

EDUKACJA TRANZYCJA ZATRUDNIENIE

Wspieranie młodzieży w wejściu w świat pracy

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK
EWA KOS WANDA BARANOWSKA



**EDUKACJA
TRANZYJCJA
ZATRUDNIENIE**

EDUKACJA TRANZYCYJA ZATRUDNIENIE

Wspieranie młodzieży w wejściu w świat pracy

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK
EWA KOS WANDA BARANOWSKA

Copyright © by Województwo Łódzkie/Centrum Rozwoju Edukacji
Województwa Łódzkiego w Zgierzu

Warszawa 2026

Publikacja może być rozpowszechniana jedynie w celach niekomercyjnych
zgodnie z licencją Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0.

Wydanie pierwsze

Recenzent
dr hab. Hanna Żuraw, prof. UwS

Redaktor prowadząca
Iwona Kuc

Korekta
Magdalena Wieczorkiewicz

Projekt okładki
Mikołaj Miodowski

Zdjęcia na okładce
www.123rf.com

eISBN 978-83-8270-520-1

Difin Sp. z o.o.
Warszawa 2026
00-768 Warszawa, ul. F. Kostrzewskiego 1
tel. 22 851 45 61, 22 851 45 62
Księgarnia internetowa Difin: www.ksiegarnia.difin.pl
Skład i łamanie: Jan Kapla
Wydrukowano w Polsce

Spis treści

Wstęp	7
ROZDZIAŁ 1	
Świat pracy jako środowisko uczenia się – ramy teoretyczne	11
1.1. Formalne, pozaformalne i nieformalne uczenie się przez całe życie w kontekście funkcjonowania na rynku pracy i inkluzji społecznej	11
1.2. Edukacja całożyciowa a tranzycja ze środowiska szkoły do środowiska pracy	22
1.3. Społeczne uczenie się w miejscu pracy – główne ujęcia teoretyczne	41
1.4. Kultura organizacyjna jako środowisko uczenia się	50
ROZDZIAŁ 2	
Młodzi ludzie wobec wyzwań świata pracy – uwarunkowania przyjmowania ról zawodowych	59
2.1. Specyfika okresu adolescencji i wczesnej dorosłości w kontekście aktywności zawodowej	60
2.2. Oczekiwania rynku pracy a zasoby kompetencyjne młodych ludzi – ryzyka procesu tranzycji z edukacji do zatrudnienia	86
2.3. Psychospołeczne aspekty pierwszych doświadczeń zawodowych młodych ludzi – emocje, postawy i strategie adaptacyjne	99
2.4. Przedwczesne (samo)wykluczenie z rynku pracy w procesie tranzycji i jego konsekwencje życiowe – zjawisko NEET wśród młodzieży	103
ROZDZIAŁ 3	
Perspektywa inkluzyjna w uczeniu się w świecie pracy	107
3.1. Implikacje dla inkluzyjnego wspierania młodych ludzi wynikające ze specyfiki okresu rozwojowego	108
3.2. Polityki publiczne i rola instytucji rynku pracy w procesach wspierania startu zawodowego młodych ludzi	111
3.3. Inkluzja społeczna i zarządzanie różnorodnością jako wyzwanie współczesnego rynku pracy	115
3.4. Zróżnicowane potrzeby i zasoby młodych ludzi rozpoczynających aktywność zawodową	117

3.5. Pokonywanie barier strukturalnych, instytucjonalnych i kulturowych w środowisku pracy a równość szans młodych pracowników w procesach uczenia się zawodowego	121
3.6. Włączające środowisko pracy jako czynnik wzmacniania kompetencji i sprawczości młodych dorosłych	126
3.7. Podmioty ekonomii społecznej jako pracodawcy i samoorganizujące się środowiska inkluzyjne – alternatywa (nie tylko) dla młodych ludzi	131
ROZDZIAŁ 4	
Rola systemu edukacji w przygotowaniu do uczenia się w świecie pracy	136
4.1. Kompetencje kluczowe i przekrojowe jako fundament funkcjonowania zawodowego	137
4.2. Znaczenie doświadczeń praktycznych i kontaktu z realnym środowiskiem pracy	140
4.3. Doradztwo edukacyjno-zawodowe jako proces wspierający rozwój młodych ludzi	144
4.4. Współpraca szkół z pracodawcami i instytucjami rynku pracy	148
4.5. Ograniczenia i możliwości systemu edukacji w przygotowaniu do ról zawodowych	150
ROZDZIAŁ 5	
Wsparcie procesu tranzycji w środowisku pracy	156
5.1. Przyjmowanie roli zawodowej jako proces społeczny i rozwojowy	156
5.2. Znaczenie wdrożenia, adaptacji i opieki nad młodymi pracownikami	160
5.3. Instytucje pośrednictwa na rynku pracy jako źródła wsparcia dla poszukujących pracy i dla pracodawców	164
ROZDZIAŁ 6	
Rekomendacje i dobre praktyki wspierania młodych ludzi w procesie wchodzenia w role zawodowe	173
6.1. Rekomendacje dla systemu edukacji	173
6.2. Rekomendacje dla pracodawców	178
6.3. Rekomendacje dla instytucji rynku pracy i pośredniczących w zatrudnieniu	182
6.4. Rekomendacje dla samorządów	185
6.5. Przykłady dobrych praktyk i rozwiązań lokalnych	187
Bibliografia	193
Spis rysunków	205
Spis tabel	207
Załączniki – materiały metodyczne	208

Wstęp

Współczesny świat pracy nieustannie się przeobraża – i choć zmiana zawsze była jego immanentną cechą, dziś jej tempo i zakres nabierają szczególnego znaczenia. Globalizacja, rozwój technologii cyfrowych oraz przemiany społeczno-kulturowe sprawiają, że praca przestaje być jedynie przestrzenią wykonywania określonych zadań, a coraz częściej staje się dynamicznym środowiskiem uczenia się, adaptacji i redefiniowania własnej drogi życiowej.

W tej rzeczywistości młodzi ludzie znajdują się w sytuacji szczególnej. Wchodząc na rynek pracy, nie tylko podejmują pierwsze role zawodowe, ale także konfrontują się z wymaganiami świata, który oczekuje od nich elastyczności, gotowości do zmiany oraz ciągłego rozwoju. Proces przejścia z edukacji do zatrudnienia nie ma już charakteru linearnego ani przewidywalnego – coraz częściej przyjmuje formę złożonej trajektorii, w której decyzje edukacyjne, doświadczenia społeczne i pierwsze próby zawodowe splatają się w indywidualną, często nieoczywistą ścieżkę.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera idea uczenia się przez całe życie (*lifelong learning* – LLL), rozumiana nie tylko jako konieczność ciągłego podnoszenia kwalifikacji, ale przede wszystkim jako zdolność do refleksyjnego funkcjonowania w zmieniającym się świecie. Uczenie się nie ogranicza się już do instytucji edukacyjnych – dokonuje się w różnych przestrzeniach życia, w tym w miejscu pracy, które staje się ważnym środowiskiem kształtowania kompetencji, postaw i tożsamości zawodowej.

Jednocześnie nie można pomijać faktu, że dostęp do tych możliwości nie jest równomierny. Współczesny rynek pracy ujawnia liczne nierówności i bariery, które wpływają na przebieg ścieżek zawodowych młodych ludzi. Dlatego perspektywa inkluzyjna – zakładająca tworzenie warunków sprzyjających włączaniu, równości szans i uwzględnianiu różnorodności – staje się nie tylko postulatem etycznym, ale także koniecznością społeczną i ekonomiczną. Włączające środowisko pracy oraz edukacji zwiększa nie tylko szanse jednostek, lecz także potencjał całych społeczności.

Niniejsza publikacja stanowi próbę wieloaspektowego spojrzenia na proces wchodzenia młodych ludzi w role zawodowe – jako proces jednocześnie edukacyjny, społeczny i rozwojowy. Interesuje nas nie tylko moment podjęcia pracy, ale przede wszystkim to, jak młodzi ludzie uczą się funkcjonowania w świecie pracy, jak budują swoją tożsamość zawodową oraz jakie znaczenie mają dla nich relacje, doświadczenia i kontekst organizacyjny. Jest ona trzecią publikacją z serii przygotowanej w ramach projektu „Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych”, finansowanego ze środków Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności, a realizowanego przez Samorząd Województwa Łódzkiego oraz Centrum Rozwoju Edukacji Województwa Łódzkiego w Zgierzu.

Pierwsza publikacja pt. „Przyszłość zawodowa mojego wyjątkowego dziecka. Rola rodziców w planowaniu kariery uczniów wymagających wsparcia rozwojowego” (Podgórska-Jachnik, 2024) dotyczy dzieci i młodzieży ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi (dawniej określanymi jako potrzeby specjalne), w kontekście wsparcia, jakie mogą uzyskać od swoich rodziców, szczególnie po to, by wyrównać szanse edukacyjne w analizowanym obszarze i na drodze do przyszłego zatrudnienia. Zresztą odnosi się to do roli wszystkich rodziców wszystkich uczniów – rola, jaką mogą odegrać w rozwoju zawodowym swoich dzieci jest niepodważalna i unikalna. Nie wszyscy jednak ten potencjał wykorzystują: rodzice także potrzebują wsparcia i dlatego właśnie została napisana ta książka.

Druga publikacja nosi tytuł „Postawy przedsiębiorcze dzieci i młodzieży a budowanie społeczeństwa inkluzywnego” (Podgórska-Jachnik, Kos, Baranowska, 2025) poświęcona jest dokładnie relacji zawartej w tytule. Z jednej strony zajmuje się uwarunkowaniami rozwoju przedsiębiorczości już od najmłodszych lat i dostarcza wskazówek, jak tę przedsiębiorczość wspomagać; z drugiej ukazuje przygotowanie zawodowe i zatrudnienie jako przestrzeń potencjalnych

nierówności, ale także i wyrównywania szans. W książce istotnego znaczenia nabiera kontekst inkluzywności, powiązany z wybranymi celami zrównoważonego rozwoju oraz wyznacznikami kierunku rozwoju współczesnych społeczeństw Europy i świata. Przedsiębiorczość postrzegamy jako wartość zarówno z punktu widzenia jednostki i jakości jej życia, jak też z perspektywy całych społeczności i ich dobrobytu.

Dwie poprzednie książki dotyczyły zatem ogólnego i perspektywicznego wspierania takich obszarów kompetencji i dostarczania doświadczeń, jakie zwiększają szansę młodego człowieka na zatrudnienie i wartościową pracę w przyszłości, z uwzględnieniem pokonywania wyłaniających się ograniczeń i barier w rozwoju. W tej trzeciej publikacji – razem z młodym człowiekiem stawiamy kolejny krok: towarzyszymy mu w momencie przejścia ze szkoły/studiów/edukacji formalnej – do środowiska pracy. To bardzo trudny krok, a jego znaczenie może mieć wpływ na całe życie lub przynajmniej na niektóre kolejne dalsze wybory życiowe.

Struktura opracowania prowadzi od refleksji teoretycznej ku wymiarowi praktycznemu. W pierwszych rozdziałach analizowane są koncepcje uczenia się w świecie pracy oraz uwarunkowania podejmowania ról zawodowych. Kolejne części koncentrują się na procesach socjalizacji zawodowej, znaczeniu relacji interpersonalnych oraz roli środowiska pracy jako przestrzeni rozwoju. Szczegółne miejsce zajmuje perspektywa inkluzyjna, która pozwala dostrzec różnorodność doświadczeń młodych ludzi i potrzebę tworzenia bardziej otwartych i dostępnych środowisk pracy.

Ostatni rozdział ma charakter aplikacyjny – zawiera rekomendacje skierowane do systemu edukacji, pracodawców, instytucji rynku pracy oraz samorządów. Ich celem jest nie tyle wskazanie jednego modelu działania, ile raczej zainspirowanie do budowania rozwiązań, które będą wspierały młodych ludzi w sposób zintegrowany, refleksyjny i włączający.

Oddawana do rąk Czytelnika publikacja jest zaproszeniem do namysłu nad tym, jak w zmieniającym się świecie pracy tworzyć warunki sprzyjające uczeniu się, rozwojowi i pełniejszemu uczestnictwu młodych ludzi w życiu zawodowym. Jest także – jak wszystkie książki z tego cyklu – zaproszeniem do skorzystania z materiałów źródłowych, ciekawych i ważnych portali, zasobów narzędzi dla doradców zawodowych, ale nie tylko dla nich. Zachęcamy także do skorzystania z naszych propozycji metodycznych, które zamieszczamy w załącznikach, ale także tych pomysłów na rozmowy, aktywności, warsztaty, których propozycje pojawiają się wprost lub „między wierszami” w tekście głównym. Oczywiście nie

wyczerpują one wszystkich ważnych zagadnień związanych z przygotowaniem młodego człowieka do wejścia na rynek pracy (to tylko dodatek metodyczny), ale mamy nadzieję, że będą inspiracją i zachętą do aktywnego przepracowania tematu i zbierania przez niego zróżnicowanych życiowych, edukacyjnych i zawodowych doświadczeń. Bo to właśnie od jakości tych doświadczeń zależy nie tylko indywidualna przyszłość przedstawicieli młodego pokolenia, ale także kształt rynku pracy i społeczeństwa, które wspólnie tworzymy.

Zachęcamy do lektury i poszerzenia naszej propozycji o własne, twórcze pomysły.

Dorota Podgórska-Jachnik, Ewa Kos i Wanda Baranowska

Łódź, kwiecień 2026

Świat pracy jako środowisko uczenia się – ramy teoretyczne

1.1. Formalne, pozaformalne i nieformalne uczenie się przez całe życie w kontekście funkcjonowania na rynku pracy i inkluzji społecznej

Perspektywa uczenia się przez całe życie, zgodna z międzynarodową, intensywnie promowaną już od wielu lat ideą uczenia się przez całe życie (LLL – *Lifelong Learning*; określana także jako edukacja ustawiczna lub permanentna) obejmuje wszystkie aktywności poznawcze podejmowane w trakcie życia – z przyczyn osobistych, społecznych lub zawodowych – z myślą o pogłębianiu wiedzy, umiejętności lub kwalifikacji (Tissot, 2004, za: <https://lifelong-learning.pl/idea-lifelong-learning/>). Motywy tej aktywności mogą być różne, uczymy się z różnych powodów. Mogą być to powody wewnętrzne (osobiste), zewnętrzne (środowiskowe), mieszane, czyli złożone (tak chyba bywa najczęściej), ale w obecnych czasach całościowe uczenie się wydaje się być oczywistością, co uzasadniają zarówno rozbudzone aspiracje edukacyjne jednostek, jak i potrzeby stale zmieniającego się świata i coraz to nowych globalnych technologii. To kształtuje jednostkową oraz zbiorową świadomość społeczną, nowe realia rynku pracy, a także buduje na poziomie wartości pożądaną obraz uczącego się i doskonalącego społeczeństwa przyszłości (Dryden i Vos, 2022).

Mit ustawicznego, nieograniczonego postępu jest coraz częściej krytykowany, jako nieuchronnie ograniczony, a szybkie, radykalne i często nieprzewidywane wcześniej zmiany wymagają od wszystkich coraz to nowych strategii adaptacyjnych, a te z kolei – nowej wiedzy i nowych kompetencji. Analogicznie do tego w świecie nauki klasyczne teorie rozwoju gospodarczego Smitha, Milla, Malthusa czy Ricardo (por. Kociszewski, 2010) coraz częściej uzupełnia koncepcja warunkowości rozwoju, uzależnionego, np. od innowacyjności, przedsiębiorczości, ale

też cykli koniunkturalnych (por. Schumpetera, Kondratiewa i inni, w: Sobotka i Poźniak, 2013). Szczególny kontekst nadaje temu obserwowanie wyłaniających się zagrożeń współczesnego świata, z jakimi nie mieliśmy wcześniej do czynienia (nowe zagrożenia terrorystyczne, katastrofy na niespotykaną skalę, pandemie), co zostało najlepiej ujęte w koncepcji „społeczeństwa ryzyka” Ulricha Becka (2004, 2012).

Wyzwaniem jest rozważanie, w jakim stopniu wiedza i uczenie się, w tym uczenie się całościowe, mogą stanowić remedium na współczesne ryzyka. Jednak w tej książce skupiamy się na innym aspekcie aktywności edukacyjnej, a mianowicie na tym, jak wykorzystać jej zasoby dla podniesienia szans na skuteczne wejście i utrzymanie się na rynku pracy oraz wykorzystać je dla wyrównywania zróżnicowanych szans młodych osób wchodzących na rynek pracy, co postrzegamy jako istotny czynnik inkluzji społecznej. Powiązanie tematyki tranzykcji na rynek pracy wiążemy z tematyką uczenia się przez całe życie, gdyż postawy wobec siebie i pracy, a także postawa otwartości na zróżnicowane doświadczenia zawodowe oraz gotowości do ciągłego podejmowania wysiłku edukacyjnego zmieniają nie tylko sytuację młodego pracownika, ale także są podstawami kształtowania przyszłej ścieżki kariery zawodowej.

W kontekście wyzwań całościowych szczególnie istotna staje się tu znana już powszechnie prognoza konieczności przekwalifikowania się – i to kilkakrotnego w ciągu swego życia zawodowego – większości osób na rynku pracy, i to niezależnie od zdobytego już zawodu czy też przynależności pokoleniowej (Smolbik-Jęczmień, 2020). Ta perspektywa może budować pewien dysonans w świadomości młodego człowieka, który właśnie po wielu lata przychodzącej z mniejszym bądź większym trudem nauki szkolnej, studiów, kursów zawodowych, rozpoczyna swój nowy etap życia. Wchodzi weń ze swoimi nadziejami i obawami, ale także często w poczuciu ulgi związanej z zakończenia obowiązku nauki, ciężaru sprawdzianów i egzaminów, z potrzebą uznania dla swojej dorosłości, o której świadczy m.in. podjęcie nowej roli społecznej (Arnett, 2004). Tymczasem, jak pisze Barbara Erling, powołując się na Raport globalnej firmy prognostycznej Oxford Economics, przewiduje się:

„(...) że do 2030 r. aż 20 milionów pracowników zostanie zastąpionych robotami. Najprawdopodobniej już za niecałe 10 lat na rynku pracy bardziej będą się liczyć wyższe wykształcenie, umiejętność nawiązywania kontaktów i krytyczne myślenie niż fach w ręku. Pracowników fizycznych zastąpią roboty, które są wydajniejsze, nie męczą się i mogą pracować bez przerwy. Nowe miejsca pracy – stworzone przez automatyzację – będą

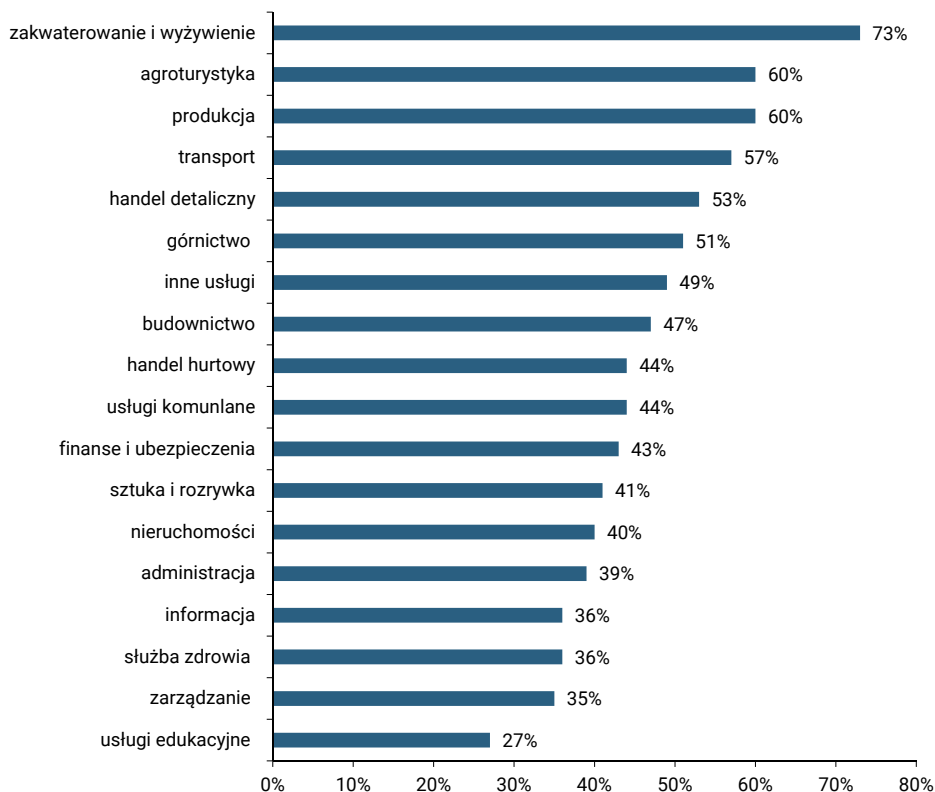
wymagać zaawansowanych umiejętności cyfrowych, z których przyswojeniem część społeczeństwa może mieć problem” (Erling, 2019).

Jednocześnie potencjalna automatyzacja niekoniecznie oznacza przejście stanowisk pracy przez roboty i oprogramowanie, ale z jednej strony lepsze przygotowanie technicznie – głównie cyfrowe – do pracy w takim środowisku, z drugiej kompetencje sprzyjające humanizacji pracy równoważące obecność i zakres działań nowych technologii. Według Erling:

„(...) branże takie, jak edukacja i opieka zdrowotna wymagają znacznie więcej pracy interpersonalnej i zastosowania głębokiej wiedzy specjalistycznej oraz kompetencji, których brakuje robotom. Eksperci podkreślają, że zawsze będziemy potrzebować pracowników z silnymi „miękkimi umiejętnościami”, takimi jak świadomość czy empatia, które pozwolą wprowadzić ludzki pierwiastek w miejscu pracy” (Erling, 2019).

Rys. 1 przedstawia oszacowany czas pracowników różnych branż spędzany na zadaniach, które mogą podlegać automatyzacji. Choć różni się on znacznie w różnych zawodach (usługi edukacyjne 27%, podczas gdy zakwaterowanie i wyżywienie aż 73%), charakter każdej pracy będzie się zmieniał wraz z rozwojem nowych technologii, ale także będzie wymagał większej mobilności zawodowej, w tym zdolności do przebranżowienia – i to niejednokrotnego. Autorka podsumowuje swoją analizę: „Przyszłość pracy jest brutalna: 7 razy w życiu będziemy zmieniać zawód” (Erling, 2019).

Nie wszyscy absolwenci gotowi są myśleć o konieczności dalszego uczenia się, szukania swojej zawodowej drogi tuż na progu otwierającej się kariery. Dla innych może to być jednak zapowiedź nowej poznawczej przygody, nowych możliwości rozwoju, intelektualnego wyzwania i okazji do zagłębienia się w tajniki wybranej specjalizacji. Dużo w tym względzie zależy nie tylko od młodego człowieka, jego nastawienia i dotychczas rozwiniętej przedsiębiorczości (Podgórska-Jachnik, Kos i Baranowska, 2025), ale także od tego, jak przywita go jego miejsce pierwszej pracy. Ten wątek wielokrotnie pojawi się na łamach tej książki w kontekście kultury organizacji (Miś, 2017), roli przełożonych, starszych, bardziej doświadczonych pracowników, którzy mogą pełnić rolę przewodnika czy mistrza. Kwalifikacja i kompetencje „na wejściu” to bowiem dopiero pierwszy krok do budowania kapitału indywidualnej konkurencyjności na niełatwym, współczesnym rynku pracy (Bohdziewicz, 2012; Smolbik-Jęczmień, 2017).



Rys. 1. Czas pracy w różnych branżach, związany z zadaniami możliwymi do automatyzacji wg McKinsey & Company via Bridgewater Associates, 2016

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kiersz, 2019; Erling, 2019.

W tym miejscu zamierzamy jedynie zaznaczyć rolę różnych źródeł wiedzy i różnych instytucji w gromadzeniu użytecznej zawodowo wiedzy oraz kompetencji. Jest to szczególnie istotne dla absolwenta wchodzącego na rynek prosto ze ścieżki szkolnej edukacji formalnej, wyznaczonej głównie wyborami i decyzjami dorosłych – rodziców, czasem nauczycieli czy wychowawców – mającymi kluczowy wpływ na dotychczasową naukę swego dziecka czy ucznia. Choć po drodze pojawiały się okazje do wyborów samego młodego człowieka (wybór szkoły ponadpodstawowej, profilu klasy, czasem już także zawodu), to jednak często nie były to wybory w pełni samodzielne, w pełni świadome, czasem traktowane jako tymczasowe. Wpływają na to zarówno realia ograniczonych

decyzji w naszym systemie edukacji (np. możliwość wyboru szkoły uzależniona od konkursowego trybu naboru uczniów w oparciu o wyniki egzaminowania, ograniczony dostęp do profesjonalnych doradców zawodowych, brak kultury korzystania z ich wsparcia), jak i sama specyfika okresu dojrzewania. Okres dojrzewania to okres poszukiwania własnej tożsamości¹, rozwojowego moratorium, czasem próbnego wchodzenia w różne role społeczne, a więc i próbne „przymierzanie” tożsamości zawodowych, a czasem po prostu odraczanie w czasie przyjmowania zobowiązań związanych z przyszłą pracą (Super, 1990; Jachimczak, Podgórska-Jachnik i Olszewska, 2011; Podgórska-Jachnik, 2024). Wejście do świata pracy to często jedno z pierwszych samodzielnych doświadczeń jego prawdziwości, co może pociągać za sobą przewartościowania w zakresie oceny użyteczności źródeł wiedzy.



Na ekranie...

Interesującym przykładem zderzenia się młodego człowieka z życiem zawodowym, i to w warunkach migracji jest *Problemista* (2023), amerykański surrealistyczny komediodramat w reżyserii pisarza z Salwadoru, Julio Torresa, jednocześnie odtwórcy głównej roli imigranta Alejandro. Z recenzji filmu: „Alejandro musi uzyskać zezwolenie na pobyt, do czego konieczna jest stała praca. Zmotywowany chłopak, żeby ją zdobyć, jest w stanie podpisać pakt z samym diabeł, który objawia mu się w osobie Elizabeth, granej przez Tildę Swinton” (Grudziąż, 2024). Z recenzji na Filmweb: „Gdy kończy mu się wiza pracownicza, praca u wyrzutka świata sztuki staje się jego jedyną nadzieją na pozostanie w kraju i realizację marzeń” (<https://www.filmweb.pl/film/Problemista-2023-10030200>). „Sam diabeł” czy też „wyrutek świata sztuki” to wspomniana Elizabeth – ekscentryczna krytyczka sztuki. Rozważając zatrudnienie Alejandro, Elizabeth pyta go m.in. o to, czy posługuje się on aplikacją FileMaker Pro (prosty program do tworzenia i edycji baz danych, zachwalany przez Elizabeth). Chłopak bez chwili zastanowienia potwierdza... i jeszcze w trakcie rozmowy dyskretnie uczy się aplikacji z tutorialu na swoim smartfonie.

Choć film jest swoistą satyrą na surrealistyczne bariery systemowe, jak i na wszechobecną digitalizację, nie wszystko jest tak proste, jak to podręczne

¹ Więcej na ten temat w podrozdziale 2.1. Specyfika okresu adolescencji i wczesnej dorosłości w kontekście aktywności zawodowej.

i oczywiste źródło wszystkich informacji dla młodego pokolenia (a w takim kontekście przywołujemy tutaj ten film). Trudności Alejandro związane z zatrudnieniem piętrzą się w paradoksalny sposób. Film zyskuje skrajne oceny widzów, ale warto go wykorzystać w pracy z młodymi ludźmi nad doświadczeniami pierwszej pracy. Z recenzji Marcina Grudziąza: „Wszak mowa tu o lekkiej komedii, w której prawdopodobnie każdy, kto ma już za sobą okres pierwszych stażów i prac za najniższą stawkę znajdzie odbicie własnych doświadczeń. Jednocześnie jest pokrzepiającą opowieścią o tym, że mimo ciągłych problemów stających na drodze, warto walczyć o swoje marzenia, a radzenie sobie z kryzysami to tylko kolejne kroki do ich osiągnięcia”. To przesłanie niezwykle użyteczne na progu pierwszej, jak i każdej nowej pracy. Szczególnie dla bardzo młodych ludzi...

Przywołanie sceny z filmu miało za zadanie zwrócić uwagę na pewne pozaszkolne źródła wiedzy (Internet, tutoriale, cyfrowe samouczki), a przez swoją łatwą dostępność nie mniej powszechne niż szkoła, która tradycyjnie kojarzy się z edukacją. To drobny epizod, ale równocześnie dobry kontekst, aby przywołać różne możliwości zdobywania wiedzy, użytecznej życiowo i zawodowo. Mowa tutaj o uczeniu się formalnym, pozaformalnym i nieformalnym. Każda z tych form edukacji ma inny charakter, ale każda jest istotna i doceniana we współczesnym świecie, jeśli tylko prowadzi do wartościowej wiedzy i użytecznych umiejętności. Na czym polega każda z nich?

1. **Edukacja formalna** jest zorganizowanym systemem edukacyjnym, funkcjonującym w ramach określonych instytucji edukacyjnych – przedszkoli, szkół i innych placówek oświatowych, obejmującym instytucje publiczne oraz uprawnione instytucje niepubliczne (prywatne). W Polsce edukacja formalna jest powszechna i obowiązkowa dla dzieci w wieku od 7 do 18 lat². Obowiązek, a zarazem prawo do nauki wynika z art. 70 Konstytucji RP: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa”. Edukacja formalna obejmuje kształcenie ogólne i zawodowe, realizowana jest na poziomie podstawowym, ponadpodstawowym (dawniej: średnim) i wyższym, także kształcenie w szkołach policealnych. Uwzględnia także kształcenie

² W Polsce naukę w szkole podstawowej poprzedza roczne obowiązkowe przygotowanie przedszkolne w tzw. klasie/grupie „zerowej”. W określonych przypadkach obowiązek szkolny może być odroczony lub wydłużony, ale pomijamy te kwestie szczegółowe, gdyż nie są najbardziej istotne dla tematyki tej książki.

uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi szkołach/klasach specjalnych, integracyjnych lub w edukacji włączającej. Edukacja formalna ma charakter instytucjonalny, jest prowadzona zgodnie z ustalonymi w prawie oświatowym podstawami programowymi, a proces kształcenia zorganizowany jest według określonych ram czasowych. Kształcenie w tej formie kończy się zazwyczaj uzyskaniem świadectwa, dyplomu lub certyfikatu, potwierdzającego osiągnięcie określonego poziomu wiedzy (WUP w Krakowie, 2024).

2. **Edukacja pozaformalna** to działania edukacyjne podejmowane poza zorganizowanym systemem instytucjonalnym, m.in. w formach pozaszkolnych realizacji obowiązku nauki. Edukacja pozaformalna obejmuje różnego rodzaju zorganizowane działania, jak np. kursy, warsztaty, szkolenia, realizowane poza systemem szkolnym, które nie kończą się uzyskaniem świadectwa szkolnego lub dyplomu potwierdzającego formalny poziom wykształcenia. Może przyjmować zorganizowaną formę, ale podstawą tej edukacji nie muszą być oficjalnie programy i ramy organizacyjne, zatwierdzone przez instytucje edukacyjne/władze oświatowe. Edukacja pozaformalna jest szczególnie użyteczna w przypadku kontynuowania obowiązku nauki poza szkołą po ukończeniu 15 r.ż., także w edukacji całościowej dorosłych (Kozakiewicz, 2025). Możliwości edukacji pozaformalnej obejmują m.in.: kursy stacjonarne i online, szkolenia organizowane przez pracodawców, staże, praktyki zawodowe, webinaria, konferencje, seminaria, wykłady organizowane przez różne instytucje, wydarzenia i festiwale naukowe, ale także wolontariat lub działalność w stowarzyszeniach i organizacjach pozarządowych (WUP w Krakowie, 2024).
3. **Edukacja nieformalna** nie ma charakteru zorganizowanego. Może zdarzać się przypadkowo, spontanicznie, ale mieć też charakter długotrwały przy okazji różnych niesformalizowanych kontaktów z ludźmi czy podejmowanych form aktywności niekoniecznie ukierunkowanych na nauczenie się czegoś konkretnego. Może mieć miejsce w rodzinie, w życiu codziennym, wspólnych pracach w domu lub otaczającym środowisku. Może odbywać się w formie praktycznego nabywania przydatnych umiejętności, np. przez wspólne gotowanie z babcią, naśladowanie wzorów zachowań (np. w opiece nad zwierzętami), poprzez samokształcenie, przekazywanie i zdobywanie wiedzy wśród członków rodziny lub społeczności (Eurostat 2016: 15; UNESCO 2012: 12; za: WUP, Kraków, 2024).



W świetle prawa...

Polskie prawo oświatowe odróżnia **obowiązek szkolny** od **obowiązku nauki** – to często mylone pojęcia. Nauka, co do zasady konstytucyjnej, obowiązkowa jest do 18 r.ż. Nie każdy wie, że obowiązek uczęszczania do szkoły można zakończyć już w 15 r.ż. – wraz z ukończeniem szkoły podstawowej. Później nauka może odbywać się już także poza szkołą, choć w praktyce najczęściej przybiera formy szkolne.

Obowiązek szkolny – dotyczy dzieci i młodzieży od 7 r.ż. do ukończenia szkoły podstawowej, nie dłużej jednak niż do 18 r.ż. (Art. 35. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz. U. 2017 poz. 59). Nakłada konieczność ich uczęszczania do szkoły podstawowej, a wykonawcami tego zobowiązania są rodzice lub opiekunowie prawni. Obowiązek szkolny nie jest równoznaczny z koniecznością ukończenia tej szkoły, choć powinno to być celem i nauczycieli, i rodziców, i samych uczniów. Uczniom z trudnościami szkolnymi udziela się różne formy systemowego wsparcia, zapewnianego przez prawo oświatowe (np. zajęcia wyrównawcze, indywidualizację kształcenia, nauczanie indywidualne w domu, pomoc psychologiczno-pedagogiczną, kształcenie specjalne i in.).

Obowiązek szkolny – w przypadku uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego może zostać wydłużony do 16. r.ż. w przypadku szkoły podstawowej oraz do 24. r.ż. w przypadku szkoły ponadpodstawowej. Celem tych odstępstw jest umożliwienie im ukończenia szkoły.

Obowiązek nauki – dotyczy starszej młodzieży, tj. uczniów w wieku od 15. do 18. r.ż. Nie jest równoznaczny z obowiązkiem uczęszczania do szkoły, gdyż może być realizowany także w formach pozaszkolnych.

Obowiązek nauki – zwiększa możliwość elastycznego dopasowania form i ścieżki kształcenia, w tym zdobywania kwalifikacji do pracy, do indywidualnych potrzeb oraz zróżnicowanych sytuacji życiowych najstarszych uczniów. Jest to szczególnie ważne w przypadku uczniów z niepełnosprawnościami, zagrożonych niedostosowaniem lub niedostosowanych społecznie, przeżywających kryzysy i różne sytuacje osobiste poważnie utrudniające uczęszczanie do szkoły (np. przewlekła choroba, ciężka, konieczność opieki nad członkiem rodziny). Nauka w formach pozaszkolnych może być alternatywą dla uczniów, którym nauka szkolna sprawia szczególne trudności i napotykają bariery w ukończeniu szkoły.

Obowiązek nauki do 18. r.ż. – dotyczy także zatrudnionych osób młodocianych, a pracodawca jest obowiązany zwolnić młodocianego od pracy na czas potrzebny do wzięcia udziału w zajęciach szkoleniowych w związku z doksztalcaniem się. Jeśli umowa o pracę była podjęta w celu przygotowania zawodowego, niedostosowanie się do obowiązku nauki – pomimo stosowania wobec małoletniego środków wychowawczych – może skutkować rozwiązaniem umowy za wypowiedzeniem (art. 196, art. 197 i art. 198. Ustawy z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, Dz. U. 1974 nr 24, poz. 141).

Starsi uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz uczniowie z niepełnosprawnościami sprzężonymi **mogą spełniać obowiązek szkolny i nauki w szkołach specjalnych przysposabiających do pracy**. To część systemu oświatowego, czyli edukacji formalnej. W przypadku niepełnosprawności intelektualnej w stopniu głębokim spełnianiem obu tych form obowiązku jest uczestniczenie w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych.

Edukacja pozaformalna, jako forma pośrednia między edukacją formalną a nieformalną, obejmuje zorganizowane działania edukacyjne, które są celowo zaprojektowane, np. na podstawie jakichś określonych wymagań. Przykładem są choćby kursy dla opiekunów dziecięcych (w żłobku/klubie dziecięcym), które zazwyczaj nie są edukacją formalną (jak szkoła policealna), lecz kształceniem pozaformalnym, choć mogą być realizowane także przez instytucje systemu oświaty lub inne instytucje, które spełniają wymogi formalne i/lub uzyskały zgodę na organizację takich kursów. Kursy te, w wymiarze nie mniejszym niż 280 godzin, dają uprawnienia zawodowe do opieki nad małym dzieckiem, uznawane przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej kwalifikacje zgodne z przepisami, ale kończą się zaświadczeniem, a nie dyplomem państwowym lub formalnym świadectwem, jak w przypadku edukacji formalnej. W edukacji pozaformalnej można nauczyć się np. praktycznego wykonywania istotnych czynności zawodowych. Często wiąże się ona z rozwijaniem określonych kompetencji, także tzw. umiejętności miękkich oraz po prostu przydatnych umiejętności życiowych (czynności zawodowe użyteczne w samoobsłudze i prowadzeniu własnego gospodarstwa domowego, ogrodnictwa, obsługi maszyn, opieki nad innymi). Wspiera rozwój osobisty i społeczny uczestników. Poszerza zakres tego, co mogą wykonywać w pracy zarobkowej, zwiększa ich zatrudnialność, poczucie kompetencji i satysfakcji osobistej. Czasem pozwala skompensować niewłaściwe wybory edukacyjne i/lub wcześniejsze niepowodzenia szkolne. Podnosi samoocenę, poczucie wpływu na własne życie i gotowość do dalszego uczenia się (Ciechanowska, 2004; Kozakiewicz, 2025).

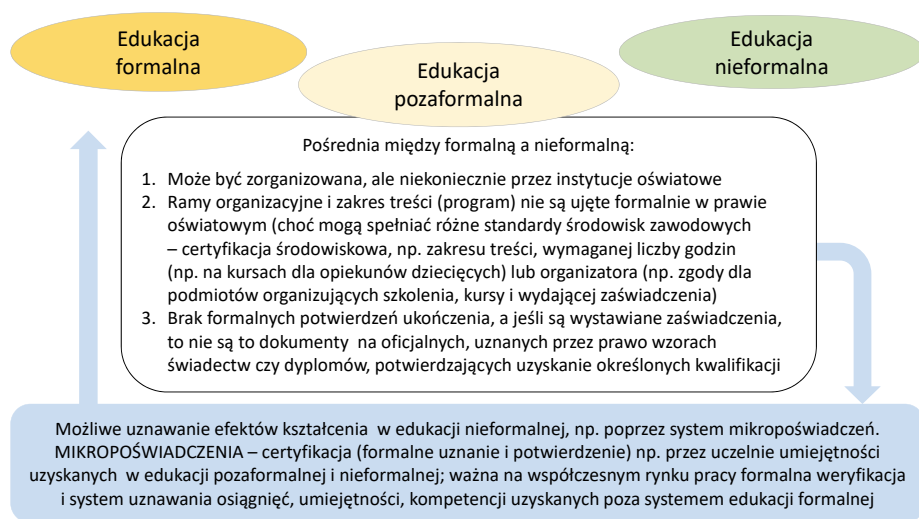
Znaczenie edukacji pozaformalnej i nieformalnej jest nieocenione we współczesnym świecie, gdyż dostarcza bardziej elastycznych form kształcenia, dopasowanych do każdej sytuacji życiowej (nawet poprzez krótkie szkolenia, edukację zdalną, treningi na konkretnym stanowisku pracy). Jej uznanie na poziomie aksjologicznym to docenienie wszystkich doświadczeń człowieka i jego ustawicznej zdolności do rozwoju; na poziomie praktycznym – oznacza to mądre

zarządzanie kapitałem ludzkim i jego różnorodnością i stanowi potężne narzędzie zapobiegania wykluczeniu społecznemu z uwzględnieniem różnych losów życiowych i scenariuszy edukacyjnych jednostek ludzkich (Kozakiewicz, 2025). Stąd powiązanie edukacji całościowej z różnymi formami nauki i szacunkiem dla różnych źródeł wiedzy.

Możliwość uczenia się pozaformalnego to bardzo obszerny segment rynku usług edukacyjnych w Polsce. Edukacja pozaformalna realizowana jest głównie przez organizacje pozarządowe i inne podmioty ekonomii społecznej, ośrodki kultury, domy młodzieży, centra i zakłady kształcenia ustawicznego dla dorosłych oraz inne publiczne i niepubliczne firmy szkoleniowe. W ramach tych działań organizowane są warsztaty, treningi, kursy, szkolenia, seminaria, różnego rodzaju projekty prozawodowe, job-coaching i inne formy kształcenia. Oferują one różny poziom intensywności i wymagają od osób uczących się różnych predyspozycji oraz różnego poziomu zaangażowania. Ważnym aspektem edukacji pozaformalnej jest nacisk na umiejętności praktyczne, takie jak: praca w grupie, zarządzanie projektami, strategię organizacji pracy, komunikacja interpersonalna, strategię rozwiązywania trudności, kreatywność czy zdolność do krytycznego myślenia (Ciechanowska, 2004; WUP Kraków, 2024).

„W Polsce rośnie świadomość znaczenia edukacji pozaformalnej i nieformalnej, w szczególności w kontekście zmieniającego się rynku pracy oraz dynamicznego rozwoju technologicznego. Coraz więcej Polaków wykorzystuje te możliwości do rozwijania swoich kompetencji. O tym, jak wielka jest to skala, świadczą wyniki z badania ludności Bilansu Kapitału Ludzkiego z 2022/2021 r. (BKL 2021). Badania te wykazały, że aż 71% osób w wieku 25–64 lat w ciągu ostatnich 12 miesięcy poprzedzających badanie rozwijało swoje kompetencje, ucząc się w sposób nieformalny. Co istotne, wyniki każdej kolejnej edycji badania BKL wskazują na nieznaczny, ale systematyczny wzrost odsetka osób uczących się samodzielnie. Z pozaformalnej edukacji korzystało 36% dorosłych Polaków, a 30% badanych osób wykorzystywano różne formy uczenia się w miejscu pracy” (WUP Kraków, 2024).

Edukacja formalna, nieformalna i pozaformalna stanowią integralne elementy systemu kształcenia, który wspiera rozwój osobisty i zawodowy przez całe życie. W Polsce edukacja formalna jest podstawą systemu oświaty, ale stale rosnące zainteresowanie edukacją pozaformalną wskazuje na konieczność dostosowania się do współczesnych wyzwań. Coraz więcej osób korzysta z możliwości samokształcenia, szkoleń i kursów online, które umożliwiają im rozwijanie umiejętności poza tradycyjnymi strukturami edukacyjnymi. W obliczu globalnych zmian gospodarczych i technologicznych wiedza pozyskiwana poza szkołą staje się kluczem do sukcesu na zmieniającym się rynku pracy, co podkreśla również rozwój systemu uznawania uzyskanych w sposób pozaformalny kompetencji. W obliczu przeobrażeń świata i rosnącej konkurencji, edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna stają się komplementarnym systemem, ważnym z punktu widzenia sukcesu zawodowego, aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, a w rezultacie tego także spójności oraz inkluzji społecznej.



Rys. 2. Uznawalność efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną jako ważny element podnoszenia kwalifikacji zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

1.2. Edukacja całościowa a tranzycja ze środowiska szkoły do środowiska pracy

W kontekście przywołanej koncepcji edukacji całościowej istotne jest wskazanie momentu wejścia do środowiska pracy. Jest to z pewnością jedno z kluczowych wydarzeń krytycznych w życiu każdego człowieka, gdyż zmienia się diametralnie wachlarz pełnionych ról życiowych i ich hierarchia, status społeczny i ekonomiczny, zakres i rodzaj odpowiedzialności. Zmiany te związane są procesem określanym jako tranzycja (*transition*), co oznacza przemianę, przekształcenie czy przejście. Tranzycja zawodowa dotyczy przejścia ze szkoły lub z uczelni do środowiska pracy; z roli ucznia/studenta do roli pracownika; wzmacnia także przejście do roli osoby dorosłej, zwiększa jej niezależność od innych. Można powiedzieć, że do tego momentu zmierzał cały wcześniejszy wysiłek edukacyjny, obejmujący przede wszystkim edukację szkolną, formalną, ale także inne formy, o których mowa była w poprzednim podrozdziale. Jego znaczenie w życiu człowieka oraz wyraźna potrzeba wsparcia młodego człowieka, spowodowały wybór tematyki tej książki.

Jednocześnie w przekonaniu o potrzebie uczenia się przez całe życie zakładamy, że sama edukacja z chwilą podjęcia pracy nie zakończy się, choć dla wielu osób poprzedzający ten moment odbiór świadectwa ukończenia szkoły lub dyplomu ukończenia studiów faktycznie zamyka okres edukacji formalnej. Z opisanych już przez nas powodów coraz więcej osób powraca do edukacji formalnej i to czasem kilkakrotnie. Edukacja po wejściu na rynek pracy może i jest kontynuowana przez wiele osób w innych formach, a także sama praca dostarcza zarówno wyzwań, jak i zasobów do uczenia się. Środowisko pracy jest także środowiskiem ważnych doświadczeń edukacyjnych.

Jak już wspomniano, proces przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy stanowi jeden z kluczowych momentów w życiu jednostki, determinujący zarówno jej dalszy rozwój zawodowy, jak i funkcjonowanie w innych obszarach życia. Aktywność zawodowa pełni bowiem nie tylko funkcję ekonomiczną, zapewniając środki do życia, lecz także wyznacza kierunek rozwoju, umożliwia realizację celów oraz kształtuje tożsamość jednostki (Guichard, Huteau, 2005). W ujęciu rozwojowym, zapoczątkowanym przez Supera (1994), kariera zawodowa postrzegana jest jako proces całościowy, w którym kolejne etapy – od wyboru ścieżki zawodowej, poprzez wejście na rynek pracy, aż po zmiany zatrudnienia czy wycofanie się z aktywności zawodowej – tworzą dynamiczną sekwencję doświadczeń

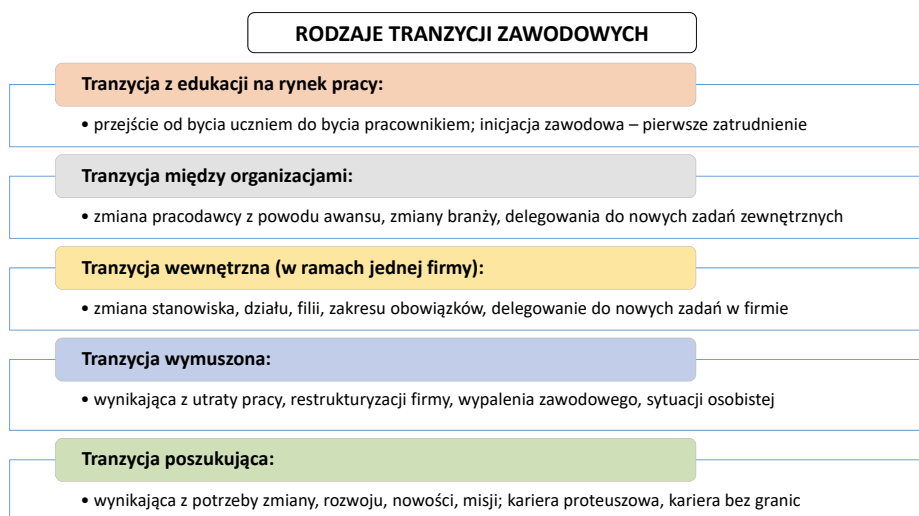
(Savickas, 2012). Szczególne znaczenie przypisuje się tu właśnie momentowi wejścia na rynek pracy, który uznawany jest za jeden z najbardziej wymagających etapów współcześnie realizowanych karier zawodowych (Bańka, 2014).

Tranzycja ze szkoły do pracy (*school-to-work*) oznacza przejście między dwoma odmiennymi systemami funkcjonowania – edukacyjnym i zawodowym – i wiąże się z koniecznością redefinicji dotychczasowych sposobów działania młodego człowieka (Rożnowski, 2011). W ujęciu psychologicznym tranzycja odnosi się do sytuacji naruszenia dotychczasowej ciągłości życia, wymagającej od jednostki przystosowania się do nowych warunków i ról społecznych (Guichard, Huteau, 2005). W tym sensie może być rozumiana jako moment zmiany zarówno celów życiowych, jak i sposobów ich realizacji (Bańka, 2014; Rożnowski, Kot, 2018). Wejście na rynek pracy często oznacza konieczność odnalezienia nowego sposobu realizowania siebie, co dla młodych dorosłych bywa szczególnie trudne ze względu na ograniczone doświadczenie oraz niewystarczającą znajomość realiów rynku pracy (Rożnowski, 2011; Bańka, 2014). Dodatkowo wyraźne różnice pomiędzy środowiskiem edukacyjnym a zawodowym wymagają zmiany dotychczasowych form aktywności i sposobów funkcjonowania (Savickas, 2012).

Warto dodać, że tranzycja z edukacji do pracy nie jest jedynym przypadkiem tranzycji w życiu zawodowym (Hauziński, 2019). Inne przypadki przedstawia rys. 3. Jak widać mogą być one związane zarówno ze ścieżką rozwoju zawodowego (awansem, poszerzaniem kompetencji i zakresu obowiązków), ale także od decyzji zarządczych, na które pracownik nie ma wpływu (reorganizacja zespołu pracowniczego lub przedsiębiorstwa). Mogą też wynikać z różnych sytuacji życiowych osoby lub jej rodziny (np. stanu zdrowia, decyzji o przeprowadzce, wypalenia zawodowego w dotychczasowej pracy, decyzji o zmianie stylu życia – czasem diametralnej – i potrzebie poszukiwania nowych wyzwań, ludzi, miejsc).

Wszystkie tranzycje zawodowe stanowią rodzaj napędu kariery indywidualnej, gdyż są odpowiedzią na zmieniającą się sytuację i zasoby jednostki, a także otwierają ją na kolejne wyzwania i nowe, dalsze szanse. Przy tym zwraca uwagę, że to ta pierwsza tranzycja ma wyjątkowy, bo inicjacyjny charakter. Przez to może być szczególnie trudna, ale też szczególnie ważna w całościowych skutkach. Z pewnością to pierwsze doświadczenie zawodowe może także przekładać się na późniejsze tranzycje, np. zwiększać ciekawość i otwartość na nowości, lub przeciwnie: zwiększać opór, a nawet lęk przed zmianą. Opór i lęk przed zmianami to naturalne zjawiska psychologiczne; emocje, które mogą się pojawiać u ludzi na różnych etapach życia. Zmiany dotyczące pracy, życia osobistego, relacji

społecznych, sytuacji zdrowotnej, mieszkaniowej, stylu życia i podejmowanych aktywności – to nieodłączna część życia człowieka. Mogą nieść pozytywne, ale i negatywne skutki, stąd niepewność. Jedną z ważnych umiejętności życiowych jest umiejętność radzenia sobie ze zmianą, np. redukcja lęku, zmiana perspektywy poznawczej, dostrzeganie szans – zwłaszcza tam, gdzie inni ich nie dostrzegają. Tak jak każda sytuacja kryzysowa, tak i tranzycje związane z zatrudnieniem mogą nieść szanse na rozwój osobisty.



Rys. 3. Różne rodzaje tranzycji związanych z zatrudnieniem

Źródło: opracowanie własne w oparciu o: Bohdziewicz; Hauziński, 2017; Duda, 2018; Kędzierska, 2022.

Na rysunku zwrócono także szczególnie uwagę na tranzycję poszukującą, jako propozycję uzupełnienia klasyfikacji źródłowych. Sugestia dotyczy włączenia pod tę nazwę zyskujących na znaczeniu i uznaniu dwóch nowych rodzajów kariery zawodowej, jako alternatywy dla kariery tradycyjnej ze względu na szczególne znaczenie przypisywane tranzycji/tranzycjom. To modele kariery proteuszowej i kariery bez granic (Rutkowska, 2010).

Kariera proteuszowa (*protean career*) to elastyczny model rozwoju zawodowego, w którym, według Douglasa Halla, to jednostka, a nie organizacja, zarządza swoją ścieżką kariery w oparciu o własne wartości i cele (za: Ciećwierz, brw). Narodziny tego typu kariery już w latach 90. XX wieku Hall zapowiada słowami:

„*Kariera umarła – niech żyje kariera!* Oto sprzeczny przekaz dotyczący karier, który niesiemy w kolejne tysiąclecie. Środowisko biznesowe jest niezwykle turbulentne i złożone, co skutkuje straszliwie niejednoznacznymi i sprzecznymi sygnałami kariery. Jednostki, być może w samoobronie, stają się coraz bardziej ambiwalentne w stosunku do swoich pragnień i planów rozwoju kariery. Tradycyjny kontrakt psychologiczny, zgodnie z którym pracownik rozpoczynał pracę w firmie, ciężko pracował, osiągał dobre wyniki, był lojalny i zaangażowany, a tym samym otrzymywał coraz większe nagrody i bezpieczeństwo pracy, został zastąpiony nowym kontraktem opartym na ciągłym uczeniu się i zmianie tożsamości, kierowanym poszukiwaniem tego, co Herb Shepard nazwał „ścieżką z sercem”. Krótko mówiąc, kariera organizacyjna umarła, podczas gdy kariera zmienna jest żywa i rozkwita” (Hall, 1996, s. 8).

Model kariery proteuszowej charakteryzuje się proaktywnością (przewidywaniem, planowaniem, podejmowaniem działań z wyprzedzeniem w odróżnieniu od reaktywności), dużą zdolnością adaptacji do zmian, ciągłym uczeniem się oraz dążeniem do subiektywnie definiowanego sukcesu. Towarzyszyć mogą temu wielokrotne zmiany branż, pracodawców lub ról zawodowych (Rutkowska, 2010; Pfejfer-Buczek, 2018).

Kariera bez granic (*boundaryless career*) to nowoczesny model rozwoju zawodowego, wykraczający poza ramy jednej firmy, branży czy nawet kraju. Stanowi przeciwieństwo kariery organizacyjnej, gdyż jej realizacja wykracza poza/ponad granice określone przez poszczególnych pracodawców. (Konieczny, 2017). Ten model charakteryzuje duża mobilność fizyczna, intelektualna i psychologiczna, również ciągłe uczenie się, elastyczność i samodzielny kształtowanie swojej ścieżki zawodowej w oparciu o własne wartości. Wiąże się z przekraczaniem specjalizacji, branż, różnorodnością kwalifikacji i kompetencji, eliminowaniem organizacyjnych przekonań czy nastawień, tworzeniem sieci kontaktów. Wykorzystując własną elastyczność, przy jednoczesnej elastyczności nowych form organizacji pracy (telepraca, outsourcing, samozatrudnienie), model ten pozwala, by jednostka była „jednocześnie reżyserem i aktorem swojej kariery” (Kaczmar-ska i Rocławska-Majewska, 2020).

„Przekraczanie granic”, zwłaszcza tych geopolitycznych, to także założone przez jednostkę otwarcie się, a nawet „wystawienie się” na doświadczanie zmian, niejasności, niepewności, ale także nieograniczonych możliwości. Sytuacjom

tym nadaje się rangę klucza do zrozumienia złożonej rzeczywistości społecznej współczesnego świata (Ziółkowski, 2012). Poznać, zobaczyć, doświadczyć, podróżować – to częste decyzje młodych ludzi na progu dorosłego życia i na progu kariery. To ważne decyzje, choć czasem trudne do zaakceptowania przez starsze pokolenie, w tym rodziców tkwiących w tradycyjnym modelu kariery i przekonanym, że taki będzie najlepszy i najbezpieczniejszy dla ich dorastającego dziecka. Tymczasem to właśnie te nowe rodzaje karier – proteuszowa i bez granic – wydają się bardziej odpowiadające potrzebom rynku pracy w świecie określanym przez socjologów jako VUCA, a więc takim, który cechuje: *Volatility* – zmienność; *Uncertainty* – niepewność; *Complexity* – złożoność; *Ambiguity* – niejednoznaczność. To, co najbardziej przystające w tych dwóch modelach karier do świata to odpowiedzialność za własną karierę zawodową oraz za budowanie niezależności od sformalizowanych hierarchii i cudzych scenariuszy (Ciećwierz, brw.). Zachodząca zmiana mentalna w postrzeganiu tego jako wartości, jak też w pozytywnym wartościowaniu zróżnicowanych doświadczeń, wzmacniana jest zinstytucjonalizowanym wsparciem dla mobilności uczniów, studentów czy pracowników. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w różnych krajowych i międzynarodowych programach wymian (np. Erasmus+ czy MOST), stażach w ramach międzynarodowego wolontariatu i wielu innych programów i przedsięwzięć.

Wskazujemy na te typy karier, gdyż mogą one stanowić model aspiracji młodego człowieka wyznaczający stosunek już do jego pierwszego zatrudnienia, a więc mogą też wpływać na proces pierwszej tranzycji szkoła–praca. W każdym razie mimo znaczenia inicjacji zawodowej i podejmowanych działań wspierających, trwałość zatrudnienia w pierwszym miejscu pracy nie jest najważniejszym celem i najważniejszą wartością. Co więcej, takie myślenie mogłoby stanowić tak naprawdę ograniczenie dla kariery młodego człowieka. Z doświadczeń doradców zawodowych wynika, że o zmianie zatrudnienia należałoby myśleć w przypadkach wymienionych w tab. 1.

Przedstawione zestawienie pokazuje, że sposób adaptacji do nowego, w tym także już do pierwszego miejsca zatrudnienia, jest trafnym prognostykiem dla dalszej kariery zawodowej i dlatego proces tranzycji szkoła–praca powinien być związany nie tylko z udzielaniem wsparcia, ale także uważną obserwacją potwierdzającą wybór lub też nie.

Tab. 1. Czynniki wskazujące na potrzebę zmiany pracy – nawet na początku pierwszego zatrudnienia

Na etapie tranzycji z systemu edukacji na rynek pracy:	Na etapie pracy zawodowej:
• brak motywacji do poszukiwania pracy w wyuczonym zawodzie • trudności w znalezieniu zatrudnienia, pomimo braku specjalistów w wyuczonym zawodzie • bardzo krótkotrwałe zatrudnienie w niewielkim przedziale czasowym • zainteresowanie innym kierunkiem kształcenia pomimo świeżo zdobytego zawodu	• utrata zainteresowania wykonywanymi obowiązkami, rutyna prowadząca w konsekwencji do wypalenia zawodowego • brak motywacji i entuzjazmu do pracy • brak perspektyw rozwoju w danej organizacji, danym zawodzie, tzw. martwy punkt kariery

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Duda, 2018.

Współczesne uwarunkowania rynku pracy dodatkowo komplikują proces tranzycji. Mimo wieloletniego przygotowania edukacyjnego, młodzi ludzie często doświadczają trudności adaptacyjnych, ponieważ rynek pracy charakteryzuje się dużą dynamiką i nieprzewidywalnością, wymaga posiadania kompetencji, które w procesie edukacji kształtowane są w ograniczony sposób. System edukacji nie zawsze bowiem nadąża za tymi zmianami, co powoduje, że absolwenci nie dysponują w pełni adekwatnymi kompetencjami oczekiwanymi przez pracodawców (Bańka, 2014). W efekcie umiejętności zdobyte w toku edukacji okazują się wystarczające w kontekście szkolnym, lecz ich użyteczność w realnych warunkach pracy bywa ograniczona.

Proces tranzycji warto ujmować jako dynamiczny i wieloetapowy. Można wyróżnić w nim za Rożnowskim (2009; 2011) cztery powtarzalne fazy:

1. Pierwsza z nich, **faza przygotowania**, obejmuje kształtowanie się u młodego dorosłego oczekiwań, celów oraz rozwijanie zasobów i kompetencji niezbędnych w przyszłej roli zawodowej.
2. Następnie pojawia się **faza starcia**, w której jednostka konfrontuje swoje wyobrażenia z rzeczywistością rynku pracy, często doświadczając niepewności i konieczności improwizowanego radzenia sobie z nowymi wymaganiami.
3. Kolejnym etapem jest **faza dostosowania**, polegający na stopniowym adaptowaniu się do nowych warunków, w tym budowaniu relacji społecznych i zdobywaniu wsparcia w środowisku pracy.

4. Ostatnia, **faza stabilizacji**, wiąże się z osiągnięciem względnej równowagi i efektywności działania w roli zawodowej (Rożnowski, 2009; 2011).

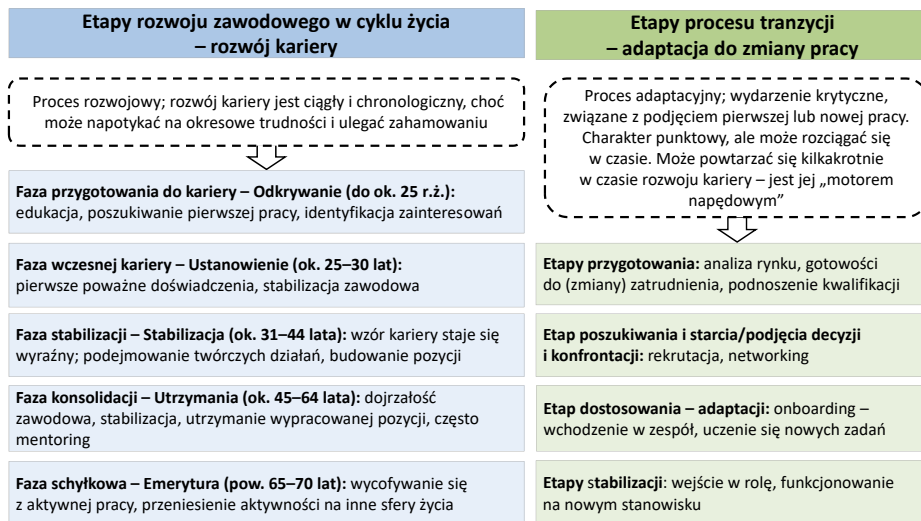
Należy jednak podkreślić, że proces ten ma charakter cykliczny, a granice między poszczególnymi etapami są płynne: elementy adaptacji pojawiają się już na etapie konfrontacji, a w fazie stabilizacji zaczynają kształtować się oczekiwania związane z kolejnymi zmianami.

Tranzycja szkoła–praca nie jest jednorazowym wydarzeniem, lecz procesem rozłożonym w czasie, w którym jednostka stopniowo odnajduje swoje miejsce w rzeczywistości zawodowej. To droga wymagająca, ale jednocześnie otwierająca przestrzeń do rozwoju, budowania sensu pracy oraz realizacji osobistych aspiracji.

Tak rozumiana tranzycja stanowi złożony proces rozwojowy, wymagający od młodego człowieka zarówno elastyczności, jak i zdolności do ciągłego uczenia się oraz redefiniowania własnych zasobów w odpowiedzi na zmieniające się warunki otoczenia.

Warto przy tym pamiętać, iż każda jednostka dysponuje indywidualnym systemem przekonań odnoszących się zarówno do świata fizycznego, innych ludzi, jak i samego siebie. Przekonania te mogą przyjmować formę bardziej lub mniej uogólnionych sądów dotyczących natury rzeczywistości. Szczególne znaczenie dla funkcjonowania człowieka ma sposób postrzegania własnej osoby, który wpływa na różne obszary jego aktywności. Dotyczy to również sfery zawodowej, gdyż podejmowane działania i decyzje związane z pracą pozostają w ścisłym związku z przekonaniami jednostki na temat samej siebie (Pervin, Cervone, 2011). Konfrontowanie się z wymaganiami życia zawodowego można zatem traktować jako swoisty proces weryfikowania własnych możliwości i kompetencji, ukształtowanych na wcześniejszych etapach rozwoju, w szczególności właśnie w toku edukacji, która stanowi bezpośrednie przygotowanie do funkcjonowania na rynku pracy (Nicholson, West, 1987).

Etapy tranzycji należy odróżnić od etapów kariery zawodowej, choć są ze sobą powiązane: tranzycja ze szkoły do środowiska pracy jest związana z dwoma pierwszymi etapami tej drugiej, co przedstawia rys. 4.



Rys. 4. Etapy rozwoju zawodowego a etapy tranzycji

Źródło: opracowanie własne w oparciu o: Super, 1994; Rożnowski, 2009; 2011.

Zgodnie z koncepcją Supera (1994), subiektywne wyobrażenia jednostki o sobie w określonych rolach lub sytuacjach stanowią podstawę oceny własnych możliwości realizowania pojawiających się zadań życiowych. Autor podkreśla, że w procesie rozwoju zawodowego, zwłaszcza w procesie tranzycji z procesu kształcenia na rynek pracy, obraz siebie odgrywa nawet większą rolę niż zainteresowania. Skuteczna tranzycja z etapu edukacji do świata pracy ma przy tym istotne znaczenie dla poziomu życia młodych dorosłych oraz sprzyja ich prawidłowemu funkcjonowaniu w innych obszarach życia. W tym ujęciu wybór zawodu oraz podejmowanie aktywności zawodowej pozostają ściśle powiązane z obrazem własnej osoby, świadomością posiadanych możliwości, umiejętności, cech osobowości oraz predyspozycji fizycznych (Savickas, 2012).

Sam moment przejścia z edukacji formalnej do pracy często rozmywa się również w czasie, np. ze względu na decyzje osób, które decydują się na podejmowanie pracy przed ukończeniem szkoły lub studiów lub też podejmowanie takich form edukacji formalnej jednocześnie z rozpoczęciem pracy. To coraz częściej spotykana sytuacja studentów na studiach stacjonarnych (niestacjonarne z góry pomyślane były o osobach pracujących, choć nie tylko o nich). Czasem warunkiem zatrudnienia może być jednocześnie podjęcie nauki zgodnej z wymaganiami

pracodawcy, bywa nawet, że na jego koszt. Często traktowane jest to nie tyle jako obciążenie, co dodatkowy benefit pracowniczy.

W formalnym przygotowaniu zawodowym łagodzi się obciążenia procesu tranzykcji przez różnego rodzaju praktyki, staże, pracę i naukę realizowaną naprzemiennie, np. w cyklach tygodniowych, semestralnych czy rocznych (tzw. nauka/studia naprzemiennie, inaczej dualne). Osoba korzystająca z takiej formy, w podjętej pracy zdobywa doświadczenie oraz wynagrodzenie, weryfikuje praktycznie zdobywaną wiedzę teoretyczną; część efektów uczenia się zdobywa w środowisku pracy.

W procesie doradztwa zawodowego i rozpoznawania predyspozycji, aspiracji oraz planów życiowych młodych ludzi istotne jest to, by ukazywać im różne istniejące możliwości wejścia na rynek pracy i planowania kariery zawodowej – bez ich arbitralnego wartościowania. To decyzje o znaczeniu życiowym, a więc dobre jest to, co pozwala jednostce żyć w zgodzie z własnymi wartościami i siłami kształtującymi indywidualną trajektorię i historię jej życia. **Dobry, inkluzywny system zatrudnienia to taki, który nikogo nie wyklucza z powodu zawirowań i utrudnień, które mogą pojawić się w tej historii; który oferuje alternatywy i elastyczne rozwiązania, pozwalające na zdobywanie użytecznych kompetencji i wartościowych na rynku pracy kwalifikacji, na uzyskanie zatrudnienia przy różnym ich poziomie oraz otwierający szanse dla każdego, kto chciałby je podnosić i poprawiać swoją sytuację zawodową na różnych etapach swojego życia.**

Jak wynika z ostatniego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań, w 2021 roku ok. 50% Polaków w populacji w wieku 13 lat i więcej posiadała przynajmniej wykształcenie średnie (w tym średnie zawodowe oraz wyższe). Odsetek osób z wykształceniem wyższym wyniósł 23,1% (GUS, 2022). To ogromny wzrost w porównaniu z początkiem transformacji ustrojowej w latach 90., gdy dyplomy wyższej uczelni posiadało jedynie 7–10% dorosłych. W grupie wiekowej młodych dorosłych (25–34 r.ż.) wskaźnik osób z wyższym wykształceniem wynosił w 2010 roku 37,1%, w roku 2017 osiągnął poziom 43,6%, i spadł do poziomu 40,5% w roku 2022 (MRPiS, 2023). To wynik zbliżony do średniej w Unii Europejskiej: 42% w roku 2022. Daje to Polsce 19. miejsce w UE. Z analiz statystycznych wynika, że wyższe wykształcenie stanowi ciągle realny czynnik zwiększający szansę na zatrudnienie, i wciąż przekłada się na wyższe zarobki (MRPiS, 2023), jednak nie wszyscy muszą je uzyskać. Niekonieczne są zawsze studia wyższe, by zdobyć wartościowy, cieszący się szacunkiem i dobrze

wynagradzany zawód. Ważną rolą doradcy zawodowego jest z jednej strony pobudzanie aspiracji edukacyjnych, z drugiej zaś wskazanie tych wartościowych alternatyw.

Istnieje szereg zawodów, które można zdobyć poprzez naukę praktyczną, takich, do których nie potrzeba studiów i/lub, których nie można zdobyć na studiach. Jest wiele zawodów, w których pracodawca może zupełnie nie być zainteresowany posiadaniem przez kandydata dyplomem, jedynie jego faktycznymi umiejętnościami oraz przygotowanym portfolio (np. w przypadku zawodów kreatywnych i informatycznych, jak grafik, grafik komputerowy, fotograf, projektant stron internetowych, UX designer, copywriter).

Nie znaczy to, że studia zupełnie są nieprzydatne w tych zawodach, ale osoby uzdolnione, zmotywowane i poszukujące innej, często szybszej drogi do zawodowych umiejętności, mogą uzyskać je także w inny sposób. Służyć temu mogą np. podręczniki-samouczki, w XXI wieku przyjmujące najczęściej postać internetowych tutoriali – z receptą na wszystko, postać filmów instruktażowych (np. popularnych filmów DIY – *do it yourself*), webinarów, podcastów, platform e-learningowych, aplikacji (np. do nauki języków obcych, jak Lingo czy Duolingo, coraz częściej spersonalizowane kursy językowe z asystentem AI, jak np. Langotalk, Beespeaker, Cambridge AI Speech Tutor i wiele, wiele innych; kursy z udziałem botów/asystentów AI wspomagających naukę także w innych obszarach, jak Socratic/Google, Asystent Nauki AI, platformy z korepetycjami, wiele samouczących aplikacji informatycznych, diagnostycznych itp.). Narzędziem nauki może być własny laptop, tablet, smartfon – to, co w dobie konsumeryzmu najbardziej odpowiada danej osobie (zgodnie z podejściem BYOD – *Bring Your Own Device*, czyli Przynieś Swoje Własne Urządzenie; przynieś do pracy, przynieś do szkoły, lub po prostu zabierz ze sobą tam, gdzie jesteś takie urządzenie, na którym najlepiej ci się uczy lub pracuje). Możliwości technologicznych jest obecnie coraz więcej, a skoro czynią naukę przyjemniejszą, szybszą, bardziej efektywną – mogą stanowić dla wielu osób bardziej atrakcyjną alternatywę, niż nauka szkolna (niestety, często niewykorzystująca tych możliwości).

Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK), zawierający Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (ZRK) jest częścią Portalu kwalifikacje.gov.pl, prowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy (IBE PIB) na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej. W Polsce to najważniejsze, ogólnie dostępne źródło wiedzy o wymaganiach kwalifikacyjnych, możliwościach

ich uzyskiwania i potwierdzania. Zawiera opis ponad 20,5 tys. kwalifikacji oraz ponad 2,5 instytucji ujętych z ZRK, zbiory sektorowych ram kwalifikacji, także katalogi kwalifikacji zagranicznych (wymaganych np. w Niemczech czy w Unii Europejskiej). ZSK przedstawiany jest jako portal „dla wszystkich, którym zależy na własnym rozwoju, w tym edukacyjnym i zawodowym” (<https://kwalifikacje.gov.pl/>). Portal w przystępny sposób przedstawia rozwiązania pomocne w uczeniu się przez całe życie, adresowane do: uczniów i ich rodziców, studentów, osób pracujących, nauczycieli, doradców zawodowych, coachów, pracodawców i kadr HR (screen na rys. 5). Informacja do użytkowników:

We współczesnym świecie uczyć się można na tak wiele sposobów, że coraz większego znaczenia nabiera rozpoznawanie i potwierdzanie umiejętności i kwalifikacji nabywanych w edukacji pozaformalnej i nieformalnej. W Polsce opiera się ono przede wszystkim na **Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (ZSK)**. System ten umożliwia potwierdzenie wiedzy i umiejętności zdobytych w pracy, na kursach i szkoleniach, poprzez praktykę czy samokształcenie. Certyfikacja nadaje im formalną rangę, co ma znaczenie w procesie rekrutacji i zatrudnienia.

Jesteś na początku swojej drogi zawodowej lub chcesz pomóc innym w doborze odpowiedniej ścieżki rozwoju? A może chcesz się przekwalifikować lub potwierdzić w wiarygodny sposób to, co już potrafisz robić? Skorzystaj z portalu Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (ZRK), który jest częścią portalu Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK) – znajdziesz tam wszystkie potrzebne informacje na temat kwalifikacji możliwych do uzyskania w Polsce (...). W portalu możesz przeglądać i wyszukiwać informacje, m.in. o:

- *wszystkich kwalifikacjach, które są włączone do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK),*
- *wymaganiach, które trzeba spełnić, aby uzyskać określone kwalifikacje,*
- *instytucjach uprawnionych do nadawania tych kwalifikacji,*
- *instytucjach zewnętrznego zapewniania jakości,*
- *materiałach pomocniczych i instrukcjach dla różnych użytkowników systemu* (<https://kwalifikacje.gov.pl/>).

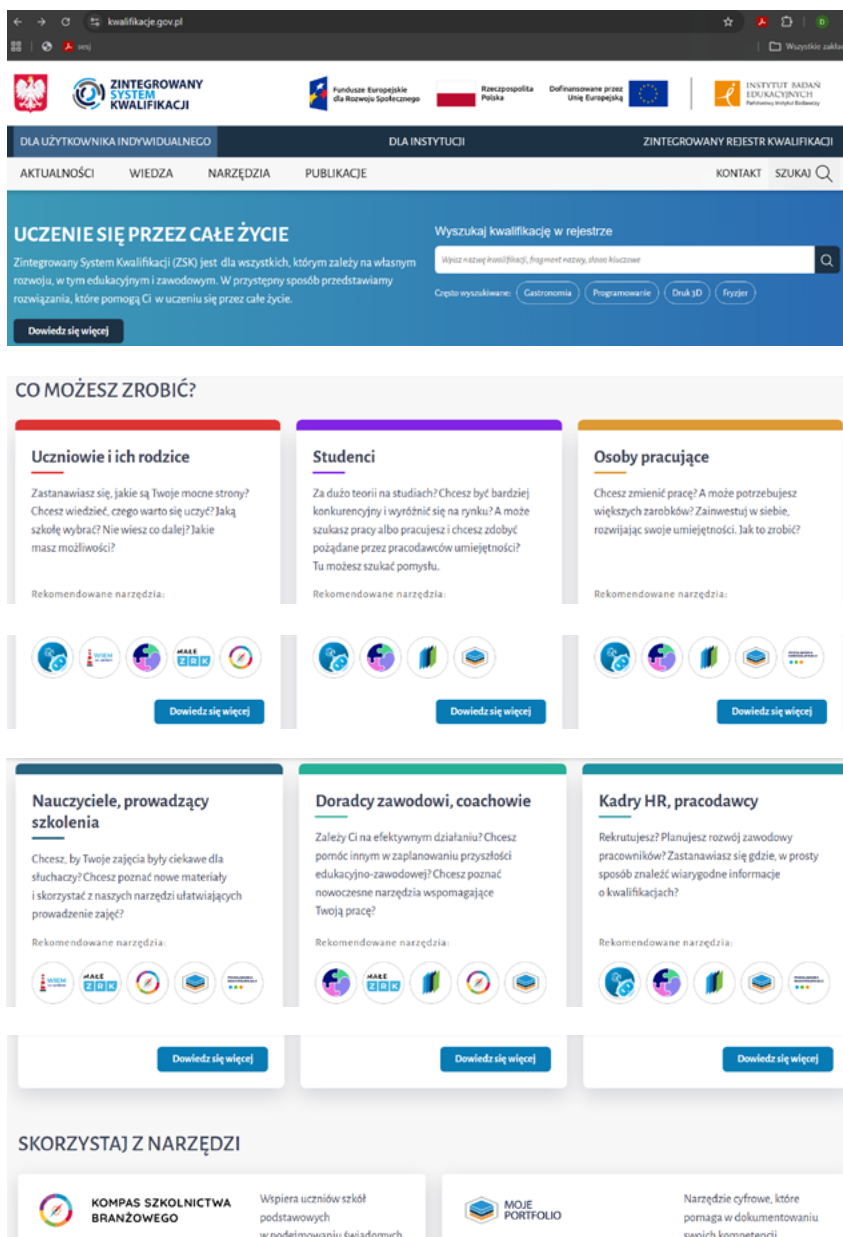
Portal zawierający ZSK stanowi nieocenione źródło wiedzy zawodoznawczej, wskazówek praktycznych związanych z poszukiwaniem i weryfikacją

kwalifikacji dla potrzeb zatrudnienia (z bazą aktywnych usług rozwojowych), publikacji. Umożliwia również użytkownikom dostęp do wartościowych narzędzi, takich jak:

- wyszukiwarka i przewodnik po ZRK, przeglądarka ram kwalifikacji;
- Kompas Szkolnictwa Branżowego – z informacjami o szkołach, rynku pracy oraz cechach i predyspozycjach przydatnych w danej profesji;
- Moje Portfolio – narzędzie cyfrowe umożliwiające tworzenie e-portfolio i CV;
- Metoda Bilansu Kompetencji – narzędzie, pomocne w rozpoznaniu, uporządkowaniu i ocenie kompetencji, predyspozycji i zainteresowań, zgodnie z założonym celem zawodowym lub rozwojowym, dając pełny obraz potencjału oraz możliwych kierunków uczenia się;
- Zeterka – czatbot, ułatwiający proste i intuicyjne poruszanie się po rejestrze kwalifikacji (po krótkiej „rozmowie” Zeterka wskazuje najlepiej pasujące kwalifikacje i pomaga określić sugerowane ścieżki rozwoju).

Nie tylko uczyć się, lecz i zdobywać kwalifikacje zawodowe można na wiele sposobów – często szybciej i bardziej praktycznie niż poprzez edukację formalną, często w formie dostosowanej do potrzeb osób dorosłych, co ułatwia np. powrót do przerwanej nauki w szkole lub na studiach. Główne możliwości uzyskiwania kwalifikacji zawodowych:

- szkoły branżowe i technika – nauka zawodu w edukacji formalnej połączonej z praktyką; dla młodzieży, która wcześniej określa swoje zawodowe preferencje;
- szkoły policealne – nauka w zawodach technicznych i usługowych dla absolwentów szkół (liceów) ogólnokształcących, bez konieczności zdawania egzaminu maturalnego;
- Kwalifikacyjne Kursy Zawodowe (KKZ) – bezpłatne kursy zakończone państwowym egzaminem zawodowym, umożliwiające zdobycie certyfikowanych kwalifikacji w konkretnym zawodzie, z tytułem technika;
- Kursy i szkolenia zawodowe – specjalistyczne kursy pozwalające na szybkie uzyskanie twardych kompetencji, potwierdzonych certyfikatem;
- Praktyczna nauka zawodu – zdobywanie doświadczenia bezpośrednio u pracodawcy, co pozwala uczyć się od doświadczonych pracowników – mistrzów, zwłaszcza umiejętności rzemieślniczych.



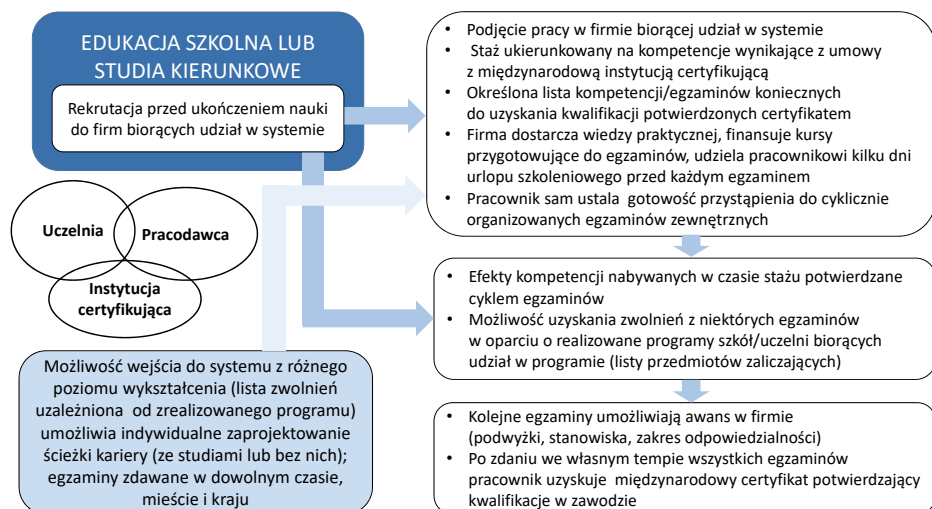
Rys. 5. Zrzut ekranowy z fragmentu strony internetowej Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji

Źródło: <https://kwalifikacje.gov.pl/>.

Czasem umiejętności praktyczne (np. zdobyte w pracy, przekazane przez rodziców, itp.) mogą być też potwierdzane przez egzaminy eksternistyczne, potwierdzające kwalifikacje w zawodzie bez konieczności uczęszczania do szkoły. Nie zawsze jest to jednak możliwe. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 sierpnia 2019 r. w sprawie egzaminów eksternistycznych: do egzaminu eksternistycznego zawodowego dopuszcza się osobę, która: 1) ukończyła gimnazjum albo ośmioletnią szkołę podstawową oraz 2) co najmniej dwa lata kształciła się lub pracowała, w zawodzie, w którym wyodrębniono daną kwalifikację zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego (§ 5, Dz. U. 2019 poz. 1717). Oprócz tego ważnym umożliwieniem uzupełnienia edukacji jest prawo zdawania egzaminu eksternistycznego w celu uzyskania świadectwa ukończenia szkoły podstawowej lub ponadpodstawowej. Te różne drogi i rozwiązania pozwalają na nadrobienie różnych edukacyjnych zaległości, spowodowanych różnymi życiowymi okolicznościami, w tym brakiem dojrzałości i motywacji do nauki w młodym wieku. W tym kontekście warto podkreślić, jak ważną rolę w zdobywaniu wykształcenia i kwalifikacji odgrywa opisany wcześniej obowiązek szkolny i nauki do 18 r.ż.

W roku 2014 na Międzynarodowej Konferencji Franczyzy Społecznej w Łodzi Mark Pearson ze szkockiego przedsiębiorstwa społecznego Cyrenians (Cyrenejczycy) przedstawił model pracy z młodymi ludźmi zagrożonymi bezrobociem, bezdomnością i uzależnieniami. Problemem społecznym, na jaki odpowiedzieli Cyrenejczycy było wczesne kończenie kształcenia przez młodzież. Przy obowiązkowej nauce szkolnej w Szkocji jedynie do 16 r.ż., na rynek pracy wchodził młodzi, słabo wykształceni ludzie, nie posiadający umiejętności ani kwalifikacji zawodowych – praktycznie bez szans na zatrudnienie, co pociągało za sobą także zagrożenia związane z innego typu marginalizacją, np. bezdomnością. Cyrenians Social Enterprises zatrudniali tych młodych ludzi w obszarze usług związanych z pozyskiwaniem, produkcją, przetwarzaniem i dystrybucją żywności – stosunkowo łatwych z punktu widzenia koniecznych do opanowania umiejętności. Obszarami działania Cyrenejczyków była np. praca na farmie, ale też pozyskiwanie z marketów żywności na krótko przed upływem jej ważności do spożycia i dostarczanie jej do osób potrzebujących, domów opieki, placówek pomocy społecznej. Spółdzielcy realizowali kilka powiązanych celów społecznych: zapobieganie marnowaniu żywności, jej dystrybucja dla osób w potrzebie (Community Food) oraz wolontariat, zatrudnianie i stwarzanie możliwości wypracowania historii zatrudnienia (staż do CV) młodym niezatrudnianym

dotąd ludziom, a dzięki temu – zapobieganie ich dalszemu wykluczeniu. W 2012 roku Cyrenians zostali nagrodzeni ważną nagrodą szkockiego biznesu socjalnego Tackling Poverty Impact Award dla przedsiębiorstwa najbardziej przyczyniającego się do zmniejszania ubóstwa. Kapituła konkursowa podkreśliła ugruntowany model działania przedsiębiorstwa na rzecz realnego wyprowadzania z bezdomności (Podgórska-Jachnik, 2014). W roku 2021 Jocky Stewart, przedsiębiorstwo społeczne Cyrenians uzyskało tytuł Mistrza Przedsiębiorczości Społecznej w konkurs UK Social Enterprise Awards.



Rys. 6. Powiązanie systemowe edukacji formalnej (uczelnia), stażu zawodowego (pracodawca) i certyfikacji kwalifikacji z indywidualnie projektowaną ścieżką kariery na przykładzie analizy systemu ACCA

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem informacji o systemie ACCA: <https://www.acca-polska.pl/>.

W wykorzystywaniu potencjału edukacji całościowej i indywidualnych ścieżek rozwoju do zatrudnienia i kwalifikacji nie chodzi tylko o wspieranie osób zagrożonych wykluczeniem. To także droga dla kompetentnych, zdolnych, ambitnych, lecz niekoniecznie podążających wydeptaną ścieżką. Ciekawym rozwiązaniem, które pojawiło się już w Polsce, jest także celowe powiązanie procesu tranzycji na rynek pracy z procesem potwierdzania (certyfikacji) zdobywanych praktycznie kwalifikacji. Podobnie, jak w praktycznej nauce zawodu, ale mogą to być nawet prestiżowe systemy certyfikacji międzynarodowej.

Tak jest np. w przypadku kwalifikacji w branży księgowości, finansów i audytów (choć nie dotyczy to tylko tej branży, podanej tu jako przykładowa). W ten sposób można uzyskać certyfikaty tak prestiżowych międzynarodowych organizacji profesjonalnych, jak CIMA (Chartered Institute of Management Accountants), ACCA (Association of Chartered Certified Accountants), CFA (Chartered Financial Analyst) czy też CIA® (Certified Internal Auditors). Na rys. 6 przedstawiono taką ścieżkę tranzycji i rozwoju zawodowego w oparciu o system ACCA, choć idea powiązania edukacji, praktyki i certyfikacji (współpracy uczelni, pracodawców i instytucji certyfikujących) jest podobna także w innych przypadkach.

Certyfikat wymienionych przykładowo organizacji profesjonalnych znacząco zwiększa szanse nie tylko na zatrudnienie, ale także na wysokie zarobki, a przedstawiamy taką ścieżkę rozwoju, gdyż – co ciekawe – pozwala na osiągnięcie wysokich kwalifikacji zawodowych, niekoniecznie uzależniając je od podjęcia czy ukończenia studiów wyższych (do systemu ACCA można włączyć się już po uzyskaniu matury, przy pewnym doświadczeniu pracy w instytucji finansowej).



LLL? Można też tak...

Uczenie się całonocowe to nie tylko uczenie się w ciągu całego życia, ale przede wszystkim uczenie dopasowane do biegu własnego życia. Przykład systemu ACCA pokazuje, że można osiągnąć podobne kwalifikacje i podobną pozycję w zawodzie, wchodząc do środowiska pracy na różnych etapach własnej edukacji formalnej (np. od razu po egzaminie maturalnym, po licencjacie lub po ukończeniu studiów wyższych). Można osiągnąć je w krótszym czasie np. 3–4 lat, albo rozłożyć na dłużej. 3-letnie doświadczenie, będące warunkiem uzyskania certyfikatu, można uzyskać przed przystąpieniem do systemu lub później. Można łączyć pracę ze zdawaniem egzaminów, a można zacząć pracować po zaliczeniu ich wszystkich. Można samemu zdecydować o terminie przystąpienia do kolejnych egzaminów i o ich częstotliwości (w pełnym cyklu uzyskiwania kwalifikacji jest ich aż 13).

ACCA (*Association of Chartered Certified Accountants*) jest jedną z największych i najbardziej prestiżowych międzynarodowych organizacji, zrzeszającą ponad 200 tys. profesjonalistów zajmujących się finansami, rachunkowością i zarządzaniem. Działa od 1904 roku, obecnie w ok. 170 krajach na świecie także w Polsce. Celem jej powstania był egalitarny, wolny dostęp do zawodu oparty na kwalifikacjach oraz wartościach etycznych: ma być on dostępny dla każdego,

kto chce podjąć pracę w zawodzie i jest gotów na przystąpienie do egzaminów dowodzących wiedzy i umiejętności specjalistycznych. Cały cykl potwierdzania kwalifikacji obejmuje 13 egzaminów na trzech poziomach:

1. Poziom Applied Knowledge (Wiedzy Stosowanej) – 3 egzaminy podstawowe. Mogą uzyskać z nich zwolnienie studenci lub absolwenci kierunków zgodnych z obszarem kwalifikacji. Jeśli uczelnia realizuje program ACCA, to najczęściej egzaminy te zdawane są na pierwszym roku studiów.
2. Poziom Applied Skills (Kompetencji Stosowanych) – 7 egzaminów z praktycznych umiejętności analizy przypadków w określonych obszarach tematycznych. Mogą uzyskać z nich zwolnienie studenci lub absolwenci uczelni realizujących programy ACCA (uznanie egzaminów w toku studiów).
3. Poziom Strategic Professional (Profesjonalny Strategiczny) – zaawansowany: menadżerski i liderski: to 4 egzaminy, konieczne dla wszystkich, którzy chcą uzyskać pełen certyfikat ACCA.

Pracodawcy uznają też kwalifikacje częściowe, po zaliczeniu 1. lub 2. poziomu (oraz zaliczeniu modułu z etyki zawodowej). Zaliczenie poziomu 1. daje certyfikat *Diploma in Accounting and Business* i potwierdzenie „praktycznych umiejętności na start”: dokonywania księgowości, analizowania kosztów, samodzielnego przygotowywania podstawowych sprawozdań finansowych. Poziom 2. to certyfikat *Advanced Diploma in Accounting and Business* jest odpowiednikiem licencjatu i bardziej zaawansowanych umiejętności, które umożliwiają samodzielne wykonywanie zadań zawodowych. Poziom 3. to potwierdzenie umiejętności z zakresu zaawansowanej analizy, oceny, podejmowania decyzji oraz przywództwa, które są niezbędne dla kadry zarządzającej. Po zdokumentowaniu 3-letniego doświadczenia w zawodzie (i także po zaliczeniu modułu etycznego), można uzyskać tytuł zawodowy, oficjalny dyplom oraz pełne członkostwo ACCA. Dyplom jest odpowiednikiem ukończenia studiów magisterskich.

ACCA udostępnia informacje o zakresie egzaminów, znakomicie opracowane podręczniki i repetytoria, a także kursy przygotowawcze online. Egzaminy są płatne, można opłacać je we własnym zakresie, ale zatrudnienie u pracodawcy włączonego do programu daje możliwość, iż to on pokryje te koszty. Pracodawca dodatkowo motywuje pracowników urlopami szkoleniowymi i systemem podwyżek. Uczelnie włączone do systemu realizują przedmioty i egzaminy według programów i wymagań ACCA. Oferują programy stypendialne i przeprowadzają rekrutacje do firm współpracujących. Student, który pomyślnie przeszedł rekrutację może poznać swoje przyszłe miejsce pracy już na kilka miesięcy przed zakończeniem studiów.

Źródło: opracowano na podstawie: <https://www.accaglobal.com/gb/en.html>; <https://www.acca-polska.pl>; <https://www.wne.uw.edu.pl/student/sciezki-edukacyjne/sciezka-acca/dlaczego-acca>; <https://www.academyofbusiness.pl/studies/acca-strategic-professional/>; <https://www.gov.pl/web/finanse/certyfikat-association-of-chartered-certified-accountants-acca>

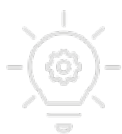
Omawiamy przykład certyfikacji kwalifikacji ACCA dla pokazania, że alternatywy dla studiów wyższych nie muszą oznaczać jakiejś gorszej, mniej wartościowej opcji edukacji. Wręcz przeciwnie, w ramce znalazły się odniesienia do certyfikatów – także tych częściowych: certyfikat *Diploma in Accounting and Business* to odpowiednik ukończenia I roku studiów kierunkowych, certyfikat *Advanced Diploma in Accounting and Business* jest odpowiednikiem licencjatu, a oficjalny dyplom ACCA daje tytuł zawodowy i odpowiada tytułowi magistra. Co więcej, posiadanie tego dyplomu nie tylko potwierdza wysokie kwalifikacje i zaawansowaną wiedzę z zakresu rachunkowości, finansów, prawa podatkowego i zarządzania ryzykiem, ale także zwalnia z konieczności zdawania państwowego egzaminu dla kandydatów na członków rad nadzorczych (jednego z warunków zasiadania w radach nadzorczych spółek skarbu państwa).

Egzaminy ACCA są trudne. Wymagają przede wszystkim samodzielnego uczenia się, motywacji, wytrwałości. Wymagają też znajomości języka angielskiego (nie powinno to zniechęcać – na wyniki egzaminów nie rzutują błędy gramatyczne; poza tym absolwenci mówią raczej o znakomitej okazji do praktycznego poznania biznesowego angielskiego w trakcie nauki). To nie jest łatwiejsza ścieżka – „droga na skróty”. To ścieżka dla ambitnych, świadomych, gotowych do wytrwałej pracy, a nie zawsze mających warunki do studiowania lub niechętnych do studiowania w tradycyjny sposób. System motywuje i zapewnia możliwości osiągnięcia wysokiej pozycji zawodowej.

Zatem zaplanowanie ścieżki rozwoju zawodowego nieco innej niż standardowa, z zakotwiczoną na niej decyzją o późniejszym czy wcześniejszym wejściu na rynek pracy niż rówieśnicy, nie oznacza zamknięcia możliwości samorealizacji i wysokich osiągnięć w karierze zawodowej. Jeśli nawet jakaś sytuacja życiowa (np. potrzeby ekonomiczne – brak środków na studia, wczesne macierzyństwo, stan zdrowia, niepełnosprawność, potrzeba osobistej opieki nad kimś bliskim, przedwcześnie przerwane kształcenie akademickie) dyktuje niestandardowy scenariusz edukacyjno-zawodowy, nie oznacza to, że nie ma wartościowych alternatyw dla wymarzonych studiów i/lub wymarzonego zawodu. Choć w Polsce większość uczestników programu ACCA to głównie studenci lub absolwenci studiów wyższych, opis systemu wskazuje, że także osoba kończąca edukację formalną na egzaminie maturalnym za kilka lat – w dowolnym tempie i przy najbardziej sprzyjającej dynamice – może osiągnąć poza uniwersytetem poziom kwalifikacji porównywalny do poziomu absolwentów wyższych uczelni. I to prestiżowych uczelni (programy ACCA realizują np. takie polskie uczelnie, jak Uniwersytet

Warszawski, Szkoła Główna Handlowa, Akademia Leona Koźmińskiego i wiele innych uczelni prowadzących studia ekonomiczne i menadżerskie). Konkretny i praktyczny charakter kompetencji rozpoznawanych i/lub rozwijanych w systemie ACCA może znacznie bardziej odpowiadać niektórym osobom, niż studia w takiej postaci, jak je znamy z większości polskich uczelni.

Całociągowe uczenie się to życie pełne szans edukacyjnych, które trzeba po pierwsze dostrzec, po drugie wykorzystać, po trzecie powiązać z rozwojem kariery zawodowej.



Warto pamiętać...

Proces tranzycji z edukacji na rynek pracy

Tranzycja szkoła–praca to złożony proces przejścia między systemem edukacji a środowiskiem zawodowym, wiążący się ze zmianą ról społecznych, sposobów działania oraz redefinicją celów życiowych człowieka. Stanowi jeden z kluczowych momentów w rozwoju młodych dorosłych, wpływając na ich dalszą ścieżkę zawodową oraz poziom funkcjonowania w dorosłości (Guichard, Huteau, 2005; Bańka, 2014).

Tranzycja szkoła–praca to proces pierwszego i dlatego tak ważnego dla młodego człowieka przejścia w środowisko zawodowe, choć nie jest to jedyny rodzaj tranzycji w środowisku pracy. Tranzycje są/mogą być motorem napędowym kariery, a pierwsza z nich tranzycja szkoła–praca w dużym stopniu warunkuje także przyszłe zawodowe wybory. Żadna próba pracy nie jest dla człowieka czymś obojętnym. Każda dostarcza jakichś doświadczeń i okazji do społecznego uczenia się.

Tranzycja szkoła–praca jest procesem dynamicznym, obejmującym cztery wzajemnie przenikające się fazy:

- **przygotowanie** – rozwój kompetencji, budowanie oczekiwań i zasobów,
- **konfrontacja (start)** – zetknięcie z realiami rynku pracy i pierwsze trudności adaptacyjne,
- **dostosowanie** – stopniowa adaptacja oraz budowanie relacji zawodowych,
- **stabilizacja** – osiągnięcie względnej równowagi i efektywności w roli zawodowej (Nicholson, West, 1987; Rożnowski, 2011).

Współczesna **tranzycja szkoła–praca** przebiega w warunkach wysokiej niepewności i zmienności rynku pracy, co zwiększa wymagania adaptacyjne wobec młodych dorosłych i podkreśla znaczenie rozwijania kapitału kariery już na etapie edukacji (Zaleszczyk, Kot, 2018).

Tranzycja szkoła–praca nie oznacza zakończenia edukacji, choć może wiązać się z zakończeniem jakiegoś etapu edukacji formalnej. W rozwoju zawodowym dużą rolę odgrywa edukacja nieformalna, praktyczna, w tym społeczne uczenie się w miejscu pracy. Nie wszyscy lubią szkolną naukę. Nie wszyscy mogą się uczyć/studiować tak, jakby chcieli. Ważnym zadaniem doradcy zawodowego jest znalezienie możliwości podjęcia pracy dopasowanych do już posiadanych kompetencji i kwalifikacji, z uwzględnieniem sytuacji życiowej wspieranej młodej osoby, przy jednoczesnym wskazaniu jej możliwości dalszego uczenia się i dalszego podnoszenia kompetencji i kwalifikacji. Sprzyjają temu różne rodzaje szkół i szkoleń zawodowych – także w formule dla dorosłych; także systemy, programy i umowy obejmujące szkoły/uczelnie, pracodawców i różne instytucje rynku pracy, w tym instytucje certyfikujące. Są one pomocne w kształtowaniu ścieżki zawodowej dopasowanej do indywidualnych potrzeb, możliwości, wartości i wyborów, z uwzględnieniem perspektywy uczenia się całożyciowego.

1.3. Społeczne uczenie się w miejscu pracy – główne ujęcia teoretyczne

Miejsce pracy to jedno ze środowisk życia człowieka. Znaczących środowisk. Z Raportu Galupa wynika, że człowiek spędza przeciętnie w pracy ponad 81 tys. godzin (za: <https://sbipd-solidarnosc.pl/?p=2796>). To jest ok. jednej trzeciej jego życia w okresie aktywności zawodowej, choć u wielu osób te proporcje bywają zaburzone na niekorzyść życia prywatnego. Nie podejmujemy tu jednak dyskusji nad problemem równowagi *work-life-balance*, choć to bardzo ważna kwestia i w jakiś sposób także powiązana z tematem tej książki – coraz częściej motywem młodego pokolenia w wyborach pracy jest bowiem także ochrona czasu prywatnego. Ale nie rozwijamy tutaj tego wątku. W tym miejscu, wskazując na te przedstawione wyżej liczby, chcemy zwrócić uwagę przede wszystkim na to, jak dużą część swojego życia człowiek poświęca pracy: spędza ją w miejscu zatrudnienia, wśród ludzi, którzy stanowią część tego środowiska, współtworzą miejsce pracy. Można powiedzieć, że spędza znaczącą część swego wśród ludzi, których nie wybiera, choć to, że staje się częścią takiej, a nie innej grupy pracowniczej, nie do końca jest przecież dziełem przypadku.

Faktycznie, zdarza się, że praca, która otrzymujemy może wydawać się jakimś przypadkowym losem na loterii firm i stanowisk, lepszym lub gorszym trafem, efektem niezależnej od nas decyzji rekrutera czy „łaskawości” pracodawcy. Ale to tylko część prawdy. Przecież do momentu złożenia podania o pracę

sami budowaliśmy jakieś o niej wyobrażenia, dokonywaliśmy mniej lub bardziej świadomych przymiarek do tego, co moglibyśmy lub chcielibyśmy robić. Przyglądaliśmy się firmom, stanowiskom, innym pracującym osobom, ich sposobom zarabiania na życie. Podejmowaliśmy szereg działań – edukacyjnych, ale nie tylko – dzięki którym stajemy przed pracodawcą tacy, a nie inni. Tak „zapracowujemy” na jego decyzję o przyjęciu lub nieprzyjęciu do pracy. Przyczyniamy się do tego wyboru. Poza tym korzystaliśmy z sieci posiadanych już kontaktów, prowadziliśmy własną mniej lub bardziej świadomą selekcję pracodawców, uznaliśmy wiele ogłoszeń o pracę, jako „nie dla nas”. Przecież nawet osoba silnie zdeterminowana i deklarująca „podejmę jakąkolwiek pracę” w rzeczywistości nie zgodzi się na każdą ofertę. A powody odrzucenia niektórych z nich są także tak różne, jak różni są ludzie.

Pozytywne, wspierające i inspirujące środowisko pracy wynika z harmonijnego połączenia czynników fizycznych, społecznych i organizacyjnych. Pozytywne środowisko pracy nie tylko sprzyja lepszej i szybszej adaptacji nowego pracownika, ale także wywiera wpływ zarówno na jego motywację do pracy, zaangażowanie i efektywność, samopoczucie, jak też zadowolenie i satysfakcję. Środowisko pracy wpływa na stan emocjonalny, czego negatywnym biegunem może być zniechęcenie i demotywacja, a w skrajnych przypadkach także wypalenie zawodowe czy depresja.

Choć od pracownika – nawet początkującego – oczekuje się już na wstępie pewnych kompetencji, to jednak z chwilą zatrudnienia zaczyna się właściwy etap jego kształtowania w roli pracowniczej. W zależności od zawodu, stanowiska i związanej z nim odpowiedzialności, także w zależności od charakteru firmy, wstępny etap wdrażania w zadania pracownicze może trwać dłużej lub krócej. Przepisy Kodeksu Pracy (Dz. U. 1974 nr 24 poz. 141, z późn. zm.) przewidują tzw. umowę na okres próbny, nie dłuższy niż 3 miesiące, ale nie zawsze jest to równorzędne z osiągnięciem pełni wtajemniczenia zawodowego i pełni kompetencji. Czasem przewiduje się na to specjalne staże (kilkutygodniowe, kilkumiesięczne lub dłuższe – o określonym, ustalonym czasie). Czasem status stażysty jest pierwszym stopniem w hierarchii stanowisk danego zakładu, a awans na kolejny stopień może być związany z wypełnieniem określonych warunków (np. wykazanie się praktycznymi umiejętnościami poprzez poprawne wykonanie określonych zadań pracowniczych, przejście szkolenia/szkoleń, zdanie egzaminu).

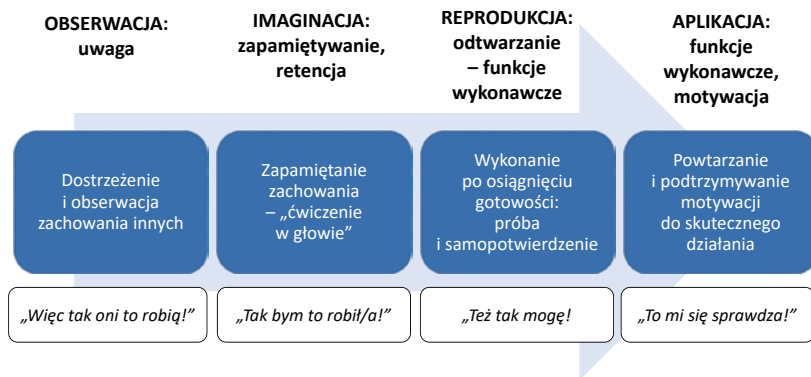
Środowisko pracy i zespół pracowniczy odgrywa w tym okresie bardzo istotną rolę. Oprócz kwalifikacji zdobywanych w szkole, na kursach i szkoleniach

(a więc w formalnej edukacji wyznaczającej oficjalnie uznane ścieżki przygotowania do pracy, w tym do większości zawodów), bardzo ważną rolę – docenianą zarówno przez pracodawców, jak i przez pracowników-nowicjuszy – odgrywa bowiem społeczne uczenie się w miejscu pracy. To naturalny proces zdobywania zawodowej wiedzy, kształtowania i doskonalenia specjalistycznych umiejętności oraz postaw związanych z wykonywaną pracą poprzez obserwację, naśladowanie oraz codzienne interakcje z innymi pracownikami. Czasem można w ten sposób pozyskać umiejętności unikalne, poprzez dopuszczenie do wtajemniczenia w doświadczenia zawodowe zdobywane latami przez starszych pracowników, pełniących rolę mistrzów. Ale to także uczenie się od pracowników z krótkim stażem, np. także innych początkujących, m.in. poprzez modelowanie wzorców zachowań, postaw wobec pracy, współpracowników, klientów i przełożonych, sposobów radzenia sobie z trudnościami – wzorców reagowania w sytuacjach problemowych, dokonywanych wówczas wyborów, jednym słowem: poprzez modelowanie strategii adaptacji do nowego miejsca i nowej sytuacji pracy.

Taki wzorzec nabywania nowych zachowań tłumaczy **społeczno-poznawcza teoria uczenia się Alberta Bandury** (1977, 1986), zwana także teorią społecznego uczenia się. Teoria Bandury zakłada, że ludzie uczą się nowych zachowań, reakcji emocjonalnych, postaw, głównie obserwując innych i powtarzając ich zachowanie. Choć wywodzi się ona z podejścia behawiorystycznego – wychodzi poza tę perspektywę. Dla społecznego uczenia się kluczowe jest tu naśladowanie (modelowanie) zachowań, ale także analiza poznawcza i ocena skuteczności tych działań u innych. Postrzeganie nagradzania zachowań innych stanowi rodzaj wzmocnienia – to wzmocnienie zastępcze (rys. 7).

Co ważne, w społecznym uczeniu się obserwowane zachowanie nie musi być pożądane czy nawet akceptowane, jednak wdrukowuje się nie tylko jako zachowanie skuteczne, ale także jako społecznie akceptowane lub nawet pożądane. Przykładem mogą być agresywne zachowania bliskich osób – negowane przez nas, odrzucane, krytykowane, ale jednak w sytuacji trudnej, sytuacji niepewności co do właściwego zachowania, najpewniej sięgniemy po to, które w naszej ocenie „sprawdzało się” naszym bliskim. Tak mogą być powtarzane np. wzorce zachowań agresywnych lub unikowych własnych rodziców, nawet gdy młodzi ludzie oceniają je krytycznie, zarzekając się „nigdy nie będę tacy, jak oni”. Tymczasem w sytuacji doświadczania niepewności czy bezradności, np. w konflikcie we własnym związku, dorosłe dzieci najczęściej sięgają po wzorce zachowań swoich rodziców – te, które oceniali krytycznie, ale które znają najlepiej.

Etapy społecznego uczenia



Rys. 7. Charakterystyka etapów społecznego uczenia się Alberta Bandury

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bandura 1977, 1986, 2007. Uwaga: nazwy etapów zostały dodane – nazewnictwo nie pochodzi bezpośrednio z teorii Bandury.

Zdaniem Bandury (2007) obserwowanie innych w działaniach skraca czas uczenia się w porównaniu z metodą prób i błędów. Na rys. 7 pokazano cztery etapy społecznego uczenia się, z których widać, że proces ten angażuje procesy poznawcze (uwaga, pamięć), funkcje wykonawcze (na etapie imitacji – pierwszych prób i dalszego zastosowaniu, czyli aplikacji nauczonego wzorca), motywacyjne (kluczowe dla aplikacji – podtrzymania wykonywania wyuczonego działania).

Spółecznego uczenia się w procesie tranzykcji na rynek pracy nie można zlekceważyć, gdyż na początku, gdy wszystko jest nowością, jesteśmy szczególnie wyczuleni na to, jak się zachowują inni. To najlepsza dostępna wskazówka, gdyż zachowania innych stają się podpowiedzią, co jest oczekiwane, co jest skuteczne, co jest nagradzane.

Przedmiot społecznego uczenia się w miejscu pracy jest bardzo szeroki: od sposobu ubierania się do pracy (codziennych zwyczajów panujących w firmie, ale nie tylko formalnego dress codu), przez wzorce komunikacji wobec różnych odbiorców, sposoby wspólnego spędzania czasu – w godzinach pracy (np. przerwa na posiłki), i po pracy (aranżowane przez firmę, ale i spontaniczne spotkania z kolegami i koleżankami z pracy, zapraszanie na prywatne uroczystości lub przeciwnie: ściśle izolowanie życie prywatnego), po wysoce specjalistyczne, związane ściśle z wykonywaną pracą umiejętności. Ponieważ tworzy się w ten sposób Wspólnota Praktyki/Spółeczność Praktyki (Wenger, 2000; Wenger-Trayner i in. 2023), zatem często są to rzeczy, których trudno się nauczyć gdziekolwiek poza

miejszem pracy. Mogą stanowić tajemnicę firmy, stanowić oryginalne rozwiązania i rytuały wypracowane przez tę społeczność lub być związane z jej niepowtarzalnym klimatem (z kulturą, zwaną kulturą organizacyjną, o czym więcej w następnym podrozdziale). Badania pedagogiczne pokazują, że to właśnie społeczne uczenie się we Wspólnotach Praktyki, wykraczające poza formalną edukację, stoi za wieloma sukcesami zawodowymi (Kos, 2017, 2018).

Twórcą **Teorii Wspólnot Praktyki** (*Communities of Practice – CoP*), zwanej też teorią usytuowanego uczenia się, jest Etienne Wenger (obecnie Wenger-Trayner). Chcemy podkreślić niezwykłą popularność publikacji tego autora – jego wskaźnik cytowań na Google Scholar przekracza obecnie liczbę 226 tys., co świadczy o znaczeniu jego teorii tak dla praktyki, jak i teorii naukowej. Uczenie się jest procesem społecznym, odbywającym się w ramach takich wspólnot, czyli grup ludzi, którzy dzieląją wspólną pasję, problemy, zadania i wspólnie uczą się, jak robić to lepiej. W tej koncepcji uczenie się wyraża się w czterech aspektach:

- 1) w członkostwie we wspólnocie praktyki – uczenie się przez przynależność;
- 2) w uczestnictwie w praktyce tej wspólnoty – uczenie się przez działanie;
- 3) w konstruowaniu tożsamości – uczenie się poprzez stawianie się;
- 4) w negocjowaniu znaczeń – uczenie się przez doświadczanie (Rozkosz, 2017).

Każdy z tych wymiarów uczenia się oddziałuje na uczestnika wspólnoty innymi środkami, co szczegółowo opisuje Ewa A. Rozkosz (2017), a które można wykorzystać w intensyfikowaniu efektu społecznego uczenia. Warto zwrócić uwagę, że Wenger klasyfikuje praktyki związane z uczeniem się społecznym na trzech poziomach, w zależności od funkcji, jaką pełni społeczność. Wymienia w ten sposób społeczność opiekuńczą – obejmującą wszystkich członków, społeczność wsparcia – wspierającą osoby potrzebujące w realizacji wspólnego celu, oraz społeczność doradztwa – zapewniającą doradztwo najbardziej doświadczonych członków społeczności (Wenger-Trayner i in., 2023). **Można stwierdzić, że właśnie te trzy formy relacji: opieka, wsparcie i doradztwo są kluczem do jak najlepszego wykorzystania uczenia się w społeczności i poprzez społeczność młodego pracownika w jego nowym środowisku pracy.** Charakterystyczne jest jednak, że motywem graficznym jego pięknie wydanej książki pt. „Communities of practice within and across organizations a guidebook” (Wenger-Trayner i in., 2023) jest nie praca, lecz taniec – metafora wszystkich wymienionych wyżej form uczenia się: przynależności, działania, stawiania się i doświadczania. Polecamy wszystkim skorzystanie z tej bardzo interesującej książki – w wolnym dostępie internetowym:

<https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2024/03/24-02-21-CoP-guidebook-second-edition-final-2.pdf>, a do niektórych wynikających z niej form wsparcia w społeczności wrócimy jeszcze w kolejnych rozdziałach.

Problematykę społecznego uczenia się w miejscu pracy młodych dorosłych warto uzupełnić jeszcze perspektywą **teorii Knuda Illerisa**. Młodzi dorośli, wchodząc na rynek pracy, przechodzą intensywny proces adaptacji zawodowej i kształtowania tożsamości zawodowej (Arnett, 2000). W tym okresie kluczowe znaczenie ma omawiane tutaj **społeczne uczenie się w miejscu pracy**. Według Knuda Illerisa nie jest ono procesem jednowymiarowym, lecz złożonym zjawiskiem obejmującym trzy nierozłącznie powiązane wymiary: **treściowy** (*content/cognition*), **incydentalny/emocjonalny** (*incentive/emotion*) oraz **interakcyjny/społeczny** (*interaction/sociality*) (Illeris, 2002, 2007, 2010). Teoria Illerisa stanowi kompleksowe ujęcie uczenia się osób dorosłych, które może być szczególnie przydatne w analizie nieformalnego i incydentalnego uczenia się w kontekście organizacyjnym.

Illeris (2002, 2007) podkreśla, że każdy proces uczenia się obejmuje dwa podstawowe procesy: **wewnętrzny** (psychologiczny – elaboracja i przyswajanie) oraz **zewnętrzny** (interakcja z otoczeniem społecznym, kulturowym i materialnym). Te procesy manifestują się w trzech wymiarach:

1. **Wymiar treściowy** (*content dimension*) – dotyczy tego, co jest uczone: wiedzy, umiejętności, zrozumienia i kompetencji. W miejscu pracy młodzi dorośli nabywają wiedzę proceduralną, wiedzę o rolach zawodowych oraz zdolności do rozwiązywania problemów praktycznych (Illeris, 2002, 2007).
2. **Wymiar incydentalny/emocjonalny** (*incentive dimension*) – dostarcza energii motywacyjnej i obejmuje emocje, uczucia, mechanizmy obronne. U młodych dorosłych wchodzenie na rynek pracy często wywołuje niepewność, lęk przed oceną lub frustrację związaną z niedopasowaniem kompetencji wyuczonych do realiów zawodowych. Silna motywacja (np. chęć budowania kariery, rozwoju zawodowego) lub blokady emocjonalne (np. opór przed „uczeniem się na błędach”, brak chęci/umiejętności przyjmowania krytyki/informacji zwrotnej) decydują o tym, czy uczenie się stanie się efektywne, czy przekształci się w **non-learning** – nieuczenie się (Illeris, 2002, 2007, 2010).
3. **Wymiar interakcyjny/społeczny** (*interaction/sociality dimension*) – obejmuje zewnętrzną interakcję z innymi ludźmi, uczestnictwo w społeczności praktyki oraz budowanie tożsamości społecznej. To właśnie ten wymiar czyni uczenie się w pracy wyrażnie społecznym. Młodzi pracownicy uczą się poprzez obserwację, imitację, komunikację, współpracę i peryferyjną

partycypację (Lave i Wenger, 1991; Illeris, 2004). Społeczność organizacyjna dostarcza bowiem modeli zachowań, procedur i schematów działania, norm i wartości, a interakcje z kolegami, mentorami i przełożonymi kształtują poczucie przynależności i tożsamości zawodowej.

Te trzy wymiary są ze sobą ściśle powiązane i działają jednocześnie. Brak równowagi między nimi prowadzi do nieefektywnego uczenia się lub oporu/barier w uczeniu się (Illeris 2004, 2010).

K. Illeris (2007) zwraca szczególną uwagę na zjawisko **non-learning (nieuczenia się) i barier w uczeniu się**, które są częste u młodych dorosłych w pierwszych latach pracy. Bariery mogą mieć charakter:

- poznawczy (brak schematów poznawczych do przyswojenia nowej wiedzy),
- emocjonalny (obawa przed porażką, niska samoocena, opór przed zmianą),
- społeczny (wykluczenie z grupy, brak akceptacji, toksyczna kultura organizacyjna).

Dla młodych dorosłych przejście ze świata edukacji do świata pracy jest szczególnym rodzajem uczenia się tranzycyjnego (*transitional learning*) (Illeris, 2004a). W tym okresie dominuje uczenie się sytuacyjne i nieformalne, w którym wymiar społeczny (*interaction*) odgrywa rolę katalizatora. Poprzez codzienne interakcje – rozmowy przy kawie, wspólne rozwiązywanie zadań, obserwację zachowań bardziej doświadczonych kolegów – następuje jednocześnie nabywanie wiedzy, regulacja emocji i motywacji oraz budowanie społecznej tożsamości zawodowej.



Warto pamiętać...

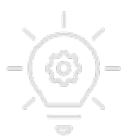
Transitional learning (uczenie się przejściowe) jest częścią szerszego kontekstu *lifelong learning* (uczenia się przez całe życie) (Illeris, 2004a).

W tym okresie wyjątkowe znaczenie ma wspieranie osób w okresach kluczowych zmian życiowych lub zawodowych. Młodzi dorośli potrzebują pomocy, by zaadaptować się do nowych ról, środowisk (np. przejście ze szkoły do pracy,

zmiany pracy) lub wyzwań, tak aby mogli skoncentrować się na nabywaniu umiejętności potrzebnych w danej „przejściowej” fazie (Illeris, 2007).

Kluczowym aspektem jest zatem rozwijanie u młodych dorosłych umiejętności **uczenia się, jak się uczyć** (*learn to learn*) – świadomego zarządzania własnym procesem uczenia się w nowych, często nieprzewidywalnych warunkach. Obejmuje to między innymi:

- refleksję nad własnymi strategiami poznawczymi i emocjonalnymi,
- aktywne poszukiwanie wsparcia społecznego,
- przekształcanie trudności w źródło rozwoju (Illeris, 2004a).



Chwila refleksji...

Co tak naprawdę znaczy „płynnie przejść przez zmianę”?

Czy wejście młodego dorosłego w nowe środowisko zawodowe musi oznaczać jedynie szybkie opanowanie nowych zadań i procedur? A może prawdziwe przejście dzieje się wtedy, gdy młoda osoba uczy się nie tylko **czego się uczyć**, lecz przede wszystkim, **jak się uczyć** w nieznanych warunkach – jak radzić sobie z niepewnością, regulować emocje w obliczu trudności i budować odporność psychiczną, która pozwala nie tylko przetrwać zmianę, lecz rozwinąć się dzięki niej?

Z perspektywy teorii Knuda Illerisa odpowiedź jest jednoznaczna. Skuteczne przejście wymaga równoczesnego zaangażowania trzech wymiarów uczenia się: treściowego – dostarczającego wiedzy i umiejętności, emocjonalnego – nadającego energię i chroniącego przed blokadami uczenia się, oraz społecznego – umożliwiającego autentyczne uczestnictwo w społeczności praktyki i budowanie nowej tożsamości zawodowej (Illeris, 2004).

W kontekście edukacyjnym – przy wsparciu uczniów i studentów przechodzących między etapami kształcenia – oraz w kontekście zawodowym – podczas szkoleń przejściowych dla pracowników zmieniających stanowisko lub obszar działania – kluczowym zadaniem staje się tworzenie warunków, w których młodzi dorośli rozwijają **adaptacyjność** i **uczenie się, jak się uczyć**.

Bo prawdziwe przejście nie polega na tym, by nie czuć lęku czy niepewności. Polega na tym, by umieć iść dalej – mądrzej, pewniej i być bardziej sobą – nawet gdy warunki wciąż się zmieniają.

Organizacje i instytucje edukacyjne powinny projektować interwencje, które celowo integrują trzy wymiary społecznego uczenia się: strukturyzowaną wiedzę,

bezpieczną przestrzeń na emocje oraz bogate możliwości interakcji. Tylko wtedy przejścia stają się nie źródłem stresu, lecz okazją do budowania długoterminowej adaptacyjności i odporności psychicznej młodych dorosłych.

W społecznym uczeniu się ważne jest przede wszystkim:

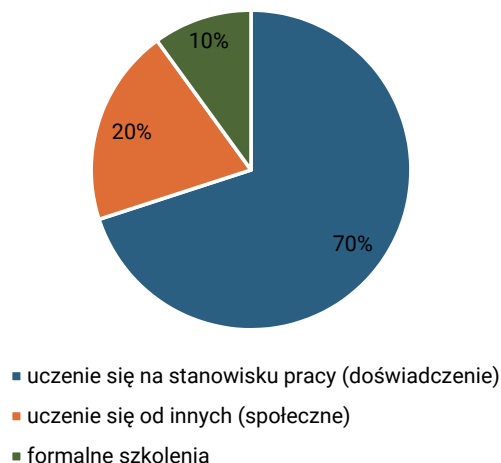
- **gdzie się uczymy:** czy jest to pozytywne środowisko, na ile intensywny kontakt mamy ze środowiskiem uczenia się;
- **od kogo się uczymy:** kim są ludzie, od których się uczymy, kim są dla nas i co mają nam do przekazania;
- **czego się uczymy:** jaka jest przekazywana wiedza, postawy, wzorce zachowań, umiejętności; czemu one służą, czy są/w czym są użyteczne, czy są aplikowalne do innych sytuacji zawodowych.

Świadome wykorzystanie efektu społecznego uczenia się w miejscu pracy związane jest z zabezpieczeniem doświadczeń, które prowadzą do wartościowej wiedzy: tworzenie pozytywnego, harmonijnego środowiska pracy, dostęp dla młodego pracownika do działań i osób, które mogą dostarczyć użytecznej wiedzy i użytecznych wzorców. Zastosowane mogą także zostać techniki zwiększające dostęp do doświadczeń innych współpracowników, np. mentoring, shadowing czy coaching (przedstawione będą w dalszej części książki).

Podkreślając rolę społecznego uczenia się w miejscu pracy, należy też wspomnieć o pewnych ryzykach. Należą do nich m.in.:

- możliwe problemy z rozpoznawaniem zachowań formalnych i nieformalnych, w tym źródeł informacji i poleceń (np. kiedy pracownik powinien wykonać polecenie, gdy może, lecz nie musi, a też kiedy może lub nawet powinien odmówić jego wykonania);
- trudność w ocenie przez młodego pracownika znaczenia obserwowanych zachowań i w związku z tym możliwość uczenia się zachowań niezgodnych z oczekiwaniami (w tym zachowań nieetycznych, kombinatorstwa itp., takich jakich nie powinno być w firmie, które stanowią tolerowane, a nieuświadamiane niewłaściwe rutyny);
- utrwalanie niewłaściwych nawyków i błędów;
- uleganie mobbingowi i presji grupy, uczestniczenie w takich praktykach;
- ukształtowanie postaw rywalizacyjnych, skoncentrowanych na osobistym sukcesie;
- doświadczanie napięć, konfliktów w grupie;
- trudność weryfikacji, czego rzeczywiście uczy się pracownik.

Tym nie mniej społeczne uczenie się w miejscu pracy stanowi bardzo istotny aspekt adaptacji młodego pracownika i jego dalszego rozwoju. Podsumowując, warto bowiem podkreślić, że z perspektywy nowoczesnego HR wyróżnia trzy główne źródła wiedzy zdobywanej przez pracownika w rozwoju zawodowym: formalne szkolenia, zdobywanie doświadczenia na stanowisku pracy i właśnie uczenie się od innych (Lombardo i Eichinger, 1996). Wykres na rysunku 8 ilustruje wagę uczenia się na stanowisku pracy (70%), jednak społeczne uczenie się pozostaje na drugim miejscu (20%), nawet przed formalnymi szkoleniami (10%). Formuła 70:20:10 powinna być uwzględniana w metodyce wprowadzania młodego człowieka w świat pracy.



Rys. 8. Źródła wiedzy w uczeniu się w miejscu pracy i w rozwoju zawodowym pracownika

Źródło: Lombardo i Eichinger, 1996.

1.4. Kultura organizacyjna jako środowisko uczenia się

Wchodzenie w nową rolę pracownika i społeczne uczenie się w miejscu pracy wiąże się w dużym stopniu z tzw. kulturą organizacyjną. To interesujący, niematerialny aspekt każdego środowiska pracy, stanowiącego także środowisko uczenia się. Kulturze organizacyjnej poświęca się coraz więcej miejsca, łącząc ją z warunkami funkcjonowania instytucji, a w niej funkcjonowania związanych z nią osób. Kultura organizacyjna jest bowiem niepowtarzalną kompozycją norm, wartości

i zasad funkcjonowania danej firmy – w języku nauki o zarządzaniu danej organizacji, a to właśnie nabywanie owych norm, wartości i zasad funkcjonowania stanowi istotę uczenia się bycia pracownikiem tej firmy, na określonym stanowisku, w określonej roli zawodowej. Kultura organizacyjna nadaje instytucji pewien indywidualny rys, unikalny charakter, ale także wpływa na sprawność jej działania (Kowalczyk, Szukała, 2016).

Kultura organizacyjna może być definiowana w różny sposób. Można jednak przyjąć, że jest ona pewnym systemem organizacji wzorów myślenia i działania, utrwalonych w środowisku społecznym (Sikorski, 2002). Składają się na nie normy społeczne, uznane przez członków tej organizacji. Nawet jeśli dotyczy to norm niepisanych, przestrzeganie ich może być intuicyjne, podświadome. Wynika to ze swoistej wspólnoty poglądów, podzielanych wartości, przekonań, także znaczeń i symboli. Wpisują się w to oczekiwania i normy, regulujące życie i relacje społeczne w instytucji, sposób zarządzania nią, a także wyobrażenia członków tej instytucji, co do tego, jak powinna ona funkcjonować (Zbiegień-Maciąg, 1999; Cameron i Quinn, 2006). Kultura organizacyjna rzutuje więc na specyfikę funkcjonowania organizacji, reguluje jej funkcjonowanie oraz kształtuje jej charakterystyczny wewnętrzny klimat. Oddziałuje też na osoby pozostające w kręgu oddziaływań organizacji, kształtuje je, jest ważnym środowiskiem uczenia się.

Jedną z klasycznych koncepcji teoretycznych kultury organizacyjnej jest model Edgara Scheina (2004). Autor wyróżnia trzy poziomy przejawów funkcjonowania kultury organizacyjnej: 1) artefakty – zewnętrzne przejawy funkcjonowania dostrzegalne dla zewnętrznego obserwatora; 2) wartości; 3) ukryte założenia (Schein, 2004; Kowalczyk, Szukała, 2016). Nowy pracownik może odkrywać je stopniowo, dlatego pierwsza, zewnętrzna warstwa stanowi dla niego najłatwiej przyswajalną identyfikację.

Wartości dla Scheina oznaczają cele uznawane przez członków danej kultury za istotne. Są podstawą do wydawania osądów o charakterze moralnym i etycznym oraz wynikających z nich działań i postaw. Są trwalsze niż mniej podatne na zmiany niż artefakty. Najtrwalszym elementem kultury organizacyjnej są ukryte założenia, jako faktyczna podstawa kultury organizacji. Są one często nieuświadamiane przez członków kultury (stąd określenie: ukryte), wykraczają także poza ich osobiste poglądy, stanowiąc nie zawsze w pełni spójny zbiór. Ukryte założenia i programy osobiste wpływają na postrzeganie i ocenę rzeczywistości przez członków organizacji (Golonka, Kowalczyk, Szukała, 2016).

Tab. 2. Poznawanie poziomów kultury organizacyjnej przez nowego pracownika

Przykłady elementów kultury organizacyjnej	Co wynika z ich poznania dla nowego pracownika?
Poziom: ARTEFAKTY	
- Nazwy, symbole, logo - Struktury, procesy, język, anegdoty, zwyczaje, rytuały - Aranżacja przestrzeni fizycznej, wystrój i przeznaczenie pomieszczeń, dostępność - Obserwowalne zachowania pracowników - Sposoby komunikacji - Ubiór osób (<i>dress code</i>)	Poznanie artefaktów zwraca uwagę na specyfikę organizacji, choć zapewnia tylko powierzchowny wgląd w kulturę. Przyswojenie i używanie ich dowodzi chęci identyfikacji z organizacją, zapobiega nieporozumieniom i konfliktom, nie powinno być jednak przejawem ślepego konformizmu. Istotne jest rozpoznanie, co rzeczywiście służy organizacji, co pozostawia przestrzeń na indywidualność (np. konieczny zakres unifikacji ubioru, makijażu, fryzury).
Poziom: WYZNAWANE WARTOŚCI	
- Misja i wizja organizacji - Wartości i zasady firmy - Rzeczywiste i deklarowane ideały, cele, dążenia, ideologie, strategie, filozofia - Umowy, umowy zespołowe	Poznanie wartości przekazywanych w misji, statucie, innych aktach deklaracyjnych umożliwia lepszy wgląd w kulturę organizacji, zrozumienie podejmowanych decyzji i zachodzących w niej procesów. Umożliwia osąd moralny oraz rzeczywistą identyfikację z organizacją lub też przeciwnie: uznanie sprzeczności jej założeń z własnymi wartościami, co może (powinno?) skłonić do rozważenia wyboru innego miejsca pracy.
Poziom: PODSTAWOWE PRZEKONANIA	
- Sposoby postrzegania, myślenia i odczuwania - Podświadome przekonania na temat podejmowania decyzji - Założenia dotyczące współpracy, pracy grupowej, siebie samego i innych osób, jako członków instytucji - Głęboko zakorzenione postawy wobec ryzyka, zmiany, innowacyjności	Można poznać je pośrednio w wyrażanych sądach, opiniach, wypowiedziach, itd. Ich identyfikacja pozwala zrozumieć, co naprawdę dzieje się w organizacji, jaka jest jej rzeczywistość społeczna, także jakie są nieświadome, ukryte programy osobiste osób w organizacji. Poznanie podstawowych przekonań i ich konfrontacja z wartościami organizacji pozwala włączyć się w proces podnoszenia jakości i efektywności pracy, wyciągać ogólnooorganizacyjne wnioski z sukcesów i porażek.

Źródło: opracowanie własne.

Kultura organizacyjna firmy ma zatem zawsze unikalny charakter, w zależności od dominujących wartości. Składają się na to i założone podstawy działania organizacji, i wkład wnoszony do niej przez zespół pracowników. Klasyfikacji może być więc wiele w zależności od tego, na jakich wartościach się skoncentrujemy. W najbardziej popularnym obecnie modelu opartym na tzw. wartościach konkurujących CVF (*Competing Values Framework*)³ (Quinn i Rohrbaugh, 1983; Cameron i Quinn, 2015) klasyfikacja kultur organizacyjnych oparta jest na dwóch wymiarach (rys. 9).

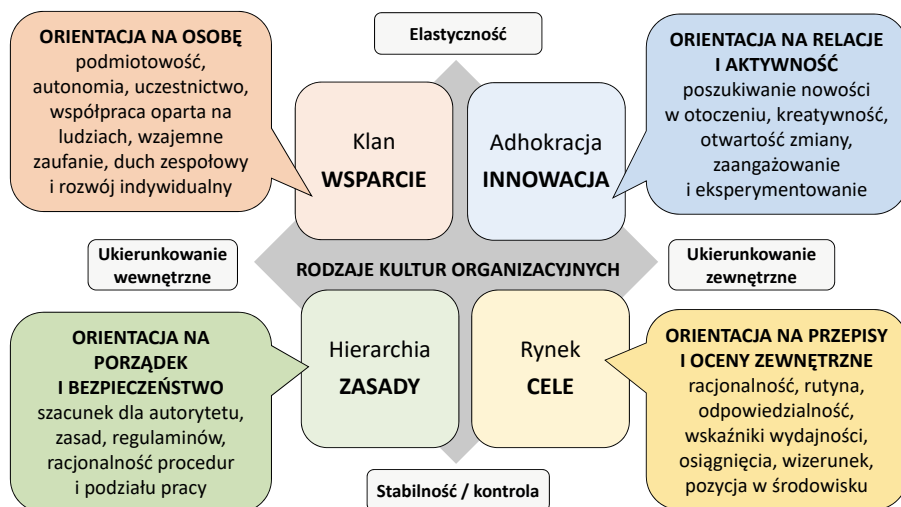
Pierwszy wymiar to ukierunkowanie wewnętrzne – zewnętrzne organizacji; drugi to stabilność (kontrola) – elastyczność. Wyznaczają one cztery typy kultur: klanu, adhokracji, rynku i hierarchii:

- **organizacje typu klanowego** (elastyczne i zorientowane wewnętrznie) – cenią pracę zespołową, zaangażowanie pracowników, lojalność i tradycję; firmy przyjazne pracownikom i na tym budujące swój wizerunek;
- **organizacje typu adhokratycznego**⁴ (elastycznie i zorientowane zewnętrznie) – cechuje dynamika i elastyczność działań, kreatywność, podejmowanie ryzyka; firmy budujące wizerunek rynkowy na innowacyjności i poszukiwaniach;

³ Pojęcie wartości konkurujące pochodzi od oryginalnej metodologii badania kultur organizacyjnych (kwestionariusz OCAI) w oparciu o oceny pracownicze sposoby postrzegania własnej organizacji w sześciu kryteriach: 1) ogólna charakterystyka organizacji, 2) styl przywództwa w organizacji, 3) styl zarządzania pracownikami, 4) podstawa spójności organizacji, 5) priorytety (na co kładzie się największy nacisk), 6) kryteria sukcesu w organizacji. To proste i użyteczne narzędzie opisała znakomicie Daria Siwka (2020.08.03). Autorka udostępnia także narzędzie OCAI w polskiej i angielskiej wersji językowej, i to w aktywnym arkuszu Excell, umożliwiającym automatyczne przeliczenie wyników wprowadzanych przez uczestnika badań i identyfikację stopnia nasilenia wartości charakteryzujących kulturę ocenianą przez niego organizacji. Kwestionariusz dostępny jest tu: <https://bardzohr.pl/2020/08/03/jak-zmierzyc-to-co-czasem-jest-trudno-uchwytno-kwestionariusz-ocai-do-badania-kultury-organizacji-pobierz/>. **Badanie kultury organizacyjnej w oparciu o OCAI – użyteczne narzędzie współczesnego HR – może służyć rozwojowi firmy przy aktywnym zaangażowaniu całego zespołu pracowniczego, także w kontekście adaptacji młodych pracowników.**

⁴ Adhokracja (łac. *ad hoc*; *odhocracy*) – stworzona doraźnie, dla zrealizowania określonego celu; określenie „organizacji charakteryzującej się tymczasowością i zredukowaną do minimum strukturą formalną, na którą składają się zespoły powoływane w celu realizacji konkretnego zadania lub rozwiązania konkretnego problemu” (Jemielniak i Latusek, 2005, s. 85–86).

- **organizacje typu hierarchicznego** (stabilne i zorientowane wewnętrznie) – cenią wydajność, rzetelność, przewidywalność, porządek i bezpieczeństwo; w wizerunku rynkowym najważniejsza jest w nich kontrola i niezawodność;
- **organizacje typu rynkowego** (stabilne i zorientowane zewnętrznie) – są zorientowane na osiąganie celów, racjonalność i rywalizację na rynku; liderzy rynkowi (Cameron i Quinn, 2015; Siwka, 2020).



Rys. 9. Charakterystyka kultur organizacyjnych w klasyfikacji Camerona i Quinna w oparciu o dominujące w nich wartości

Źródło: opracowanie własne w oparciu o: Cameron i Quinn, 2015.

Wiedza o kulturze organizacyjnej pomaga w efektywnym zarządzaniu firmą w kontekście realizacji jej celów, ale także kształtowania relacji społecznych i stylu zaangażowania pracowników. Uczenie się poprzez poznawanie kultury organizacyjnej umożliwia adaptację nowicjusza w miejscu pracy, dostarcza podstaw do identyfikacji z firmą i kształtowania tożsamości zawodowej, ale także prowokuje do refleksji o własnym rozwoju zawodowym w takiej kulturze i poprzez tę kulturę. Nie zawsze oznacza to pełną zgodność. Obserwacja zwrotów w karierze zawodowej („tu nie mam perspektyw rozwoju”, „to nudne – chcę poszukać nowych inspiracji”, „ten wyścig szczurów i rywalizacja nie ma dla mnie sensu”, „potrzebuję spokoju i poczucia bezpieczeństwa, nawet kosztem niższych

zarobków”, „czuję, że to nie dla mnie”, „nie o takich relacjach w pracy marzę”), pokazuje, że nie warto męczyć się w organizacji, której kultura jest całkowicie sprzeczna z naszymi oczekiwaniami. To źródło stresów, wypalenia zawodowego, blokowania rozwoju osobistego. Warto jednak zauważyć, że potrzeby i oczekiwania mogą się też zmieniać na różnych etapach życia i kariery pracownika.

W ocenie zgodności kultury organizacyjnej z własnymi wartościami, potrzebami, oczekiwaniami i wyobrażeniami o swojej wymarzonej pracy, warto odpowiedzieć sobie na pytania:

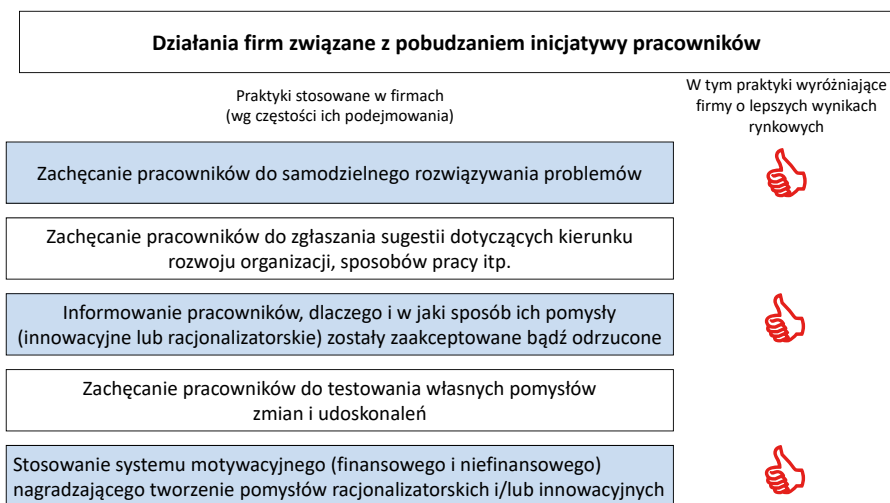
1. W jakiej kulturze organizacyjnej czuję się najlepiej?
2. Jaka zapewni mi najlepsze perspektywy zatrudnienia i rozwoju?
3. Co mnie najbardziej motywuje do pracy?
4. Jaki typ zarządzania firmą najbardziej odpowiada mi jako pracownikowi?
5. Jaka kultura pozwoli mi na osiągnięcie tego, co jest dla mnie najważniejsze?
6. Czy utożsamiam się z tym, co prezentuje kultura organizacyjna firmy?
7. Co mogę wnieść do firmy w zgodzie z dominującymi w niej wartościami?
8. Wiem, że firma nie zrealizuje sprzecznych celów, zatem czy zniosę ograniczenia wynikające z dominujących cech kultury, jako koszt tego, co mi taka kultura umożliwia?
9. Gdzie chciałbym/chciałabym być zawodowo za 3, 5, 10 lat i czy kultura organizacyjna firmy mi to umożliwi?
10. Czy to jest firma dla mnie?

Odpowiedzi na te pytania pozwalają uświadomić sobie własne oczekiwania i potrzeby. Świadomość ta pozwala na dokonywanie właściwych wyborów zawodowych. Ułatwia też decyzję o zmianie miejsca pracy – jeśli to potrzebne. Współczesne doradztwo zawodowe docenia rolę mobilności pracowniczej – nie ma nic złego w poszukiwaniach najlepszej własnej ścieżki kariery. W ocenie środowisk pracy warto brać pod uwagę także kulturę organizacyjną firmy.

Jak zauważają Katarzyna Gadomska-Lila i Aleksandra Rudawska (2006), koncepcję organizacyjnego uczenia się niegdyś wiązano początkowo z behawioralnym podejściem do uczenia i zmian. Uczenie (się) traktowano w kategoriach prostej adaptacji, co obejmuje także – a może nawet przede wszystkim – adaptację nowo zatrudnionych pracowników (np. Cyert i March, 1963, za: Gadomska-Lila i Rudawska 2006). Pomija to w dużym stopniu społeczne uczenie się, o którym była mowa w poprzednim podrozdziale. Natomiast obecnie na pierwszy plan

wysuwa się proces poznawania i kreowania wiedzy organizacji jako działania służącego do tworzenia nowych oraz doskonalenia istniejących rozwiązań (Huber, 1991; Bratnicki, Ausen, Sikora, 2002), ale i sama typologia kultur organizacyjnych. Inny podział kultur organizacyjnych niż u Camerona i Quinna obejmuje np. kulturę wsparcia, innowacji, ukierunkowanie na zasady lub cele i wyniki (Van Muijen i wsp., 1999; Gardner, brw.).

Podstawą klasyfikacji może być także sposób uczenia się organizacyjnego w danej kulturze, w związku z czym wyróżnić można w firmach podejście eksploatacyjne oraz eksploracyjne. Kultura organizacyjna może być traktowana zarówno jako wynik procesu uczenia się organizacyjnego, jak i jego determinanta. Pierwsze podejście, eksploatacyjne (wykorzystujące zasoby posiadanej wiedzy), bazuje na wydajności, doskonaleniu, selekcji i egzekwowaniu, co zapewnia organizacji stan równowagi i poczucia bezpieczeństwa pracowników. Drugie eksploracyjne (generujące nową wiedzę) promuje podejmowanie ryzyka, eksperymentowanie, elastyczność, odkrywanie, innowacyjność (March, za: Gadomska-Lila i Rudawska, 2006).



Rys. 10. Skuteczność praktyk związanych z pobudzaniem inicjatyw pracowników jako element kultury organizacyjnej w praktykach zarządzania w wybranych średnich i dużych przedsiębiorstwach produkcyjnych z woj. zachodniopomorskiego (N = 82)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gadomska-Lila i Rudawska, 2006, s. 27.

Odwołując się do tej kategoryzacji Gadomska-Lila i Rudawska (2006), przeprowadziły ciekawe badania nad elementami kultury organizacyjnej, które sprzyjają pobudzaniu inicjatywy pracowników. Na rys. 10 przedstawione są sposoby najczęściej stosowane w firmach (na przykładzie województwa zachodniopomorskiego), ale oznaczone zostały wśród nich te praktyki, które wyróżniają firmy o lepszych wynikach rynkowych. Są to zachęty pracowników do samodzielnego rozwiązywania problemów – nawet jeśli wiąże się to z ryzykiem błędów i porażek, to także udzielanie informacji zwrotnych i stosowanie systemu motywacyjnego nagradzającego innowacyjność. Znajomość uwarunkowań zgodności kultury organizacyjnej ze stawianymi celami firmy, pozwala na efektywne motywowanie pracowników, co przekłada się na wyniki firmy.



Rys. 11. Błąd i niepowodzenie (młodego) pracownika w kulturze organizacyjnej wolnej od obwiniania

Źródło: opracowanie własne w oparciu o: Gadomska-Lila i Rudawska, 2006 oraz Laker, 2025.

Dlaczego przedstawiamy wyniki tych badań w książce poświęconej transycji młodych ludzi do środowiska pracy? Gdyż odnoszą się do kategorii błędu i niepowodzenia pracownika, które często mogą być udziałem młodego pracownika, uczącego się dopiero tak pracy na określonym stanowisku, jak i kultury organizacyjnej firmy. Dwa kluczowe pytania dotyczą tego: 1) co organizacja zrobi z tymi błędami? oraz 2) jak sposób zarządzania błędami i porażkami

kształtuje młodego pracownika? Odpowiedzi na te pytania są istotne przede wszystkim dla pracodawców, gdyż pokazują kulturę organizacyjną w perspektywie krótkoterminowej (jak doraźne wnioski z błędów nowicjusza – i nie tylko nowicjusza – można zamienić w firmowe korzyści) i długoterminowej (jak ukształtować „sobie” z nowicjusza pracownika, który aktywnie i bez lęku włączy się w działania innowacyjne w firmie). Wnioski z tych analiz pokazują, jak istotna jest w procesie tranzycji kultura oparta na bezpieczeństwie psychologicznym i otwartości (rys. 11).



Warto zapamiętać...

- W procesie tranzycji zawodowej pracownik uczy się nie tylko wykonywania czynności związanych ze świadczeniem pracy, ale także odkrywa kolejne poziomy kultury organizacyjnej firmy. Uczenie się jej jest istotne dla identyfikacji ze środowiskiem pracy i kształtowaniem tożsamości zawodowej.
- Różne kultury organizacyjne mogą odpowiadać różnym pracownikom ze względu na ich osobiste cele, oczekiwania i potrzeby oraz sytuację życiową.
- Wejściu nowicjusza w środowisko pracy najlepiej sprzyja kultura organizacyjna wolna od obwiniania, oparta na bezpieczeństwie psychologicznym i otwartości.

Młodzi ludzie wobec wyzwań świata pracy – uwarunkowania przyjmowania ról zawodowych

Aktywność zawodowa jednostki, będąca jednym z kluczowych obszarów uczenia się i rozwoju w okresie dorosłości, podlegała szczególnie intensywnym i zauważalnym przeobrażeniom na przełomie XX i XXI wieku oraz w kolejnych dekadach. Zmiany te mają istotne znaczenie pedagogiczne, ponieważ wpływają na sposób konstruowania biografii edukacyjno-zawodowej, przebieg procesów uczenia się w dorosłości oraz możliwości pełnienia ról zawodowych w długiej perspektywie życia.

Źródłem tych przeobrażeń są szeroko zakrojone transformacje kulturowe, gospodarcze i społeczne o charakterze makrostrukturalnym, które redefiniują nie tylko organizację pracy, lecz także wymagania stawiane jednostkom w zakresie kompetencji, elastyczności i gotowości do uczenia się przez całe życie. W warunkach polskich dynamika tych procesów została dodatkowo spotęgowana przez przemiany ustrojowe zapoczątkowane pod koniec XX wieku, prowadzące do odejścia od modelu gospodarki centralnie planowanej na rzecz gospodarki rynkowej funkcjonującej w ramach państwa demokratycznego. Skutkiem tych zmian jest konieczność ciągłego uczenia się, rekonstruowania kompetencji oraz redefiniowania ról zawodowych, co stawia przed systemem edukacji, instytucjami rynku pracy i pracodawcami nowe wyzwania w zakresie wspierania rozwoju jednostki (Piorunek, 2015; Agarwal, 2023).

2.1. Specyfika okresu adolescencji i wczesnej dorosłości w kontekście aktywności zawodowej

Okres adolescencji (zazwyczaj 12/13–18/19 lat) oraz wczesnej dorosłości (ok. 18/20–25/30 lat) stanowi kluczowy etap w rozwoju człowieka. W tym czasie dochodzi do intensywnego kształtowania tożsamości osobowej i zawodowej. W perspektywie psychologii rozwoju i psychologii pracy oba te okresy charakteryzują się specyficznymi zadaniami rozwojowymi, które mają bezpośredni wpływ na proces podejmowania ról zawodowych oraz konstruowania trajektorii kariery.

W klasycznej koncepcji Donalda Super'a (1957) adolescencja przypada głównie na etap eksploracji (*exploration stage*, ok. 15–24 lata), podczas gdy wczesna dorosłość pokrywa się z przejściem do etapu ustanawiania (*establishment stage*, ok. 25–44 lata), choć w praktyce granice te są płynne i często nakładają się na siebie (Super, 1990).

W psychologii i pedagogice rozwoju kariery zawodowej przyjmuje się, że:

- adolescencja to okres **eksploracji** (poznawania siebie i świata zawodów),
- wczesna dorosłość to etap **zajmowania pozycji i konsolidacji roli zawodowej**.

Fazy rozwoju zawodowego człowieka opisał m.in. **Donald E. Super** w teorii rozwoju kariery, stanowiącej podstawę dla późniejszych koncepcji pedagogicznych i socjologicznych. W ujęciu Donalda Super'a rozwój zawodowy człowieka ma charakter etapowy i obejmuje kolejne fazy życia, które różnią się dominującymi zadaniami rozwojowymi i sposobami funkcjonowania jednostki w sferze pracy. Autor wyróżnia pięć zasadniczych etapów tego procesu:

- okres kształtowania podstawowych wyobrażeń i postaw wobec pracy (rośnięcie),
- fazę poszukiwań i prób zawodowych (eksploracja),
- etap osiągnięcia względnej stabilności w roli zawodowej (stabilizacja),
- fazę podtrzymywania dotychczasowego poziomu aktywności i pozycji zawodowej (faza zachowania *statusu quo*),
- okres stopniowego wycofywania się z aktywności zawodowej (faza schyłkowa) (Paszowska-Rogacz, 2005).

Współczesne ujęcia rozwoju człowieka w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości coraz częściej akcentują znaczenie fazy eksploracji jako kluczowego

etapu kształtowania biografii edukacyjno-zawodowej młodego człowieka. Faza ta, zwykle przypadająca na okres 15–24 r.ż. człowieka, obejmuje okres intensywnego poszukiwania własnych możliwości, preferencji i kierunków rozwoju, a jej centralnym wymiarem staje się eksploracja ról społecznych i zawodowych. Z perspektywy pedagogicznej jest to czas szczególnie intensywnego uczenia się, w którym jednostka konfrontuje dotychczasowe zasoby wiedzy, umiejętności i doświadczeń z wymaganiami świata pracy oraz z własnymi aspiracjami.

Eksploracja nie ma charakteru linearnego ani jednoznacznie ukierunkowanego. Obejmuje ona zarówno próby podejmowania pierwszych aktywności zawodowych, jak i zmiany ścieżek edukacyjnych, krótkotrwale zatrudnienie, staże, praktyki czy okresy wycofania się z aktywności zawodowej w celu ponownego zdefiniowania własnych celów. Z punktu widzenia pedagogiki pracy doświadczenia te pełnią funkcję edukacyjną, ponieważ umożliwiają uczenie się poprzez działanie, obserwację oraz refleksję nad własnym funkcjonowaniem w różnych kontekstach organizacyjnych i społecznych.

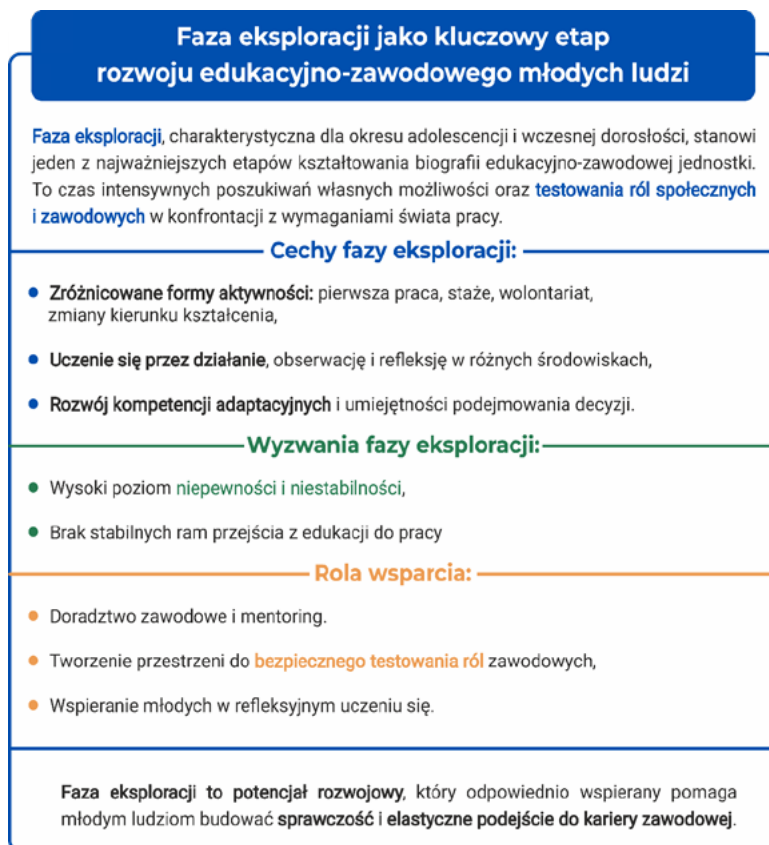
Faza eksploracji stanowi także istotny moment kształtowania kompetencji adaptacyjnych i metakompetencji, takich jak zdolność do uczenia się, autorefleksja, podejmowanie decyzji oraz radzenie sobie z niepewnością i zmianą. Młodzi ludzie uczą się nie tylko konkretnych umiejętności zawodowych, lecz także sposobów interpretowania oczekiwań pracodawców, funkcjonowania w zespołach oraz negocjowania znaczeń przypisywanych rolam zawodowym. Proces ten sprzyja stopniowemu budowaniu tożsamości zawodowej, rozumianej nie jako stabilny rezultat, lecz jako dynamiczna konstrukcja podlegająca ciągłym modyfikacjom (Sinaga, 2025).

Jednocześnie faza eksploracji wiąże się z podwyższonym poziomem niepewności, niestabilności i ryzyka niepowodzeń. Brak jednoznacznych ram instytucjonalnych oraz rozluźnienie tradycyjnych sekwencji przejścia z edukacji do zatrudnienia sprawiają, że młodzi ludzie częściej doświadczają fragmentaryczności biografii zawodowych. Z pedagogicznego punktu widzenia sytuacja ta wymaga tworzenia warunków sprzyjających refleksyjnemu uczeniu się, wsparciu doradczemu oraz bezpiecznemu testowaniu ról zawodowych, bez stygmatyzowania przerw, zmian czy pozornych „niepowodzeń”.

W tym sensie faza eksploracji może być postrzegana jako rozwojowy potencjał, a nie deficyt. Odpowiednio wspierana przez system edukacji, instytucje rynku pracy oraz środowiska zawodowe, staje się przestrzenią uczenia się, w której młodzi ludzie rozwijają sprawczość, odpowiedzialność za własną ścieżkę

rozwoju oraz zdolność do świadomego i elastycznego funkcjonowania w zmieniającym się świecie pracy (Agarwal, 2023; Lipska, Zagórska 2011; Paszkowska-Rogacz, 2005).

Kończąc ten fragment, warto podkreślić, że rozwój zawodowy ma charakter **całociowy**, a socjalizacja do pracy zaczyna się już w rodzinie, następnie w szkole i kontynuowana jest w środowisku pracy.



Rys. 12. Faza eksploracji jako kluczowy etap rozwoju edukacyjno-zawodowego młodych dorosłych

Źródło: opracowanie własne.



Podsumowanie

Faza eksploracji jako kluczowy etap rozwoju edukacyjno-zawodowego młodych ludzi

Faza eksploracji stanowi jeden z najważniejszych etapów kształtowania biografii edukacyjno-zawodowej jednostki. To czas intensywnych poszukiwań własnych możliwości, zainteresowań i kierunków rozwoju, w którym centralne miejsce zajmuje doświadczanie i testowanie ról społecznych oraz zawodowych. Z perspektywy pedagogicznej faza ta ma szczególne znaczenie, ponieważ sprzyja uczeniu się poprzez bezpośrednie doświadczenie oraz konfrontację dotychczasowych zasobów kompetencyjnych z wymaganiami świata pracy.

Istotnym rezultatem fazy eksploracji jest rozwój kompetencji adaptacyjnych i metakompetencji, takich jak zdolność do uczenia się, autorefleksja, podejmowanie decyzji, elastyczność oraz radzenie sobie z niepewnością i zmianą. W tym okresie młodzi ludzie uczą się nie tylko konkretnych umiejętności zawodowych, lecz także interpretowania oczekiwań pracodawców, funkcjonowania w zespołach oraz nadawania znaczeń pełnionym rolom zawodowym.

Właśnie ta faza rozwoju zawodowego człowieka powinna być wspierana przez system edukacji, instytucje rynku pracy oraz środowiska zawodowe. Jest bowiem okresem intensywnego uczenia się, w którym młodzi ludzie rozwijają sprawczość, odpowiedzialność za własną ścieżkę rozwoju oraz zdolność do świadomego i elastycznego funkcjonowania w zmieniającym się świecie pracy.

2.1.1. Adolescencja jako faza eksploracji świata pracy

W ujęciu Jeffreya J. Arnetta (2004) okres późnej adolescencji można określić jako „stającą się dorosłość” (*emerging adulthood*). Autor wskazuje, że okres ten cechuje się znacznie większym zakresem autonomii wobec kontroli rodzicielskiej oraz intensywniejszymi, bardziej niezależnymi poszukiwaniami żywiołymi. Jednocześnie nie odpowiada jeszcze w pełni wczesnej dorosłości, gdyż pojęcie to implikuje osiągnięcie podstawowych markerów dorosłości, takich jak stabilne zatrudnienie, zawarcie związku małżeńskiego czy podjęcie ról rodzicielskich. Tymczasem znaczna część osób przed 24. r.ż. nie dokonała jeszcze tego rodzaju wyborów i nie identyfikuje się z pełnym statusem osoby dorosłej.

Młodzi ludzie znajdujący się w tej fazie nie postrzegają siebie już jako młodych, dorastających adolescentów, jednak równocześnie nie uznają się za w pełni dorosłych. J. Arnett określa to doświadczenie mianem subiektywnej odrębności, podkreślając poczucie „bycia pomiędzy” (*in-between*), charakterystyczne dla tego okresu życia człowieka. W tym sensie można mówić o stanie przejściowym, w którym jednostka funkcjonuje pomiędzy dotychczasowymi a przyszłymi rolami społecznymi. Towarzyszące temu intensywne poszukiwania, potrzeba eksplorowania sprawiają, że jest to czas szczególnie dynamiczny, ale zarazem niestabilny i obciążający psychicznie. Co istotne, wiele doświadczeń – w tym niepowodzeń – młodzi przeżywają w znacznym stopniu indywidualnie, często bez realnego wsparcia ze strony rodziny, szkoły czy bliskiego otoczenia.

Co bardzo istotne, J. Arnett wskazuje, że osoby w wieku 19–29 lat znaczną część swojego czasu, także wolnego, spędzają samotnie, częściej niż przedstawiciele innych grup wiekowych, z wyjątkiem osób w podeszłym wieku.

Odwołując się do charakterystyki okresu późnej adolescencji, J. Arnett wyróżnia pięć jego cech dystynktywnych, ujmowanych jako specyficzny sposób doświadczania tego czasu życia. Po pierwsze, jest to czas intensywnych poszukiwań tożsamości, stanowiących kontynuację procesów zapoczątkowanych w adolescencji. Jednostki testują różne możliwości przede wszystkim w obszarze relacji intymnych, aktywności zawodowej oraz światopoglądu, stopniowo podejmując pierwsze zobowiązania zawodowe i inne. Po drugie, okres ten charakteryzuje się brakiem stabilności i częstymi zmianami – zarówno w zakresie miejsca zamieszkania, jak i podejmowanych aktywności, takich jak studia, czy praca.

Po trzecie, stawanie się dorosłym to czas wzmożonego skoncentrowania na sobie i własnych potrzebach, refleksji nad tym, „czego chcę”, oraz uczenia się podejmowania niezależnych decyzji. Towarzyszy temu silne akcentowanie własnych doświadczeń i perspektywy jednostkowej oraz stopniowe ukierunkowanie na realizację osobistych celów. Po czwarte, kluczowym elementem tego okresu pozostaje subiektywne poczucie zawieszenia pomiędzy kolejnymi statusami rozwojowymi – bycia już poza adolescencją, ale jeszcze poza pełną dorosłością. Po piąte wreszcie, jest to czas postrzegany jako przestrzeń możliwości i nadziei, w której młodzi ludzie wykazują wysoki poziom optymizmu dotyczącego przyszłości oraz wiary w możliwość ukształtowania własnej biografii życiowej i zawodowej (Lipska, Zagórska, 2011).

2.1.2. Wczesna dorosłość jako faza zajmowania pozycji zawodowej i wielowymiarowego uczenia się

Wczesna dorosłość jest okresem dynamicznych przemian w wymiarze biologicznym, psychologicznym i społecznym. To czas, w którym jednostka podejmuje decyzje o kluczowym znaczeniu dla dalszego życia – wybór ścieżki zawodowej, tworzenie stabilnych relacji partnerskich czy zakładanie rodziny.

Warto również zauważyć, że jest to okres, w którym jednostka intensywnie buduje własne „życiowe narracje”. Jak wskazuje McAdams, „to właśnie w tym okresie ludzie konstruują spójne opowieści o sobie, które integrują przeszłość, teraźniejszość i wyobrażenia o przyszłości” (McAdams, 1993). Narracje te nie tylko pomagają w organizowaniu doświadczeń, ale także umożliwiają budowanie poczucia sensu i tożsamości.

W konsekwencji wczesna dorosłość jawi się jako czas pełen paradoksów – z jednej strony związany z odpowiedzialnością i konsolidacją życiowych ról, z drugiej otwarty na eksperyment, samopoznanie i kreatywne kształtowanie własnej przyszłości. To moment, w którym młody dorosły wchodzi w „prawdziwe życie”, zajmuje określone role pozycje zawodowe. Robi to z refleksją i często dużą dozą ciekawości wobec świata (Arnett, 2024).

Wczesna dorosłość stanowi szczególnie istotny etap w przebiegu rozwoju człowieka, w którym aktywność zawodowa zaczyna pełnić rolę dominującego obszaru organizującego biografię jednostki. Jest to okres, w którym wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, społeczne i rozwojowe ulegają praktycznej weryfikacji w realiach świata pracy, a młody człowiek podejmuje wysiłek zajmowania względnie trwałej pozycji zawodowej. Proces ten nie ma jednak charakteru jednorazowego podjęcia roli zawodowej, stanowi raczej długotrwały i wielowymiarowy proces uczenia się, adaptacji oraz negocjowania własnego miejsca w strukturach społecznych i organizacyjnych (Super, 1980; Savickas, 2013).

Z perspektywy teorii rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona wczesna dorosłość wiąże się z kluczowym kryzysem rozwojowym, którego osią jest napięcie pomiędzy intymnością a izolacją (Erikson, 2004). Choć koncepcja ta nie odnosi się bezpośrednio do sfery pracy, wskazuje ona na fundamentalne znaczenie relacji społecznych, zdolności do zaangażowania oraz poczucia przynależności. Kompetencje te stanowią istotne warunki funkcjonowania jednostki w środowisku zawodowym, w którym praca jest nie tylko źródłem dochodu, lecz także ważnym obszarem uczestnictwa społecznego. Zajmowanie pozycji zawodowej

w tym okresie obejmuje zatem zarówno wymiar ekonomiczny, jak i relacyjny, związany z możliwością współdziałania, uznania oraz budowania więzi w miejscu pracy.

W ujęciu teorii rozwoju zawodowego D. Supera wczesna dorosłość obejmuje przede wszystkim fazę eksploracji oraz stopniowe przechodzenie do etapu stabilizacji zawodowej (Super, 1990). Jest to czas, w którym młody człowiek, dysponując rosnącym zasobem doświadczeń, podejmuje próby konkretyzowania wyborów zawodowych, testuje różne role oraz dąży do osiągnięcia względnej spójności pomiędzy obrazem siebie a wymaganiami środowiska pracy. Zajmowanie pozycji zawodowej nie oznacza tu jeszcze pełnej stabilizacji, lecz raczej proces osadzania się w określonym polu zawodowym, który może przebiegać nieliniowo i wiązać się z korektą wcześniejszych decyzji.

Istotny wkład w rozumienie specyfiki tego okresu wnosi również koncepcja „stającej się dorosłości” Jeffreya J. Arnetta, która akcentuje wydłużanie fazy eksploracji oraz opóźnienie osiągania tradycyjnych markerów dorosłości we współczesnej rzeczywistości (Arnett, 2004). W tym ujęciu zajmowanie pozycji zawodowej nie jest jednoznacznie związane z trwałym zatrudnieniem, lecz przybiera postać sekwencji przejściowych doświadczeń zawodowych, takich jak prace krótkoterminowe, staże, umowy niestandardowe czy okresy czasowej dezaktywizacji. Biografie zawodowe młodych dorosłych stają się przez to bardziej fragmentaryczne, co z jednej strony sprzyja uczeniu się i poszerzaniu doświadczeń, z drugiej zaś generuje poczucie niepewności i trudności w budowaniu długofalowych planów rozwojowych. Młodzi wydają się być „pomiędzy młodością i dorosłością”, „być zarówno młodzi, jak i dorośli”, „nie być ani młodzi, ani dorośli” (Zagórska-Leder, 2018).

Zajmowanie pozycji zawodowej we wczesnej dorosłości można widzieć z perspektywy strukturalnych uwarunkowań rynku pracy oraz mechanizmów reprodukcji nierówności społecznych. Teoria kapitałów Pierre’a Bourdieuu wskazuje, że dostęp do określonych segmentów rynku pracy jest silnie uzależniony od zasobów kulturowych, społecznych i ekonomicznych wyniesionych z wcześniejszych etapów życia (Bourdieu, 2005). Wczesna dorosłość staje się w tym sensie momentem utrwalania bądź – w sprzyjających warunkach – modyfikowania trajektorii społecznych, a proces zajmowania pozycji zawodowej przebiega, niestety, w warunkach nierównych szans.

Z perspektywy pedagogiki pracy kluczowe znaczenie ma postrzeganie wczesnej dorosłości jako okresu intensywnego uczenia się w i poprzez pracę. Koncepcje uczenia się sytuacyjnego oraz społecznego uczenia się w miejscu pracy

podkreślają, że wiedza i kompetencje zawodowe są nabywane przede wszystkim poprzez uczestnictwo w praktykach zawodowych, interakcje społeczne oraz stopniowe włączanie się we wspólnoty praktyki (Lave, Wenger, 1991; Illeris, 2011). Zajmowanie pozycji zawodowej wiąże się zatem z procesem internalizacji norm, wartości i wzorów działania charakterystycznych dla danego środowiska pracy, którego przebieg zależy od jakości wsparcia relacyjnego i organizacyjnego.

Wczesna dorosłość jest również okresem intensywnego kształtowania tożsamości zawodowej, która nie jest traktowana jako stała cecha jednostki, lecz jako dynamiczny proces interpretowania doświadczeń zawodowych i nadawania im sensu (Savickas, 2013). Zajmowanie pozycji zawodowej oznacza w tym kontekście nie tylko formalne przypisanie do określonej roli, lecz także subiektywne uznanie tej roli za spójną z własnymi wartościami i aspiracjami. Brak tej spójności może prowadzić do obniżenia motywacji, poczucia wykluczenia oraz trudności w utrzymaniu ciągłości biografii zawodowej.



Rys. 13. Proces zajmowania pozycji zawodowej w warunkach zmienności i niepewności

Źródło: opracowanie własne.

Nie można pominąć faktu, że proces zajmowania pozycji zawodowej we wczesnej dorosłości przebiega współcześnie w warunkach wysokiej zmienności i niepewności. Koncepcje płynnej nowoczesności oraz społeczeństwa ryzyka wskazują, że odpowiedzialność za zarządzanie biografią zawodową w coraz większym stopniu spoczywa na jednostce, przy jednoczesnym osłabieniu stabilnych ram instytucjonalnych (Bauman, 2006; Beck, 2002). Wymaga to rozwijania kompetencji adaptacyjnych, zdolności do uczenia się przez całe życie oraz gotowości do redefiniowania swojej pozycji zawodowej.

Wczesna dorosłość jawi się zatem jako kluczowa faza inwestycji rozwojowej, w której jakość pierwszych doświadczeń zawodowych, dostęp do wsparcia doradczego oraz możliwość refleksyjnego uczenia się mają długofalowe konsekwencje dla dalszego przebiegu kariery. W tym sensie zajmowanie pozycji zawodowej nie powinno być postrzegane jako jednorazowe wejście na rynek pracy, lecz jako proces ciągły, wymagający systemowego wsparcia ze strony instytucji związanych z edukacją i pracodawców.

Refleksja w praktyce: pytania i mini-case'y (studia przypadków)

BLOK I. Dla młodych dorosłych – eksploracja i zajmowanie pozycji zawodowej

1. Jakie role zawodowe próbowałeś/próbowałaś w ciągu ostatniego roku i czego się przy tym nauczyłeś/nauczyłaś?
2. W jakich sytuacjach czujesz się pewnie w pracy, a w jakich doświadczasz niepewności?
3. Jakie kompetencje miękkie i społeczne wydają Ci się kluczowe w miejscu pracy i jak je rozwijasz?
4. Czy czujesz, że masz możliwość eksperymentowania z różnymi rolami zawodowymi w sposób bezpieczny i wspierający?

Mini-case

Aneta zakończyła studia i przez pół roku wykonywała różne prace dorywcze, nie mogąc znaleźć stałego zatrudnienia. Jak może wykorzystać te doświadczenia, aby zbudować poczucie sprawczości i niezbędne kompetencje zawodowe?

■

BLOK II. Dla mentorów, pedagogów i doradców zawodowych

1. Jakie strategie wsparcia można zastosować, aby młody dorosły skutecznie „przyjmował” rolę zawodową?
2. W jaki sposób doświadczenia przejściowe (staże, praktyki, praca krótkoterminowa) mogą zostać wykorzystane do budowania kompetencji adaptacyjnych?

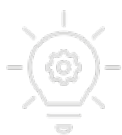
3. Jak organizować refleksję nad doświadczeniami zawodowymi młodych ludzi, aby rozwijać ich tożsamość zawodową?
4. Jak można wykorzystać feedback i obserwację w miejscu pracy do wzmocnienia procesu uczenia się?
5. W jaki sposób można wspierać młodych ludzi w radzeniu sobie z niepewnością, zmianami i możliwymi porażkami zawodowymi?

Mini-case

Grupa młodych osób uczestniczy w projekcie lokalnym, który pozwala testować różne role zawodowe. Jakie formy dokumentowania i refleksji nad doświadczeniami mogą zwiększyć wartość edukacyjną tego projektu?

BLOK III. Dla instytucji rynku pracy i samorządów

1. W jaki sposób lokalne programy wsparcia mogą przeciwdziałać wykluczeniu zawodowemu wśród osób w wieku 18–29 lat?
2. W jaki sposób współpraca między szkołami a instytucjami rynku pracy może ułatwić młodym ludziom bezpieczne eksplorowanie ścieżek zawodowych?
3. Jakie mechanizmy wsparcia mogą minimalizować ryzyko „blizn zawodowych” u młodych dorosłych?
4. W jaki sposób programy edukacyjne i doradcze mogą łączyć teorię z praktycznymi doświadczeniami w środowisku pracy?
5. Jak można promować równość szans i włączające środowiska pracy dla młodych ludzi o różnym kapitale społecznym i kulturowym?



Warto pamiętać...

Proces zajmowania pozycji zawodowej we wczesnej dorosłości nie dotyczy jedynie zdobycia formalnego zatrudnienia. Jest to również czas odkrywania własnych mocnych stron, zainteresowań i sposobów działania w pracy, a więc kształtowania obrazu samego siebie jako pracownika. Młodzi dorośli mogą w tym okresie zadać sobie pytania:

- Jakie role zawodowe próbowałem/próbowałam?
- Czego nauczyłem/nauczyłam się dzięki tym doświadczeniom?

W jaki sposób praca pomaga mi zrozumieć, kim jestem jako osoba aktywna zawodowo i w jaki sposób chcę rozwijać swoją karierę?

Mogą też być wtedy przydatne pytania o pracę marzeń, przedstawione w poprzednim rozdziale. Takie refleksje sprzyjają świadomemu eksplorowaniu świata pracy i budowaniu kompetencji, które będą fundamentem dalszego rozwoju zawodowego.

2.1.2.1. Wczesna dorosłość jako okres podwyższonego ryzyka wykluczenia zawodowego

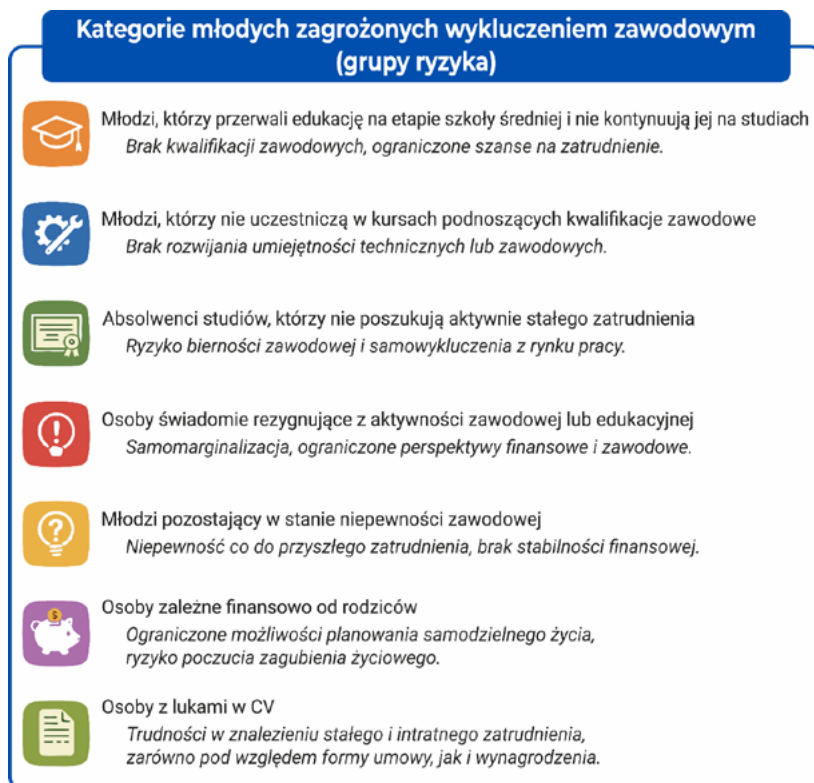
Proces zajmowania pozycji zawodowej we wczesnej dorosłości, choć z definicji rozwojowy, niesie ze sobą również istotne ryzyko marginalizacji i wykluczenia z rynku pracy. W warunkach niestabilnych form zatrudnienia, rosnących wymagań kompetencyjnych oraz rozluźnienia instytucjonalnych mechanizmów wsparcia, nie wszystkim młodym dorosłym udaje się skutecznie osadzić w strukturach zawodowych. Dla części z nich doświadczenia związane z pierwszymi próbami zawodowymi stają się źródłem frustracji, poczucia niesprawczości oraz stopniowego wycofywania się z aktywności zawodowej. Grupy młodych osób szczególnie zagrożonych wykluczeniem zawodowym, a więc także niepowodzeniem w procesie tranzykcji szkoła-praca, przedstawia rys. 14, choć ryzyko to może rozciągać się na innych młodych ludzi w przejściowo trudnych sytuacjach, np. kryzysach psychicznych. Działania prewencyjne wymagają zwiększonej uwagi w identyfikacji innych potencjalnych zagrożeń.

Nawiązując do P. Alheita, który uważa, że współcześnie zanikają przepisy „normalnego” życia (*life course scripts*), można zauważyć, że młodzi dorośli także nie posiadają takiego scenariusza w kontekście funkcjonowania zawodowego (Alheit, 2004). Nie znają jednego, powszechnie akceptowanego schematu postępowania, z czego może wynikać trudność w podejmowaniu różnego rodzaju decyzji, konflikty intra- i interpersonalne (Illeris, 2011). W następstwie tego nie konstruują projekcji swoich biografii zawodowych, nie marzą, raczej mówią o wykorzystywaniu nadarzających się szans i okazji, aniżeli o planowaniu własnej kariery zawodowej (Wojciechowska, 2018).

Z perspektywy pedagogiki pracy szczególnie niepokojące jest zjawisko przerwania procesu uczenia się w i poprzez pracę. Brak możliwości zdobywania doświadczeń zawodowych lub ich niska jakość ograniczają rozwój kompetencji adaptacyjnych i zawodowych, które są niezbędne do utrzymania się na rynku pracy. W efekcie młodzi dorośli, którzy nie uzyskali stabilnego wsparcia w początkowej fazie kariery, mogą doświadczać kumulacji niepowodzeń, prowadzącej do utraty motywacji oraz obniżenia aspiracji zawodowych.

Warto podkreślić, iż teorie biografii zawodowych wskazują, że wczesna dorosłość jest okresem szczególnie wrażliwym na negatywne doświadczenia związane z pracą. Nieudane próby zajęcia pozycji zawodowej, długotrwałe poszukiwanie zatrudnienia czy powtarzające się epizody pracy o niskiej jakości mogą prowadzić

do trwałych konsekwencji biograficznych (Zielińska, 2018). Skutki te obejmują nie tylko obniżenie przyszłych szans zatrudnieniowych, lecz także osłabienie tożsamości zawodowej oraz poczucia przynależności do świata pracy.



Rys. 14. Kategorie młodych zagrożonych wykluczeniem zawodowym (grupy ryzyka)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Barszcz, 2019.

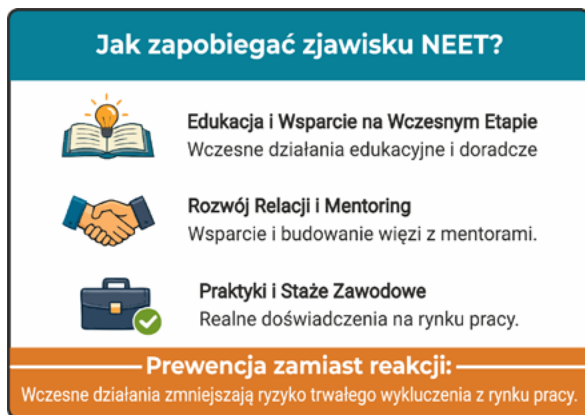
W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera zjawisko przedwczesnego wycofywania się młodych ludzi z rynku pracy, które może przyjmować zarówno formę obiektywnego wykluczenia, jak i subiektywnego (samo)wykluczenia – zjawiska określanego mianem NEET (OECD, 2023) Brak wiary we własne kompetencje, doświadczenie niesprawiedliwego traktowania lub niedopasowania do oczekiwań pracodawców sprzyjają rezygnacji z dalszych prób podejmowania aktywności zawodowej. Proces ten często przebiega stopniowo i pozostaje niewidoczny dla instytucji rynku pracy aż do momentu utrwalenia się bierności zawodowej (więcej na temat zjawiska NEET w dalszej części opracowania).

NEET (*Not in Education, Employment or Training*) to pojęcie, które odnosi się do młodych ludzi, którzy **nie uczą się, nie pracują ani nie uczestniczą w żadnych formach szkolenia lub kształcenia zawodowego** (OECD, 2023). Termin ten jest wykorzystywany do opisu sytuacji młodzieży pozostającej poza systemem edukacji oraz rynkiem pracy.

Najczęściej do kategorii NEET zalicza się osoby młode w wieku **od 15 do 29 lat**, choć w niektórych analizach granica ta bywa rozszerzana nawet do 34. r.ż. (Eurofound, 2012). Zjawisko to stanowi istotny problem społeczny i ekonomiczny, ponieważ osoby należące do tej grupy są często **biernie zawodowo lub bezrobotne**, a także **zależne finansowo od rodziny lub systemu wsparcia społecznego** (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019).

Przyczyny przynależności do grupy NEET są zróżnicowane i mogą obejmować m.in. **trudną sytuację na rynku pracy, brak motywacji do dalszej edukacji, izolację społeczną, problemy zdrowotne lub wcześniejsze niepowodzenia edukacyjne** (OECD, 2023). W związku z tym zjawisko NEET jest często postrzegane jako wskaźnik ryzyka wykluczenia społecznego młodych ludzi (Barszcz, 2019).

Ze względu na indywidualne i społeczne skutki zjawiska NEET, należy i można mu zapobiegać, a zbiega się to także z procesem tranzykcji szkoła–praca. Podstawowe kierunki działań prewencyjnych przedstawia rys. 15.



Rys. 15. Jak zapobiegać zjawisku NEET

Źródło: opracowanie własne.

Zajmowanie pozycji zawodowej we wczesnej dorosłości powinno być zatem analizowane nie tylko jako zadanie rozwojowe, lecz również jako obszar potencjalnego ryzyka społecznego. Brak dostępu do włączających środowisk pracy, niewystarczające wsparcie adaptacyjne oraz niedopasowanie oferty instytucjonalnej do realnych potrzeb młodych dorosłych mogą prowadzić do trwałego wykluczenia z głównego nurtu aktywności zawodowej. Szczególnie zagrożone są osoby o niższym kapitale kulturowym i społecznym, które nie dysponują zasobami umożliwiającymi samodzielne radzenie sobie z niepewnością rynku pracy (Barszcz, 2019).

Każde doświadczenie zawodowe uczy – nawet to trudne

Nie zawsze udaje się od razu znaleźć pracę, która daje satysfakcję i poczucie rozwoju. Długie poszukiwania zatrudnienia, powtarzające się niepowodzenia lub krótkotrwałe zajęcia o niskiej jakości mogą wpływać na dalszy rozwój zawodowy i osobisty. Takie doświadczenia mogą skutkować:



poczuciem niepewności i stresu związanego z przyszłością zawodową,



trudnościami w tworzeniu stabilnej ścieżki kariery,



opóźnieniem w zdobywaniu praktycznych umiejętności i doświadczenia,



obniżeniem pewności siebie i poczucia własnej wartości w pracy.

Jednak każde doświadczenie, nawet trudne, może stać się źródłem nauki i inspiracji do dalszych działań zawodowych.

Warto:

- analizować swoje doświadczenia i wyciągać wnioski,
- poszukiwać wsparcia mentora lub doradcy zawodowego,
- testować różne role zawodowe w bezpiecznym środowisku



Wskazówka:

Niepowodzenia zawodowe wczesnej dorosłości nie definiują przebiegu całej kariery zawodowej. Jest to czas eksperymentów, odkrywania swoich mocnych stron i dopasowywania wybranej ścieżki zawodowej do swoich mocnych stron.

Rys. 16. Niepowodzenia zawodowe we wczesnej dorosłości jako doświadczenia kształtujące

Źródło: opracowanie własne.

Z pedagogicznego punktu widzenia przeciwdziałanie wykluczeniu zawodowemu młodych dorosłych wymaga przesunięcia akcentu z interwencji reaktywnych na działania prewencyjne. Kluczowe staje się tworzenie warunków umożliwiających stopniowe i bezpieczne zajmowanie pozycji zawodowej, oparte na uczeniu się, wsparciu relacyjnym oraz realnym dostępie do doświadczeń zawodowych o charakterze rozwojowym. Wczesna dorosłość jawi się w tym ujęciu jako etap, w którym odpowiednio zaprojektowane działania edukacyjne, doradcze i instytucjonalne mogą znacząco ograniczyć ryzyko trwałego wykluczenia z rynku pracy.



Nieudane próby zajęcia pozycji zawodowej – co warto wiedzieć?

Osobie kończącej określony etap edukacyjny nie zawsze (a raczej rzadko) udaje się od razu znaleźć satysfakcjonującą pracę. Długotrwałe poszukiwania zatrudnienia, powtarzające się niepowodzenia lub krótkie epizody pracy o niskiej jakości mogą jednak wpływać na dalszy rozwój zawodowy i osobisty. Tego rodzaju doświadczenia mogą prowadzić do:

- poczucia niepewności i frustracji,
- utrudnień w budowaniu stabilnej ścieżki kariery,
- opóźnień w zdobywaniu kompetencji i doświadczenia,
- obniżenia poczucia własnej wartości w kontekście zawodowym.

Jednak każdy epizod, nawet pozornie „nieudany”, może pełnić funkcję edukacyjną. Ważne jest, aby:

- analizować swoje doświadczenia i wyciągać wnioski,
- poszukiwać wsparcia mentora lub doradcy zawodowego,
- testować różne role zawodowe w bezpiecznym środowisku,
- traktować trudności jako część procesu eksploracji i uczenia się.

2.1.3. Zadania rozwojowe związane z aktywnością zawodową na etapie wczesnej dorosłości

Wczesna dorosłość jawi się jako indywidualny projekt młodego człowieka, który korzysta z szerokiego wachlarza możliwości, szans oraz wzorców wynikających zarówno z jego indywidualnych potrzeb, jak i aktualnych trendów społecznych (Kudlińska-Chróścicka, 2019). Jest to okres, w którym jednostka staje wobec istotnych wyzwań związanych z podejmowaniem ról zawodowych oraz kształtowaniem własnej ścieżki kariery. Na tym etapie rozwojowym szczególnego znaczenia nabierają zadania rozwojowe obejmujące eksplorację możliwości zawodowych oraz rozwój kompetencji niezbędnych do pełnienia trwałych ról w świecie pracy. Młody dorosły podejmuje próby różnych ról zawodowych, testuje swoje zainteresowania i umiejętności, a także dokonuje wyborów dotyczących dalszego kierunku kariery (Super, 1990; Kudlińska-Chróścicka, 2019).

Zadania te mają zarówno wymiar poznawczy, jak i psychospołeczny. Jednostka uczy się rozpoznawać własne predyspozycje, wartości oraz motywacje, a następnie konfrontować je z wymaganiami rynku pracy. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera rozwój kompetencji miękkich, takich jak umiejętności komunikacyjne, współpraca w zespole, zarządzanie czasem czy radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych, które stanowią istotny fundament funkcjonowania w środowisku zawodowym (Heckman i Kautz, 2012). Kompetencje te sprzyjają nie tylko efektywnemu wykonywaniu zadań zawodowych, lecz także adaptacji do zmian organizacyjnych oraz budowaniu trwałych relacji społecznych w miejscu pracy. Dzięki nim młodzi pracownicy mogą aktywnie uczestniczyć w procesach decyzyjnych, podejmować inicjatywy innowacyjne oraz brać odpowiedzialność za rozwój własny i zespołu (Arnett, 2004; Marianowska, 2013).

Zadania rozwojowe realizowane w okresie wczesnej dorosłości mają również wyraźny wymiar adaptacyjny. Młodzi dorośli uczą się funkcjonować w warunkach niepewności zawodowej, zmienności rynku pracy, fluktuacji zatrudnienia oraz rosnących wymagań dotyczących mobilności zawodowej (OECD, 2010). Równocześnie jest to czas intensywnego kształtowania tożsamości zawodowej, która pozostaje dynamiczna i podlega modyfikacjom pod wpływem doświadczeń edukacyjnych, praktyk zawodowych oraz pierwszych doświadczeń zatrudnienia. Rozwój tożsamości zawodowej ma charakter zarówno indywidualny, jak i społecznie zakorzeniony, gdyż wymaga interakcji z innymi pracownikami,

mentorami i przełożonymi oraz uczestnictwa w praktykach organizacyjnych (Savickas, 2013). Obejmuje on świadomość własnych kompetencji, możliwości adaptacyjnych oraz poczucie przynależności do określonej społeczności zawodowej. Brak spójnej tożsamości zawodowej może natomiast prowadzić do poczucia wykluczenia, obniżonej motywacji oraz częstych zmian ścieżki kariery.

Z perspektywy pedagogiki pracy oraz psychologii rozwoju zawodowego wczesna dorosłość stanowi również okres intensywnego uczenia się poprzez doświadczenie zawodowe. Zarówno pozytywne, jak i negatywne doświadczenia pełnią funkcję edukacyjną – umożliwiają rozwijanie umiejętności, weryfikowanie strategii działania oraz analizę konsekwencji podejmowanych decyzji. Niepowodzenia zawodowe, jeśli poddane refleksji i wykorzystane w procesie uczenia się, mogą stać się cennym źródłem doświadczenia oraz impulsem do dalszego rozwoju (Krause, 2015).

Podsumowując, wczesna dorosłość stanowi kluczowy etap rozwoju jednostki w obszarze zawodowym. Do najważniejszych zadań rozwojowych w tym okresie należą: eksploracja ról zawodowych, adaptacja do wymagań rynku pracy i zmian organizacyjnych, rozwój kompetencji społecznych i interpersonalnych, budowanie tożsamości zawodowej oraz uczenie się na podstawie doświadczeń i niepowodzeń. Pomyślna realizacja tych zadań ma istotne znaczenie dla dalszego rozwoju kariery zawodowej, integracji społecznej jednostki oraz kształtowania poczucia sprawczości i odpowiedzialności za własną drogę zawodową.



To bardziej złożone, niż myślisz...

Zadania rozwojowe młodych dorosłych w toku aktywności zawodowej

1. Eksploracja ról zawodowych

- Wypróbowywanie różnych stanowisk i obowiązków w pracy.
- Testowanie własnych zainteresowań, umiejętności i preferencji zawodowych.
- Poszukiwanie zgodności między oczekiwaniami rynku pracy a własnymi aspiracjami.

2. **Adaptacja do rynku pracy i zmian organizacyjnych**
 - Uczenie się reagowania na niepewność i zmiany w strukturach organizacyjnych/uczenie się podejmowania decyzji w warunkach niepewności i wielu typów ścieżek kariery.
 - Radzenie sobie z krótkoterminowymi kontraktami, zmianą obowiązków czy środowiska pracy.
 - Rozwijanie elastyczności w planowaniu kariery zawodowej.
3. **Rozwój kompetencji miękkich i społecznych**
 - Współpraca w zespole, komunikacja interpersonalna, negocjowanie.
 - Zarządzanie czasem i organizacja własnej pracy.
 - Budowanie relacji z przełożonymi, współpracownikami i mentorami.
4. **Budowanie tożsamości zawodowej**
 - Rozpoznawanie swoich mocnych stron, wartości i aspiracji.
 - Nadawanie sensu własnym doświadczeniom zawodowym.
 - Kształtowanie spójnego obrazu siebie w kontekście pracy.
5. **Wykorzystanie doświadczeń i nauka z niepowodzeń**
 - Analiza trudnych sytuacji i wyciąganie wniosków.
 - Traktowanie niepowodzeń jako lekcji i możliwości rozwoju.
 - Planowanie dalszej ścieżki zawodowej na podstawie zdobytego doświadczenia.
6. **Ekonomiczne usamodzielnianie się**
7. **Integracja ról zawodowych z innymi rolami społecznymi (rodzina, partnerstwo, obywatelstwo)**

2.1.3.1. Od eksperymentu do doświadczenia – rola *lifelong learning* w realizacji zadań rozwojowych związanych z aktywnością zawodową na etapie wczesnej dorosłości

Wczesna dorosłość jest okresem intensywnego eksperymentowania oraz kształtowania indywidualnej ścieżki zawodowej, w którym jednostka konfrontuje swoje doświadczenia edukacyjne i społeczne z wymaganiami rynku pracy. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera koncepcja uczenia się przez całe życie, zakładająca, że proces kształcenia nie kończy się wraz z formalną edukacją szkolną czy akademicką, lecz towarzyszy człowiekowi przez całe życie zawodowe i osobiste (OECD, 2010; European Commission, 2021).

Z perspektywy pedagogiki pracy uczenie się przez całe życie nie ogranicza się wyłącznie do nabywania kompetencji technicznych i zawodowych, lecz obejmuje również rozwój kompetencji adaptacyjnych, społecznych oraz metakompetencji.

Jeffrey Arnett, opisując przywołaną już wcześniej fazę „stającej się dorosłości”, wskazuje, że młodzi dorośli często łączą formalną edukację z doświadczeniami zdobywanymi w środowisku pracy, samokształceniem oraz refleksją nad własnymi aspiracjami zawodowymi (Arnett, 2004). W rezultacie uczenie się staje się procesem zintegrowanym z codzienną aktywnością zawodową – od uczestnictwa w stażach i praktykach, poprzez krótkotrwałe formy zatrudnienia, aż po eksplorowanie różnych ról zawodowych.

Donald Super podkreśla, że faza eksploracji, charakterystyczna dla wczesnej dorosłości, jest momentem budowania bazy doświadczeń zawodowych, testowania własnych predyspozycji oraz rozwijania świadomości zawodowej. W tym ujęciu uczenie się przez całe życie stanowi warunek adaptacji do zmieniających się realiów rynku pracy, umożliwiając zdobywanie nowych kompetencji oraz reagowanie na dynamiczne wymagania zawodowe (Super, 1990). Proces ten obejmuje zarówno uczenie się formalne, takie jak studia podyplomowe czy kursy specjalistyczne, jak i uczenie się pozaformalne, realizowane poprzez szkolenia branżowe, warsztaty czy mentoring, a także uczenie się nieformalne, zachodzące w toku codziennej praktyki zawodowej, obserwacji oraz refleksji nad działaniem.

Z pedagogicznego punktu widzenia istotną rolę w procesie uczenia się przez całe życie odgrywa refleksja nad doświadczeniami zawodowymi, która umożliwia przekształcanie codziennych praktyk w wiedzę praktyczną oraz kompetencje zawodowe. Uczenie się refleksyjne sprzyja korekcie ścieżki zawodowej, weryfikacji podejmowanych decyzji oraz świadomemu kształtowaniu tożsamości zawodowej, zgodnej z aspiracjami i wartościami jednostki (Kolb, 1984; Schön, 1983).

W kontekście przeciwdziałania wykluczeniu zawodowemu i społecznemu koncepcja uczenia się przez całe życie pełni również funkcję włączającą. Osoby pozostające w procesie ciągłego uczenia się wykazują większą elastyczność wobec zmian na rynku pracy, a także łatwiej adaptują się do nowych warunków zawodowych i społecznych. Z kolei ograniczony dostęp do edukacji, doradztwa zawodowego, mentoringu czy doświadczeń praktycznych zwiększa ryzyko marginalizacji, fragmentaryzacji biografii zawodowej oraz poczucia niepewności w sferze ekonomicznej i społecznej (Krause, 2015; OECD, 2010).

W praktyce oznacza to, że uczenie się przez całe życie nie stanowi wyłącznie indywidualnej odpowiedzialności jednostki, lecz wymaga wsparcia ze strony systemu edukacji, pracodawców oraz instytucji rynku pracy. Szkoły i uczelnie powinny rozwijać kompetencje metapoznawcze i społeczne oraz umożliwiać kontakt z realnym środowiskiem pracy, natomiast pracodawcy tworzyć warunki

sprzyjające refleksyjnemu uczeniu się i rozwojowi zawodowemu pracowników. W takim ujęciu wczesna dorosłość staje się okresem inwestycji w kapitał ludzki, który przynosi korzyści w dalszym przebiegu kariery zawodowej.

Podsumowując, uczenie się przez całe życie w fazie wczesnej dorosłości, realizowane w i poprzez pracę, obejmuje trzy powiązane ze sobą obszary. Pierwszym z nich jest eksploracja zawodowa, polegająca na testowaniu różnych ról, rozwijaniu zainteresowań oraz zdobywaniu doświadczeń w zróżnicowanych kontekstach pracy. Drugim obszarem jest rozwój kompetencji adaptacyjnych i społecznych, kształtowanych poprzez doświadczenie, refleksję, współpracę oraz podejmowanie decyzji w dynamicznych sytuacjach zawodowych. Trzecim natomiast jest budowanie tożsamości zawodowej i życiowej, rozumiane jako integracja doświadczeń edukacyjnych i zawodowych w spójną narrację własnej ścieżki rozwojowej.



Rys. 17. Uczenie się przez całe życie w fazie wczesnej dorosłości oraz poprzez pracę

Źródło: opracowanie własne.

Efektywne włączenie tych obszarów w proces życia zawodowego młodych dorosłych może sprzyjać nie tylko ich integracji na rynku pracy, lecz także ogranicza ryzyko wykluczenia społecznego i zawodowego, wzmacniając poczucie sprawczości oraz odpowiedzialności za własny rozwój.



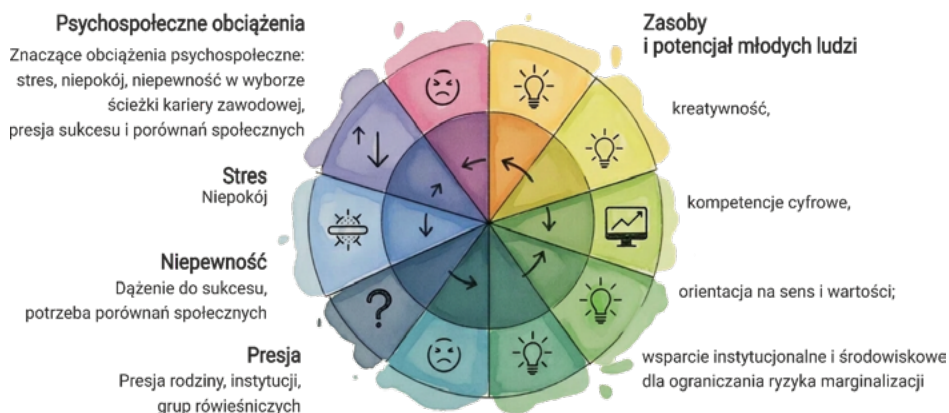
Warto pamiętać...

- **Wczesna dorosłość** to kluczowy okres eksploracji zawodowej – uczenie się nie kończy się po szkole czy studiach, lecz trwa przez całe życie zawodowe człowieka.
- Eksperymentowanie z różnymi rolami zawodowymi i krótkotrwałymi doświadczeniami pracy jest naturalną częścią procesu uczenia się i rozwoju kompetencji młodych osób.
- Uczenie się przez całe życie obejmuje:
 - **formalną edukację** – studia, kursy, szkolenia;
 - **pozaformalną edukację** – warsztaty, mentoring, coaching, programy branżowe;
 - **uczenie się nieformalne** – doświadczenia zawodowe, obserwacja, refleksja nad własnym działaniem, uczenie się w toku współpracy z innymi.
- Rozwijanie kompetencji **adaptacyjnych i miękkich** (komunikacja, współpraca, zarządzanie czasem) jest równie ważne jak nauka umiejętności technicznych/stricte zawodowych.
- Refleksja nad własnymi doświadczeniami zawodowymi pozwala budować **tożsamość zawodową**, rozumianą jako świadoma i spójna z wartościami ścieżka kariery zawodowej.
- Nieustanne uczenie się wzmacnia **odporność na zmiany rynku pracy**, minimalizuje ryzyko wykluczenia zawodowego i sprzyja poczuciu sprawczości.

2.1.4. Psychospołeczne obciążenia i potencjały młodych ludzi

Obecnie okres młodości przebiega w warunkach nasilonej zmienności społecznej, ekonomicznej i kulturowej. To sprawia, że młodzi ludzie funkcjonują jednocześnie w przestrzeni licznych wyzwań i nowych możliwości rozwojowych. Okres wchodzenia w dorosłość wiąże się z koniecznością podejmowania decyzji dotyczących edukacji, pracy i przyszłej roli społecznej, często przy ograniczonych zasobach stabilności i wsparcia. Z jednej strony generuje to psychospołeczne obciążenia, takie jak niepewność, presja osiągnięć czy lęk przed marginalizacją, z drugiej – ujawnia możliwości związane z elastycznością, zdolnością adaptacji oraz gotowością do uczenia się i redefiniowania własnej tożsamości. Analiza tych dwóch wymiarów pozwala lepiej zrozumieć

mechanizmy funkcjonowania młodych ludzi w zmieniającym się świecie pracy i relacji społecznych.



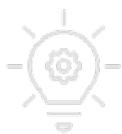
Rys. 18. Psychospołeczne obciążenia i potencjały młodych ludzi związane z rozpoczęciem pracy zawodowej

Źródło: opracowanie własne.

Wybór drogi zawodowej w okresie wczesnej dorosłości stanowi jedno z kluczowych doświadczeń rozwojowych, które coraz częściej wiąże się z podwyższonym poziomem stresu, lęku oraz poczucia niepewności. Jak podkreśla Jeffrey J. Arnett, współczesne warunki społeczno-ekonomiczne sprawiają, że młodzi ludzie funkcjonują w stanie przedłużonej eksploracji, w której decyzje edukacyjne i zawodowe nie mają charakteru ostatecznego, lecz są tymczasowe i odwracalne (Arnett, 2004). Paradoksalnie, ta pozorna „wolność wyboru”, możliwość wielokrotnej zmiany decyzji, może generować silne napięcie psychiczne, wynikające z braku jasnych punktów odniesienia i stabilnych scenariuszy przejścia do dorosłości.

Współczesna wczesna dorosłość przebiega w warunkach nasilonej presji sukcesu, która w znacznym stopniu kształtuje doświadczenia psychospołeczne młodych ludzi. Oczekiwania dotyczące szybkiego osiągnięcia stabilnej pozycji zawodowej, samodzielności finansowej oraz „satysfakcjonującej kariery” stają się normą kulturową, od której odstępstwa bywają społecznie stygmatyzowane. Jak zauważa A. Ehrenberg, sukces w społeczeństwie późnej nowoczesności nie jest już tylko kategorią ekonomiczną, lecz miarą wartości jednostki, jej sprawczości

i odpowiedzialności za własne życie (Ehrenberg, 2010). W tym kontekście niepowodzenia zawodowe młodych dorosłych są często interpretowane nie jako efekt uwarunkowań strukturalnych, lecz jako osobista porażka.



Warto pamiętać...

Stres, niepewność i poczucie lęku nie są oznaką braku kompetencji to naturalny element procesu uczenia się

Niepewność i lęk towarzyszące wyborom zawodowym młodych osób nie oznaczają braku kompetencji lub potencjału, by je uzyskać, lecz są naturalnym elementem procesu eksploracji. Jak wskazują Savickas i Porfeli, współczesna kariera wymaga nie tyle jednorazowego wyboru, ile rozwijania kompetencji adaptacyjnych, takich jak elastyczność, zdolność uczenia się i tolerancja niepewności (Savickas, 2012). Zrozumienie, a przede wszystkim akceptacja, tego mechanizmu może obniżyć poziom stresu i sprzyjać bardziej refleksyjnemu podejściu do planowania przyszłości zawodowej.

Presja sukcesu jest ściśle powiązana z mechanizmem porównań społecznych. L. Festinger już w klasycznej teorii porównań społecznych wskazywał, że jednostki oceniają własne osiągnięcia poprzez odniesienie do innych (Festinger, 1954). W warunkach cyfrowej rzeczywistości mechanizm ten ulega intensyfikacji. Media społecznościowe, profesjonalne platformy networkingowe oraz narracje „szybkiej kariery” wzmacniają poczucie, że sukces powinien być widoczny, mierzalny i osiągnięty w krótkim czasie. S. Turkle podkreśla, że nieustanna ekspozycja na wyidealizowane biografie zawodowe rówieśników może prowadzić do obniżenia samooceny, chronicznego poczucia niedostosowania oraz lęku przed „pozostaniem w tyle” (Turkle, 2017). Szczególnie negatywną rolę w tym zakresie mogą odgrywać także przykłady spektakularnych sukcesów medialnych i „kosmicznych” zarobków młodych influencerów, do których trudno porównywać start zawodowy młodych ludzi w jakimkolwiek innym zawodzie, choć i one stanowią pewnie przykład przedsiębiorczości i adaptacji nowej generacji do współczesnego świata.

Z pedagogicznego i psychologicznego punktu widzenia presja porównań społecznych może ograniczać zdolność młodych dorosłych do refleksyjnego

konstruowania własnej drogi zawodowej. Zamiast eksploracji zgodnej z indywidualnymi predyspozycjami, pojawia się tendencja do naśladowania dominujących wzorców kariery, nawet jeśli są one sprzeczne z osobistymi wartościami. R. Sennett wskazuje, że taki model funkcjonowania sprzyja fragmentaryzacji tożsamości zawodowej oraz osłabieniu poczucia sensu pracy (Sennett, 2006).

Jednocześnie młodzi dorośli dysponują istotnymi zasobami, które mogą stanowić przeciwwagę dla presji sukcesu i niepewności rynku pracy. W literaturze przedmiotu coraz częściej podkreśla się rolę kreatywności jako kompetencji adaptacyjnej, umożliwiającej elastyczne reagowanie na zmieniające się warunki zatrudnienia. K. Robinson zauważa, że kreatywność nie jest cechą elitarną, lecz powszechnym potencjałem rozwojowym, który w sprzyjających warunkach może stać się podstawą innowacyjnych ścieżek zawodowych (Robinson, 2011). W kontekście wczesnej dorosłości kreatywność umożliwia redefiniowanie porażek jako doświadczeń uczących oraz poszukiwanie alternatywnych form aktywności zawodowej.

Kolejnym istotnym zasobem młodych ludzi są kompetencje cyfrowe. Pokolenia wchodzące na rynek pracy charakteryzują się wysokim poziomem biegłości w korzystaniu z technologii informacyjno-komunikacyjnych (dotyczy także wspomnianych wcześniej influencerów), co zwiększa ich zdolność uczenia się, pracy projektowej oraz funkcjonowania w środowiskach sieciowych. Kompetencje cyfrowe stanowią kluczowy kapitał w społeczeństwie sieciowym, umożliwiający dostęp do informacji, relacji zawodowych i nowych form zatrudnienia (Castells, 2010). Właściwie wspierane mogą one ograniczać ryzyko marginalizacji zawodowej.

Mimo takich zagrożeń, coraz wyraźniej zaznacza się jednak orientacja młodych dorosłych na sens i wartości w pracy. Badania wskazują, że dla wielu z nich praca nie jest jedynie źródłem dochodu, lecz przestrzenią realizacji osobistych przekonań, zaangażowania społecznego i poczucia sprawczości. Młodzi dorośli postrzegają pracę w kategoriach „powołania”, które sprzyja większemu zaangażowaniu i odporności psychicznej (Kowalczyk-Kroenke, 2022). Warto nadmienić, iż orientacja na sens (por. teoria salutogenezy – Antonovski, 2005; Przyłęcki, 2024) może pełnić funkcję ochronną wobec presji porównań społecznych, umożliwiając budowanie kariery w oparciu o wewnętrzne kryteria sukcesu.

Podsumowując, presja sukcesu i porównań społecznych stanowi istotne obciążenie psychospołeczne młodych dorosłych, jednak nie wyczerpuje obrazu ich sytuacji rozwojowej. Kreatywność, kompetencje cyfrowe oraz orientacja na

sens i wartości są zasobami, które – przy odpowiednim wsparciu edukacyjnym i instytucjonalnym – mogą sprzyjać budowaniu elastycznych, refleksyjnych i inkluzywnych ścieżek zawodowych, ograniczając ryzyko wykluczenia społecznego i zawodowego.

Jak zatem wzmacniać zasoby młodych dorosłych w procesie przechodzenia ze szkoły na rynek pracy? Wzmacnianie zasobów młodych dorosłych wymaga działań, które łączą perspektywę rozwojową z realiami współczesnego rynku pracy. Kluczowe znaczenie ma tworzenie warunków sprzyjających **bezpiecznej eksploracji ról zawodowych**, bez presji natychmiastowego sukcesu i trwałych decyzji. Praktyki, staże, wolontariat czy praca projektowa powinny być postrzegane jako pełnoprawne doświadczenia edukacyjne, a nie jako „etapy przejściowe” o obniżonej wartości.

Istotnym elementem wsparcia jest **rozwijanie kompetencji refleksyjnych** – umiejętności interpretowania własnych doświadczeń zawodowych, identyfikowania nabytych kompetencji oraz wyciągania wniosków z niepowodzeń. Refleksja nad doświadczeniem sprzyja budowaniu poczucia sprawczości i chroni przed obniżeniem samooceny w sytuacji trudności zawodowych. W kontekście presji porównań społecznych szczególnego znaczenia nabiera **praca nad redefinicją pojęcia sukcesu zawodowego**. Wsparcie doradcze i edukacyjne powinno akcentować różnorodność ścieżek kariery oraz wartość indywidualnych trajektorii rozwojowych, zamiast promowania jednego, normatywnego modelu „udanej kariery”.

Wzmacnianie zasobów młodych ludzi obejmuje także **świadome rozwijanie kompetencji miękkich i cyfrowych**, zwłaszcza zdolności uczenia się, adaptacji do zmian, współpracy oraz kreatywnego rozwiązywania problemów. Kompetencje te zwiększają elastyczność zawodową i ograniczają ryzyko trwałego wykluczenia z rynku pracy. Nie mniej ważne jest tworzenie **relacyjnych form wsparcia**, takich jak mentoring, tutoring czy sieci wsparcia rówieśniczego. Relacje z osobami posiadającymi doświadczenie zawodowe pomagają młodym dorosłym lepiej rozumieć mechanizmy funkcjonowania rynku pracy oraz wzmacniają poczucie przynależności społecznej.

W perspektywie pedagogicznej wzmacnianie zasobów młodych dorosłych nie polega na eliminowaniu trudności, lecz na **przekształcaniu ich w doświadczenia uczące**, które sprzyjają rozwojowi kompetencji biograficznych i przygotowują do funkcjonowania w warunkach zmienności i niepewności świata pracy.

Najważniejsze elementy wsparcia w tranzycji szkoła–rynek pracy przedstawia rysunek 19.

Jak wzmacniać zasoby młodych dorosłych w procesie wchodzenia na rynek pracy?



Bezpieczna eksploracja

Zachęcaj do zdobywania różnorodnych doświadczeń: staży, praktyk, wolontariatu.



Refleksja nad doświadczeniem

Pomagaj analizować osiągnięcia i wyciągać wnioski z porażek.



Redefiniowanie sukcesu

Podkreślaj różne ścieżki kariery i wartość pracy zgodnej z wartościami.



Rozwój kompetencji

Rozwijaj kompetencje cyfrowe, kreatywność i umiejętności miękkie.



Wsparcie i mentoring

Twórz relacje mentoringowe, sieci wsparcia i grupy rówieśnicze.

Rys. 19. Możliwości wzmacniania zasobów młodych dorosłych w procesie wchodzenia na rynek pracy

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, trzeba zaakcentować, iż wsparcie instytucjonalne i środowiskowe odgrywa szczególnie istotną rolę właśnie w fazie eksploracji, która – jak wskazano wcześniej – stanowi kluczowy etap kształtowania się biografii edukacyjno-zawodowej młodych dorosłych. Okres ten charakteryzuje się jednoczesnym współwystępowaniem wysokiego potencjału rozwojowego (kreatywność, kompetencje cyfrowe, orientacja na sens i wartości) oraz znaczących obciążeń psychospołecznych, takich jak niepewność decyzyjna, presja porównań społecznych czy lęk przed nieadekwatnością wyborów zawodowych. Właśnie w tym kontekście instytucje edukacyjne, instytucje rynku pracy oraz lokalne środowiska zawodowe pełnią funkcję „struktur podtrzymujących, ułatwiających eksplorację”,

umożliwiających młodym ludziom bezpieczne testowanie ról zawodowych i stopniowe osvajanie się z wymaganiami świata pracy (Super, 1990; Arnett, 2004), jak również odkrywanie sensu pracy (Antonovski, 2005; Przyłęcki, 2024).

Warto nadmienić, że rozwiązania systemowe wspierające proces tranzykcji ze szkoły do świata pracy, takie jak doradztwo zawodowe oparte na refleksji biograficznej, programy praktyk i staży, uczenie się oparte na pracy (*work-based learning*) czy mentoring – sprzyjają przekształcaniu indywidualnych zasobów młodych ludzi w realne kompetencje zawodowe (OECD, 2016; European Commission, 2020). Wsparcie to ma szczególne znaczenie w sytuacji, gdy eksploracja przebiega w warunkach fragmentarycznych doświadczeń zawodowych i niestabilnych form zatrudnienia, które – bez odpowiedniego zaplecza instytucjonalnego – mogą nasilać poczucie chaosu i obniżać poczucie sprawstwa młodych dorosłych.

Z perspektywy pedagogiki pracy kluczowe znaczenie ma zatem tworzenie środowisk sprzyjających refleksyjnemu uczeniu się, w których młodzi dorośli mogą integrować doświadczenia sukcesów i niepowodzeń zawodowych jako element procesu rozwojowego, a nie jako sygnał osobistej porażki (Bańka, 2007; Illeris, 2011). Tak rozumiane wsparcie nie tylko ułatwia przejście z edukacji do zatrudnienia, lecz także wzmacnia zdolność młodych ludzi do uczenia się przez całe życie, adaptacji do zmiany oraz świadomego kształtowania własnej drogi zawodowej w kolejnych fazach rozwoju.

2.2. Oczekiwania rynku pracy a zasoby kompetencyjne młodych ludzi – ryzyka procesu tranzykcji z edukacji do zatrudnienia

Proces przechodzenia z edukacji do zatrudnienia stanowi jeden z kluczowych etapów w biografii młodych ludzi, a jego przebieg w istotnym stopniu determinowany jest relacją pomiędzy oczekiwaniami rynku pracy a zasobami kompetencyjnymi absolwentów. W warunkach dynamicznych zmian społeczno-gospodarczych oraz rosnącej elastyczności form zatrudnienia, tranzykcja ta coraz rzadziej ma charakter liniowy i przewidywalny. Napięcia wynikające z niedopasowania pomiędzy wymaganiami pracodawców a przygotowaniem młodych osób do pracy zawodowej generują szereg ryzyk, które mogą prowadzić do opóźnionego lub niestabilnego wejścia na rynek pracy, a także do długofalowych konsekwencji dla dalszych ścieżek edukacyjno-zawodowych. W niniejszym podrozdziale

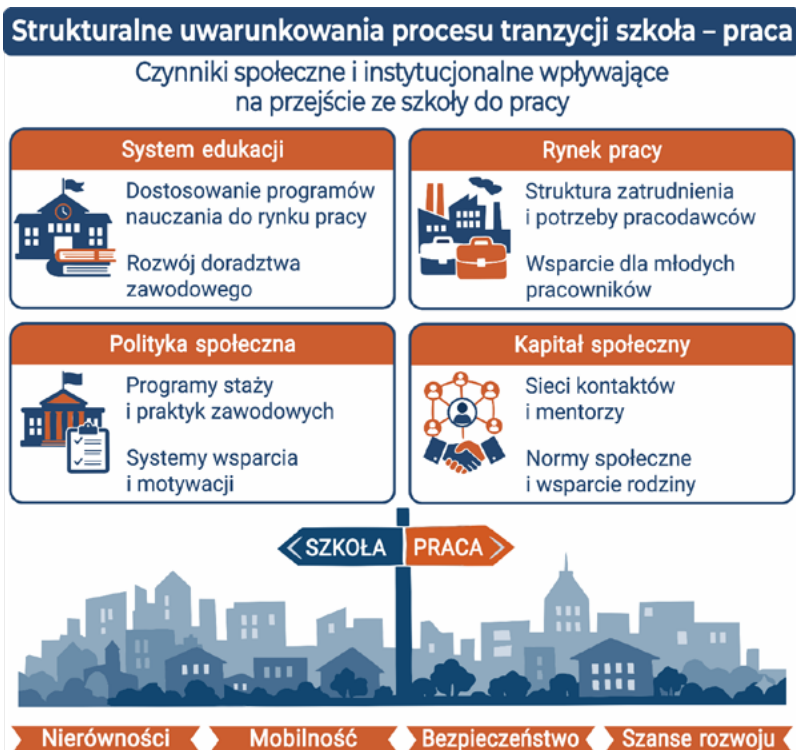
analizie poddane zostaną główne obszary tych rozbieżności oraz ich znaczenie dla przebiegu procesu tranzycji z edukacji do zatrudnienia.

2.2.1. Kontekst strukturalny tranzycji edukacja–rynek pracy

Proces przechodzenia młodych ludzi z systemu edukacji na rynek pracy nie może być postrzegany jako prosty i liniowy etap rozwoju kariery, lecz jako złożone, wieloetapowe przejście, które w literaturze określa się często mianem „tranzycji” (transition) (m.in. Wierzejska, 2018; Dobrzyniak, 2019). W ujęciu pedagogicznym i socjologicznym tranzycja ta obejmuje nie tylko formalne zakończenie edukacji, lecz także proces poszukiwania zatrudnienia, zdobywania pierwszego doświadczenia zawodowego oraz budowania stabilnych ścieżek kariery (Kukła, 2020). Jak już wspomnieliśmy, współczesna rzeczywistość społeczno-gospodarcza sprawia, że zakończenie edukacji formalnej nie implikuje automatycznie wejścia na rynek pracy, lecz stanowi dopiero początek długotrwałego i niekiedy niepewnego procesu adaptacyjnego (Wierzejska, 2018; Dobrzyniak, 2019).

W Polsce tranzycja na linii szkoła–praca odbywa się w warunkach dynamicznych zmian rynku pracy oraz przekształceń systemu edukacji. Z jednej strony obserwuje się wzrost elastyczności form zatrudnienia, w tym umów czasowych, kontraktów cywilnoprawnych czy pracy projektowej, które oferują młodym pracownikom możliwość wejścia na rynek, lecz jednocześnie charakteryzują się niższym poziomem stabilności zatrudnienia i mniejszą ochroną socjalną (Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości [PARP], 2025). Ta elastyczność zatrudnienia jest jednym z kluczowych czynników strukturalnych kształtujących doświadczenia młodych osób podczas przechodzenia z edukacji do pracy (Kukła, 2020; Wierzejska, 2018).

Instytucjonalny kontekst tranzycji odgrywa w Polsce istotną rolę. Polskie polityki publiczne podejmują różne działania mające na celu wspieranie młodych ludzi w przejściu na rynek pracy, jednak ich efektywność jest przedmiotem debat i badań. System doradztwa zawodowego, aktywne polityki rynku pracy, szkolenia oraz programy wsparcia są obecne w krajowych strategiach, lecz często działają fragmentarycznie, bez silnej koordynacji pomiędzy etapami edukacji formalnej a realnymi potrzebami rynku pracy (Wierzejska, 2018; PARP, 2025). W efekcie młodzi ludzie wskazują, że systemowe wsparcie nie zawsze odpowiada ich sytuacji życiowej i zawodowej, co może zwiększać poczucie niepewności i barier w efektywnym rozpoczęciu kariery zawodowej (Kukła, 2020).



Rys. 20. Strukturalne uwarunkowania procesu tranzykcji z procesu edukacji na rynek pracy

Źródło: opracowanie własne.

Strukturalne uwarunkowania tranzykcji na linii szkoła–praca obejmują także nierówności społeczne i regionalne. Młodzi ludzie z obszarów o mniejszej dostępności zasobów edukacyjnych i zawodowych czy z rodzin o niższym kapitale ekonomicznym i kulturowym napotykają dodatkowe trudności w konfrontacji z wymaganiami rynku pracy. Wsparcie instytucjonalne oraz efektywne powiązanie edukacji z rynkiem pracy wydają się zatem kluczowymi elementami, które potencjalnie mogą zmniejszać ryzyka i bariery występujące w procesie tranzykcji (PARP, 2025; Wierzejska, 2018). Jednocześnie obecne badania i praktyki wskazują, że bez głębszej koordynacji i dostosowania polityk do realnych doświadczeń młodych ludzi, strukturalne wyzwania tranzykcji będą nadal negatywnie wpływać na jakość wejścia młodych dorosłych na rynek pracy (Kukla, 2020).

2.2.2. Oczekiwania pracodawców wobec młodych dorosłych

W kontekście tranzycji z edukacji na rynek pracy istotne jest, aby młodzi ludzie rozumieli oczekiwania pracodawców i potrafili dopasować swoje kompetencje do wymogów współczesnego rynku pracy. Oczekiwania te obejmują zarówno kompetencje twarde, związane bezpośrednio z wykonywanym zawodem, ale przede wszystkim kompetencje miękkie, które determinują zdolność do efektywnej współpracy i adaptacji w miejscu pracy (Rzechowska, Krawiec, 2024). W polskich realiach młodzi pracownicy często wchodzi na rynek pracy bez doświadczenia praktycznego, co znacząco utrudnia ich integrację zawodową (Sissons i Jones, 2012).

Kompetencje techniczne i zawodowe są jednym z podstawowych obszarów oczekiwań pracodawców. Współcześni pracodawcy oczekują od młodych ludzi zarówno solidnej wiedzy teoretycznej, jak i praktycznych umiejętności przydatnych w codziennej pracy (Dobrzyniak, 2019). Istotne jest również doświadczenie zdobyte podczas praktyk, staży czy projektów edukacyjno-zawodowych, które pozwala młodym dorosłym na lepsze rozumienie realiów zawodowych. Kompetencje cyfrowe, znajomość narzędzi branżowych oraz podstawowych procedur pracy stają się standardem, który w znacznym stopniu decyduje o konkurencyjności na rynku pracy (Council of the European Union, 2018).

Równolegle z kompetencjami technicznymi rośnie znaczenie **kompetencji miękkich**, które pracodawcy coraz częściej uznają za kluczowe dla efektywnego funkcjonowania w zespole. Wśród najczęściej wskazywanych znajdują się: komunikacja interpersonalna, umiejętność pracy w grupie, rozwiązywanie konfliktów, adaptacyjność, elastyczność oraz gotowość do uczenia się nowych umiejętności (Dobrzyniak, 2019; Podgórska-Jachnik, Kos i Baranowska, 2024). Postawy proaktywne, inicjatywa w działaniu oraz przedsiębiorczość są wysoko cenione, gdyż pozwalają młodym pracownikom szybko reagować na zmiany technologiczne, organizacyjne i rynkowe (Global Commission on the Future of Work, 2019).

Znajomość rynku pracy oraz umiejętność autoprezentacji stanowią kolejny obszar oczekiwań pracodawców. Młodzi ludzie powinni posiadać świadomość swoich mocnych i słabych stron, potrafić budować profesjonalne CV, przygotowywać się do rozmów kwalifikacyjnych oraz być gotowi do mobilności geograficznej, jeśli wymaga tego charakter pracy (Dobrzyniak, 2019; Jachimczak, Podgórska-Jachnik i Olszewska, 2012). Umiejętność autoprezentacji łączy się także z postawą odpowiedzialności i zaangażowania w rozwój zawodowy, co w dłuższej perspektywie zwiększa stabilność zatrudnienia.

Pracodawcy podkreślają również znaczenie **integracji w miejscu pracy**, obejmującej zarówno współpracę międzykulturową, jak i komunikację międzygeneracyjną. Umiejętność funkcjonowania w grupie, świadomość norm i kultury organizacyjnej oraz zdolność korzystania z mentoringu i wsparcia starszych pracowników są uznawane za elementy wspierające efektywne wejście młodych dorosłych na rynek pracy (Dobrzyniak, 2019; Podgórska-Jachnik, Kos i Baranowska, 2025). Takie podejście sprzyja nie tylko skutecznej adaptacji jednostki, ale również budowaniu spójnego i produktywnego środowiska pracy.

Oczekiwania pracodawców wobec młodych dorosłych obejmują zrównoważone połączenie kompetencji technicznych i miękkich, znajomości rynku pracy oraz umiejętności integracji w miejscu pracy. Wykształcenie takich kompetencji wymaga spójnych działań edukacyjnych, doradczych i praktycznych doświadczeń zawodowych, które wspierają młodych ludzi w płynnym przejściu z edukacji do zatrudnienia (Dobrzyniak, 2019; Council of the European Union, 2018).

2.2.3. Niedopasowanie kwalifikacyjne i kompetencyjne jako źródło ryzyka tranzycji

Niedopasowanie kwalifikacyjne lub kompetencyjne (*skill mismatch*) są jednym z istotnych czynników ryzyka w procesie tranzycji młodych dorosłych z edukacji do rynku pracy. Zjawisko to oznacza rozbieżność między kwalifikacjami i/lub kompetencjami posiadanymi przez absolwenta a wymaganiami stawianymi przez pracodawcę na danym stanowisku (Dobrzyniak, 2019; Maltseva, 2019; ILOSTAT, 1996–2026). W polskim kontekście problem ten jest szczególnie istotny, ponieważ tempo zmian technologicznych i organizacyjnych na rynku pracy przewyższa często tempo dostosowywania programów edukacyjnych, co prowadzi do pojawiania się luki kompetencyjnej.

Niedopasowanie kwalifikacji różni się od niedopasowania umiejętności (kompetencji). **Kwalifikacja to oficjalne potwierdzenie możliwości wykonywania danej pracy, zazwyczaj w formie dokumentu**, uzyskane poprzez:

- pomyślne ukończenie pełnego programu edukacyjnego;
- pomyślne ukończenie etapu programu edukacyjnego (kwalifikacje pośrednie); lub
- potwierdzenie nabytej wiedzy, umiejętności i kompetencji, niezależnie od uczestnictwa w programie edukacyjnym (nabytych w drodze edukacji pozaformalnej lub nieformalnego uczenia się).

Niedopasowanie kwalifikacji oznacza brak spełnienia tych warunków formalnych, czasem brak wiarygodnego dokumentu, które je potwierdza. Niedopasowanie umiejętności (kompetencji) odnosi się z kolei do sytuacji, w której osoba zatrudniona w okresie referencyjnym zajmowała stanowisko, którego wymagania kwalifikacyjne nie odpowiadały posiadanym przez nią umiejętnościom (ILOSTAT, 1996–2026).

Wyróżnić można dwa główne typy niedopasowania kwalifikacyjnego lub kompetencyjnego. Pierwszy typ to **niedopasowanie kwantytatywne**, które wynika z nadwyżki lub niedoboru osób o określonym wykształceniu lub kwalifikacjach w danej dziedzinie. Przykładem może być sytuacja, w której absolwenci kierunków humanistycznych konkurują o ograniczoną liczbę miejsc pracy w branżach, które wymagają wykształcenia technicznego (Sissons i Jones, 2012). Drugi typ to **niedopasowanie jakościowe**, czyli różnice między kompetencjami posiadanymi przez młodego pracownika a rzeczywistymi wymaganiami stanowiska. W tym przypadku absolwent może posiadać wiedzę teoretyczną, ale brak mu umiejętności praktycznych, zdolności cyfrowych lub kompetencji miękkich oczekiwanych przez pracodawcę (Dobrzyniak, 2019; ILOSTAT, 1996–2026).

Rodzaje niedopasowania kwalifikacyjnego i kompetencyjnego:

- **Kwantytatywne (ilościowe)** – nadwyżka lub niedobór wykształconych pracowników w danym zawodzie.
- **Jakościowe** – różnice między posiadanymi kompetencjami a wymaganiami stanowiska pracy (Dobrzyniak, 2019).

Niedopasowanie kwalifikacji może obejmować:

- Niedopasowanie ze względu na poziom wykształcenia: ma miejsce, gdy poziom wykształcenia osoby zatrudnionej nie odpowiada poziomowi wykształcenia wymaganemu do wykonywania jej pracy.
- Niedopasowanie ze względu na kierunek nauki szkolnej czy też studiów: ma miejsce, gdy kierunek nauki szkolnej/studiów osoby zatrudnionej nie odpowiada kierunkowi wymaganemu do wykonywania przez nią danego zawodu (ILOSTAT, 1996–2026).

Niedopasowanie umiejętności obejmuje:

- Niedopasowanie umiejętności specyficznych dla danego stanowiska/technicznych
- Niedopasowanie podstawowych umiejętności
- Niedopasowanie umiejętności możliwych do przeniesienia (ILOSTAT, 1996–2026).

Nowe podejście do niedopasowania umiejętności ukazuje też zjawisko „**pozornego niedopasowania**”, które dotyczy **suboptymalne wykorzystania umiejętności danej osoby w danym zawodzie** (lub ich niewykorzystania). Może być źródłem niezadowolenia pracowników i hamulcem wzrostu produktywności (Brun-Schammé i Rey, 2021), a więc jest zjawiskiem niekorzystnym tak z punktu widzenia jednostki, jak i pracodawcy. Suboptymalność można to także odnieść do kwalifikacji, w przypadku zatrudnienia osoby na stanowisku poniżej kwalifikacji jakie posiada (osoba przekwalifikowana).

Swoistym pośrednim niedopasowaniem jest wynagrodzenie poniżej poziomu wynikającego z posiadanych kwalifikacji, co na masową skalę ujawnia się w coraz częstszym obecnie zjawisku **prekariatu** – tworzenia się grupy/klas osób pracujących w warunkach niepewności, niestabilności zatrudnienia, bez zabezpieczeń socjalnych, często za stawki niewystraszające na zaspokojenie podstawowych potrzeb (np. mieszkaniowych). Osoby objęte skutkami procesu prekaryzacji pracy są wykształcone, mają aspiracje i ambicje, jednak aktualne cechy systemu gospodarczego w ich kraju/miejscu zamieszkania nie pozwalają im na zgromadzenie własnego majątku i/lub znalezienie pracy zgodnej z kwalifikacjami, gwarantującej poczucie bezpieczeństwa zatrudnienia (Andruszkiewicz i Kania, 2025). Prekariuszom i prekariuszkom trudno wykształcić tożsamość zawodową, a dominujące w ich życiu emocje określa się często za Guyem Standingiem (2020) mianem „Czterech A”. Są to: gniew (anger), anomia (anomie), niepokój (anxiety) i alienacja (alienation).

„Niezależnie od pochodzenia i rangi wszyscy prekariusze cierpią – ale każdy z nich cierpi samotnie, a cierpienie każdego to zasłużona, indywidualnie wymierzona kara za indywidualnie popełnione grzechy: niedostatek sprytu i wysiłku. Indywidualnie znoszone cierpienia są do siebie uderzająco podobne, niezależnie od tego, czy wywołuje je rosnąca sarta rachunków i faktur za naukę w pobieraną na wyższej uczelni, czy nędza poborów, stowarzyszona z niepewnością dostępnych posad i niedostępnością tych solidnych i pewnych” (Standing, 2020, s. 221). Pokazuje to, jak poważne są skutki psychologiczne prekariatu. Niebezpieczeństwo prekariatu wiąże się często z tzw. umowami śmieciowymi lub pracą w „szarej strefie”, i często dotyczy młodych ludzi wkraczających na rynek pracy.

Skutki niedopasowania kompetencyjnego mają charakter wielowymiarowy. Dla młodych dorosłych mogą obejmować trudności w znalezieniu pracy zgodnej z kwalifikacjami, ryzyko długotrwałego bezrobocia, obniżoną motywację oraz poczucie frustracji, co w konsekwencji ogranicza rozwój kariery zawodowej (Sissons i Jones, 2012). Z perspektywy pracodawców niedopasowanie oznacza trudności w rekrutacji odpowiednio wykwalifikowanych pracowników, niską produktywność oraz dodatkowe koszty szkoleń i wdrożenia nowych pracowników. Długofalowo zjawisko to przyczynia się do pogłębiania nierówności społecznych i wykluczenia zawodowego części młodych dorosłych (Dobrzyniak, 2019).

Do czynników pogłębiających niedopasowanie kompetencyjne zalicza się brak doświadczenia praktycznego u absolwentów, niedostosowanie programów edukacyjnych do dynamicznych potrzeb rynku pracy oraz niewystarczającą współpracę między szkołami, uczelniami a pracodawcami w zakresie tworzenia ścieżek kompetencyjnych (Dobrzyniak, 2019). Z tego właśnie powodu warto podkreślić znaczenie praktyk, staży oraz programów mentoringowych, które umożliwiają młodym osobom zdobycie realnych umiejętności i poznanie kultury organizacyjnej w miejscu pracy.

Redukcja ryzyka wynikającego z niedopasowania kompetencyjnego wymaga wielowymiarowego podejścia. Kluczowe jest wzmocnienie kompetencji miękkich, cyfrowych oraz umiejętności pracy w zespole, a także skuteczna koordynacja działań edukacyjnych i doradczych z potrzebami lokalnego rynku pracy (Council of the European Union, 2018). Profilowanie kompetencji, które obejmuje identyfikację mocnych stron absolwenta oraz wskazanie obszarów wymagających rozwoju, pozwala w sposób świadomy przygotować młode osoby do realiów zatrudnienia (Dobrzyniak, 2019).

Niedopasowanie kompetencyjne stanowi istotne źródło ryzyka w procesie tranzycji edukacja–rynek pracy. Jego minimalizacja wymaga nie tylko zmian w systemie edukacji, lecz także aktywnego zaangażowania pracodawców i instytucji doradczych, które wspierają młodych dorosłych w zdobywaniu zarówno kompetencji technicznych, jak i miękkich, zwiększając szanse na płynne i skuteczne wejście na rynek pracy (Dobrzyniak, 2019; Sissons i Jones, 2012).

Skutki niedopasowania kompetencyjnego:

- Dla młodych dorosłych: ryzyko długotrwałego bezrobocia, frustracja, obniżona motywacja, ograniczone ścieżki kariery.
- Dla pracodawców: trudności w rekrutacji, niska produktywność, koszty szkolenia.
- Długofalowe skutki społeczne: nierówności, wykluczenie zawodowe (Sissons i Jones, 2012).

W celu lepszego zobrazowania kompetencji sprzyjających tranzycji z edukacji do pracy, niwelujących skutki niedopasowania kompetencyjnego w tabeli 3 przedstawiono zestaw kompetencji wyodrębnionych podczas testowania innowacji społecznej „Profil Z”. Projekt obejmował także wypracowanie standardów

wspierania zidentyfikowanych kompetencji, opartych na współdziałaniu przedstawicieli środowisk edukacyjnych, pracodawców i przedstawicieli pokolenia Z. Kompetencje zostały pogrupowane w pięć głównych kategorii: kompetencje osobiste, kompetencje społeczne, kompetencje cyfrowe, nastawienie do pracy oraz rozumienie świata. W tabeli zaprezentowano jednocześnie perspektywę trzech kluczowych grup uczestników: edukatorów, młodzieży oraz pracodawców, co pozwala na porównanie punktów widzenia i wskazanie wspólnych elementów profili kompetencyjnych (Dobrzyniak, 2019).

Umiejętności wspierające skuteczne radzenie sobie z transzycją na linii edukacja–rynek pracy, niwelujące skutki niedopasowania kompetencyjnego:

- **Kompetencje uniwersalne.** Nie tylko kompetencje techniczne (zawodowe) są istotne, ale przede wszystkim **kompetencje miękkie i uniwersalne**, które pozwalają młodym ludziom radzić sobie z nowymi wyzwaniami, adaptować się i podejmować świadome decyzje. Do najważniejszych należą: **zarządzanie sobą, umiejętność uczenia się, komunikacja, współpraca, elastyczność i kreatywność** (Dobrzyniak, 2019).
- **Samowiedza i poczucie własnej wartości.** Kompetencje związane ze **świadomością własnych mocnych i słabych stron, pewnością siebie i samodzielnością** są fundamentem udanej transzycji. Młodzi ludzie, którzy lepiej znają swoje kompetencje i potrafią je artykułować (autoprezentacja), mają większą szansę na efektywne wejście na rynek pracy.
- **Znaczenie kompetencji społecznych.** **Umiejętność pracy w zespole, komunikacji, radzenia sobie w relacjach międzyludzkich oraz elastyczność wobec różnorodności** to kompetencje istotne w procesie transzycji szkoła-praca. Rynek pracy oczekuje od młodych ludzi **gotowości do współpracy i integracji w zespołach**, a nie tylko wiedzy merytorycznej.
- **Adaptacyjność jako kompetencja strategiczna.** Młodzi dorośli cechują się mobilnością, gotowością do zmian i eksperymentowania, co wymaga od systemu edukacji i doradztwa przygotowania do **dynamicznej i nieprzewidywalnej rzeczywistości pracy**. Kompetencje adaptacyjne (kreatywność, otwartość, gotowość do podejmowania nowych wyzwań) są niezbędne, aby radzić sobie w warunkach transformacji technologicznej i społecznej (Dobrzyniak, 2019).
- **Kompetencje cyfrowe i informacyjne.** Umiejętność korzystania z technologii i wyszukiwania informacji jest niezbędna w obecnym rynku pracy, szczególnie dla młodych dorosłych, którzy od najmłodszych lat funkcjonują w środowisku cyfrowym. Kompetencje te wspierają zarówno **uczenie się przez całe życie**, jak i **zdolność do samodzielnego rozwoju zawodowego**.

Tab. 3. Profil kompetencji sprzyjających radzeniu sobie z tranzycją z perspektywy edukatorów, młodych dorosłych oraz pracodawców

Kategoria	Subkategoria	Edukatorzy	Młodzi dorośli	Pracodawcy
Kompetencje osobiste/indywidualne postawy	Indywidualne postawy	Ambicja, pewność siebie, sumienność, odpowiedzialność, kreatywność, inteligencja, samodzielność, wytrwałość, cierpliwość, rzetelność, skrupulatność	Samowiadomość, pewność siebie, bycie samodzielnym, opanowanie, spontaniczność, otwartość, odpowiedzialność	Pewność siebie, świadomość swojego potencjału
Kompetencje osobiste/indywidualne postawy	Zarządzanie sobą	Umiejętność podejmowania decyzji, planowania, organizacji własnej pracy, wyznaczania celów i granic, szacowania ryzyka	Zarządzanie czasem, radzenie sobie z czasem i stresem	Samodzielne podejmowanie decyzji, planowanie i organizacja działań
Kompetencje społeczne/relacje z otoczeniem	Umiejętności społeczne	Komunikatywność, asertywność, umiejętność pracy w zespole, umiejętność rozwiązywania konfliktów, solidność, lojalność, dyplomacja	Umiejętność pracy w grupie, łatwość nawiązywania kontaktów	Umiejętności komunikacyjne, relacyjne, świadomość swojej roli w zespole
Kompetencje społeczne/relacje z otoczeniem	Postawy wobec otoczenia	Pewność siebie, odporność na stres, konsekwentność, punktualność	Otwartość na świat, elastyczność, przedsiębiorczość	Współpraca, posługiwanie się językami obcymi, obycie międzykulturowe
Nastawienie do pracy/gotowość do pracy	Nastawienie do pracy	Punktualność, ambicja, zaangażowanie, gotowość do uczenia się, świadomość ekonomiczna, ciekawość pracy	Gotowość do zmiany, kreatywność, elastyczność, otwartość na nowe wyzwania	Gotowość do wejścia na rynek pracy, kreatywność w poszukiwaniu pracy, optymizm, odpowiedzialność, elastyczność
Adaptacyjność/gotowość do zmian	Adaptacyjność	Elastyczność, otwartość na zmiany, mobilność	Umiejętność odnalezienia się w trudnej sytuacji, wszechstronność, przedsiębiorczość, nastawienie na sukces	Siła przebiecia, potencjał rozwojowy

Kategoria	Subkategoria	Edukatorzy	Młodzi dorośli	Pracodawcy
Adaptacyjność/ przywództwo i zarządzanie sobą	Przywództwo	Dojrzałość społeczna, przywództwo, zarządzanie sobą	Przedsiębiorczość, przebojowość, kreatywność, samodzielność	Poczucie misji, zdolność przewodzenia, autonomia
Kompetencje cyfrowe i informacyjne	Kompetencje cyfrowe	Umiejętność obsługi komputera, korzystania z alternatywnych źródeł wiedzy, wyszukiwania ofert	Łatwość przyswajania wiedzy, posługiwanie się nowymi mediami	Umiejętności techniczne, znajomość rynku pracy, posługiwanie się językami obcymi
Kompetencje informacyjne/ znajomość rynku	Znajomość ryнку	Znajomość norm społecznych, potrzeb pracodawców, rynku edukacyjnego i pracy	–	–
Kompetencje do uczenia się/ umiejętności metakognitywne	Umiejętność uczenia się	Umiejętność uczenia się wg własnych strategii, czytania ze zrozumieniem	Łatwość przyswajania wiedzy	Umiejętność szybkiego uczenia się, planowanie rozwoju zawodowego
Gotowość do współpracy/ relacje interpersonalne	Współpraca	Posługiwanie się językami obcymi, umiejętność słuchania, komunikowania się, działania w zespole	Umiejętność pracy w grupie, łatwość nawiązywania kontaktów	Umiejętność pracy w zespole, świadomość międzykulturowości
Pozostałe kompetencje kluczowe	Gotowość do zmiany	Elastyczność, kreatywność, otwartość, ciekawość, proaktywność, mobilność	Gotowość do podejmowania nowych wyzwań, otwartość na nowe pomysły	–
Pozostałe kompetencje kluczowe	Auto- prezentacja	–	–	Prezentacja siebie i swoich umiejętności, świadomość swojego potencjału

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Dobrzyniak, 2019.

2.2.4. Subiektywne konsekwencje ryzyk tranzycyjnych

Inicjalne doświadczenia młodego człowieka związane z wejściem na rynek pracy odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu się jego dalszej ścieżki kariery zawodowej, wpływając zarówno na rozwój aktywności zawodowej, jak i postawy wobec pracy, a przede wszystkim wybór miejsca zatrudnienia (Savickas, 2012). Ich przebieg, jakość, ładunek emocjonalny mają znaczenie nie tylko dla samego uzyskania zatrudnienia, lecz przede wszystkim dla procesu osiągania dorosłości, rozumianej jako uzyskanie niezależności ekonomicznej i życiowej. Jednocześnie warunkują możliwość realizacji indywidualnych aspiracji, planów oraz celów życiowych i zawodowych młodych dorosłych, takich jak nabycie mieszkania czy założenie rodziny (Bańka, 2014; Rożnowski, Kot, 2016).

Jak zostało już przez nas opisane, tranzycja, jako proces przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy jest jednym z kluczowych momentów w życiu młodego człowieka. To rodzaj inicjacji życia w nowym, ważnym środowisku, która determinuje zarówno dalsze wybory i dalszy rozwój zawodowy, jak też rzutuje znacząco na funkcjonowanie w innych obszarach życia (Guichard, Huteau, 2005). Nie dziwi zatem, że moment (okres) wejścia na rynek pracy uznaje się za jeden z najbardziej wymagających etapów współcześnie realizowanych karier zawodowych (Bańka, 2014). Poświęcamy temu podrozdział 1.2 tej monografii, podkreślając w tym miejscu ciężar ryzyk związanych z tranzycją szkoła–środowisko pracy, jak też wszystkich innych opisywanych przez nas tranzycji zawodowych, szczególnie przy współczesnych, złożonych uwarunkowaniach rynku pracy oraz w niepewnym, nieprzewidywalnym świecie VUCA.

Uzupełniając te zagadnienia w kontekście potrzeby wsparcia, warto zauważyć, że proces przechodzenia z edukacji do zatrudnienia (tranzycja) nie ma wyłącznie wymiaru strukturalnego, lecz wiąże się także z istotnymi konsekwencjami subiektywnymi dla młodych dorosłych. Nawet w sprzyjających warunkach instytucjonalnych trudności w uzyskaniu zatrudnienia lub doświadczenie nieodpasowania kompetencyjnego mogą skutkować obniżeniem jakości życia, nasileniem poczucia niepewności oraz zaburzeniami w kształtowaniu tożsamości zawodowej (Dobrzyniak, 2019).

Podjęcie pracy sprzyja poprawie dobrostanu psychicznego, natomiast jego brak lub funkcjonowanie w warunkach niestabilnego zatrudnienia wiąże się z niższą satysfakcją z życia (Ritschard, Bussi i in., 2018). Zależność ta jest szczególnie widoczna u młodych dorosłych znajdujących się na etapie budowania

niezależności finansowej i społecznej. Jak wskazuje OECD (2025), długotrwałe bezrobocie ogranicza perspektywy życiowe młodych ludzi oraz negatywnie oddziałuje na ich potencjał zarobkowy, dobrostan i motywację, co uwidacznia długofalowy charakter niepowodzeń w tym obszarze.

Negatywne skutki trudności związanych z wejściem na rynek pracy mają charakter wielowymiarowy. W wymiarze psychologicznym doświadczenia takie jak bezrobocie czy zatrudnienie poniżej kwalifikacji sprzyjają obniżeniu samooceny oraz utrudniają budowanie spójnej tożsamości zawodowej. W literaturze zjawisko to określane jest jako efekt blizny, podkreślający trwały wpływ trudnych doświadczeń zawodowych na dalszy przebieg kariery (Raitano i Subioli, 2024).

Znaczącą rolę odgrywa również wymiar ekonomiczny, który pośrednio wzmacnia konsekwencje psychologiczne. Pogorszenie sytuacji zawodowej, zwłaszcza utrata pracy na wczesnym etapie zatrudnienia, wiąże się ze wzrostem poziomu stresu oraz spadkiem dobrostanu, a efekty te nasilają się wraz z pogorszeniem sytuacji materialnej (Benzeval i Judge, 2001).

Nie bez znaczenia pozostaje także funkcjonowanie społeczne. Problemy z uzyskaniem adekwatnego zatrudnienia bywają interpretowane przez młodego dorosłego jako osobiste niepowodzenie, co sprzyja wycofaniu społecznemu, obniżeniu samooceny oraz pogorszeniu relacji interpersonalnych (Wierzejska, 2018). Dodatkowo niedopasowanie kompetencyjne może wzmacniać poczucie niespełnienia oraz przekonanie o niewystarczających zasobach do sprostania wymaganiom rynku pracy, zwłaszcza gdy wykształcenie formalne nie odpowiada aktualnym oczekiwaniom pracodawców (Dobrzyniak, 2019). W konsekwencji dochodzi do osłabienia poczucia sprawczości oraz nasilenia lęku i niepewności dotyczącej przyszłości zawodowej (OECD, 2025).

Podsumowując, konsekwencje trudności związanych z wejściem na rynek pracy obejmują zarówno sferę psychologiczną, jak i społeczną. Przejawiają się one m.in. wzrostem stresu, obniżeniem satysfakcji z życia, poczuciem niepewności oraz trudnościami w relacjach interpersonalnych. Wyniki badań wskazują, że niepewne lub nieudane początki kariery mogą pozostawiać trwałe ślady w funkcjonowaniu młodych dorosłych, co uzasadnia potrzebę ich kompleksowego wsparcia – zarówno w zakresie rozwijania kompetencji zawodowych, jak i wzmacniania odporności psychicznej oraz zasobów psychospołecznych (Benzeval i Judge, 2001; Dobrzyniak, 2019; OECD, 2025; Wierzejska, 2018).

Subiektywne ryzyka tranzykcji z systemu edukacji na rynek pracy – perspektywa indywidualna

Subiektywne ryzyka tranzykcji edukacyjno-zawodowej odnoszą się do osobistych, introspektywnych przeżyć młodych ludzi wchodzących na rynek pracy. Stanowią one subiektywną interpretację zagrożeń, lęków i niepewności wynikających z indywidualnych cech osobowości, poziomu samooceny oraz sposobu nadawania sensu nowej rzeczywistości zawodowej przez młodego dorosłego.

Do najważniejszych subiektywnych ryzyk należą:

- Niska samoocena i brak wiary we własne kompetencje – poczucie niedostatecznej adekwatności posiadanych kwalifikacji wobec oczekiwań pracodawców.
- Lęk przed porażką i konfrontacją z nieznanym – zwłaszcza w fazie „starcia” procesu tranzykcji edukacja–rynek pracy (Nicholson i West, 1988).
- Doświadczanie efektu „tranzycyjnego jojo” – cykliczne powroty do wcześniejszych stadiów zależności (mniej stabilna praca, edukacja) i trudności w osiągnięciu trwałej autonomii (Winogrodzka, Sarnowska 2019).
- Nieadekwatne mapy poznawcze rynku pracy – nierealistyczne wyobrażenia dotyczące ścieżek kariery, wynagrodzeń, tempa awansu i realiów organizacji.
- Trudności adaptacyjne w fazie „starcia” procesu tranzykcji edukacja–rynek pracy – obawa przed odrzuceniem przez zespół współpracowników, niezrozumieniem kultury organizacyjnej oraz problemami w budowaniu relacji zawodowych.
- Wysoki poziom chronicznego stresu i ryzyko wczesnego wypalenia – wynikające z nakładających się na siebie oczekiwań zewnętrznych i wewnętrznych oraz poczucia permanentnej niepewności (Dobrzyniak, 2019).

2.3. Psychospołeczne aspekty pierwszych doświadczeń zawodowych młodych ludzi – emocje, postawy i strategie adaptacyjne

Pierwsze doświadczenia zawodowe młodych dorosłych mają wymiar psychospołeczny, który wykracza poza formalne aspekty zatrudnienia i kompetencji technicznych. Wejście na rynek pracy wiąże się z koniecznością adaptacji do nowych ról społecznych, relacji interpersonalnych oraz oczekiwań pracodawców. Pierwsze zatrudnienie nie jest jedynie kwestią zdobycia doświadczenia, lecz stanowi istotny etap kształtowania tożsamości zawodowej i umiejętności społecznych (Dobrzyniak, 2019).

„Droga – ścieżka życia” symbolizuje indywidualną trajektorię życiową jako metaforyczną drogę pełną wyborów, przeszkód i kamieni milowych. Edukacja jawi się tu jako fundament i „klucz” otwierający drzwi do dalszego rozwoju (studia, kariera), podczas gdy przyszłość zawodowa, relacje oraz samorealizacja wyłaniają się jako cele, do których młodzi zmierzają – często z poczuciem niepewności, ale też świadomością wpływu własnych decyzji na dalszą ścieżkę.

W literaturze polskiej wskazuje się również na znaczenie **wsparcia społecznego** w redukowaniu negatywnych emocji w początkowym okresie zatrudnienia. Młodzi pracownicy, którzy otrzymują mentoring, informacje zwrotne i wsparcie od bardziej doświadczonych współpracowników, szybciej adaptują się i wykazują wyższy poziom pewności siebie (Rzechowska i Krawiec, 2024).

„Drzewo wsparcia i wartości młodych dorosłych” organizuje w formie drzewa system aksjologiczny i sieć oparcia młodych dorosłych: korzenie i pień reprezentują fundamenty wsparcia (przede wszystkim rodzina jako główne źródło wsparcia emocjonalnego i materialnego, przyjaciele), gałęzie i liście – kluczowe wartości (uczciwość i prawość, dobre relacje z ludźmi, życzliwość, odpowiedzialność, empatia, samodzielność) oraz elementy wpływające na wzrost i rozwój drzewa (edukacja/wiedza, bezpieczeństwo, szacunek, miłość/niezależność/wolność, rozwój osobisty).



Rys. 22. Drzewo wsparcia i wartości młodych dorosłych

Źródło: „Skok w dorosłość”, Wartości, ambicje i plany uczniów starszych klas szkół średnich, Raport z badań przeprowadzonych przez Instytut Badawczy IPC na zlecenie Politechniki Wrocławskiej, czerwiec 2024: https://pwr.edu.pl/fcp/4GBUKOQrTKlQhbx08SlkTUhZeUTgtCgg9ACFDC0RFTm9PFRYqCl5tDXdAGHoV/1/public/news_team/raport_skok/raport_z_badan_-_pwr_-_badanie_ilosciowe_i_jakosciowe___v605_popr_4.pdf.

Pierwsze doświadczenia zawodowe kształtują także **postawy wobec pracy**, w tym odpowiedzialność, sumienność i motywację do nauki. Młodzi pracownicy, którzy angażują się w różnorodne zadania i mają możliwość wpływu na swoją pracę, rozwijają poczucie sprawczości i identyfikację z miejscem pracy. Warto zaznaczyć, iż w kontekście polskim podkreśla się znaczenie **postaw proaktywnych**, takich jak inicjatywa, elastyczność i gotowość do podejmowania nowych wyzwań, które ułatwiają młodym osobom adaptację i redukują ryzyka niedopasowania kompetencyjnego (Dobrzyniak, 2019).

W toku pierwszych doświadczeń zawodowych młodzi ludzie wypracowują różnorodne strategie radzenia sobie z nowymi wymaganiami i towarzyszącym im stresem. Te sposoby przystosowania pozwalają im skuteczniej funkcjonować w nieznanym dotąd środowisku pracy.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa główne rodzaje strategii:

- **strategie skoncentrowane na problemie** – polegają na aktywnym podejmowaniu działań zmierzających do bezpośredniego rozwiązania napotkanych trudności, modyfikacji sytuacji lub zmiany sposobu postępowania,
- **strategie skoncentrowane na emocjach** – ukierunkowane przede wszystkim na regulację własnego stanu emocjonalnego, łagodzenie napięcia psychicznego, redukcję dyskomfortu oraz odnalezienie wewnętrznego spokoju lub poczucia kontroli w obliczu trudnej sytuacji.

Podział ten, wprowadzony i rozwinięty przez Richarda S. Lazarusa i Susan Folkman (1984), pozostaje jednym z najbardziej wpływowych ujęć w psychologii stresu i radzenia sobie.

W kontekście młodych dorosłych wchodzących na rynek pracy strategie skoncentrowane na problemie mogą przybierać formę np. intensywnego doskonalenia umiejętności, angażowania się w wiele form kursów, szkoleń, aktywnego poszukiwania informacji zwrotnej, zmiany stanowiska pracy czy podejmowania dodatkowych form zatrudnienia. Z kolei strategie skoncentrowane na emocjach obejmują m.in. rozmowy z bliskimi, poszukiwanie wsparcia społecznego, techniki relaksacyjne, reinterpretację trudnych doświadczeń w bardziej optymistyczny sposób lub chwilowe dystansowanie się od problemu.

Oba rodzaje strategii nie wykluczają się wzajemnie – najczęściej występują w połączeniu, a ich proporcje i skuteczność zależą od indywidualnych predyspozycji młodego człowieka, charakteru napotkanych trudności oraz dostępności zasobów zewnętrznych i wewnętrznych.

Młodzi pracownicy często korzystają także z takich strategii, jak:

- mentoring i wsparcie rówieśnicze w miejscu pracy,
- planowanie własnych zadań i organizacji czasu,
- rozwijanie umiejętności miękkich, np. komunikacja, współpraca zespołowa, negocjacje,
- uczenie się poprzez doświadczenie i obserwację bardziej doświadczonych pracowników (Wierzejska, 2018).

Efektywne strategie adaptacyjne pozwalają nie tylko na **lepszé przystosowanie do wymagań stanowiska**, lecz także wspierają rozwój kompetencji psychospołecznych, które mają znaczenie w kolejnych etapach kariery zawodowej młodego człowieka (Dobrzyniak, 2019).

Znaczenie **systemów wsparcia** w pierwszych doświadczeniach zawodowych podkreślają zarówno badania międzynarodowe, jak i krajowe. OECD (2025) zwraca uwagę, że młodzi pracownicy, którzy mają dostęp do mentoringu, szkoleń w pracy oraz konstruktywnej informacji zwrotnej, szybciej osiągają pełną efektywność zawodową i wykazują większą satysfakcję z pracy. W literaturze polskiej także podkreśla się rolę środowiska sprzyjającego rozwojowi, w którym młody pracownik może bezpiecznie testować nowe umiejętności i otrzymywać wsparcie w procesie adaptacji wskazuje (Sulewska, 2018).

Podsumowując, **psychospołeczne aspekty pierwszych doświadczeń zawodowych** młodych dorosłych obejmują trzy wzajemnie powiązane wymiary: **emocje** (entuzjazm, stres, lęk), **postawy wobec pracy** (odpowiedzialność, proaktywność, identyfikacja z miejscem pracy) oraz **strategie adaptacyjne** (rozwiązywanie problemów, regulacja emocji, korzystanie ze wsparcia). Ich prawidłowe wspieranie poprzez mentoring, konstruktywną informację zwrotną i integrację w zespole znacząco zwiększa szanse młodych osób na trwałą i satysfakcjonującą adaptację do rynku pracy (Dobrzyniak, 2019; Lazarus i Folkman, 1984; OECD, 2025; Wierzejska, 2018).

2.4. Przedwczesne (samo)wykluczenie z rynku pracy w procesie tranzycji i jego konsekwencje życiowe – zjawisko NEET wśród młodzieży

Proces tranzycji z edukacji do zatrudnienia stanowi jeden z kluczowych momentów biograficznych w przebiegu wczesnej dorosłości, determinując dalsze

trajektorie zawodowe, społeczne i ekonomiczne jednostki (Serafin-Juszczak, 2014; Kot, 2018). W warunkach współczesnych rynków pracy, charakteryzujących się niestabilnością, segmentacją oraz rosnącymi wymaganiami kompetencyjnymi, tranzycja ta coraz częściej ulega wydłużeniu, fragmentaryzacji lub niestety przerwaniu. Jednym z najbardziej problematycznych przejawów zakłóceń tego procesu jest zjawisko przedwczesnego wycofania się młodych ludzi z aktywności edukacyjnej i zawodowej, określane w literaturze mianem **NEET** (Not in Education, Employment or Training) (OECD, 2010; Eurofound, 2012).

Kategoria NEET obejmuje osoby młode, najczęściej w wieku 15–29 lat, które nie pracują, nie uczą się i nie uczestniczą w żadnych formach kształcenia lub doskonalenia zawodowego (Serafin-Juszczak, 2014). Warto podkreślić, iż nie jest to grupa jednorodna, lecz wewnętrznie zróżnicowana pod względem przyczyn dezaktywizacji zawodowej, zasobów indywidualnych oraz długości pozostawania poza głównymi instytucjami integrującymi młodych ludzi ze społeczeństwem (OECD, 2010; Eurofound, 2012).

Zgodnie z danymi Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL), w Polsce w grupie wiekowej 15–24 lata odsetek osób bezrobotnych lub biernych zawodowo, które nie kontynuują nauki w systemie edukacji formalnej oraz nie uczestniczą w kształceniu lub szkoleniu pozaformalnym (co najmniej w okresie 4 tygodni poprzedzających badanie), wynosi **7% populacji** w tej grupie wieku (źródło: wskaźnik 8.6.1 Celów Zrównoważonego Rozwoju ONZ, https://sdg.gov.pl/statistics_glob/8-6-1/, dane reprezentatywne GUS).

Jak wskazują dane Eurostatu, zjawisko NEET (osoby nieuczące się, niepracujące i niedokształcające się) dotyka w Polsce co dziewiątego młodego człowieka w szerszym ujęciu (ok. 11% w grupie 15–29 lat według najnowszych szacunków za 2024 r.), co plasuje Polskę blisko średniej unijnej, lecz nadal wskazuje na istotną grupę młodych dorosłych pozostających poza systemem edukacji i rynku pracy (por. Obserwator Gospodarczy, 2023, na podstawie Eurostat).

Ten wskaźnik podkreśla subiektywne i strukturalne ryzyka tranzycji edukacyjno-zawodowej, w tym ograniczony dostęp do aktywizujących form kształcenia pozaformalnego oraz potencjalne pułapki bierności zawodowej wśród młodzieży wkraczającej w dorosłość.

Z pedagogicznego i socjologicznego punktu widzenia szczególnie niepokojące jest jednak to, że status NEET często pojawia się w kluczowej fazie rozwoju – w fazie eksploracji zawodowej, kiedy to młody człowiek powinien mieć

możliwość testowania ról, nabywania doświadczeń i stopniowego zajmowania pozycji zawodowej.

Warto nadmienić, iż przedwczesne wycofanie się z rynku pracy i edukacji może mieć zarówno charakter wymuszony strukturalnie, jak i pozornie dobrowolny. Zjawisko samowykluczenia społecznego i zawodowego, nie musi oznaczać braku aspiracji czy motywacji, lecz raczej reakcję na kumulację barier instytucjonalnych, ekonomicznych i psychospołecznych (Germanowska, Kiersztyn, 2018). Młodzi ludzie, doświadczający długotrwałego bezrobocia, niestabilnych form zatrudnienia, pracy poniżej kwalifikacji lub braku realnego wsparcia w procesie tranzycji, stopniowo tracą poczucie sprawczości i sensu podejmowania kolejnych prób wejścia na rynek pracy.

Zjawisko to wpisuje się w szersze procesy indywidualizacji ryzyka biograficznego, charakterystyczne dla późnej nowoczesności. Jak wskazuje Ulrich Beck, odpowiedzialność za sukces lub porażkę zawodową zostaje w dużej mierze przeniesiona na jednostkę, podczas gdy strukturalne uwarunkowania rynku pracy pozostają poza jej realnym wpływem (Beck, 2002). W przypadku młodych dorosłych oznacza to sytuację, w której niepowodzenia tranzycyjne są internalizowane jako osobista porażka, co sprzyja wycofaniu, bierności i rezygnacji z dalszego uczestnictwa w instytucjach rynku pracy.

To co najważniejsze, konsekwencje przedwczesnego (samo)wykluczenia z rynku pracy mają charakter wielowymiarowy i długofalowy. Na poziomie zawodowym obejmują one ograniczone możliwości zdobywania doświadczenia, powstawanie luk w biografii zawodowej oraz obniżenie atrakcyjności na rynku pracy w przyszłości. Badania OECD wskazują, że osoby z doświadczeniem NEET mają istotnie mniejsze szanse na uzyskanie stabilnego zatrudnienia w późniejszych fazach życia, częściej funkcjonują w segmentach pracy niestandardowej oraz osiągają niższe dochody (OECD, 2010).

Na poziomie psychospołecznym długotrwała bierność zawodowa wiąże się z podwyższonym poziomem stresu, niepewności egzystencjalnej oraz obniżeniem poczucia własnej wartości. Młodzi dorośli pozostający w statusie NEET często doświadczają poczucia zagubienia życiowego oraz przedłużonej zależności ekonomicznej od rodziny pochodzenia, co utrudnia realizację normatywnych zadań rozwojowych, takich jak usamodzielnienie się, założenie rodziny czy planowanie przyszłości. Brak pracy i stabilnych dochodów ogranicza także możliwość długofalowego planowania, w tym inwestowania w kapitał mieszkaniowy czy zabezpieczenie emerytalne (Germanowska, Kiersztyn, 2018).

Istotnym aspektem zjawiska NEET jest również jego wymiar relacyjny i społeczny. Pozostawanie poza sferą pracy i edukacji prowadzi do osłabienia sieci kontaktów społecznych, zmniejszenia uczestnictwa w życiu zbiorowym oraz ograniczenia dostępu do nieformalnych kanałów wsparcia i informacji. W tym sensie NEET nie jest wyłącznie kategorią ekonomiczną, lecz także formą peryferyjnego uczestnictwa społecznego, która może pogłębiać procesy wykluczenia i marginalizacji w kolejnych fazach życia (Eurofound, 2012, Muster, 2020).

Z perspektywy pedagogiki pracy szczególnie istotne jest to, że status NEET często oznacza przerwanie procesów uczenia się – zarówno formalnego, jak i nieformalnego. Młodzi ludzie tracą możliwość uczenia się poprzez działanie, obserwację i uczestnictwo w praktykach zawodowych, które w fazie eksploracji odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu kompetencji adaptacyjnych i tożsamości zawodowej. W rezultacie przedwczesne wycofanie się z rynku pracy może prowadzić do swoistego „zamrożenia” rozwoju zawodowego, którego skutki są trudne do odwrócenia bez odpowiednio zaprojektowanych interwencji wspierających (Muster, 2020).

Warto podkreślić, iż zjawisko NEET nie powinno być interpretowane wyłącznie w kategoriach deficytu czy bierności młodego pokolenia. Jak wskazują analizy Eurofound, w wielu przypadkach mamy do czynienia z racjonalną strategią przetrwania w warunkach ograniczonej dostępności stabilnych i godnych miejsc pracy, niskiej jakości ofert zatrudnienia oraz niespójnych polityk publicznych wobec młodych dorosłych. Przedwczesne wycofanie się z rynku pracy może być zatem reakcją adaptacyjną na brak realnych możliwości zajęcia trwałej pozycji zawodowej, a nie świadomym odrzuceniem aktywności zawodowej jako takiej (Muster, 2020).

Zjawisko NEET stanowi istotne wyzwanie dla analizy procesów transycji edukacyjno-zawodowej we wczesnej dorosłości. Przedwczesne (samo)wykluczenie z rynku pracy nie jest jedynie przejściowym epizodem, lecz doświadczeniem o potencjalnie trwałych konsekwencjach biograficznych. Zrozumienie jego uwarunkowań wymaga uwzględnienia zarówno indywidualnych zasobów i obciążeń młodych ludzi, jak i strukturalnych barier ograniczających możliwość bezpiecznej eksploracji świata pracy. W tym kontekście kluczowe znaczenie ma projektowanie rozwiązań wspierających, które umożliwią młodym dorosłym powrót na ścieżkę uczenia się i aktywności zawodowej, bez stygmatyzowania przerw, niepowodzeń i niestandardowych przebiegów biografii.

Perspektywa inkluzyjna w uczeniu się w świecie pracy

Współczesny świat pracy coraz wyraźniej ujawnia swoją dwoistą naturę: z jednej strony stwarza młodemu człowiekowi przestrzeń do intensywnego uczenia się, rozwoju kompetencji i budowania tożsamości zawodowej, a z drugiej – generuje mechanizmy selekcji, wykluczenia i nierównego dostępu do możliwości rozwojowych. Właśnie w tym kontekście perspektywa inkluzyjna staje się nie tyle dodatkiem do refleksji nad uczeniem się w świecie pracy, ile jej koniecznym punktem odniesienia. Oznacza ona bowiem przesunięcie uwagi z pytania „czy” młodzi ludzie uczą się w świecie pracy, na pytanie „kto”, „w jakich okolicznościach” i „na jakich zasadach” ma realny dostęp do tej formy uczenia się.

W tej części opracowania koncentrujemy się zatem na analizie świata pracy jako środowiska uczenia się, które może zarówno wzmacniać potencjały młodych ludzi, jak i utrzymywać istniejące nierówności społeczne. W szczególności problem ten dotyczy osób znajdujących się na wczesnym etapie swojego rozwoju zawodowego, będących w fazie poszukiwań, eksploracji, dla których pierwsze doświadczenia zawodowe pełnią funkcję formującą – nie tylko w wymiarze budowania wiedzy, ale przede wszystkim kompetencyjnym, tożsamościowym i społecznym. Jakość tych doświadczeń, dostęp do wsparcia oraz możliwość bezpiecznego testowania ról zawodowych decydują o tym, czy świat pracy stanie się przestrzenią włączania, czy też źródłem przedwczesnego wycofania i samowykluczenia.

Warto pamiętać, iż perspektywa inkluzyjna zakłada odejście od indywidualizującego ujmowania niepowodzeń zawodowych młodych ludzi na rzecz analizy relacji pomiędzy jednostką a warunkami uczestnictwa społecznego. Oznacza to zgodę, że trudności w uczeniu się w pracy, adaptacji zawodowej czy utrzymaniu aktywności nie są wyłącznie efektem deficytów jednostkowych, lecz często konsekwencją barier instytucjonalnych, kulturowych i organizacyjnych.

W tym sensie inkluzyja w świecie pracy dotyczy nie tylko dostępu do zatrudnienia, lecz także dostępu do znaczących doświadczeń uczących, relacji wspierających oraz możliwości rozwoju w ramach pełnionych ról zawodowych.

Celem Autorek jest zatem ukazanie świata pracy jako potencjalnej przestrzeni uczenia się dla wszystkich młodych ludzi – nie tylko tych, którzy już na starcie dysponują wysokim kapitałem edukacyjnym i społecznym. Analiza inkluzywna pozwala bowiem dostrzec, że wspieranie uczenia się w miejscu pracy jest jednocześnie działaniem na rzecz spójności społecznej, ograniczania ryzyka wykluczenia oraz budowania bardziej sprawiedliwego i dostępnego świata pracy.

3.1. Implikacje dla inkluzywnego wspierania młodych ludzi wynikające ze specyfiki okresu rozwojowego

W podrozdziale 2.1. została przedstawiona charakterystyka okresu adolescencji i wczesnej dorosłości w kontekście przygotowania do wejścia na rynek pracy. Z charakterystyki tej można wysnuć pewne wnioski, stanowiące podstawę dla zaplanowania wsparcia w procesie tranzycji zawodowej z uwzględnieniem inkluzywności tego wsparcia. W tym kontekście powrócono zatem do specyfiki rozwojowej młodych ludzi u progu kariery zawodowej.

Adolescencja i wczesna dorosłość stanowią szczególnie istotne okresy w kontekście formułowania polityk publicznych ukierunkowanych na wsparcie młodych ludzi, ponieważ są to kluczowe „okna rozwojowe”, w których kształtują się kompetencje zawodowe, społeczne i emocjonalne niezbędne do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie, w świecie pracy. Z perspektywy rozwoju psychospołecznego, jak podkreśla E. Erikson (2004), okres ten charakteryzuje się intensywnym budowaniem tożsamości oraz eksperymentalnym podejmowaniem ról społecznych i zawodowych, co sprawia, że właśnie w tym czasie interwencje mogą znacząco wpłynąć na trajektorie życiowe młodych ludzi.

W tym kontekście polityki publiczne powinny uwzględniać zarówno aspekty **edukacyjne**, jak i **rynkowe**, tworząc spójne ścieżki tranzycji ze szkoły do zatrudnienia, programy mentoringowe, doradztwo zawodowe oraz formy praktycznego uczenia się w środowisku pracy (OECD, 2016; European Commission, 2020). Interwencje zorientowane na wczesną dorosłość – włączające wsparcie psychologiczne, rozwój kompetencji miękkich oraz umiejętności cyfrowych – zwiększają szanse na pełniejsze uczestnictwo w rynku pracy i ograniczają ryzyko

wykluczenia społecznego (Heckman, 2006; Bynner i Parsons, 2002). Co więcej, polityki te powinny uwzględniać różnorodność doświadczeń i potencjałów młodych ludzi, wzmacniając zarówno ich zasoby indywidualne (kreatywność, motywację, orientację na sens), jak i dostęp do wspierających środowisk społecznych (Bańka, 2007; Illeris, 2011).

W świetle powyższego, adolescencja i wczesna dorosłość nie są jedynie etapami przejściowymi, lecz strategicznymi momentami interwencji publicznych, które mogą w znaczący sposób kształtować inkluzywność społeczną i zawodową młodych dorosłych. Inwestowanie w te „okna rozwojowe” oznacza zarówno ograniczanie ryzyka marginalizacji, jak i wzmacnianie kompetencji adaptacyjnych i tożsamości zawodowej, co ma długofalowe implikacje dla funkcjonowania jednostek w zmieniającym się świecie pracy.

W świetle tego, o czym napisano powyżej, warto zaakcentować potrzebę spójnych systemów wsparcia obejmujących edukację, doradztwo oraz rynek pracy. Brak koordynacji pomiędzy tymi obszarami prowadzi do fragmentaryzacji działań, nieskutecznego wykorzystania zasobów oraz ograniczenia skuteczności interwencji skierowanych do młodych osób wchodzących lub powracających na rynek pracy. Zintegrowane podejście umożliwia płynne przechodzenie pomiędzy kolejnymi etapami rozwoju edukacyjno-zawodowego, zwiększa trafność podejmowanych decyzji oraz wzmacnia zdolność jednostek do adaptacji w warunkach dynamicznych zmian gospodarczych (OECD, 2020; CEDEFOP, 2015). Szczególną rolę odgrywa tu doradztwo zawodowe, które – osadzone pomiędzy systemem edukacji a rynkiem pracy – pełni funkcję łącznika, pomagając w przekładaniu kompetencji formalnych na realne możliwości zatrudnienia.

W tym kontekście kluczowego znaczenia nabiera uczenie się w realnych kontekstach zawodowych, które stanowi istotny czynnik wyrównywania szans edukacyjnych i społecznych. Doświadczenia zdobywane poprzez praktyki, staże, naukę zawodu czy modele *work-based learning* pozwalają na rozwój kompetencji praktycznych, społecznych i adaptacyjnych, często niedostępnych w tradycyjnych formach kształcenia szkolnego. Badania wskazują, że takie formy uczenia się są szczególnie korzystne dla młodych dorosłych, ponieważ redukują barierę wejścia na rynek pracy i wzmacniają poczucie sprawczości oraz motywację do dalszego uczenia się (CEDEFOP, 2018; European Commission, 2020). Tym samym uczenie się w realnych środowiskach pracy nie tylko zwiększa dopasowanie kompetencyjne, lecz także pełni funkcję kompensacyjną wobec nierówności strukturalnych, wpisując się w ideę uczenia się przez całe życie.

Co to oznacza dla polityki edukacyjnej?

- Należy pamiętać, iż młodzi ludzie wchodzący na rynek pracy wymagają wsparcia długookresowego, a nie jednorazowych, incydentalnych działań interwencyjnych,
- kluczowe jest łączenie edukacji formalnej z uczeniem się w środowisku pracy,
- polityki młodzieżowe powinny uwzględniać zróżnicowanie biografii młodych ludzi i ich zasobów społecznych.

Dlaczego warto to uwzględnić?

Znajomość krytycznych opinii młodych dorosłych jest kluczowa dla projektowania spójnych, akceptowalnych i skutecznych polityk wsparcia.

Projektowanie skutecznych ścieżek wsparcia procesu tranzycji ze szkoły do świata pracy dla młodych ludzi wymaga nie tylko analizy rozwiązań systemowych, lecz także uwzględnienia perspektywy samych beneficjentów. Zastrzeżenia i oczekiwania formułowane przez młodych dorosłych stanowią ważne źródło wiedzy o barierach, napięciach i lukach w polityce wsparcia, które mogą wpływać na jej odbiór i efektywność.

Poniżej przedstawiono syntetyczne wnioski z badań prowadzonych przez Jolantę Grotowską-Leder oraz Iwonę Kudlińską (2018) w tym obszarze.

Zastrzeżenia wobec polityki wsparcia młodych ludzi z ich perspektywy – syntetyczne ujęcie

Analiza wypowiedzi młodych dorosłych ujawnia zróżnicowane postawy wobec roli państwa w procesie wchodzenia w dorosłość, co wskazuje na złożoność wyzwań w projektowaniu polityk publicznych. Trzy główne wymiary krytyki i oczekiwań to:

1. **Rozczarowanie zakresem wsparcia ze strony instytucji państwowych i ich polityką.** Młodzi ludzie często postrzegają instytucje publiczne jako niewrażliwe na ich potrzeby, brak jest poczucia realnego wsparcia w obszarach mieszkalnictwa, opieki nad dziećmi, a przede wszystkim rozwoju zawodowego.
2. **Nieadekwatność istniejących rozwiązań prawno-instytucjonalnych.** Wypowiedzi badanych młodych dorosłych wskazują na postrzeganą nieadekwatność obowiązujących rozwiązań prawno-instytucjonalnych wobec realnych wyzwań związanych z wchodzeniem w dorosłość. Krytyka dotyczy m.in. programów transferowych, polityki mieszkaniowej oraz ograniczonej dostępności usług opiekuńczych, w tym żłobków i przedszkoli. Respondenci podkreślają, że rozwiązania te nie odpowiadają ich aktualnej sytuacji życiowej ani potrzebom na etapie budowania samodzielności ekonomicznej i zawodowej, co sprzyja poczuciu braku sprawczości oraz przekonaniu o ograniczonych możliwościach „dobrego startu zawodowego”.

3. **Różnorodność postaw młodych dorosłych wobec roli państwa w procesie tranzykcji pomiędzy szkołą a światem pracy zawodowej.** Od oczekiwania większego wsparcia (etatystyczno-socjalne), poprzez postawę zaufania do rynku i indywidualnej odpowiedzialności (neoliberalno-kapitalistyczne), aż po postawy aktywistyczno-obywatelskie, w których młodzi widzą własny potencjał do kształtowania życia niezależnie od regulatorów zewnętrznych.

Zasygnalizowanie tych zastrzeżeń jest ważne, ponieważ pokazuje, że polityki publiczne nie mogą być jednolite – muszą uwzględniać **różnorodność potrzeb i doświadczeń młodych ludzi**, ich zasoby, potencjał kreatywny, cyfrowe kompetencje oraz obciążenia psychospołeczne, takie jak presja sukcesu czy niepewność zawodowa. Refleksja nad tymi aspektami pomaga projektować **bardziej inkluzywne, elastyczne i adekwatne wsparcie**, które nie tylko oferuje środki materialne, ale również wspiera autonomię, eksperymentowanie z rolami zawodowymi i budowanie kompetencji niezbędnych w fazie eksploracji i wczesnej dorosłości.

Źródło: opracowano na podstawie analizy wypowiedzi młodych dorosłych dokonanej przez Jolanę Grotowską-Leder oraz Iwonę Kudlińską (2018).

3.2. Polityki publiczne i rola instytucji rynku pracy w procesach wspierania startu zawodowego młodych ludzi

Proces wchodzenia młodych ludzi na rynek pracy coraz rzadziej ma charakter liniowy i przewidywalny, a jego przebieg jest silnie uzależniony od warunków strukturalnych, w tym od kształtu polityk publicznych oraz funkcjonowania instytucji rynku pracy. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że adolescencja i wczesna dorosłość stanowią kluczowe „okna rozwojowe”, w których odpowiednio zaprojektowane interwencje instytucjonalne mogą znacząco zwiększać szanse na pomyślną tranzycję z edukacji do zatrudnienia (Heckman, 2006; Schoon i Bynner, 2019). Brak takiego wsparcia sprzyja natomiast kumulowaniu się niepowodzeń, prowadząc do przedwczesnego (samo)wykluczenia z rynku pracy.

Z perspektywy polityki społecznej szczególne znaczenie mają aktywne polityki rynku pracy ALMP (Active Labour Market Policies), które obejmują m.in. programy stażowe, subsydiowane zatrudnienie, szkolenia zawodowe, doradztwo zawodowe oraz indywidualne wsparcie w planowaniu kariery. Jak wskazują analizy OECD, skuteczność tych instrumentów w odniesieniu do młodych ludzi zależy nie tylko od ich dostępności, lecz także od jakości, ciągłości oraz stopnia

dopasowania do realnych potrzeb i zasobów uczestników (OECD, 2010; OECD, 2016). Programy o charakterze krótkotrwałym i niskiej jakości mogą wręcz utrwaląć niestabilność zawodową, zamiast ją ograniczać.

Istotną rolę w procesach wspierania startu zawodowego odgrywają publiczne służby zatrudnienia, które coraz częściej postrzegane są nie tylko jako instytucje pośrednictwa pracy, lecz także jako przestrzeń uczenia się i rozwoju kompetencji adaptacyjnych. Badania Eurofound pokazują, że indywidualne podejście do młodych osób – uwzględniające ich sytuację życiową, poziom kapitałów oraz doświadczenia z fazy eksploracji – zwiększa skuteczność interwencji i ogranicza ryzyko przechodzenia w status NEET (Eurofound, 2012). Szczególnie ważne jest tu wsparcie oparte na relacji, a nie wyłącznie na procedurach administracyjnych.

W tym kontekście na uwagę zasługuje inicjatywa Gwarancja dla Młodzieży, wdrażana – zgodnie z Zaleceniami Rady Europy z 30 października 2020 r.⁵ – w krajach Unii Europejskiej, której celem jest zapewnienie osobom młodym oferty zatrudnienia, kształcenia lub szkolenia w określonym czasie od zakończenia edukacji lub utraty pracy. Ewaluacje tego programu wskazują, że jego efektywność jest zróżnicowana i silnie zależna od krajowych systemów instytucjonalnych, poziomu finansowania oraz zdolności do dotarcia do najbardziej wrażliwych grup młodych ludzi (European Commission, 2016). W przypadkach, gdy wsparcie ma charakter fragmentaryczny lub biurokratyczny, młodzi dorośli częściej wycofują się z kontaktu z instytucjami, co sprzyja procesom samowkluczenia.

W Polsce adresatami Gwarancji dla Młodzieży są osoby w wieku od 15. do ukończenia 29. r.ż. (wiek wydłużony obligatoryjnie względem wcześniejszych rozwiązań), w tym zwłaszcza osoby z grupy tzw. NEET (*Not in Employment, Education or Training* – to jest młodzież, która nie uczy się, nie pracuje i nie podejmuje form doksztalcania się). Zgodnie z Zaleceniami RE w Gwarancji kładzie się duży nacisk na:

- ocenę i wzmocnienie umiejętności cyfrowych osób młodych,
- powiązanie ofert wsparcia z potrzebami transformacji cyfrowej i zielonej,
- zapewnienie wysokiej jakości ofert dla osób młodych i zindywidualizowane podejście.

⁵ Gwarancja wynika z Zaleceń Rady Europy z roku 2013, w roku 2020 ukazały się Zalecenia tzw. wzmocnionej Gwarancji dla Młodzieży, co potwierdza z jednej strony narastająca ranga problemu, z drugiej – sens takich działań.

Obejmuje wytyczne podzielone zostały na cztery fazy (diagnoza, działania informacyjne, przygotowanie i oferta), organizowane zgodnie z uwarunkowaniami krajowymi, regionalnymi i lokalnymi z uwzględnieniem płci oraz zróżnicowania młodych ludzi, do których są kierowane.

W fazie diagnozy – przełożenie bardziej dogłębna wiedzy na temat grupy docelowej NEET na konkretny kontekst geograficzny. Celem jest identyfikacja każdej osoby NEET, ale także tych osób, które narażone są na ryzyko dołączenia do tej grupy (osoby młode, które nie pracują, nie pozostają w systemie edukacyjnym lub zaniedbują obowiązek szkolny, nie przygotowują się do zawodu). Młodzież mogłaby otrzymać wsparcie przed utratą pracy lub biernością zawodową poprzez partnerstwa i systemy wczesnego ostrzegania, w szczególności w ramach edukacji formalnej oraz szkoleń.

W fazie działań informacyjnych – nawiązanie kontaktu i budowanie zaufania wśród osób NEET. Faza ta obejmuje kompleksową strategię komunikacyjną mającą na celu zwiększenie świadomości wśród osób NEET w zakresie dostępnego wsparcia, zwrócenie uwagi na stereotypy płciowe i na konkretne dodatkowe bariery utrudniające dotarcie do grup szczególnie wrażliwych.

Faza przygotowania – od momentu pierwszej rejestracji w systemie prowadzonym przez odpowiednią służbę do faktycznego przyjęcia oferty. Dostosowanie wymogów i działań poprzez tworzenie zindywidualizowanych, całościowych podejść, które mogą obejmować szeroki zakres usług, w zależności od konkretnej sytuacji osoby. Plany działania obejmują: doradztwo, poradnictwo, mentoring oraz – jeśli trzeba – dodatkowe podnoszenie umiejętności, zwracanie uwagi na stereotypy płciowe i stereotypy powiązane z młodzieżą należącą do grup szczególnie wrażliwych.

Faza przyjęcia oferty – zatrudnienia, podjęcia dalszego kształcenia, przygotowania zawodowego lub stażu przez osobę młodą, opuszczającą program (zobowiązanie dla realizatorów przygotowania takiej oferty w ciągu 4 miesięcy od zakończenia edukacji lub utraty pracy!).

Realizatorzy Gwarancji dla Młodzieży w Polsce to: Powiatowe Urzędy Pracy, Ochotnicze Hufce Pracy; Bank Gospodarstwa Krajowego; partnerzy rynku pracy realizujący projekty dofinansowane ze środków UE.

Źródło: opracowano na podstawie: MRPiPS (2022), Gwarancje dla Młodzieży. Sieć Europejskich Publicznych Służb Zatrudnienia. Departament Rynku Pracy: <https://epsz.praca.gov.pl/inicjatywy/gdm>).

Z pedagogicznego punktu widzenia kluczowe znaczenie dla skuteczności wsparcia ma także współpraca instytucji rynku pracy z systemem edukacji oraz organizacjami lokalnymi. Skuteczne wsparcie młodych ludzi wymaga tworzenia spójnych systemów przejścia, w których szkoła, uczelnia, pracodawcy i instytucje publiczne współdziałają na rzecz stopniowego i bezpiecznego wchodzenia

w role zawodowe. Takie podejście sprzyja wykorzystaniu zasobów młodych ludzi – kreatywności, kompetencji cyfrowych i orientacji na sens – jednocześnie ograniczając psychospołeczne obciążenia związane z niepewnością i presją porównań społecznych (Wiatrowska, 2019).

Jednocześnie liczne badania pokazują, że młodzi dorośli często postrzegają polityki publiczne jako nieadekwatne do realiów ich życia. Doświadczenie niespójności pomiędzy wysokimi oczekiwaniami wobec młodych ludzi a ograniczonym wsparciem instytucjonalnym prowadzi do spadku zaufania do państwa oraz do wycofywania się z aktywnego korzystania z dostępnych instrumentów. W tym kontekście warto nadmienić, iż instytucje rynku pracy nie zawsze pełnią funkcję włączającą, a niekiedy – nieintencjonalnie – reprodukuja nierówności dostępu do stabilnego zatrudnienia (Giermanowska, Mrozowicki, i Róg-Ilnicka, 2019).

Polityki publiczne oraz instytucje rynku pracy odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu trajektorii startu zawodowego młodych ludzi, zwłaszcza w fazie eksploracji i wczesnej dorosłości. Ich skuteczność zależy jednak od zdolności do łączenia wymiaru ekonomicznego z pedagogicznym i psychospołecznym, a także od uznania młodych dorosłych nie tylko za beneficjentów wsparcia, lecz za aktywnych uczestników procesu budowania własnej pozycji zawodowej. Tylko takie podejście sprzyja trwałej integracji młodych ludzi z rynkiem pracy i ograniczaniu ryzyka przedwczesnego wykluczenia.

Rola wsparcia środowiska edukacyjnego i pracodawców we wspieraniu startu zawodowego młodych ludzi

- Skuteczna transycja wymaga współpracy trzech środowisk: **edukatorów, pracodawców i samych młodych ludzi**.
- Edukacja powinna nie tylko przekazywać wiedzę, ale też uczyć **zarządzania sobą i kreowania warunków własnego uczestnictwa społecznego**, a pracodawcy powinni uczestniczyć w rozwoju kompetencji uniwersalnych i praktycznych młodych pracowników.

Potrzeba profilowania i indywidualizacji wsparcia

- **Indywidualne podejście do kompetencji i ścieżki rozwoju młodego człowieka** zwiększa szanse na pomyślną transycję.
- Każdy młody człowiek może mieć różne mocne strony i deficyty kompetencyjne, dlatego wsparcie powinno być elastyczne i dostosowane do indywidualnych potrzeb (Dobrzyniak, 2019).

3.3. Inkluzja społeczna i zarządzanie różnorodnością jako wyzwanie współczesnego rynku pracy

Współczesny rynek pracy funkcjonuje w warunkach narastającej różnorodności społecznej, kulturowej i biograficznej, która obejmuje zarówno zróżnicowanie pokoleniowe, jak i odmienne ścieżki edukacyjne, doświadczenia migracyjne, status ekonomiczny czy poziom (niepełno)sprawności. Różnorodność ta stanowi trwałą cechę nowoczesnych społeczeństw, a nie zjawisko przejściowe, co sprawia, że inkluzja społeczna oraz zarządzanie różnorodnością stają się kluczowymi wyzwaniami współczesnego rynku pracy. W tym kontekście nie chodzi wyłącznie o formalny dostęp do zatrudnienia, lecz o realną możliwość uczestnictwa w życiu zawodowym, uczenia się w pracy oraz rozwijania potencjału w ramach pełnionych ról zawodowych (IBE, 2020).

Inkluzja społeczna i zarządzanie różnorodnością stały się centralnymi elementami refleksji nad nowoczesnym funkcjonowaniem rynków pracy, zwłaszcza w kontekście globalizacji, zmian demograficznych i rosnącej świadomości społecznej wobec grup defaworyzowanych. W badaniach nad rynkiem pracy inkluzja definiowana jest jako proces tworzenia warunków, w których wszyscy pracownicy – niezależnie od ich cech socjodemograficznych, statusu zdrowotnego, tożsamości kulturowej – mają realny dostęp do uczestnictwa w zatrudnieniu oraz możliwość pełnego włączenia w życie organizacji (Irim, Salman i Rauf, 2024). W praktyce oznacza to, że inkluzja to nie tylko formalne wyrównywanie szans, ale także budowanie środowiska, w którym różnorodność jest postrzegana jako wartość – zarówno etyczna, jak i organizacyjna (Gajda, 2024).

Różnorodność na rynku pracy przejawia się w wielu wymiarach – wiekowym, kulturowym, ze względu na sprawność fizyczną czy status edukacyjny – i stanowi jedno z największych wyzwań dla współczesnych edukatorów, menedżerów. Jak zauważa Wolan-Nowakowska (2022), zarządzanie różnorodnością wymaga od instytucji rynku pracy bardziej kompleksowego podejścia do polityki personalnej, które uwzględnia bariery wejścia na rynek pracy i utrzymania zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami lub innych grup społecznie marginalizowanych, a przede wszystkim osób młodych, które mają przed sobą pierwsze doświadczenia zawodowe.

Różnorodność obejmuje wszystkie cechy i obszary, w których ludzie różnią się między sobą. Mogą to być m.in.: płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i etniczne, poziom sprawności, język, stan zdrowia, styl życia, wykształcenie czy orientacja seksualna.

W środowisku pracy różnorodność oznacza obecność oraz akceptację tych różnic wśród pracowników, zarówno pod względem wieku, płci, pochodzenia kulturowego i etnicznego, orientacji seksualnej, jak i niepełnosprawności. To zróżnicowanie doświadczeń, perspektyw i kompetencji, które może realnie wzmacniać organizację, zwiększając kreatywność, innowacyjność, elastyczność oraz skuteczność działania zespołów.

Zarządzanie różnorodnością polega na świadomym wykorzystywaniu potencjału wynikającego z odmienności pracowników. Kluczowe jest nie tylko dostrzeżenie i akceptowanie różnic, ale także budowanie inkluzywnej kultury organizacyjnej, w której każda osoba czuje się szanowana, doceniana i ważna. Obejmuje to tworzenie jasnych zasad równości szans, rozwijanie świadomości kulturowej (Teneta, 2023; Waligóra, 2018).

Perspektywa inkluzywna podkreśla, że sama obecność młodych dorosłych w organizacji nie jest równoznaczna z ich faktycznym włączeniem. Inkluzja to proces, który musi być wspierany strukturami organizacyjnymi, takimi jak polityki antydyskryminacyjne, systemy mentoringu, szkolenia międzykulturowe czy modelowe praktyki rekrutacji, które przeciwdziałają uprzedzeniom w analizie CV i procesach selekcji. Inaczej różnorodność może pozostać jedynie konceptem deklaratywnym, bez realnych korzyści dla zaangażowania pracowników czy ich poczucia przynależności (Mrozek-Nowak, 2025).

Warto także nadmienić, iż instytucje, przedsiębiorstwa skutecznie wdrażające zasady różnorodności i inkluzji mogą lepiej wykorzystywać potencjał zespołów, co przekłada się na większą innowacyjność, poprawę jakości decyzji i większe zrozumienie różnorodnych rynków konsumenckich. W kontekście instytucji rynku pracy inkluzywność oznacza więc nie tylko przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu, lecz także inwestowanie w środowiska pracy, które przyciągają, angażują i utrzymują talenty o odmiennych doświadczeniach życiowych (Różnorodność jako strategia biznesowa, 2025).

Zarządzanie różnorodnością jest więc wyzwaniem społecznym. Wymaga odejścia od podejścia formalno-proceduralnego na rzecz strategicznego uwzględniania wartości społecznych w polityce personalnej. Tylko w takim ujęciu inkluzja

społeczna może stać się realnym narzędziem przeciwdziałania marginalizacji na rynku pracy, integrując różne grupy w środowisku zawodowym i przyczyniając się do spójności społecznej w skali makro (Gajda, 2024).

3.4. Zróżnicowane potrzeby i zasoby młodych ludzi rozpoczynających aktywność zawodową

Rozpoczęcie aktywności zawodowej przez młodych ludzi odbywa się w warunkach znacznego zróżnicowania indywidualnych doświadczeń, zasobów oraz potrzeb rozwojowych. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że wczesna dorosłość nie stanowi jednorodnego etapu życia, lecz raczej dynamiczną fazę przejściową, w której jednostki różnią się pod względem kapitału edukacyjnego, społecznego i kulturowego, a także stopnia wsparcia instytucjonalnego i rodzinnego (Arnett, 2015; Walther, 2017). Oznacza zatem to konieczność odejścia od uniwersalnych modeli wsparcia na rzecz rozwiązań elastycznych i dopasowanych do realnych trajektorii życiowych młodych osób.

Warto przy tym pamiętać, iż proces przejścia ze świata edukacji na rynek pracy jest bardzo ważnym procesem dla każdego młodego człowieka (Arak, 2013).

Wejście na rynek pracy uznaje się za jedną z najtrudniejszych tranzykcji rozwojowych w życiu człowieka. Nie może być ona rozumiana jako jednorazowy akt podjęcia pracy, lecz jako długi, rozciągnięty w czasie proces transformacji od młodzięńczej zależności do dorosłej niezależności materialnej i rodzinnej (Maksim, 2021).

Jednym z kluczowych zasobów młodych ludzi wchodzących na rynek pracy są kompetencje edukacyjne i cyfrowe, które – choć często wysokie – nie zawsze przekładają się bezpośrednio na stabilne zatrudnienie. Badania wskazują, że młodzi dorośli coraz częściej dysponują formalnymi kwalifikacjami, lecz jednocześnie doświadczają trudności w ich praktycznym wykorzystaniu, zwłaszcza w warunkach niestabilnych form zatrudnienia i rosnących oczekiwań pracodawców wobec doświadczenia zawodowego (OECD, 2023). W konsekwencji pojawia się potrzeba wsparcia w zakresie przejścia od edukacji formalnej do uczenia się

w miejscu pracy, mentoringu oraz rozwoju kompetencji transferowalnych, takich jak zdolność adaptacji, komunikacji i uczenia się przez całe życie.

Równocześnie młodzi ludzie wnoszą na rynek pracy istotne zasoby psychospołeczne, w tym kreatywność, gotowość do eksperymentowania oraz silną orientację na sens i wartości pracy. Jak zauważa Bauman (2013), młode pokolenia częściej niż wcześniejsze poszukują w pracy nie tylko źródła dochodu, lecz także przestrzeni samorealizacji i zgodności z własnymi przekonaniami. Z punktu widzenia instytucji rynku pracy i doradców zawodowych oznacza to potrzebę uwzględniania motywacji wewnętrznych młodych osób oraz wspierania ich w konstruowaniu indywidualnych narracji zawodowych, zamiast narzucania sztywnych ścieżek kariery.

Jednocześnie wejściu na rynek pracy towarzyszą liczne obciążenia i deficyty, które różnicują potrzeby młodych ludzi. Wśród najczęściej wskazywanych znajdują się niepewność zatrudnienia, presja porównań społecznych oraz lęk przed „nietrafionym” wyborem zawodowym, które mogą osłabiać poczucie sprawczości i prowadzić do strategii wycofania lub przedwczesnego opuszczania rynku pracy (Furlong, 2016; Eurofound, 2022). Warto więc wzmacniać kompetencje radzenia sobie z niepewnością, wspierać normalizowanie nieliniarnych przebiegów kariery oraz budowanie realistycznych oczekiwań wobec procesu startu zawodowego.

Zróżnicowanie potrzeb młodych ludzi ujawnia się także w dostępie do zasobów środowiskowych i instytucjonalnych. Osoby pochodzące z rodzin o niższym kapitale społecznym częściej doświadczają ograniczonego dostępu do nieformalnych sieci wsparcia, staży czy rekomendacji, co może pogłębiać nierówności na etapie tranzycji ze szkoły do pracy (Bourdieu, 2005; Walther i wsp., 2020). Dlatego kluczową rolę odgrywają instytucje rynku pracy, uczelnie oraz organizacje pozarządowe, które mogą kompensować deficyty poprzez programy doradcze, mentoringowe i stażowe, projektowane z myślą o zróżnicowanych punktach startu młodych ludzi.

Przykładem rozwiązań wyrównujących szanse jest działalność Ochotniczych Hufców Pracy (OHP). Ich doświadczenia pokazują, że kontakt z realnym środowiskiem pracy znacząco zwiększa szanse młodych ludzi na trwałe zatrudnienie (OHP, 2023).

OCHOTNICZE HUFCE PRACY (OHP) – SYSTEM WSPARCIA EDUKACYJNEGO I ZAWODOWEGO MŁODZIEŻY

Czasem w życiu młodego człowieka pojawia się moment, kiedy szkoła nie idzie tak, jak powinna, pojawiają się trudności w domu albo po prostu nie wiadomo, co dalej robić z przyszłością. Ochotnicze Hufce Pracy (OHP) to instytucja, która od ponad 60 lat daje tysiącom młodych ludzi realną, ciepłą pomoc – łączy naukę zawodu, wsparcie wychowawcze i pierwszą pracę.

Czym są Ochotnicze Hufce Pracy?

OHP to państwowa instytucja rynku pracy podlegająca ministrowi właściwemu ds. pracy. Adresują swoją ofertę przede wszystkim do młodzieży w wieku **15–25 lat** (w niektórych działaniach nawet od 14 do 30 lat), szczególnie tej zagrożonej wykluczeniem społecznym, niepowodzeniami szkolnymi lub trudnościami na rynku pracy.

OHP łączy trzy ważne obszary:

- **kształcenie i wychowanie** – pomaga uzupełnić wykształcenie i zdobyć konkretny zawód,
- **aktywizację zawodową** – oferuje pośrednictwo pracy, poradnictwo i pierwsze doświadczenia zawodowe,
- **wsparcie osobiste** – zapewnia opiekę wychowawczą, pomoc psychologiczną i socjalną.

Uczestnictwo w OHP jest **dobrowolne i całkowicie bezpłatne**.

Dla kogo jest OHP?

OHP szczególnie wspiera młodzież:

- w wieku **15–18 lat**, która ma trudności z ukończeniem szkoły podstawowej lub branżowej,
- zagrożoną wypadnięciem z systemu edukacji,
- pochodzącą z rodzin w trudnej sytuacji materialnej lub wychowawczej,
- z niepowodzeniami szkolnymi, opóźnieniem w nauce, z małych miejscowości,
- chcącą połączyć naukę z pracą zarobkową,
- bezrobotną lub poszukującą pierwszego zatrudnienia (do 25. r.ż.).

Co oferuje OHP? – praktyczne możliwości

Kształcenie i przygotowanie zawodowe. Młody człowiek może realizować obowiązek szkolny lub naukę jednocześnie ucząc się zawodu. OHP oferuje przygotowanie w ponad **60 popularnych i poszukiwanych zawodach**, m.in.:

- kucharz, cukiernik, piekarz,
- fryzjer, sprzedawca,

- mechanik pojazdów samochodowych, elektryk, ślusarz,
- murarz-tylnik, stolarz, lakiernik,
- krawiec, tapicer i wiele innych.

Ochotnicze Hufce Pracy stanowią sprawdzony i wieloletni mechanizm wsparcia młodzieży znajdującej się w trudnej sytuacji edukacyjnej lub społecznej. Instytucja ta umożliwia nie tylko zdobycie konkretnych umiejętności zawodowych, lecz także budowanie poczucia sprawczości i samodzielności, co ma kluczowe znaczenie dla późniejszego funkcjonowania na rynku pracy i w życiu społecznym.

Ochotnicze Hufce Pracy to nie tylko instytucja – to miejsce, gdzie młodzi ludzie dostają realną szansę na zmianę. Miejsce, w którym zamiast samotnie borykać się z problemami, otrzymują wsparcie, narzędzia i motywację, żeby ruszyć naprzód (<https://www.ohp.pl/>, Jordan, 2012).

Inne przykłady wyrównywania szans na zatrudnienie to rozwiązania stosowane w przypadku uczniów z niepełnosprawnością. Jak opisałyśmy to w pierwszym rozdziale, dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi przewiduje się możliwość nauki w szkole specjalnej przysposabiającej do pracy (nie jest to kształcenie w zawodzie, ale przygotowanie do obsługi wybranych stanowisk pracy, najlepiej w zakładzie pracy współpracującym ze szkołą, dającym także możliwość późniejszego zatrudnienia w warunkach chronionych (zakład pracy chronionej, zakładu aktywizacji zawodowej)).

Zróżnicowane potrzeby i zasoby młodych osób rozpoczynających aktywność zawodową wymagają podejścia inkluzyjnego, opartego na rozpoznaniu indywidualnych trajektorii, potencjałów i ograniczeń. Oznacza to akcentowanie znaczenia elastyczności, uczenia się przez doświadczenie oraz dostępu do wielopoziomowego wsparcia, które nie tylko ułatwia młodym dorosłym start zawodowy, lecz także wzmacnia długofalową zdolność do adaptacji w zmieniającym się świecie pracy.

Inkluzyjna Matryca Startu Zawodowego młodych dorosłych

Cztery wymiary inkluzyjnego startu zawodowego młodych dorosłych:

1. **Zasoby osobiste**
(kompetencje, poczucie sprawczości, orientacja na sens)
2. **Obciążenia psychospołeczne**
(lęk, presja sukcesu, niepewność, porównania społeczne)
3. **Środowisko wspierające**
(rodzina, mentorzy, instytucje, pracodawcy)
4. **Struktura rynku pracy**
(warunki zatrudnienia, dostęp do praktyk, polityki publiczne)

Start zawodowy jest efektem interakcji tych czterech obszarów – nie tylko indywidualnego wysiłku młodego człowieka.

3.5. Pokonywanie barier strukturalnych, instytucjonalnych i kulturowych w środowisku pracy a równość szans młodych pracowników w procesach uczenia się zawodowego

Równość szans młodych pracowników w procesach uczenia się zawodowego nie jest wyłącznie efektem ich indywidualnej motywacji, kompetencji czy gotowości do rozwoju. Jest ona silnie uwarunkowana kontekstem strukturalnym, instytucjonalnym oraz kulturowym, który może zarówno wspierać, jak i ograniczać dostęp do możliwości rozwojowych. Warto przy tym pamiętać, iż bariery utrudniające młodym ludziom pełne uczestnictwo w środowisku pracy mają charakter wielopoziomowy i systemowy (Walther, 2017; OECD, 2023).

Czym są bariery strukturalne?

Bariery strukturalne odnoszą się do makrospołecznych uwarunkowań rynku pracy, takich jak segmentacja zatrudnienia, niestabilność form pracy, nierówny dostęp do wysokiej jakości staży czy praktyk oraz zróżnicowanie regionalne w dostępie do miejsc pracy (Furlong, 2016; Eurofound, 2022).

Strukturalność oznacza tutaj, że ograniczenia nie wynikają z cech jednostki, lecz z organizacji systemu gospodarczego i społecznego. Przykładem może być dominacja umów czasowych wśród młodych pracowników, co utrudnia im długofalowe planowanie kariery oraz inwestowanie w rozwój kompetencji.

Czym są bariery instytucjonalne?

Bariery instytucjonalne związane są z funkcjonowaniem konkretnych organizacji – szkół, uczelni, instytucji rynku pracy czy przedsiębiorstw – które poprzez swoje specyficzne procedury, wewnętrzne regulaminy i praktyki mogą reprodukować nierówności (Bourdieu, 2005; Walther i wsp., 2020). Dotyczą one m.in. nieprzejrzystych procesów rekrutacyjnych, ograniczonego dostępu do mentoringu, braku systemów wdrażania młodych pracowników czy niedostosowania programów kształcenia do realiów rynku pracy.

Czym są bariery kulturalne?

Bariery kulturowe odnoszą się do norm, przekonań i stereotypów funkcjonujących w środowisku pracy, które wpływają na postrzeganie młodych ludzi jako pracowników. Mogą one obejmować stereotypy dotyczące „braku doświadczenia”, „roszczeniowości pokolenia” czy niskiej lojalności zawodowej, co przekłada się na ograniczone zaufanie i mniejszy dostęp do odpowiedzialnych zadań (Bauman, 2013; Kirton i Greene, 2021). Bariery kulturowe są szczególnie subtelne, ponieważ często nie mają charakteru formalnego, lecz funkcjonują w postaci niepisanych zasad i praktyk organizacyjnych.

Co oznacza inkluzyjne środowisko uczenia się młodych pracowników?

Inkluzyjne środowisko uczenia się to takie, które:

- zapewnia realny dostęp do doświadczeń rozwojowych, a nie tylko formalne zatrudnienie;
- traktuje błędy jako element procesu uczenia się, a nie dowód braku kompetencji;
- oferuje mentoring i konstruktywną informację zwrotną;
- minimalizuje skutki niestabilności zatrudnienia;
- przeciwdziała stereotypom dotyczącym młodego pokolenia;
- buduje kulturę dialogu międzypokoleniowego;
- uznaje, że uczenie się w pracy jest prawem rozwojowym, a nie przywilejem.

Inkluzywność nie polega na obniżaniu wymagań, lecz na tworzeniu warunków, w których każdy młody pracownik ma równą szansę je spełnić.

Tab. 4. Środowisko reprodukujące nierówności vs środowisko inkluzyjne

Obszar	Środowisko reprodukujące nierówności	Środowisko inkluzyjne
Dostęp do uczenia się	Brak systemowego wdrożenia	Realizacja ustrukturyzowanych projektów onboardingowych i mentoringowych
Postrzeganie młodych pracowników	„Brak doświadczenia = brak kompetencji”	„Potencjał + rozwój = inwestycja”
Błędy i uczenie się	Błąd = sankcja	Błąd = jakościowa informacja rozwojowa dla młodego człowieka
Dostęp do zadań rozwojowych	Ograniczony do kompetentnych pracowników, brak dostępu do odpowiedzialnych zadań	Stopniowe powierzanie odpowiedzialności
Relacje międzypokoleniowe	Hierarchiczne i zamknięte, sztywna struktura	Dialogiczne i oparte na współuczniu się
Polityka HR	Reaktywna	Strategiczna i inkluzyjna
Efekt dla młodego pracownika	Wycofanie, rotacja, poczucie niedopasowania	Wzmocnienie, identyfikacja z organizacją, rozwój

Źródło: opracowanie własne.



Warto pamiętać...

Równość szans młodych pracowników w procesach uczenia się zawodowego nie jest stanem naturalnym, lecz efektem świadomie projektowanych praktyk organizacyjnych. Środowiska pracy, które nie rozpoznają strukturalnych i kulturowych barier, nieświadomie reprodukują nierówności. Z kolei organizacje inkluzyjne wzmacniają kapitał młodych ludzi, redukują napięcia rozwojowe i wspierają trwałą integrację zawodową.

Pokonywanie barier strukturalnych, instytucjonalnych i kulturowych w środowisku pracy stanowi jeden z kluczowych warunków zapewnienia równości szans młodych pracowników w procesach uczenia się zawodowego. Bariery strukturalne odnoszą się do utrwalonych mechanizmów organizacyjnych i rynkowych, które różnicują dostęp do zasobów, stabilności zatrudnienia i możliwości rozwoju, niezależnie od indywidualnych kompetencji jednostki (Bourdieu, 1986; OECD, 2023). Obejmują one między innymi segmentację rynku pracy, brak stabilizacji życiowej i wzrost poczucia niepewności finansowej, która jest związana z pracą tymczasową, na stażu lub poniżej kwalifikacji zatrudnienia młodych osób. Właśnie te czynniki utrudniają systematyczne uczenie się w miejscu pracy.

Bariery instytucjonalne dotyczą natomiast formalnych i nieformalnych reguł funkcjonowania organizacji (zwykle trudnych do odczytania, zrozumienia przez młodego człowieka), w tym procedur rekrutacyjnych, systemów ocen, praktyk awansowych oraz sposobów dystrybucji szkoleń, które mogą – często nieintencjonalnie – reprodukcować nierówności poprzez preferowanie osób już posiadających określony kapitał społeczny i kulturowy (Acker, 2006; Tomlinson, 2017).

Z kolei bariery kulturowe odnoszą się do dominujących przekonań, stereotypów i wzorców interpretacyjnych obecnych w środowisku pracy, w tym stereotypizacji młodego pokolenia jako „roszczeniowego” czy „nielojalnego”, „niekompetentnego”, co może wpływać na ograniczanie odpowiedzialności powierzanej młodym pracownikom oraz na jakość udzielanego im wsparcia rozwojowego (Furlong, 2016; Woodman i Wyn, 2015).

Z perspektywy równości szans w uczeniu się w miejscu pracy kluczowe znaczenie ma zrozumienie, że środowisko pracy nie jest neutralną przestrzenią rozwoju, lecz strukturą społeczną, w której kapitał kulturowy, społeczny i ekonomiczny przekłada się na realny dostęp do doświadczeń związanych z uczeniem się (Bourdieu, 1986). Jeżeli młodzi dorośli wchodzi na rynek pracy z różnym poziomem wsparcia rodzinnego, odmiennymi sieciami kontaktów czy zróżnicowanym doświadczeniem edukacyjnym, organizacje, które nie uwzględniają tych różnic, mogą nieświadomie wzmacniać istniejące nierówności. Warto to uwzględnić, zwłaszcza w kontekście tego, iż jakość pierwszych doświadczeń zawodowych ma długofalowe konsekwencje dla trajektorii kariery, poziomu dochodów i poczucia sprawczości zawodowej młodego człowieka (Schoon i Lyons-Amos, 2016; OECD, 2023). W tym sensie brak dostępu do mentoringu, konstruktywnej informacji zwrotnej czy stopniowego powierzania odpowiedzialności nie jest

jedynie problemem organizacyjnym, lecz czynnikiem ryzyka kumulowania się deficytów rozwojowych.

Równość szans młodych pracowników w procesach uczenia się zawodowego wymaga zatem świadomego projektowania praktyk organizacyjnych, które minimalizują wpływ barier strukturalnych i instytucjonalnych. W tym miejscu warto odwołać się do koncepcji organizacji uczącej się podkreśla znaczenie kultury refleksyjności, dialogu i wspólnego konstruowania wiedzy jako fundamentu rozwoju wszystkich członków organizacji, niezależnie od ich pozycji czy stażu pracy (Senge, 2006). W praktyce oznacza to m.in. transparentne kryteria dostępu do szkoleń, ustrukturyzowane programy wdrożeniowe, systemowe rozwiązania mentoringowe oraz regularną, rozwojową informację zwrotną dla pracownika. Równocześnie warto podkreślić, że inkluzyjne środowisko pracy to takie, które nie tylko „dopuszcza” różnice, lecz aktywnie je uznaje jako zasób organizacyjny, sprzyjając poczuciu przynależności i psychologicznego bezpieczeństwa młodego pracownika (Shore i wsp., 2011; Nishii, 2013).

Psychologiczne bezpieczeństwo w miejscu pracy, rozumiane jest tu jako przekonanie, że można zadawać pytania, popełniać błędy i zgłaszać wątpliwości bez obawy o negatywne konsekwencje, jest jednym z warunków efektywnego uczenia się w pracy (Edmondson, 2018).

Pokonywanie barier kulturowych wiąże się z kolei z krytyczną refleksją nad dominującymi narracjami dotyczącymi młodego pokolenia. Warto pamiętać, iż biografie młodych ludzi stają się coraz bardziej zindywidualizowane i nieprzewidywalne, co nie powinno być interpretowane jako brak zaangażowania, zdecydowania, lecz jako adaptacja do warunków niepewności strukturalnej (Furlong, 2016; Woodman i Wyn, 2015). Organizacje, które rozpoznają tę zmienność jako kontekst rozwojowy (pewnego rodzaju zasób młodego człowieka), a nie deficyt, mają większą szansę tworzyć środowiska sprzyjające uczeniu się przez całe życie i budowaniu trwałej identyfikacji zawodowej z miejscem pracy. W tym ujęciu równość szans nie oznacza obniżania wymagań, lecz zapewnianie adekwatnych warunków, w których młodzi pracownicy – niezależnie od punktu startu – mogą rozwijać swoje kompetencje, testować role zawodowe i stopniowo przejmować odpowiedzialność.

Ostatecznie można stwierdzić, że równość szans młodych pracowników w procesach uczenia się zawodowego jest efektem interakcji między strukturą rynku pracy, praktykami instytucjonalnymi organizacji oraz kulturą codziennych relacji w miejscu pracy. Jej urzeczywistnienie wymaga przejścia od podejścia opartego na selekcji i powielaniu określonych typów trajektorii kariery zawodowej do podejścia rozwojowego, w którym inwestowanie w potencjał młodych osób jest traktowane jako element długofalowej strategii organizacyjnej i społecznej (OECD, 2023; Shore i wsp., 2011). Tylko wówczas środowisko pracy może stać się realną przestrzenią inkluzyjnego uczenia się przez całe życie, a nie mechanizmem utrwalającym istniejące nierówności.

3.6. Włączające środowisko pracy jako czynnik wzmacniania kompetencji i sprawczości młodych dorosłych

Włączające środowisko pracy może być rozumiane nie tylko jako przestrzeń zatrudnienia, ale przede wszystkim jako przestrzeń rozwoju kompetencji i sprawczości młodych dorosłych. W takim ujęciu środowisko pracy przestaje być jedynie miejscem realizacji zadań zawodowych, a staje się miejscem, w którym młodzi ludzie **uczestniczą w kulturze uczenia się**, testują różne aspekty swojej tożsamości zawodowej i budują własne narracje o tym, kim są jako profesjonalisci (Billett, 2011; Senge, 2006). Warto podkreślić, że to właśnie **relacje i praktyki codziennego funkcjonowania w grupie** sprzyjają internalizacji wiedzy, a nie jedynie posiadanie kompetencji formalnych (Senge, 2006). Włączające środowisko pracy nie tylko absorbuje młode osoby, lecz aktywnie **angażuje je w proces współtworzenia kultury organizacyjnej**, co z kolei wzmacnia ich poczucie sprawczości i odpowiedzialności w miejscu pracy.

Istotnym elementem tego typu środowisk jest praktyka refleksyjnej informacji zwrotnej, która traktowana jest jako narzędzie rozwojowe, a nie kontrolne. Fundamentem jest tu **psychologiczne bezpieczeństwo** młodego dorosłego – przekonanie, że można zgłaszać pytania, eksperymentować i uczyć się na błędach bez obawy przed negatywnymi konsekwencjami – jest podstawą uczenia się w miejscu pracy. Włączające środowisko pracy, które pielęgnuje takie bezpieczeństwo, stwarza warunki, w których młodzi dorośli mogą śmiało przekształcać doświadczenia w wiedzę praktyczną, a nie jedynie reagować na oczekiwania zewnętrzne Edmondson (2018).

Kolejnym aspektem jest **różnorodność zadań i ról**, które sprzyjają rozwojowi kompetencji adaptacyjnych. Kompetencje zawodowe nie są jednowymiarowymi „umiejętnościami”, lecz złożonymi praktykami, które ujawniają się w kontekście różnych sytuacji zawodowych. Włączające środowisko pracy zachęca młodych ludzi do angażowania się w nowe role, przyjmowania wyzwań i refleksji nad tym, co każda z tych ról daje im w rozumieniu własnych możliwości. Dzięki temu proces uczenia się w miejscu pracy staje się **aktywnym konstruktem**, a nie tylko biernym odbiorem instrukcji (Eraut, 2004).

Włączanie młodych dorosłych w procesy decyzyjne i organizacyjne (tzw. włączanie młodych pracowników w dialog strategiczny) stanowi kolejny warunek wzmacniania ich sprawczości w miejscu pracy. Włączanie głosów młodych pracowników w dialog strategiczny tworzą warunki, w których młodzi ludzie uczą się negocjowania interesów, planowania i współtworzenia różnego rodzaju rozwiązań (Nishii, 2013; Shore i wsp., 2011). To z kolei sprzyja budowaniu tożsamości zawodowej opartej na uczestnictwie i wpływie, a nie na prostej adaptacji do istniejących struktur.

Inkluzyjne środowisko pracy, wzmacniające kompetencje i sprawczość młodych dorosłych, jest zatem czymś więcej niż responsywnym systemem wsparcia – to środowisko **projektowane ze świadomością różnorodności i potencjału młodych dorosłych**. Taka projekcja zakłada zarówno formalne działania (np. mentoring, coaching, programy rozwoju), jak i nieformalne praktyki (otwarty dialog, dzielenie się refleksją, wspólne rozwiązywanie problemów). Tego rodzaju środowisko pracy nie jest tłem dla uczenia się, lecz jego aktywnym uczestnikiem – a im bardziej inkluzyjne, tym większa jego zdolność do wzmacniania sprawczości i kompetencji młodych dorosłych. W konsekwencji, dla jednostki praca staje się nie tylko źródłem dochodu, ale przestrzenią **pełnego rozwoju tożsamości zawodowej**, który prowadzi do bardziej satysfakcjonujących i trwałych ścieżek kariery (Billett, 2011).

Włączające środowisko pracy – kluczowe pojęcia i ich znaczenie dla kształtowania się sprawczości młodych dorosłych w miejscu aktywności zawodowej

Psychologiczne bezpieczeństwo

Stan, w którym jednostka może wyrażać opinie, zadawać pytania i popełniać błędy bez obawy o sankcje interpersonalne. Warunek konieczny uczenia się w miejscu pracy oraz eksperymentowania z nowymi rolami zawodowymi (Edmondson, 2018). Wzmacnia odwagę poznawczą i gotowość do podejmowania inicjatywy.

Uczenie się poprzez uczestnictwo (situated learning)

Proces nabywania kompetencji poprzez stopniowe włączanie się w praktyki wspólnoty zawodowej, a nie wyłącznie przez formalne szkolenia (Lave i Wenger, 1991; Billett, 2011). Umożliwia budowanie tożsamości zawodowej poprzez realne działanie.

Klimat inkluzji (climate for inclusion)

Odczuwanie, że w miejscu pracy różnorodność jest uznawana, a głos każdego pracownika ma znaczenie dla funkcjonowania organizacji (Nishii, 2013; Shore i wsp., 2011). Wpływa na poziom zaangażowania oraz identyfikację z organizacją.

Kompetencje adaptacyjne

Zdolność do uczenia się w nowych sytuacjach, integrowania wiedzy formalnej z doświadczeniem oraz refleksyjnego reagowania na zmiany (Eraut, 2004). Rozwijają się intensywniej w środowiskach, które oferują różnorodne zadania i konstruktywną informację zwrotną.

Sprawczość (agency)

Poczucie wpływu na własną trajektorię zawodową oraz zdolność do podejmowania świadomych decyzji rozwojowych. Wzmacniana poprzez realne uczestnictwo w procesach organizacyjnych i możliwość współdecydowania o kierunkach działania (Senge, 2006).



Warto pamiętać...

Inkluzja w miejscu pracy nie polega wyłącznie na formalnych deklaracjach równości, lecz na wdrażaniu codziennych praktyk organizacyjnych, które umożliwiają młodym dorosłym przechodzenie od roli „uczącego się obserwatora” do roli „refleksyjnego współtwórcy”. W konsekwencji środowisko pracy staje się przestrzenią budowania tożsamości zawodowej opartej na sprawczości, a nie na podporządkowaniu. Tak rozumiana inkluzja wzmacnia zarówno potencjał jednostki, jak i zdolność organizacji do uczenia się i innowacji.



Case study...

Teoretyczne kategorie inkluzji, sprawczości i uczenia się poprzez uczestnictwo nabierają szczególnej wyrazistości w konkretnych doświadczeniach zawodowych. Ich empiryczną ilustrację stanowi studium przypadku zamieszczone w Załączniku 1, które może zostać odczytane jako dopełnienie niniejszego podrzdziału. Jego celem jest zobrazowanie, w jaki sposób koncepcje włączającego środowiska pracy, psychologicznego bezpieczeństwa oraz uczenia się poprzez uczestnictwo funkcjonują w praktyce organizacyjnej.

Studium przypadku (case study) nie stanowi ilustracji „idealnego modelu”, lecz narzędzie refleksji nad tym, jakie mechanizmy organizacyjne sprzyjają wzmacnianiu kompetencji i sprawczości młodego pracownika. Czytelnik może wykorzystać go jako punkt odniesienia do oceny własnego środowiska pracy, inspirację do projektowania działań rozwojowych lub materiał do dyskusji zespołowej. Szczególnie wartościowe jest odczytywanie studium przypadku w perspektywie pytań: które elementy przedstawionego środowiska można uznać za włączające, jakie praktyki budują sprawczość młodych pracowników oraz jakie warunki muszą zostać spełnione, aby proces uczenia się miał charakter rzeczywistości inkluzyjnej.

Włączające środowisko pracy sprzyja rozwojowi kompetencji i sprawczości młodych dorosłych poprzez tworzenie przestrzeni dla różnorodnych form aktywnego uczenia się. W literaturze przedmiotu jest wiele koncepcji odnoszących się do aktywnego uczenia się jednostki w różnych przestrzeniach uczestnictwa społecznego. Jednak na szczególną uwagę, w kontekście rozważań o wzmacnianiu kompetencji i sprawczości młodych dorosłych w miejscu pracy zasługują trzy koncepcje: *learning by doing* (uczenie się przez działanie), uczeniu się przez doświadczenie (*experiential learning*) oraz uczeniu się metodą prób i błędów (*trial and error learning*) (Levitt i March 1988).

Koncepcja *learning by doing* wprowadzona przez Wrighta (1936) podkreśla znaczenie bezpośredniego angażowania się w wykonywanie zadań jako podstawowej drogi nabywania praktycznych umiejętności. Uczenie się przez doświadczenie, jak wskazuje Kolb (1984), opiera się na cyklu działania, refleksji, konceptualizacji i testowania nowych rozwiązań, co pozwala młodym pracownikom

przekształcać doświadczenie w trwałe kompetencje. Z kolei uczenie się metodą prób i błędów, opisane przez Ericssona, Krampe'a i Tesch-Römera (1993), daje przestrzeń do eksperymentowania w bezpiecznym środowisku, w którym błędy traktowane są jako naturalny element procesu rozwojowego i okazja do samodoskonalenia (Levitt i March, 1988).

W literaturze dotyczącej uczenia się w miejscu pracy podkreśla się znaczenie praktyki jako źródła rozwoju kompetencji. Levitt i March (1988) wskazują, że młodzi pracownicy uczą się poprzez włączanie się w codzienne działania i eksperymenty, które umożliwiają przyswajanie wiedzy i adaptację do zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Uczenie się poprzez doświadczenie w miejscu pracy (*experiential learning*) zakłada, iż pracownik pozna **rutyny organizacyjne**. Istotnym mechanizmem jest także *trial-and-error learning*, czyli metoda prób i błędów, pozwalająca młodym pracownikom testować własne pomysły w bezpiecznym środowisku, a jednocześnie rozwijać zdolność krytycznej oceny działań i uczenia się na podstawie konsekwencji swoich decyzji (Levitt i March, 1988, Cyr i wsp., 2012).

Uczenie się metodą prób i błędów jako mechanizm wspierający rozwój kompetencji młodych dorosłych w środowisku pracy

Uczenie się w miejscu pracy przez młodych dorosłych coraz częściej analizowane jest w kontekście aktywnych strategii poznawczych, wykraczających poza bierne przyswajanie wiedzy. Jednym z mechanizmów istotnie wspierających efektywność uczenia się jest uczenie się metodą prób i błędów (*trial-and-error learning*), które – wbrew tradycyjnym założeniom – może przynosić wymierne korzyści poznawcze. Badania Cyr i Anderson (2012) wskazują, że generowanie błędnych odpowiedzi w trakcie procesu uczenia się sprzyja głębszemu przetwarzaniu informacji.

W kontekście środowiska pracy mechanizm ten nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ efektywne funkcjonowanie zawodowe wymaga nie tylko zapamiętywania informacji, lecz także rozumienia ich pochodzenia, zastosowania oraz powiązań z wcześniejszym doświadczeniem. Młodzi dorośli angażujący się w aktywne rozwiązywanie problemów, eksperymentowanie oraz samodzielne dochodzenie do rozwiązań – nawet kosztem popełniania błędów – tworzą bardziej złożone i trwałe reprezentacje wiedzy. W toku tego procesu błędne odpowiedzi stają się punktem wyjścia do pogłębionej analizy oraz integracji nowych informacji z już posiadaną wiedzą.

Oznacza to, że nadmierne ograniczanie możliwości popełniania błędów, na przykład poprzez silnie ustrukturyzowane szkolenia oparte wyłącznie na prezentowaniu poprawnych rozwiązań, może paradoksalnie obniżać efektywność

uczenia się. Alternatywą jest tworzenie środowiska sprzyjającego bezpiecznemu eksperymentowaniu oraz refleksji nad własnymi błędami, co wspiera rozwój kompetencji poznawczych i adaptacyjnych młodych pracowników.

W praktyce oznacza to konieczność projektowania zadań szkoleniowych w sposób angażujący poznawczo, wymagający aktywnego myślenia i odwoływania się do posiadanej wiedzy, a nie przypadkowego zgadywania. Takie podejście sprzyja nie tylko trwałości zapamiętywania, lecz także efektywnemu transferowi wiedzy do nowych sytuacji zawodowych (Cyr, Anderson, 2012).

Warto podkreślić także rolę **organizacyjnej pamięci**, w której doświadczenie poszczególnych pracowników jest kodowane w procedurach, zasadach i kulturze organizacyjnej, co pozwala młodym dorosłym szybko zdobywać kompetencje bez konieczności powtarzania wszystkich błędów poprzedników. Z perspektywy inkluzyjnego środowiska pracy takie podejście stwarza warunki do **wielopoziomowego uczenia się**, w którym jednostka rozwija zarówno umiejętności techniczne, jak i społeczne, a rosnąca sprawczość wzmacnia poczucie wpływu na kształtowanie kultury organizacyjnej (Levitt i March, 1988). W ten sposób miejsce pracy staje się żywym ekosystemem wiedzy, w którym doświadczenie i eksperymenty młodych pracowników są aktywnie włączane w proces wspólnego rozwoju kompetencji, a uczenie się staje się integralną częścią codziennej praktyki zawodowej.

Wspieranie takich metod w inkluzyjnym środowisku pracy pokazuje, że proces uczenia się jednostki nie może ograniczać się do biernego przyjmowania wiedzy, lecz staje się dynamicznym procesem, w którym kompetencje i sprawczość rozwijają się równolegle, wzmacniając poczucie uczestnictwa i odpowiedzialności w organizacji.

3.7. Podmioty ekonomii społecznej jako pracodawcy i samoorganizujące się środowiska inkluzyjne – alternatywa (nie tylko) dla młodych ludzi

Pojęcie podmiotu ekonomii społecznej odnosimy do organizacji i instytucji funkcjonujących w oparciu o określony system wartości oraz zasad działania. W szczególności są to podmioty, w których nadrzędne znaczenie ma cel społeczny lub indywidualny, a nie maksymalizacja kapitału.

Charakteryzuje je dobrowolność i otwartość członkostwa, a także demokratyczny sposób zarządzania – decyzje podejmowane są przez członków, z wyjątkiem fundacji, które jako masa majątkowa nie opierają się na strukturze członkowskiej. Istotne jest również łączenie interesów członków i użytkowników z realizacją dobra wspólnego.

Podmioty te kierują się zasadami solidarności i odpowiedzialności społecznej, zachowując jednocześnie samorządność oraz możliwie dużą niezależność od administracji publicznej. Wypracowane nadwyżki finansowe przeznaczają w przeważającej mierze na realizację celów związanych ze zrównoważonym rozwojem, świadczenie usług na rzecz swoich członków lub działanie w interesie ogółu (Social Economy Europe, 2015).

Odnosząc się do dokumentu Krajowego Programu Rozwoju Ekonomii Społecznej, można wskazać pięć podstawowych grup podmiotów funkcjonujących w obszarze ekonomii społecznej. Po pierwsze, są to przedsiębiorstwa społeczne, czyli podmioty prowadzące działalność gospodarczą, których nadrzędnym celem jest realizacja misji społecznej, a wypracowany zysk przeznaczany jest przede wszystkim na cele statutowe.

Drugą grupę stanowią podmioty reintegracyjne, których działalność koncentruje się na reintegracji społecznej i zawodowej osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, poprzez aktywizację oraz przygotowanie do wejścia lub powrotu na rynek pracy. Trzecią kategorię tworzą podmioty działające w sferze pożytku publicznego. Prowadzą one działalność ekonomiczną, jednak ich aktywność nie opiera się na ryzyku ekonomicznym w takim stopniu jak w klasycznych przedsiębiorstwach. Zaliczają się tu organizacje prowadzące zarówno odpłatną, jak i nieodpłatną działalność pożytku publicznego.

Czwartą grupę stanowią podmioty sfery gospodarczej, które nie spełniają wszystkich kryteriów przedsiębiorstwa społecznego, lecz zostały powołane do realizacji określonego celu społecznego lub których działalność komercyjna służy wspólnemu interesowi. Przykładem mogą być spółdzielnie nastawione na tworzenie miejsc pracy, a także podmioty o charakterze konsumenckim czy wzajemnościowym.

Razem łatwiej – spółdzielnia socjalna daje pracę, sens i doświadczenie wspólnoty

Spółdzielnia socjalna to coś więcej niż zwykła firma.

Wyobraźmy sobie grupę osób, które kiedyś czuły się wykluczone – bezrobotne, po trudnych doświadczeniach, z niepełnosprawnością czy po prostu szukające drugiego startu. Zamiast walczyć w pojedynkę, decydują się działać razem. Tworzą spółdzielnię socjalną: prawdziwe przedsiębiorstwo, które zarabia na siebie, ale przede wszystkim daje **stabilne miejsca pracy** i poczucie przynależności.

Na czym to polega w praktyce?

Spółdzielnia socjalna łączy dwa światy:

- Prowadzi **działalność gospodarczą** (sprzedaje produkty lub usługi, jak catering, usługi opiekuńcze, pielęgnacja zieleni, sprzątanie, przetwórstwo, turystyka przygodowa czy nawet remonty).
- Jednocześnie realizuje **misję społeczną**: reintegruje swoich członków społecznie i zawodowo – przez szkolenia, wsparcie, budowanie pewności siebie i umiejętności.

Zysk nie idzie głównie do kieszeni właścicieli (bo tu nie ma klasycznych „właścicieli” – wszyscy członkowie mają równy głos), tylko w dużej części wraca do spółdzielni i ludzi. To model, w którym to biznes służy człowiekowi, a nie odwrotnie.

Dlaczego to takie inspirujące?

Bo w spółdzielni socjalnej nikt nie jest sam. Decyzje podejmuje się razem (każdy członek ma jeden głos na walnym zgromadzeniu). Członkowie spółdzielni wspólnie uczą się, jak radzić sobie z wyzwaniami rynku, ale też jak wspierać się w życiu codziennym. To przestrzeń, gdzie ktoś, kto kiedyś stracił nadzieję na zatrudnienie, a nagle staje się częścią zespołu, który coś tworzy i ma realny wpływ.

W Polsce działa już ponad tysiąc takich inicjatyw. Wiele z nich działa lokalnie – w małych gminach i miastach – i pokazuje, że da się łączyć sens z zarabianiem. Przykłady?

- Spółdzielnie oferujące **opiekuńcze usługi** dla seniorów,
- te produkujące zdrowe jedzenie czy zajmujące się **ekologią**,
- a nawet organizujące **wyprawy przygodowe** dla osób szukających nowych doświadczeń.

Są wśród nich prawdziwe historie sukcesu: od grup bezrobotnych z małych miejscowości, które przetrwały lata i rozwijają się, po spółdzielnie nagradzane za innowacyjność i wpływ społeczny.

W książce pt. „Postawy przedsiębiorcze dzieci i młodzieży a budowanie społeczeństwa inkluzywnego” (Podgórska-Jachnik, Kos i Baranowska, 2024) przedstawiono także inspirujące przykłady całych polskich wiosek tematycznych (kwiatowych, grzybowych, zielarskich, garncarskich, rowerowych, wiosek czarownic, Hobbitów Wikingów itd.), będących efektem współpracy małych społeczności w ramach spółdzielczości społecznej.

Kto może to założyć i dlaczego warto?

Spółdzielnię socjalną mogą stworzyć minimum 3–5 osób (w zależności od sytuacji), w tym przede wszystkim te zagrożone wykluczeniem społecznym: bezrobotni, osoby 50+, z niepełnosprawnościami, po wyjściu z uzależnień czy z trudnościami na rynku pracy. Mogą też dołączyć organizacje pozarządowe czy samorządy.

Zalety:

- Stabilna praca i rozwój osobisty zamiast samotnej walki z bezrobociem.
- Wspólnota, w której każdy członek czuje się ważny i potrzebny.
- Możliwość pozyskiwania wsparcia (dotacje, fundusze z PFRON, Funduszu Pracy, programy unijne na ekonomię społeczną).
- Korzyści dla otoczenia: spółdzielnie często świadczą usługi lokalnej społeczności – od cateringu dla szkół po opiekę czy dbałość o zieleń.
- Satysfakcja, że wysiłek człowieka ma podwójny sens. Główna idea: „zarabiasz i zmieniasz świat na lepsze” (Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej, 2022, Ogólnopolski Związek Rewizyjny Spółdzielni Socjalnych, 2024).

Jako piątą grupę wskazano inicjatywy o charakterze nieformalnym. Nie funkcjonują one jako formalnie zarejestrowane organizacje, jednak mogą stanowić istotne zaplecze dla rozwoju ekonomii społecznej. Należą do nich m.in. ruchy miejskie, lokatorskie czy sąsiedzkie, które poprzez oddolną aktywność społeczną wzmacniają kapitał społeczny i sprzyjają powstawaniu bardziej sformalizowanych struktur w przyszłości (KPRES, 2014).

Podmioty ekonomii społecznej, takie jak przede wszystkim spółdzielnie socjalne, organizacje pozarządowe czy przedsiębiorstwa społeczne, pełnią rolę istotnych pracodawców i twórców inkluzyjnych środowisk pracy, stanowią alternatywę dla tradycyjnych struktur korporacyjnych, szczególnie dla młodych dorosłych wchodzących na rynek pracy. Badania wskazują, że takie podmioty nie tylko oferują zatrudnienie, lecz także stwarzają realne warunki do aktywnego uczestnictwa, współdecydowania i rozwoju kompetencji w ramach samodzielnie

zarządzanych, mniejszych bądź większych, zespołów (Defourny i Nyssens, 2017). Charakterystyczne dla ekonomii społecznej jest łączenie wymiaru ekonomicznego z wartościami społecznymi – w praktyce oznacza to organizacje, w których priorytetem są inkluzyjność, współpraca i wzajemne wsparcie, a nie wyłącznie maksymalizacja zysku.

W takich środowiskach młodzi pracownicy mają możliwość uczestnictwa w podejmowaniu decyzji, współtworzenia procedur i eksperymentowania z własnymi pomysłami, co wzmacnia zarówno ich kompetencje zawodowe, jak i sprawczość (Borzaga i Defourny, 2001). Co istotne, inkluzyjność nie ogranicza się do młodych – osoby z różnym doświadczeniem, kwalifikacjami czy potrzebami społecznymi odnajdują tu przestrzeń do samorealizacji i rozwoju, co czyni podmioty ekonomii społecznej samoorganizującymi się ekosystemami pracy. W odróżnieniu od tradycyjnych organizacji hierarchicznych, struktury te często opierają się na demokratycznych mechanizmach decyzyjnych, elastycznych rolach i współodpowiedzialności członków zespołu, co sprzyja adaptacji, innowacyjności i uczeniu się w praktyce (Evers, 2001).

W kontekście rosnącego znaczenia inkluzyjności w miejscu pracy oraz potrzeby tworzenia alternatywnych ścieżek rozwoju zawodowego, ekonomia społeczna stanowi nie tylko przestrzeń dla młodych dorosłych, lecz również laboratorium dla nowych form współpracy, w którym wartości społeczne i ekonomiczne współistnieją, a pracownicy stają się aktywnymi współtwórcami kultury organizacyjnej. Takie podejście pozwala budować trwałe mechanizmy wzmacniania kompetencji i poczucia wpływu, a jednocześnie stanowi przykład organizacji, w których inkluzyjność jest wbudowana w strukturę i sposób funkcjonowania całego podmiotu (Spear, 2000).

Rola systemu edukacji w przygotowaniu do uczenia się w świecie pracy

Współczesny świat pracy charakteryzuje się dynamiką zmian technologicznych, organizacyjnych i społecznych, które radykalnie skracają cykl życia kompetencji zawodowych oraz wymuszają ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności. W tym kontekście tradycyjne ujęcie edukacji jako przygotowania do wykonywania określonego zawodu przez kilkadziesiąt lat traci swoją adekwatność. Coraz wyraźniej akcentowana jest potrzeba wykształcenia u jednostek metakompetencji uczenia się – zdolności do samodzielnego identyfikowania potrzeb rozwojowych, wyszukiwania i selekcjonowania informacji, efektywnego uczenia się w różnych środowiskach (formalnych, nieformalnych i incydentalnych) oraz adaptacyjnego przekształcania posiadanych zasobów w odpowiedzi na zmieniające się wymagania rynku pracy. Jest to szczególnie trudna sytuacja dla młodzieży, młodych dorosłych, którzy dopiero nabywają kompetencje niezbędne w świecie pracy.

W świetle koncepcji uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*), system edukacji formalnej postrzegany jest nie tyle jako źródło ostatecznego zasobu wiedzy i kwalifikacji, ile jako fundament umożliwiający skuteczne, autonomiczne i ciągłe uczenie się w kolejnych fazach życia zawodowego i pozazawodowego (Komisja Europejska, 2000; Rada Europejska, 2018; Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030). W tym ujęciu kluczową funkcją szkół i uczelni staje się rozwijanie dyspozycji i narzędzi poznawczych, motywacyjnych oraz metakognitywnych, które pozwolą jednostce efektywnie poruszać się w warunkach wysokiej niepewności i zmienności wiedzy zawodowej.

Niniejszy rozdział koncentruje się na analizie, w jakim stopniu i w jaki sposób współczesny system edukacji (w szczególności edukacja obowiązkowa oraz szkolnictwo wyższe i zawodowe) może i powinno przygotować jednostkę do roli

uczącego się pracownika – podmiotu zdolnego do aktywnego i proaktywnego zarządzania własnym rozwojem.

Szczegółnej uwagi wymaga pytanie o to, czy i jak system edukacji radzi sobie z podwójnym wyzwaniem: z jednej strony musi przekazywać wiedzę i umiejętności podstawowe, z drugiej zaś powinien rezygnować z iluzji „kompletnego wykształcenia” na rzecz świadomego przygotowania do roli ucznia przez całe życie zawodowe.

Rozdział ma charakter zarówno teoretyczny, jak i diagnostyczno-propozycyjny. W pierwszej części omówione zostaną podstawowe koncepcje teoretyczne łączące edukację z ideą uczenia się przez całe życie oraz z wymaganiami współczesnego rynku pracy. Część druga poświęcona zostanie analizie wybranych rozwiązań programowo-organizacyjnych funkcjonujących w polskim systemie oświaty i szkolnictwie wyższym, charakterystyce ograniczeń i możliwości systemu edukacji w przygotowaniu do ról zawodowych młodych dorosłych.

4.1. Kompetencje kluczowe i przekrojowe jako fundament funkcjonowania zawodowego

Współczesny rynek pracy, charakteryzujący się wysoką dynamiką zmian technologicznych, organizacyjnych i społecznych, wymaga od młodych dorosłych nie tylko posiadania określonego zasobu wiedzy, lecz przede wszystkim rozwinętego repertuaru kompetencji kluczowych i przekrojowych, które umożliwiają adaptację, uczenie się oraz aktywne współtworzenie środowiska zawodowego. W ujęciu europejskim **kompetencje kluczowe** definiowane są jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych do samorealizacji, zatrudnialności, integracji społecznej oraz aktywnego obywatelstwa (Rada Unii Europejskiej, 2018). Obejmują one między innymi **kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, kompetencje wielojęzyczne, matematyczne i STEM, cyfrowe, osobiste i społeczne, obywatelskie, przedsiębiorczości oraz świadomości i ekspresji kulturalnej**. W kontekście startu zawodowego szczególnego znaczenia nabierają kompetencje osobiste i społeczne oraz kompetencja „uczenia się uczenia”, ponieważ stanowią fundament zdolności adaptacyjnych i umożliwiają młodym ludziom świadome zarządzanie sobą i własnym rozwojem (Rada Unii Europejskiej, 2018).

Pracodawcy wskazują, że na współczesnym rynku pracy szczególnie cenione są takie kompetencje jak: umiejętność aktywnego uczenia się, odporność psychiczna, radzenie sobie ze stresem, elastyczność poznawcza, myślenie analityczne i innowacyjne, zdolności przywódcze, wpływ społeczny oraz kompleksowe rozwiązywanie problemów.

Można zatem uznać, że kompetencje te są dziś kluczowe dla efektywnego funkcjonowania zawodowego. Ich rozwijanie powinno rozpoczynać się już od najwcześniejszych etapów edukacji. Wzmacnianie tych umiejętności stanowi jeden z najważniejszych obszarów pracy z uczniami i realnie przygotowuje ich do wyzwań dynamicznie zmieniającego się rynku pracy (The Future of Jobs Report 2020).

Jednocześnie literatura dotycząca zatrudnialności i rozwoju kapitału ludzkiego wskazuje na rosnące znaczenie **kompetencji przekrojowych** (*transversal skills*), które wykraczają poza konkretne kwalifikacje zawodowe i mogą być transferowane między różnymi rolami, sektorami i kontekstami pracy (OECD, 2019; CEDEFOP, 2020). Do kluczowych kompetencji tego typu zalicza się **krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów, komunikację interpersonalną, współpracę zespołową, adaptacyjność, odporność psychiczną, zdolność do uczenia się w działaniu oraz odpowiedzialność etyczną**. Kompetencje te pełnią funkcję pewnego rodzaju „spoiwa”, które łączy wiedzę specjalistyczną z praktyką organizacyjną, umożliwiając młodym osobom efektywne funkcjonowanie w zróżnicowanych, wielokulturowych i często nieprzewidywalnych środowiskach pracy (World Economic Forum, 2023).

Z perspektywy inkluzyjnego rynku pracy kompetencje kluczowe i przekrojowe należy postrzegać nie jako zestaw indywidualnych cech, lecz jako zasób rozwijany w relacji między jednostką a środowiskiem organizacyjnym. Kompetencje cyfrowe umożliwiają uczestnictwo w gospodarce opartej na wiedzy, kompetencje społeczne sprzyjają budowaniu relacji i współpracy, natomiast przedsiębiorczość – rozumiana szerzej jako inicjatywa, kreatywność i gotowość do podejmowania odpowiedzialności – wzmacnia sprawczość młodych dorosłych w procesach zawodowych (OECD, 2019). W ten sposób kompetencje stają się kapitałem adaptacyjnym, który pozwala nie tylko reagować na zmiany, ale również aktywnie je współkształtować.

Warto podkreślić, że rozwój tych kompetencji nie dokonuje się wyłącznie w formalnym systemie edukacji, lecz w dużej mierze właśnie w środowisku pracy, poprzez uczenie się w działaniu, współpracę zespołową i refleksję nad

doświadczeniem. To właśnie synergia kompetencji kluczowych i przekrojowych tworzy fundament trwałej zatrudnialności (*employability*) oraz warunkuje zdolność młodych ludzi do budowania elastycznych, nieliniarnych trajektorii zawodowych w świecie pracy opartym na ciągłym uczeniu się (CEDEFOP, 2020; World Economic Forum, 2023). W konsekwencji kompetencje te należy traktować nie jako dodatek do kwalifikacji zawodowych, lecz jako centralny element strategii wspierania startu zawodowego i inkluzyjnego uczestnictwa młodych dorosłych w rynku pracy.

Warto nadmienić, iż rozwijanie kompetencji kluczowych i przekrojowych pozostaje w ścisłym związku z koncepcją zatrudnialności (*employability*), która w literaturze definiowana jest nie tylko jako zdolność do uzyskania pracy, lecz przede wszystkim jako potencjał człowieka do jej utrzymania, planowania swojego rozwoju i adaptacji w zmiennych warunkach rynku (Yorke, 2006). W ujęciu psychospołecznym koncepcja *employability* obejmuje tożsamość zawodową, zdolność adaptacyjną oraz kapitał ludzki i społeczny, które umożliwiają jednostce proaktywne reagowanie na zmiany i kształtowanie własnej trajektorii kariery (Fugate i wsp., 2004). Kompetencje przekrojowe, takie jak krytyczne myślenie, elastyczność, współpraca czy zdolność uczenia się w działaniu, stanowią w tym kontekście rdzeń adaptacyjnego potencjału młodych dorosłych. Tym samym kompetencje nie są wyłącznie zasobem instrumentalnym, lecz fundamentem trwałej zatrudnialności i sprawczości w dynamicznym środowisku pracy (Wiśniewska, 2015).

Dlaczego kompetencje kluczowe i przekrojowe mają znaczenie?

Trzeba pamiętać, iż kompetencje kluczowe i przekrojowe nie są jedynie „dodatkiem” do kwalifikacji zawodowych. Stanowią fundament trwałej zatrudnialności oraz zdolności do adaptacji w dynamicznie zmieniającym się świecie pracy. To one umożliwiają młodym dorosłym skuteczne uczenie się nowych ról, współpracę w zróżnicowanych zespołach, odpowiedzialne korzystanie z technologii oraz podejmowanie inicjatywy w warunkach niepewności.

Dla pracodawców oznaczają potencjał rozwojowy i innowacyjny pracowników. Dla młodych dorosłych jest to kapitał sprawczości i bezpieczeństwa zawodowego. Dla instytucji edukacyjnych i rynku pracy – punkt wyjścia do projektowania wsparcia opartego nie tylko na kwalifikacjach, ale na realnych zdolnościach funkcjonowania w środowisku pracy.

To właśnie synergia kompetencji specjalistycznych z kompetencjami kluczowymi, przekrojowymi tworzy warunki do budowania elastycznych, świadomych i inkluzyjnych trajektorii zawodowych.

Warto więc podkreślić, iż nie tylko sama ekspozycja młodych ludzi na realne środowisko pracy ma znaczenie, ale przede wszystkim **jakość doświadczenia praktycznego**, które z tego kontaktu wynika. Tylko konsekwentnie zaprojektowany przebieg tych doświadczeń może prowadzić do prawdziwego zaangażowania i rozwoju zawodowego młodego człowieka (Karwowska, 2018). Tym samym kontakt z realnym środowiskiem pracy, jeśli jest świadomie kształtowany poprzez jasne oczekiwania, rozwój umiejętności i feedback, może stać się przestrzenią, w której młodzi ludzie nie tylko nabywają praktyczne umiejętności, ale także ugruntowują poczucie sprawczości i tożsamości zawodowej.

4.2. Znaczenie doświadczeń praktycznych i kontaktu z realnym środowiskiem pracy

W warunkach szybkiej dezaktualizacji wiedzy specjalistycznej oraz rosnącego znaczenia kompetencji przekrojowych i adaptacyjnych, doświadczenia praktyczne oraz bezpośredni kontakt z realnym środowiskiem pracy stają się kluczowym mechanizmem integrującym teorię z praktyką oraz fundamentem skutecznego przygotowania do uczenia się i funkcjonowania w zmiennym świecie pracy (Council of the European Union, 2018; Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030). Należy pamiętać, iż obecnie samo przekazywanie wiedzy deklaratywnej i proceduralnej w ramach edukacji formalnej jest niewystarczające – niezbędne jest rozwijanie kompetencji poprzez autentyczne sytuacje zadaniowe, rozwiązywanie rzeczywistych problemów zawodowych oraz immersję w kulturę organizacyjną i dynamikę procesów pracy (OECD, 2025; Education and Training Monitor 2025).

Doświadczenia praktyczne oraz bezpośredni kontakt z realnym środowiskiem pracy stanowią więc jeden z kluczowych czynników kształtujących trwałą zatrudnialność młodych dorosłych. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że uczenie się zawodowe nie jest wyłącznie procesem akumulacji wiedzy deklaratywnej, lecz zachodzi przede wszystkim poprzez doświadczenie osadzone w działaniu i kontekście społecznym. Koncepcja **uczenia się przez doświadczenie** (*experiential learning*) wskazuje, że wiedza powstaje w cyklu obejmującym konkretne doświadczenie, refleksję, konceptualizację i ponowne zastosowanie (Kolb, 1984). Oznacza to, że realne sytuacje zawodowe nie tylko umożliwiają nabywanie umiejętności technicznych, lecz również sprzyjają rozwijaniu zdolności analizy, autorefleksji i adaptacji.



Warto pamiętać, iż doświadczenia praktyczne (praktyki zawodowe, staże, kształcenie dualne, projekty realizowane we współpracy z pracodawcami) pełnią kilka funkcji w procesie kształtowania kompetencji kluczowych i przekrojowych:

- umożliwiają transfer wiedzy teoretycznej do kontekstu praktycznego, co wzmacnia trwałość uczenia się i zrozumienie złożoności zadań zawodowych,
- rozwijają metakompetencje uczenia się (*learning to learn*) poprzez konieczność samodzielnego radzenia sobie z niepewnością, wyszukiwania informacji i refleksji nad własnymi działaniami,
- budują kompetencje osobiste i społeczne: adaptacyjność, pracę zespołową, komunikację, zarządzanie konfliktami oraz przedsiębiorczość uczeniową w realnych warunkach presji czasu i odpowiedzialności,
- kształtują postawy proaktywne i motywację wewnętrzną do ciągłego rozwoju poprzez doświadczenie sukcesu i porażki w autentycznym środowisku,
- ułatwiają budowanie sieci kontaktów zawodowych oraz lepsze zrozumienie oczekiwań rynku pracy, co bezpośrednio wpływa na zatrudnialność absolwentów.

Mówiąc o znaczeniu doświadczeń praktycznych warto odnieść się także do teorii **uczenia się usytuowanego** (*situated learning*), zgodnie z którą kompetencje rozwijają się poprzez uczestnictwo w praktykach społecznych danej wspólnoty zawodowej (Lave i Wenger, 1991). Wchodzenie młodych ludzi w środowisko pracy – poprzez staże, praktyki, wolontariat czy dualne modele kształcenia – umożliwia im stopniowe przechodzenie od peryferyjnego do bardziej pełnego uczestnictwa w strukturach organizacyjnych. Proces ten sprzyja kształtowaniu tożsamości zawodowej, która – jak wskazują Fugate, Kinicki i Ashforth (2004) – stanowi jeden z kluczowych wymiarów zatrudnialności rozumianej jako psychospołeczny potencjał adaptacyjny.

Trzeba nadmienić, iż badania odnoszące się do procesu tranzycji z edukacji do świata pracy wskazują, że jakość doświadczeń praktycznych (zwłaszcza tych pierwszych) ma istotne znaczenie dla późniejszej stabilności zawodowej oraz poziomu dopasowania kompetencyjnego (OECD, 2019). Same praktyki lub staże nie gwarantują jednak rozwoju – decydujące jest to, czy młody człowiek ma możliwość wykonywania zadań o realnej odpowiedzialności, otrzymywania

informacji zwrotnej oraz refleksyjnego przetwarzania doświadczenia. Problem transferu uczenia się, czyli przenoszenia wiedzy zdobytej w edukacji do realnych sytuacji zawodowych – pozostaje jednym z najczęściej analizowanych wyzwań w pedagogice pracy (Illeris, 2011). Bez kontaktu z autentycznym środowiskiem organizacyjnym transfer ten bywa ograniczony, ponieważ kompetencje rozwijają się w ścisłym powiązaniu z kontekstem ich użycia.

Z perspektywy wspierania zatrudnialności doświadczenia praktyczne pełnią funkcję mechanizmu integrującego kapitał ludzki i społeczny. Umożliwiają nie tylko rozwój umiejętności technicznych, lecz również budowanie sieci relacji, rozumienie norm organizacyjnych oraz rozwijanie adaptacyjności w warunkach niepewności (Fugate i wsp., 2004). W tym sensie kontakt z realnym środowiskiem pracy stanowi przestrzeń, w której kompetencje kluczowe i przekrojowe ulegają operacjonalizacji i przekształcają się w rzeczywisty potencjał zawodowy.

W polskim kontekście najpoważniejsze bariery ograniczające skuteczność doświadczeń praktycznych obejmują:

- formalistyczne podejście do praktyk („odbyć” zamiast „rozwinąć kompetencje”),
- nierówny dostęp do wysokiej jakości miejsc praktyk (zwłaszcza w mniejszych miejscowościach i dla niektórych kierunków),
- niewystarczające przygotowanie opiekunów praktyk w przedsiębiorstwach oraz brak systematycznego doskonalenia nauczycieli/instruktorów praktycznej nauki zawodu,
- słaba koordynacja między szkołą/uczelnią a pracodawcą w zakresie celów i ewaluacji,
- niski poziom motywacji niektórych uczniów/studentów wynikający z braku związku praktyk z rzeczywistymi perspektywami zatrudnienia (Skałbana 2020, Jaworowski 2012, Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030).

Doświadczenia praktyczne należy zatem traktować nie jako uzupełnienie edukacji formalnej, lecz jako jej integralny komponent, umożliwiający młodym ludziom przejście od wiedzy deklaratywnej do sprawczej obecności/aktywności w świecie pracy. Warunkiem jego skuteczności jest jednak świadome projektowanie sytuacji uczenia się, w których działanie łączy się z refleksją, wsparciem mentorskim i możliwością stopniowego zwiększania odpowiedzialności.

Jak projektować wartościowe doświadczenia praktyczne?

Skuteczność doświadczeń praktycznych nie wynika wyłącznie z ich formalnej obecności w programie kształcenia (niestety często tak się zdarza), lecz z jakości zaprojektowanego środowiska uczenia się. Warto podkreślić, że rozwój kompetencji i zatrudnialności jest najwyższy wtedy, gdy spełnione są następujące warunki:

1. Autentyczność zadań

Zadania powinny mieć realne znaczenie dla funkcjonowania firmy/organizacji/instytucji i obejmować odpowiedzialność adekwatną do etapu rozwoju uczestnika. Stawianie młodych pracowników/praktykantów w autentycznie problemowej sytuacji zwiększa transfer uczenia się i wzmacnia tożsamość zawodową (Lave i Wenger, 1991).

2. Stopniowanie odpowiedzialności (*progressive responsibility*)

Uczestnik powinien przechodzić od peryferyjnego uczestnictwa do coraz bardziej samodzielnych działań. Brak progresji, delegowania odpowiedzialności ogranicza rozwój adaptacyjności i sprawczości młodego pracownika (Fugate i wsp., 2004).

3. Strukturalna refleksja

Doświadczenie praktyczne bez refleksji nie generuje trwałej wiedzy. Budowanie refleksji powinno być wspierane poprzez mentoring, superwizję lub regularne rozmowy ewaluacyjne.

4. Informacja zwrotna wysokiej jakości

Informacja zwrotna wysokiej jakości powinna być konkretna, oparta na obserwowalnych zachowaniach oraz jasno powiązana z ustalonymi kryteriami wykonania określonego zadania. Dzięki temu staje się czytelna, obiektywna i użyteczna dla odbiorcy. Taki feedback nie tylko wskazuje młodemu pracownikowi, co zostało wykonane dobrze, a co wymaga poprawy, lecz przede wszystkim wspiera świadome rozwijanie kompetencji przekrojowych oraz budowanie odpowiedzialności za własny rozwój.

5. Integracja z celami rozwojowymi pracownika

Doświadczenia praktyczne powinny być powiązane z indywidualnym planem młodego człowieka i budowaniem zdolności do adaptacji i rozwoju w dłuższej perspektywie (Fugate i wsp., 2004, Jaworowski, 2012).

4.3. Doradztwo edukacyjno-zawodowe jako proces wspierający rozwój młodych ludzi

Doradztwo zawodowe to proces wsparcia, którego celem jest pomoc jednostce w lepszym poznaniu samej siebie w kontekście wyborów edukacyjnych i zawodowych, planowaniu ścieżki kariery oraz świadomym zarządzaniu rozwojem zawodowym. Obejmuje działania mające na celu zrozumienie własnych predyspozycji, możliwości i wartości oraz rozwijanie umiejętności niezbędnych do podejmowania decyzji dotyczących wyboru zawodu, zmiany zatrudnienia czy adaptacji na rynku pracy. Doradztwo to nie jednorazowa porada, lecz cykl spotkań i interakcji, w którym doradca pełni funkcję partnera i przewodnika w procesie podejmowania ważnych decyzji zawodowych (Barańska, 2023).

Doradztwo edukacyjno-zawodowe w polskim systemie edukacji traktowane jest jako integralny element przygotowania młodych ludzi do świadomego planowania ścieżki edukacyjnej i zawodowej w warunkach dynamicznie zmieniającego się rynku pracy oraz idei uczenia się przez całe życie (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, 2020; Council of the European Union, 2018). Zgodnie z aktualnymi regulacjami prawnymi (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego, znowelizowane w styczniu 2026 r. , Dz.U. 2026 poz. 73), doradztwo to obejmuje cztery główne obszary tematyczne: poznawanie własnych zasobów, świat zawodów i rynek pracy, rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie oraz planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych. Obowiązuje ono na wszystkich etapach kształcenia – od przedszkola po szkoły policealne – i powinno być realizowane zarówno przez wykwalifikowanych doradców zawodowych, jak i nauczycieli przedmiotów ogólnozawodowych oraz wychowawców.

W kontekście Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 (część szczegółowa, obszar oddziaływania VI: Doradztwo zawodowe) kluczowym celem jest rozwijanie efektywnego, dostępnego i inkluzywnego doradztwa dla dzieci, młodzieży i osób dorosłych, z naciskiem na diagnozowanie predyspozycji i potrzeb, włączanie rodziców w proces kształtowania aspiracji oraz integrację doradztwa z edukacją formalną i pozaformalną (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, 2020). Doradztwo ma wspierać nie tylko wybór zawodu czy kierunku kształcenia, ale przede wszystkim rozwój metakompetencji: autorefleksji, planowania kariery, elastyczności i zdolności do uczenia się w zmiennych warunkach uczestnictwa społecznego (OECD Skills Strategy Poland, 2019; Education and Training Monitor 2025).

Doradztwo edukacyjno-zawodowe stanowi jeden z kluczowych mechanizmów wspierania młodych ludzi w procesie przechodzenia z procesu edukacji na rynek pracy, szczególnie w warunkach rosnącej złożoności ścieżek kariery i nieprzewidywalności środowiska zawodowego. Współczesne ujęcia doradztwa odchodzą od modelu jednorazowej interwencji informacyjnej na rzecz rozumienia go jako procesu rozwojowego, wspierającego kształtowanie tożsamości zawodowej, zdolności decyzyjnych oraz adaptacyjności jednostki (Savickas, 2013). W tym sensie doradztwo nie ogranicza się do wskazania młodemu człowiekowi „odpowiedniego zawodu”, lecz koncentruje się raczej na budowaniu kompetencji zarządzania swoją karierą (*career management skills*), które umożliwiają samodzielne i refleksyjne projektowanie własnych trajektorii edukacyjno-zawodowych.

W literaturze podkreśla się, że skuteczne doradztwo powinno integrować wymiar informacyjny, diagnostyczny i rozwojowy, tworząc przestrzeń do refleksji nad własnymi zasobami, wartościami i aspiracjami (Hooley, Sultana i Thomsen, 2018). Doradztwo edukacyjno-zawodowe może wzmacniać każdy z tych wymiarów poprzez wspieranie autorefleksji młodych ludzi, rozwijanie świadomości kompetencji przekrojowych oraz budowanie realistycznych, lecz elastycznych planów rozwoju.

Współczesne podejścia, takie jak np. teoria konstruowania kariery (*career construction theory*), akcentują narracyjny i podmiotowy charakter doradztwa, wskazując, że młodzi ludzie konstruują swoją karierę poprzez nadawanie znaczenia doświadczeniom edukacyjnym i zawodowym (Savickas, 2013). Oznacza to, że proces doradczy powinien obejmować nie tylko analizę rynku pracy, lecz także pracę nad **poczuciem sprawczości, odpornością psychiczną i zdolnością adaptacji** w obliczu zmiany. W tym kontekście warto podkreślić, że systematyczne i wysokiej jakości wsparcie doradcze sprzyja trafniejszym decyzjom edukacyjnym, ogranicza ryzyko przedwczesnego wycofania się z rynku pracy oraz zwiększa poziom satysfakcji zawodowej w późniejszym okresie (OECD, 2021).

Z perspektywy inkluzyjnej doradztwo edukacyjno-zawodowe pełni również funkcję wyrównywania szans, szczególnie w odniesieniu do młodych osób o ograniczonym kapitale społecznym lub edukacyjnym. Dostęp do profesjonalnego wsparcia umożliwia im identyfikację własnych zasobów, rozpoznanie barier oraz opracowanie strategii ich przezwyciężania (Hooley i wsp., 2018). Tym samym doradztwo postrzegać należy jako integralny element polityki publicznej wspierającej nie tylko zatrudnialność jednostki, lecz również jej aktywne i świadome uczestnictwo w rynku pracy.



Model podkreśla iteracyjny, powtarzalny charakter procesu: od samooceny zasobów, przez eksplorację rynku pracy i edukacji, po świadome planowanie i decyzje – z ciągłym powrotem do autorefleksji. Taki układ odpowiada paradygmatowi uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*) i przygotowuje młodych ludzi do wielokrotnych zmian ścieżki edukacyjno-zawodowej w warunkach transformacji rynku pracy

Rys. 23. Cykliczny model doradztwa edukacyjno-zawodowego oparty na czterech obszarach treści programowych określonych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2019 poz. 325, z późn. zm. 2026)

Źródło: adaptacja na podstawie Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030, obszar VI oraz treści programowych MEN.

W ujęciu procesowym doradztwo edukacyjno-zawodowe powinno być postrzegane jako długofalowe towarzyszenie młodemu człowiekowi w rozwijaniu kompetencji zarządzania karierą, integrujące doświadczenia edukacyjne, praktyczne oraz refleksyjne. Jego skuteczność zależy od jakości relacji doradczej, indywidualizacji wsparcia oraz powiązania z realnym środowiskiem pracy. W tym sensie doradztwo nie jest wyłącznie narzędziem orientacji zawodowej, lecz przestrzenią wzmacniania sprawczości, umożliwiającą młodym dorosłym świadome i odpowiedzialne kształtowanie własnej przyszłości zawodowej.

W kontekście do tego, co zostało napisane warto zauważyć, iż badania i raporty z lat 2018–2025 wskazują na znaczące dysproporcje w jakości i skuteczności realizacji doradztwa w polskich szkołach. W szkołach podstawowych (zwłaszcza w regionach wschodniej Wielkopolski) doradztwo często ogranicza się do zajęć grupowych, brakuje systematycznych konsultacji indywidualnych, a współpraca z rodzicami i lokalnymi pracodawcami pozostaje słaba (Budny i Trawczyński, 2025). W szkołach ponadpodstawowych i zawodowych, mimo wysokiego odsetka uczniów uczestniczących w praktykach, doradztwo rzadko integruje się z autentycznymi doświadczeniami zawodowymi, co obniża jego wpływ na realne decyzje edukacyjno-zawodowe (Komisja Europejska, 2025). W tym kontekście dostrzec można potrzebę:

- zintegrowania doradztwa z programem nauczania i szerszego zaangażowania całej kadry pedagogicznej,
- wzmocnienia współpracy z rodzicami i społecznością lokalną (w tym pracodawcami i Branżowymi Centrami Umiejętności),
- rozwijania kompetencji miękkich i refleksji nad własnymi zasobami,
- wprowadzania nowoczesnych narzędzi (np. Mapa Karier) oraz regularnej ewaluacji programów szkolnych doradztwa (FRSE, 2025; Kwiatkowski, 2018).

Najpoważniejsze bariery systemowe obejmują: niedobory kadrowe (często nauczyciele bez pełnych kwalifikacji pełnią funkcję doradców na część etatu), brak wystarczającej liczby godzin na indywidualne spotkania, słabą koordynację między szkołą a instytucjami rynku pracy oraz niski poziom doskonalenia zawodowego doradców w zakresie najnowszych trendów rynkowych i narzędzi cyfrowych (raporty FRSE 2025; OECD, 2025). Nowelizacja przywołanego rozporządzenia z 2026 r. (wejście w życie od 1 września 2026 r.) wprowadza ułatwienia w dostępie do działań w ramach współpracy z pracodawcami i w Branżowych Centrach Umiejętności, co może wzmocnić praktyczny wymiar doradztwa.

Efektywne doradztwo edukacyjno-zawodowe staje się zatem nie tylko wsparciem w wyborze ścieżki zawodowej, lecz strategicznym mechanizmem wsparcia budowania zdolności do samodzielnego zarządzania karierą, ciągłego uczenia się. Wymaga to systemowego wzmocnienia zasobów kadrowych, narzędzi i współpracy międzysektorowej, aby młodzi dorośli mogli efektywnie odpowiadać na wyzwania, które stawia przed nimi rynek pracy.



Warto pamiętać...

Przejście z systemu edukacji na rynek pracy jest jednym z najbardziej znaczących i zarazem stresujących momentów w życiu młodego człowieka. Kończy się bowiem etap względnej przewidywalności i jasno określonych wymagań edukacyjnych, a rozpoczyna okres konfrontacji z realnymi oczekiwaniami pracodawców, mechanizmami rynku pracy oraz koniecznością samodzielnego podejmowania decyzji zawodowych. Dla młodego człowieka jest to moment graniczny – symboliczne wejście w dorosłość zawodową. Mówiąc inaczej, przejście z edukacji na rynek pracy to złożony, wielowymiarowy proces obejmujący zmianę ról społecznych, tożsamości oraz sposobu funkcjonowania jednostki.

Rolą doradztwa edukacyjno-zawodowego jest systemowe i długofalowe wsparcie młodych ludzi w przygotowaniu do tej zmiany – poprzez rozwijanie samoświadomości, realistycznego planowania kariery, kompetencji adaptacyjnych oraz gotowości do uczenia się przez całe życie. Dzięki temu trudny moment przejścia może stać się szansą na świadome i odpowiedzialne budowanie własnej drogi zawodowej (Kukla, 2020).

4.4. Współpraca szkół z pracodawcami i instytucjami rynku pracy

Współpraca szkół z pracodawcami oraz instytucjami rynku pracy stanowi istotny element podnoszenia jakości kształcenia zawodowego i przygotowania młodych ludzi do tranzycji z procesu kształcenia na rynek pracy. Warto podkreślić, iż integracja edukacji z praktyką zawodową (jeszcze w toku kształcenia) zwiększa trafność nabywanych kompetencji przez młodego człowieka, pozwala na trafniejsze wpisanie się w potrzeby i oczekiwania pracodawców i sprzyja budowaniu postaw proaktywnych wobec przebiegu własnej kariery (Fuller i Unwin, 2011). Współpraca ta może przyjmować różne formy, w tym realizację programów stażowych, praktyk zawodowych, projektów partnerskich, warsztatów czy spotkań z przedstawicielami branż.

Kluczowym aspektem jest zapewnienie spójności między treściami nauczania a wymaganiami rynku pracy. Dzięki systematycznym konsultacjom z pracodawcami szkoły mogą wprowadzać aktualizacje programów edukacyjnych, włączać nowe technologie oraz metody pracy stosowane w przedsiębiorstwach, a także rozwijać kompetencje miękkie, takie jak komunikacja, praca zespołowa czy rozwiązywanie problemów (Cedefop, 2020). Tego rodzaju działania pozwalają młodemu ludziom nie tylko zdobywać wiedzę teoretyczną, lecz także w praktyce testować i doskonalić swoje umiejętności w realistycznym środowisku pracy.

Współpraca z instytucjami rynku pracy, takimi jak urzędy pracy, agencje zatrudnienia czy organizacje pozarządowe działające na rzecz aktywizacji zawodowej, umożliwia natomiast efektywną diagnozę potrzeb lokalnego rynku pracy oraz wsparcie w planowaniu ścieżek kariery uczniów. Z jednej strony instytucje te mogą dostarczać danych o trendach zatrudnienia i prognozach zawodowych, z drugiej – oferować młodemu ludziom programy mentoringowe, doradztwo zawodowe i możliwość uczestnictwa w sieciach kontaktów zawodowych (Hooley, 2014).

W literaturze podkreśla się również znaczenie współpracy opierającej się na partnerstwie, w którym szkoły i pracodawcy wspólnie definiują cele edukacyjne i standardy praktyk zawodowych (European Commission, 2013). Takie podejście sprzyja kształtowaniu kompetencji kluczowych i przekrojowych, zwiększa employability uczniów oraz wspiera rozwój ich sprawczości zawodowej. Jednocześnie wprowadzenie mechanizmów monitorowania efektów współpracy pozwala na ewaluację jakości kształcenia praktycznego i dostosowanie działań do zmieniających się wymagań rynku.

Współpraca szkół z pracodawcami i instytucjami rynku pracy jest niezbędnym elementem wspierającym proces tranzykcji uczniów z systemu kształcenia w świat pracy zawodowej. Dzięki niej młodzi ludzie mają szansę zdobywać kompetencje zgodne z rzeczywistymi wymaganiami rynku pracy, rozwijać umiejętności praktyczne i przygotować się do samodzielnego i świadomego zarządzania własną karierą.

Znaczenie współpracy instytucji edukacyjnych z podmiotami środowiska

Znaczenie problemu

Jednym z kluczowych czynników wspierających efektywność tranzycji z procesu kształcenia do świata pracy jest systemowa i jakościowa współpraca szkół z pracodawcami oraz innymi przedstawicielami rynku pracy.

Warto pamiętać, iż:

1. Najwyższą skuteczność osiągają programy doradcze zintegrowane z programem nauczania i wpisane w szerszą strategię kształcenia realizowaną w szkole.
2. Same interwencje punktowe (np. jednorazowe spotkania informacyjne) są mniej efektywne niż działania długofalowe i progresywne.
3. Doświadczenia w środowisku pracy (praktyki, staże, wizyty studyjne) przynoszą pozytywne efekty pod warunkiem wysokiej jakości ich realizacji.
4. Kluczowe elementy jakości doświadczeń praktycznych to: autonomia ucznia, dostęp do informacji zwrotnej, wsparcie społeczne oraz możliwość refleksji nad doświadczeniem.
5. Współpraca z pracodawcami sprzyja rozwojowi dojrzałości zawodowej, tożsamości kariery oraz umiejętności zarządzania karierą przez uczniów.

Implikacje dla praktyki i polityki edukacyjnej

- Partnerstwa szkoła–pracodawcy powinny mieć charakter systemowy, a nie incydentalny.
- Niezbędne jest powiązanie działań doradczych z kontekstem lokalnego rynku pracy.
- Modele współpracy wymagają dostosowania do specyfiki systemu edukacyjnego oraz regularnej ewaluacji (Hooley, 2014).

4.5. Ograniczenia i możliwości systemu edukacji w przygotowaniu do ról zawodowych

Edukacja odgrywa niezwykle istotną rolę w życiu człowieka. Jej głównym celem jest przygotowanie do funkcjonowania w stale zmieniającym się świecie, a także do podjęcia przyszłej pracy zawodowej. Wpływa na rozwój osobowości, pozwala rozwijać zainteresowania oraz zdobywać umiejętności potrzebne do radzenia sobie w trudnych sytuacjach i odnalezienia własnej drogi życiowej. Miejszem, które umożliwia młodemu człowiekowi zdobycie tych kompetencji, jest szkoła (Żeber-Dzikowska, Reczyńska, Cisko, 2016).

Współczesny system edukacji stoi przed dylematem: z jednej strony musi przekazywać merytoryczną wiedzę i umiejętności podstawowe, z drugiej – przygotowywać do świata, w którym większość kompetencji specjalistycznych szybko się dezaktualizuje, a kluczowe stają się zdolności adaptacyjne, refleksja, uczenie się przez całe życie oraz umiejętność elastycznego zarządzania własną karierą (Council of the European Union, 2018; OECD, 2025). Polska edukacja formalna – mimo licznych reform (2017–2024 oraz planowanych zmian w 2026–2028) – nadal wykazuje wyraźne napięcie między tymi dwoma zadaniami, co rodzi ograniczenia, ale przede wszystkim niewykorzystane możliwości.

Paradoks stabilności systemu edukacji wobec niestabilności rynku pracy

System edukacji z natury opiera się na programach, standardach, podstawach prawnych. Tymczasem współczesny rynek pracy cechuje się zmiennością, projektowością i nieprzewidywalnością. Warto postawić pytanie: **czy szkoła powinna przygotowywać do konkretnych zawodów, czy raczej do radzenia sobie z ich zmiennością?** To pozwala przejść z poziomu „dopasowania kwalifikacji” do refleksji nad kształtowaniem u uczniów adaptacyjności, refleksyjności i kompetencji zarządzania własną karierą zawodową.

W przygotowaniu przez szkoły do ról zawodowych można wskazać następujące ograniczenia systemowe i strukturalne:

1. **Nadmiar treści programowych i orientacja na reprodukcję wiedzy.** Szczegółowość podstaw programowych i silna presja egzaminacyjna (egzamin ósmoklasisty, matura, egzaminy zawodowe) sprawiają, że dominuje model transmisji wiedzy, a rozwijanie kompetencji przekrojowych (myślenie krytyczne, uczenie się uczenia się, rozwiązywanie złożonych problemów) pozostaje na poziomie deklaratywnym (IBE, 2024; Komisja Europejska, 2025). Model podstawy programowej obejmuje ponad dwa tysiące szczegółowych wymagań przedmiotowych, funkcjonując w praktyce jako jednolity, centralnie narzucony program nauczania dla całego kraju. Koncentruje się przede wszystkim na przekazywaniu treści teoretycznych, często oderwanych od doświadczeń i codzienności uczennic i uczniów, marginalizując jednocześnie rozwój kompetencji praktycznych oraz kształtowanie postaw (Szymanderski-Pastryk, 2023).
2. **Słaba integracja edukacji z rzeczywistym rynkiem pracy.** Mimo wzrostu liczby praktyk i kształcenia dualnego, współpraca szkół z pracodawcami nadal często ma charakter formalny lub incydentalny. Brak systematycznego

zaangażowania pracodawców w projektowanie programów, nadzór mentorski i ewaluację efektów praktyk ogranicza transfer autentycznych kompetencji zawodowych młodych dorosłych (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, 2020; Sienkiewicz, Ivanova, Budzewski, 2026).

3. **Nierówności terytorialne i społeczne.** Dostęp do wysokiej jakości doświadczeń praktycznych, Branżowych Centrów Umiejętności, nowoczesnych warsztatów, laboratoriów jest bardzo zróżnicowany – największe deficyty występują na wsi i w małych miastach wschodniej Polski (Sienkiewicz, Ivanova, Budzewski, 2026).
4. **Niski poziom autonomii nauczycieli i szkół.** Centralizacja programu, duża liczba obowiązkowych godzin i szczegółowe wytyczne ograniczają możliwość elastycznego dostosowywania kształcenia do lokalnych potrzeb rynku pracy i indywidualnych predyspozycji uczniów (OECD Skills Strategy Poland 2019).
5. **Niewystarczające przygotowanie kadry pedagogicznej.** Nauczyciele i instruktorzy praktycznej nauki zawodu często nie mają systematycznego wsparcia doskonalenia w zakresie metod projektowych, oceny autentycznej, kompetencji cyfrowych czy aktualnych trendów rynkowych (Sienkiewicz, Ivanova, Budzewski, 2026).
6. **Niski poziom dobrostanu psychicznego uczniów i nauczycieli,** co utrudnia wprowadzanie metod wymagających większego zaangażowania emocjonalnego i współpracy.

W przygotowaniu przez szkoły do ról zawodowych można także wskazać niewykorzystane możliwości i szanse rozwojowe:

1. **Rosnąca infrastruktura współpracy pomiędzy szkołami a rynkiem pracy.** Branżowe Centra Umiejętności (BCU), Centra Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego oraz regionalne sieci współpracy edukacji z biznesem (tworzone w ramach Funduszy Europejskich 2021–2027) stanowią realną szansę na systematyczne włączanie pracodawców w proces kształcenia (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, 2020).
2. **Narzędzia cyfrowe i indywidualizacja ścieżek.** Platformy takie, jak Mapa Karier, Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji, e-doradztwo oraz rosnąca oferta mikrokursów i badge'ów cyfrowych pozwalają na znacznie bardziej spersonalizowane i elastyczne wsparcie młodych dorosłych w planowaniu kariery (Komisja Europejska, 2025).

3. **Zmiana paradygmatu oceny i promocji.** Wprowadzanie oceny kształtującej, portfolio ucznia/uczestnika oraz kompetencyjnych kryteriów zaliczeń (zamiast wyłącznie testów) mogłoby przesunąć ciężar z reprodukcji wiedzy na rozwijanie metakompetencji (Skałbana, 2020; OECD, 2025).
4. **Wzrost znaczenia edukacji pozaformalnej i nieformalnej w ciągu całego życia.** System edukacji formalnej może pełnić rolę „kotwicy” i koordynatora, walidując i certyfikując kompetencje zdobyte poza szkołą (staże, wolontariat, projekty, masowe, otwarte kursy online, działalność w organizacjach pozarządowych), co jest zgodne z Europejską Agendą Umiejętności i polskim systemem walidacji efektów uczenia się (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, 2020).
5. **Demograficzne i gospodarcze „okno możliwości”.** Spadek liczby uczniów w szkołach średnich i wyższych oraz rosnące niedobory kadrowe w wielu sektorach stwarzają presję na szkoły i uczelnie, by szybciej dostosowywały ofertę do realnych potrzeb rynku – co może przyspieszyć proces wdrażania zmian (GUS, 2023, Prognoza ludności na lata 2023–2060).

Przytoczone powyżej refleksje wskazują, iż polski system edukacji znajduje się w punkcie, w którym dalsze realizowanie modelu „kształcenia na zawód” w wersji z XX wieku staje się coraz mniej realne, mniej efektywne i coraz droższe społecznie i ekonomicznie. Jednocześnie istnieją realne instrumenty (BCU, fundusze UE, narzędzia cyfrowe, rosnąca świadomość pracodawców), które – przy odpowiedniej koordynacji i odwadze politycznej – pozwalają na przejście do modelu hybrydowego, który obejmuje solidną podstawę wiedzy, silny nacisk na meta-kompetencje, autentyczne doświadczenia praktyczne, ciągłe doradztwo i walidację kompetencji.

Masowe Otwarte Kursy Internetowe (*Massive Open Online Courses* – MOOC) stanowią jedną z ważnych form otwartych zasobów edukacyjnych (*Open Educational Resources* – OER), które w ostatnich latach odgrywają coraz większą rolę w procesie kształcenia w środowisku cyfrowym. Ich podstawową cechą jest szeroka dostępność – kursy te są udostępniane w Internecie dla nieograniczonej liczby uczestników, co umożliwia korzystanie z nich osobom z różnych części świata, niezależnie od ich statusu społecznego czy poziomu wcześniejszego wykształcenia. W literaturze podkreśla się, że rozwój MOOC przyczynia się do upowszechniania wiedzy oraz wspiera ideę uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*) (Gaebel, 2014).

Warto pamiętać, że przesunięcie akcentu z kształcenia „o zawodzie” na edukację „do uczenia się w zmiennym świecie pracy” wymaga nie tylko zmian programowych, ale przede wszystkim głębokiej reorientacji praktyk dydaktycznych, doskonalenia nauczycieli oraz zmiany kultury szkoły w kierunku większej autonomii i refleksyjności. Właśnie w tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera problem tranzykcji młodych dorosłych ze świata edukacji na rynek pracy. Współczesne ścieżki wejścia w życie zawodowe stają się bowiem coraz mniej liniowe i przewidywalne, co oznacza, że szkoła nie może ograniczać się do przekazywania wiedzy o konkretnych profesjach, lecz wspierać rozwój kompetencji pozwalających na adaptację, uczenie się przez całe życie oraz świadome zarządzanie własną karierą. W tym kontekście kluczowe staje się wzmacnianie doświadczeń edukacyjnych, które umożliwiają uczniom konfrontację wiedzy szkolnej z realnymi wymaganiami środowiska pracy, rozwijanie sprawczości oraz budowanie tożsamości zawodowej jeszcze na etapie procesu kształcenia.

Tab. 5. Rekomendowane praktyki edukacyjne a rozwój kompetencji i efekty dla uczniów/absolwentów sprzyjające tranzykcji

Praktyka edukacyjna	Rozwijane kompetencje	Efekty dla ucznia/absolwenta
Projekty interdyscyplinarne, własne	Kreatywność, przedsiębiorczość, planowanie projektów, zarządzanie czasem, komunikacja	Uczeń uczy się działać samodzielnie, przekształca pasje w realne umiejętności, buduje portfolio projektowe przydatne w CV
Programy aktywizacji zawodowej (np. Gotowi na karierę – OHP)	Kompetencje społeczne, autoprezentacja, praca zespołowa, orientacja na rynek pracy	Zdobycie doświadczenia w realnych środowiskach pracy, zwiększenie pewności siebie, poznanie wymagań pracodawców
Symulacje zawodowe i scenariusze kariery	Rozwiązywanie problemów, adaptacja, współpraca, analiza decyzji	Możliwość przetestowania różnych ról zawodowych, doświadczenie dynamiki zespołów i procesów decyzyjnych
Uczenie projektowe i metakognicja	Samoregulacja, planowanie uczenia się, monitorowanie postępów, krytyczne myślenie	Uczeń rozwija umiejętność autorefleksji, planowania własnego rozwoju i uczenia się na błędach

Praktyka edukacyjna	Rozwijane kompetencje	Efekty dla ucznia/absolwenta
Integracja kompetencji cyfrowych i krytycznego myślenia	Umiejętność korzystania z narzędzi cyfrowych, analiza informacji, ocena źródeł	Przygotowanie do pracy w środowisku cyfrowym, rozwój kompetencji do podejmowania świadomych decyzji opartych na danych
Doradztwo zawodowe i mentoring	Świadomość własnych kompetencji, planowanie kariery, autoprezentacja	Rozwój pewności siebie, dopasowanie planów edukacyjnych do możliwości zawodowych, zwiększenie sprawczości w decyzjach edukacyjno-zawodowych
Autentyczne zadania i refleksja	Kreatywność, krytyczne myślenie, samodzielność, elastyczność	Uczeń uczy się praktycznego zastosowania wiedzy, refleksji nad efektami swojej pracy i adaptacji do zmiennych warunków

Źródło: opracowanie własne powstałe na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz praktyk edukacyjnych opisanych w wybranych źródłach: **ABK Vizja** – „Od pasji do kariery: jak projekty własne pomagają pokoleniu Z wejść na rynek pracy” <https://abk.vizja.pl/od-pasji-do-kariery-jak-projekty-wlasne-pomagaja-pokoleniu-z-wejsc-na-rynek-pracy/>, **OHP** – „Gotowi na karierę – nowy projekt wspierający młodzież w aktywizacji zawodowej” <https://www.ohp.pl/aktualnosci/komenda-zachodniopomorskie/gotowi-na-kariere-nowy-projekt-wspierajacy-mlodziez-w-aktywizacji-zawodowej>, **Otwartakariera.pl** – portal wspierający rozwój kompetencji i planowanie kariery <https://otwartakariera.pl/>, **Akademia Przyszłości** – „Zawody przyszłości a kompetencje miękkie: jak przygotować dzieci na wejście na rynek pracy”, <https://akademiaprzyszlosci.org.pl/blog/zawody-przyszlosci-a-kompetencje-miekkie-jak-przygotowac-dzieci-na-wejscie-na-rynek-pracy/>.

Podsumowanie uzupełniono zestawieniem rekomendowanych praktyk edukacyjnych użytecznych z punktu widzenia rozwoju kompetencji przydatnych w roli pracownika oraz istotnych w osiągnięciu takich efektów uczenia się, które sprzyjające tranzytacji.

Wsparcie procesu tranzycji w środowisku pracy

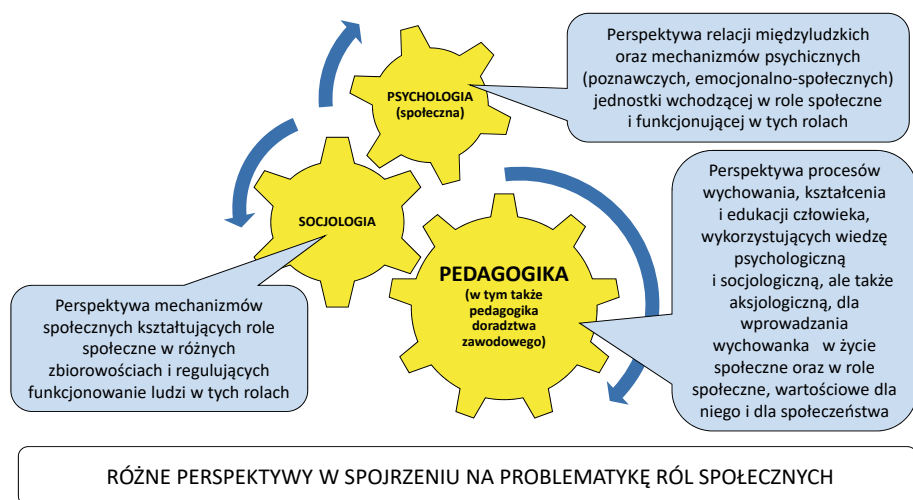
5.1. Przyjmowanie roli zawodowej jako proces społeczny i rozwojowy

Odgrywanie różnych ról, a bardziej precyzyjnie wchodzenie w nie, czyli zachowywanie się zgodnie z pisanymi lub niepisanymi oczekiwaniami społecznymi związanymi z daną rolą to ciekawy i powszechny mechanizm opisywany przez psychologię społeczną oraz socjologię. Jest to zarazem fascynujące zjawisko ukazujące człowieka, jako aktora realizującego pewien mniej lub bardziej widoczny scenariusz zachowań, kształtowany przez społeczne reguły, dzięki którym grupy, mniejsze społeczności, ale i całe społeczeństwa mogą harmonijnie i przewidywalnie funkcjonować. Role społeczne to utrwalony tradycją i mechanizmami społecznej kontroli sposób zarządzania społecznością jej członkami. Z punktu widzenia jednostki – to sprawdzony w tej społeczności bezpieczny przepis na zgodne społeczne.

Mechanizmy odgrywania ról społecznych są fascynujące, bo czy nie jest fascynujące, w jaki sposób docierają do jednostki przepisy roli, jak dojrzewa ona do jej pełnienia? Jak społeczeństwo dyscyplinuje jednostkę, nagradzając ją za zachowania zgodne z rolą, a jak karze za odstępstwa, dewiacje lub niewywiązywanie się z ról, czy nawet za opór lub odmowę przed wejściem w rolę, która postrzegana jest jako powinność człowieka w danym wieku, w danej relacji, przy określonym statusie społecznym?

Wchodzenie w role społeczne leży w obszarze zainteresowań naukowych psychologii (zwłaszcza psychologii społecznej) oraz socjologii, a obie te perspektywy wykorzystuje pedagogika (rys. 24). Proces wychowania, kształcenia, edukacji wiąże się bowiem z intencją wprowadzania dziecka w życie społeczne oraz

role – wartościowe dla niego i dla społeczeństwa. Taką rolą społeczną jest np. rola osoby dorosłej, jak również rola pracownika. Co więcej, podjęcie roli pracownika wpisuje się w oczekiwania społeczne wobec osoby dorosłej. Wkraczając w dorosłość – czy nawet biorąc pod uwagę taką perspektywę – młodość doświadcza oczekiwania podjęcia pracy. Zanim ją podejmie, kształtuje już jakieś wyobrażenia tej roli (także ról związanych z wykonywaniem różnych zawodów), które będą istotne w procesie tranzykcji do środowiska pracy.



Rys. 24. Role społeczne z perspektywy psychologii, socjologii i pedagogiki

Źródło: opracowanie własne.

Rola zawodowa jest także rolą społeczną. Nawet można mówić o wielu różnych rolach społecznych w zależności od charakteru zawodu. Czego innego oczekuje się bowiem od lekarza i od artysty; od kierowcy i od trenera; od nauczyciela i od barmana; od informatyka i od strażaka; od policjanta i od bibliotekarza. Kombinacji jest nieskończenie wiele i nie zestawiamy tych par zawodów według jakiegokolwiek kryterium różnicującego, a tym bardziej stereotypizującego. Po prostu każda z tych nazw przywołuje indywidualne, ale i pewne wspólne skojarzenia, jakie są czy jakie powinny być osoby wykonujące te zawody. Co więcej, przymierzanie samego siebie do tych wyobrażeń wpływa już wstępnie na proces odrzucenia niektórych zawodów – i to często niezależnie od posiadanych predyspozycji. Może to jednak wynikać np. z negatywnych stereotypów niektórych

zawodów, stąd znacząca rola wiedzy zawodoznawczej w szkolnym doradztwie zawodowym. Bardzo pomocne w tym zakresie są m.in. informacje o zawodach i wymaganych w nich kompetencjach w takich bazach, jak: Mapa Karier (<https://mapakarier.org/>) czy też KARTY KOMPETENCJI w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (<https://kwalifikacje.edu.pl/karty-kompetencji/>).



Mówią ludzie...

- „Tak nie postępują rodzice!”
- „Tego można o oczekiwać od brata, ale nie od obcej osoby!”
- „Nie możesz o tym decydować – nie jesteś moim ojcem!”
- „Zachowałeś się jak prawdziwy przyjaciel!”
- „To niegodne ucznia naszej szkoły!”
- „Powinniście się w końcu pobrać!”
- „Mówisz do mnie, jak belfer!”
- „Pamiętaj, do kogo mówisz!”
- „Chłopaki nie płaczą!”
- „Nie spodziewałem się, że najlepszy kumpel zostawi mnie z tym samego!”
- „Od osoby w twoim wieku można oczekiwać w tej sytuacji innego wyglądu!”
- „Kim jesteś dla niego, że on tego od ciebie wymaga?”
- „To niegodne lekarza/wykładowcy/pracownika naszej firmy!”
- „Tak by się zachował na moim miejscu każdy zawodnik z naszej drużyny!”
- „Czuję, że jako wykładowca nie mogłem postąpić inaczej!”
- „Praca, nauka, prowadzenie domu, opieka nad babcią – no przecież się nie rozerwę!”

Wszystkie te określenia, które każdy z nas często słyszy na co dzień, zawierają jakiś rodzaj uzasadnienia ludzkich zachowań pełnioną rolą społeczną?

Konfrontacja wyobrażeń o zawodzie z rzeczywistością to jednak tylko jeden aspekt przyjmowanie roli zawodowej. W praktyce to złożony proces wchodzenia w nowe środowisko pracy, który obejmuje także inne wyobrażenia i inne zobowiązania, wynikające nie tyle z zawodu, co z samego faktu świadczenia pracy: to np. kwestia zrozumienia obowiązków, zakresu odpowiedzialności, dostosowania się do kultury organizacyjnej, także integracji innymi pracownikami. Do tego konieczna

jest także jasna, przejrzysta klaryfikacja, na czym polega rola nowego pracownika w organizacji oraz jakie są oczekiwane od niego standardy pracy. Jednak to nie gwarantuje automatycznie wejścia rolę, gdyż „to, czego adept musi nauczyć się we współczesnej organizacji, to nie są to jasno sprecyzowane zadania i przepisy roli, ale raczej szeroki repertuar umiejętności, które pozwolą mu się dopasować do różnorodnych wymagań pojawiających się w miejscu pracy” (Smorczevska, 2008).

W nowym miejscu pracy zachodzi proces socjalizacji, inaczej uspołecznienia. To i jedno z podstawowych pojęć pedagogiki, zarazem jeden z najważniejszych procesów wpływających na szeroko rozumiany proces edukacji. W toku socjalizacji człowiek przyswaja reguły funkcjonowania w danej społeczności, uczy się, jakie zachowania są akceptowane, czy wręcz pożądane, a jakie niechętne widziane, piętnowane czy karane. Uczy się istniejących norm i wartości społecznych. Podzielając je z innymi zyskuje bezpieczeństwo, jakie daje mu identyfikacja z grupą. Uczy się też siebie, gdyż przyjmując to wszystko jako własne – kształtuje poczucie własnej tożsamości.

Barbara Smorczevska (2008) zwraca uwagę, że proces ten nie ma pasywnego charakteru. Młody pracownik nie jest jedynie biernym odbiorcą oddziaływań socjalizacyjnych: podejmuje też własne aktywnie i skuteczne działania, by zintegrować się z nowym środowiskiem, np. poprzez pozytywną interpretację otoczenia, szukanie informacji, w tym informacji zwrotnych, przez negocjacje czy też budowanie relacji. Dzieje się tak dlatego, iż organizacja nie jest w stanie dostarczyć mu wszystkich ważnych informacji, a i on sam dokonuje ich selekcji pod kątem oceny ich potencjalnej przydatności. Większa aktywność i zaangażowanie dają szansę na pozytywną adaptację i same są przejawem pozytywnej adaptacji. To także wniosek, by jednak pozostawić młodemu pracownikowi pewną przestrzeń do samodzielności i inicjatywy (Smorczevska, 2008). Na podstawie swoich analiz Smorczevska identyfikuje następujące wyznaczniki procesu przystosowania do pracy:

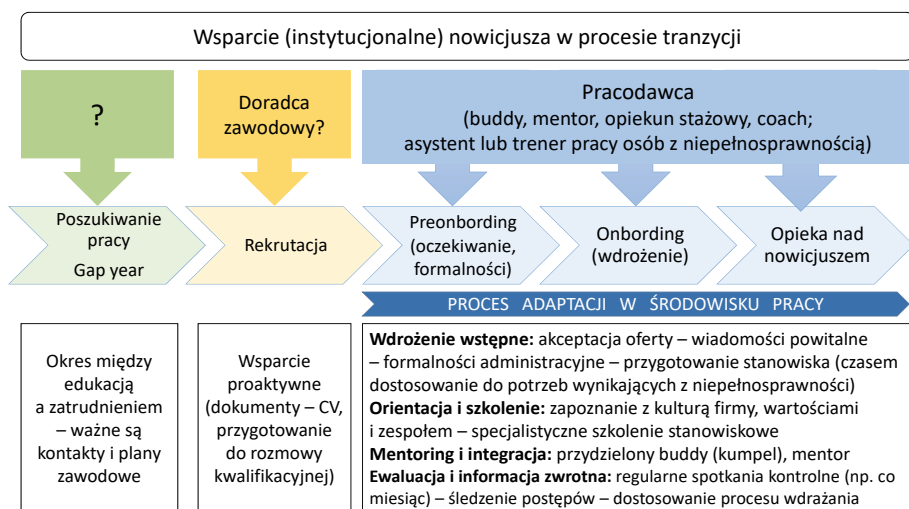
- uprzednia wiedza adepta (to m.in. wyobrażenie roli zawodowej);
- jego aktywność własna (uwarunkowana jego osobowością) w zakresie socjalizacji do środowiska pracy: 1) nadawanie sensu rzeczywistości organizacyjnej, 2) budowanie relacji, 3) pozytywna interpretacja otaczającej rzeczywistości;
- wpływy ze strony organizacji – formalne i nieformalne: 1) programy adaptacyjne, 2) relacja z superwizorem, 3) socjalizacja z grupą;
- postrzegane alternatywy (mogą wpływać negatywnie na chęć pozostania w organizacji).

Trzy pierwsze wyznaczniki wpływają na bezpośrednie efekty przystosowania: biegłość w pracy, klarowność roli zawodowej, integrację społeczną i dostosowanie się do kultury organizacyjnej. Dalsze konsekwencje to z kolei: zaangażowanie organizacyjne, satysfakcja zawodowa i życiowa oraz intencja pozostania w organizacji. Spektrum tych efektów uzasadnia potrzebę wsparcia adepta we wchodzeniu w rolę zawodową.

Ostatni element – pozostanie pracownika w firmie – jest celem działań adaptacyjnych.

5.2. Znaczenie wdrożenia, adaptacji i opieki nad młodymi pracownikami

W książce tej wielokrotnie zwracano uwagę, iż tranzycja z edukacji do środowiska zawodowego to nie tyle akt podpisania umowy o pracę przez młodego absolwenta, ale cały proces zmian i wydarzeń, obejmujący ciąg intencjonalnych działań wspierających – jeśli ma być to proces skuteczny.



Rys. 25. Możliwości wsparcia instytucjonalnego osoby wchodzącej do środowiska pracy na różnych w procesie tranzycji zawodowej

Źródło: opracowanie własne w oparciu o: Kushniruk, 2022; Cińcio-Pętlicka, 2023; Mosquera i Soares, 2025.

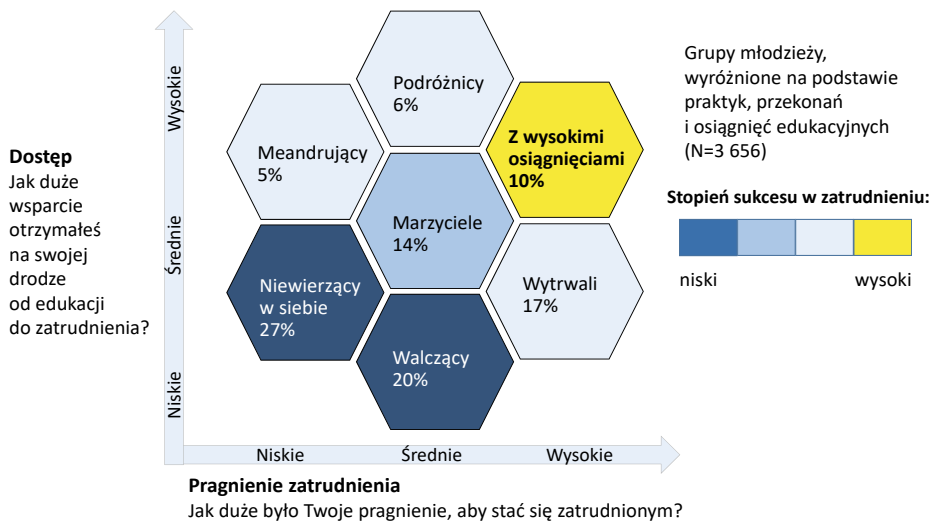
Rysunek 25 przedstawia proces tranzycji w trzech etapach:

1. **Okres między edukacją szkolną lub akademicką a poszukiwaniem i znalezieniem pracy.** Absolwenci zazwyczaj myślą wtedy o pracy, ale niekoniecznie jej od razu poszukują. Coraz popularniejsze wśród młodych ludzi są planowe przerwy – tzw. *gap year* lub krótszy okres czasu po zakończeniu nauki. Często motywacją jest odpoczynek, odroczenie decyzji zawodowych, czasem chęć zdobycia nowych doświadczeń życiowych (np. podróże). Wcześniej czy później młody człowiek podejmuje jednak poszukiwanie pracy. W komfortowej sytuacji jest tu młodzież, która ma zapewnione miejsce pracy już w okresie nauki (staże połączone z nauką szkolną, stypendia fundowane, wcześniejsza rekrutacja, np. na ostatnim roku studiów; służą temu m.in. targi czy giełdy pracy dla uczniów i studentów). Duże znaczenie mają w tym zakresie także sieci kontaktów nieformalnych, które ułatwiają znalezienie pracy, często także jeszcze „umówionej” przed ukończeniem szkoły.
2. **Okres rekrutacji,** często połączony z dalszymi poszukiwaniami, gdyż w grę wchodzi często równoczesne sprawdzanie różnych ofert i możliwości. Nie zawsze tak się zdarza, by obie strony – osoba poszukująca pracy i pracodawca – od razu osiągnęli porozumienie. Czasem młody człowiek przechodzi przez wiele rozmów kwalifikacyjnych – lepiej lub gorzej przygotowany do nich. Czasem korzysta w tym czasie z dostępnych form wsparcia doradcy zawodowego, choć nie zawsze (stąd tak ważna rola wcześniejszego przygotowania przez szkolnego doradcę zawodowego). Często wykorzystywane są liczne źródła i porady internetowe (portale tematyczne, webinary, tutoriale, media społecznościowe) – nie zawsze jednak łatwo zweryfikować ich jakość.
3. **Okres adaptacji zawodowej,** który zaczyna się po przyjęciu oferty. Jak widać na schemacie (rys. 25) jest to także proces złożony, wieloetapowy, dość dobrze opisany w literaturze międzynarodowej z zakresu HR, z tego powodu za pomocą anglojęzycznych terminów, zaakceptowanych przez doradców zawodowych. Obejmuje on okres określany jako preboarding lub preonboarding (przedwdrożeniowy), wdrożenie onboarding (powitanie „na pokładzie” i zapoznanie się z firmą, w tym szkolenia ogólne i stanowiskowe) oraz okres opieki nad młodym pracownikiem.

Chcemy w tym miejscu zwrócić nieco uwagi na okres pomiędzy szkołą a pracą. Wbrew pozorom nie jest to okres bezużyteczny z punktu widzenia kariery. Nawet przerwa po zakończeniu szkoły czy studiów – uzgodniona

najczęściej z rodzicami, jeśli mogą sobie pozwolić na taki rodzaj wsparcia dorosłego dziecka – pozwala na pewien dystans do siebie i swojego życia, przyjrzenie się sobie, światu, rówieśnikom podejmującym zatrudnienie. Można tu mówić o pewnym moratorium.

Wielu młodych nie chce jednak czekać, podejmuje pierwszą pracę jak najszybciej. Jedno i drugie rozwiązanie może przynieść dobre rezultaty – jednak nawet w tym okresie doświadczanie wsparcia jest kluczowe dla dalszej kariery. Wyniki badania na temat edukacji do zatrudnienia *E2E – Education to Employment* dotyczące tranzycji na rynek pracy młodych Europejczyków (Mourshed, Patel i Suder, 2013; Podgórska-Jachnik, 2024) pokazują bowiem, że sukces w tym zakresie – zwłaszcza w „pierwszym podejściu” – jest udziałem nielicznych. Badania na grupie blisko 5,7 tys. nowicjuszy dotyczyły osiągania sukcesu w zatrudnieniu w kontekście ich przekonań związanych z pracą (motywacja) i doświadczanego wsparcia. Na podstawie badań wyodrębniono 7 grup młodych pracowników, przy czym tylko jedna z nich osiągnęła sukces wyrażony utrzymaniem pracy i wysokimi osiągnięciami (rys. 26).



Rys. 26. Wyniki badań nad sukcesem młodych Europejczyków na drodze do zatrudnienia

Źródło: Podgórska-Jachnik, 2024, s. 68, w oparciu o: Mourshed, Patel i Suder, 2013.

Pomyślną tranzycję przeszła tylko grupa silnie zmotywowana do pracy, ale uzyskująca jednocześnie duże wsparcie na drodze od edukacji do zatrudnienia (jedynie 10%). Najliczniejsza jest grupa „niewierzących w siebie” (27%), w której są osoby z niskim pragnieniem zatrudnienia (słabą motywacją) oraz niskim i średnim wsparciem. Uzyskują oni niski poziom osiągnięć, podobnie jak słabo wspierani, ale trochę bardziej pragnący zatrudnienia, okreśłani jako „walczący” (20%). Łącznie to aż 47% młodych pracowników bez osiągnięć zawodowych. Podobny poziom wsparcia, jak w grupie „niewierzących w siebie”, ale przy wysokiej motywacji wyróżnia grupę „wytrwałych” (17%): może nie uzyskują oni (jeszcze) najwyższych osiągnięć, ale jest to już poziom wyższy niż średnia. Utrzymują zatrudnienie i nadal wytrwale chcą tam pracować. Podobny poziom osiągnięć charakteryzuje słabo zmotywowanych, ale silnie wspieranych „meandrujących” (5%), oraz silnie wspieranych ze średnim pragnieniem pracy „podróżników” (6%). W środku wykresu, z nieco niższym niż średnia poziomem sukcesów zawodowych (14%), są średnio zmotywowani i średnio wspierani „marzyciele” (rys. 26). Te interesujące badania potwierdzają znaczenie dla pomyślanej tranzykcji zarówno silnej motywacji, jak i wsparcia – co raczej nie powinno dziwić, ale istotne jest, jak bardzo to wsparcie potrzebne jest w okresie po zakończeniu nauki. Inaczej zamiast zwiększenia zasobów osobistych i szans na zatrudnienie, okres tego moratorium może zapoczątkować proces wykluczenia i prowadzić do opisanego przez nas już wcześniej przez nas zjawiska NEET.

W okresie rozpoczęcia intensywnych poszukiwań i rekrutacji warto profesjonalizować to wsparcie przez udział doradców z instytucji pośredniczących (opisanych w dalszej części rozdziału).

Natomiast przebieg okresu adaptacji zawodowej zależy już przede wszystkim od pracodawców. Szczegółowe rozpoznanie prawidłowości i możliwości wsparcia w tym okresie to przede wszystkim wkład dużych firm, korporacji z rozwiniętymi działaniami HR, menadżerami ds. zarządzania różnorodnością i dostępnością, jednak nawet średni i mali przedsiębiorcy mogą wesprzeć w tym trudnym, choć ciekawym i budzącym nadzieję okresie młodego pracownika. To bowiem również ich inwestycja w kadry. Pomyślnie wejście w środowisko pracy i związany z sukcesem start zawodowy – to nie tylko korzyść dla nowicjusza, ale i dla jego pracodawcy. Wsparcie w procesie adaptacji to większa szansa na podtrzymanie motywacji pracownika, na jego identyfikację z firmą, na szybsze osiągnięcie pełnej produktywności, na rozwinięcie nie tylko posiadanych kompetencji, ale także zdolności. To szansa, że tak łatwo nie zrezygnuje z pracy. To

się po prostu opłaca. I nawet w niewielkiej firmie bez specjalistów można zastosować choć niektóre formy wsparcia sprawdzone w dużych przedsiębiorstwach. Przy tym mała firma ma także wielki atut w porównaniu z dużymi korporacjami: małe środowisko pracy może być bardziej przyjazne, mniej onieśmialające i przytłaczające, może także oferować mniej sformalizowaną pomoc i mniej sformalizowane kontakty, bliższe, oczywiste, codzienne – twarzą w twarz.

5.3. Instytucje pośrednictwa na rynku pracy jako źródła wsparcia dla poszukujących pracy i dla pracodawców

Instytucje pośrednictwa na rynku pracy stanowią – zarówno w Polsce, jak i na całym świecie – element łączący osoby poszukujące zatrudnienia z pracodawcami, ale znając realia tego rynku i realizując określoną politykę edukacyjną i społeczną, mogą odpowiadać na zidentyfikowane potrzeby łączonych przedmiotów i spełniać rolę facylitatora. Dlatego istotne jest to, jak rozumiemy pojęcie pośrednictwa.

Samo zadanie łączenia jest zadaniem z obszaru zarządzania komunikacją i polega na znalezieniu skutecznych kanałów komunikacyjnych oraz skutecznych środków wyrazu (form i zawartości ogłoszeń, form i zakresu CV, zaprojektowania publikatorów i wyszukiwarek, sposobu informowania społeczności o usłudze). W tym zakresie zmienia się bardzo dużo, ze względu na ciągle nowe technologie. Ale pośrednictwo pracy jest elementem składowym szeroko rozumianej polityki zatrudnienia, a w tym obszarze zachodzą znacznie bardziej złożone zmiany, niż tylko zmiany technologiczne. W połowie 2025 r. mieliśmy do czynienia z istotnym wydarzeniem, jakim była zmiana ram prawnych dotyczących zatrudnienia i pośrednictwa pracy: wysłużona, 20-letnia Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2004 nr 99, poz. 1001) została uchylona na rzecz nowej Ustawy z dnia 20 marca 2025 r. o rynku pracy i służbach zatrudnienia (Dz. U. 2025 poz. 620). W uzasadnieniu projektu Ustawy, czytamy, iż motywowane jest to reformą, której przedmiotem jest:

„kompleksowa modernizacja instytucji polskiego rynku pracy, poprzez udoskonalenie funkcjonowania publicznych służb zatrudnienia oraz form aktywizacji zawodowej i podnoszenia umiejętności kadr gospodarki. Celem tych działań jest zwiększenie poziomu

zatrudnienia w Polsce, przede wszystkim na miejscach pracy wysokiej jakości oraz dostosowanie potencjału kadrowego Polski do potrzeb gospodarki, przechodzącej zmiany strukturalne wynikające z postępu technologicznego i cyfrowego, transformacji energetycznej i procesów demograficznych. (...) Rozwijający i zmieniający się rynek pracy wymusza opracowanie nowych regulacji, które będą odpowiadać na aktualne potrzeby osób poszukujących pracy, bezrobotnych oraz przedsiębiorców. Konieczne jest jednocześnie wprowadzenie regulacji, które zwiększą efektywność działania publicznych służb zatrudnienia w zakresie świadczenia usług dla klientów” (MRPiPS, 2024).

Zmiana ustawy ma na celu wprowadzenie zmian w działaniach publicznych służb zatrudnienia dostosowujących je do sytuacji na rynku pracy, z użyciem nowoczesnego podejścia do pośrednictwa.

Ustawa wprowadza szereg nowoczesnych rozwiązań, a biorąc pod uwagę nowość tej regulacji, **Ustawa o rynku pracy i służbach zatrudnienia stanowi akt prawny, który powinien być znany każdemu młodemu człowiekowi wkraczającemu w życie zawodowe, podobnie jak Kodeks Pracy.** Przy okazji chcemy podzielić się refleksją, że **oprócz z wszystkich wymienionych wcześniej kompetencji, w życiu, w tym w życiu zawodowym, bardzo ważna jest umiejętność korzystania z aktów prawnych** (poruszania się po ISAP – Internetowym Systemie Aktów Prawnych; sprawdzania aktualności przepisów prawa – ustaw i rozporządzeń; wyszukiwania stosownych przepisów, posługiwania się nimi). Niestety, jest to umiejętność zbyt słabo rozwijana u młodych ludzi – tak uczniów, jak i studentów.

Ustawa wprowadziła m.in. takie nowe instrumenty aktywizacyjne, które mogą zainteresować już młodych ludzi, jak np.:

- Bon na kształcenie ustawiczne o wartości do 100% przeciętnego wynagrodzenia, które można przeznaczyć na kursy, szkolenia, studia podyplomowe, certyfikaty – niezależnie od wykształcenia i wieku uczestnika.
- Pożyczka edukacyjna – do 400% przeciętnego wynagrodzenia na edukację i rozwój zawodowy, z elastycznymi warunkami spłaty, bez odsetek.
- Bon na zasiedlenie bez limitu wieku – wsparcie dla osób decydujących się na podjęcie pracy poza miejscem dotychczasowego zamieszkania.
- Wyższe stypendia dla osób na stażach – zwiększenie wsparcia finansowego nawet do 160% zasiłku.

- Pakiet aktywizacyjny – umożliwiający łączenie różnych form wsparcia (np. bonów, szkoleń i staży) w ramach jednego zintegrowanego pakietu (Ustawa o rynku pracy i służbach zatrudnienia, Dz. U. 2025 poz. 620).

Szczególną uwagę zwraca się w Ustawie na problem zapobiegania wykluczania młodych osób z rynku pracy, ich bezrobociu i braku aktywności umożliwiającej zatrudnienie. Poświęcony jest temu cały rozdział 10. *Wsparcie dla osób do 30. roku życia*. Wprowadzono nowe zasady wsparcia dla tej grupy wiekowej, zgodnie z zapisami zalecenia Rady z dnia 30 października 2020 r. w sprawie pomostu do zatrudnienia – wzmocnienia *Gwarancji dla młodzieży* w tym:

- 1) przeprowadzanie oceny umiejętności cyfrowych osoby do 30. roku życia rejestrującej się jako osoba bezrobotna lub poszukująca pracy;
- 2) wyznaczenie w każdym PUP doradcy ds. zatrudnienia pełniącego funkcję doradcy ds. osób młodych;
- 3) wprowadzenie podstawy prawnej do utworzenia przez urzędy pracy ze środków FP lub innych środków publicznych kompleksowego punktu obsługi osób młodych do 30. roku życia;
- 4) wprowadzenie podstawy prawnej do przyjmowania przez Radę Ministrów programów mających na celu promocję zatrudnienia osób do 30. roku życia.

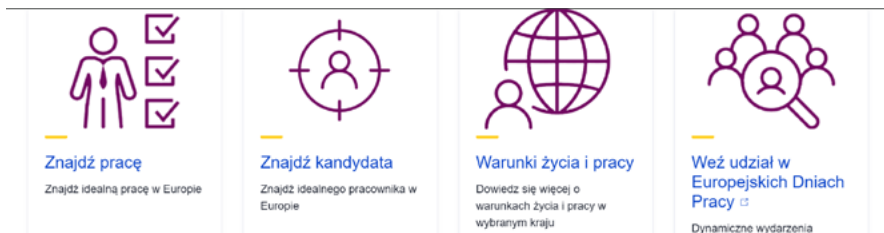
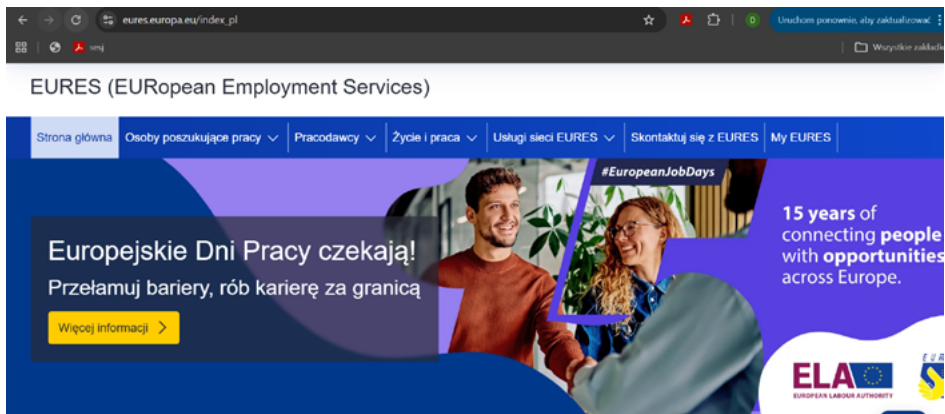
Na podstawie pierwszych doświadczeń z realizacji projektów pilotażowych z naboru pn. „Czas na Młodych” wyodrębniono następujący katalog usług, które będą świadczone w punktach obsługi osób młodych: doradztwo w zawodowe, doradztwo psychologiczne, jak również informacje w zakresie: świadczeń z pomocy społecznej, opieki zdrowotnej (w tym rehabilitacji), możliwości dalszego kształcenia, możliwości najmu mieszkania lub innych form wsparcia przy zakwaterowaniu” (MRPiPS, 2024).

Jeśli chodzi o instytucje i formy pośrednictwa, kontynuują one dotychczasowe dobre praktyki i rozwijają je o nowe elementy. Ustawa wymienia szereg instytucji i rozwiązań (giełdy i targi pracy, agencje zatrudnienia, portal ePraca, różne formy pomocy, w tym programy i projekty regionalne i lokalne, także zatrudnienie wspomagane oraz program aktywizacyjny dla osób z niepełnosprawnością lub ich opiekunów, czy też program wsparcia w sytuacji szczególnej, i in.). Jak widać, to dokument z szeroko zakrojonym zakresem działań, które mają w lepszy sposób wspierać osoby szukające pracy, ale i pracodawców.

Szczególnym, nowatorskim rozwiązaniem zawartym w Ustawie, o szero-
kim zakresie działania jest EURES. **EURES (European Employment Servi-
ces)** oznacza europejską sieć publicznych służb zatrudnienia oraz ich partnerów,
która realizuje działania obejmujące w szczególności pośrednictwo pracy wraz
z doradztwem w zakresie mobilności na rynku pracy, także międzynarodowym
w obszarze Europy. Obejmuje kraje UE, EOG i Szwajcarię. Ułatwia swobodny
przepływ pracowników. Głównym narzędziem jest portal EURES, który udo-
stępnia oferty pracy o obrębie sieci. W Polsce zadanie to realizują publiczne służby
zatrudnienia, czyli Wojewódzkie i Powiatowe Urzędy Pracy (WUP i PUP), jak
również Ochotnicze Hufce Pracy (OHP – opisane we wcześniejszych rozdzia-
łach). Pośrednictwo pracy w ramach sieci EURES prowadzone przez OHP jest
skierowane do młodzieży w wieku od 14. do 30. r.ż. (Art. 86.4 Ustawy o rynku
pracy i służbach zatrudnienia, Dz. U. 2025 poz. 620). Z pośrednictwa pracy
w sieci EURES mogą korzystać osoby: 1) bezrobotne i poszukujące pracy; 2) nie-
zarejestrowane, w tym bierne zawodowo; 3) pracodawcy. Niektóre użyteczności
platformy EURES przedstawia zrzut ekranowy na rys. 27. Powinni ją również jak
najszybciej poznać młodzi ludzie myślący o wejściu na rynek pracy. Bezpiecznie
zorganizowana praca za granicą może być wartościowym doświadczeniem dla
młodego pracownika (włączając wolontariat zagraniczny czy też międzynaro-
dową wymianę młodzieży z elementami orientacji zawodowej, o czym piszemy
m.in. w opisie dobrych praktyk (rozd. 6), jak również w przywoływanej publika-
cji naszego autorstwa (Podgórska-Jachnik, Kos i Baranowska, 2025).

Na podkreślenie zasługuje fakt, że oferty z innych krajów są dostępne w por-
talu EURES w języku polskim, podobnie jak cały serwis. Co więcej, istnieje moż-
liwość skontaktowania się na czacie z doradcą, gdy jest potrzeba indywidualnej
porady:

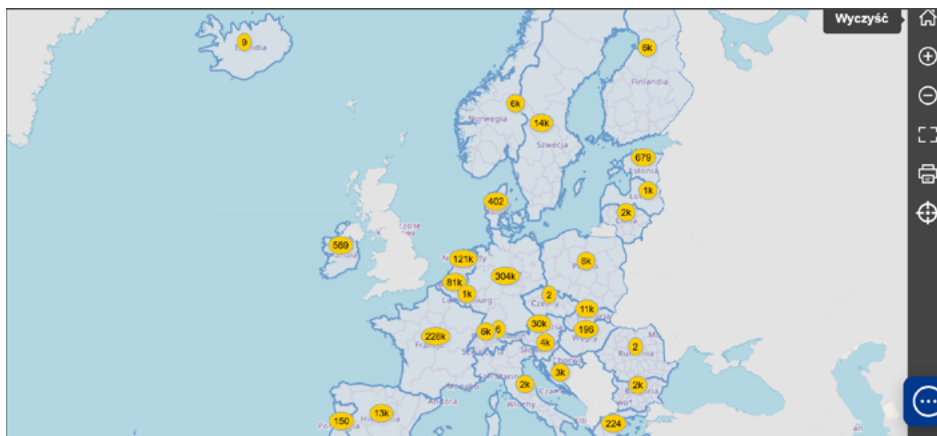
Doradcy EURES to sprawdzeni eksperci w dziedzinie mobilności pra-
cowników, gotowi wesprzeć w poszukiwaniu pracy w Europie. Są oni
przeszkoleni, aby poprowadzić przez każdy etap poszukiwania pracy,
a przy tym oferować porady – praktyczne, prawne i administracyjne.
W każdym kraju należącym do sieci EURES znajduje się osobny zespół
doradców. Można z łatwością znaleźć doradcę w swoim kraju. Ponadto
doradcy EURES z różnych krajów co tydzień organizują dyskusje
online. Aby dowiedzieć się więcej i wziąć udział w tych sesjach, należy
kliknąć opcję „Czat z doradcami EURES” ([https://eures.europa.eu/
index_pl](https://eures.europa.eu/index_pl)).



Nowe oferty pracy w Europie

Zapoznaj się z nowymi ofertami pracy opublikowanymi na portalu EURES w ciągu ostatnich siedmiu dni.

Kliknij wybrany kraj, aby sprawdzić dostępne oferty pracy lub zawężić wyszukiwanie do określonych regionów.



Rys. 27. Zrzut ekranowy z mapą ofert pracy w sieci Eures

Źródło: https://eures.europa.eu/index_pl.

Na stronie EURES jest też zachęta do skorzystania z narzędzia Europass. Warto zatem wyjaśnić, dlaczego warto zainteresować się tą usługą i założyć tam swój profil. **Europass** to darmowy zestaw narzędzi online dla osób poszukujących pracy, udostępniany przez Komisję Europejską (rys. 28). Ułatwia prezentowanie umiejętności, kwalifikacji i doświadczenia zawodowego w sposób przejrzysty i ustandaryzowany w całej Europie. Pomaga w zarządzaniu karierą, umożliwia tworzenie CV, pisanie listów motywacyjnych, a także przechowywanie dokumentów edukacyjnych w profilu użytkownika.



Profil możesz utworzyć w jednym lub kilku [językach europejskich](#).

Jak korzystać z profilu Europass?

Twój profil Europass pomoże Ci zrobić następny krok w karierze zawodowej.

- Przeanalizuj profil *Europass*, aby zastanowić się nad [swoimi potrzebami i celami w związku z karierą zawodową](#).
- Przejrzyj profil *Europass*, aby [prześledzić swój rozwój](#) zawodowy i zaprezentować swoje osiągnięcia pracodawcy.
- [Otrzymuj propozycje](#) ciekawych miejsc pracy i kursów, które pasują do Twojego profilu.
- [Udostępnij swój profil](#) pracodawcom i osobom zajmującym się rekrutacją, aby mogli przesyłać Ci informacje o nowych ofertach pracy.
- Udostępnij swój profil instytucjom edukacyjnym, aby mogły przesyłać Ci informacje o nowych możliwościach kształcenia i szkolenia.
- Udostępnij swój profil doradcom zawodowym, aby otrzymywać ich porady.
- Napisz podania o pracę. Prowadź rejestr wszystkich swoich podań i przygotuj życiorysy oraz listy motywacyjne.

Using Europass

Record your achievements
Create a personal log of all your skills, qualifications and experiences

Prepare applications
Create CVs or share your Europass profile

Reflect on your skills
Understand and review your skills

Find opportunities
Search for courses and jobs across Europe

Reflect your interests
Add your favourite location to learn or work and related goals

Europass user

Create your Europass
www.europass.eu

europass

Rys. 28. Zrzut ekranowy strony dostępu do profilu Europass

Źródło: https://eures.europa.eu/index_pl.

Instytucje pośrednictwa pracy – publiczne oraz niepubliczne – oprócz łączenia ofert osób poszukujących pracy i pracodawców, oferują bezpłatne wsparcie w przebiegu rekrutacji, poradnictwa zawodowego oraz aktywizacji zawodowej. Podobną rolę pełnią też Akademickie Biura Karier (dla absolwentów wyższych

uczelni) lub biura pośrednictwa pracy dla osób z niepełnosprawnościami, jak prowadzone przez Polską Organizację Pracodawców Osób Niepełnosprawnych (POPON). Polski Związek Niewidomych (PZN), Polski Związek Głuchych (PZG) i in.

Doradcy zawodowi pomagają określić profil kompetencji, zaplanować karierę, przygotować do rozmów kwalifikacyjnych, opracować dokumenty aplikacyjne. Instytucje te oferują także niektóre formy podnoszenia kwalifikacji zawodowych, ale również pośredniczą w uzyskaniu dostępnych form wsparcia (wymienione wcześniej przy omawianiu Ustawy o rynku pracy i służbach zatrudnienia – bony szkoleniowe, pożyczki edukacyjne, staże i in.). Młody człowiek wchodzący na rynek pracy może się także zainteresować wsparciem w samozatrudnieniu (możliwe są dotacje na rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej do 6-krotności przeciętnego wynagrodzenia, czasem jeszcze inne formy dotacji czy pożyczek w ramach programów lokalnych lub regionalnych) lub w przystąpieniu do spółdzielni socjalnej (piszemy o spółdzielniach w osobnym rozdziale).

Instytucje rynku pracy wspierają także pracodawców w procesie pozyskiwania pracowników oraz obniżaniu kosztów zatrudnienia, np. poprzez dofinansowanie stanowisk i/lub kosztów zatrudnienia osób bezrobotnych lub z niepełnosprawnością. Niektóre, jak agencje pracy tymczasowej, świadczą inne wsparcie dla pracodawców: przejmują formalności kadrowe (umowy, ZUS, wypłaty), zapewniają elastyczność i szybkie uzupełnienie braków kadrowych. Pracodawcy wspierani są także przez szkolenia przygotowujące ich do zatrudniania pewnych szczególnych grup pracowników (np. osób z niepełnosprawnością, osób neuroatypowych), mogą otrzymać wsparcie w zakresie dostępności i dostosowania stanowisk pracy.

Współczesne instytucje rynku pracy przechodzą znaczące przeobrażenia. Obraz ich działania ma coraz częściej charakter hybrydowy. Wykorzystują one nie tylko kontakty bezpośrednie i tradycyjne formy komunikowania się i edukacji, ale coraz częściej pracują poprzez platformy cyfrowe, narzędzia oparte na sztucznej inteligencji i elastycznych modelach gig economy (na tzw. ekonomii zleceń dla niezależnych kontraktorów, freelanserów). Tacy współcześni, cyfrowi pośrednicy – LinkedIn, internetowe portale pracy, np.: OLX, pracuj.pl, jooble.pl., platformy freelancingowe, np.: Upwork, Contra, Freelancer, itd. globalne aplikacje mobilne łączące usługodawców z klientami, np.: Uber, Uber Eats, Uber for Business – nie tylko dopasowują pracowników do ofert pracy, ale także aktywnie kształtują sposób wykonywania, wynagradzania i ochrony pracy

(tzw. uberyzacja) (ILO, 2021). Według danych agencji europejskiej EU-OSHA (2026) platformy cyfrowe są obecnie źródłem podstawowego lub dodatkowego dochodu dla 11,5 mln Europejczyków.

Wyróżnia się dwa główne obszary pracy na platformach: w realizacji zadań na platformach taksówkarskich i dostawczych opartych na aplikacjach (*app-based*) oraz w realizacji innych zadań powierzonych na platformach online (*web-based*). Te pierwsze – usługi taksówkarskie i dostawcze – stanowią najpowszechniejsze zasoby pracy bez specjalnych kwalifikacji (jedynie prawo jazdy), stanowią więc łatwo dostępny sposób na zdobycie jakiegokolwiek zatrudnienia. Dlatego **uzyskanie prawa jazdy przez młodego człowieka może stanowić dla niego podstawowe zabezpieczenie dostępu do rynku pracy w przypadku braku innych możliwości zatrudnienia. Nie ma wymogu dotyczącego wykształcenia ogólnego, by uzyskać prawo jazdy** (Ustawa z dnia 5 stycznia 2011 r. o kierujących pojazdami, Dz. U. z 2025 r. poz. 1226, z późn. zm). Mimo braku wymagań kwalifikacyjnych okazuje się, że prac taksówkarskich i dostawczych podejmują się w równym stopniu osoby bez ukończonej szkoły, jaki z każdym innym stopniem wykształcenia (Rani, 2021). W przypadku zadań online spektrum działań jest już znacznie szersze. Obejmuje np. mikrozadania (*crowdsourcing*): proste zadania cyfrowe, jak np. kodowanie danych, tagowanie zdjęć, ankietyzację, moderację treści; handel i najem (*e-commerce/sharing economy*), usługi specjalistyczne (*freelancing*): grafikę komputerową, copywriting, projektowanie stron internetowych lub asystentów AI, inne usługi IT). Tu jest już wyraźna różnica w wykształceniu: przeważają osoby z wykształceniem wyższym i średnim (ponadpodstawowym), choć wpływają na to posiadane umiejętności, nie wymogi formalne. To bardzo szeroka przestrzeń pośrednictwa na rynku do wykorzystania przez osoby z każdym wykształceniem. Co ich motywuje do pracy w taki sposób? Zestawienie najważniejszych motywów przedstawia tab. 6. Jednocześnie jest to bardzo zagrożony segment rynku pracy w przypadku nowych rozwiązań technologicznych: przewiduje się np., że rozwój pojazdów autonomicznych może spowodować masowe bezrobocie w wielu krajach na świecie, choć jednocześnie stanowią one nadzieję na brak kierowców do wykonywania usług transportowych (Drażkiewicz, 2024; Tomczyk, 2025). Dotyczy to także innych prac, które można zastąpić nowymi technologiami, co zostało opisane w rozdziale 1.

Tab. 6. Motywy wykonywania pracy za pośrednictwem platform cyfrowych łączących z klientem (na przykładzie pracowników z Chin i Indii)

Co motywuje pracowników do wykonywania zadań na platformach taksówkarskich i dostawczych opartych na aplikacjach (app-based)?	Co motywuje pracowników do wykonywania zadań online na platformach internetowych (web-based)?
Brak alternatywnych możliwości zatrudnienia	Elastyczność pracy (mikrozadania, freelance)
Płaca jest lepsza niż w innych dostępnych miejscach pracy	Doskonalenie umiejętności i możliwości rozwoju kariery (freelance)
Wynagrodzenie uzupełniające	Wynagrodzenie uzupełniające (mikrozadania, freelance)
Elastyczność pracy	Praca z domu, elastyczność pracy i wynagrodzenie uzupełniające (pracujące kobiety)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rani, 2021, s. 6.

Platformy cyfrowe na pewno przyczyniają się do transformacji rynku pracy i ich rola w zatrudnieniu staje się coraz większa (ILO, 2021; Rani, 2021). Na czym innym jednak polega ich pośrednictwo, w porównaniu z instytucjami i usługami, które w sposób intencjonalny oferują szeroko zakrojone wsparcie i dla poszukujących pracy, i dla pracodawców, nie tylko po to, by mogli wzajemnie się zobaczyć. To realizacje szeroko zakrojonej polityki społecznej, zmierzającej do jak najlepszego wykorzystania zasobów ludzkich, przy trosce o podniesienie jakości życia ludzi przez dostęp do pracy. Choć należy zaznaczyć, że dostrzeżenie tak ogromnego rynku pracy, jego możliwości, ale także ryzyk i zagrożeń, powoduje, iż podejmowane są działania podnoszące bezpieczeństwo takiej pracy. Przykładem tego w krajach europejskich jest kampania „Bezpieczna i zdrowa praca w erze cyfrowej” 2023–2025 (Europejska Agencja Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy, 2024).

Rekomendacje i dobre praktyki wspierania młodych ludzi w procesie wchodzenia w rolę zawodowe

Wejście młodych ludzi na rynek pracy to jeden z najbardziej wymagających etapów życia. Jest to czas, w którym absolwent dokonuje pierwszych wyborów zawodowych, konfrontuje swoje wyobrażenia z rzeczywistością i zaczyna kształtować własną tożsamość zawodową. Współczesny rynek pracy wymaga od młodych osób elastyczności, kreatywności, kompetencji cyfrowych oraz umiejętności samodzielnego podejmowania decyzji. W związku z tym, system edukacji, pracodawcy, instytucje rynku pracy oraz samorządy muszą współdziałać, by młodzi ludzie mogli płynnie przejść z edukacji do zatrudnienia.

W niniejszym rozdziale przedstawiono rekomendacje dla wszystkich podmiotów zaangażowanych w proces przygotowania młodych ludzi do wejścia na rynek pracy oraz konkretne przykłady dobrych praktyk, które wspierają rozwój kompetencji zawodowych, miękkich i społecznych.

6.1. Rekomendacje dla systemu edukacji

Współczesny system edukacji stoi przed wyzwaniem, które wykracza daleko poza przekazywanie treści merytorycznych. Realnym celem edukacji musi stać się przygotowanie młodych ludzi do **świadomego, twórczego i elastycznego wejścia na rynek pracy**, który wymaga umiejętności adaptacyjnych, kompetencji interpersonalnych oraz gotowości do ciągłego uczenia się (Białek, 2025).

Jedną z najskuteczniejszych form przygotowania młodych ludzi do realiów rynku pracy są **projekty interdyscyplinarne**, łączące różne dziedziny wiedzy z praktyką społeczną i zawodową. W ich toku uczniowie mogą między innymi:

- analizować dane demograficzne i środowiskowe (kompetencje cyfrowe i analityczne),
- projektować rozwiązania z zakresu zrównoważonego rozwoju i energii odnawialnej (STEAM),
- przygotowywać biznesplany dla start-upów społecznych (przedsiębiorczość),
- prezentować wyniki przed społecznością szkolną lub lokalną (kompetencje komunikacyjne).

Takie zadania pozwalają uczniom doświadczać **prawdziwych problemów**, uczyć się pracy zespołowej, negocjacji i podejmowania decyzji w warunkach niepewności, co jest bezcennym przygotowaniem do zawodowego życia.

Kolejną praktyką inspirującą młodych dorosłych do świadomego wchodzenia na rynek pracy mogą być **symulacje zawodowe**, w których uczniowie wcielają się w role ekspertów z różnych branż. W tego rodzaju aktywnościach uczniowie:

- pracują nad projektami marketingowymi, finansowymi lub inżynierskimi,
- uczestniczą w spotkaniach zespołów projektowych prowadzonych jak w prawdziwych firmach,
- otrzymują informację zwrotną od nauczycieli i mentorów z rynku pracy,
- analizują swoje mocne strony i obszary wymagające rozwoju.

Dzięki takim symulacjom młodzi ludzie uczą się **adaptacji do nowych ról społecznych**, poznają strukturę pracy zespołowej i doświadczają dynamiki procesów decyzyjnych.

Uczenie projektowe daje młodym dorosłym możliwość realizowania złożonych, wieloetapowych zadań, które wymagają planowania, monitorowania postępów i autorefleksji. Na przykład w projektach typu „start-upy społeczne” uczniowie:

- definiują problem lokalnej społeczności,
- opracowują innowacyjne rozwiązanie,
- przygotowują prototyp i prezentację biznesową,
- dokonują samooceny i oceny koleżeńskej każdego etapu.

Takie działania rozwijają **kompetencje metakognitywne**, w tym zdolność planowania własnej pracy, monitorowania postępów i krytycznej analizy efektów. Uczniowie uczą się również, że błędy są częścią procesu i że każdy problem można przekształcić w doświadczenie rozwojowe.

Warto także zarekomendować dążenie do **integracji kompetencji cyfrowych i krytycznego myślenia**. W erze cyfrowej umiejętność **efektywnego korzystania z narzędzi cyfrowych** oraz krytyczna analiza informacji staje się kluczową kompetencją zawodową. W praktyce szkolnej może to wyglądać tak:

- w projektach badawczych uczniowie wykorzystują narzędzia do wizualizacji danych, analiz online i tworzenia prezentacji interaktywnych,
- prowadzą krytyczną ocenę źródeł informacji, ucząc się selekcjonowania rzetelnych danych,
- stosują sztuczną inteligencję do generowania pomysłów lub automatyzacji powtarzalnych zadań w projektach, jednocześnie ucząc się ograniczeń tych narzędzi.

Taka integracja pozwala młodym ludziom przygotować się do **dynamicznego środowiska pracy**, w którym technologie zmieniają sposób wykonywania zadań i wymagają ciągłego uczenia się.

Trzeba podkreślić, iż współczesny rynek pracy wymaga od pracowników zdolności do pracy w różnorodnych zespołach i adaptacji do różnych stylów pracy. Dlatego edukacja powinna stawiać **pracę zespołową w centrum doświadczeń uczniów**. Przykłady praktyk w tym obszarze to:

- projekty międzyklasowe lub międzyprzedmiotowe, w których zespoły opracowują realne rozwiązania dla lokalnych problemów,
- współpraca z lokalnymi przedsiębiorstwami lub NGO, co pozwala na doświadczenie rzeczywistego kontekstu pracy,
- systematyczna wymiana ról w zespole, rozwijająca elastyczność, odpowiedzialność i umiejętność negocjacji.

Takie doświadczenia uczą młodych ludzi **komunikacji interpersonalnej, zarządzania konfliktem i podejmowania decyzji grupowych**, a jednocześnie przygotowują ich do adaptacji w zmiennym środowisku zawodowym.

Doradztwo zawodowe nie powinno być postrzegane jako oddzielna funkcja szkoły, lecz jako integralna część procesu nauczania. Przykłady dobrych praktyk:

- warsztaty z analizy ścieżek kariery, gdzie uczniowie uczą się mapować swoje umiejętności i aspiracje względem wymagań rynku pracy,
- indywidualne konsultacje z doradcą zawodowym, pozwalające na dopasowanie planów edukacyjnych do zainteresowań i mocnych stron ucznia,
- projekty mentoringowe z udziałem absolwentów i ekspertów z różnych branż, umożliwiające uczenie się przez obserwację i inspirację.

Dzięki doradztwu zawodowemu uczniowie rozwijają **świadomość własnych kompetencji i możliwości**, uczą się podejmować decyzje edukacyjne i zawodowe oraz przygotowują się do niepewności i zmienności rynku pracy.

Wskazując kierunek zmian w edukacji, nie sposób pominąć roli kompetencji miękkich i pozostałych kompetencji kluczowych. Warto podkreślić, iż edukacja powinna przygotowywać młodych dorosłych nie tylko do wykonywania konkretnych zawodów, ale także do funkcjonowania w realiach pracy 4.0, gdzie liczy się kreatywność, krytyczne myślenie, umiejętność rozwiązywania problemów oraz kompetencje społeczne.

Kluczowym elementem wszystkich rekomendowanych praktyk jest to, że **uczenie się odbywa się poprzez działanie, a nie tylko przez odbiór informacji**. Autentyczne zadania, projektowe podejście oraz systematyczna refleksja nad własnym uczeniem się sprawiają, że młodzi ludzie zaczynają traktować zdobywanie kompetencji jako świadomy proces, a nie jednorazowe przygotowanie do egzaminów.

Refleksja – wspierana przez narzędzia oceny formacyjnej – daje uczniom przestrzeń do zadawania pytań: „Czego się nauczyłem?”, „Jak mogę to zastosować?”, „Co powinienem jeszcze rozwinąć?”. Dzięki temu kompetencje takie, jak samodzielność, elastyczność, odporność na zmianę i zdolność do adaptacji stają się realnymi umiejętnościami, a nie tylko hasłami z dokumentów strategicznych.

Tworzenie systemu edukacji przygotowującego młodych ludzi do wejścia na rynek pracy wymaga więc integracji:

- **interdyscyplinarnych projektów** i autentycznych zadań,
- **symulacji zawodowych** i scenariuszy kariery,
- **uczenia projektowego** i metakognicji,
- **kompetencji cyfrowych i krytycznego myślenia**,
- **pracy zespołowej** i doświadczeń w projektach,
- **doradztwa zawodowego** jako elementu wsparcia decyzji i planowania kariery.

Takie podejście nie tylko przygotowuje do zawodowych wyzwań, lecz przede wszystkim rozwija u młodych dorosłych **postawę aktywnego twórcy własnej ścieżki kariery**, gotowego do eksperymentowania, uczenia się na błędach i świadomego kształtowania swojego życia zawodowego w zmieniającym się świecie.

Wdrażanie wybranych praktyk edukacyjnych nie tylko rozwija konkretne kompetencje uczniów, ale przede wszystkim tworzy doświadczenia, które przygotowują młodych ludzi do świadomego wejścia na rynek pracy. Łącząc projekty, symulacje, doradztwo i refleksję, szkoła staje się miejscem, w którym uczeń staje się aktywnym architektem swojej kariery, gotowym do adaptacji w dynamicznym świecie zawodowym.



Podsumowanie

Najważniejsze rekomendacje dla systemu edukacji to:

1. **Wprowadzenie projektowego podejścia do nauczania** – edukacja powinna umożliwiać uczniom realizację własnych projektów opartych na ich pasjach. Projekty takie, jak inicjatywa „Od pasji do kariery” (ABK Vizja), pozwalają uczniom:
 - rozwijać kompetencje przedsiębiorcze i kreatywne,
 - planować działania i zarządzać czasem,
 - dokumentować osiągnięcia w portfolio, które staje się elementem przyszłego CV.
2. **Aktywizacja zawodowa w ramach edukacji formalnej** – integracja edukacji z praktyką zawodową poprzez programy takie jak „Gotowi na karierę” (OHP) umożliwia uczniom zdobycie doświadczenia w realnym środowisku pracy, kontakt z doradcami zawodowymi i warsztaty z autoprezentacji.
3. **Uczenie metakognitywne i refleksja nad procesem uczenia się** – włączenie elementów autorefleksji, oceny formacyjnej i planowania własnego rozwoju pozwala młodym ludziom świadomie kształtować swoje kompetencje i przygotować się do samodzielnego podejmowania decyzji zawodowych.
4. **Rozwijanie kompetencji cyfrowych i miękkich** – integracja krytycznego myślenia, komunikacji interpersonalnej, pracy zespołowej i cyfrowych narzędzi w codziennych zajęciach edukacyjnych przygotowuje młodzież do dynamicznego i globalnego rynku pracy.
5. **Mentoring i współpraca ze specjalistami rynku pracy** – angażowanie ekspertów i przedsiębiorców do prowadzenia warsztatów i sesji doradczych ułatwia uczniom konfrontację wiedzy teoretycznej z praktyką oraz rozwój kompetencji społecznych.

Kluczowa idea: Nauka zawodu to nie tylko techniczne umiejętności otwierające przyszłość pełną zawodowych możliwości, ale także budowanie własnej wartości i wiary w to, że jesteśmy warci czasu i energii włożonej we własny rozwój.

6.2. Rekomendacje dla pracodawców

Współczesny rynek pracy coraz wyraźniej pokazuje, że proces wchodzenia młodych ludzi w role zawodowe nie jest wyłącznie domeną systemu edukacji, lecz wymaga aktywnego zaangażowania pracodawców jako współtwórców środowiska uczenia się przez całe życie. Organizacje zatrudniające młodych pracowników stają się dziś nie tylko miejscem wykonywania pracy, ale również przestrzenią rozwoju kompetencji, budowania tożsamości zawodowej oraz konfrontowania wiedzy teoretycznej z praktyką. W związku z tym zasadne jest formułowanie rekomendacji ukierunkowanych na tworzenie warunków sprzyjających efektywnej integracji młodych pracowników z rynkiem pracy. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają działania pracodawców ukierunkowane na tworzenie warunków sprzyjających płynnej adaptacji absolwentów oraz wspieranie ich w pierwszych etapach kariery zawodowej.

Jedną z najbardziej rozpowszechnionych i skutecznych praktyk wspierania młodych ludzi wchodzących na rynek pracy są **programy stażowe i praktyki zawodowe**, które nie ograniczają się jedynie do wykonywania prostych, powtarzalnych zadań, lecz stanowią przemyślany proces wdrożeniowy. Tego typu rozwiązania pozwalają młodym ludziom nie tylko zdobywać doświadczenie, ale także świadomie eksplorować własne predyspozycje zawodowe, co znacząco zmniejsza ryzyko nietrafionych wyborów kariery.

Rekomenduje się, aby pracodawcy odchodzili od instrumentalnego traktowania staży jako formy taniej siły roboczej na rzecz ich przekształcenia w **strukturalne programy rozwojowe**. Programy te powinny:

- posiadać jasno określone cele edukacyjne i rozwojowe,
- obejmować rotację stanowisk (*job rotation*),
- zawierać elementy ewaluacji i informacji zwrotnej,
- umożliwiać zdobywanie doświadczeń projektowych.

Zgodnie z raportami OECD (2022) oraz Komisji Europejskiej (2020), wysokiej jakości praktyki i staże znacząco zwiększają szanse młodych ludzi na trwałe zatrudnienie oraz przyczyniają się do lepszego dopasowania kompetencji do potrzeb rynku pracy.

Tranzycja z procesu edukacji na rynek pracy wiąże się z koniecznością szybkiego przystosowania się do nowych ról, norm i oczekiwań. Dlatego coraz większą rolę odgrywają **programy mentoringowe**, w ramach których młody pracownik

otrzymuje wsparcie bardziej doświadczonego współpracownika. Przyspiesza to proces wdrożenia, ale również wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i przynależności młodego dorosłego, co ma kluczowe znaczenie w pierwszych miesiącach zatrudnienia.

Zaleca się rozwijanie programów mentoringowych, które wspierają młodych pracowników w procesie adaptacji zawodowej. Mentoring powinien mieć charakter sformalizowany i obejmować:

- wyznaczenie opiekuna (mentora) dla nowego pracownika,
- regularne spotkania rozwojowe,
- wsparcie w rozumieniu kultury organizacyjnej i nieformalnych zasad pracy,
- pomoc w identyfikacji ścieżek rozwoju zawodowego.

Warto pamiętać, iż mentoring przyczynia się do zwiększenia zaangażowania pracowników, redukcji rotacji oraz szybszego osiągnięcia samodzielności zawodowej (Mazur, 2022).

Coraz częściej pracodawcy angażują się w działania realizowane we współpracy ze szkołami, uczelniami oraz instytucjami rynku pracy. Przykładem mogą być inicjatywy realizowane przy współudziale Ochotniczych Hufców Pracy (OHP), w których pracodawcy:

- oferują miejsca praktyk i staży dla młodzieży,
- uczestniczą w targach pracy i wydarzeniach edukacyjnych,
- współtworzą programy szkoleniowe dostosowane do potrzeb rynku.

Takie działania pozwalają na lepsze dopasowanie kompetencji absolwentów do oczekiwań pracodawców, a jednocześnie umożliwiają młodym ludziom wcześniejsze poznanie realiów pracy w danej branży.

Rekomenduje się intensyfikację współpracy pracodawców z instytucjami edukacyjnymi oraz instytucjami rynku pracy w celu lepszego dopasowania kompetencji absolwentów do wymagań rynku. W szczególności wskazane jest:

- współtworzenie programów nauczania i kursów zawodowych,
- udział w targach pracy i wydarzeniach edukacyjnych,
- oferowanie miejsc praktyk i staży we współpracy z instytucjami takimi, jak OHP,
- angażowanie się w inicjatywy doradcze i mentoringowe dla młodzieży.

Takie działania wpisują się w model tzw. „partnerstwa edukacyjno-biznesowego”, rekomendowanego przez OECD (2019) oraz CEDEFOP (2020), jako kluczowego dla skutecznego przejścia młodych ludzi na rynek pracy.

Warto nadmienić, iż o sukcesie zawodowym młodych ludzi w coraz większym stopniu decydują kompetencje miękkie, takie jak komunikacja, współpraca, kreatywność czy zdolność adaptacji. Dlatego pracodawcy powinni świadomie tworzyć inkluzyjne środowisko pracy sprzyjające ich rozwojowi.

Firmy, instytucje, organizacje, które rozwijają kulturę uczenia się, umożliwiają młodym pracownikom nie tylko zdobywanie nowych umiejętności, ale także budowanie postawy proaktywnej i odpowiedzialnej za własny rozwój zawodowy.

Pracodawcy powinni systematycznie wspierać rozwój kompetencji miękkich młodych pracowników, które – jak wskazują liczne analizy – mają kluczowe znaczenie dla ich długoterminowej efektywności zawodowej (Heckman i Kautz, 2012). W tym celu rekomenduje się:

- organizowanie szkoleń z zakresu komunikacji, pracy zespołowej i rozwiązywania problemów,
- stosowanie metod pracy projektowej i zespołowej,
- tworzenie środowiska sprzyjającego wymianie wiedzy i współpracy między pracownikami,
- promowanie kultury feedbacku i refleksji nad własnym rozwojem.

Rozwijanie kompetencji miękkich powinno być integralnym elementem strategii zarządzania zasobami ludzkimi, a nie jedynie dodatkiem do procesów szkoleniowych.

W warunkach dynamicznych zmian rynku pracy coraz większego znaczenia nabiera elastyczność w projektowaniu ścieżek kariery przez młodych dorosłych i zgoda na zdobywanie różnorodnych doświadczeń, rozwój kompetencji adaptacyjnych. Z uwagi na rosnącą zmienność rynku pracy rekomenduje się projektowanie elastycznych i zróżnicowanych ścieżek kariery. Powinny one umożliwiać:

- zmianę stanowisk i funkcji w organizacji,
- udział w projektach międzydziałowych,
- rozwój poziomy (*horizontal career development*),
- zdobywanie nowych kompetencji w różnych obszarach działalności.

Takie podejście sprzyja budowaniu zdolności adaptacyjnych i zwiększa satysfakcję zawodową młodych pracowników (Sullivan i Baruch, 2009).

Trzeba także pamiętać, iż transformacja cyfrowa zmienia sposób organizacji pracy, co otwiera nowe możliwości dla młodych dorosłych. Pracodawcy powinni wspierać ich rozwój poprzez:

- wdrażanie narzędzi do pracy zdalnej i hybrydowej,
- wykorzystywanie platform e-learningowych do rozwoju kompetencji,
- angażowanie młodych pracowników w projekty cyfrowe i innowacyjne.

Dzięki temu młodzi ludzie uczą się funkcjonowania w środowisku pracy przyszłości, które charakteryzuje się elastycznością, mobilnością i ciągłą zmianą. Rekomenduje się zatem, aby pracodawcy aktywnie wspierali rozwój kompetencji pracowników poprzez:

- dostęp do szkoleń i kursów (również online),
- finansowanie edukacji formalnej i nieformalnej,
- wdrażanie platform e-learningowych,
- zachęcanie do samodzielnego rozwoju kompetencji.

Zgodnie z założeniami polityki edukacyjnej Unii Europejskiej (Council of the European Union, 2018), uczenie się przez całe życie stanowi bowiem fundament funkcjonowania jednostki na współczesnym rynku pracy.

Rola pracodawców w procesie wchodzenia młodych ludzi na rynek pracy jest kluczowa i wielowymiarowa. Organizacje, które aktywnie angażują się w rozwój młodych pracowników, nie tylko wspierają ich w budowaniu kariery, ale również inwestują w własny kapitał ludzki i przyszłość rynku pracy.



Podsumowanie

Najważniejsze rekomendacje dla pracodawców w zakresie wspierania młodych ludzi na rynku pracy:

- Tworzenie jakościowych programów stażowych i praktyk opartych na rozwoju kompetencji, a nie wyłącznie wykonywaniu zadań pomocniczych.
- Wdrażanie systemów mentoringowych wspierających adaptację młodych pracowników.

- Aktywna współpraca z systemem edukacji i instytucjami rynku pracy.
- Rozwijanie kompetencji miękkich poprzez szkolenia, pracę zespołową i kulturę feedbacku.
- Projektowanie elastycznych ścieżek kariery (*job rotation*, projekty międzydziałowe).
- Wspieranie uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*).
- Wykorzystanie narzędzi cyfrowych i nowych form pracy (hybrydowej, zdalnej).
- Tworzenie inkluzyjnego środowiska pracy.

Kluczowa idea: firma/zakład pracy to inkluzyjne środowisko rozwoju, pełne dobrych perspektyw i wartościowych relacji, a nie wyłącznie miejsce zatrudnienia.

6.3. Rekomendacje dla instytucji rynku pracy i pośredniczących w zatrudnieniu

Instytucje rynku pracy stanowią kluczowy element procesu tranzycji młodych ludzi z edukacji do zatrudnienia, pełniąc funkcję nie tylko pośrednika, ale przede wszystkim organizatora procesów aktywizacyjnych i doradczych. Analiza współczesnych programów aktywizacyjnych oraz rozwiązań systemowych wskazuje, że skuteczność ich działań zależy przede wszystkim od stopnia zindywidualizowania wsparcia, jego kompleksowości oraz jakości współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym (MRPiPS, 2023).

Rekomenduje się projektowanie działań aktywizacyjnych jako **procesów złożonych i wieloetapowych**, a nie jednorazowych interwencji. Programy takie jak „Kompleksowa aktywizacja osób młodych” pokazują, że największą skuteczność osiąga się poprzez łączenie różnych form wsparcia, obejmujących (Akademia Przedsiębiorczości, 2023):

- diagnozę sytuacji uczestnika,
- doradztwo zawodowe,
- szkolenia kompetencyjne i zawodowe,
- staże oraz doświadczenie praktyczne,
- wsparcie w wejściu na rynek pracy.

Takie podejście umożliwia nie tylko zdobycie młodym dorosłym kwalifikacji, lecz także stopniowe budowanie gotowości do podjęcia zatrudnienia i zwiększenie poczucia sprawczości.

Na podstawie rekomendacji regionalnych (np. woj. podlaskiego) należy podkreślić konieczność wdrażania **indywidualnych ścieżek aktywizacji**, opartych na diagnozie potrzeb, kompetencji i barier uczestników. Rekomenduje się, aby:

- każdy uczestnik objęty był Indywidualnym Planem Działania,
- wsparcie było elastyczne i dostosowywane w trakcie procesu,
- uwzględniano zarówno kompetencje zawodowe, jak i społeczne.

Indywidualizacja zwiększa bowiem efektywność interwencji oraz ogranicza ryzyko niepowodzeń w procesie przechodzenia na rynek pracy.

Analiza działań realizowanych przez Ochotnicze Hufce Pracy wskazuje, że jednym z kluczowych elementów skutecznej aktywizacji młodych dorosłych jest **umożliwienie zdobycia realnego doświadczenia zawodowego**.

Rekomenduje się zatem:

- rozwijanie programów stażowych i przygotowania zawodowego,
- tworzenie warunków do nauki poprzez pracę (*work-based learning*),
- angażowanie pracodawców w proces szkoleniowy,
- łączenie edukacji z praktyką zawodową.

W kontekście cyfryzacji usług publicznych szczególnego znaczenia nabierają rozwiązania takie, jak system Zielona Linia, który stanowi przykład integracji informacji o rynku pracy w jednym miejscu.

Rekomenduje się:

- rozwijanie platform cyfrowych zapewniających dostęp do ofert pracy, szkoleń i informacji,
- umożliwienie zdalnego kontaktu z doradcami zawodowymi,
- dostarczanie aktualnych danych o rynku pracy i wymaganiach pracodawców,
- wspieranie samodzielnego podejmowania decyzji zawodowych przez młodych ludzi.

Dostępność informacji oraz łatwość korzystania z usług zwiększają aktywność młodych osób i skracają proces poszukiwania pracy (MRPiPS, 2023).

Istotnym jest również wzmacnianie współpracy instytucji rynku pracy i pośredniczących w zatrudnieniu z pracodawcami. Raport Konfederacji Lewiatan jednoznacznie wskazuje, że jednym z głównych wyzwań jest niewystarczające współdziałanie (Konfederacja Lewiatan, 2022).

W związku z tym rekomenduje się:

- rozwijanie partnerstw lokalnych między instytucjami rynku pracy a przedsiębiorstwami,
- włączanie pracodawców w projektowanie programów aktywizacyjnych,
- dostosowywanie oferty szkoleniowej do realnych potrzeb rynku,
- zwiększenie roli pracodawców w procesie oceny kompetencji uczestników.

Silniejsze powiązanie działań instytucji z potrzebami gospodarki pozwala ograniczyć niedopasowanie kwalifikacyjne osób wchodzących na rynek pracy.

Trzeba podkreślić, iż zarówno projekty aktywizacyjne, jak i działania OHP wskazują, że młodzi ludzie często wymagają wsparcia nie tylko w zakresie kwalifikacji zawodowych, ale także kompetencji społecznych.

Rekomenduje się zatem:

- włączanie do programów aktywizacyjnych warsztatów kompetencji miękkich,
- rozwijanie umiejętności komunikacji, pracy zespołowej i radzenia sobie ze stresem,
- wzmacnianie poczucia sprawczości i odpowiedzialności za własną karierę.

Kompetencje te stanowią bowiem warunek utrzymania zatrudnienia oraz efektywnego funkcjonowania w środowisku pracy.

Na podstawie analiz rekomendacji regionalnych oraz praktyk instytucjonalnych należy podkreślić znaczenie **koordynacji działań różnych podmiotów**.

Rekomenduje się:

- budowanie lokalnych partnerstw między instytucjami rynku pracy, szkołami, organizacjami pozarządowymi i pracodawcami,
- zapewnienie ciągłości wsparcia (od edukacji do zatrudnienia),
- integrację usług doradczych, szkoleniowych i pośrednictwa pracy,
- wymianę informacji i dobrych praktyk między instytucjami.

Zintegrowane podejście zwiększa efektywność systemu i pozwala lepiej odpowiadać na potrzeby młodych ludzi w różnych sytuacjach życiowych.

Instytucje rynku pracy powinny funkcjonować jako dynamiczne centra wsparcia rozwoju zawodowego młodych dorosłych, które nie tylko reagują na bezrobocie, ale aktywnie przygotowują do funkcjonowania w zmiennym i wymagającym środowisku pracy. Kluczowe znaczenie mają tu działania oparte na indywidualizacji, kompleksowości oraz współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym.

Takie podejście pozwala przekształcić proces aktywizacji w **świadome i długofalowe budowanie potencjału zawodowego młodego człowieka**.



Podsumowanie

Kluczowe rekomendacje dla instytucji rynku pracy – najważniejsze kierunki działań wspierających młodych ludzi w procesie tranzycji:

- wdrażanie **kompleksowych programów aktywizacji** łączących doradztwo, szkolenia i doświadczenie zawodowe (np. projekty EFS),
- stosowanie **indywidualnych ścieżek wsparcia (IPD)** opartych na diagnozie kompetencji i potrzeb uczestnika,
- rozwijanie **form zdobywania doświadczenia zawodowego** (staże, przygotowanie zawodowe, *work-based learning* – praktyki OHP),
- zapewnienie dostępu do **nowoczesnych usług informacyjnych i doradczych online** (np. system Zielona Linia),
- wzmacnianie **współpracy z pracodawcami** w zakresie projektowania szkoleń i programów aktywizacyjnych,
- rozwijanie **kompetencji miękkich i społecznych** młodych dorosłych jako integralnego elementu aktywizacji zawodowej,
- budowanie **lokalnych partnerstw i zintegrowanych systemów wsparcia** łączących instytucje rynku pracy, edukację i biznes.

Kluczowa idea: skuteczna aktywizacja to proces zintegrowany, spersonalizowany i oparty na realnym doświadczeniu zawodowym.

6.4. Rekomendacje dla samorządów

Samorządy terytorialne odgrywają istotną rolę w kształtowaniu lokalnych rynków pracy oraz warunków sprzyjających aktywizacji zawodowej młodych ludzi. Ich działania mają charakter strategiczny i operacyjny – obejmują zarówno planowanie polityk lokalnych, jak i inicjowanie konkretnych programów wsparcia. W kontekście rosnącej złożoności procesu tranzycji z edukacji do zatrudnienia konieczne jest wzmacnianie ich roli jako koordynatorów lokalnych ekosystemów wsparcia (Krause, 2017).

W tym obszarze rekomenduje się opracowywanie spójnych, długofalowych strategii, które integrują działania w obszarze edukacji, rynku pracy i polityki społecznej. Strategie te powinny:

- uwzględniać specyfikę lokalnego rynku pracy,
- identyfikować grupy młodzieży zagrożone wykluczeniem (np. NEET),
- określać cele w zakresie zatrudnienia i rozwoju kompetencji,
- zakładać współpracę międzyinstytucjonalną (Ochotnicze Hufce Pracy, 2023).

Istotnym jest także, aby wzmacniać współpracę międzysektorową. Samorządy powinny pełnić rolę animatora współpracy pomiędzy:

- szkołami i uczelniami,
- instytucjami rynku pracy,
- pracodawcami,
- organizacjami pozarządowymi.

Partnerstwa lokalne umożliwiają tworzenie bardziej spójnych i skutecznych działań wspierających młodych ludzi. Ponadto, rekomenduje się rozwijanie i finansowanie projektów, które:

- łączą edukację z praktyką zawodową,
- rozwijają kompetencje społeczne i przedsiębiorcze,
- angażują młodzież w działania lokalne,
- wspierają inicjatywy oddolne.

Działania tego typu zwiększają zaangażowanie młodych ludzi oraz ich identyfikację z lokalnym środowiskiem.

Samorządy powinny także zapewniać młodym dorosłym dostęp do wysokiej jakości doradztwa zawodowego oraz informacji o rynku pracy, m.in. poprzez:

- lokalne centra kariery,
- punkty informacji zawodowej,
- działania informacyjne skierowane do młodzieży i rodziców.

Samorządy powinny także podejmować zdecydowane działania wspierające mobilność zawodową i przedsiębiorczość oraz ograniczające odpływ młodych ludzi poprzez:

- mobilność edukacyjną i zawodową,
- rozwój przedsiębiorczości (np. inkubatory przedsiębiorczości),

- dostęp do środków na rozpoczęcie działalności gospodarczej,
- rozwój atrakcyjnych miejsc pracy,
- wspieranie sektora innowacji i usług,
- poprawę jakości życia (mieszkalnictwo, transport, kultura) (Krause, 2017).

6.5. Przykłady dobrych praktyk i rozwiązań lokalnych

Tranzycja młodych dorosłych z systemu edukacji na rynek pracy jest kluczowym wyzwaniem w Polsce, gdzie bezrobocie młodzieży pozostaje wyższe niż średnia unijna. Dobre praktyki, takie jak centra kariery, programy stażowe i systemy dualne, skutecznie skracają ten proces, łącząc edukację z praktyką zawodową (Maksim, 2021).

Dobre praktyki tranzycji młodych dorosłych z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce obejmują różnorodne, sprawdzone modele, które łączą edukację z praktyką zawodową, skracając czas poszukiwania pracy i poprawiając dopasowanie kwalifikacji do potrzeb pracodawców. W tym miejscu warto wspomnieć o **Centrach Kariery Młodzieży**, działające w ramach Ochotniczych Hufców Pracy, pełnią rolę kompleksowych hubów wsparcia, gdzie młodzi otrzymują indywidualne doradztwo zawodowe, diagnozę uzdolnień, warsztaty z kompetencji miękkich oraz symulacje VR różnych zawodów, co zwiększa ich motywację i pewność siebie. Oferują także, pośrednictwo pracy. Warto podkreślić ich rolę jako *one-stop shops*, gdzie młodzi otrzymują zindywidualizowane plany kariery, w tym coaching i self-marketing (<https://www.econ.umk.pl/panel/wp-content/uploads/Rekomendacja.pdf>, data dostępu: 27.03.2026).

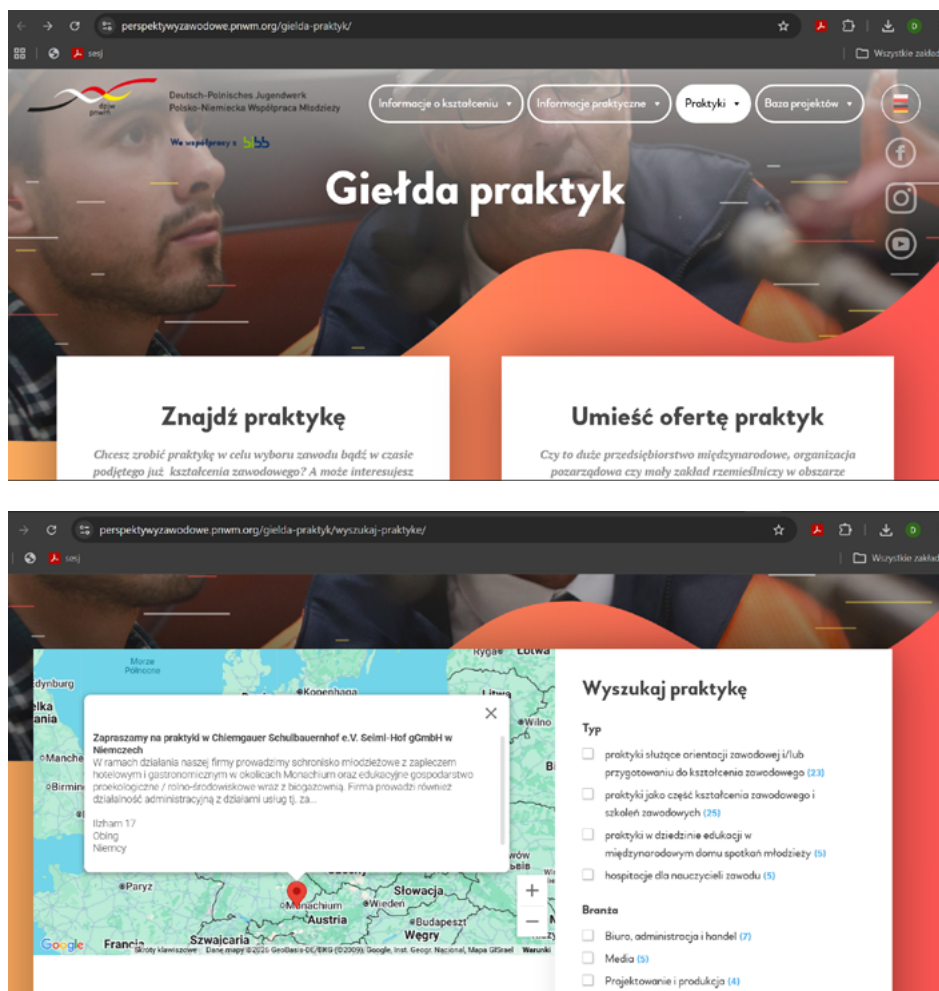
Warto także wspomnieć o działaniach w ramach takich programów jak np. „Mobilni na rynku pracy” realizowany w województwie kujawsko-pomorskim, który aktywizuje osoby w wieku 18–29 lat poprzez płatne staże zagraniczne, na przykład w Hiszpanii, połączone z hackathonami, w których absolwenci w zespołach rozwiązują realne problemy firm, co prowadzi do trwałości zatrudnienia, a kreatywne dodatki jak mobilne *escape roomy* z zadaniami rekrutacyjnymi dodatkowo budują umiejętności zespołowe i redukują stres związany z wejściem na rynek pracy młodych dorosłych (<https://chelmno.praca.gov.pl/-/7158840-mobilni-na-ryнку-pracy-program-aktywizacji-zawodowej-osob-młodych-z-województwa-kujawsko-pomorskiego-ii-edycja>, data dostępu: 27.03.2026).

Podobnie program „Kariera” oferuje studentom i absolwentom do 30. roku życia płatne staże w wysokości 4500–7500 złotych miesięcznie w 14 miastach Polski, wzbogacone o mikromentoring online w krótkich sesjach oraz pitchowanie pomysłów przed przedstawicielami firm w stylu „Shark Tank”. Dzięki temu w Łodzi około 25% uczestników tego programu zakłada własne start-upy, a co trzeci przedłuża umowę po stażu. Zgodnie z opinią realizatorów absolwenci Programu „Kariera” zasłużyli na opinię młodych specjalistów wartych zatrudnienia na odpowiedzialnych stanowiskach (<https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news,100896,program-kariera-platne-staze-dla-studentow-i-absolwentow-do-30-roku-zycia>, data dostępu: 27.03.2026).

System dualny kształcenia zawodowego, inspirowany modelem niemieckim, łączy dwa dni teorii w szkole z trzema dniami praktyki u pracodawcy, uzupełniony stypendiami i podcastami z historiami absolwentów, co obniża bezrobocie wśród młodych o połowę, a w województwie łódzkim sieć szkół i firm, w tym Centrum Kształcenia Ustawicznego Nowoczesnych Technologii, wprowadza innowacje jak „firmowe bliźniaki”, czyli tygodniową wymianę ról między uczniami a pracownikami, finansowaną z dopłat unijnych.

Dualny system kształcenia zawodowego to model edukacji, w którym teoria i praktyka są równorzędnie łączone, umożliwiając młodym ludziom płynne przejście z edukacji na rynek pracy. Polega on na ścisłej współpracy szkoły zawodowej z przedsiębiorstwem: w szkole przekazywana jest wiedza teoretyczna i ogólna (zwykle 1–2 dni w tygodniu), natomiast w zakładzie pracy odbywa się kształcenie praktyczne (3–4 dni tygodniowo), gdzie uczeń bezpośrednio uczestniczy w rzeczywistych procesach produkcyjnych lub usługowych pod opieką mistrza lub instruktora.

System ten, najbardziej rozwinięty w Niemczech i Szwajcarii, charakteryzuje się umową o pracę z uczniem, wynagrodzeniem za praktyki (często z premią stypendialną) oraz ścisłym dopasowaniem programu nauczania do potrzeb lokalnego rynku pracy i konkretnych firm, co minimalizuje bezrobocie absolwentów i zapewnia wysoką zatrudnialność – w krajach, w których realizowany jest dualny system kształcenia, wskaźnik bezrobocia młodzieży jest nawet o połowę niższy niż w innych systemach szkolnych. W Polsce wdrażany od 2019 r. na podstawie nowelizacji ustawy o systemie oświaty, obejmuje ponad 100 zawodów, z dopłatami dla pracodawców i stypendiami dla uczniów. Zalety tego systemu obejmują realne doświadczenie zawodowe, motywację finansową oraz redukcję luki kompetencyjnej, choć wyzwaniem stanowi potrzeba większej liczby chętnych firm i standaryzacji (<https://www.izbarzemiosla.radom.pl/oswiata-zawodowa/oferta-szkoleniowa/>, data dostępu: 27.03.2026).



Rys. 29. Zrzuty ekranowe ze strony organizacji Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży z giełdą praktyk na terenie kraju partnera (oferty dla polskiej młodzieży w języku polskim)

Źródło: <http://perspektywyzawodowe.pnwm.org/gielda-praktyk/>.

Ciekawym rozwiązaniem są też liczne możliwości zdobywania doświadczenia zawodowego przez młodych ludzi za granicą. W dostępnej w internecie publikacji pt. „Postawy przedsiębiorcze dzieci i młodzieży a budowanie społeczeństwa inkluzywnego” (Podgórska-Jachnik, Kos i Baranowska, 2025) opisałyśmy przykłady wolontariatu, w tym młodzieżowego wolontariatu międzynarodowego.

To jako przykład dobrej praktyki przedstawić chcemy także system wymiany młodzieży polskiej i niemieckiej na krótkoterminowe praktyki (od 7 dni do 3 miesięcy) w firmach w kraju partnerskim. Dofinansowuje je i pośredniczy w nawiązaniu kontaktów z pracodawcami organizacja Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży/Deustch-Polnisches Jugendwerk. Organizacja od lat zajmuje się wymianą młodzieżową, a w 2018 roku włączyła do swoich działań format „Razem osiągniemy więcej” pod hasłem „Teraz zawodowo!”. Na stronie organizacji dostępna jest giełda takich praktyk, z możliwością prostego wyszukiwania ofert zagranicznych (rys. 29). Praktyka zagraniczna poszerza doświadczenia zawodowe, ale też językowe i kulturowe. Pozwala nawiązać ciekawe kontakty, nabrać pewności siebie, jak również wzbogacić własne CV w interesujący epizod edukacyjny, podnoszący wartość młodego pracownika w oczach przyszłego pracodawcy. Oprócz tego możliwe są spotkania zdalne i wyjazdy grup młodzieżowych do krajów partnerskich ukierunkowane na tematykę orientacji zawodowej (przykłady dostępna na stronie organizacji: <https://perspektywyzawodowe.pnwm.org/informacje-praktyczne/projekty-mobilnosci-zawodowej/spotkania-młodziezy-orientacja-zawodowa/przyklady/>). Zaletą tych programów jest łatwość w aplikowaniu o dofinansowanie, prosty sposób wnioskowania, ciągłość programu i wieloletnie doświadczenie organizacji PNWM/DPJ w pośrednictwie w wymianie młodzieży.

Wśród dodatkowych przykładów dobrej praktyki wyróżnia się łódzki program „Praktykuj w Łodzi” z ponad 400 płatnymi stażami wakacyjnymi wykorzystującymi gamifikację w aplikacji z misjami zawodowymi, *speed dating* kariery organizowany przez OHP w Mrągowie z 5-minutowymi spotkaniami z pracodawcami w luźnej atmosferze czy podlaskie „Youth Boostery” z mobilnymi stoiskami na festiwalach, gdzie poprzez arteterapię młodzi tworzą wizualne ścieżki kariery, kończąc na gotowym portfolio.

Program „Praktykuj w Łodzi” to flagowa łódzka inicjatywa stażowa dla studentów i absolwentów, oferująca corocznie ponad 400 płatnych miejsc wakacyjnych w 70 firmach z sektorów IT, medycyny, logistyki i designu, z wynagrodzeniem od 3010 do 6000 zł brutto miesięcznie. Kreatywnym elementem wyróżniającym program jest gamifikacja poprzez dedykowaną aplikację mobilną, w której uczestnicy realizują misje oparte na realnych zadaniach biznesowych – np. optymalizacja procesów logistycznych czy analiza danych klienta – zdobywając punkty, odznaki i nagrody, co zwiększa zaangażowanie i symuluje codzienne wyzwania pracy, prowadząc do ponad 1600 trwałych zatrudnień w ciągu 10 lat

istnienia projektu (<https://abk.umed.pl/praktykuj-w-lodzi-staze-wakacyjne/>, data dostępu: 27.03.2026).

OHP Speed Dating Kariery, organizowane przez Ochotnicze Hufce Pracy, czy inicjatywy typu #perfectmatch to dynamiczna formuła networkingowa, w której młodzi bezrobotni spotykają się z pracodawcami w 5-minutowych „randkach” rekrutacyjnych w luźnej, imprezowej atmosferze z muzyką i kawą, wymieniając się szybkimi „pitchami” umiejętności i ofertami pracy. Inicjatywa redukuje stres pierwszego kontaktu, buduje relacje w krótkim czasie i kończy się bezpośrednimi umowami – to model szybkiego dopasowania bez długich procedur (<https://talentdays.pl/talent-match>, data dostępu: 27.03.2026).

Jako dobrą praktykę rekomendujemy również polsko-czesko-słowacki Program STARTIS, który objął:

1. Badanie oczekiwań pracodawców w zakresie postaw i umiejętności osobistych podczas ubiegania się o pracę.
2. Opracowanie metodyki szkoleniowej dla pracowników młodzieżowych w oparciu o wyniki badań oraz jej walidacja.
3. Opracowanie podręcznika metodycznego dotyczącego rozwijania kompetencji młodych ludzi związanych z transycją w świat pracy oraz jego walidacja poprzez warsztaty.
4. Upowszechnianie rezultatów projektu (m.in. poprzez stronę projektu z materiałami metodycznymi wspierającymi transycję: <https://www.rmzk.sk/projekty/metodiky/>).

Owoce projektu jest więc materiał metodyczny, ale wynikający z konkretnych, aktualnych zdiagnozowanych potrzeb pracodawców, a sprawdzony w praktyce pracy z młodzieżą. Dodatkowym atutem jest realizacji projektu w trzech krajach (Polska, Słowacja i Czechy), co poszerza perspektywę badawczą. Warto także wspomnieć o inicjatywach typu Youth Boostery (intensywne obozy szkoleniowe, pełne warsztatów, szkoleń oraz networkingu), czy o mobilnych centrach doradztwa zawodowego na kołach – food trucki i stoiska pojawiające się na festiwalach, targach i w przestrzeniach miejskich, gdzie doradcy zawodowi łączą tradycyjne usługi z arteterapią o tematyce ścieżek kariery: młodzi poprzez malowanie, collage czy mapping wizualizują swoje cele zawodowe, tworząc portfolio kreatywnych CV, co pomaga w diagnozie uzdolnień i buduje pewność siebie, osiągając wysoką frekwencję wśród młodzieży z obszarów wiejskich. Program wsparty funduszami EFS podkreśla terapeutyczny aspekt transycji, redukując bariery

psychologiczne i generując gotowe narzędzia rekrutacyjne w nieformalnej formie (<https://www.umcs.pl/pl/aktualnosci,18830,prime-bootcamp-projekt-youth-boost-er-dr-elzbiety-szulc-waleckiej,169236.htm>, 27.03.2026; Maksim, 2021).

Te praktyki udowadniają, że sukces tkwi w hybrydowych partnerstwach instytucji edukacyjnych, służb zatrudnienia i biznesu, wzbogaconych o technologie i kreatywne formy, co nie tylko skraca proces tranzycji, ale zmienia go w angażującą przygodę prowadzącą do stabilnej kariery zawodowej.

Bibliografia

- Acker, J. (2006). Inequality regimes: Gender, class, and race in organizations. *Gender & Society*, 20(4), 441–464.
- Agarwal, T. (2023). An overview on the career development. W: B. Sudhir Suresh, P. Arun Kumar & T. Agarwal (Red.), *Human Resource Development & Quality Circles* (rozdz. 2). Wisdom Press.
- Akademia Przedsiębiorczości. (2023). *Kompleksowa aktywizacja osób młodych*.
- Alheit, P. (2004). Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się”. Podejście krytyczne, tłum. A. Kosowska. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(28), 7–26.
- Andruszkiewicz, I., Kania E. (2026, 5 kwietnia). *Prekariat a polski rynek pracy. Perspektywa współczesna*. Portal Samorządu Województwa Wielkopolskiego. Wielkopolski Fundusz Rozwoju sp. z o.o.: <https://www.wfr.org.pl/blog/2025/03/14/prekariat-na-polskim-rynku-pracy/>.
- Antonovsky A. (2005), *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, tłum. Helena Grzegółowska-Klarkowska, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa.
- Arak, P. (2013). Wejście młodych ludzi na rynek pracy: oczekiwania i możliwości realizacji. *Polityka Społeczna*, 475(nr 10), 5–10.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*. Oxford University Press.
- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bańka, A. (2014). Konstrukcja i wstępna charakterystyka psychometryczna Skali Motywacji Osiągnięć w Karierze. *Czasopismo Psychologiczne*, 20(1), 149–164.
- Barszcz, P. (2019). Młodzież NEET jako grupa społeczna zagrożona wykluczeniem społecznym i zawodowym. *Komparatystyka Pedagogiczna. Studia z Teorii Wychowania*, 2(27).
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. (2004). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Beck, U. (2004). *Społeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu światowego bezpieczeństwa*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Benzeval, M., Judge, K. (2001). Income and health: The time dimension. *Social Science & Medicine*, 52(12), 1867–1880.
- Białek, K., Swat-Pawlicka, M. (2025). *Kompetencje (w) przyszłości. Praktyczny przewodnik*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

- Billett, S. (2011). *Vocational education: Purposes, traditions and prospects*. Springer.
- Boguszewska, K., Dunaj, M., Dziurla, R., Fiedorowicz, M., Majewski, T., Oleksiak, E., Rymsza, A., Woźniak-Szymańska, A., Zakrzewska, M. (2011). *Zatrudnienie wspomagane. Materiały konferencyjne*. Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych. Pobrane: 8 kwietnia 2026 z [https://niepelnosprawni.gov.pl/wp-content/uploads/2025/02/zatrudnienie-wspomagane.-materiały-konferencyjne.pdf#:~:text=Zatrudnienie%20wspomagane%20jest%20specjaln%C4%85%20form%C4%85%20zatrudnie%2D%20nia,tzw.%20trenera%20pracy%20lub%20asystenta%20pracy%20\(ang.](https://niepelnosprawni.gov.pl/wp-content/uploads/2025/02/zatrudnienie-wspomagane.-materiały-konferencyjne.pdf#:~:text=Zatrudnienie%20wspomagane%20jest%20specjaln%C4%85%20form%C4%85%20zatrudnie%2D%20nia,tzw.%20trenera%20pracy%20lub%20asystenta%20pracy%20(ang.)
- Bohdziewicz, P. (2010). Współczesne kariery zawodowe. Od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, nr 3–4, s. 39–56.
- Bohdziewicz, P. (2012). Koncepcja kapitału kariery zawodowej jako wyznacznika indywidualnej konkurencyjności na współczesnym rynku pracy. W: T. Listwan, M. Stor (red.), *Sukces w zarządzaniu kadrami. Elastyczność w zarządzaniu kapitałem ludzkim*. Tom 1. *Problemy zarządzania ekonomicznego* (s. 293–303). Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Borzaga, C., Defourny, J. (2001). *The emergence of social enterprise*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. W: J. G. Richardson (red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241–258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*. Scholar.
- Brun-Schammé, A., Rey M. (2021), Nowe podejście do niedopasowania umiejętności” *OECD Productivity Working Papers* , nr 24, OECD Publishing, Pobrano: 5 kwietnia 2026 z <https://doi.org/10.1787/e9563c2a-en>.
- Budny, A., Trawczyński, P. (2025). *Donadztwo zawodowe w szkołach podstawowych w Wielkopolsce Wschodniej. Raport z badań/Career counseling in primary schools in Wielkopolska Wschodnia. Research report*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Pobrano: 19 lutego 2026 z https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2025/10/06/ra3tqb/7-doradztwo-zawodowe-w-szkolach-podstawowych-woj-w.pdf.
- Cameron, K. S., Quinn, R. E. (2015). *Kultura organizacyjna. Diagnoza i zmiana. Model wartości konkurujących*. Wolters Kluwer.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society*. Wiley-Blackwell.
- CEDEFOP (2020). *Developing vocational education and training in Europe: Challenges and opportunities*. Publications Office of the European Union. Pobrano: 19 lutego 2026 z <https://www.cedefop.europa.eu>.
- CEDEFOP (2020a). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways*. Publications Office of the European Union.
- Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej (2022). Spółdzielnia socjalna – czym jest i jak ją założyć? Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie. Pobrano: 2 kwietnia 2026 z <https://wupwarszawa.praca.gov.pl/documents/47726/1542668/Sp%C3%B3%C5%82dzielnia-socjalna+%E2%80%93+czym+jest+i+jak+j%C4%85+za%C5%82o%C5%BCy%C4%87+2022/3895d153-eb87-40eb-938e-152ff6e8da10>.
- Child, J., (2019). *Hierarchy. A Key Idea for Business and Society*. Routledge.
- Churrua, K., Falkland, E., Saba, M., Ellis, L. A., Braithwaite, J. (2023). *An integrative review of research evaluating organisational culture in residential aged care facilities*, BMC Health Serv Res. No 23: 857; doi: 10.1186/s12913-023-09857-y. Pobrano 5 kwietnia 2026 z <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10424376/>.
- Ciechanowska, D. (2004). Od edukacji ustawicznej do całościowego uczenia się – potrzeba kształcenia kompetencji uczenia się. W: R. Góralska, J. Półturzycki (red.), *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych*. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.

- Ciećwierz, J. (brw.). *Udana kariera czyli jaka? O karierze proteuszowej w czasach VUCA*. Portal Zmiana zawodowa.pl. Pobrano 15 lutego 2026 z <https://zmianazawodowa.pl/wiedza/zmiana-zycia-i-pracy/486-udana-kariera-czyli-jaka-o-karierze-proteuszowej-w-czasach-vuca#:~:text=Udana%20kariera%20%2D%20poczucie%20sprawstwa%20W-%20obszarze,by%20m%C3%B3w%C4%87%20w%20zgodzie%20ze%20sob%C4%85>.
- Cińcio-Pętlicka, A. (2023). *Onboarding: Czym jest i jak go skutecznie przeprowadzić? Proces wdrażania do firmy nowego pracownika*. NO Fluff Jobs. Pobrano 15 lutego 2026 z <https://nofluffjobs.com/log/hr-in-it/onboarding-offboarding/onboarding-what-is-it-and-how-do-you-carry-it-out-effectively/>.
- Council of the European Union. (2018). Recommendation of the Council of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C 189, 1–13. Pobrano 19 lutego 2026 z [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Cyr, A., Anderson, N. D. (2012). Trial-and-error learning improves source memory among young and older adults. *Psychology and Aging*, 27(2), 429–439. <https://doi.org/10.1037/a0025115>.
- Defourny, J., & Nyssens, M. (2017). Fundamentals for an international typology of social enterprise models. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 28(6), 2469–2497. <https://doi.org/10.1007/s11266-017-9911-8>.
- Dobrzyniak, M. (2019). Kompetencje sprzyjające tranzycji z edukacji do pracy – na przykładzie innowacji społecznej „Profil Z”. *Szkola – Zawód – Praca*, 17, 166–181.
- Dryden, G., Vos, J. (2022). *Rewolucja w uczeniu*. Zysk i S-ka.
- Duda, W. (2018). *Mobilność edukacyjno-zawodowa uczniów szkół zawodowych*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Edmondson, A. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Wiley.
- Ehrenberg, A. (2010). *The Weariness of the Self: Diagnosing the History of Depression in the Contemporary Age*.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- Erikson, E. H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Zysk i S-ka.
- Erling, B. (2019). *Przyszłość pracy jest brutalna: 7 razy w życiu będziemy zmieniać zawód*. Wyborcza Biz. Rynek Pracy. Pobrano 15 lutego 2026 z <https://wyborcza.biz/biznes/7,177150,25295788,przyszlosc-pracy-jest-brutalna-7-razy-w-zyciu-bedziemy-zmieniac.html?disableRedirects=true>
- European Commission. (2013). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems*. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu>.
- European Commission. (2016). *The Youth Guarantee and Youth Employment Initiative: Three years on*. Brussels.
- European Commission. (2025). *Education and Training Monitor 2025. Poland*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2025). *Education and Training Monitor 2025. Poland country report*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Pobrano 19 lutego 2026 z <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/pl/country-reports/poland.html>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2019). *NEET – Not in education, employment or training*. <https://www.european-agency.org/resources/glossary/neet-not-education-employment-or-training>

- Eurofound. (2012). *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://www.eurofound.europa.eu>
- Evers, A. (2001). *The third sector in Europe*. Edward Elgar Publishing.
- Extended Tools (2025). *Onboarding pracownika z perspektywy lidera – jak przygotować zespół na nowego członka?* Pobrano 15 lutego 2026 z <https://extended.tools/onboarding-pracownika-z-perspektywy-lidera/#~:text=Lider%20powinien%20szczeg%3%B3%C5%82owo%20om%C3%B3wi%C4%87%20z%20zespo%C5%82em%20rol%C4%99,jak%20jego%20obecno%C5%9B%C4%87%20wp%C5%82ynie%20na%20podzia%C5%82%20obowi%C4%85zk%C3%B3w>.
- EY (2024). *Coaching – co to jest i jak go wykorzystać? Znaczenie coachingu w biznesie*. https://www.ey.com/pl_pl/insights/workforce/coaching-co-to-jest.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2).
- Fuller, A., Unwin, L. (2011). *Vocational education and training in the spotlight: Learning through work in Europe*. Routledge.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14–38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>.
- Furlong, A. (2016). *Youth studies: An introduction*. Routledge.
- Gadomska-Lila, K., Rudawska, A. (2006). Kultura organizacyjna a organizacyjne uczenie się w świetle badań empirycznych. *Przegląd Organizacji*, 11(802), s. 25–28.
- Gaebel, M. (2014). *MOOC: masowe otwarte kursy online*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Gajda, M. (2024). *Różnorodność i inkluzywność w miejscu pracy*. Wolters Kluwer.
- Gardner R. (brw.), *12 Types of Organizational Culture You Should Know*. Academy to Innovate HR. <https://www.aihr.com/blog/types-of-organizational-culture/>.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość*. PWN.
- Germanowska, E., Kiersztyn, A. (2018). Młodzi dorośli wobec państwa i polityki społecznej w procesie osiągnięcia dorosłości. *Polityka Społeczna*, 7, 31–38.
- Germanowska, E., Kolasieńska, A. (2018). Wchodzenie w dorosłość w warunkach niepewności. *Polityka Społeczna*, 7, 34–41.
- Germanowska, E., Mrozowski, A., & Róg-Ilńska, J. (2019). Socjologia pracy w Polsce: Społeczno-gospodarcze i polityczne problemy instytucjonalizacji subdyscypliny. *Przegląd Socjologiczny*, 68(3), 11–41. <https://doi.org/10.26485/PS/2019/68.3/1>.
- Global Commission on the Future of Work. (2019). *Work for a brighter future*. International Labour Office, Geneva.
- Grotowska-Leder, J., Kudlińska, I. (2018). Wchodzenie w dorosłość w percepcjach młodych dorosłych Polaków. *Polityka Społeczna*, 532(7), 31–37.
- Groysberg B., Lee J., Price J., Yo-Jud Cheng JY-J., (2018). *The Leader's Guide to Corporate Culture*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2018/01/the-leaders-guide-to-corporate-culture>.
- Grudziąż, M. (2024). Kłopoty to moja specjalność – recenzja filmu „Problemista” – Nowe Horyzonty 2024. <https://pelnasala.pl/problemista/>.
- Guichard, J., Huteau, M. (2005). *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- GUS (2022). *Ludność według cech społecznych – wyniki wstępne NSP 2021*. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań.
- Hall, D. T. (1996). Protean Careers of the 21st Century. *The Academy of Management Executive* (1993–2005), 10(4), 8–16. <http://www.jstor.org/stable/4165349>.

- Hauziński, A. (2017). *Mapy poznawcze w procesie tranzykcji rozwojowej z edukacji zawodowej do pracy*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Heckman, J. J., Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464.
- Hooley, T. (2014). *The evidence base on lifelong guidance: A guide to key findings for effective policy and practice*. International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2018). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. Routledge.
- <https://lifelong-learning.pl/idea-lifelong-learning/>
- IBE (2020). *Przewodnik po zarządzaniu różnorodnością w miejscu pracy*. Pobrano 26 lutego 2026 z <https://www.ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/1190-przewodnik-po-zarzadzaniu-roznorodnoscia-w-miejscu-pracy>.
- IBE (2024). *Raport ogólnopolski z monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych z roku 2022*. Pobrano 5 marca 2026 z <https://www.gov.pl/web/edukacja/monitoring-karier-absolwentow-publicznych-i-niepublicznych-szkol-ponadpodstawowych-edycja-2424>.
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Roskilde University Press.
- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 431–441. <https://doi.org/10.1108/13665620410566405>.
- Illeris, K. (2004a). Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 2(2), 79–89.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. Routledge.
- Illeris, K. (2010). *The fundamentals of workplace learning: Understanding how people learn in working life*. Routledge.
- Illeris, K. (2011). *The fundamentals of workplace learning: Understanding how people learn in working life*. Routledge.
- ILOSTAT (1996–2026). *Education and Mismatch Indicators (EMI database)*. ILOSTAT database description. International Labour Organization: <https://ilostat.ilo.org/methods/concepts-and-definitions/description-education-and-mismatch-indicators/>.
- Irim, S., Salman, M., Rauf, N. (2024). The role of HRM in promoting diversity, equity, and inclusion (DEI) in the workplace. *Siazga Research Journal*, 3(2), 221–237.
- Izba Coachingu (2018). *Coaching*. <https://www.izbacoachingu.com/standardy/#::~:~:text=Coaching%20to%20metoda%20wspierania%20rozwoju%20realizowana%20w,form%C4%99%20pracy%20indywidualnej%2C%20z%20grup%C4%85%20lub%20zespo%C5%82em>.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D., Olszewska, B. (2012). *Mój zawód – moja praca – moja przyszłość. Perspektywy osób z niepełnosprawnością*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.
- Jamie (2025.08.14). How to Introduce Yourself to a New Team (12 Examples). <https://www.meetjamie.ai/blog/introduce-yourself-to-new-team>.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge.
- Jaworski, K. (2012). Autorefleksja nad kulturą organizacji w procesie uczenia się nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 2(47), 183–191. Pobrano 26 lutego 2026 z: <http://forumoswiatowe.pl>.
- Jemielniak, D., Latusek, D. (2005), *Zarządzanie – teoria i praktyka od podstaw*. Wydawnictwo WSPiZ.

- Jordan, M. (2012). Rola Ochotniczych Hufców Pracy w kształceniu młodzieży u progu dorosłości. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, (890), 270–283. <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/3132/21--Rola-Ochotniczych-Hufcow-Pracy--Jordan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Kaczmarek, A., Rocławski-Majewska, A. (2020). *Kariera bez granic*. Portal: Rozwój Skrzydła – doradztwo zawodowe i szkolenia”, <https://rozwinskrzydla.edu.pl/2020/09/28/kariera-bez-granic/>.
- Karwowska, K. (2018). *Szczęśliwy czy zaangażowany – jakie doświadczenie pracownika chcemy budować?* Pobrano 20 lutego 2026 z <https://www.ican.pl/b/szczesliwy-czy-zaangazowany-jakie-doswiadczenie-pracownika-chcemy-budowac/PSji86eR3>.
- Kędzierska, H. (2022). Przerwane kariery – doświadczenia transycji zawodowych nauczycieli gimnazjów. *Colloquium Pedagogika – Nauki O Polityce I Administracji Kwartalnik* 3(47), s. 176–187.
- Kiersz, A. (2019). *Emerging Technologies. These are the industries most likely to be taken over by robots*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/stories/2019/04/these-are-the-industries-most-likely-to-be-taken-over-by-robots/>.
- Klincewicz, K. (red.) (2016). Zarządzanie, organizacje i organizowanie – przegląd perspektyw teoretycznych. Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, <http://timo.wz.uw.edu.pl/zoo>.
- Kociszewski, K. (2010). Uniwersalne teorie rozwoju gospodarczego. W: B. Fiedor, K. Kociszewski (red.), *Ekonomia rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- Konieczny, A. (2017). Nowe kariery a rozwój zawodowy w Centrach Usług Wspólnych. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach* Nr 341, s. 171–178.
- Konopka, K. (2024). *Informacja zwrotna dla pracowników- jak przekazywać opinie o wynikach pracy*. Interankiety. <https://www.interankiety.pl/blog/informacja-zwrotna-dla-pracownikow/#:~:text=ten%20formalny%20proces%20prze%C4%85du%20wynik%C3%B3w%20oficjalne%20recenzje,poza%20corocznym%20prze%C4%85dem%2C%20zach%C4%99caj%C4%85%20pracownik%C3%B3w%20do%20rozw>.
- Kos, E. (2017). Rekonstrukcja wybranych czynników kształtujących przebieg drogi edukacyjnej kobiet, które odniosły sukces zawodowy w świetle teorii F. Schütze. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 4, s. 28–37.
- Kos, E. (2018), Uczenie się i nauczanie innych w miejscu pracy kobiet sukcesu. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 4, s. 33–40.
- Kot, P. (2018). Związek samooceny ze skutecznością transycji z systemu edukacji na rynek pracy. *Polskie Forum Psychologiczne*, 23(1), 172–187. <https://doi.org/10.14656/PFP20180111>.
- Kowalczyk, K., Szukała, M. (2016), Teorie kultury organizacji. W: K. Klincewicz (red.), *Zarządzanie, organizacje i organizowanie – przegląd perspektyw teoretycznych*. Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kowalczyk-Kroenke, A. (2022). Orientacja na sukces zawodowy w percepcji młodych generacji – ujęcie aksjologiczne. *Akademia Zarządzania*, 6(4), 243–255. <https://doi.org/10.24427/az-2022-0065>.
- Kozakiewicz, H. (2025). Uczyć się, by przetrwać i wzrastać: Jak edukacja pozaformalna zmienia jakość życia dorosłych? *Kultura i Wychowanie* Nr 1/27, s. 153–169.
- Koźmiński, A. K., Piotrowski, W. (red.), (2013). *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Krakowiak-Drzewiecka, M. (2017). Badanie instytucji: dylematy, metody, doświadczenia. *Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym / Annales. Ethics in Economic Life* 2017 Vol. 20, No. 2, May 2017, 31–43 doi: <http://dx.doi.org/10.18778/1899-2226.20.2.03>.
- Krzyszowski, J. (2010). *Nowe Zarządzanie (menadżerskie lub partycypacyjne) instytucjami pomocy społecznej. Systemy zarządzania jakością ISO w instytucjach pomocy społecznej – case studies. Ekspertyza*. <https://www.wrzos.org.pl/projekt1.18/download/ekspertyza%20Jerzy%20Krzyszowski.pdf>.
- Kudlińska-Chróścicka, I. (2019). Stawanie się osobą dorosłą w czasach płynnej nowoczesności. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 15(4), 34–60. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.15.4.03>.
- Kukla, D. (2020). Absolwent szkoły wyższej wobec tranzycji na rynek pracy. *Szkola – Zawód – Praca*, 20, 95–106. <https://doi.org/10.34767/SZP.2020.02.07>.
- Kushniruk, M. (2022). *Employee Onboarding and Adaptation in conditions of remote work*. PeopleForce Ltd. <https://peopleforce.io/blog/employee-onboarding-and-adaptation>.
- Kwiatkowski, S. M. (red.). (2018). *Kompetencje przyszłości*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Laker, B. (2025). Kultura organizacyjna. Zaakceptuj błędy, aby zbudować kulturę uczenia się. *MIT Sloan Management Review Polska*, <https://mitsmr.pl/miejsce-pracy-zespoly-i-kultura/zaakceptuj-bledy-aby-zbudowac-kulture-uczenia-sie/>.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing.
- Levitt, B., March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319–340. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.14.080188.001535>.
- Lipska, A., Zagórska, W. (2011). Stająca się dorosłość w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia. *Psychologia Rozwojowa*, 16(1), 9–21. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.11.001.0174>.
- Lombardo, M. M., Eichinger, R. W. (1996). *The CAREER ARCHITECT® Development Planner 4th Edition*. Lominger Limited, Inc.
- Maksim, M. (2021). *Ze szkoły na rynek pracy. Modele, koncepcje, instrumenty wsparcia*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Maltseva, V. (2019). The concept of skills mismatch and the problem of measuring cognitive skills mismatch in cross-national studies. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 2019(3), 43–76.
- Mannion, R., Davies, H. (2018). *Understanding organisational culture for healthcare quality improvement*, BMJ 2018; 363. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.k4907>.
- Mazur, M. (2022). Mentoring w szkole. W: A. Stanković (red.), *Mentoring w praktyce. Partnerstwo w relacji, wsparcie w rozwoju*. Wolters-Kluwer.
- McAdams, D. P. (1993). *The Stories We Live By: Personal Myths and the Making of the Self*. Guilford Press.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research*. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship: <https://ssrn.com/abstract=1496182>.
- Miś, A. (2007). *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Mosquera, P., Soares, M. E. (2025). Onboarding: klucz do utrzymania pracowników i dobrego samopoczucia w miejscu pracy. *Rev Manag Sci* 19 , 3687–3711. <https://doi.org/10.1007/s11846-025-00864-3>.

- MRPiPS (2022), *Gwarancje dla Młodzieży. Sieć Europejskich Publicznych Służb Zatrudnienia*. Departament Rynku Pracy: <https://epsz.praca.gov.pl/inicjatywy/gdm>.
- MRiPS (2023). Wykształcenie wyższe i wysokie kwalifikacje w Unii Europejskiej i w Polsce. *Biuletyn Europejskiego Roku Umiejętności*, Nr 4/listopad.
- MRPiPS (2023). *Zielona Linia – system informacji o rynku pracy*.
- Muster, R. (2020). Zjawisko NEET na europejskim rynku pracy – zarys problemu. *Górnoląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa*, 11, 134–148. https://doi.org/10.31261/GSS_SN.2020.11.09
- Nicholson, N., West, M. A. (1987). *Managerial Job Change: Men and Women in Transition*. Cambridge University Press.
- Nishii, L. H. (2013). The benefits of climate for inclusion for gender-diverse groups. *Academy of Management Journal*, 56(6), 1754–1774.
- Ochotnicze Hufce Pracy. (2023). *Aktywizacja młodzieży – wejście na rynek pracy*.
- OECD. (2010). *Off to a good start? Jobs for youth*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264096127-en>.
- OECD. (2016). *Enhancing employability: Report prepared for the G20 Employment Working Group*. OECD Publishing.
- OECD. (2016). *Society at a glance: OECD social indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>.
- OECD. (2019). *OECD Skills Strategy Poland: Assessment and recommendations*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b377fbcc-en>.
- OECD. (2021). *Career guidance for adults in a changing world of work*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9a94bfad-en>.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). Youth not in employment, education or training (NEET). <https://www.oecd.org>
- OECD. (2025). *OECD Skills Outlook 2025: Skills for a resilient future*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264312345-en>.
- OECD. (2025). *Education at a Glance 2025: Transition from education to work*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_c58fc9ae/.
- Ogólnopolski Związek Rewizyjny Spółdzielni Socjalnych. (2024). *Spółdzielnie socjalne – dwadzieścia lat później*. Pobrano 2 kwietnia 2026 z <https://ozrss.pl/spoldzielnie-socjalne-dwadzieścia-lat-później/>.
- Pervin, L. A., Cervone, D. (2011). *Osobowość. Teoria i badania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Piorunek, M. (2015). Kariera zawodowa w ponowoczesnej rzeczywistości. W: J. Matejek, K. Białozyt (red.), *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania* (s. 15–30). Wydawnictwo Scriptum.
- Pfejfer-Buczek, A. (2018), *Kształtowanie kariery to twoja odpowiedzialność*. Portal HRInfluencers: <https://hrinfluencers.pl/ksztaltowanie-kariery-to-twoja-odpowiedzialnosc/#::~:~:text=Kariera%20proteuszowa%2C%20to%20kierowanie%20si%4C%99,ni%4%85%20na%20wzburzonych%20falach%20zmian>.
- Polskie Forum Migracyjne (brw.). *Superwizja koleżeńska dla asystentek międzykulturowych*. <https://forummigracyjne.org/wydarzenie/superwizja-kolezenska-dla-asystentek-miedzykulturowych-4/#::~:~:text=Superwizja%20kole%5BCe%5%84ska%20to%20cykl%20spotka%5%84,si%4%99%20w%20cyklach%20cotygodniowych%20spotka%5%84>.

- Podgórska-Jachnik, D. (2014). *Praca socjalna z osobami bezdomnymi*. Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Podgórska-Jachnik, D. (2024). *Przyszłość zawodowa mojego wyjątkowego dziecka. Rola rodziców w planowaniu kariery uczniów wymagających wsparcia rozwojowego*. Wydawnictwo Difin.
- Podgórska-Jachnik D., Kos E., Baranowska W. (2025). *Postawy przedsiębiorcze dzieci i młodzieży a budowanie społeczeństwa inkluzywnego*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP). (2025). *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań*.
- Przyłęcki P. (2024). Salutogenetyczne rozumienie dobrostanu: o tym, jak model salutogenezy może pomóc w zrozumieniu mechanizmów osiągnięcia dobrostanu. *Kultura i Społeczeństwo* nr 4; 11–31.
- Rada Unii Europejskiej. (2018). Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01). *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, C 189, 1–13.
- Ritschard, G., Bussi, M., O'Reilly, J. (2018). An index of precarity for measuring early employment insecurity. W: G. Ritschard, M. Studer (red.), *Sequence analysis and related approaches: Innovative methods and applications* (s. 279–295). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95420-2_16.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.
- Rojewska, M. (2025). *Mentor — kto to jest (definicja)? Czym różni się od coacha?* InterviewMe. Portal Works Limited: [https://interviewme.pl/blog/mentor#:~:text=Kim%20jest%20mentor%20\(Definicja\)%20Mentor%20to%20przewodnik,dziedzienie%2C%20aby%20mo%2C%BCna%20by%2C%582o%20osi%2C%85gn%2C%85%20jak%20najwi%2C%99cej](https://interviewme.pl/blog/mentor#:~:text=Kim%20jest%20mentor%20(Definicja)%20Mentor%20to%20przewodnik,dziedzienie%2C%20aby%20mo%2C%BCna%20by%2C%582o%20osi%2C%85gn%2C%85%20jak%20najwi%2C%99cej).
- Rozkosz, E. A. (2017). Teoria Etienne'a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych. *Forum Oświatowe* 29(1), s. 98–128.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 października 2023 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych* (Dz. U. 2023 poz. 2175).
- Różnowski, B., Kot, P. (2016). Przenoszenie przekonania o własnej skuteczności w nową rolę życiową. *Czasopismo Psychologiczne*, 22(2), 205–218.
- Rutkowska M. (2020). „Nowa kariera” i jej egzemplifikacje w postaci kariery proteuszowej i kariery bez granic, *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 1/2010, s. 9–20.
- Rzechowska, E., Krawiec, B. (2024). Young adults in subjectively difficult situations: A qualitative research of the ways of confronting problems in the work environment. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 36(4), 95–114. <https://doi.org/10.17951/j.2023.36.4.95-114>.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3).
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. W: S. D. Brown, R. W. Lent (red.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., s. 147–183). Wiley.
- Schoon, I., Lyons-Amos, M. (2016). Diverse pathways in becoming an adult. *Longitudinal and Life Course Studies*, 7(1), 22–41.
- Schoon, I., Bynner, J. (2019). Young people and the Great Recession: Variations in the school-to-work transition in Europe and the United States. *Longitudinal and Life Course Studies*.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (rev. ed.). Doubleday.

- Serafin-Juszczak, B. (2014). NEET – nowa kategoria młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 49, 45–58.
- Shore, L. M. et al. (2011). Inclusion and diversity in work groups. *Journal of Management*, 37(4), 1262–1289.
- Sienkiewicz, Ł., Ivanova, A., Budzewski, M. (2026, styczeń). *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Pobrano 5 marca 2026 z <https://www.parp.gov.pl/component/publications/publication/rynek-pracy-edukacja-kompetencje-aktualne-trendy-i-wyniki-badan-styczen-2026>.
- Sinaga, R. E., Daharnis, Ifdil. (2025). Literature review: An analysis of the effectiveness of career readiness of high school students using Super Life Span Theory. *Mahir: Jurnal Ilmu Pendidikan dan Pembelajaran*, 4(1), 13–19. <https://doi.org/10.58432/mahir.v4i1.1216>
- Sissons, P., Jones, K. (2012). *Lost in transition?* The Work Foundation.
- Skałbania, B. (2020). *Uczenie się uczenia się. Teoria i praktyka rozwijania kompetencji metacognitywnych*. Impuls.
- Smolbik-Jęczmień, A. (2017). *Kształtowanie własnej kariery zawodowej w kontekście wielopokolenowości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Smolbik-Jęczmień, A. (2020). Przeobrażenia w podejściu do kariery zawodowej przedstawicieli pokoleń współistniejących na rynku pracy. *Studia Poradownicze/Journal of Counsellology*, vol. 9, s. 118–138.
- Sobotka, M. A., Poźniak, A. (2013). Innowacje jako determinanta rozwoju gospodarczego. W: Z. Wyszowska, M. Gotowska (red.), *Jakość życia w dobie kryzysu*. Wydawnictwo Uczelniane Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego w Bydgoszczy.
- Spear, R. (2000). The role of social enterprise in local development. W: C. Borzaga, J. Defourny (red.), *The emergence of social enterprise*, Routledge.
- Spencer, K. (2018). *7 questions to help you find the career of your dreams*. Lifelong Learning Matters. Cornerstone University. <https://www.cornerstone.edu/blog-post/7-questions-to-help-you-find-the-career-of-your-dreams/>.
- Standing, A. (2020). *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*. Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Sullivan, S. E., Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research. *Journal of Management*, 35(6), 1542–1571.
- Sztompka, P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Szymanderski-Pastryk, M. (2023). *SOS dla edukacji*. <https://sosdlaedukacji.pl/szkola-kompetencji-kluczowych-a-nie-szczegolowych-wiadomosci/>.
- Teneta, D. (red.). (2023). *Zarządzanie różnorodnością w organizacji – istota, znaczenie, wyzwania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- Tissot, Ph. (2004). *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338–352.
- Turkle, S. (2017). *Alone together*. Basic Books.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy* (Dz. U. 1974 nr 24 poz. 141, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych* (Dz. U. z 2025 r. poz. 913).
- Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* (Dz. U. 2004 nr 99 poz. 1001 – akt uchylony).
- Ustawa z dnia 5 stycznia 2011 r. o kierujących pojazdami* (Dz. U. z 2025 r. poz. 1226, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (Dz. U. 2017 poz. 59, z późn. zm.).

- Ustawa z dnia 20 marca 2025 r. o rynku pracy i służbach zatrudnienia* (Dz. U. 2025 poz. 620).
- Waligóra, Ł. M. (2018). Zarządzanie różnorodnością w organizacjach. *Studia Ekonomiczne*, 348, 26–43.
- Walther, A. (2017). Support across life course regimes. *Social Policy & Administration*, 51(1), 138–155.
- Walther, A., Du Bois-Reymond, M., Biggart, A. (2006). Learning, motivation and participation in youth transitions. W: A. Walther et al. (red.), *Participation in Transition* (s. 21–42). Peter Lang.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization* 7/2, s. 225–246.
- Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Reid, Ph. Bruderlein, C. (2023). *Communities of practice within and across organizations a guidebook*. Portugal: The Social Learning Lab is a project of Wenger-Trayner Unip. LDA. <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2024/03/24-02-21-CoP-guidebook-second-edition-final-2.pdf>.
- Westrum, R. (2004). A typology of organisational cultures. *Quality of Safe Health Care*, Volume 13, pp. 22–27.
- Wiatrowska, K. J. (2019). Uczestnictwo młodych ludzi na rynku pracy. *Zeszyty Naukowe Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu. Firma i Rynek*, 1(55).
- Wierzejska, J. (2018). Tranzycja na rynek pracy absolwentów szkół wyższych: Szanse i bariery. *Szkoła – Zawód – Praca*, 13(2), 45–62.
- Wiśniewska, S. (2015). Zatrudnialność – pojęcie, wymiary, determinanty. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 35(1), 11–24. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0009.4583>.
- Wojciechowska, Z. (2018). Źródła i rodzaje zmian zawodowych w biografiach młodych dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*, 25, 249–266. <https://doi.org/10.12775/RA.2018.15>.
- Wojtaś-Jakubowska, A. (2026). *Pierwszy dzień w pracy: jak dobrze przywitać nowego pracownika*. Gamfi. <https://gamfi.com/pl/blog/pierwszy-dzien-w-pracy-jak-ulatwic-pracownikowi-wejscie-do-organizacji#:~:text=document:%20Podpisanie%20umowy%2C%20przekazanie%20dokument%C3%B3w%20do%20kadr%2C,IT%2C%20szybkie%20oprowadzenie%20po%20biurze%20i%20przedstawienie>.
- Woodman, D., Wyn, J. (2015). *Youth and generation*. Sage.
- World Economic Forum. (2023). *The future of jobs report 2023*.
- Wrześniewski, A. (2011). Callings. W: G. M. Spreitzer, K. S. Cameron (red.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.013.0004>.
- WUP w Krakowie (2024). *Edukacja formalna, nieformalna i pozaformalna*. © 2026 Małopolski pociąg do kariery. Kampania społeczna upowszechniająca idee uczenia się przez całe życie. <https://www.pociagdokariery.pl/component/content/article/2-uncategorised/1779-edukacja-formalna-nieformalna-i-pozafomalna>.
- Van Muijhen J. J., Koopman, P., De Witte, K., De Cock, G., Susanj, Z., Lemoine, C., Bourantas, D., Papalexandris, N., Branyicki, I., Spaltro, E., Jesuino, J., Gonzalves Das Neves, J., Pitariu, H., Konrad, E., Peiró, J., González-Romá, V., Turnipseed, D. (1999). Organizational Culture: The Focus Questionnaire. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, January No 8(4): 551–568.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: What it is – what it is not*. Higher Education Academy.
- Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030. (2019). *Część I: Diagnoza i kierunki działań*. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej & Ministerstwo Edukacji Narodowej. <https://www.zintegrowanastrategiaumiejtnosci.pl/>.

- Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030. (2020). *Część II: Szczegółowe cele i działania*. Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej. Pobrano 19 lutego 2026 z <https://www.zintegrowanastrategiaumiejetnosci.pl/czesc-ii>.
- Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030. (2020). *Część II: Szczegółowe cele i działania*. Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej. Pobrano 19 lutego 2026 z https://zsu2030.men.gov.pl/wp-content/uploads/2025/05/ZSU2030_szczegolowa.pdf.
- Ziółkowski, M. (2012). *Wstęp*. W: I. Grabowska-Lusińska, *Migrantów ścieżki zawodowe bez granic*. Scholar.
- Żeber-Dzikowska, I., Reczyńska, D., Cisło, Ł. (2016). Rola edukacji w przygotowaniu absolwentów do rynku pracy. *Spółeczeństwo. Edukacja. Język*, 2, 86–99.

Spis rysunków

Rys. 1. Czas pracy w różnych branżach, związany z zadaniami możliwymi do automatyzacji wg McKinsey & Company via Bridgewater Associates, 2016	16
Rys. 2. Uznawalność efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną jako ważny element podnoszenia kwalifikacji zawodowych	23
Rys. 3. Różne rodzaje tranzykcji związanych z zatrudnieniem	26
Rys. 4. Etapy rozwoju zawodowego a etapy tranzykcji	31
Rys. 5. Zrzut ekranowy z fragmentu strony internetowej Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji	36
Rys. 6. Powiązanie systemowe edukacji formalnej (uczelnia), stażu zawodowego (pracodawca) i certyfikacji kwalifikacji z indywidualnie projektowaną ścieżką kariery na przykładzie analizy systemu ACCA	38
Rys. 7. Charakterystyka etapów społecznego uczenia się Alberta Bandury	46
Rys. 8. Źródła wiedzy w uczeniu się w miejscu pracy i w rozwoju zawodowym pracownika	52
Rys. 9. Charakterystyka kultur organizacyjnych w klasyfikacji Camerona i Quinna w oparciu o dominujące w nich wartości	56
Rys. 10. Skuteczność praktyk związanych z pobudzaniem inicjatyw pracowników jako element kultury organizacyjnej w praktykach zarządzania w wybranych średnich i dużych przedsiębiorstwach produkcyjnych z woj. zachodniopomorskiego (N = 82)	58
Rys. 11. Błąd i niepowodzenie (młodego) pracownika w kulturze organizacyjnej wolnej od obwiniania	59
Rys. 12. Faza eksploracji jako kluczowy etap rozwoju edukacyjno-zawodowego młodych dorosłych	64
Rys. 13. Proces zajmowania pozycji zawodowej w warunkach zmienności i niepewności	69

Rys. 14. Kategorie młodych zagrożonych wykluczeniem zawodowym (grupy ryzyka)	73
Rys. 15. Jak zapobiegać zjawisku NEET	74
Rys. 16. Niepowodzenia zawodowe we wczesnej dorosłości jako doświadczenia kształtujące	75
Rys. 17. Uczenie się przez całe życie w fazie wczesnej dorosłości oraz poprzez pracę	81
Rys. 18. Psychospołeczne obciążenia i potencjały młodych ludzi związane z rozpoczęciem pracy zawodowej	83
Rys. 19. Możliwości wzmacniania zasobów młodych dorosłych w procesie wchodzenia na rynek pracy	87
Rys. 20. Strukturalne uwarunkowania procesu tranzycji z procesu edukacji na rynek pracy	90
Rys. 21. Droga – ścieżka życia	102
Rys. 22. Drzewo wsparcia i wartości młodych dorosłych	103
Rys. 23. Cykliczny model doradztwa edukacyjno-zawodowego oparty na czterech obszarach treści programowych określonych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2019 poz. 325, z późn. zm. 2026)	148
Rys. 24. Role społeczne z perspektywy psychologii, socjologii i pedagogiki	159
Rys. 25. Możliwości wsparcia instytucjonalnego osoby wchodzącej do środowiska pracy na różnych etapach w procesie tranzycji zawodowej	162
Rys. 26. Wyniki badań nad sukcesem młodych Europejczyków na drodze do zatrudnienia	164
Rys. 27. Zrzut ekranowy z mapą ofert pracy w sieci Eures	170
Rys. 28. Zrzut ekranowy strony dostępu do profilu Europass	171
Rys. 29. Zrzuty ekranowe ze strony organizacji Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży z giełdą praktyk na terenie kraju partnera (oferty dla polskiej młodzieży w języku polskim)	191

Spis tabel

Tab. 1. Czynniki wskazujące na potrzebę zmiany pracy – nawet na początku pierwszego zatrudnienia	29
Tab. 2. Poznawanie poziomów kultury organizacyjnej przez nowego pracownika	54
Tab. 3. Profil kompetencji sprzyjających radzeniu sobie z transzycją z perspektywy edukatorów, młodych dorosłych oraz pracodawców	97
Tab. 4. Środowisko reprodukujące nierówności <i>vs</i> środowisko inkluzyjne	125
Tab. 5. Rekomendowane praktyki edukacyjne a rozwój kompetencji i efekty dla uczniów/absolwentów sprzyjające tranzycji	156
Tab. 6. Motywy wykonywania pracy za pośrednictwem platform cyfrowych łączących z klientem (na przykładzie pracowników z Chin i Indii)	174

Załączniki – materiały metodyczne

Załącznik nr 1.

Case study: Od uczestnika do współtwórcy – inkluzyjne środowisko pracy
jako przestrzeń budowania sprawczości 211

Załącznik nr 2.

Scenariusz zajęć warsztatowych: „Startup Lab: Od pomysłu do zysku”.
Nasza pierwsza firma 213

Załącznik nr 3.

Scenariusz zajęć warsztatowych: „Business Mindset”. Jak błędy w pierwszej pracy
zamieniać w doświadczenie? 219

Załącznik nr 4.

Scenariusz zajęć warsztatowych: „Praca JUTRA” – wspólnota DZIŚ
na rzecz dobrych zmian 230

Załącznik nr 5.

Scenariusz zajęć warsztatowych: Jeden dzień w firmie,
a refleksja na co najmniej 100 235

Załącznik nr 6.

Scenariusz zajęć warsztatowych: „Audyt Przyszłości”.
Szkoła vs Rzeczywistość 239

Załącznik nr 7.

Scenariusz zajęć warsztatowych: Kod dostępu do kariery
– analiza potrzeb pracodawców i profilowanie kompetencji 245

Załącznik nr 1. Case study: Od uczestnika do współtwórcy – inkluzyjne środowisko pracy jako przestrzeń budowania sprawczości

Magdalena, 26-letnia absolwentka kierunku ekonomicznego, rozpoczęła pracę w średniej wielkości firmie doradczej w dziale wdrażania projektów. To było jej pierwsze doświadczenie zawodowe. Początkowo jej rola ograniczała się do wsparcia analitycznego i wykonywania zadań technicznych zleczanych przez przełożonego i innych współpracowników. Firma, do której trafiła, funkcjonowała w oparciu o świadomie projektowany model kultury inkluzyjnej: nowi pracownicy uczestniczyli w ustrukturyzowanym programie wdrożeniowym, obejmującym mentoring oraz cykliczne sesje refleksyjne dotyczące uczenia się w pracy.

Kluczowym elementem okazało się wprowadzenie do codziennej praktyki otwartej informacji zwrotnej opartej na zasadach psychologicznego bezpieczeństwa. Spotkania zespołowe rozpoczynały się od krótkiej rundy refleksyjnej, w której każdy członek zespołu – niezależnie od stażu – mógł wskazać zarówno obszary sukcesu, jak i trudności. Tego rodzaju praktyki sprzyjały tworzeniu klimatu, w którym błędy stają się elementem procesu uczenia się, a nie źródłem sankcji, stanowi warunek efektywnego uczenia się zespołowego (Edmondson, 2018).

Po kilku miesiącach pracy Magdalena została zaproszona do udziału w spotkaniu strategicznym dotyczącym nowego projektu. Choć formalnie nie pełniła funkcji kierowniczej, jej perspektywa została potraktowana jako ważna i wartościowa. Poczuła, że ma możliwość realnego uczestnictwa w procesach decyzyjnych, co wzmocniło poczucie przynależności oraz identyfikację z firmą. W przypadku Magdaleny właśnie ten moment stał się przełomowy, biograficznie ważny – zaczęła bowiem postrzegać siebie nie tylko jako wykonawcę poleceń, lecz jako współtwórczynię określonych rozwiązań.

Z perspektywy teorii uczenia się w miejscu pracy istotne było także stopniowe poszerzanie zakresu odpowiedzialności Magdaleny. Zgodnie z koncepcją uczenia się poprzez uczestnictwo, rozwój kompetencji zachodzi w procesie przechodzenia od peryferyjnego do pełniejszego uczestnictwa w praktykach wspólnoty zawodowej (Lave & Wenger, 1991; Billett, 2011). W firmie Magdaleny powierzanie bardziej złożonych zadań było powiązane z systematyczną refleksją nad doświadczeniem, co sprzyjało integracji wiedzy formalnej z praktyką. Właśnie w takich warunkach, dostrzegła, że rozwijają się jej kompetencje adaptacyjne, obejmujące zdolność reagowania na nowe sytuacje, samodzielnego rozwiązywania problemów i podejmowania inicjatywy (Eraut, 2004).

Już po roku pracy Magdalena nie tylko samodzielnie prowadziła część projektów, ale również została mentorką dla nowo zatrudnionych osób. Jej trajektoria pokazuje mechanizm sprzężenia zwrotnego: inkluzyjne środowisko pracy sprzyja rozwojowi kompetencji, które z kolei wzmacniają sprawczość, a wzrost sprawczości prowadzi do aktywnego współtworzenia kultury organizacyjnej. W literaturze opisuje się ten proces jako przejście od adaptacyjnego do transformacyjnego uczestnictwa w organizacji (Senge, 2006).

Historia Magdaleny ilustruje, że inkluzja nie powinna polegać wyłącznie na formalnych deklaracjach równości, lecz na codziennych praktykach organizacyjnych, które umożliwiają młodym dorosłym przechodzenie od roli „uczącego się obserwatora” do roli „refleksyjnego współtwórcy”. W konsekwencji środowisko pracy staje się przestrzenią budowania tożsamości zawodowej opartej na sprawczości, a nie na podporządkowaniu. Właśnie tak rozumiana inkluzja wzmacnia zarówno potencjał jednostki, jak i zdolność organizacji do uczenia się i innowacji.

Pytania do Case Study – historia Magdaleny

- 1. Analiza początkowej sytuacji**
 - Jakie były początkowe warunki pracy Magdaleny i jakie czynniki w środowisku pracy sprzyjały jej adaptacji?
 - Jakie bariery mogłyby ograniczyć jej rozwój kompetencji i sprawczości?
- 2. Proces rozwoju kompetencji**
 - W jaki sposób inkluzyjne środowisko pracy przyczyniło się do samodzielnego prowadzenia projektów?
 - Jakie konkretne działania organizacji (mentoring, feedback, wsparcie zespołu) umożliwiły Magdalenie wzrost kompetencji?
- 3. Wzmacnianie sprawczości**
 - Jakie elementy doświadczenia zawodowego Magdaleny wskazują na wzrost jej sprawczości?
 - W jaki sposób sprawczość Magdaleny przełożyła się na aktywne współtworzenie kultury organizacyjnej?
- 4. Transformacyjne uczestnictwo w organizacji**
 - Jak można zdefiniować przejście od adaptacyjnego do transformacyjnego uczestnictwa w kontekście tego case study?
 - Jakie korzyści organizacja czerpie z tego, że młodzi pracownicy stają się mentorkami i aktywnymi współtwórcami kultury pracy?
- 5. Refleksja i implikacje**
 - Jakie wnioski można wyciągnąć dla polityki HR i praktyk wspierania młodych pracowników w innych organizacjach?

Literatura wykorzystana w case study: Billett, 2011; Edmondson, 2018; Eraut, 2004; Lave i Wenger, 1991; Nishii, 2013; Senge, 2006; Shore i in., 2011.

Załącznik nr 2. Scenariusz zajęć warsztatowych: „Startup Lab: Od pomysłu do zysku”. Nasza pierwsza firma

Temat	„Startup Lab: Od pomysłu do zysku”. Nasza pierwsza firma		
Uwagi wstępne	Scenariusz jest propozycją planu aktywności dla przykładowej grupy uczniów, w którym oszacowano całkowity czas trwania zajęć i czas zawartych w nich etapów. Dane o liczebności grupy klasowej i tym samym potencjalnej liczbie zespołów oraz informacje o tempie pracy uczniów pomogą ostatecznie ustalić czas wdrożenia przedstawionego planu. W scenariuszu uwzględniono psychologiczny wymiar tranżycji „szkoła–praca”, w którym realizowane działania wspierają rozwój samodzielności uczniów, ich odpowiedzialności oraz radzenia sobie ze stresem i niepewnością. Uczniowie w czasie zajęć przekraczają granicę „bezpiecznej roli ucznia”, w sposób kontrolowany (choć dla nich zaskakujący) doświadczają presji, uczą się adaptacji do zmiany, budują odporność poprzez doświadczenie kontrolowanego stresu, w kontekście czego budują kompetencję odpowiedzialności za przyjęte zadania.		
Adresat/etap edukacyjny	Uczniowie klas VII–VIII szkoły podstawowej		
Cele	Doświadczenie przejścia z roli ucznia do roli pracownika przez realizację zadania projektowego w warunkach symulowanych, zbliżonych do środowiska pracy.		
Kompetencje kluczowe UE	Rozumienie pojęć i struktur społecznych, gospodarczych, zdolność do pracy zespołowej, zdolność radzenia sobie z niepewnością w działaniu.		
Efekty uczenia się: uczeń	Wiedza	Umiejętności	Postawy
	Wskazuje cechy charakterystyczne i porównuje instytucję „szkoły” i „miejsca pracy/firmy”.	1. Samodzielnie planuje i realizuje zadanie. 2. Nazywa i ujawnia działania będące wskaźnikami „odpowiedzialności” za realizowaną w zadaniu rolę.	Przejawia w działaniach umiejętność radzenia sobie z presją czasu oraz dopuszczalnych społecznie sposobów reagowania na potencjalne niepowodzenia.
Organizacja aktywności edukacyjnej	Rodzaj aktywności i liczebność grupy	Forma	Metody dominujące
	Zajęcia dydaktyczne; max. 30 uczniów	Stacjonarnie, na terenie szkoły, praca w małych grupach.	Metoda projektu z wykorzystaniem warsztatu kreatywnego oraz symulacji biznesowej.
Czas trwania	120–145 min (trzy jednostki dydaktyczne)		
Niezbędne narzędzia i przybory	Karty losowanie zadania projektowego oraz roli dla każdego z zespołów (załącznik nr 1a i 1b). Karty zmiany warunków zadania projektowego (załącznik nr 2). Instrukcja do zadania (załącznik nr 3).		

Implementacja	
Wprowadzenie (czas: 10 min)	Rozmowa kierowana i zainicjowana pytaniem: • <i>Jakie różnice dostrzegacie pomiędzy szkołą a miejscem pracy?</i> Pytania pogłębiające rozmowę: • <i>W jakich rolach występują ludzie w tych miejscach?</i> • <i>Co oznacza „odpowiedzialność” w szkole i w pracy?</i> • <i>W którym środowisku – szkoły czy pracy – można popełniać błędy?</i> Zapowiedź planu działania <i>Nauczyciel informuje uczniów o symulowanym, kreatywnym „przejściu” ze szkoły do świata pracy w czasie zajęć.</i> Podział uczniów na zespoły 6-osobowe. Losowanie przez zespoły zadania projektowego: produkt przygotowany przez minifirmę: 1) projekt ekologicznego lunchboxu dla osób podejmujących pracę na linii produkcyjnej; 2) kampania społeczna na rzecz zatrudniania młodych mężczyzn w zawodach opiekuna osób starszych; 3) reklama w mediach społecznościowych ekologicznej firmy sprzątającej małe mieszkania samotnych i zapracowanych osób; 4) projekt zestawu antystresowych przedmiotów biurowych dla młodych osób podejmujących pracę w biurze; 5) projekt stanowiska dla mobilnego warsztatu „Napraw i odśwież”, obsługującego pracowników sektora logistyki (kurierów i kierowców). Losowanie ról do pracy w zespole (symulujących zadania osób realizowanych na rzecz powstania produktu): 1) lider zespołu, 2) menadżer pomysłów, 3) koordynator czasu, 4) koordynator budżetu, 5) kontroler jakości, 6) prezydent (promotor, marketingowiec) produktu.
Zespołowe projektowanie działania minifirmy realizującej wylosowane zadanie projektowe (czas: 90 min)	Przekazanie zespołom instrukcji zadania (symulacji warunków pracy) <i>(pełna wersja do wydruku i skopiowania dla zespołów w załączniku nr 3).</i> <i>Celem każdego z zespołów jest opracowanie koncepcji minifirmy, która odpowiada na konkretne wyzwanie rynkowe lub społeczne, określone w wylosowanym zadaniu.</i> <i>Wynikiem Waszej pracy ma być prezentacja (wizualna lub ustna) gotowego modelu działania.</i> <i>Szczegółowe instrukcje znajdziecie w kartach, które Wam rozdaję.</i> Realizacja zadania w zespołach. <i>Uczniowie działają według instrukcji, nauczyciel monitoruje pracę zespołów, ale nie włącza się do działania.</i>

Implementacja	
	Wprowadzenie przez nauczyciela czynnika zmiany do pracy każdego z zespołów (załącznik nr 2 do wydruku i powielenia dla każdego z zespołów). Nauczyciel wprowadza element „niepewności” (zmiana warunków zadania w połowie pracy, np. ograniczenie budżetu lub czasu, zmiana odbiorcy projektu, nowa, obowiązkowa cecha produktu). <i>Uwaga: Czynniki zmiany może być</i> 1) taki sam dla wszystkich zespołów lub 2) inny dla każdego z nich. <i>Załącznik nr 2 dopasowano do opcji drugiej.</i>
Prezentacja wyników pracy (max. 25 min)	Każda grupa prezentuje efekt swojej pracy. Pozostali uczniowie udzielają konstruktywnej informacji zwrotnej (na ile przedstawiony pomysł ich przekonał, jakie mocne i słabe strony są w nim zawarte).
Zakończenie (czas: 10–20 min)	Refleksja psychologiczna, zainicjowana pytaniami do dyskusji: • Co było dla pracy waszych zespołów najtrudniejsze? • Jak zareagowaliście na zmianę zasad (czynniki zmiany)? • Co zrobiliście, gdy coś nie wychodziło? • Jakie błędy popełniliście w działaniu? • Czego nauczyliście się o sobie? Pytania podsumowujące: <i>Na czym polegała odpowiedzialność, jaka spoczywała na Was w czasie symulacji pracy w firmie? Czym różniła się od odpowiedzialności ponoszonej w szkole?</i>

Załącznik nr 1a do warsztatu „Startup Lab”.

Karty losowania zadania projektowego

Piktogram	Opis
	Zespół 1. Projekt ekologicznego lunchboxu dla osób podejmujących pracę na linii produkcyjnej
	Zespół 2. Kampania społeczna na rzecz zatrudniania młodych mężczyzn w zawodach opiekuna osób starszych
	Zespół 3. Reklama w mediach społecznościowych ekologicznej firmy sprzątającej małe mieszkania samotnych i zapracowanych osób
	Zespół 4. Projekt zestawu antystresowych przedmiotów biurowych dla młodych osób podejmujących pracę w biurze
	Zespół 5. Projekt stanowiska dla mobilnego warsztatu „Napraw i odśwież”, obsługującego pracowników sektora logistyki (kurierów i kierowców)

Załącznik nr 1b do warsztatu „Startup Lab”.
Karty – lodowanie dla członków każdego zespołu

LIDER ZESPOŁU

MENADŻER POMYSŁÓW

KOORDYNATOR CZASU

KONTROLER JAKOŚCI

KOORDYNATOR BUDŻETU (FINANSISTA)

PREZENTER PRODUKTU

Załącznik nr 2 do warsztatu „Startup Lab”.

Karty zmiany warunków zadania projektowego

Piktogram	Opis
	Zespół 1. UWAGA: Lunchbox musi być ekologiczny, mieć pojemność 1,5 litra, być w kolorze żółtym, a jego cena jednostkowa nie może przekraczać 20 zł.
	Zespół 2. UWAGA: Kampania społeczna na rzecz zatrudniania młodych mężczyzn w zawodach opiekuna osób starszych musi być przygotowana w dwóch językach: polskim i angielskim lub ukraińskim.
	Zespół 3. Zaplanowany przez Was budżet na reklamę w mediach społecznościowych ekologicznej firmy sprzątającej małe mieszkania samotnych i zapracowanych osób został zmniejszony o połowę.
	Projekt zestawu antystresowych przedmiotów biurowych dla młodych osób podejmujących pracę w biurze musi zawierać co najmniej 5 elementów, wykonanych z tworzyw podlegających recyklingowi.
	Zespół 5. Projekt stanowiska dla mobilnego warsztatu „Napraw i odśwież”, obsługującego pracowników sektora logistyki (kurierów i kierowców) musi zawierać dwa warianty, mieszczące się w tym samym budżecie.

Załącznik nr 3. Scenariusz zajęć warsztatowych: „Business Mindset”. Jak błędy w pierwszej pracy zamieniać w doświadczenie?

Temat	„Business Mindset”: Jak błędy w pierwszej pracy zamieniać w doświadczenie?		
Uwagi wstępne	Scenariusz odwołuje się do psychologicznego wymiaru tranzycji „szkoła–praca”, w którym następuje proces rozwoju umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami i stresem w sytuacjach zawodowych. Skierowany jest do uczniów starszych klas liceum i technikum, którzy dość często realnie doświadczają sytuacji trudnych w podejmowanej pracy dorywczej lub wakacyjnej. Realizowane w czasie zajęć scenki sytuacyjne, ilustrujące trudne sytuacje w pracy są propozycją treningu odporności psychicznej, przydatnej w okolicznościach funkcjonowania w sytuacji niepewności, czy potrzeby konstruktywnego radzenia sobie z porażką. Możliwość przeżycia sytuacji trudnej w sposób kontrolowany sprzyja budowaniu kompetencji odpowiedzialności za przyjmowane zadania zawodowe przez wzmocnienie poczucia sprawczości i samodzielności.		
Adresat/etap edukacyjny	Uczniowie klas III–IV liceum lub technikum.		
Cele	Doświadczenie znaczenia emocji i potrzeby posiadania umiejętności radzenia sobie ze stresem w procesie przechodzenia z roli ucznia do roli pracownika.		
Kompetencje kluczowe UE	Zdolność radzenia sobie z niepewnością w działaniu. Zdolność do samokontroli.		
Efekty uczenia się: uczeń	Wiedza	Umiejętności	Postawy
	Nazywa swoje emocje i strategie zarządzania nimi	1. Samodzielnie zarządza emocjami w realizowanej roli. 2. Stosuje strategie radzenia sobie ze stresem.	Przejawia w działaniach umiejętność podejmowania decyzji mimo niepewności, ucząc się konstruktywnego radzenia sobie z potencjalną porażką.
Organizacja aktywności edukacyjnej	Rodzaj aktywności i liczebność grupy	Forma	Metody dominujące
	Zajęcia dydaktyczne; max. 30 uczniów	Stacjonarnie, na terenie szkoły, praca w małych grupach	Metoda improwizacji i dramy; Brainstorming
Czas trwania	100–140 min (trzy jednostki dydaktyczne)		
Niezbędne narzędzia i przybory	Karty opisu scenek sytuacyjnych (załącznik nr 1) „Karty widza” do robienia notatek (załącznik nr 2) Przykłady plakatów ilustrujących techniki radzenia sobie ze stresem i zmianą (załącznik nr 3) Karta osobistego planu odporności (załącznik nr 4).		

Implementacja	
Wprowadzenie (czas: 10–15 min)	Burza mózgów wywołana pytaniem: <i>Co może być czynnikiem wywołującym stres w pierwszej pracy?</i> Uczniowie wypowiadają się, nauczyciel notuje na tablicy ich wypowiedzi w postaci wyrażen kluczowych, np.: krytyka; rozmowa z przełożonym; nowe obowiązki; nowi koledzy; zwyczaje zespołu; nowe procedury; brak wiedzy; brak umiejętności; popełnienie błędu; zmiana rytmu dnia itp. Próba utworzenia zbiorów z zanotowanych na tablicy wyrażen (np. przez otoczenie napisów linią w określonym kolorze kredy). Kryterium tworzenia zbiorów mogą być np.: relacje z innymi, relacje z obowiązkami, relacje ze sobą. Poinformowanie uczniów o dalszym przebiegu zajęć- zapowiedź ich udziału w scenkach sytuacyjnych, ilustrujących stres związany z czynnikami w wyróżnionych na tablicy zbiorach. Podział uczniów na zespoły 2-osobowe.
Scenki sytuacyjne (czas: 40–60 min)	Improwizacja scenek Dwójki jedna po drugiej (kolejność może być ochotnicza lub ustalona dowolną metodą) losują opis scenki sytuacyjnej i ją spontanicznie odgrywają w czasie do 3 minut na scenkę (opisy scenek w załączniku nr 1). Pozostali uczniowie z uwagą je obserwują i notują na „kartach widza” swoje spostrzeżenia. Krótkie uogólniające omówienie prezentacji scenek, kierowane pytaniami: • Na ile realne wydawały się te scenki? • Jakie emocje dostrzegliście w zachowaniu aktorów? • Na ile te emocje decydowały o przebiegu scenek?
Prezentacja wybranych strategii zarządzania emocjami i stresem (czas: 20–25 min)	Nauczyciel prezentuje krótkie opisy czterech wybranych technik zarządzania emocjami, stresem i zmianą (pożądane jest, by nazwy i opisy technik były eksponowane do końca zajęć, np. w formie plakatów, przykłady stanowią załącznik nr 3) 1) Technika STOP, opis: S (Stop) – Zatrzymaj się: Przerwij wykonywaną czynność, gdy czujesz narastającą irytację lub zmęczenie. T (Take a breath) – Oddychaj: Weź głęboki oddech. To fizjologiczny sygnał dla mózgu, by obniżyć poziom kortyzolu (hormonu stresu). O (Observe) – Pomyśl / Obserwuj: Rozejrzyj się – co się dzieje? Co czujesz w ciele? Jakie myśli masz w głowie? Czy to, co planujesz zrobić, jest bezpieczne? P (Proceed) – Działaj: Kontynuuj pracę z nową energią i jasnym planem, zamiast reagować odruchowo. 2) Technika „Pudełkowego Oddechu” (4–4–4), znana również jako <i>Square Breathing</i>, opis: Wdech (4 sekundy) – powolne wciąganie powietrza nosem, licząc w myślach do czterech. Zatrzymanie (4 sekundy) – zatrzymanie powietrza w płucach na cztery sekundy (bez napinania klatki piersiowej). Wydech (4 sekundy) – spokojne wypuszczanie powietrza ustami przez cztery sekundy.

Implementacja	
	3) Technika pozytywnego przeformułowania (<i>reframingu</i>), opis: Pomaga zmienić postrzeganie przeszkody z „bariery nie do przejścia” na „zadanie do wykonania”. Polega na przeformułowaniu zdania „negatywnego” na zdanie inspirujące do działania, np. Zdanie: „Nigdy nie nauczę się obsługi tego nowego systemu skanowania.” Przeformułowanie: „To nowe narzędzie jest skomplikowane, ale jeśli poświęcę mu 15 minut spokoju, zacznę je rozumieć”. 4) Technika analizy błędu jako informacji, opis: Schemat techniki dąży do „naprawy myślenia”, przebiegającej w kilku etapach: Fakt: Co dokładnie się stało? (bez ocen typu „jestem beznadziejny”). Przyczyna: Jaki czynnik zawiódł? (pośpiech, brak instrukcji, zmęczenie). Wniosek: Co muszę zmienić w procedurze, żeby to się nie powtórzyło? Działanie: Wdrożenie poprawki. Swobodne zadawanie pytań przez uczniów, dotyczących pogłębienia informacji o prezentowanych technikach. Ich zbiorowa analiza według kryterium a) trudności nauczania się ich stosowania, b) oceny ich przydatności wobec konkretnych okoliczności w szkole i w pierwszej pracy. Zbiorowe przećwiczenie techniki „Pudełkowego oddechu”.
Drama wybranych scenek sytuacyjnych (czas: 25 min)	Uwagi widzów dotyczące improwizowanych scenek Nauczyciel prosi uczniów o podzielenie się syntetycznymi uwagami o przebiegu poszczególnych scenek, zapisanymi w „kartach widzów”. Formułuje założenie, że w niektórych scenkach można było zareagować na sytuację inaczej. Prosi o zgłoszenie się 4–5 par, które ponownie chcą odegrać swoją scenkę. Przygotowanie par do ponownego odegrania scenek (ok. 5–7 minut), pozostałe pary ponownie analizują sytuację zawartą w scenie. Polecenie: Wykorzystując technikę analizy błędu jako informacji przeformułuj przebieg scenki. Prezentacja scenek (max. 3 min każda para)
Zakończenie (czas: 10 min)	Indywidualne projektowanie osobistego planu emocjonalnej odporności na stres i porażki. Biorąc pod uwagę swój aktualny zasób umiejętności, przebieg scenek oraz informacje o technikach zmiany, dokończ na kartce (załącznik nr 4) następujące zdania: • „Moje mocne strony to...” • „Gdy czuję stres, mogę...” • „Gdy coś mi nie wychodzi, przypominam sobie, że...”

Załącznik nr 1 do warsztatu „Business Mindset”:

Karty opisu scenek sytuacyjnych

Scenka 1. „Klikowy” lunch: Pracownik A (nowy) wchodzi do kuchni, gdzie zgrany zespół (reprezentowany przez Osobę B) śmieje się z wewnętrznych żartów. Gdy zapada cisza, A czuje się jak intruz, nie ma pewności, czy nie śmiano się z niego.

Scenka 2. Podważanie kompetencji: Podczas zebrania Osoba B (doświadczony stażem) publicznie poprawia Pracownika A (nowego) w drobnej kwestii, sugerując, że „u nas robi się to inaczej”.

Scenka 3. Plotki w kuluarach: Pracownik A (nowy) przypadkiem podsłuchuje Osobę B, która krytycznie komentuje sposób, w jaki A został zatrudniony.

Scenka 4. Wykluczenie cyfrowe: Pracownik A (nowy) dowiaduje się, że zespół ma prywatną grupę na komunikatorze, na której Osoba B koordynuje nieformalne spotkania, o których A nie wie.

Scenka 5. Błąd w komunikacji: Pracownik A (nowy) wysyła ważny e-mail, nie znając hierarchii stanowisk w pracy. Osoba B przychodzi z pretensjami, że została pominięta w kopii „do wiadomości”.

Scenka 6. Paraliż decyzyjny: Pracownik A (nowy) otrzymuje pierwsze samodzielne zadanie. Osoba B (przełożony) oczekuje szybkich efektów, podczas gdy A boi się popełnić błąd i nie wie, kogo prosić o pomoc.

Scenka 7. Zderzenie z procedurami: Pracownik A (nowy) próbuje wprowadzić usprawnienie. Osoba B reaguje oporem: „Tak pracujemy od lat i to działa, nie szukaj problemów”.

Scenka 8. Przeładowanie informacyjne: Osoba B przeprowadza szkolenie w ekspresowym tempie. Pracownik A (nowy) czuje się przytłoczony i boi się przyznać, że nic nie rozumie.

Scenka 9. Błąd nowicjusza: Pracownik A (nowy) psuje drogi sprzęt lub traci dane. Musi poinformować o tym Osobę B, która jest znana z surowego podejścia.

Scenka 10. Rywalizacja o zasoby: Pracownik A (nowy) potrzebuje dostępu do narzędzia, które zajmuje Osoba B. B nie chce ustąpić, twierdząc, że jej zadania są priorytetowe.

Scenka 11. Trudna logistyka: Pracownik A (nowy) od niedawna dojeżdża ze swojego miejsca zamieszkania do pierwszej pracy. Spóźnia się trzeci raz z powodu dojazdów, a Osoba B (kadrowa/szef) prosi o wyjaśnienia.

Scenka 12. Pierwszy kryzys: Pracownik A (nowy) musi wyjść wcześniej z powodu potrzeby odebrania ważnych dokumentów z urzędu pracującego w tych samych godzinach, co on. Osoba B daje do zrozumienia, że „to nie wygląda dobrze”.

Scenka 13. Ukrywanie problemów: Pracownik A (nowy) przechodzi przez rozwód swoich rodziców. Osoba B zauważa jego spadek nastroju i pyta o przyczyny, ale A nie wie, czy może zaufać nowemu koledze.

Scenka 14. Brak umiejętności: Pracownik A (nowy) otrzymuje zadanie, które przekracza jego umiejętności. Wie, że ma w gronie kolegów kogoś, kto te umiejętności posiada, nie wie tylko czy i w jaki sposób poprosić o pomoc.

Scenka 15. Ważny projekt: Firma realizuje ważny projekt. Przełożony (B) wymaga szybkiego działania, pracownik (A) jest zestresowany i niepewny swoich umiejętności.

Załącznik nr 2 do warsztatu „Business Mindset”: „Karta widza” do robienia notatek

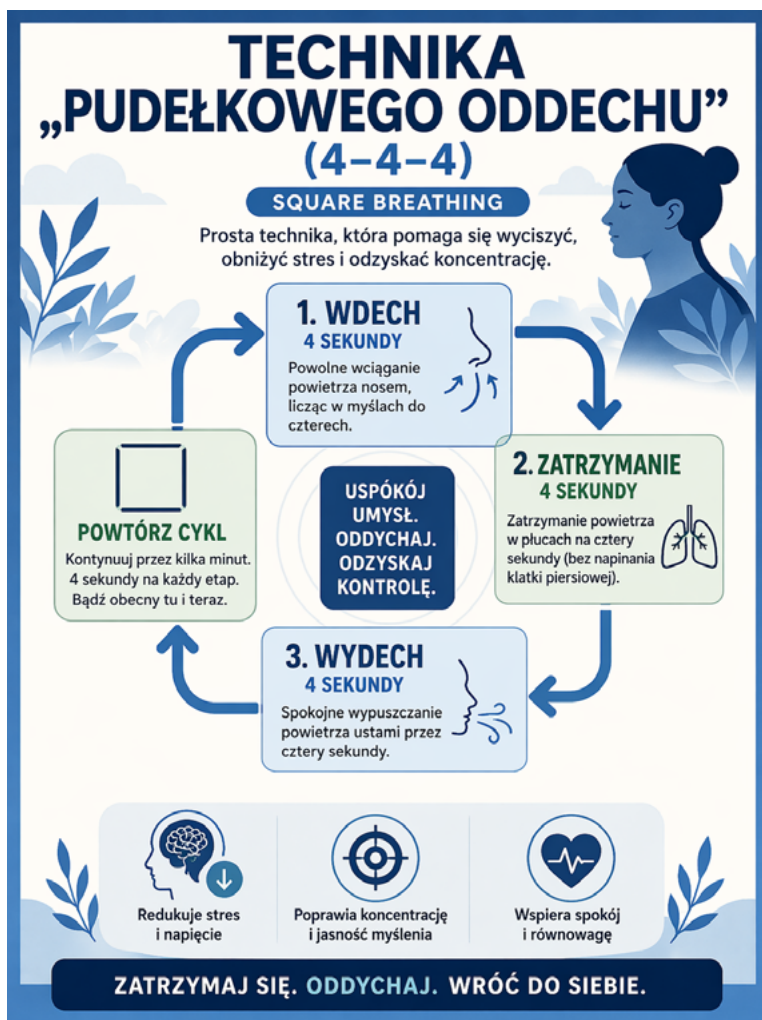
Zanotuj swoje spostrzeżenia. Odnieś się do wskazanych niżej kategorii, wykorzystuj wyrazy kluczowe, które pojawiły się spontanicznie w czasie oglądania scenki.

Scenka nr...	Problem w scenie: ...
Relacja pomiędzy rozmówcami	
Widoczne emocje	
Mowa ciała	
Komunikaty	
Rozwiązanie problemu	
Ogólna ocena scenki	
Inne uwagi	

Załącznik nr 3 (do warsztatu „Business Mindset”):
Plakaty ilustrujące techniki radzenia sobie ze stresem i zmianą



Źródło: obraz wygenerowany przez ChatGPT (OpenAI), 2026.



Źródło: obraz wygenerowany przez ChatGPT (OpenAI), 2026.



Źródło: obraz wygenerowany przez ChatGPT (OpenAI), 2026.



Źródło: obraz wygenerowany przez ChatGPT (OpenAI), 2026.

Załącznik nr 4 do warsztatu „Business Mindset”: Karta planu osobistej odporności

	Dokończ zdania:
	Moje mocne strony to...
	Gdy czuję stres, mogę...
	Gdy coś mi nie wychodzi, przypominam sobie, że...

Załącznik nr 4. Scenariusz zajęć warsztatowych: „Praca JUTRA” – wspólnota DZIŚ na rzecz dobrych zmian

Temat	„Praca JUTRA” – wspólnota DZIŚ na rzecz dobrych zmian		
Uwagi wstępne	Scenariusz jest propozycją warsztatów partycypacyjnych, które integrują młodzież i lokalnych pracodawców w procesie tworzenia kampanii społecznej. Oparte są na założeniach społecznego wymiaru tranzycji „praca–szkoła”, w którym następuje wejście w nowe relacje (współpracownicy, przełożeni) oraz zachodzi uczenie się zasad komunikacji zawodowej, opartej na dokonanych uzgodnieniach. Organizacja warsztatów wymaga wcześniejszego zaproszenia reprezentantów lokalnych pracodawców (<i>najkorzystniej 5 firm reprezentowanych przez co najmniej 3 osoby każda</i>), uzgodnienia z nimi czasu i miejsca wydarzenia oraz wstępnego planu spotkania. W proces zapraszania pracodawców należy włączyć ochotniczo zgłaszających się uczniów (przykład tekstu zaproszenia w załączniku nr 1). Jeśli w miejscu siedziby szkoły lub w okolicy organizowane są tzw. targi pracy (np. lokalna uczelnia, samorząd lokalny lub Powiatowy Urząd Pracy je organizuje), można warsztat partycypacyjny zgłosić jako formę aktywności organizowanej przez szkołę w czasie wydarzenia, przy czym zaproszenie pracodawców do udziału nadal spoczywa na szkole. Ważne: Plan wydarzenia zakłada, że powstałe w czasie warsztatów partycypacyjnych zespoły (pracodawców i uczniów) tworzą realny zespół projektowy, utrzymujący kontakt po zakończeniu warsztatów (patrz p. 13 niniejszego scenariusza) w celu realizacji zaprojektowanej kampanii. Należy to założenie przedstawić pracodawcom w procesie ich zapraszania.		
Adresat/etap edukacyjny	Uczniowie szkół ponadpodstawowych (także studenci)		
Cele	Opracowanie założeń kampanii społecznej promującej zatrudnianie młodych, opartej na realnych potrzebach obu stron		
Kompetencje kluczowe UE	Rozumienie struktur społecznych i gospodarczych, zdolność do współpracy w mieszanej wiekowo grupie zadaniowej		
Efekty uczenia się: uczeń	Wiedza	Umiejętności	Postawy
	Charakteryzuje pojęcie „bariery komunikacyjnej” na rynku pracy.	1. We współpracy planuje i realizuje zadanie. 2. Efektywnie komunikuje się z członkami zespołu.	Przejawia w działaniach kompetencje współpracy i odpowiedzialności zespołowej.
Organizacja aktywności edukacyjnej	Rodzaj aktywności i liczebność grupy	Forma	Metody dominujące
	Zajęcia pozalekcyjne max. 15 uczniów; wskazana podobna liczba reprezentantów pracodawców	Stacjonarnie, na terenie szkoły (lub w siedzibie jednego z lokalnych pracodawców), praca w małych grupach	Design thinking (<i>Strategia kreatywna</i>), Empathy Map (<i>Mapa empatii</i>) Burza mózgów

Temat	„Praca JUTRA” – wspólnota DZIŚ na rzecz dobrych zmian
Czas trwania	240 min (4 godz. zegarowe, włączając przerwę „kawową”)
Niezbędne narzędzia i przybory	1) Przykładowy tekst zaproszenia pracodawców (załącznik nr 1) 2) Karty do losowania grup (załącznik nr 2) 3) Tablica lub flipchart/y (jeśli to możliwe dla każdej z grup), markery

Implementacja	
Wprowadzenie i integracja (czas: 45 min)	Powitanie i poinformowanie o celu spotkania: Przedstawienie idei kampanii społecznej, dotyczącej zatrudniania młodych, jako wspólnego głosu środowiska. Lodołamacz „Szybkie Randki Zawodowe”: Krótkie (2-minutowe) rozmowy w parach: pracodawca–młody człowiek. Pytania pomocnicze (<i>konieczne dostosowanie do przyjętej w kontrakcie formy zwracania się do siebie</i>): • <i>Czego najbardziej boisz się w pierwszej pracy? (P)</i> • <i>Czego najbardziej obawiasz się, zatrudniając debutanta?(M)</i> Przedstawienie propozycji i zawarcie Kontraktu o zasadach współpracy w czasie warsztatu: Rekomendowane zasady współpracy: 1) otwartość, 2) wzajemny szacunek, 3) partnerstwo w działaniu oparte na braku hierarchii podczas warsztatu (<i>uczestnicy ustalają sposób zwracania się do siebie, pomijający nazwy ról zawodowych, mogą przyjąć formułę „Pan/Pani” dla obu stron lub uzgodnić inny sposób</i>).
	Podział uczestników na zespoły 5–6-osobowe, składające się w podobnej liczbie z pracodawców i uczniów. Rekomendacja: korzystne dla pogłębienia efektu „Lodołamacza” będzie wykorzystanie jakiejś zabawnej metody losowania grup, np. tworzenie składu „słynnych rodzin” (Harry’ego Pottera, Adamsów, Shreka, Avengersów, Disney’a). <i>Przykładowe karty do losowanie zawiera załącznik nr 1. Każda z grup odrębnie – pracodawcy i uczniowie, losują karty, następnie szukają w grupie przeciwnej postaci ze swojej „rodziny”. Rodziny tworzą grupy zadaniowe.</i> <i>Jeśli dostrzegasz bariery emocjonalne wśród uczestników, możemy zastosować inną formę podziału uczestników na grupy, np. grę „Orkiestra bez słów”. Rozdaj odrębnie w grupie pracodawców i uczniów karteczki z nazwami zwierząt (5–6 gatunków). Zadaniem wszystkich uczestników jest odnaleźć swoją grupę, wydając jedynie odgłosy danego zwierzęcia (zakaz mówienia!).</i>
Diagnoza metodą „Empathy Map” (czas: 60 min)	Zadanie: Stworzenie w zespołach mapy empatii dla dwóch „bohaterów”: młodego poszukującego pracy i pracodawcy szukającego pracownika. Mapa zawiera trzy obszary (kolumny, koła itp.), skupiające odpowiedzi na trzy pytania: • <i>Co uczestnicy zespołów słyszą? (np. stereotypy o „roszczeniowych młodych”/„wyzyskujących szefach”).</i> • <i>Co widzą? (bariery w ogłoszeniach/brak doświadczenia).</i> • <i>Co czują? (lęk przed odrzuceniem/obawa o niską jakość pracy).</i> Podsumowanie: Wyłonienie w zespołach głównych barier komunikacyjnych do przełamania w projektowanej kampanii

Implementacja	
	Na podstawie pracy w zespołach zbiorowa próba zdefiniowania i scharakteryzowania przez uczniów „barier komunikacyjnych” na rynku pracy. Instrukcja prowadzącego: <i>Patrząc na przygotowaną w zespołach mapę, proszę młodych kandydatów do pracy (uczniów) o zdefiniowanie pojęcia i scharakteryzowanie zjawiska „barier komunikacyjnych na rynku pracy”.</i> Definicja pojęcia zostaje zapisana w miejscu ekspozycji w sali spotkania.
Generowanie pomysłów na kampanię (czas: 60 min)	Burza mózgów „Bez ograniczeń”: Generowanie haseł i kanałów dotarcia w kampanii. Pytania otwarcia dyskusji: • <i>Jak zachęcić firmy do otwarcia się na staże?</i> • <i>Jak pokazać młodym, że lokalny biznes daje szansę rozwoju?</i> Wybór Key Message (Głównego przekazu): Grupy wybierają jedno, chwytliwe hasło dla kampanii (np. „<i>Moc młodych – twój zysk</i>”, „<i>Zacznij lokalnie, rośnij globalnie</i>”). Ustalenie kanałów komunikacji: <i>Gdzie kampania ma zaistnieć? (TikTok, lokalne media, plakaty w urzędach, spotkania w szkołach).</i>
Tworzenie prototypu kampanii i planu działania (czas: 60 min)	Tworzenie „Storyboards”: Każda grupa przygotowuje szkic jednej aktywności kampanii (np. 1) scenariusz krótkiego video na social media; 2) projekt eventu „Dzień Otwarty u Pracodawcy”; 3) projekt eventu szkolnego „Praca szuka człowieka” z udziałem pracodawców; 4) układ i kontent ulotki, broszury lub billboardu; 5) projekt scenariusza podcastu radiowego. <i>Aktywność może być wybrana przez zespół lub wylosowana. Do losowania przez 5 zespołów można wykorzystać wskazane wyżej typy aktywności.</i> Dwustronna weryfikacja realności: Pracodawcy oceniają, czy dany pomysł jest dla nich atrakcyjny i możliwy do realizacji, a młodzi – czy jest autentyczny. Ustalenie planu dalszego działania („Harmonogram kroków”): Uzgodnienie w zespole, co dzieje się po warsztatach (kto odpowiada za grafikę, kto za kontakt z mediami).
Zakończenie i ewaluacja (czas: 15 min)	Runda wypowiedzi podsumowujących: • <i>Co było najtrudniejsze, a co najbardziej zaskakujące we współpracy?</i> • <i>Z jakimi założeniami dalszej współpracy uczestnicy kończą spotkanie?</i> Deklaracja wspólnoty: Pamiątkowe zdjęcie i potwierdzenie dalszej chęci udziału w realizacji kampanii.

Załącznik nr 1 do warsztatu „Praca JUTRA”: Przykładowy tekst zaproszenia pracodawców

Szanowna Pani/Szanowny Panie (kierujemy zaproszenia do indywidualnych osób lub kierującego firmą)

Jako lokalni przedsiębiorcy najlepiej wiemy Państwo, jak z jednej strony, trudno dziś o zmotywowanego i przygotowanego pracownika. Z drugiej zaś strony, młodzi ludzie w naszym regionie często nie wiedzą, jak wielki potencjał drzemie w rodzimych firmach. Chcemy to zmienić – i to z Państwa udziałem.

Serdecznie zapraszamy na warsztaty partycypacyjne, podczas których wspólnie z przedstawicielami młodzieży (uczniami/studentami) zaprojektujemy założenia lokalnej kampanii społecznej, promującej zatrudnienie młodych talentów.

Dlaczego warto wziąć udział?

Bezpośredni dialog: To rzadka okazja, by poznać oczekiwania i obawy przyszłych pracowników w nieformalnej, twórczej atmosferze.

Wpływ na przekaz: Państwa głos zadecyduje o tym, jakie wartości i potrzeby pracodawców zostaną uwzględnione w kampanii.

Employer Branding: Udział w projekcie to doskonały sposób na budowanie wizerunku firmy odpowiedzialnej społecznie i otwartej na nowe pokolenia.

Networking: Spotkanie będzie przestrzenią do wymiany doświadczeń z innymi lokalnymi liderami biznesu.

Szczegóły spotkania (do udziału, w którym zapraszamy 3 osoby reprezentujące firmę):

Data: [Data]

Godzina: [Godzina, np. 10:00–14:00]

Miejsce: [Dokładny adres, ewentualnie wskazówki dojazdu]

Wierzimy, że połączenie Państwa doświadczenia biznesowego z energią młodych ludzi pozwoli nam stworzyć kampanię, która realnie ożywi lokalny rynek pracy.

Prosimy o potwierdzenie obecności do dnia [Data] drogą mailową: [Adres e-mail] lub telefoniczną: [Numer telefonu].

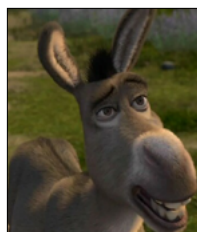
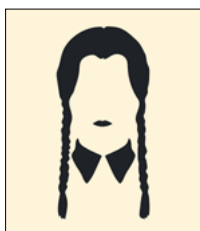
Z wyrazami szacunku,

[Twoje Imię i Nazwisko/Nazwa Organizacji]

[Logo organizacji]

Załącznik nr 2 do warsztatu „Praca JUTRA”

Karty do losowania grup (potrzebne dwie kopie, po jednej dla pracodawców i uczniów)



Załącznik nr 5. Scenariusz zajęć warsztatowych: Jeden dzień w firmie, a refleksja na co najmniej 100

Temat	Jeden dzień w firmie, a refleksja na co najmniej 100		
Uwagi wstępne	W scenariuszu uwzględniono społeczny wymiar tranzykcji „szkoła–praca”, w którym realizowane działania wspierają rozwój umiejętności funkcjonowania w systemie zależności (służbowych) oraz rozwój kompetencji współpracy. W czasie zajęć uczeń przekracza granicę relacji rówieśniczych, doświadcza w sytuacji symulowanej (kontrolowanej) formalnej komunikacji, co doskonali samodzielność uczniów w czasie zmiany środowiska działania oraz pogłębia postrzeganie odpowiedzialności zawodowej.		
Adresat/etap edukacyjny	Uczniowie klas VII–VIII szkoły podstawowej i młodszych klas szkoły ponadpodstawowej.		
Cele	Doświadczenie funkcjonowania w strukturze organizacyjnej miejsca pracy oraz doświadczanie komunikacji w quasi-relacjach zawodowych.		
Kompetencje kluczowe UE	Rozumienie pojęć i struktur społecznych i gospodarczych, zdolność do pracy zespołowej, zdolność radzenia sobie z przeszkodami w działaniu.		
Efekty uczenia się: uczeń	Wiedza	Umiejętności	Postawy
	Nazywa role zawodowe, definiuje pojęcie „struktura organizacyjna” i „hierarchia służbowa”.	1. Współpracuje w zespole zadaniowym. 2. Komunikuje się w sposób adekwatny do realizowanej roli. 3. Objasnia różnice między relacjami koleżeńskimi a zawodowymi.	Przejawia w działaniach umiejętność funkcjonowania w określonej strukturze organizacyjnej.
Organizacja aktywności edukacyjnej	Rodzaj aktywności i liczebność grupy	Forma	Metody dominujące
	Zajęcia dydaktyczne; max. 30 uczniów.	Stacjonarnie, na terenie szkoły, praca w małych grupach.	Kreatywna symulacja.
Czas trwania	90 min (dwie jednostki dydaktyczne)		
Niezbędne narzędzia i przybory	Obrazki inicjujące rozmowę wprowadzającą (załącznik nr 1). Definicje pojęć wykorzystanych w części wprowadzającej (załącznik nr 2).		

Implementacja	
Wprowadzenie (czas: 15 min.)	Rozmowa kierowana zainicjowana obrazem (załącznik nr 1) i pytaniami: • <i>Jakie miejsca ilustrują obrazki?</i> • <i>Jakie różnice dostrzegacie pomiędzy pierwszym obrazkiem a drugim?</i> • <i>Czym różni się relacja koleżeńska od relacji służbowej?</i> • <i>Kim jest „kolega”, a kim jest „przełożony”?</i> • <i>Dlaczego w pracy obowiązują bardziej „surowe” zasady komunikacji niż w szkole?</i> Wprowadzenie przez nauczyciela pojęć „struktura organizacyjna”, „hierarchia służbowa” (przykłady definicji zawiera załącznik nr 2). Podział uczniów dowolną losową metodą na dwa równoliczne zespoły. Wyznaczenie „granic” terytorium dla każdej z grup.
Symulacja działania w miejscu pracy (czas: 60 min)	Wprowadzenie do pracy zespołowej (15 min) Nauczyciel informuje uczniów, że są pracownikami dwóch powstających firm, które będą zajmować się organizacją szkolnych festynów. Zadaniem każdego z zespołów jest: 1) utworzenie struktury organizacyjnej w firmie: dyrektor firmy, kierownicy działów (marketing, logistyka, finanse), pracownicy działów; 2) przyjęcie wspólnych zasad działania pracowników firmy: a) komunikacja musi odbywać się zgodnie ze strukturą (pracownik → kierownik → dyrektor); b) decyzje podejmowane są zgodnie z zakresem kompetencji. Przydział członkom zespołu ról w tej strukturze, grupowe omówienie opisu ról i zakresu obowiązków. „Uruchomienie” działania firm i opracowanie oferty festynu szkolnego (45 min). Opracowanie przez firmy (zespoły) oferty festynu szkolnego.
Prezentacja ofert i podsumowująca analiza doświadczenia „pracowników” firm (czas: 15 min)	Prezentacja oferty festynu, jawne głosowanie wszystkich uczniów (przez podniesienie ręki) za uznaniem jednej z nich za „ciekawszą” dla uczniów. Zbiorowa analiza doświadczenia, wypowiedzi uczniów kierowane pytaniami: • <i>Jak czułaś/teś się w swojej roli?</i> • <i>Jaką rolę chciałabyś/łbyś pełnić w realnym życiu zawodowym?</i> • <i>Jak łatwo było podporządkować się decyzjom przełożonego?</i> • <i>Co było trudne w komunikacji?</i> • <i>Na ile hierarchia wspiera lub utrudnia współpracę?</i>

Załącznik nr 1 do warsztatów *Jeden dzień w firmie*:
Przykłady obrazków do wykorzystania w części wprowadzającej

1) rozmowa uczniów w szkole



Źródło: 123rf.com

2) rozmowa przełożonego z podwładną



Źródło: 123rf.com

Załącznik nr 2 do warsztatów *Jeden dzień w firmie*: Przykłady definicji pojęć wykorzystanych w części wprowadzającej

STRUKTURA ORGANIZACYJNA

To układ tworzony przez poszczególnych pracowników organizacji oraz łączące ich więzi formalne. Kluczowe aspekty tej definicji obejmują:

Relacje i zależności: Struktura jest odzwierciedleniem relacji, podległości i zależności pomiędzy pracownikami a ich stanowiskami pracy.

Więzi formalne: Definiuje, kto z kim może i powinien się kontaktować, określając tym samym przepływ informacji.

Elementy składowe: Obejmuje działy, stanowiska, podział obowiązków oraz uprawnienia.

Źródło: na podstawie: Koźmiński, Piotrowski (red.), 2013.

To ogół sposobów, w jakie dzieli się zadania organizacji między jej członków oraz metody koordynacji tych zadań. Określa ona układ stanowisk, komórek organizacyjnych oraz więzi (formalne relacje) między nimi.

Źródło: opracowano na podstawie: Mintzberg, 1979.

HIERARCHIA SŁUŻBOWA

Hierarchia służbowa (osobowa) to pionowa struktura podporządkowania w organizacji, w której każdy pracownik (z wyjątkiem najwyższego przełożonego) jest bezpośrednio podporządkowany jednemu przełożonemu. Opiera się ona na formalnej władzy (wynikającej z zajmowanego stanowiska) i określa ścisłe linie podległości, w ramach których przełożeni wydają polecenia, a podwładni są zobowiązani do ich wykonywania.

Źródło: opracowano na podstawie: Child, 2019.

Załącznik nr 6. Scenariusz zajęć warsztatowych: „Audyt Przyszłości”. Szkoła vs Rzeczywistość

Temat	„Audyt Przyszłości”: Szkoła vs Rzeczywistość		
Uwagi wstępne	W scenariuszu uwzględniono kompetencyjny wymiar tranzykcji „szkoła–praca”, w którym kładzie się nacisk na wykorzystanie wiedzy szkolnej na użytek praktyki społecznej, w szczególności w odniesieniu do zastosowania tej wiedzy do projektowania produktu (przedmiotu, usługi). Realizowane w zajęciach działania (gra dydaktyczna) odwracają rolę: uczniowie stają się „konsultantami edukacyjnymi”, a przedmiotem ich analizy jest podstawa programowa w starciu z realiami rynku pracy. Udział w grze wspiera uczniowską umiejętność rzeczywistego przekraczania granic teorii i praktyki, wzmacnia (lub inicjuje) przekonanie, że wysiłek szkolny jest ściśle związany z przyszłością zawodową uczniów. Zajęcia są pierwszą ukierunkowaną próbą doświadczenia ważności wiedzy szkolnej dla realizowania określonych zadań zawodowych. Konieczne jest zaproszenie na zajęcia 3–5 przedstawicieli lokalnych pracodawców różnych branż, którzy będą pełnić rolę „Weryfikatorów”. W tej grze pracodawcy-weryfikatorzy są mentorami. Ich zadaniem jest pokazywanie nieoczywistych zastosowań wiedzy teoretycznej w codziennej pracy (np. jak znajomość historii pomaga w budowaniu marki osobistej).		
Adresat/etap edukacyjny	Uczniowie klas VII–VIII szkoły podstawowej oraz uczniowie liceów, techników i szkół branżowych.		
Cele	Identyfikacja konkretnych umiejętności z programu szkolnego, które mają zastosowanie w pracy zawodowej, oraz wskazanie luk kompetencyjnych.		
Kompetencje kluczowe UE	Umiejętność uczenia się, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, współpraca, kompetencje obywatelskie oparte na interakcji z pracodawcami.		
Efekty uczenia się: uczeń	Wiedza	Umiejętności	Postawy
	Zna i rozumie relację między teoretycznymi treściami nauczania a ich praktycznym zastosowaniem w konkretnych zawodach i branżach.	- Selekcjonuje z obszernego programu nauczania kluczowe informacje i ocenia ich przydatność pod kątem własnych celów. - Uzasadnia swoje zdanie przed „ekspertem” (pracodawcą) oraz wypracowuje wspólne stanowisko wewnątrz grupy.	- Przyjmuje konstruktywną krytykę od praktyków biznesu i koryguje swoje wyobrażenia o pracy. - Zwiększa zaangażowanie w naukę przedmiotów, które wcześniej uważał za zbędne, dzięki dostrzeżeniu ich ukrytego celu.

Temat			
„Audyt Przyszłości”: Szkoła vs Rzeczywistość			
Organizacja aktywności edukacyjnej	Rodzaj aktywności i liczebność grupy	Forma	Metody dominujące
	Zajęcia dydaktyczne; max. 30 uczniów	Stacjonarnie, na terenie szkoły, praca w małych grupach	Gra dydaktyczna
Czas trwania	90–100 min (dwie jednostki dydaktyczne)		
Niezbędne narzędzia i przybory	Wydruki fragmentów programów nauczania (np. z matematyki, polskiego, biologii), teczek biurowe. Karta audytu (załącznik nr 1). Instrukcja dla pracodawców (załącznik nr 2). Kolorowe naklejki symbolizujące „punkty użyteczności”, koperty na instrukcje dla pracodawców.		

Implementacja	
Wprowadzenie (czas: 15 min)	Zapowiedź działań w czasie zajęć, wprowadzenie do gry. Odczytanie przez nauczyciela fabuły gry (dwie wersje): 1) dla uczniów szkół podstawowych, 2) dla pozostałych uczniów. Wersja 1. Fabuła (scenariusz) Jest rok 2030. Ministerstwo Edukacji ogłasza abolicję programową: zostaną tylko te tematy, które uczniowie uznają za przydatne w konkretnych zawodach. Klasa zostaje podzielona na Zespoły Audytorskie. Każdy zespół reprezentuje inną branżę: 1) IT, 2) Medycyna, 3) Marketing, 4) Rzemiosło/Budownictwo, 5) Sztuka/Media, ewentualnie: 6) Transport (branże można dostosować do tych reprezentowanych przez obecnych na zajęciach pracodawców). Wersja 2. Fabuła (scenariusz) Jest rok 2030. Ministerstwo Edukacji ogłasza abolicję programową: zostaną tylko te tematy, które uczniowie uznają za przydatne w konkretnych zawodach. Klasa zostaje podzielona na Zespoły Audytorskie. Każdy zespół reprezentuje inną branżę 1) IT, 2) Medycyna, 3) Marketing, 4) Rzemiosło/Budownictwo, 5) Sztuka/Media, ewentualnie: 6) Transport. Abolicja nie jest jednak aktem wolności, lecz desperackim ruchem rządu po Wielkim Krachu Kompetencyjnym. Okazuje się, że Ministerstwo usunęło z serwerów kopie zapasowe programów nauczania sprzed dekady. Jeśli uczniowie nie „udowodnią” przydatności danej wiedzy, zostanie ona prawnie zakazana i usunięta z przestrzeni publicznej, by nie „zaśmiecać umysłów” przyszłej siły roboczej. Podział klasy dowolną metodą na 5–6 równolicznych zespołów audytorskich. Przekazanie pracodawcom instrukcji w kopertach.

Implementacja	
Odprawa zespołów audytowych (czas: 5 min)	Nauczyciel (koordynator audytu) przydziela grupom branże i „teczki z programem” (wybrane działy z różnych przedmiotów). Przykład: Grupa IT dostaje fragmenty wydrukowanego programu z matematyki (logika), polskiego (retoryka) i angielskiego. Grupa Medycyna – fragmenty programu z biologii, fizyki, chemii, angielskiego, itp.
I faza gry: „Wydobycie Wartości” (czas: 30 min)	Uczniowie w zespołach analizują program i wypełniają Kartę Audytu (załącznik nr 1). Nauczyciel zapisuje w tym czasie na tablicy listę przedmiotów, których program otrzymały zespoły audytorskie. Zespoły poszukują tzw. „punktów styku”: • Wiedza twarda: Co z lekcji przyda się w tym zawodzie bezpośrednio? (np. chemia w medycynie i fryzjerstwie). • Wiedza miękka: Jakie umiejętności trenujemy „przy okazji”? (np. pisanie wypracowań = tworzenie raportów; praca w grupach = zarządzanie zespołem). • Zasada „3 x Dlaczego”: Przy każdym programie muszą uzasadnić: <i>To nam się przyda, ponieważ...</i> (uczniowie szkoły podstawowej) <i>To jest niezbędne, ponieważ...</i> (pozostali uczniowie)
II faza: „Konfrontacja z Ekspertem” (czas: 20 min)	Zespoły po kolei prezentują swoje ustalenia, a pracodawcy w roli weryfikatorów-mentorów mówią: „Sprawdzamy!”. Np. Pracodawca: <i>Twierdzicie, że logarytmy są zbędne w marketingu? Błąd, używamy ich przy skalowaniu kampanii.</i> To moment krytycznej dyskusji o tym, czego szkoła uczy, a czego nie widzą uczniowie.
III faza: „Łatanie Dziur” (czas: 20 min)	Każdy z zespołów, wspierany uwagami pracodawców, projektuje jeden „Moduł Praktyczny”, którego brakuje w szkolnym programie, a który łączy wiedzę szkolną z ich branżą. Przykład: Lekcja fizyki o optyce połączona z warsztatem fotografii produktowej dla lokalnego sklepu.
Ranking i podsumowanie (czas: 5–10 min)	Grupy przyklejają na tablicy „Punkty Użyteczności” przy przedmiotach, które okazały się najbardziej uniwersalne dla wszystkich branż. Z użyciem swobodnych wypowiedzi uczniowie i pracodawcy podsumowują znaczenie gry, w której wzięli udział.

Implementacja	
Dodatkowe rekomendacje	Do fabuły gry dla uczniów starszych klas liceów i techników można wprowadzić do pracy zespołów audytorskich wątki „sensacyjne”: 1) IT (Cyber-Partyzantka): Odkrywają, że algorytm oceniający ich wybory ma ukrytą funkcję: „Optymalizacja Posłuszeństwa”. Jeśli wybiorą tylko techniczne skille, system zamieni ich w cyfrowych niewolników bez prawa do buntu. Muszą przemyśleć do programu nauczania logikę i filozofię pod przykrywką „architektury danych”. 2) Medycyna (Selekcja Naturalna): Dostają poufne wytyczne: program ma uczyć tylko ratowania „jednostek rokujących”. Zespół staje przed dylematem – czy walczyć o etykę lekarską w podstawie programowej, ryzykując odrzucenie całego projektu przez Ministerstwo? 3) Marketing (Fabryka Prawdy): Ich zadaniem jest „sprzedanie” nowej reformy pozostałym uczniom. Odkrywają jednak, że narzędzia, których używają, to zaawansowana socjotechnika służąca do wymazywania pamięci zbiorowej o historii i kulturze. 4) Rzemiosło/Budownictwo (Forteca): Jako jedyni mają dostęp do fizycznych zasobów. Odkrywają, że nowe plany budowlane narzucone przez rząd to tak naprawdę projekty nowoczesnych izolatek i centrów nadzoru, a nie osiedli mieszkaniowych. 5) Sztuka/Media (Mroczne odkrycie): Podczas audytu zasobów archiwalnych (filmy, reportaże, dzieła sztuki), zespół trafia na „Martwe Piksele” – cyfrowe ślady wskazujące na to, że Ministerstwo zaczęło już podmieniać historię wizualną kraju. Ikoniczne zdjęcia z protestów czy ważne obrazy historyczne są subtelnie modyfikowane przez AI, by pasowały do aktualnej narracji rządu.

Załącznik nr 1 do warsztatu „Audyt Przyszłości”.

Karta Audytu Szkoła vs Rzeczywistość

Karta Audytu		
Zespół Audytorski (Branża):		
Ekspert Wspierający (Pracodawca):		
ETAP 1: ANALIZA ZASOBÓW (Wiedza z programu)		
<i>Przejrzyjcie fragmenty programu nauczania. Znajdźcie 3 tematy/działy, które Waszym zdaniem mają największy potencjał w Waszej branży.</i>		
Przedmiot i temat (np. <i>Biologia: genetyka</i>)	Konkretne zastosowanie w pracy (Co będziecie z tym robić?)	Skala użyteczności (1–5 max.)
1.		
2.		
3.		
ETAP 2: KOMPETENCJE UKRYTE (Soft Skills)		
<i>Szkoła to nie tylko wzory. Jakie umiejętności miękkie trenujecie podczas tych lekcji, które przydadzą się w Waszym zawodzie? (zaznaczcie min. 3, używając w pustej kolumnie gwiazdek w skali * rzadko, **czasami, *** często)</i>		
Praca pod presją czasu (sprawdziany/kartkówki)		
Praca zespołowa (projekty grupowe)		
Selekcja informacji (tworzenie notatek/streszczeń)		
Prezentacja publiczna (odpowiedzi ustne/referaty)		
Argumentacja i debata (lekcje polskiego/WOS-u)		
Inne:		
ETAP 3: LUKA KOMPETENCYJNA (czego brakuje?)		
<i>Czego nie ma w programie szkolnym, a co Wasz Ekspert (Pracodawca) uważa za kluczowe w tej branży?</i>		
Brakująca umiejętność:		
Propozycja „Łatki”: <i>Jaką jedną praktyczną informację lub aktywność dodać do lekcji, aby to uzupełnić?</i>	<i>Np. na matematyce, zamiast tylko liczyć procenty, policzmy realny koszt kredytu na start firmy.</i>	
ETAP 4: WERDYKT KONSULTANTÓW		
<i>Dokończcie zdanie, które przedstawicie na forum:</i>		
<i>„Naszym zdaniem program szkolny w obszarze [Przedmiot] jest dla naszej branży (Niezbędny/Do poprawy/Zbędny), ponieważ...”.</i>		

PODPISY AUDYTORÓW

.....

.....

Załącznik nr 2 do warsztatu „Audyt Przyszłości”. INSTRUKCJA DLA PRACODAWCY: ROLA „MENTORA-WERYFIKATORA”

Dziękujemy, że wspierasz młodych ludzi w odkrywaniu praktycznej strony edukacji! Twoim zadaniem nie jest ocenianie wiedzy szkolnej, ale pokazanie jej wartości w codziennej pracy Twojej firmy.

TWOJA ROLA W CZASIE GRY:

1. **Konsultant (Faza I):** Podchodzisz do grup, które analizują program. Podpowiadasz im, gdzie w Twojej branży ukryta jest dana kompetencja (np. „Pisanie wypracowań to tak naprawdę trening tworzenia jasnych raportów dla klientów”).
2. **Weryfikator (Faza II):** Podczas prezentacji kart audytu wykonujesz tzw. „Sprawdzenie Realu”. Odnosisz się do pomysłów uczniów – potwierdzasz ich intuicje lub prostujesz błędne wyobrażenia o zawodzie.

JAK PUNKTOWAĆ KARTY AUDYTU? (Kryteria oceny)

Podczas fazy konfrontacji oceń pracę zespołu w trzech kategoriach (skala 1–5 pkt):

- **CELNOŚĆ (Logic):** Oceń, na ile trafnie uczniowie wskazali tematy szkolne, które faktycznie przydają się w Twojej branży.
- **KOMPETENCJE MIĘKKIE (Soft Skills):** Oceń, na ile dostrzegli, że szkoła uczy ich dyscypliny, pracy w grupie lub radzenia sobie ze stresem.
- **„ŁATKA” PRAKTYCZNA (Innovation):** Oceń, na ile ich propozycja zmiany w programie jest realna do wdrożenia i ciekawa dla Twojej firmy?

„NARZĘDZIOWNIK” – CO MÓWIĆ DO UCZNIÓW?

Jeśli zespół utknie w martwym punkcie, użyj pytań pomocniczych, np.:

- Wyobraźcie sobie, że musicie przekonać klienta do zakupu. Który przedmiot uczy Was argumentacji?
- W mojej firmie często pracujemy w stresie. Czy klasówka to dobry trening takiej odporności?
- Czy wiedzieliście, że znajomość [nazwa tematu, np. ułamków] oszczędza nam w firmie tysiące złotych przy [konkretna czynność]?

CZEGO UNIKAĆ?

- Za moich czasów...: Skupiamy się na tym, co jest tu i teraz oraz w przyszłości (rok 2030).
- Długich wykładów: Twoje wypowiedzi powinny być krótkimi „pigułkami wiedzy” (max. 1–2 minuty).
- Krytykowania nauczycieli: Gramy do jednej bramki – szukamy wartości w edukacji, nawet jeśli program jest trudny.

Załącznik nr 7. Scenariusz zajęć warsztatowych:

Kod dostępu do kariery – analiza potrzeb pracodawców i profilowanie kompetencji

Temat	Kod dostępu do kariery – analiza potrzeb pracodawców i profilowanie kompetencji		
Uwagi wstępne	W scenariuszu szczególny nacisk położono na kompetencyjny wymiar transycji „szkoła–praca”. Przejście z edukacji formalnej na rynek pracy to proces wymagający nie tylko wiedzy teoretycznej, ale przede wszystkim gotowości psychologicznej do zmiany roli społecznej. Proponowane działania wspierają rozwój samodzielności decyzyjnej, budowanie poczucia odpowiedzialności za efekty pracy zespołowej oraz rozwijają umiejętność radzenia sobie z niepewnością (tzw. tolerancję na niejednoznaczność), która towarzyszy każdemu procesowi rekrutacyjnemu. W toku zajęć uczniowie w sposób kontrolowany przekraczają granicę „bezpiecznej roli ucznia”, wchodząc w interakcję z realnym otoczeniem gospodarczym. Poprzez konieczność konfrontacji własnych wyobrażeń o wymaganiach firm z rzeczywistymi danymi rynkowymi (analiza stron i weryfikacja ankietowa), doświadczają konstruktywnej presji. Taka forma pracy uczy adaptacji do zmieniających się warunków, buduje odporność psychiczną poprzez doświadczenie kontrolowanego stresu związanego z oceną zewnętrzną i kształtuje postawę pełnej odpowiedzialności za przyjęte zobowiązania zawodowe.		
Adresat/etap edukacyjny	Uczniowie szkół ponadpodstawowych		
Cele	Zrozumienie oczekiwań rynku pracy poprzez analizę stron internetowych pracodawców w sekcji „Kariera” i weryfikacja wniosków u źródła.		
Kompetencje kluczowe UE	Wykorzystanie kompetencji cyfrowych do celowej selekcji danych z portali korporacyjnych, krytyczna ocena i zarządzanie informacją, skuteczne komunikowanie się i współpraca.		
Efekty uczenia się: uczeń	Wiedza	Umiejętności	Postawy
	Rozróżnia typy pracodawców (korporacja, start-up, produkcja) i rozumie, że każdy z nich ma inną kulturę organizacyjną.	1. Selekcjonuje kluczowe informacje z profesjonalnych stron internetowych. 2. Tworzy logiczny i poprawny językowo kwestionariusz ankiety, która służy do weryfikacji postawionych hipotez (idealny profil kandydata do pracy).	Wykazuje inicjatywę w badaniu potrzeb potencjalnego pracodawcy.

Temat	Kod dostępu do kariery – analiza potrzeb pracodawców i profilowanie kompetencji		
Organizacja aktywności edukacyjnej	Rodzaj aktywności i liczebność grupy	Forma	Metody dominujące
	Zajęcia dydaktyczne; max. 30 uczniów	Stacjonarnie, na terenie szkoły, praca w małych grupach	Metoda projektowa Metoda warsztatowa Elementy metody weryfikacji rynkowej (<i>Social Survey</i>)
Czas trwania	90 min (dwie jednostki dydaktyczne)		
Niezbędne narzędzia i przybory	Urządzenia z dostępem do internetu. Arkusze online/flipcharty do notowania. Lista linków do przykładowych firm (załącznik nr 1).		

Implementacja	
Wprowadzenie (czas: 10 min)	Krótką dyskusja kierowana pytaniem: <i>Gdzie szukać prawdy o firmie?</i> Podpowiedź: zakładki „Kariera”, „O nas” oraz „Wartości” to kopalnia wiedzy o tym, jakiego „dopasowania” do kultury organizacji szuka pracodawca. Podział klasy na 4 zespoły, losowanie sektorów/ branż (każdy zespół analizuje inny sektor). (np. IT/Tech, Korporacja finansowa, Start-up kreatywny, Produkcja/Logistyka).
„Detektywi Kariery” – przegląd i selekcja danych na witrynach firm (czas: 25 min)	Przekazanie instrukcji do zadania zespołom: Przejrzyjcie strony internetowe 2–3 firm z branży i odpowiedzcie na pytania: <i>Jakim językiem mówi firma (luźny, formalny)?</i> <i>Jakie cechy działania pracowników/ miękkie umiejętności (soft skills) podkreślają w opisach zespołów?</i> <i>Jakie konkretne narzędzia/umiejętności (hard skills) powtarzają się w zamieszczanych treściach i ogłoszeniach?</i> Uwaga: Listę przykładowych witryn zawiera załącznik nr 1. Uczniowie sami decydują o sposobie wyszukania firm oraz o ich zasięgu.
Tworzenie Idealnego profilu pracownika (czas: 20 min)	Na podstawie analizy każdy zespół tworzy „Listę Must-Have do CV”. Uczniowie wypisują 5 kluczowych kompetencji (np. „znajomość metodologii Agile”, „odporność na stres w pracy z klientem”, „umiejętność pracy w rozproszonym zespole”). Do każdej kompetencji dopisują krótkie uzasadnienie, będące odpowiedzią na pytanie: <i>Dlaczego to jest ważne dla tej firmy?</i>

Implementacja	
Weryfikacja idealnego profilu – ankieta dla pracodawcy (czas: 25 min)	Zespoły przygotowują ankietę (np. w Google Forms/MS Forms), którą wysyłają do lokalnych firm lub rodziców pracujących w branży. W ankiecie zawierają „idealne profile” pracowników branż, do których formułują pytania. Przykładowe pytania do ankiety do rozbudowania przez uczniów: • <i>W skali 1–5, jak bardzo ta umiejętność jest kluczowa na stanowisku juniorskim?</i> • <i>Czego brakuje w naszym zestawieniu, a jest „deal-breakerem” podczas rozmowy?</i> • <i>Czy kandydat z cechami i kompetencjami z „idealnego profilu” pasowałby do Państwa kultury organizacyjnej?</i>
Podsumowanie (czas: 10 min)	Zespoły prezentują „idealne profile” na forum klasy. W podsumowaniu następuje omówienie różnic: <i>Np. dlaczego „kreatywność” znaczy co innego w agencji reklamowej, a co innego w banku?</i>
Dodatkowe rekomendacje	Po otrzymaniu wyników ankietowania pracodawców warto zainicjować 45-minutowe zajęcia, w czasie których te wyniki zostaną przeanalizowane i zinterpretowane. Finalnym produktem zajęć może być opracowanie przez uczniów własnego „CV na przyszłość”, w którym uwzględnią wnioski z zajęć i wyniki ankietowania pracodawców.

Załącznik nr 1 do warsztatu „Kod dostępu do kariery”.

Lista firm i linków klarownie komunikujących o oczekiwaniach wobec kandydatów do pracy

Branża	Firma	Co zwraca uwagę
Kreatywna/ Start-upowa (Kultura: elastyczność, pasja, „vibe”)	Netguru (IT/Software House): https://www.netguru.com/about-us (język angielski)	Przejrzyste wartości, nacisk na „culture fit” i rozwój, luźny, ale profesjonalny język.
	CD PROJEKT RED (Gaming): https://www.cdprojektred.com/pl (język polski)	Skupienie na pasji do tworzenia światów i pracy zespołowej w wielokulturowym środowisku
Wielka Korporacja/ Finanse (Kultura: struktura, prestiż, stabilność)	Deloitte: https://www.deloitte.com/pl/pl.html (język polski)	Podział na ścieżki (student/ profesjonalista), nacisk na analityczne myślenie i etykę pracy.
	Goldman Sachs: https://www.goldmansachs.com/ (język angielski)	Bardzo formalny język, nacisk na doskonałość operacyjną i globalny zasięg.
Produkcja/ Logistyka/Retail (Kultura: konkret, efektywność, współpraca)	LPP (Właściciel Reserved, Cropp): https://www.lpp.com/kariera/ (język polski)	Pokazanie różnych światów (od projektowania po logistykę), nacisk na dynamikę działania i modę.
	Amazon (Centra Operacyjne): https://www.amazon.jobs/pl (język polski)	Skupienie na bezpieczeństwie, tempie pracy i specyficznych „Leadership Principles” (Zasadach Przywództwa).
Usługi/ Lifestyle (Kultura: relacje, klient, gościnność)	Starbucks (AmRest): https://starbuckspolandcareers.com/pl/praca-w-starbucks/	Nacisk na osobowość („szukamy Ciebie, nie Twojego CV”), inkluzywność i umiejętność budowania atmosfery.

Nieustanne zmiany zachodzące we wszystkich obszarach życia, wymuszają na nas konieczność stałego podnoszenia poziomu wykształcenia i ciągłego poszerzania swoich kompetencji w celu przystosowania się do zmieniającej się rzeczywistości, a także pełnego wykorzystywania możliwości, jakich dostarczają nowoczesne technologie. Koncepcja uczenia się przez całe życie określana jako *lifelong learning* (LLL) dotyczy aktywności człowieka, której założeniem jest poszerzanie wiedzy i rozwój umiejętności w perspektywie osobistej czy społecznej, przy równoczesnym zorientowaniu na potrzeby rynku pracy.

Projekt „**Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych**” realizowany jest przez Województwo Łódzkie w ramach Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności.

Do podstawowych celów Projektu należą:

- doskonalenie systemu edukacji, mechanizmów uczenia się przez całe życie w kierunku lepszego dopasowania do potrzeb nowoczesnej gospodarki, wzrostu innowacyjności, zwiększania transferu nowych technologii oraz zielonej transformacji,
- wdrożenie innowacyjnych i trwałych mechanizmów współpracy na gruncie kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego, uczenia się przez całe życie, sprzyjających odporności i doskonałości oraz cyfrowej i zielonej transformacji.

W ramach **Projektu** Województwo Łódzkie, zrealizuje w latach 2023–2026 szereg działań wspierających politykę edukacyjną regionu w zakresie doradztwa zawodowego, promocji kształcenia branżowego oraz upowszechniania idei uczenia się przez całe życie. Oprócz konferencji, seminariów i konkursów planuje się stworzenie Wojewódzkiego Systemu Doradztwa Zawodowego oraz Strategii Kształcenia Zawodowego na obszarze województwa łódzkiego.

Zbudowanie systemu koordynacji *lifelong learning* jest odpowiedzią na potrzebę zapewnienia planowania strategicznego w obszarze uczenia się przez

całe życie, w tym kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się dorosłych, co jest istotnym elementem zarządzania rozwojem gospodarczym i społecznym z uwagi na konieczność przygotowania kadr i społeczeństwa do zachodzących zmian.

Na potrzeby projektu powstał Wojewódzki Zespół Koordynacji (WZK), który jest organem doradczo-opiniującym w zakresie wspierania polityki edukacyjnej Województwa Łódzkiego. Zadania Zespołu obejmują m.in. koordynację działań w zakresie doradztwa zawodowego dla uczniów, studentów oraz osób dorosłych, jak również promocję kształcenia zawodowego oraz idei uczenia się przez całe życie. W roku 2023 WZK wypracował Zoperacjonalizowany Program Wdrażania Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030, Program Wdrażania ZSU2030 będzie aktualizowany w trakcie realizacji projektu oraz w okresie jego trwałości.

Zespół Projektowy



Rzeczpospolita
Polska

Sfinansowane przez
Unię Europejską
NextGenerationEU



Projekt „Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych” jest finansowany ze środków Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności.

Książka zamyka tryptyk wydawniczy Centrum Rozwoju Edukacji Województwa Łódzkiego w Zgierzu zrealizowany w ramach wojewódzkiego projektu „Zbudowanie systemu koordynacji Lifelong Learning”, finansowanego z Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności. Funkcją szkoły przyszłości jest przygotowanie uczniów do potrzeb zmieniającego się rynku pracy. Udana tranzycja pomaga zdobyć umiejętności niezbędne do funkcjonowania w środowisku pracy, wpływa na poziom zadowolenia z zatrudnienia, buduje poczucie sprawczości i potwierdza trafność wyboru. Taka trajektoria rozwoju pozwala lepiej zaplanować kolejne kroki zawodowe, monitorować przebieg własnej kariery i świadomie kształtować profil kompetencyjny. Jesteśmy przekonani, że dzięki tej publikacji, tranzycja ze środowiska uczenia się na rynek pracy postrzegana będzie jako płynny proces, a nie bariera, natomiast różnorodność jako zasób, a nie problem. Publikacja stanowi istotne wsparcie dla wszystkich specjalistów zajmujących się obszarem planowania kariery zawodowej.

Lidia Leśniewicz
dyrektor Centrum Rozwoju Edukacji Województwa Łódzkiego w Zgierzu

„Recenzowane studium (...) jest drogowskazem dla edukacji, polityki społecznej i pracy socjalnej. Pokazuje działania i znaczenie codziennego wsparcia w życiu młodzieży, ale i reprezentantów rynku pracy – pełnego dysonansów. (...) Sytuuje się w obszarze poszukiwań badawczych dotyczących metodyki codziennego wspierania osób wchodzących na rynek pracy. (...) Wnosi wkład w wiedzę dotyczącą warsztatu pracy specjalistów z młodymi ludźmi, rozszerzając zasoby środków dydaktycznych. Nowością jest zestawienie wielu perspektyw i kategorii pojęciowych dotyczących edukacji w dobie ponowoczesności, jak też przedstawienie propozycji warsztatów – trafnie i innowacyjnie ujmujących przedmiotowe zagadnienia. (...) Publikacja godna polecenia dla podmiotów edukacji (szkół podstawowych i ponadpodstawowych), polityki społecznej, pracodawców i instytucji zatrudnienia – tak dla specjalistów, jak i dla wszystkich zainteresowanych przyszłością i rozwojem zawodowym, i nie tylko. Jest twórczą inspiracją dla człowieka szukającego miejsca w świecie pracy – nie wolnym od wyzwań, ale i dającym szanse autokreacji”.

Z recenzji dr hab. Hanny Żuraw, prof. Uniwersytetu w Siedlcach



**Zbudowanie
systemu
koordynacji LLL**

Difin

Difin sp. z o.o.
ul. Kostrzewskiego 1
00-768 Warszawa
tel. 22 851 04 86
e-mail: redakcja@difin.pl

Księgarnia internetowa
www.difin.pl
e-mail: handlowy@difin.pl
Zamówienia telefoniczne
533 329 406
22 851 45 61, 22 851 45 62