

JESTEM DOROSŁY – CHCĘ PRACOWAĆ

PROGRAM WSPIERAJĄCY MŁODZIEŻ
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ UMYSŁOWĄ
W PROCESIE PRZEJŚCIA Z EDUKACJI
NA RYNEK PRACY

Wojciech Otrębski

Grzegorz Wiącek Ewa Domagała-Zyśk Bożena Sidor-Piekarska

JESTEM DOROSŁY – CHCĘ PRACOWAĆ

PROGRAM WSPIERAJĄCY MŁODZIEŻ
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ UMYSŁOWĄ
W PROCESIE PRZEJŚCIA Z EDUKACJI
NA RYNEK PRACY

Publikacja została opracowana przez firmę Europerspektywa Beata Romejko w ramach projektu „Innowacyjny program przygotowania do wykonywania pracy zawodowej dla młodzieży z niepełnosprawnością”.

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego; Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet IX „Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach”, Działanie 9.6 „Projekty innowacyjne”.

Recenzenci:

prof. Stanisław Kowalik
prof. Czesław Nosal

W opracowaniu pozostałych części programu uczestniczyli:

dr Agnieszka Kulik
mgr Janusz Cioczek
mgr Konrad Konefał
mgr Marek Maciąg
mgr Beata Nowakowska
mgr Katarzyna Siedlecka
mgr Teresa Słoń

Oprawa graficzna i skład:
Dariusz Szurek

© Copyright by Europerspektywa Beata Romejko, Lublin 2012

ISBN: 978-83-930312-5-2

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie.

Publikacja w wersji elektronicznej jest do pobrania ze strony internetowej www.ip.euoperspektywa.pl

Wydawca:

Europerspektywa Beata Romejko
20-411 Lublin, ul. Wolska 11A
www.euoperspektywa.pl
info@euoperspektywa.pl



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Spis treści

Inwentarz preferencji czynności zawodowych osób z niepełnosprawnością umysłową – Podręcznik	11
Inwentarz preferencji czynności zawodowych osób z niepełnosprawnością umysłową.....	47
Inwentarz preferencji czynności zawodowych osób z niepełnosprawnością umysłową – Arkusz odpowiedzi i analizy wyników.....	117
Skala przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową – Podręcznik	125
Skala przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową.....	159
Skala przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową – Arkusz odpowiedzi i analizy wyników.....	177
Program zajęć przygotowujących młodzież z niepełnosprawnością umysłową do funkcjonowania w sytuacji pracy – Podręcznik	185
Program zajęć przygotowujących młodzież z niepełnosprawnością umysłową do funkcjonowania w sytuacji pracy – Przewodnik dla rodziców	235
Program zajęć przygotowujących młodzież z niepełnosprawnością umysłową do funkcjonowania w sytuacji pracy – Przewodnik dla zespołu edukacyjno-wychowawczego.....	241
Program zajęć przygotowujących młodzież z niepełnosprawnością umysłową do funkcjonowania w sytuacji pracy – Wstęp do portfolio	255
Raport z testowania	259

Drogi użytkowniku niniejszych Materiałów,

Wielu pracujących z młodymi osobami niepełnosprawnymi zadaje sobie pytanie: *Czy one kiedykolwiek będą dorosłe?* Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta przede wszystkim dlatego, że możemy różnie definiować dorosłość i w związku z tym wskazywać różne jej wyznaczniki. Do najbardziej widocznych wskaźników dorosłości należą niewątpliwie te wskazujące na dojrzałość biologiczną, emocjonalną czy społeczną. Niektórzy wymieniają jeszcze samodzielność w podejmowaniu decyzji oraz odpowiedzialność za nie i samowystarczalność ekonomiczną.

Młody człowiek kończący okres edukacji powoli staje się dorosły, można powiedzieć wchodzi w dorosłość w różnym czasie osiągając dojrzałość w kolejnych obszarach funkcjonowania. Czas ten określa się terminem tranzycja (przejście) z etapu edukacji w dorosłość. Niepełnosprawność doświadczana przez młodego człowieka, szczególnie ta umysłowa powoduje, że kolejne etapy rozwoju przechodzi on czasami później niż jego sprawni rówieśnicy. Wymaga też większej pomocy i specjalnych technik aby właściwie rozumieć rzeczywistość w której żyje oraz uczyć się z doświadczeń własnych i innych osób. Dlatego też i wejście w dorosłość staje się dla niego większym wyzwaniem niż dla sprawnego.

Wskaźnikiem dorosłości, który młodzieży z niepełnosprawnością umysłową sprawia wiele trudności jest pełnienie roli pracownika. Uzyskanie i utrzymanie zatrudnienia przez młodych z tą niepełnosprawnością jest praktycznie niemożliwe bez specjalistycznego wsparcia. Współczesna wiedza i doświadczenie praktyki rehabilitacyjnej wyraźnie wskazuje na konieczność wczesnego rozpoczynania przygotowania młodych z niepełnosprawnością umysłową do efektywnego funkcjonowania w sytuacji pracy. Rodzi to z jednej strony potrzebę weryfikacji dotychczasowych standardów postępowania zarówno w systemie edukacji, jak i w praktyce rehabilitacji zawodowej, z drugiej zaś opracowania nowych programów wspierających proces tranzycji młodzieży z edukacji na rynek pracy.

Wychodząc naprzeciw tym potrzebom grupa naukowców i praktyków opracowała materiały wspierające młodzież z niepełnosprawnością umysłową w procesie przechodzenia z edukacji na rynek pracy, pt. *JESTEM DOROSŁY – CHCĘ PRACOWAĆ*. Stanowią one wieloelementowy zbiór pomocy diagnostycznych i dydaktycznych umożliwiający organizację kompleksowego wsparcia młodzieży z niepełnosprawnością umysłową w tym trudnym dla niej okresie życia.

W skład *Materiałów* wchodzi:

1. *Inwentarz preferencji czynności zawodowych osób z niepełnosprawnością umysłową,*
2. *Skala przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową,*
3. *Program zajęć przygotowujących młodzież z niepełnosprawnością umysłową do funkcjonowania w sytuacji pracy.*

Inwentarz preferencji oraz Skala przystosowania dostępne są również w wersji elektronicznej w postaci programu komputerowego w wersji off-line, który znajduje się na płycie dołączonej do materiałów oraz na stronie internetowej projektu www.ip.europerspektywa.pl. Wersja on-line programu komputerowego to tylko wersja Inwentarza preferencji przeznaczona dla uczniów do samobadania.

Celem autorów *Materiałów* było kompleksowe wyposażenie specjalistów pracujących z młodzieżą niepełnosprawną umysłowo w narzędzia potrzebne im do prawidłowej diagnostyki potrzeb wsparcia funkcjonowania w sytuacji pracy, jak też zaproponowanie konkretnego programu pracy umożliwiającego młodzieży podniesienie poziomu przystosowania do sytuacji pracy. Wykorzystanie materiałów umożliwia nauczycielom zarówno diagnozę specjalnych potrzeb edukacyjnych w wspomnianym zakresie, jak też zaplanowanie i przeprowadzenie działań edukacyjnych.

Intencją autorów jest aby wszystkie elementy *Materiałów* w specjalnej placówce oświatowej stosowane były jako jeden spójny program.

Inwentarz preferencji przeznaczony jest do wspomagania orientacji zawodowej uczniów kończących gimnazjum lub reorientacji uczniów rozpoczynających naukę w szkole ponadgimnazjalnej.

Skala przystosowania pomocna będzie szczególnie na początku i na końcu edukacji w ostatniej w cyklu kształcenia klasie w szkole ponadgimnazjalnej. Dzięki niej można zaplanować indywidualny proces wsparcia ucznia w przygotowywaniu się do funkcjonowania w sytuacji pracy (na początku roku szkolnego) oraz poradzić mu, w środowisku zawodowym o jakim poziomie wsparcia będzie efektywnie funkcjonował.

Program zajęć przeznaczony jest także dla uczniów kończących edukację w szkole ponadgimnazjalnej. Służy on wsparciu ucznia w przygotowaniu się do

roli samodzielnej osoby dorosłej – pracownika, którą podejmie po ukończeniu szkoły.

Konstrukcja *Materiałów* jest bardzo przejrzysta i przyjazna wszystkim korzystającym z nich. W ramach programu zajęć dla młodzieży nauczyciele znajdą scenariusze zajęć i gotowe do wykorzystania środki dydaktyczne. Wystandardyzowane metody diagnostyczne, specjalnie skonstruowane dla grupy osób z niepełno-sprawnością umysłową, po raz pierwszy w Polsce pozwalają uzyskać szereg niedostępnych wcześniej informacji o uczniu (badanym).

Wszystkie scenariusze zajęć oraz środki dydaktyczne znajdują się na załączonej płycie DVD.

Życzymy wiele satysfakcji i zadowolenia w realizacji działań z wykorzystaniem materiałów **JESTEM DOROSŁY – CHCĘ PRACOWAĆ**.

Autorzy

Jestem dorosły – chcę pracować

**INWENTARZ PREFERENCJI CZYNNOŚCI
ZAWODOWYCH OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
UMYSŁOWĄ**

Podręcznik

Wprowadzenie

Teoria rehabilitacji wskazuje bardzo wyraźnie, że istotnym elementem w przebiegu praktyki rehabilitacji zawodowej jest opis preferencji czynności zawodowych, pełniących szczególną rolę w rozstrzyganiu, podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru szkolenia czy edukacji zawodowej przez osobę niepełnosprawną (Majewski 1995). Aktualnie dostępne na polskim rynku diagnostycznym narzędzia nie mogą być zastosowane wobec grupy osób z niepełnosprawnością umysłową, szczególnie wobec tych, którzy nie czytają ze zrozumieniem.

Od wielu lat istnieje pilna potrzeba konstrukcji narzędzia, które umożliwi pomiar (opis) preferencji czynności zawodowych w grupie osób z niepełnosprawnością umysłową, omijającego wymóg sprawnego czytania. Szukając pomysłów na rozwiązanie tego problemu i pomoc młodzieży z tym rodzajem niepełnosprawności, zespół naukowców i praktyków podjął się przygotowania pakietu materiałów wspierających młodzież z niepełnosprawnością umysłową w procesie przechodzenia z edukacji na rynek pracy. Zatytułowaliśmy go *Jestem dorosły – chcę pracować*. Materiały te odpowiadają potrzebom współcześnie rozumianej edukacji i rehabilitacji zawodowej.

Prezentowany w niniejszym podręczniku *Inwentarz preferencji czynności zawodowych osób z niepełnosprawnością umysłową* jest elementem składowym tych materiałów. Zgodnie z wymogami wobec narzędzi stosowanych w rehabilitacji jego zasadniczą funkcją jest diagnoza (opis) preferencji czynności zawodowych. Stanowi on podstawę współcześnie podejmowanych wobec tej młodzieży działań edukacyjnych i rehabilitacyjnych.

W niniejszym podręczniku użytkownik narzędzia znajdzie wszystkie informacje potrzebne do rozumienia *Inwentarza* i jego konstrukcji oraz wytyczne do jego stosowania i analizy uzyskanych wyników.

1. Założenia teoretyczne inwentarza

Zjawisko zainteresowań ma historię opracowań naukowych sięgającą lat trzydziestych ubiegłego wieku. Od początku też autorzy badań nad zainteresowaniami podkreślali złożoność tego zagadnienia i trudności w jego pełnym opracowaniu teoretycznym (Super, 1972). Ten fakt wydaje się związany

z aktualnymi rozbieżnościami w konceptualizacji zjawiska zainteresowań i w rozstrzygnięciu relacji tego pojęcia m. in. do preferencji zawodowych. A. Gąsiorowska i B. Bajcar (2006) stwierdzają, że pomimo długiej tradycji badawczej i licznych pozycji w literaturze przedmiotu, wciąż w wielu koncepcjach nie rozróżnia się pojęć zainteresowań i preferencji, a nawet również kompetencji zawodowych, traktując je synonimicznie i tak też używając. Powoduje to zamieszanie terminologiczne i wynikającą z tego niejasność poszczególnych wypowiedzi czy całych opracowań.

Aktualne ujęcie zjawiska zainteresowań znajdujemy w koncepcji opracowanej przez zespół pod kierunkiem Cz. Nosala (2006), którzy są autorami „Kwestionariusza Zainteresowań Zawodowych”. Koncepcja ta odwołuje się do znanych teorii zainteresowań i preferencji zawodowych – Hollanda, Kudera, Supera oraz Stronga. Autorzy zaproponowali jednak ciekawe i nowatorskie podejście w postaci interakcyjnego modelu uwarunkowań i przejawów zainteresowań zawodowych (Bajcar, Gąsiorowska, 2006).

W omawianej koncepcji zainteresowania definiowane są jako „względnie stałe i częste ukierunkowanie uwagi, mimowolnej i świadomej, na określone obiekty, czynności, stany lub sytuacje” (Bajcar, Gąsiorowska, 2006, s. 29). Zainteresowania mają swoje źródła w czynnikach genetycznych, środowiskowych oraz związanych z obrazem siebie. Do uwarunkowań genetycznych zaliczone zostały cechy temperamentu – sposób reagowania na różne typy sytuacji, wytrwałość, męczliwość, szybkość i efektywność realizowania różnych zadań przez osobę. Znalazły się tu także cechy osobowości o silnym uwarunkowaniu genetycznym, np. otwartość na doświadczenie oraz specyficzne wrodzone zdolności – inteligencja, twórczość, uzdolnienia artystyczne, lingwistyczne i in. Drugą dużą grupę uwarunkowań tworzą czynniki o charakterze środowiskowym. Należą tu środowiska kształtujące socjalizację pierwotną (rodzina) i wtórną osoby (szkoła, środowisko rówieśnicze, szersze otoczenie społeczne, rynek edukacyjny i rynek pracy). Ostatni obszar uwarunkowań zainteresowań zawodowych obejmuje czynniki związane z obrazem siebie osoby (Ja realne, Ja idealne i Ja powinnościowe) oraz z jej hierarchią potrzeb i wartości (Bajcar, Gąsiorowska, 2006). W omawianym modelu zainteresowania przejawiają się na cztery sposoby, są one widoczne w: zachowaniach, wartościowaniach (preferencjach), emocjach oraz postrzeganiu własnych umiejętności (Bajcar, Gąsiorowska, 2006).

W konstrukcji przedstawianego w tym *Podręczniku* narzędzia oprócz zarysowanych powyżej ram teoretycznych odnieśliśmy się również do wiedzy opisującej stan funkcjonowania grupy osób z niepełnosprawnością umysłową (Otrębski 2007). Wynika z niego bardzo wyraźnie brak możliwości wykorzystania w procesie opisu preferencji czynności zawodowych narzędzi już istniejących a przeznaczonych przede wszystkim dla osób czytających. Dodatkowo wieloletnie doświadczenie w zakresie rehabilitacji zawodowej tej grupy osób upoważnia nas także do stwierdzenia, że biorąc pod uwagę możliwości wykonywania określonych tylko czynności (prac) przynależnych do konkretnych zawodów, raczej powinniśmy tu mówić o preferencji czynności zawodowych a nie dokładnie o zainteresowaniach zawodowych wiązanych z bardzo konkretnym zawodem. Preferowane przez osoby z niepełnosprawnością umysłową czynności zawodowe mogą być wykonywane w różnych zawodach na różnych stanowiskach, niekoniecznie tylko i wyłącznie w ramach płatnej, pełnoetatowej pracy.

Opisywanie w wspomnianej grupie osób preferencji czynności zawodowych a nie ulubionych zawodów (np. pytanie: kim chciałbyś być?) pozwala też ustrzec się ewentualnych wniosków stwierdzających nierealność ich zainteresowań.

2. Konstrukcja inwentarza

2.1. Generowanie pozycji testowych

Prace przy tworzeniu inwentarza prowadzone były zgodnie z obowiązującymi standardami konstrukcji narzędzi psychometrycznych (por. *Standardy dla testów...*, 1985; Hornowska, 2003). Autorzy konstruowanej skali odwołali się do strategii racjonalnej w tworzeniu narzędzi pomiaru psychologicznego, w której poszczególne pozycje są generowane w oparciu o teorię badanego zjawiska i dotychczasowe narzędzia diagnostyczne, a następnie analizowane i weryfikowane na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych (pilotażowych oraz konstrukcyjnych).

Wstępna pula pozycji inwentarza powstała jako wynik pracy wielodyscyplinarnego zespołu specjalistów, który obejmował osoby z doświadczeniem naukowym i praktycznym, w tym pracowników naukowych, nauczyciela szkoły zawodowej dla osób z niepełnosprawnością umysłową oraz osoby pracujące w zakresie rehabilitacji społecznej i zawodowej na rzecz wspomnianej grupy osób niepełnosprawnych w organizacjach pozarządowych.

Prace zespołu obejmowały kilka działań przygotowujących wyjściową pulę pozycji inwentarza. Pierwszym było przygotowanie wykazu obszarów zawodowych na podstawie *Klasyfikacji Zawodów i Specjalności* dla potrzeb rynku pracy, w której szczególną uwagę poświęcono grupom wielkim zawodów od 6. do 9. Zespół ekspertów na drodze dyskusji wybrał i zweryfikował te zawody i specjalności bądź całe ich grupy, które mogą stanowić cele kształcenia i zdobywania kwalifikacji dla osób z niepełnosprawnością umysłową, na odpowiednim dla nich poziomie. Drugim działaniem było pogrupowanie powstałej listy dostępnych zawodów, również dokonane w dyskusjach zespołowych. Kolejny krok obejmował konfrontację i uwzględnienie potrzebnych uzupełnień ze strony listy dostępnych kierunków kształcenia w ramach specjalnego szkolnictwa zawodowego (dane ogólnopolskie z *Systemu Informacji Oświatowej MENiS*). Następnie uwzględniono też ranking zawodów z grup wielkich od 6. do 9., w których notowane są nadwyżki lub deficyty ofert pracy (dane ogólnopolskie z *Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej*).

Dalsze działania polegały na uzgodnieniu nazw i treści obszarów zawodowych oraz wygenerowanie czynności reprezentujących te obszary. Wybór czynności był dokonywany w oparciu o „Przewodnik po zawodach. Wydanie II” (Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, 2003) oraz opisy grup zawodów w „Klasyfikacji zawodów i specjalności” (*Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010...*).

Ostatnim działaniem w konstruowaniu wstępnej puli pozycji inwentarza były prace nad operacjonalizacją czynności zawodowych, czyli przygotowaniem odpowiednich ilustracji rysunkowych dla każdej z przyjętych czynności. W tym etapie przeprowadzony został także tzw. „mały pilotaż”, który posłużył jako weryfikacja właściwej formy graficznej przygotowywanych ilustracji. Rysunki powstawały we współpracy z artystą grafikiem, który pracował w bieżącym kontakcie i pod kontrolą zespołu ekspertów. Po weryfikacji treści i formy rysunków powstała wstępna lista 116 czynności zawodowych wraz z ilustracjami, które następnie trafiły do oceny przez zespół sędziów kompetentnych. W przygotowywaniu materiału testowego przyjęto zasadę równej reprezentacji płci osób wykonujących czynności zawodowe na ilustracjach.

Zespół sędziów oceniających wstępną wersję inwentarza preferencji był złożony z trzech osób o wysokich kwalifikacjach zawodowych. Byli to: psycholog z kwalifikacjami doradcy zawodowego, socjolog posiadający wieloletnie

doświadczenie praktyczne w pracy z osobami z niepełnosprawnością umysłową w WTZ oraz kulturoznawca. Zadaniem grupy sędziów była weryfikacja trafności treściowej skali na poziomie każdej czynności zawodowej oraz wstępnej trafności operacjonalizacji, czyli czytelnego i jednoznacznego oddania określonej czynności na ilustracji rysunkowej. Do dalszego opracowania zostały zakwalifikowane pozycje z pozytywnymi ocenami od wszystkich sędziów. W przypadku czynności, których ilustracje bądź przynależność do określonego obszaru wzbudzały wątpliwości zostały poprawione rysunki lub też czynności zostały przesunięte do innego obszaru według zaleceń sędziów kompetentnych.

W konsekwencji uwzględnienia uwag sędziów powstała druga wersja inwentarza, zawierająca 115 rysunków czynności zawodowych, która została wykorzystana w badaniach pilotażowych. Badania te miały na celu przede wszystkim sprawdzenie czytelności i jednoznaczności ilustracji czynności zawodowych w percepcji grupy docelowej osób badanych. Oprócz powyższego celu miały również posłużyć weryfikacji ogólnej procedury badania. Z tych względów badania pilotażowe zostały przeprowadzone w dwóch grupach osób: pierwszą stanowili uczniowie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego (SOSW) w Lublinie, z klas zawodowych i przysposabiających do zawodu, drugą natomiast uczniowie specjalnych gimnazjów z Lublina i Świdnika z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim i umiarkowanym. W pierwszej grupie badania przeprowadzono z użyciem docelowej wersji narzędzia, a więc włącznie z wyborem preferowanej czynności z każdej pary rysunków. Docelowa wersja inwentarza została skonstruowana poprzez zestawienie w parach każdego obszaru czynności zawodowych z każdym innym obszarem. Kolejność rysunków reprezentujących każdy obszar została dobrana w sposób losowy, podobnie jak kolejność poszczególnych par w inwentarzu. W grupie drugiej badania pilotażowe obejmowały jedynie pytanie o treść pojedynczego rysunku w celu weryfikacji czytelności każdej ilustracji. Obszary były prezentowane w kolejności przyjętej w konstrukcji narzędzia, kolejność prezentowanych rysunków w obszarach była przypadkowa.

W badaniach pilotażowych wzięło udział 30 uczniów z SOSW oraz 12 uczniów gimnazjum specjalnego. W wyniku badań pilotażowych zostały poprawione słabiej rozpoznawane rysunki czynności zawodowych, dokonano też selekcji czynności sprowadzając we wszystkich obszarach ilość czynności do sześciu. Kryteria selekcji stanowiły: zróżnicowanie i reprezentacja pełnego

spektrum czynności w ramach każdego obszaru, czytelność poszczególnych rysunków czynności w pilotażach, dostępność czynności zawodowych w zatrudnieniu dla grupy badanej oraz równomierność preferencji danej czynności w pilotażu. Cała procedura doprowadziła do skonstruowania kolejnej wersji narzędzia, która została oparta na materiale 84 czynności, reprezentujących 14 obszarów. Utrzymana została zasada porównywania każdego obszaru z każdym, zasada losowej kolejności rysunków w obszarze, a także losowej kolejności par w narzędziu. Dodatkowo zadbano o równy rozkład płci wśród osób wykonujących czynności zawodowe na rysunkach, który został naruszony przez proces selekcji.

2.2. Analiza i ostateczny wybór obszarów

Kolejnym etapem konstrukcji *Inwentarza preferencji czynności zawodowych osób z niepełnosprawnością umysłową* (IPCZ) były badania oraz analizy psychometryczne poszczególnych pozycji narzędzia. W badaniach uczestniczyło 201 osób z niepełnosprawnością umysłową uczęszczających do specjalnych szkół zawodowych. Zostały one przeprowadzone na terenie województwa lubelskiego i objęły około połowy populacji młodzieży z niepełnosprawnością umysłową ze szkół zawodowych w tym regionie. Po wstępnej analizie uzyskanych danych usunięto 4 osoby badane, które udzieliły 75% lub więcej odpowiedzi po tej samej stronie planszy. Pozostałych 197 osób badanych zostało włączonych do dalszych analiz.

Pierwszym celem przeprowadzonych analiz psychometrycznych była walidacja i ewentualna selekcja obszarów wchodzących w skład inwentarza. Zostały przeprowadzone wstępne obliczenia wskaźnika rzetelności założonych obszarów, z wykorzystaniem modelu rzetelności dla danych rangowych. Pierwszą miarę rzetelności w tym modelu stanowi współczynnik W-Kendalla, który następnie jest przeliczany na współczynnik *alpha*-Cronbacha. Z tego względu przyjęto istotność współczynnika W-Kendalla jako kryterium włączenia obszaru do inwentarza. Po pierwszym obliczeniu rzetelności został wyłączony obszar pierwszy, obejmujący czynności związane ze sprzedażą. Po drugim obliczeniu usunięto jeszcze obszar czwarty, który zawierał czynności związane z usługami dostarczania i odbioru. Oba wyłączone obszary uzyskały nieistotny współczynnik W-Kendalla.

Opisany wyżej etap prac konstrukcyjnych pozwolił na opracowanie ostatecznej wersji *Inwentarza preferencji czynności zawodowych osób z upośledzeniem umysłowym*, która zawiera 12 obszarów czynności:

- I. Usługi osobiste,
- II. Obsługa klienta,
- III. Prace w kuchni i związane z żywnością,
- IV. Prace związane z roślinami,
- V. Prace związane ze zwierzętami,
- VI. Prace przy budowie i wykańczaniu,
- VII. Prace związane z papierem, ceramiką i tworzywami sztucznymi,
- VIII. Prace przy stolarstwie i prace z drewnem oraz wikliną,
- IX. Prace przy krawiectwie i prace z tkaniną i skórą,
- X. Prace związane z utrzymywaniem czystości,
- XI. Praca w hurtowni i magazynie,
- XII. Prace przy samochodach i maszynach.

Każdy z wymienionych powyżej obszarów jest reprezentowany przez 6 czynności (rysunków), a jego skala pomiarowa złożona jest z 11 pozycji, co wynika z zestawienia każdego obszaru z każdym w ramach par czynności na planszach inwentarza. Stąd należy zauważyć, że choć ten sam obszar jest reprezentowany przez 6 różnych czynności, to 66 par czynności w materiale testowym tworzy na poziomie obszarów układ kompletny w sensie kombinatorycznym (każdy obszar jest zestawiony z każdym innym). Sposób obliczania i interpretacji uzyskanych wyników zostanie szerzej przedstawiony w ostatnim rozdziale niniejszego podręcznika.

3. Rzetelność

W pierwszym etapie prac nad narzędziem, na podstawie badań grupy 197 osób z niepełnosprawnością umysłową, wspomnianych w poprzednim punkcie, została przeprowadzona analiza rzetelności otrzymanych obszarów inwentarza w aspekcie spójności wewnętrznej. Obliczone współczynniki *W*-Kendalla i *alpha*-Cronbacha, miary błędu standardowego pomiaru (SEM) oraz 95-procentowe półprzedziały ufności dla wszystkich obszarów IPCZ prezentuje Tabela 1.

Tabela 1. Współczynniki *W*-Kendalla i *alpha*-Cronbacha, błąd standardowy pomiaru (*SEM*) i półprzedziały ufności dla obszarów IPCZ w całej badanej grupie (*N*=197)

Obszar	<i>W</i>	Istotność	<i>alpha</i>	<i>SEM</i>	95% <i>p.u.</i>
I	0,307	0,001	0,77	1,44	±2
II	0,119	0,002	0,26	1,63	±2
III	0,182	0,001	0,55	1,52	±2
IV	0,177	0,001	0,54	1,53	±2
V	0,247	0,001	0,70	1,48	±2
VI	0,241	0,001	0,68	1,51	±2
VII	0,115	0,008	0,23	1,61	±2
VIII	0,222	0,001	0,65	1,52	±2
IX	0,311	0,001	0,78	1,41	±2
X	0,125	0,001	0,30	1,60	±2
XI	0,164	0,001	0,49	1,58	±2
XII	0,348	0,001	0,81	1,39	±2

Z otrzymanych wyników można wnioskować o zróżnicowanej rzetelności poszczególnych obszarów. Wszystkie obszary uzyskały istotny statystycznie współczynnik *W*-Kendalla. Cztery spośród nich mają satysfakcjonujący wskaźnik rzetelności (*alpha* \geq 0,7), rzetelność kolejnych czterech jest na poziomie akceptowalnym (*alpha* \geq 0,5). Współczynniki *alpha* pozostałych czterech obszarów, a więc obszaru II, VII, X i XI wskazują na potrzebę dalszego pracy nad spójnością tych skal pomiarowych.

Odnosząc się do wskaźników błędu standardowego i półprzedziałów ufności wyników pomiaru można zauważyć, że są one względnie wyrównane dla wszystkich obszarów czynności zawodowych. Najwyższe wskaźniki *SEM* występują oczywiście w odniesieniu do tych obszarów, które cechuje najniższa spójność wewnętrzna. Nie ma to jednak przełożenia na rozpiętość półprzedziałów ufności, które są dokładnie równe dla wszystkich obszarów.

W drugiej kolejności oszacowano rzetelność opisywanego inwentarza w aspekcie stabilności bezwzględnej. Obliczenia współczynnika korelacji r -Pearsona przeprowadzone zostały na podstawie powtórnego badania inwentarzem IPCZ części uczniów z 197-osobowej grupy ogólnej. Badania powtórzone zostały po okresie 5 tygodni i objęły 87 osób. Po wyeliminowaniu przypadków z brakami danych i zsynchronizowaniu wyników badania pierwszego i drugiego, współczynniki korelacji zostały obliczone dla 82 osób (Tabela 2).

Tabela 2. Współczynniki korelacji r Pearsona pomiędzy pierwszym i drugim badaniem dla wszystkich obszarów IPCZ (N=82)

Obszar	r Pearsona	Istotność
I	0,80	0,001
II	0,27	0,006
III	0,65	0,001
IV	0,62	0,001
V	0,63	0,001
VI	0,81	0,001
VII	0,43	0,001
VIII	0,79	0,001
IX	0,68	0,001
X	0,34	0,001
XI	0,53	0,001
XII	0,79	0,001

Wszystkie uzyskane korelacje są bardzo istotne statystycznie, jednak ważniejsze jest zwrócenie uwagi na wysokość współczynników korelacji. Można widzieć tu potwierdzenie wyników spójności wewnętrznej, gdyż wyniki otrzymane dla obszarów II, VII, X i XI są niskie i ponownie należy je traktować jako wskazanie na potrzebę dalszej pracy nad rzetelnością tych części inwentarza. Współczynniki korelacji dla pozostałych obszarów wahają się od $r=0,62$ do

$r=0,81$. Świadczą zatem o dobrej, lub przynajmniej akceptowalnej rzetelności tych części inwentarza IPCZ także w aspekcie stabilności bezwzględnej.

4. Trafność

Oszacowanie trafności inwentarza IPCZ jest trudne. Pomiar trafności kryterialnej nie jest możliwy ze względu na brak dostępnych, standaryzowanych narzędzi oceny preferencji bądź zainteresowań zawodowych w grupie osób z niepełnosprawnością umysłową. Określenie trafności czynnikowej również napotyka problemy w przypadku narzędzia opartego o wybór w parach. Taka konstrukcja jest natomiast dostosowana do możliwości badanej grupy. Z powyższych względów trafność konstruowanego narzędzia została oszacowana na podstawie analizy zróżnicowania wyników IPCZ w badanej próbie oraz związków pomiędzy poszczególnymi obszarami inwentarza.

Dotychczasowa wiedza na temat preferencji zawodowych osób z niepełnosprawnością umysłową nie jest obszerna, pozwala jednak na sformułowanie określonych oczekiwań odnośnie jednej z charakterystyk zjawiska. Stwarza to możliwość weryfikacji teoretycznej trafności skonstruowanego narzędzia. Jediną oczekiwaną charakterystykę stanowi zróżnicowanie preferencji ze względu na płeć (por. Otrębski, 2007). W przypadku osób z niepełnosprawnością umysłową można nawet spodziewać się większych różnic pomiędzy płciami niż w populacji ogólnej, z uwagi na występującą w omawianej grupie sztywność myślenia i większą tendencję posługiwania się stereotypami. Analizę zróżnicowania wyników IPCZ ze względu na płeć badanych prezentuje Tabela 3.

Tabela 3. Analiza różnic ze względu na płeć osoby w wynikach IPCZ dla całej grupy badanych (N=197)

Obszar	Kobiety (N=96)		Mężczyźni (N=101)		t	p
	M	SD	M	SD		
I	7,82	1,78	2,90	1,77	19,48	0,001
II	5,32	1,87	6,08	1,85	-2,85	0,005
III	8,03	1,71	5,53	2,06	9,22	0,001
IV	6,68	2,25	6,21	2,24	1,47	0,144
V	5,76	2,46	4,39	2,73	3,71	0,001
VI	3,24	1,63	7,34	1,85	-16,50	0,001
VII	6,25	1,58	5,22	1,93	4,12	0,001
VIII	2,96	1,80	6,54	1,85	-13,77	0,001
IX	6,98	2,07	2,72	2,17	14,06	0,001
X	6,38	1,55	4,90	1,96	5,87	0,001
XI	3,91	1,77	6,56	1,79	-10,48	0,001
XII	2,59	1,78	7,58	2,23	-17,39	0,001

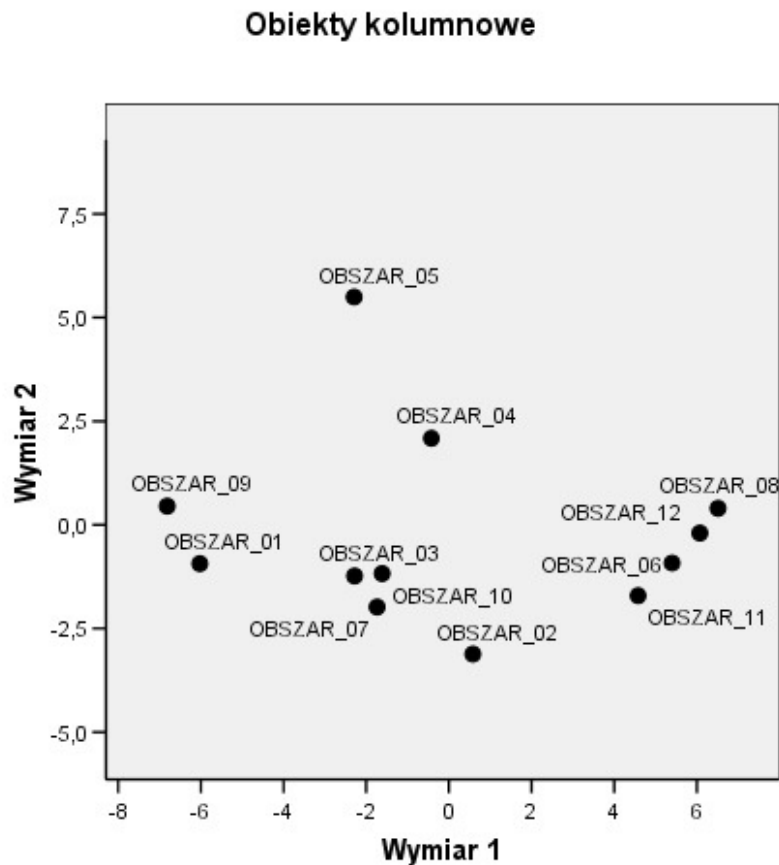
Wyniki analizy potwierdzają przewidywanie różnic pomiędzy płciami. Różnice na bardzo istotnym poziomie wystąpiły we wszystkich obszarach oprócz jednego – prac związanych z roślinami. Największe różnice na korzyść kobiet są w obszarach czynności związanych z usługami osobistymi i pracami w kuchni; są to też czynności najbardziej preferowane przez kobiety. Mężczyźni preferują najbardziej obszary czynności związanych z budową i wykańczaniem oraz z samochodami i maszynami. W tych obszarach występują także największe różnice na korzyść grupy mężczyzn. Odnosząc się szczególnie do wartości testu *t* można zauważyć jak skrajne różnice obserwujemy w badanej grupie. Koresponduje to ze szczególną podatnością na posługiwanie się stereotypami przez osoby z niepełnosprawnością umysłową.

Zgodne z powyższymi analizami są również wyniki skalowania wielowymiarowego, które zostało przeprowadzone w celu zbadania związków pomiędzy obszarami IPCZ i struktury preferencji czynności zawodowych w badanej grupie. Zastosowano skalowanie dla danych rangowych.

Wykres 1. obrazuje rozłożenie obszarów preferencji na dwóch wymiarach, które zostały utworzone.

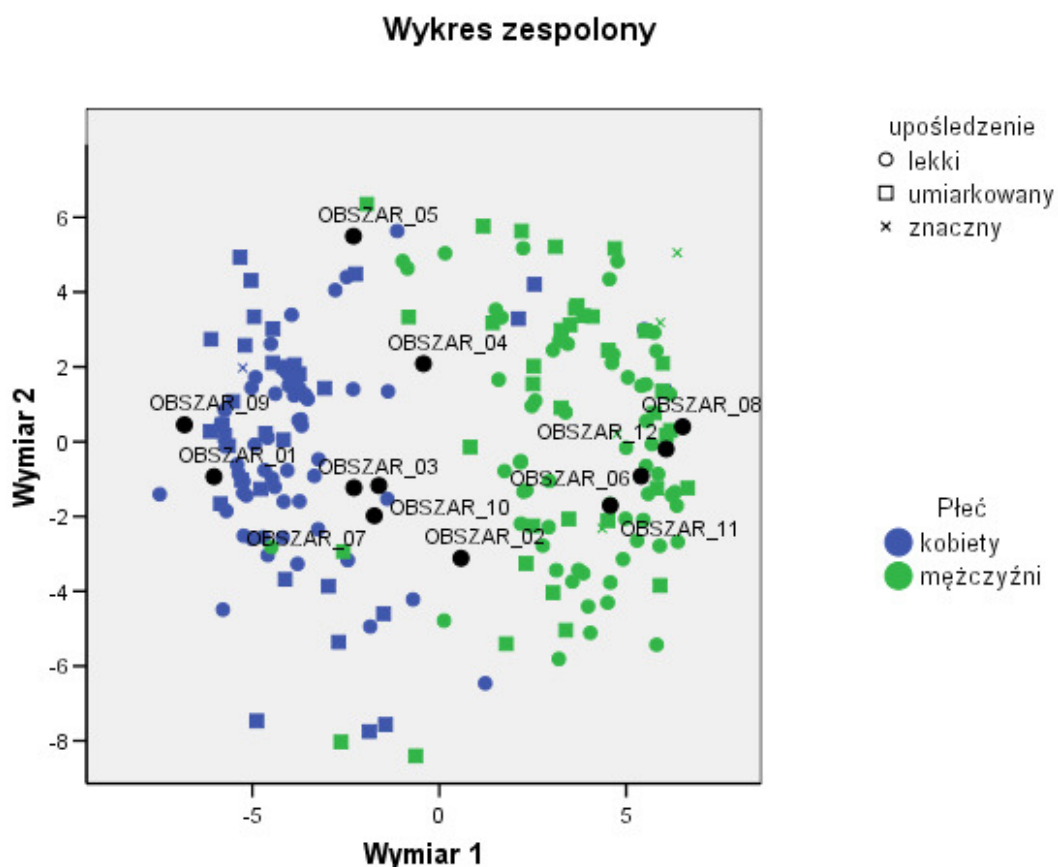
STRESS znorm.=0,029; STRESS-I Kruskala = 0,172; rho Spearmana = 0,86

Wykres 1. Wyniki skalowania wielowymiarowego dla obszarów IPCZ w całej grupie badanych (N=197)



Najbardziej wyraźny jest wymiar poziomy, który opisuje „męskość” lub „kobiecość” poszczególnych obszarów czynności zawodowych. Najbardziej kobiece są czynności związane z krawiectwem i usługami osobistymi. Najbardziej męskie to czynności związane ze stolarką i samochodami. Na wykresie zespolonym (Wykres 2.) widoczny jest także podział badanej grupy ze względu na płeć. Wymiar pionowy jest trudniejszy do interpretacji i może być wyjaśniany na przykład jako kontinuum pomiędzy pracą z ludźmi (*obsługa klienta*) a pracą z przedmiotami (*prace ze zwierzętami i roślinami*).

Wykres 2. Wyniki skalowania wielowymiarowego dla obszarów IPCZ i dla osób w całej grupie badanych (N=197)



Podsumowując należy stwierdzić, że analizy zgromadzonych w badaniach danych pozwoliły wskazać na zgodne z założeniami wyniki, które stanowią argument za stwierdzeniem trafności IPCZ w aspekcie teoretycznym.

5. Normalizacja

Wspominane powyżej badania, które objęły 197 osób z niepełnosprawnością umysłową, posłużyły także do opracowania pierwszej wersji norm dla *Inwentarza preferencji czynności zawodowych osób z niepełnosprawnością umysłową*. W pierwszym rzędzie należy zatem opisać próbę normalizacyjną aby dookreślić dla jakiej populacji zostały opracowane wspomniane normy.

W badaniach wzięły udział dwie grupy osób z niepełnosprawnością umysłową: uczniowie ostatnich klas gimnazjów specjalnych oraz uczniowie pierwszych klas specjalnych szkół ponadgimnazjalnych (zawodowych lub

przysposabiających do pracy) z terenu województwa lubelskiego. Wiek badanych osób miał rozpiętość od 15 do 21 lat (średnia – 17,4; odchylenie standardowe – 1,15). Rozkład płci w badanej grupie był prawie dokładnie równy – badania objęły 101 mężczyzn (51,3% całej grupy) i 96 kobiet (48,7% grupy). Rozkład badanej grupy ze względu na poziom szkoły i rodzaj klasy prezentuje Tabela 4.

Tabela 4. Rozkład liczebności i procentów poziomu szkoły i rodzaju klasy w całej badanej grupie (N=197)

Szkoła (klasa)	Częstość	Procent
Gimnazjum	101	51,3
Ponadgimnazjalna	96	48,7
Zawodowa	50	25,4
Przysposabiająca	46	23,3
Ogółem	197	100,0

Badana próba prawie w równych częściach była złożona z uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Podobnie prezentuje się podział tej drugiej grupy ze względu na rodzaj klasy – zawodowa lub przysposabiająca do pracy. Należy zauważyć, że taka konstrukcja próby może powodować nadreprezentację uczniów szkół ponadgimnazjalnych w porównaniu do populacji osób z niepełnosprawnością umysłową w tym przedziale wiekowym.

Tabela 5. Rozkład liczebności i procentów stopnia niepełnosprawności umysłowej w całej badanej grupie (N=197)

Stopień	Częstość	Procent
Lekki	118	59,9
Umiarkowany	74	37,6
Znaczny	5	2,5
Ogółem	197	100,0

Rozkład stopnia niepełnosprawności umysłowej w badanej grupie prezentuje Tabela 5. Główną część badanej grupy stanowiły osoby z lekkim i umiarkowanym stopniem niepełnosprawności umysłowej. Osoby ze stopniem znacznym stanowiły zaledwie 2,5% badanej grupy i praktycznie nie tworzą odrębnej podgrupy w badaniach.

Dwie kolejne zmienne opisujące grupę normalizacyjną to miejsce aktualnego zamieszkania osoby oraz jej miejsce pochodzenia. Charakterystyka badanej grupy zawarta jest w tabelach 6 i 7.

Tabela 6. Rozkład liczebności i procentów miejsca aktualnego zamieszkania w całej badanej grupie (N=197)

Miejscowość	Częstość	Procent
Wieś	113	57,4
Miast do 15 tys.	5	2,5
Miasto 15-45 tys.	33	16,8
Miasto 45-100 tys.	44	22,3
Miasto pow. 100 tys.	2	1,0
Ogółem	197	100,0

Tabela 7. Rozkład liczebności i procentów miejsca pochodzenia w całej badanej grupie (N=200)

Miejscowość	Częstość	Procent
Wieś	146	74,1
Miast do 15 tys.	8	4,1
Miasto 15-45 tys.	19	9,6
Miasto 45-100 tys.	22	11,2
Miasto pow. 100 tys.	2	1,0
Ogółem	197	100,0

W obu zmiennych widać zdecydowaną przewagę osób pochodzących i mieszkających na wsi. Najmniej liczną grupę stanowią badani pochodzący i mieszkający aktualnie w dużym mieście. Powyższy opis dookreśla charakter populacji, do której można odnosić utworzone normy. Należy raz jeszcze zaznaczyć, że próba normalizacyjna nie miała ścisłego charakteru reprezentatywności, choć może być traktowana jako zbliżona do reprezentacji populacji uczniów ostatnich klas gimnazjów specjalnych oraz pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych zawodowych lub przysposabiających do pracy z terenu województwa lubelskiego. Z tego też względu może również służyć jako orientacyjny punkt odniesienia dla analogicznych populacji z innych regionów Polski.

Analizy zróżnicowania wyników IPCZ w próbie normalizacyjnej objęły stopień niepełnosprawności umysłowej, poziom szkoły, miejsce aktualnego zamieszkania oraz płeć jako zmienne mogące mieć znaczenie dla sposobu opracowania norm. Różnice istotne w wynikach ze względu na stopień niepełnosprawności umysłowej dotyczą jedynie obszaru II (*Obsługa klienta*: $t=3,00$; $p=0,003$) oraz obszaru V (*Prace związane ze zwierzętami*: $t=-3,50$; $p=0,001$). Różnice ze względu na poziom szkoły, w której uczy się osoba występują w jednym obszarze (IV. *Prace związane z roślinami*: $t=2,51$; $p=0,013$). Miejsce aktualnego zamieszkania nie różnicuje wyników uzyskiwanych w skali. Różnice w wynikach ze względu na płeć osoby zostały omówione w punkcie 4. Wydaje się zasadna interpretacja, że na tle całości narzędzia zróżnicowanie wyników w trzech obszarach IPCZ ze względu na stopień niepełnosprawności umysłowej lub poziom szkoły, do której uczęszcza osoba, ma charakter incydentalny. Być może w oparciu o dalsze gromadzone dane z badań inwentarzem będzie można pogłębić i zweryfikować wiedzę na ten temat. Dlatego zdecydowano o utworzeniu norm wspólnych dla osób z lekkim i umiarkowanym stopniem niepełnosprawności umysłowej oraz uczniów ostatniej klasy gimnazjum i pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej. Natomiast bardzo wyraźne różnice w praktycznie wszystkich obszarach IPCZ z uwagi na płeć osoby, były podstawą do opracowania oddzielnych norm dla kobiet i mężczyzn dla całego inwentarza.

Normy na skali centylowej dla poszczególnych obszarów IPCZ opracowane zostały z wykorzystaniem rozkładów empirycznych uzyskanych w badaniach. Tabele norm zawarte są w Aneksie.

6. Ogólna charakterystyka i stosowanie narzędzia

6.1. Opis narzędzia

Opisywane narzędzie ma postać inwentarza, mierzącego preferencje czynności zawodowych osób z niepełnosprawnością umysłową. Inwentarz został skonstruowany do pomiaru preferencji zawodowych u osób z lekkim i głębszymi stopniami niepełnosprawności umysłowej, stąd materiał testowy ma postać niewerbalną i tworzą go rysunki ilustrujące poszczególne czynności zawodowe.

Narzędzie ma formę konwencjonalną, typu papier-ołówek oraz komputerową. Poszczególne pozycje inwentarza stanowią pary ilustracji czynności zawodowych, z których osoba badana ma wybrać tę, którą bardziej chciałaby wykonywać w swojej pracy. Narzędzie w wersji papierowej zawiera także *Arkusze wyników* oraz *Arkusze analizy ilościowej*. *Arkusze wyników* służy do zbiorczego notowania wyników uzyskanych w kilku badaniach tej samej osoby, bądź w porównawczych badaniach kilku osób. *Arkusze analizy ilościowej* pozwala na podsumowanie otrzymanych wyników surowych i przeliczonych dla osoby bądź grupy osób oraz zilustrowanie ich w postaci graficznej na wykresie – profilu preferencji czynności zawodowych. Wersja komputerowa inwentarza oferuje zautomatyzowaną formę przeprowadzenia badania oraz zapisu i analizy wyników. Osoba badająca, po zaznaczeniu poszczególnych wyborów czynności przez badanego, otrzymuje gotową informację o wynikach przeliczonych na skalę centylową razem z wykreślonym profilem preferencji osoby badanej.

Inwentarz preferencji czynności zawodowych osób z niepełnosprawnością umysłową składa się z 12 skal pomiarowych. Nazwy i treść obszarów stanowią oryginalną propozycję autorów narzędzia, natomiast są zakorzenione w ogólnych koncepcjach struktury zainteresowań zawodowych, które są wynikiem analizy polskiego rynku pracy na 3 poziomach – ogólnej klasyfikacji zawodów i specjalności, specjalnego szkolnictwa zawodowego oraz perspektyw rozwojowych polskiego rynku pracy – zawodów nadmiarowych i deficytowych w województwie lubelskim i w całym kraju.

Inwentarz pozwala na pomiar następujących obszarów preferencji czynności zawodowych u osoby badanej:

- I. **Usługi osobiste** – czynności związane z usługami pielęgnacyjno-higienicznymi względem osób w różnym wieku, polegającymi na bezpośrednim kontakcie z ciałem klienta
- II. **Obsługa klienta** – czynności związane z obsługą klientów w miejscach użyteczności publicznej, nie wymagające bezpośredniego kontaktu z ciałem klienta
- III. **Prace w kuchni i związane z żywnością** – czynności związane z wytwarzaniem, przetwórstwem i ekspedycją żywności oraz obsługą konsumenta w zakładach żywienia
- IV. **Prace związane z roślinami** – czynności związane z uprawą, pielęgnacją i zbiorem płodów rolnych, owoców i warzyw, roślin ozdobnych oraz z pracami leśnymi; w tym czynności związane z wykorzystaniem maszyn i urządzeń przystosowanych do pracy w terenie
- V. **Prace związane ze zwierzętami** – czynności związane z pielęgnacją oraz hodowlą zwierząt, ptactwa i ryb
- VI. **Prace przy budowie i wykańczaniu** – czynności związane z pracami budowlanymi, wykończeniowymi i remontowymi przy budowlach i traktach komunikacyjnych
- VII. **Prace związane z papierem, ceramiką i tworzywami sztucznymi** – czynności związane z wytwarzaniem, obróbką i przetwarzaniem przedmiotów wykonanych z papieru, materiałów ceramicznych i tworzyw sztucznych
- VIII. **Prace przy stolarstwie i prace z drewnem oraz wikliną** – czynności związane z wytwarzaniem, obróbką i montażem przedmiotów wykonanych z drewna i wikliny
- IX. **Prace przy krawiectwie i prace z tkaniną i skórą** – czynności związane z wytwarzaniem i obróbką przedmiotów wykonanych z materiałów tekstylnych i skóry
- X. **Prace związane z utrzymaniem czystości** – czynności związane z utrzymaniem czystości wewnątrz i wokół budynków mieszkalnych, biurowych i przemysłowych, dbaniem o czystość przedmiotów użytkowych oraz utylizacją odpadów
- XI. **Praca w hurtowni i magazynie** – czynności związane z przyjmowaniem, porządkowaniem i wydawaniem przedmiotów oraz transportem wewnętrznym w hurtowniach i magazynach

XII. **Prace przy samochodach i maszynach** – czynności związane z wytwarzaniem, naprawą, modernizacją i konserwacją maszyn, w tym również pojazdów

6.2. Przebieg badania oraz obliczanie i interpretacja wyniku

Z uwagi na okoliczności opisane w punkcie 1. tego podręcznika, bodźce użyte do konstrukcji narzędzia mają postać rysunków przedstawiających określone czynności zawodowe. Materiał testowy został tak opracowany, aby jednoznacznie przedstawiał właściwe treści, a więc odpowiednie czynności. Prezentacja bodźców testowych dla osoby badanej, czyli poszczególnych pozycji inwentarza, została skonstruowana w formie wspomnianych powyżej rysunków ułożonych w parach. Zadaniem osoby badanej jest wybranie z dwóch prezentowanych jednocześnie czynności tej, którą bardziej chciałaby wykonywać w swojej (przyszłej) pracy.

Podczas badania z wykorzystaniem wersji papierowej osoba badająca zaznacza wybory badanego na *Arkuszu odpowiedzi*. Następnie należy dokonać podsumowania wyników poprzez dodanie uzyskanych przez osobę punktów w poszczególnych obszarach i wpisanie sum, jako wyników surowych, do tabeli w *Arkuszu analizy ilościowej*. Klucze informujące o tym, które rysunki przynależą do którego obszaru zainteresowań zostały zamieszczone w aneksie *Podręcznika* (aneks Tabele 8-9). Sumowanie należy przeprowadzić z wykorzystaniem klucza właściwego dla danego obszaru, przy czym każda odpowiedź zgodna z kluczem oznacza jeden punkt dla danego obszaru. Kolejnym krokiem analizy jest odniesienie otrzymanych wyników do norm centylowych (aneks Tabele 10-15) i wykreślenie profilu preferencji czynności zawodowych dla badanej osoby.

Badanie inwentarzem w wersji komputerowej różni się formą prezentacji materiału testowego osobie badanej, rejestracją dokonywanych przez nią wyborów oraz sposobem uzyskania końcowych wyników w inwentarzu. Pary rysunków ilustrujących czynności zawodowe są prezentowane osobie badanej na ekranie komputera. Istnieje możliwość doprecyzowania jak najbardziej odpowiedniej sytuacji badawczej do kondycji psychofizycznej badanego (zaburzenia widzenia czy zaburzenia słyszenia). Dokonuje się to poprzez wybór odpowiedniego koloru ekranu i sposobu prezentowania instrukcji (tekst/lektor czytający/lektor migający). Za pomocą klawiatury, myszy lub innego rodzaju

wskaźnika badany dokonuje wyboru preferowanej czynności, który to wybór jest automatycznie rejestrowany. Następujące później etapy zliczania wyników surowych, przeliczania ich według norm na skalę centylową oraz wykreślenia profilu preferencji wykonywane jest automatycznie, natomiast rolą osoby prowadzącej badanie jest dokonanie interpretacji otrzymanych wyników.

Forma elektroniczna inwentarza obejmuje także jego wersję przeznaczoną do samobadania, a więc uproszczoną i zautomatyzowaną postać narzędzia, umożliwiającą przeprowadzenie badania samej osobie z niepełnosprawnością umysłową, która korzysta z narzędzia za pośrednictwem strony internetowej.

Interpretacja wyników badania odwołuje się do analizy profilu preferencji danej osoby z wykorzystaniem opisów poszczególnych obszarów IPCZ zawartych powyżej. Pierwszym krokiem w interpretacji jest wyróżnienie obszarów preferowanych (o wysokich wynikach) i odrzucanych przez osobę (o niskich wynikach). Umowne kryterium wyników wysokich stanowi poziom 75 centyla, a zatem wynik w określonym obszarze na poziomie 75 centyla lub powyżej należy traktować jako wynik wysoki. Analogicznie, kryterium umownym wyników niskich jest 25 centyl, a więc wyniki na tym poziomie i poniżej to wyniki niskie. Charakterystyka obszarów preferowanych i odrzucanych przez osobę badaną opiera się na zakresie i zawartości treściowej poszczególnych obszarów opisanej w poprzednim podpunkcie tego podręcznika (6.1. Opis narzędzia). Drugi krok w interpretacji to określenie spójności bądź rozbieżności opisanych preferencji osoby badanej. Analiza treści obszarów preferowanych i odrzucanych pozwala na określenie czy tworzą one spójny czy też rozbieżny zestaw preferencji osoby. Określenie spójności jest możliwe w oparciu o dwa kryteria: 1. prace wykonywane w kontakcie z ludźmi vs. prace z przedmiotami (we względnej izolacji od innych osób) oraz 2. prace wykonywane wewnątrz pomieszczeń vs. prace na zewnątrz budynków. Charakterystyka preferencji oraz określenie poziomu ich spójności prowadzą do trzeciego kroku w interpretacji jakim jest sformułowanie zaleceń do dalszej pracy z badaną osobą. W zależności od poziomu spójności preferencji osoby, a także od zakresu jej doświadczeń w odniesieniu do poszczególnych obszarów, tak przez nią preferowanych, jak i odrzucanych, należy przyjąć otrzymane wyniki bądź jako świadczące o skryzalizowanych preferencjach czynności zawodowych u opisywanej osoby, bądź też jako wymagające weryfikacji w kontakcie z konkretnymi czynnościami zawodowymi. W przypadku potrzeby zwiększania zakresu doświadczeń

zawodowych w określonych obszarach, ważne jest zwrócenie uwagi na efektywność działania zespołowego, które łączy w skoordynowany sposób zaangażowanie nauczycieli, rodziców, wychowawców i innych osób kształtujących środowisko i różne obszary aktywności ucznia. Celem takich oddziaływań jest dostarczenie osobie efektywnych okazji do zweryfikowania swoich deklarowanych preferencji i dzięki temu bardziej adekwatne ukierunkowanie na przyszłą drogę kształcenia i aktywności zawodowej.

Z upływem czasu preferencje badanej osoby mogą także podlegać krystalizacji, a więc większemu dookreśleniu, sprecyzowaniu oraz weryfikacji, czy po prostu zmianie. Zwiększanie zakresu doświadczeń w danym obszarze czynności zawodowych może prowadzić do potwierdzenia takich preferencji u osoby, przejawiające się wzrostem wyniku tego obszaru w kolejnym badaniu inwentarzem. W innym przypadku krystalizacja będzie widoczna jako, czasami radykalne, zmiany w strukturze preferowanych i odrzucanych obszarów, które świadczą o zmianach preferencji na przykład na skutek rzeczywistego kontaktu i prób zaangażowania w określonej dziedzinie aktywności zawodowej. Opisywane narzędzie może w taki sposób umożliwiać również prowadzenie ciągłej, ponawianej diagnozy preferencji czynności zawodowych osoby, a także weryfikację podejmowanych działań edukacyjno-rehabilitacyjnych.

Podsumowując, diagnoza, którą umożliwia zastosowanie opisywanego narzędzia ma postać opisu struktury preferencji czynności zawodowych u osoby badanej. Analiza uzyskanego profilu pozwala na większe i bardziej elastyczne wykorzystanie informacji zdobytych w trakcie badania. Pozwala także na dostosowanie ścieżki edukacyjnej oraz treningu zawodowego do rozpoznanych preferencji osoby. Poznanie indywidualnych ustosunkowań osoby wobec potencjalnej rzeczywistości zawodowej stanowi istotny element szeroko rozumianego procesu rehabilitacji, w tym przypadku szczególnie rehabilitacji w obszarze aktywności zawodowej, prowadzonego z uwzględnieniem najnowszych osiągnięć teorii rehabilitacji oraz wiedzy naukowej na temat funkcjonowania osób z niepełnosprawnością umysłową. Opis preferencji czynności zawodowych jest etapem diagnozy w konstruowania IPET oraz indywidualnego programu rehabilitacji dla ucznia/rehabilitowanego w różnego rodzaju placówkach edukacyjno-rehabilitacyjnych.

Przykładowe arkusze analizy i interpretacji profili preferencji czynności zawodowych u osób z niepełnosprawnością umysłową znajdują się w Aneksie tego podręcznika.

Bibliografia

- Bajcar B., Gąsiorowska A. (2006). Zmiana paradygmatu diagnozy zainteresowań w doradztwie zawodowym. W: Testy w poradnictwie zawodowym. Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego – zeszyt nr 37 (s. 77-98). Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
- Gąsiorowska A., Bajcar B. (2006). Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych – nowe narzędzie dla doradcy zawodowego. W: Testy w poradnictwie zawodowym. Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego – zeszyt nr 37 (s. 27-76). Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
- Hornowska E., (2003). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Majewski T., (1995). Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych. Warszawa: CB-RRON.
- Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej (2003). *Przewodnik po zawodach. Wydanie II*. Warszawa: Departament Rynku Pracy MGPIPS.
- Nosal C., Bajcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A., (2006). Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych. Podręcznik metody. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
- Otrębski W. (2007). Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*. Dz. U. 2010, nr 82, poz. 537.
- Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice* (1985). Biblioteka Psychologa Praktyka, Tom I. Warszawa: Laboratorium Techniki Diagnostycznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

ANEKS

Tabela 8. Klucz odpowiedzi dla obszarów I-VI inwentarza IPCZ

Obszar I	Obszar II	Obszar III	Obszar IV	Obszar V	Obszar VI
17A	02A	23B	04B	01B	05B
20A	14A	31B	13B	08B	10A
21B	19B	36A	17B	11A	23A
27B	21A	37B	32A	15B	25B
31A	28A	39A	36B	18A	26B
42A	34A	47B	38A	26A	27A
43A	37A	49B	44B	33B	32B
45B	40A	56A	46B	40B	48A
50A	44A	57B	53A	42B	51A
52B	48B	62A	58A	53B	55A
65B	54B	63B	66B	62B	60B

Tabela 9. Klucz odpowiedzi dla obszarów VII-XII inwentarza IPCZ

Obszar VII	Obszar VIII	Obszar IX	Obszar X	Obszar XI	Obszar XII
02B	01A	05A	06A	09B	03B
08A	03A	07B	10B	11B	04A
09A	06B	18B	13A	12A	07A
16A	14B	29B	15A	19A	12B
20B	16B	30B	24B	30A	22A
22B	35A	35B	28B	51B	24A
38B	45A	43B	29A	52A	25A
39B	49A	46A	41A	59B	33A
41B	58B	47A	56B	61B	34B
55B	60A	54A	59A	63A	50B
64A	61A	64B	65A	66A	57A

Tabela 10. Rangi centylowe dla pierwszego i drugiego obszaru inwentarza IPCZ

Wynik surowy	Obszar I		Obszar II		Wynik surowy
	Kobiety	Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni	
0	0	0	0	0	0
1	0	15	1	0	1
2	0	33	3	1	2
3	1	56	10	5	3
4	2	73	25	13	4
5	7	84	42	30	5
6	15	94	62	49	6
7	29	98	82	65	7
8	51	100	93	82	8
9	72	100	96	94	9
10	88	100	98	99	10
11	97	100	100	100	11

Tabela 11. Rangi centylowe dla trzeciego i czwartego obszaru inwentarza IPCZ

Wynik surowy	Obszar III		Obszar IV		Wynik surowy
	Kobiety	Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni	
0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	1
2	0	2	2	2	2
3	1	9	6	5	3
4	2	23	14	17	4
5	5	41	25	32	5
6	11	62	39	48	6
7	25	80	52	64	7
8	47	89	65	78	8
9	68	92	82	88	9
10	86	95	95	93	10
11	97	98	99	97	11

Tabela 12. Rangi centylowe dla piątego i szóstego obszaru inwentarza IPCZ

Wynik surowy	Obszar V		Obszar VI		Wynik surowy
	Kobiety	Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni	
0	0	0	0	0	0
1	3	7	4	0	1
2	6	21	22	0	2
3	12	38	52	0	3
4	24	50	73	3	4
5	40	63	84	12	5
6	54	73	92	24	6
7	66	80	96	43	7
8	79	87	98	62	8
9	90	93	100	79	9
10	96	96	100	92	10
11	98	98	100	98	11

Tabela 13. Rangi centylowe dla siódmego i ósmego obszaru inwentarza IPCZ

Wynik surowy	Obszar VII		Obszar VIII		Wynik surowy
	Kobiety	Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni	
0	0	0	0	0	0
1	0	0	11	0	1
2	0	5	33	0	2
3	2	13	57	3	3
4	8	27	76	10	4
5	21	47	86	22	5
6	43	64	92	38	6
7	69	79	95	54	7
8	85	92	98	75	8
9	94	97	100	91	9
10	98	99	100	98	10
11	100	100	100	100	11

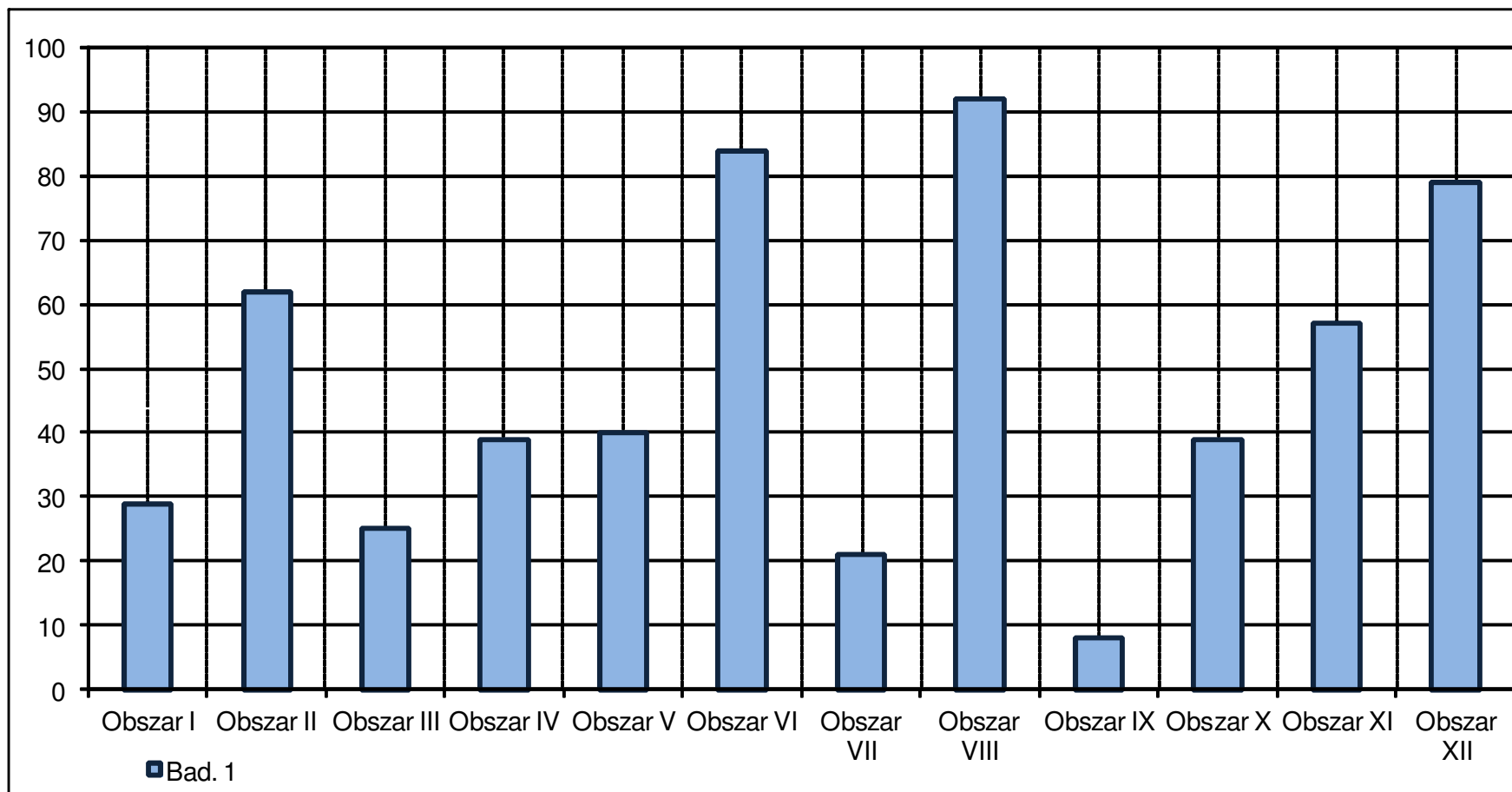
Tabela 14. Rangi centylowe dla dziewiątego i dziesiątego obszaru inwentarza IPCZ

Wynik surowy	Obszar IX		Obszar X		Wynik surowy
	Kobiety	Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni	
0	0	0	0	0	0
1	1	26	0	0	1
2	1	45	0	5	2
3	4	60	2	17	3
4	8	72	7	37	4
5	17	81	18	56	5
6	31	89	39	70	6
7	45	96	64	81	7
8	64	99	84	91	8
9	82	100	95	99	9
10	95	100	98	100	10
11	99	100	100	100	11

Tabela 15. Rangi centylowe dla jedenastego i dwunastego obszaru inwentarza IPCZ

Wynik surowy	Obszar XI		Obszar XII		Wynik surowy
	Kobiety	Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni	
0	0	0	0	0	0
1	2	0	18	0	1
2	12	0	46	0	2
3	33	4	66	3	3
4	57	8	79	6	4
5	78	15	88	13	5
6	87	35	94	25	6
7	91	60	97	38	7
8	96	79	98	53	8
9	99	92	100	68	9
10	100	96	100	84	10
11	100	99	100	96	11

PROFIL WYNIKÓW



INTERPRETACJA

Tabela i wykres przedstawiają wyniki badania młodej kobiety, uczennicy II klasy szkoły przysposabiającej do zawodu w Krasnymstawie. Badana ma niepełnosprawność umysłową w związku z tkaninami, papierem i tworzywami sztucznymi oraz żywnością. stopniu umiarkowanym.

Osoba badana przejawia szczególne preferencje wobec czynności z zakresu stolarstwa i pracy z drewnem (Obszar VIII), budowy i czynności wykończeniowych (Obszar VI) oraz prac związanych z samochodami i maszynami (Obszar XII). Badana lubi czynności związane z wytwarzaniem, obróbką i montażem przedmiotów wykonanych z drewna i wikliny, a także czynności związane z pracami budowlanymi, wykończeniowymi i remontowymi przy budowlach i traktach komunikacyjnych. Opisywana osoba preferuje również czynności związane z wytwarzaniem, naprawą, modernizacją i konserwacją maszyn, w tym również pojazdów.

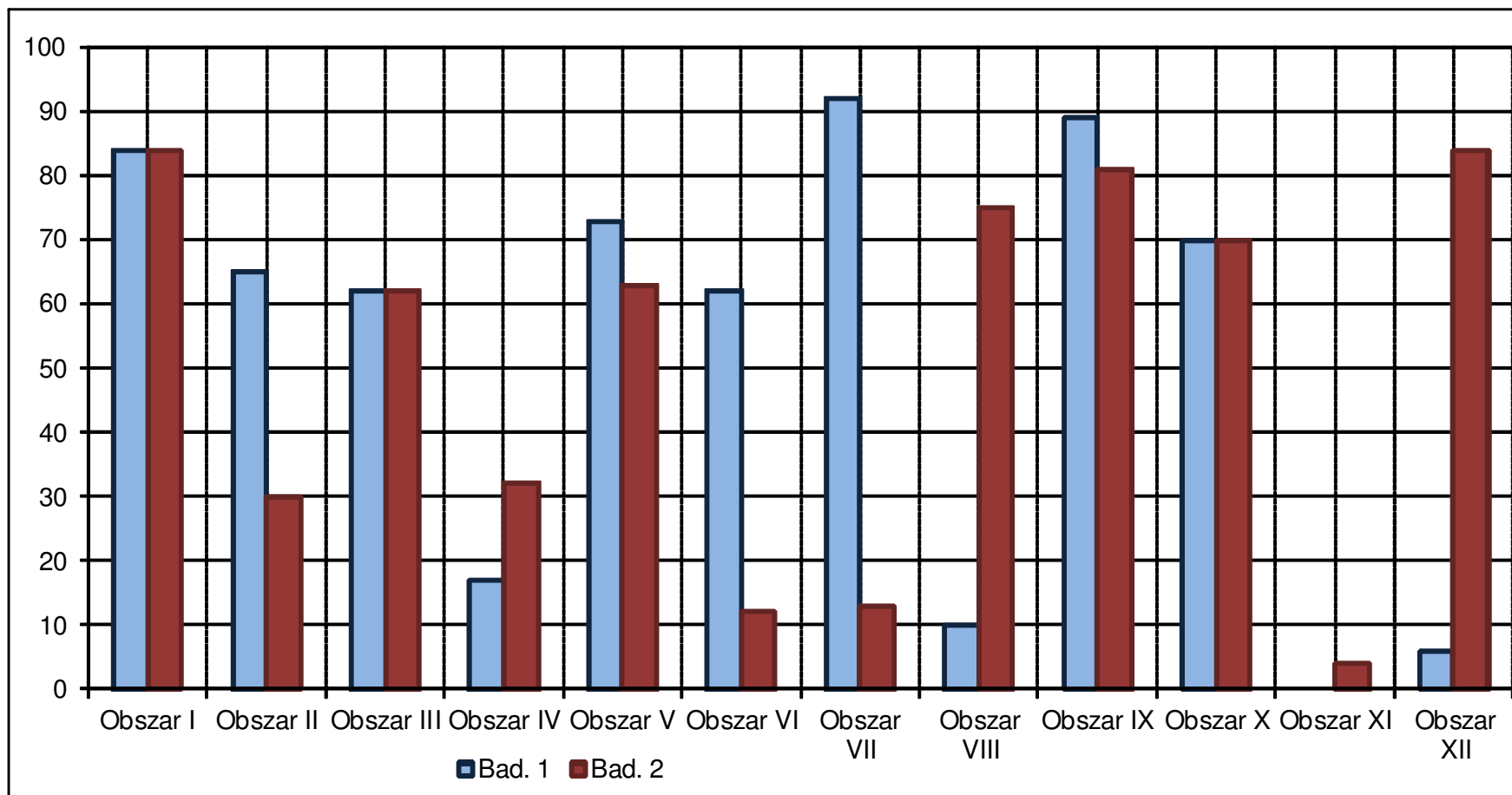
Wyniki badania wskazują także na obszary czynności odrzucane przez osobę badaną. Należą do nich prace związane z krawiectwem, tkaniną i skórą (Obszar IX), papierem, ceramiką i tworzywami sztucznymi (Obszar VII) oraz prace w kuchni i związane z żywnością (Obszar III). Badana nie lubi czynności związanych z wytwarzaniem i obróbką przedmiotów wykonanych z materiałów tekstylnych i skóry, takich jak: proste prace krawieckie, kaletnicze, czy wyszywanie. Nie chciałaby również wykonywać czynności związanych z obróbką papieru, takich jak: kserowanie, bindowanie, drukowanie, czy laminowanie, klejenie pudełek kartonowych, a także wytwarzanie i ozdabianie wyrobów ceramicznych. Osoba badana nie lubi również czynności związanych z wytwarzaniem, przetwórstwem i ekspedycją żywności oraz obsługą konsumenta w zakładach żywienia.

Aby możliwe były pewne uogólnienia, należy sprawdzić spójność preferowanych przez osobę badaną obszarów. W przypadku opisywanej uczennicy widoczne są podobieństwa w preferowaniu i odrzucaniu pewnych obszarów czynności zawodowych. Preferencje badanej obejmują prace z przedmiotami, nie z ludźmi. Pomimo zróżnicowania materiałów, na których te prace są wykonywane, wszystkie mają charakter prac raczej cięższych, „konkretnych” w pewnym sensie. Z kolei odrzucane obszary obejmują podobnie prace z przedmiotami, ale lżejsze, nie wymagające tyle siły do ich wykonania. W zasadzie można stwierdzić, że uczennica ma dosyć skryształizowane

preferencje czynności zawodowych badanej. Zwraca jednak uwagę, że nie przystają one do stereotypu płci – badana uczennica wybiera czynności bardziej traktowane jako „męskie”, niż „kobiece”.

Podsumowując należy zwrócić uwagę na preferencje badanej uczennicy w zakresie czynności związanych z zawodami „męskimi”, wymagającymi użycia siły i ukierunkowanymi na przedmioty. Odrzucane przez badaną są czynności związane z tkaninami, papierem i tworzywami sztucznymi oraz żywnością.

PROFIL WYNIKÓW



INTERPRETACJA

Tabela i wykres przedstawiają wyniki dwóch badań tej samej osoby, w odstępie około półrocznym. Osobą badaną jest młody mężczyzna, uczeń II klasy szkoły zawodowej w Krasnymstawie. Badany ma niepełnosprawność umysłową w stopniu lekkim.

Osoba badana przejawia szczególne preferencje wobec czynności z zakresu usług osobistych (Obszar I) oraz prac związanych z papierem, ceramiką i tworzywami sztucznymi (Obszar VII), a także krawiectwem, tkaniną i skórą (Obszar IX). Badany lubi czynności związane z usługami pielęgnacyjno-higienicznymi względem osób w różnym wieku, takie jak: pomoc przy czynnościach fryzjerskich i kosmetycznych oraz opieka nad małymi dziećmi bądź osobami w starszym wieku. Jego preferencje obejmują także czynności związane z obróbką papieru, takie jak: kserowanie, bindowanie, drukowanie, czy laminowanie, klejenie pudełek kartonowych, a także wytwarzanie i ozdabianie wyrobów ceramicznych. Osoba badana lubi również czynności związane z wytwarzaniem i obróbką przedmiotów wykonanych z materiałów tekstylnych i skóry, takie jak: proste prace krawieckie, kaletnicze, czy wyszywanie.

Wyniki uzyskane w badaniu wskazują także na obszary czynności odrzucanych przez badanego. Są to: prace związane z roślinami (Obszar IV), stolarstwem, drewnem i wikliną (Obszar VIII), a także prace przy samochodach i maszynach (Obszar XII) oraz prace w hurtowni i magazynie (Obszar XI). Opisywana osoba nie chciałaby wykonywać czynności związanych z uprawą i pielęgnacją roślin (tak użytkowych, jak również ozdobnych). Odrzuca także czynności związane z wytwarzaniem, obróbką, naprawą i konserwacją przedmiotów wykonanych z drewna i wikliny oraz maszyn i pojazdów. Osoba badana nie lubi wykonywania czynności związanych z przyjmowaniem, porządkowaniem i wydawaniem przedmiotów oraz transportem wewnętrznym w hurtowniach i magazynach.

Chcąc ująć ewentualne wspólne cechy preferencji opisywanej osoby należy sprawdzić na ile spójne są uzyskane przez nią wyniki. Wszystkie obszary czynności preferowanych przez badanego odbywają się raczej w pomieszczeniu niż na otwartym powietrzu. Stanowi to podobieństwo między wybranymi obszarami. Jednak w opisywanym profilu znajdujemy także pewną rozbieżność, która dotyczy preferowania z jednej strony czynności wykonywanych w bliskim kontakcie z ludźmi (czynności pielęgnacyjne różnego rodzaju), z drugiej zaś

czynności wykonywanych na przedmiotach i materiałach we względnym odizolowaniu od innych ludzi (prace przy krawiectwie oraz papierze i tworzywach sztucznych). Nie można oczywiście wykluczyć, że preferencje osoby badanej rzeczywiście mają taki charakter. Mogłoby się to wiązać z różnymi potrzebami osoby, zaspokajanymi w poszczególnych warunkach. Jednak należy także wziąć pod uwagę interpretację takiej rozbieżności jako braku spójności w wyborach osoby badanej. W takim wypadku wskazane byłoby skonfrontowanie deklarowanych preferencji z rzeczywistością w postaci zwiększenia zakresu doświadczeń w konkretnym obszarze czynności zawodowych. W opisywanym przypadku przyjęłoby to formę zalecenia zaangażowania badanego ucznia do różnych czynności związanych z opieką nad innymi osobami, ale także do czynności w ramach obróbki papieru, tworzyw oraz prac z tekstyliami i skórą.

Podsumowując badanie pierwsze należy zwrócić uwagę na preferencje badanego odnośnie czynności związanych z bliskim kontaktem z drugą osobą oraz czynności związanych z materiałami lekkimi (papier, tkanina) realizowane w pomieszczeniach. Taka konfiguracja preferencji wymaga weryfikacji w poszerzeniu doświadczeń osoby związanych z pracą w poszczególnych obszarach czynności.

W powtórnym badaniu nastąpiły zmiany w wynikach, które można widzieć jako efekt procesu krystalizacji preferencji poszczególnych obszarów przez badanego ucznia. Najbardziej zwracają uwagę zmiany w trzech obszarach czynności: związanych z samochodami i maszynami (Obszar XII) oraz z drewnem i stolarstwem (Obszar VIII – w tych dwóch obszarach nastąpiło odwrócenie wyników z niskich na wysokie), zaś trzeci obszar dotyczy prac z papierem i tworzywami sztucznymi (Obszar VII), w których wyniki zmieniły się w odwrotną stronę – z preferowanego, obszar ten stał się odrzucany przez osobę. Aktualnie, po drugim badaniu można widzieć względnie spójną grupę preferowanych przez badanego obszarów, obejmującą prace z samochodami, tkaninami i drewnem. Pomimo zróżnicowania materiałów, wszystkie te obszary odnoszą się do czynności wykonywanych na przedmiotach i materiałach we względnej izolacji od innych osób. Wciąż jednak pozostaje jeszcze jeden wyraźny obszar preferencji, jakim są czynności pielęgnacyjne. Widoczne jest zatem krystalizowanie się preferencji osoby, zapewne pod wpływem gromadzonego doświadczenia w różnych pracach. Jednak pewna rozbieżność jeszcze się pojawia i wymaga dalszej weryfikacji.

Jestem dorosły – chcę pracować

**INWENTARZ PREFERENCJI CZYNNOŚCI
ZAWODOWYCH OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
UMYSŁOWĄ**

INSTRUKCJA DLA BADAJĄCEGO

Inwentarz preferencji czynności zawodowych osób z niepełnosprawnością umysłową służy określeniu preferowanych przez ucznia rodzajów czynności zawodowych po to aby udzielić mu porady co do wyboru zawodu (profilu), którego będzie uczył się po ukończeniu gimnazjum, a także co do ewentualnej zmiany zawodu (profilu) w trakcie pierwszego roku nauki w szkole średniej.

Badający ma za zadanie zaprezentować uczniowi plansze z ilustracjami, poprosić go o dokonanie wyboru jednej spośród dwóch prezentowanych na niej ilustracji przedstawiających różne czynności zawodowe i zaznaczyć w arkuszu odpowiedzi odpowiednią literę (A lub B) oznaczającą wybrany przez ucznia rysunek. Zestaw ilustracji zawiera 66 plansz, zatem powyższą czynność należy powtórzyć 66 razy po kolei zgodnie z numeracją plansz.

Przed przystąpieniem do badania uczniowi należy przekazać następującą informację:

Zobaczysz teraz rysunki ludzi wykonujących różne prace. Na każdej kartce będą dwa obrazki. Będę Cię prosił(a) o wybranie tego, na którym narysowane jest to co wolał(a)byś robić w swojej przyszłej pracy. Możesz się chwilę zastanowić przy każdym obrazku.

Podczas prezentacji każdej planszy należy zadać poniższe pytanie:

Którą czynność wolał(a)byś wykonywać w pracy? Można dopowiedzieć „w Twojej przyszłej pracy” lub opisowo, że chodzi o pracę, którą osoba chciałaby wykonywać po zakończeniu szkoły)

lub (wersja alternatywna):

Jak wolał(a)byś pracować?

Tylko i wyłącznie wtedy, gdy uczeń zapyta co jest przedstawione na obrazku lub wyraźnie widoczne jest, że nie rozpoznaje narysowanych czynności (np. bardzo długo się zastanawia) można powiedzieć mu co one przedstawiają.

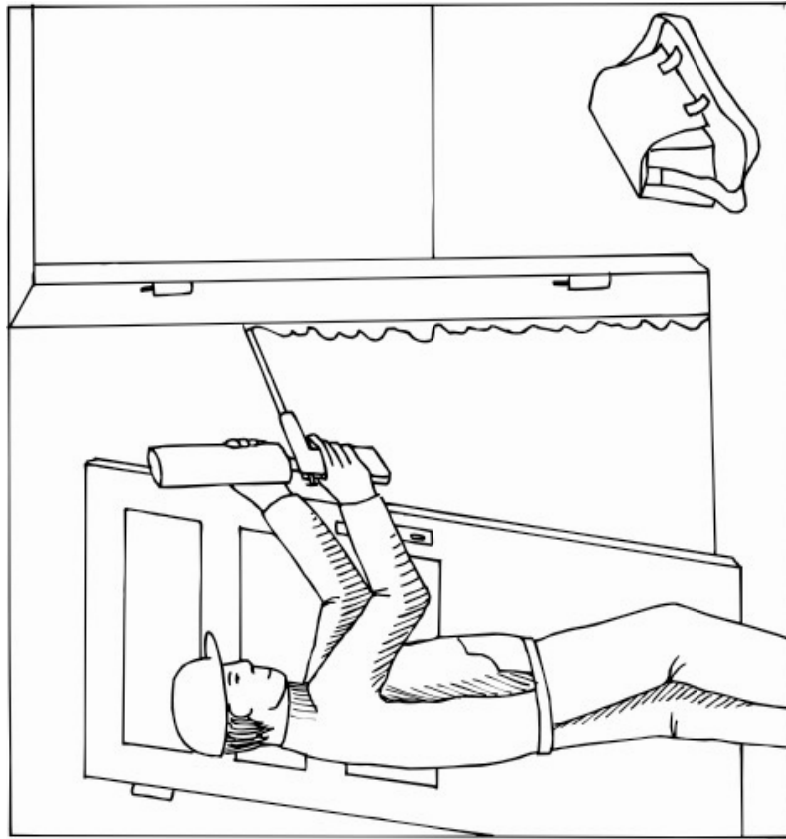
W takim przypadku zawsze należy powiedzieć o obu obrazkach przedstawionych na tej samej planszy a nie tylko o jednym. Wcześniej jednak należy koniecznie zapytać ucznia co on sądzi, że jest narysowane i jeśli odpowiedź jest mniej więcej poprawna, nie korygować jej. Powinna być to jednak sytuacja wyjątkowa. W żadnym wypadku nie należy mówić uczniom uprzednio, co przedstawiają obrazki, nawet gdyby miało to istotnie skrócić czas badania!

Jestem dorosły – chcę pracować

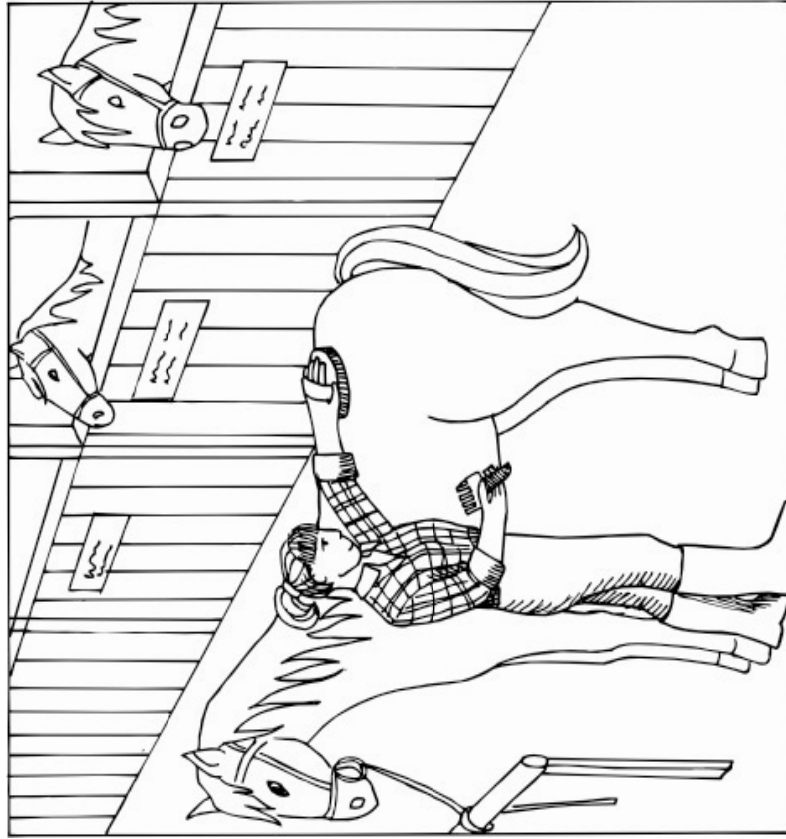
**INWENTARZ PREFERENCJI CZYNNOŚCI
ZAWODOWYCH OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
UMYSŁOWĄ**

Arkusze odpowiedzi i analizy wyników

PLANSZA 1

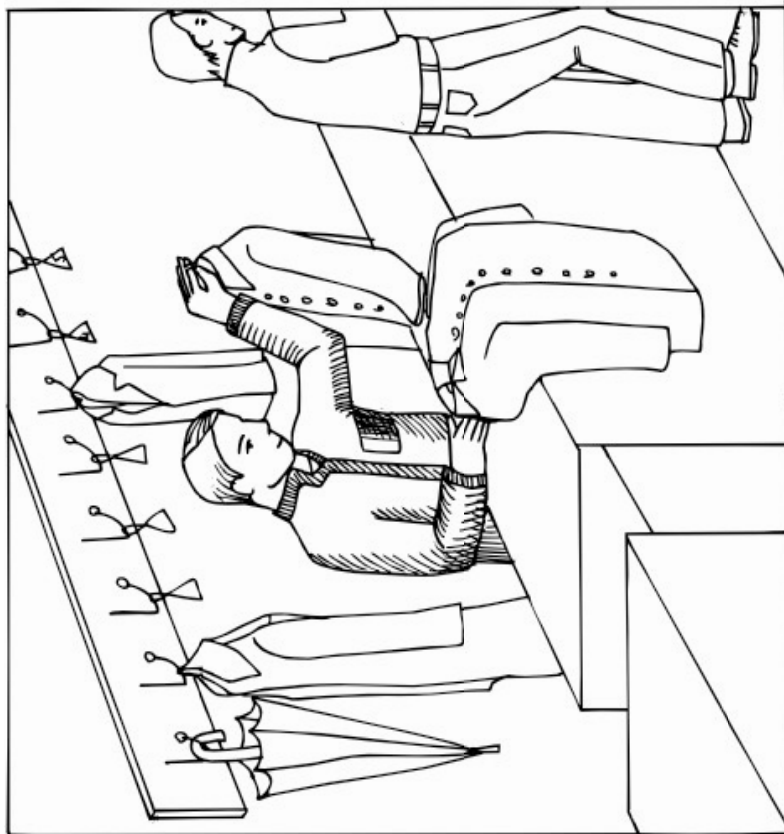


A

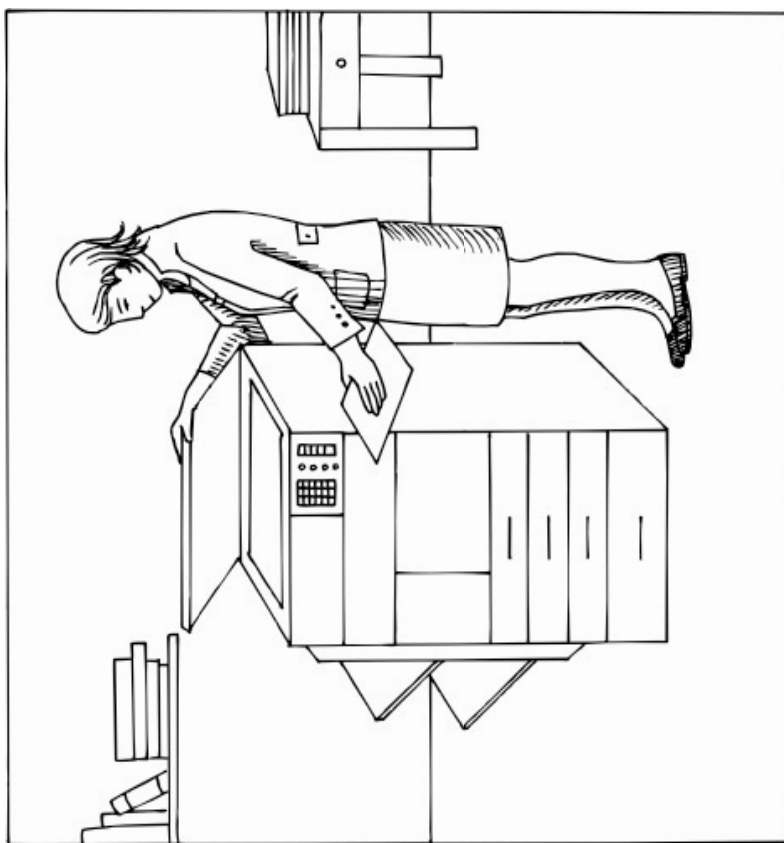


B

PLANSZA 2

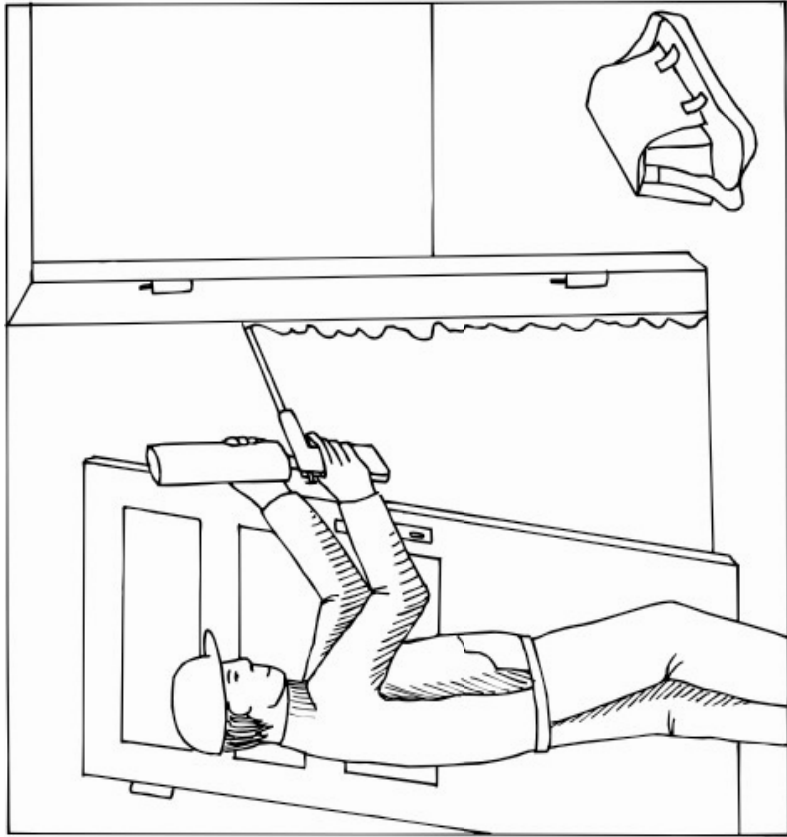


A

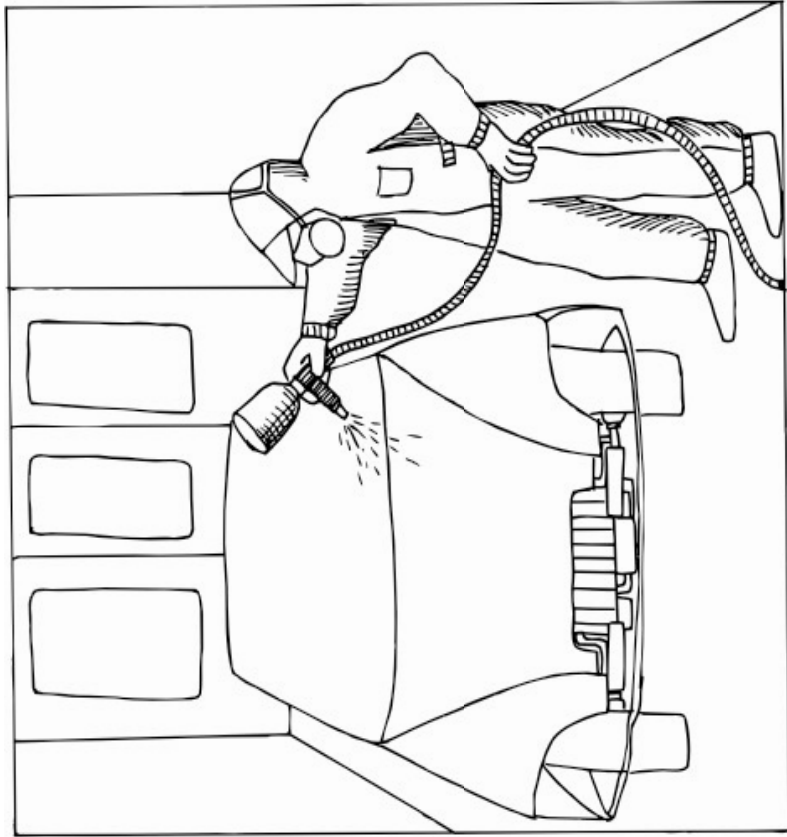


B

PLANSZA 3

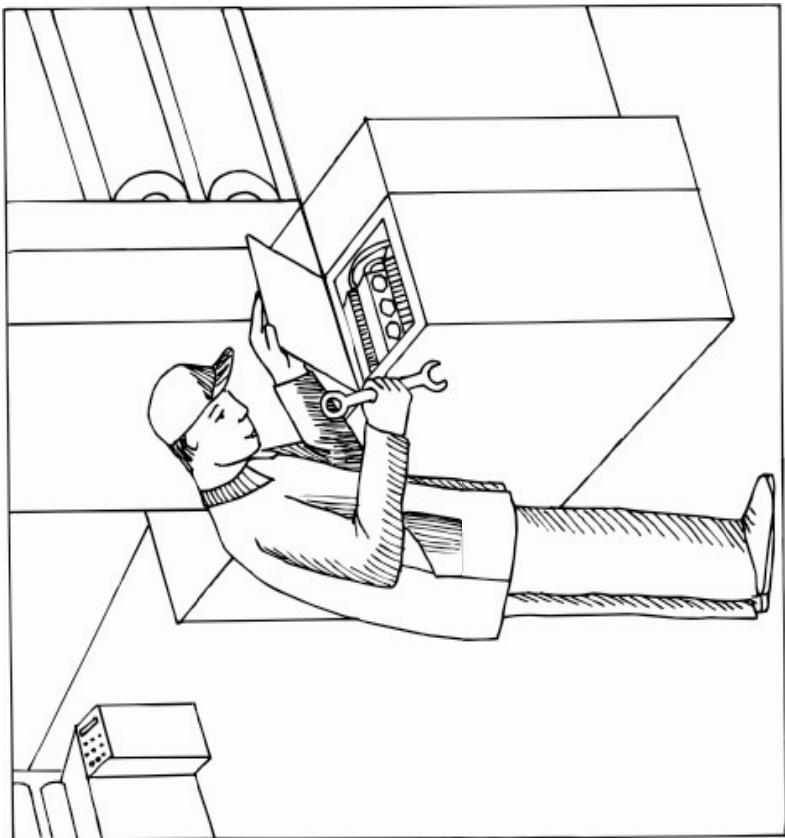


A



B

PLANSZA 4

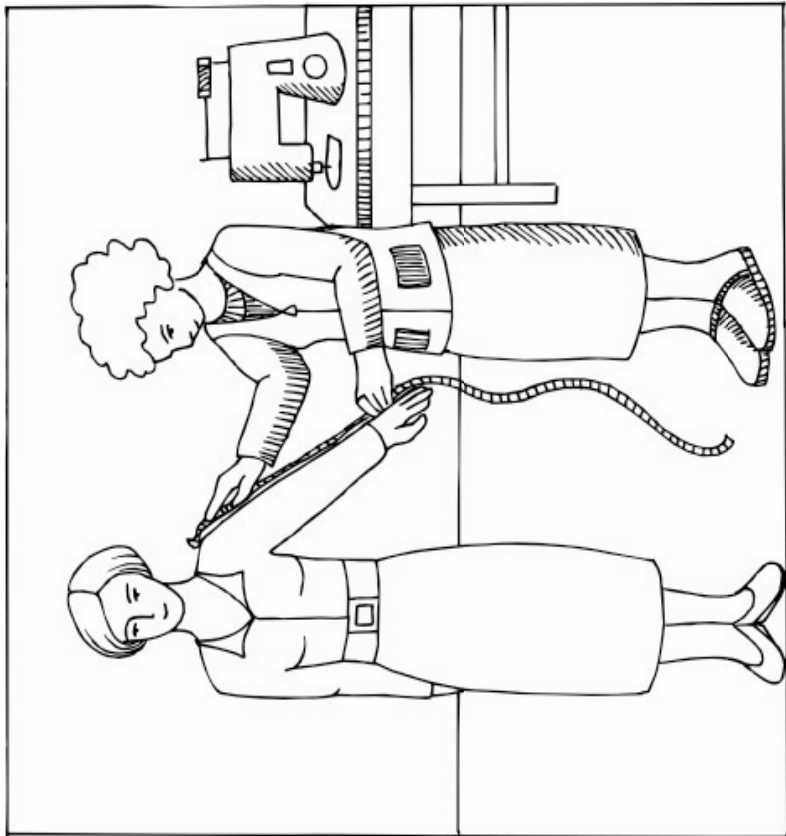


A

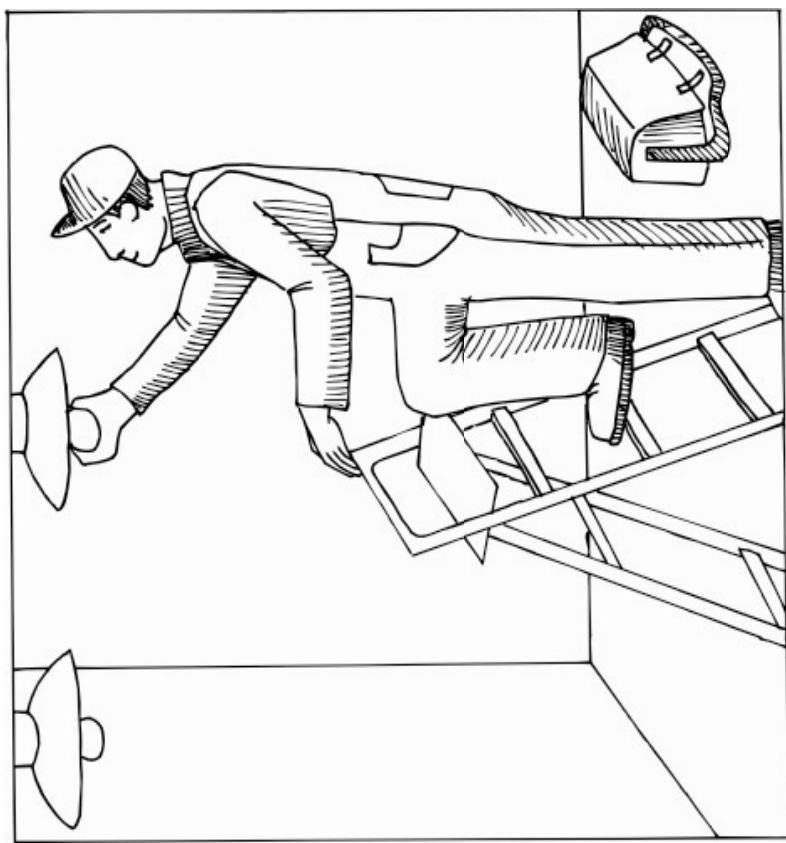


B

PLANSZA 5

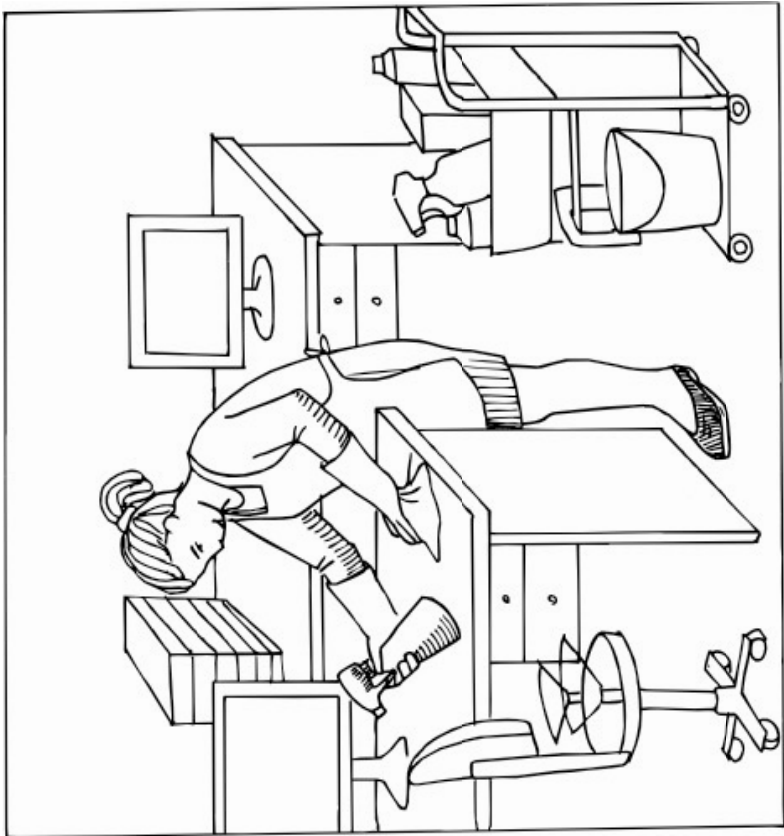


A

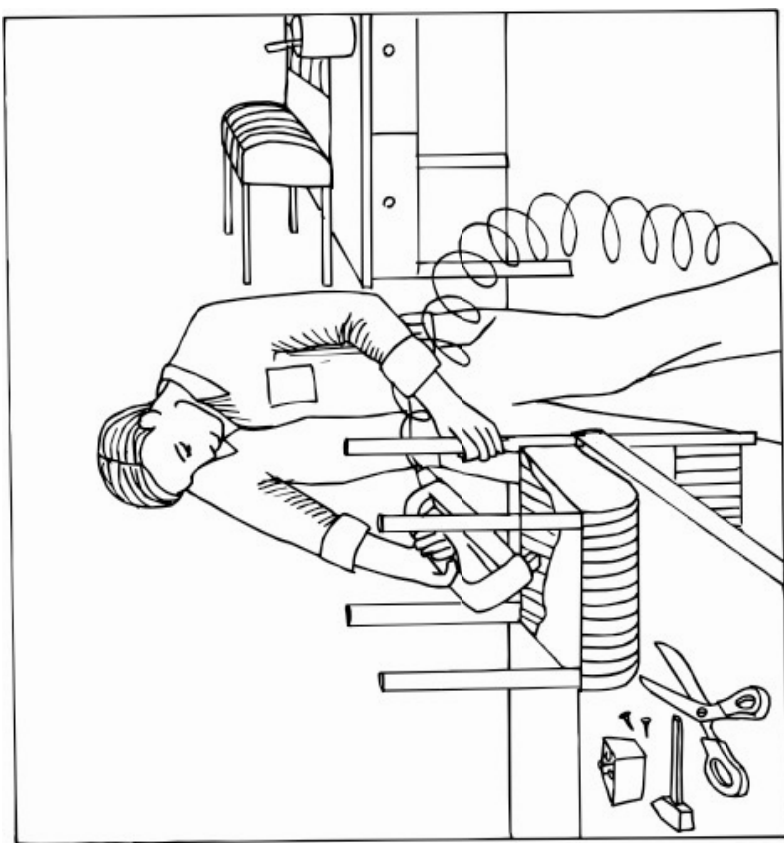


B

PLANSZA 6

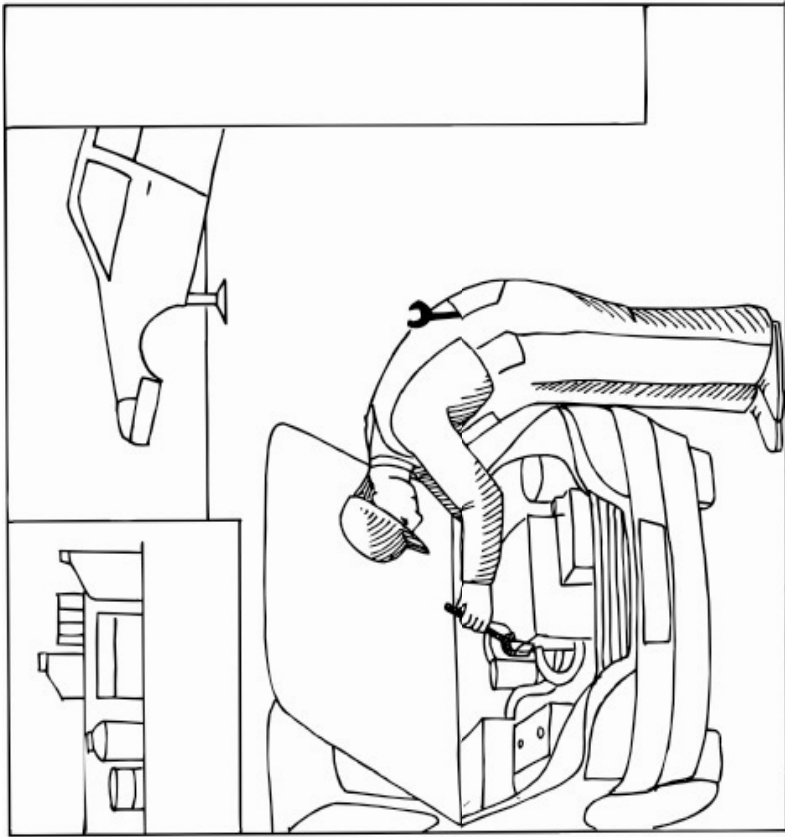


A

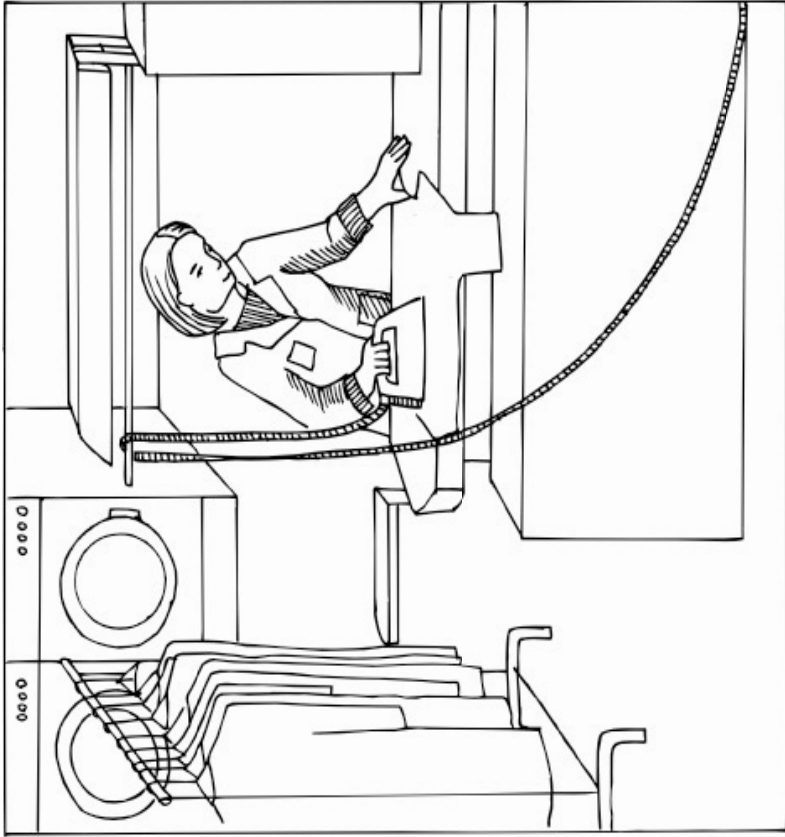


B

PLANSZA 7

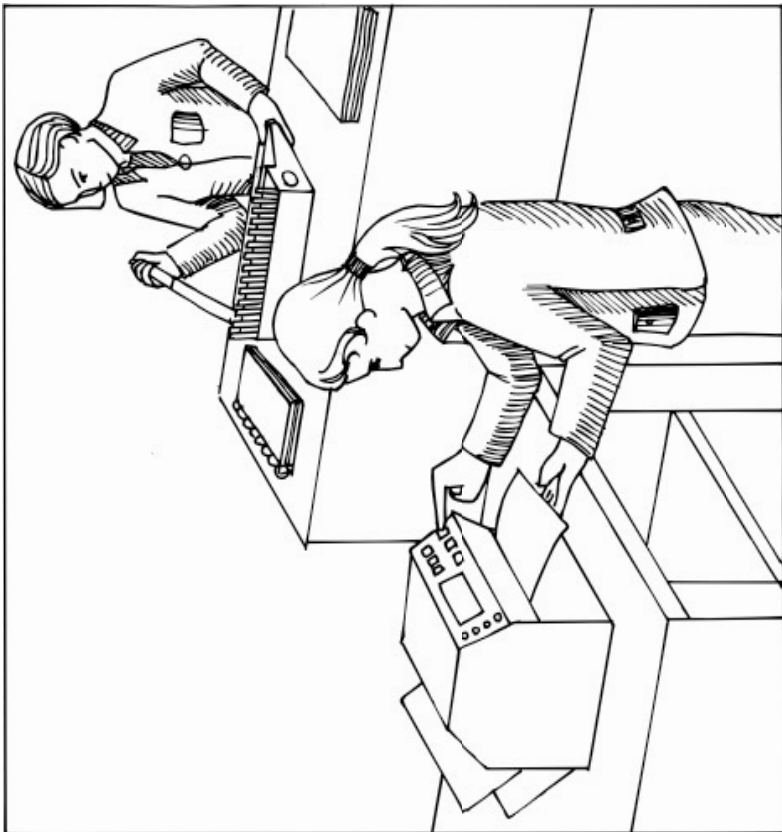


A



B

PLANSZA 8

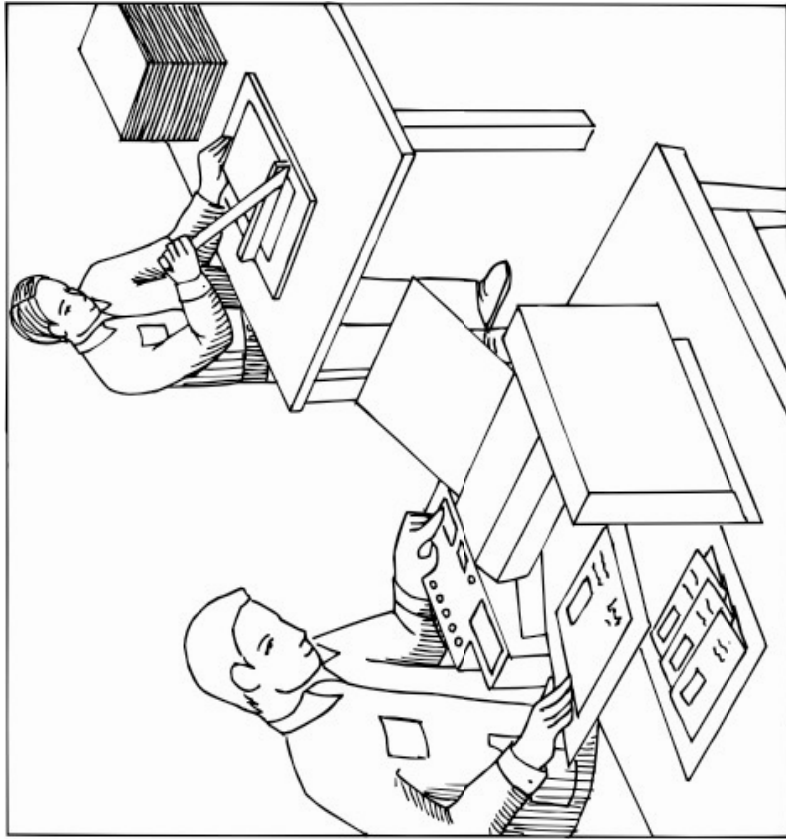


A

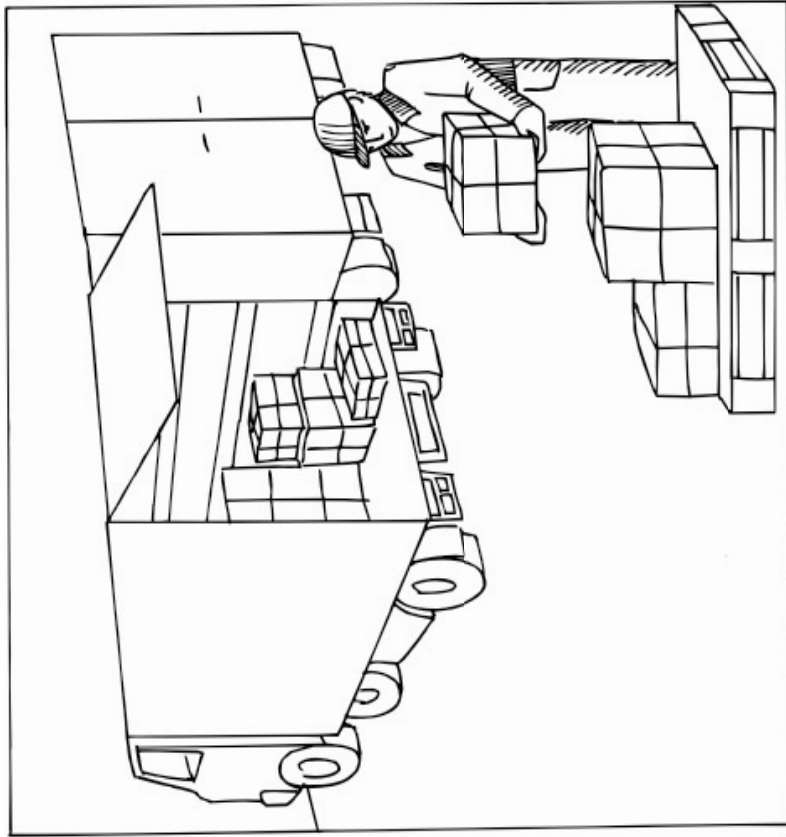


B

PLANSZA 9

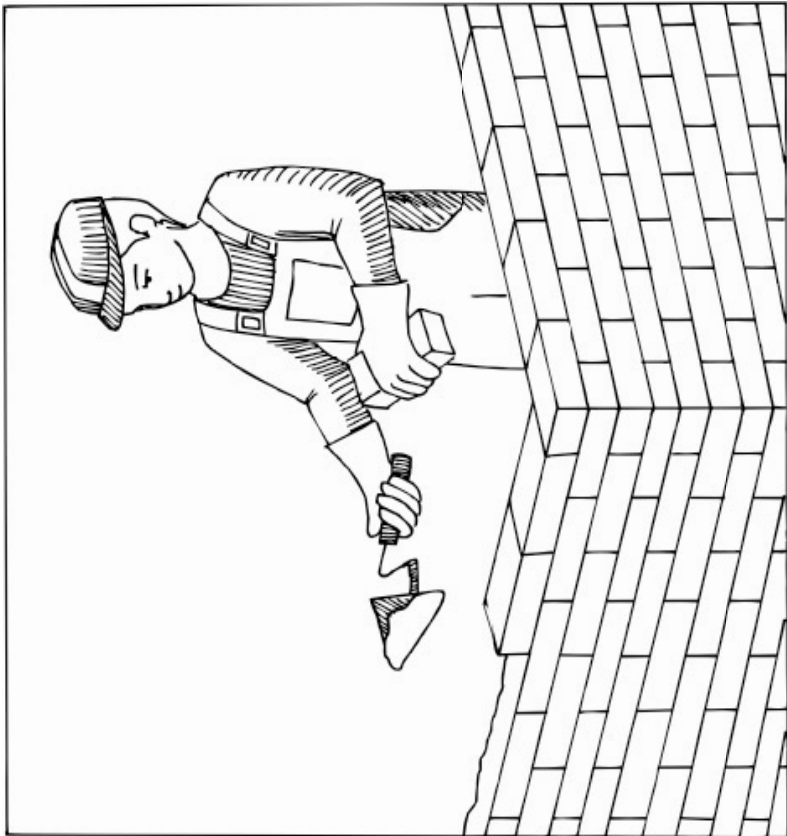


A

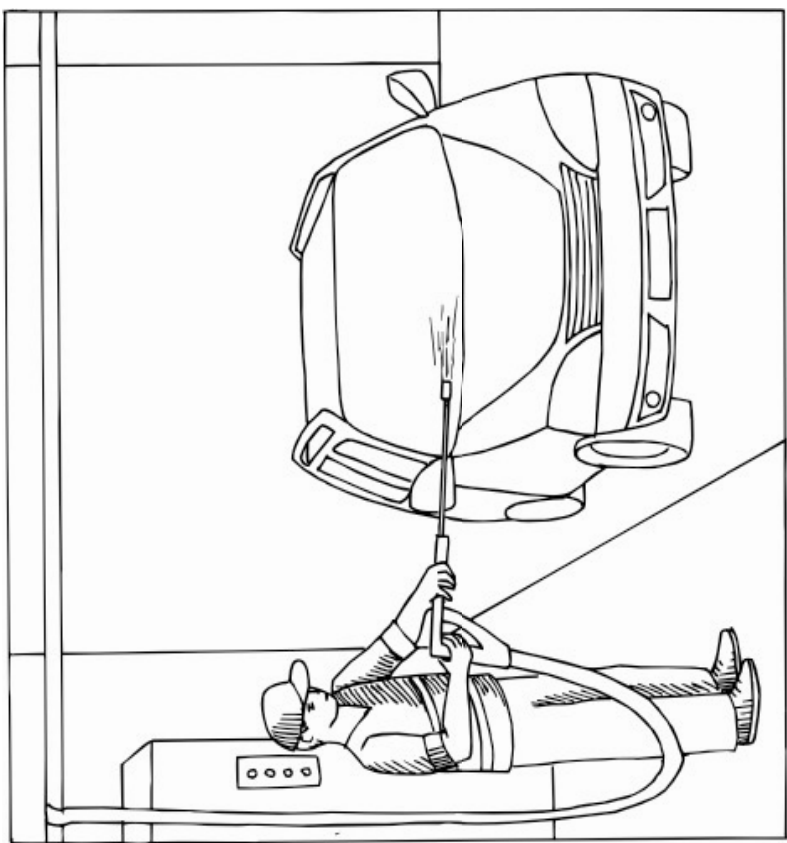


B

PLANSZA 10

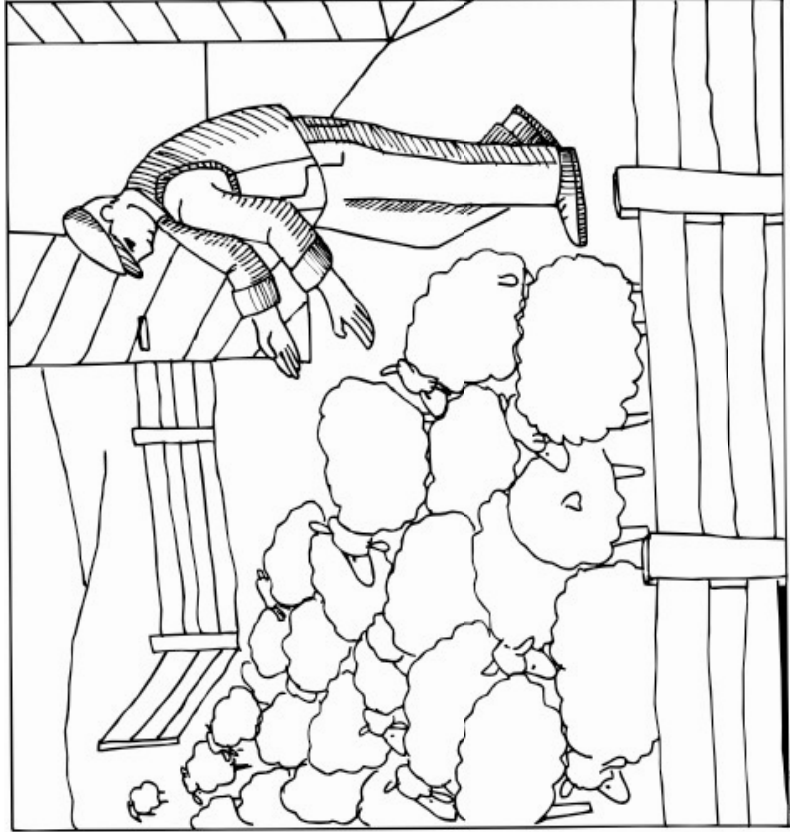


A

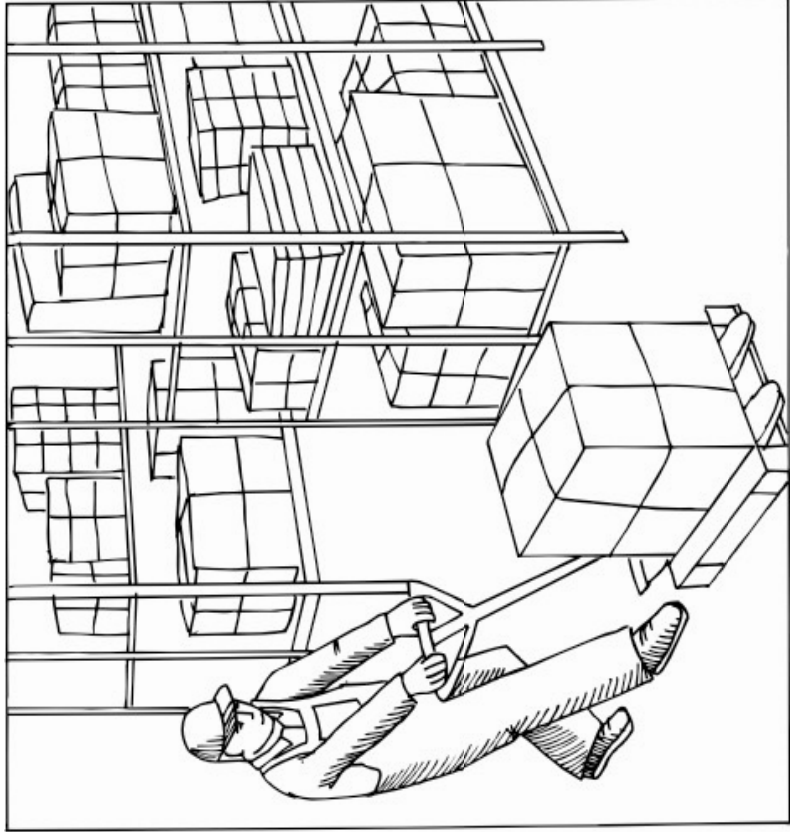


B

PLANSZA 11

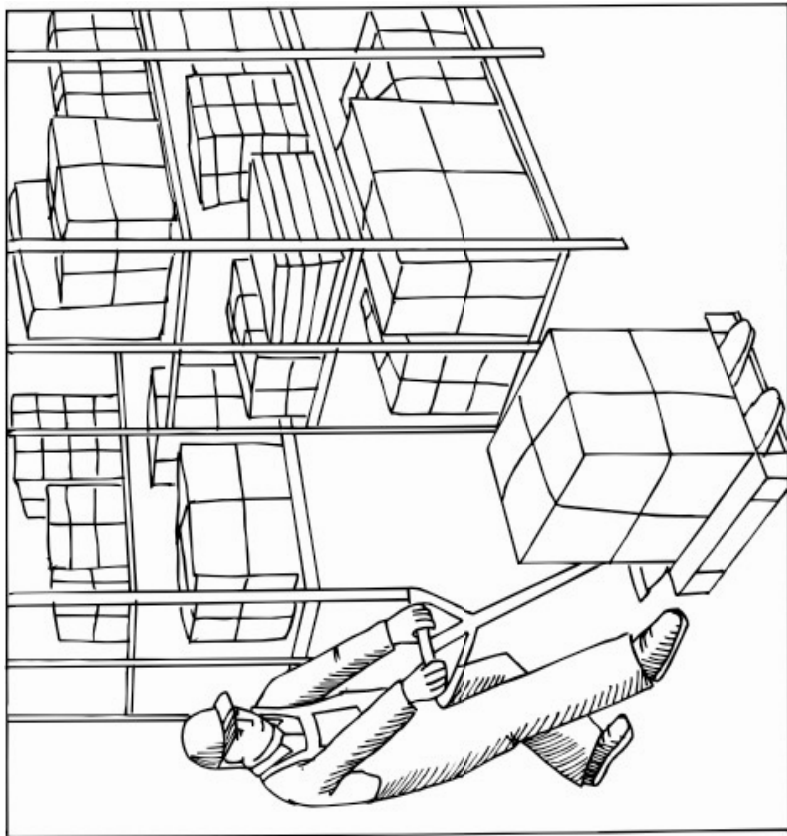


A

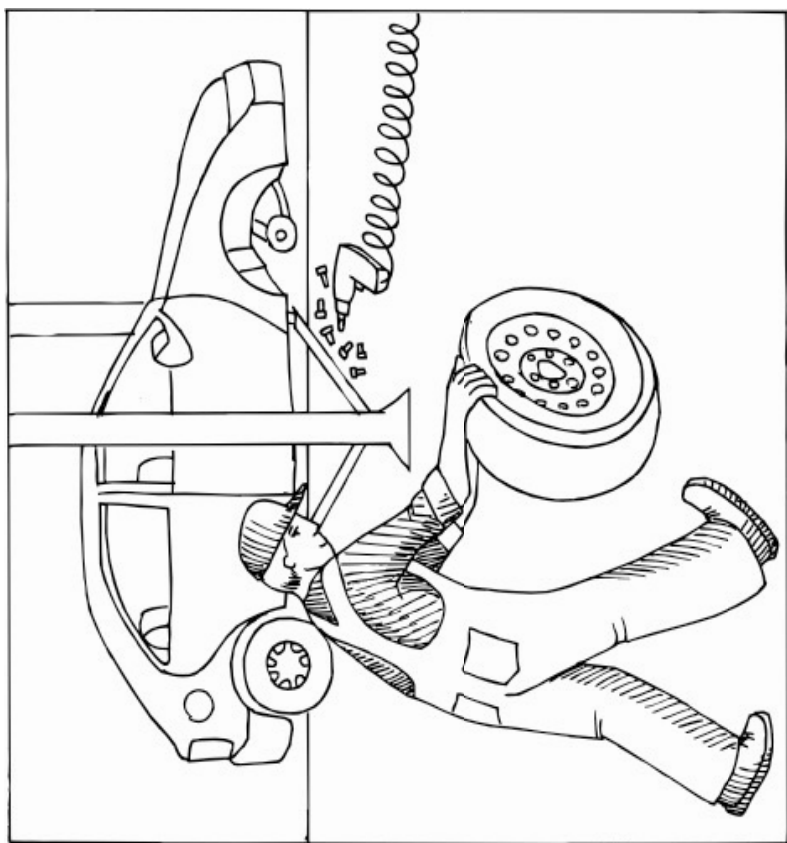


B

PLANSZA 12

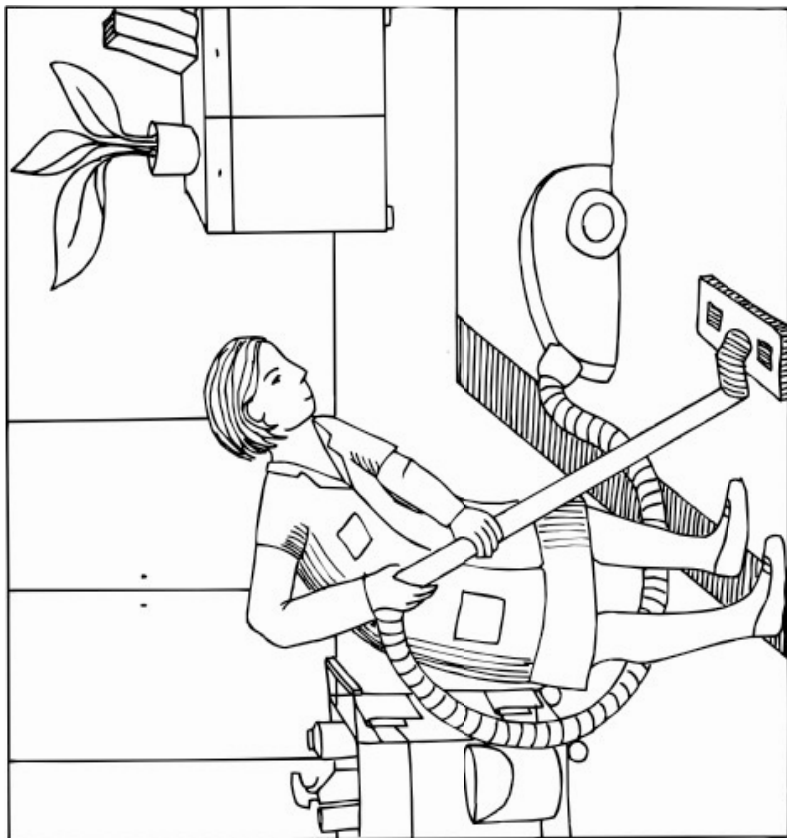


A

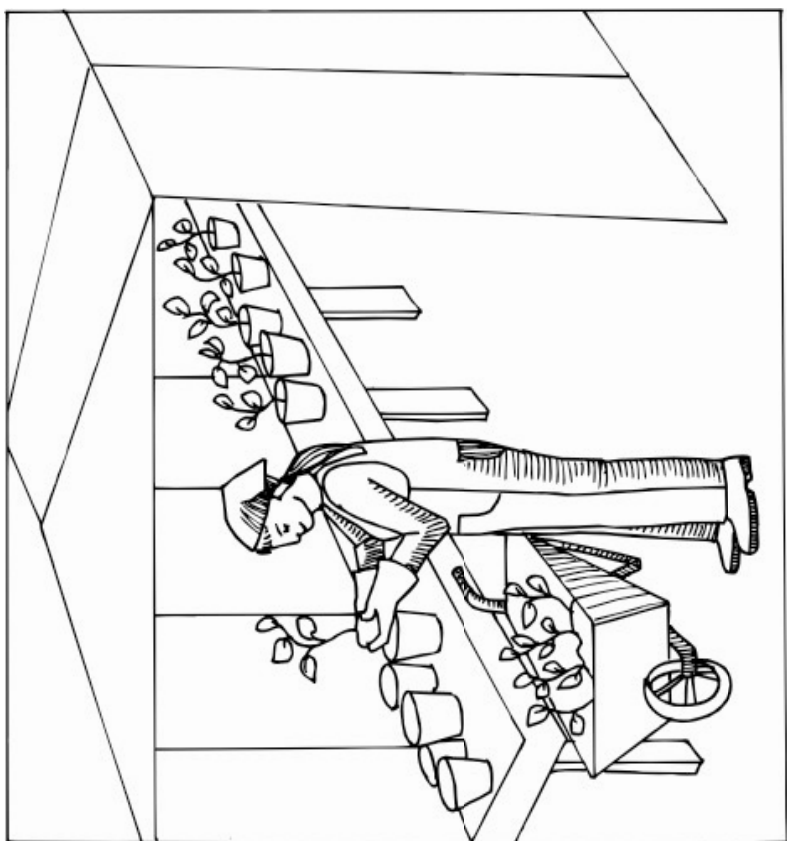


B

PLANSZA 13

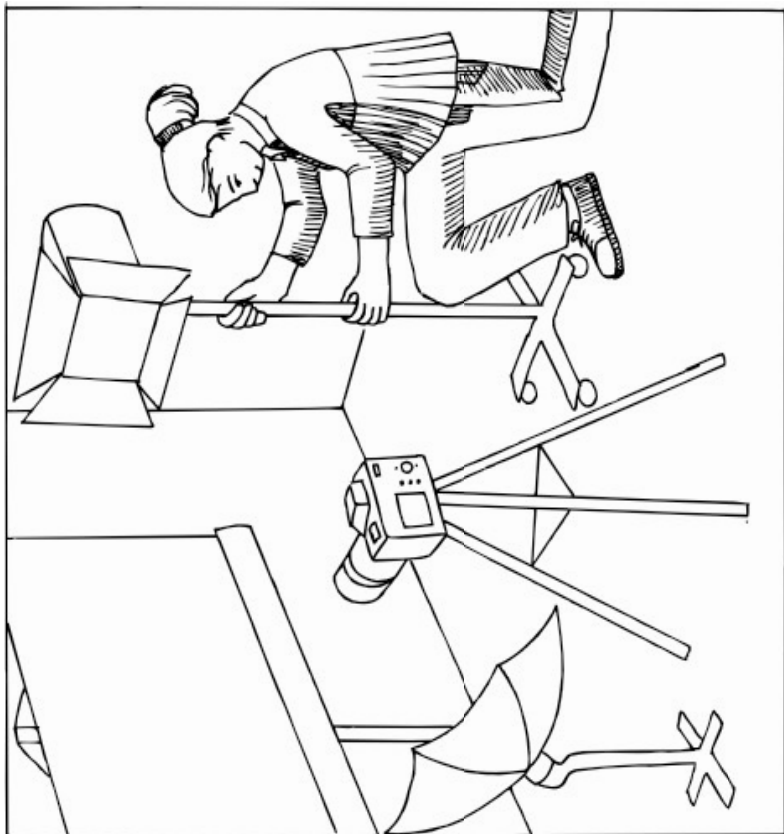


A

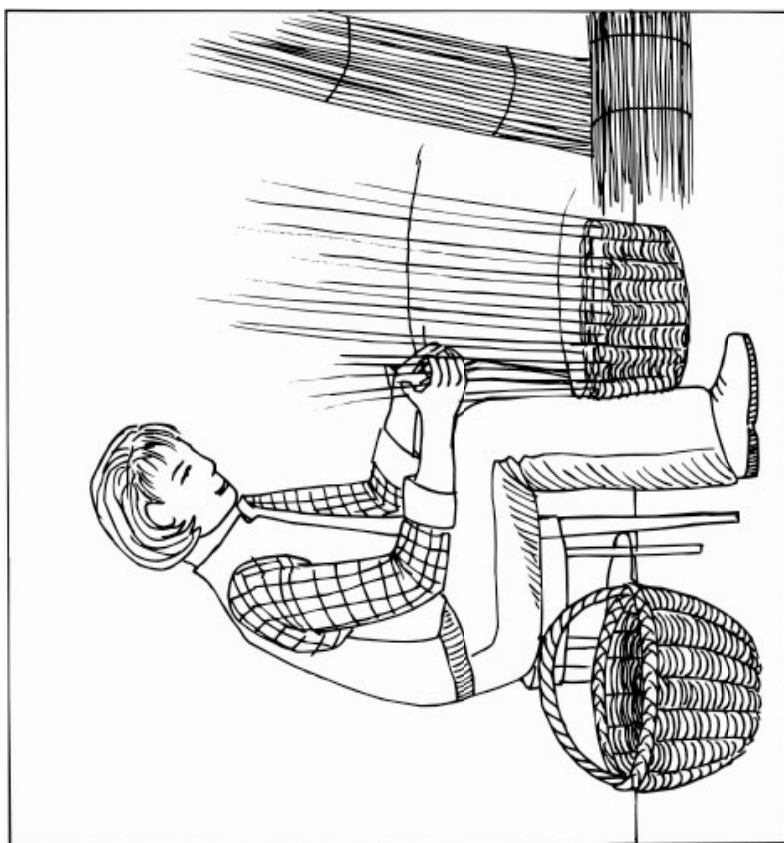


B

PLANSZA 14

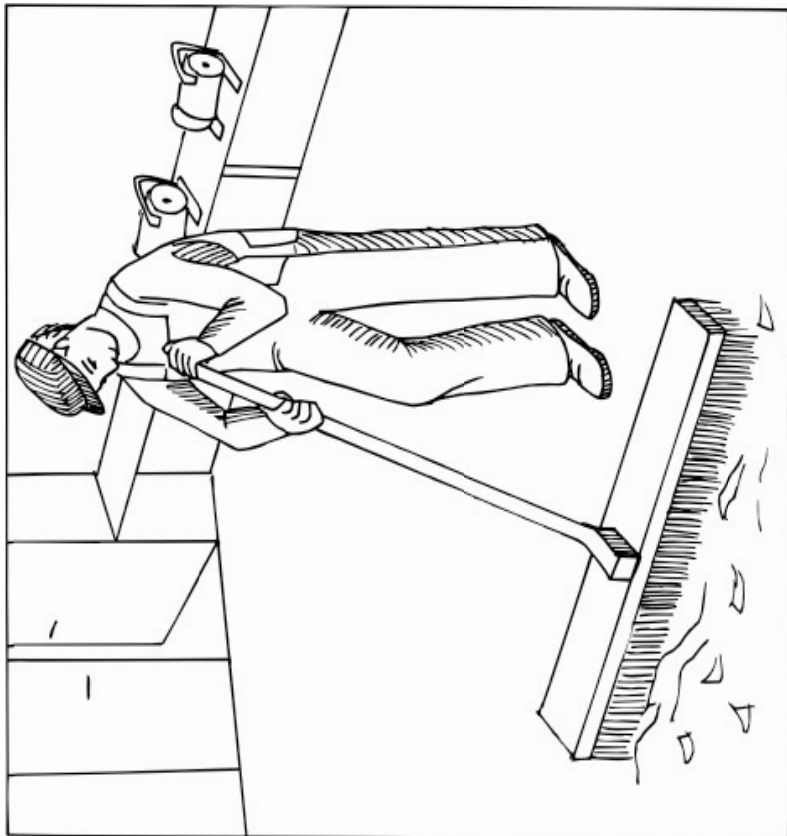


A

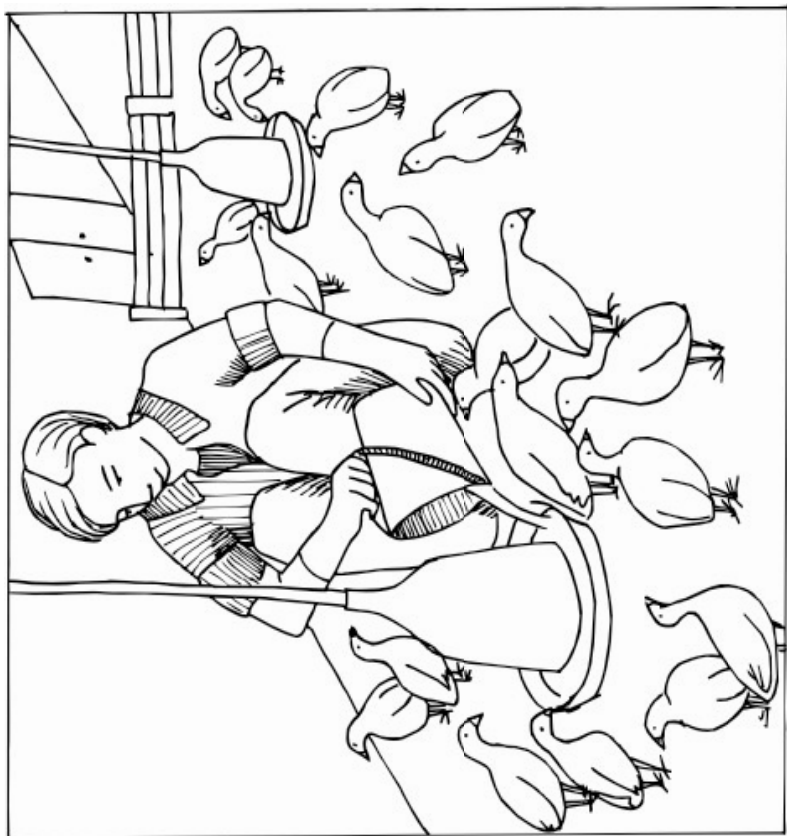


B

PLANSZA 15

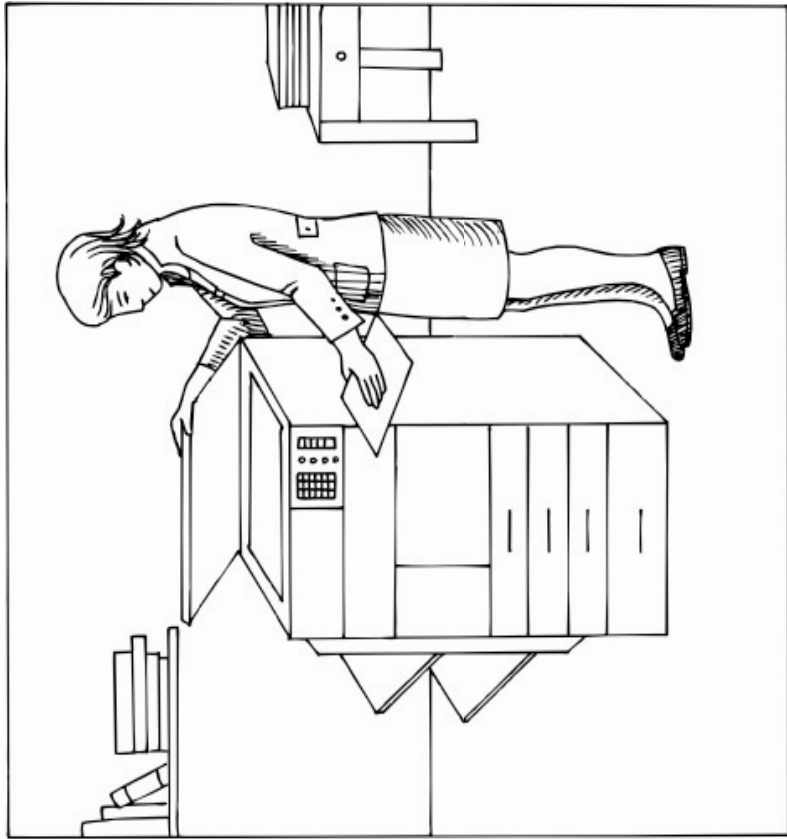


A

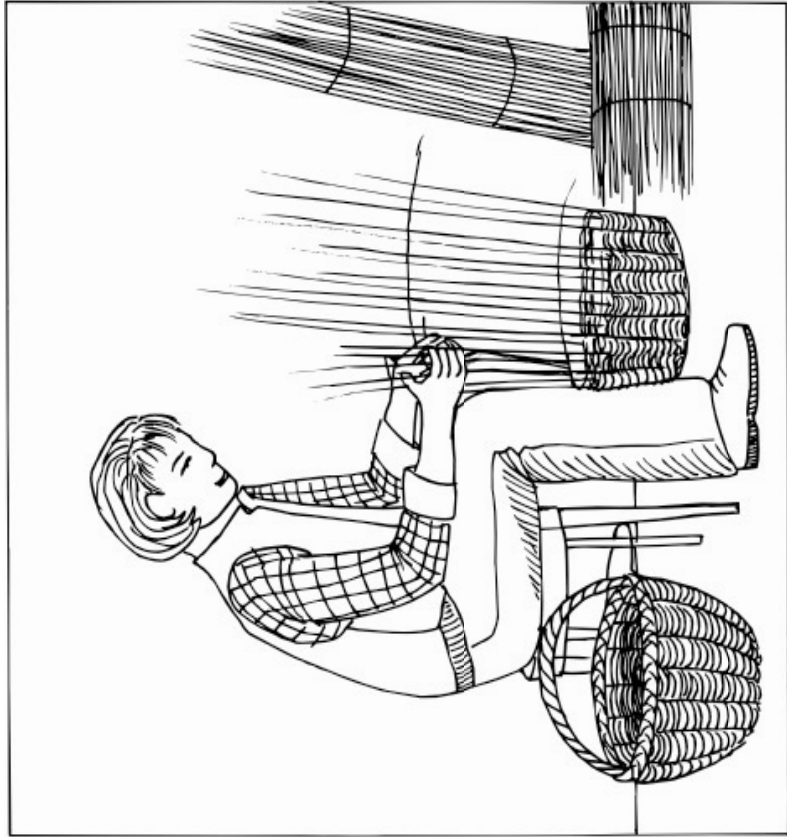


B

PLANSZA 16

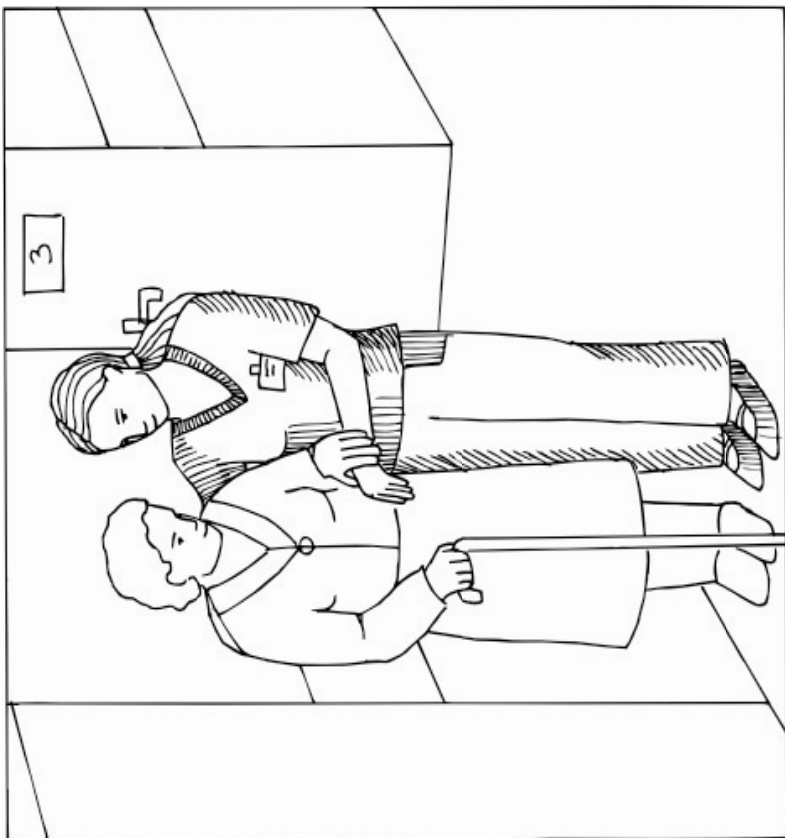


A

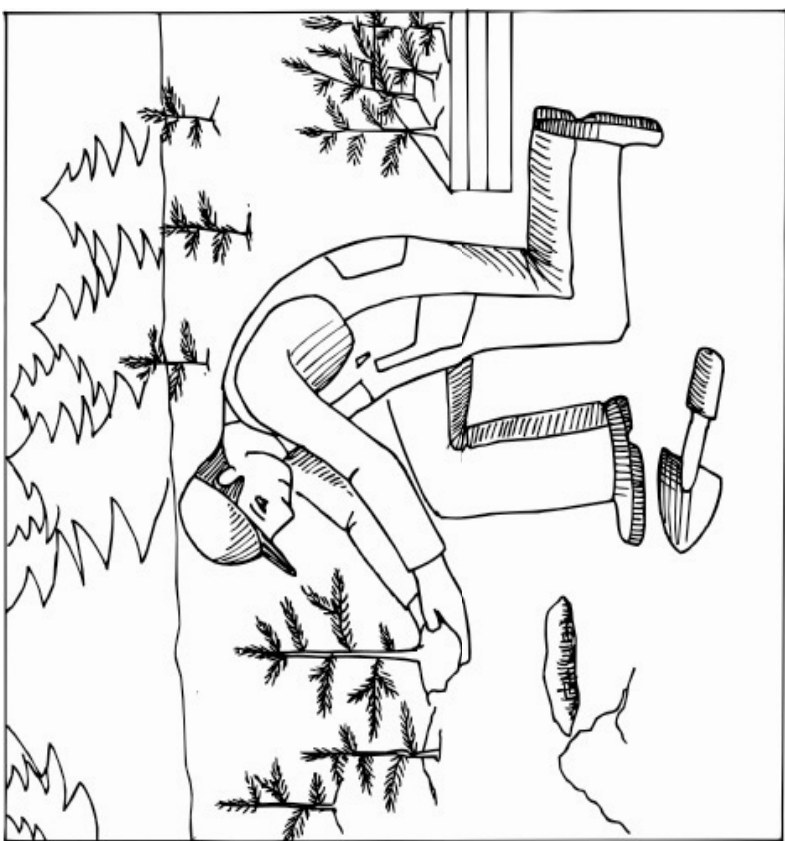


B

PLANSZA 17

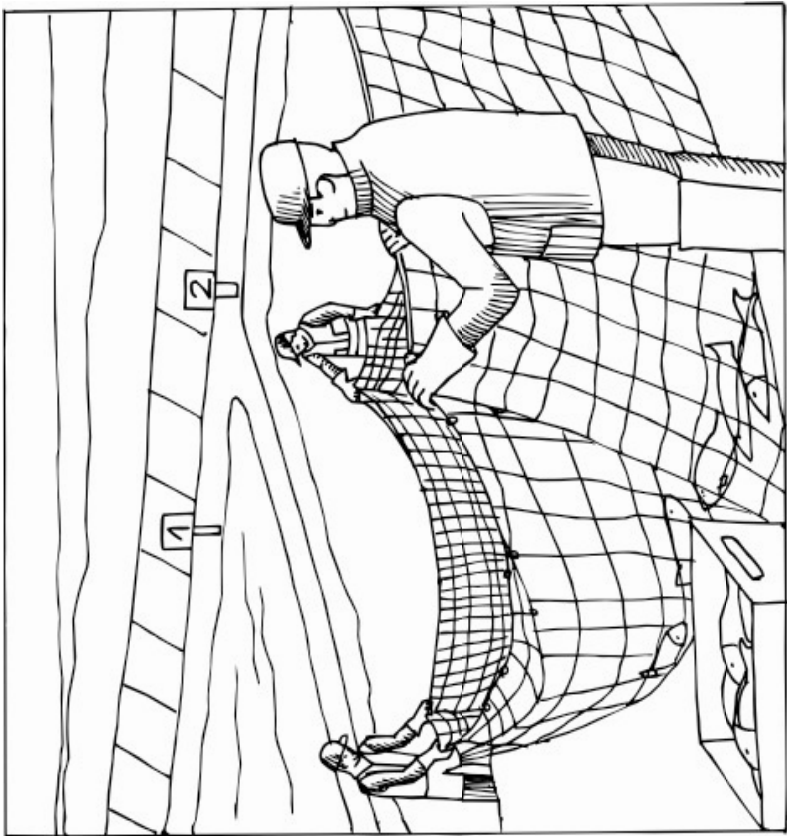


A

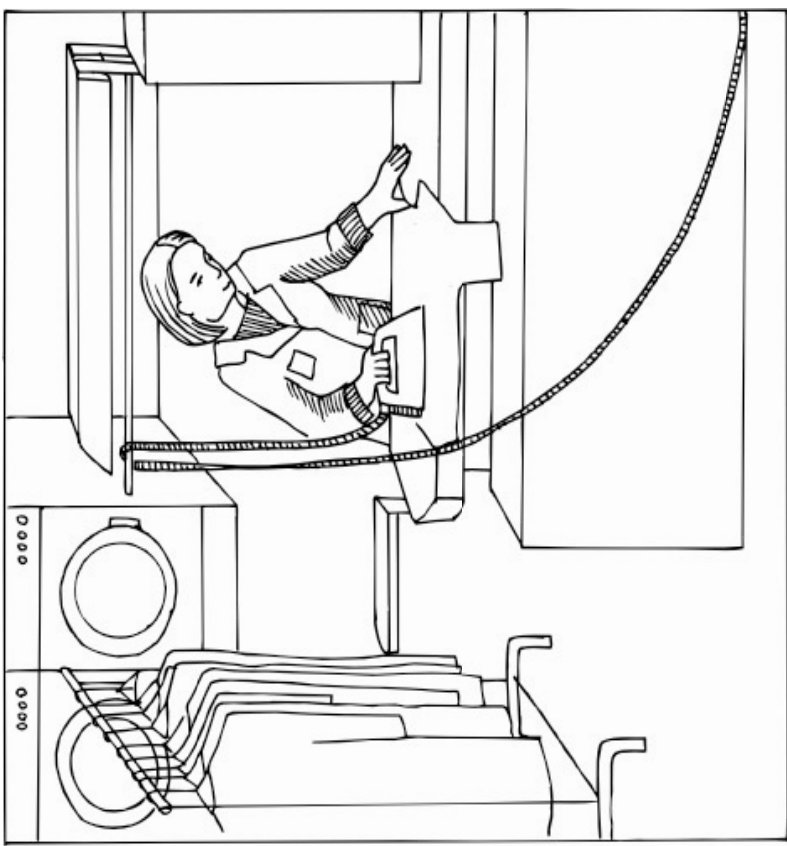


B

PLANSZA 18

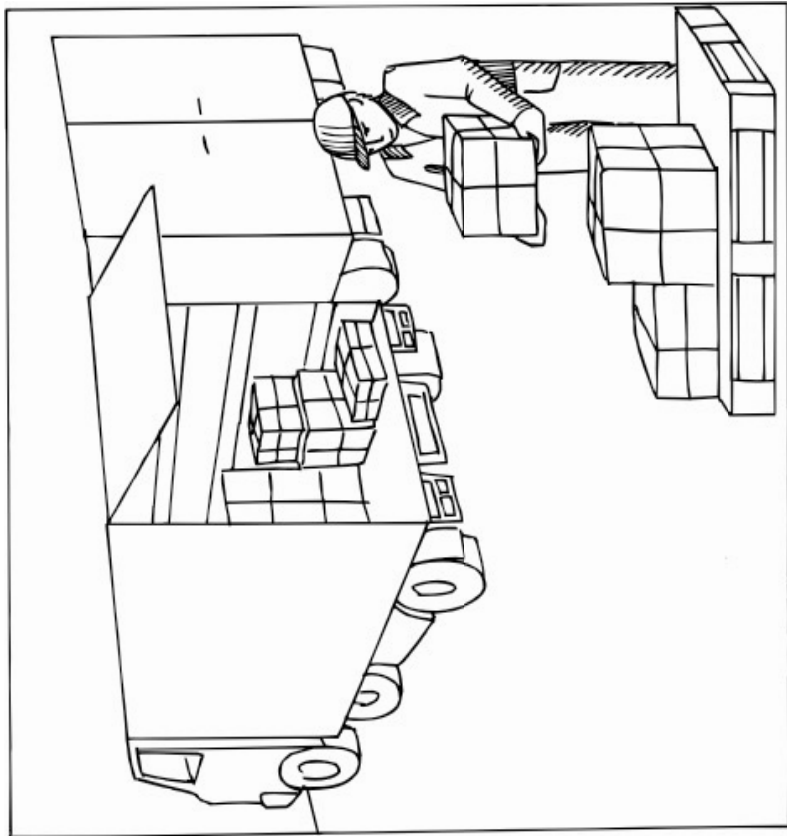


A

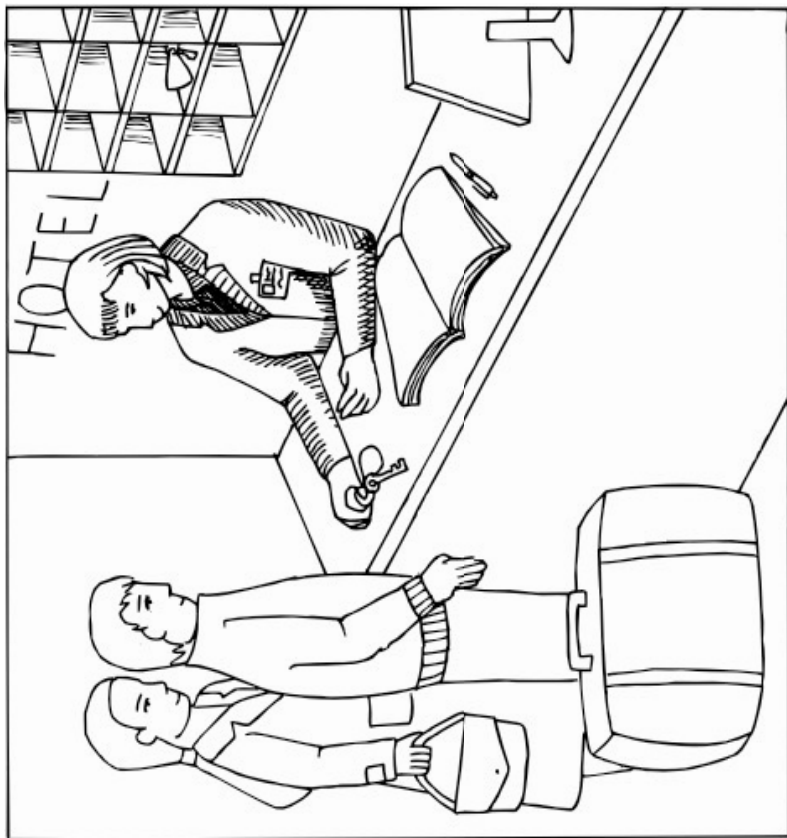


B

PLANSZA 19

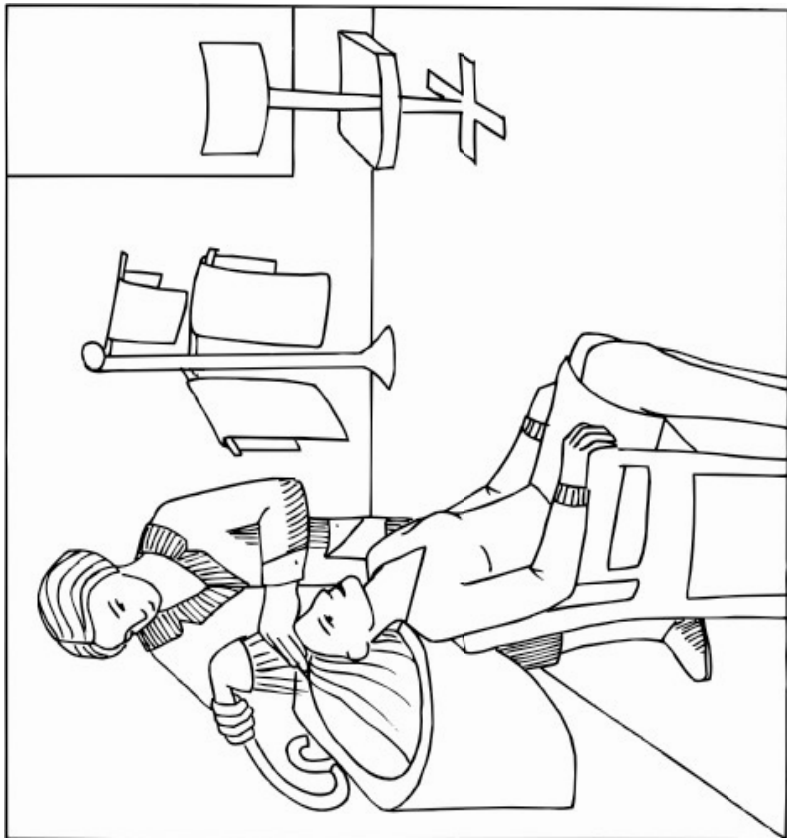


A

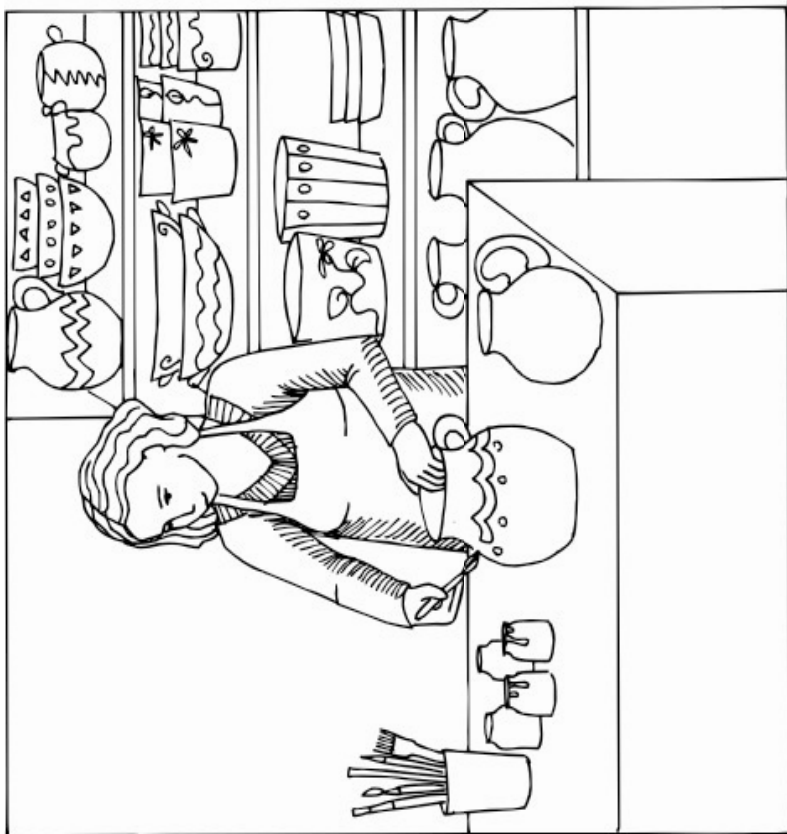


B

PLANSZA 20

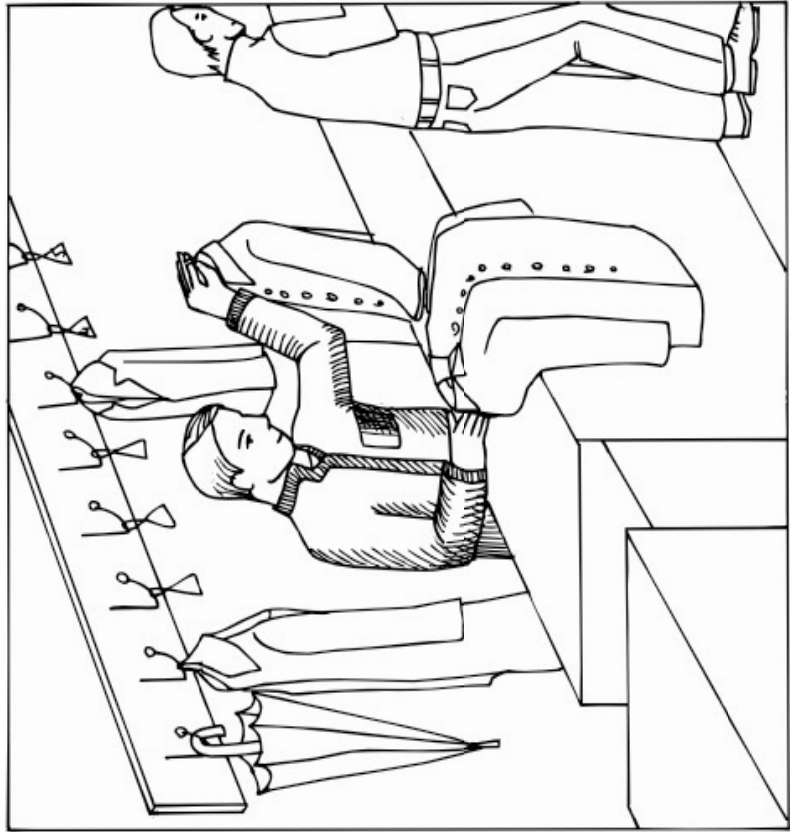


A

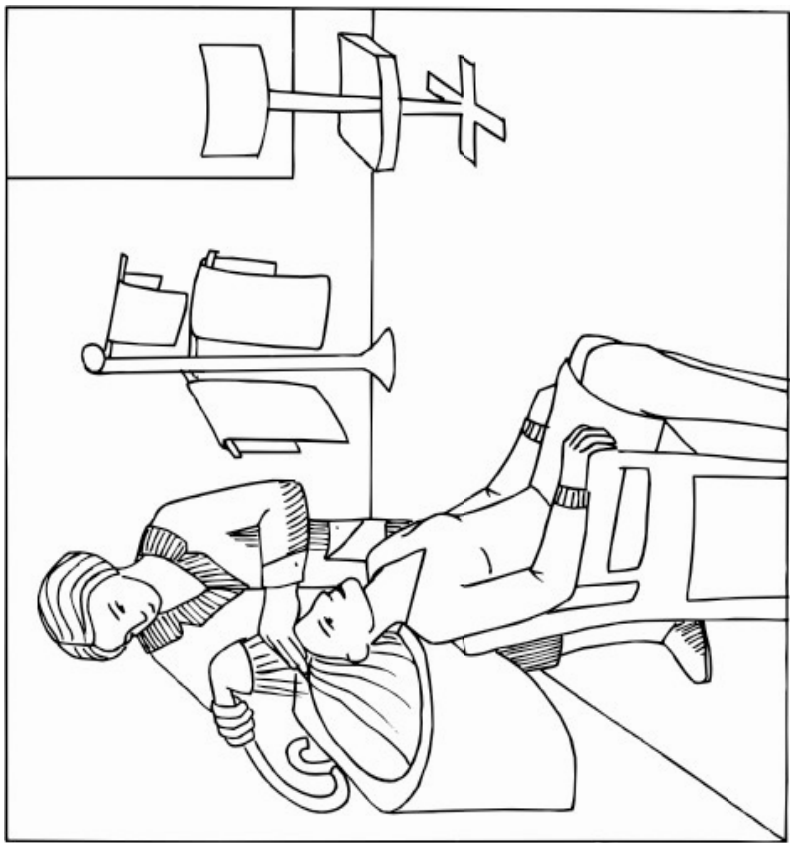


B

PLANSZA 21

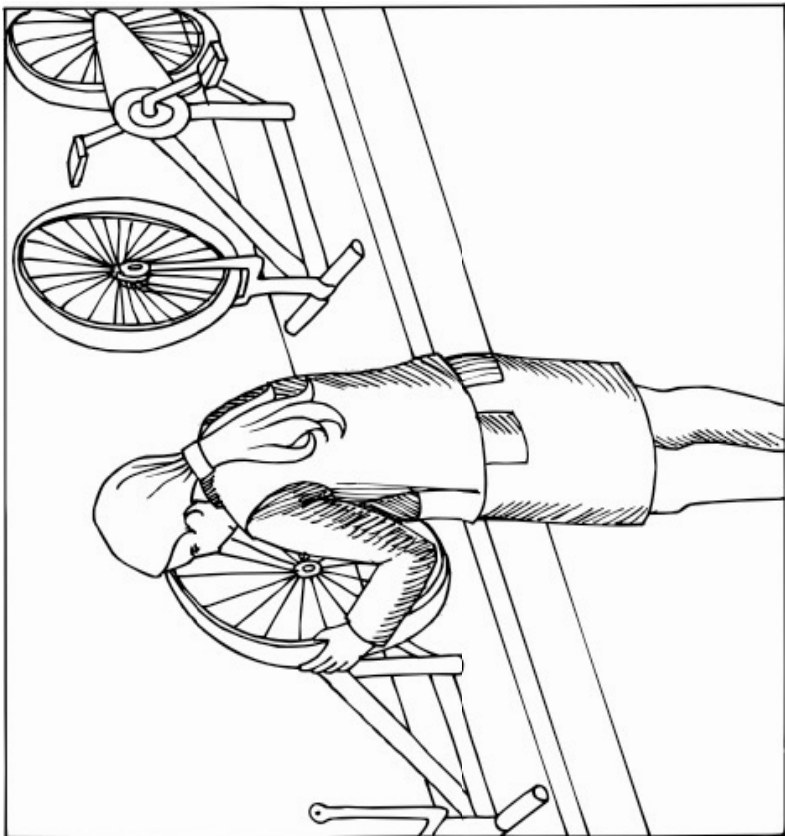


A

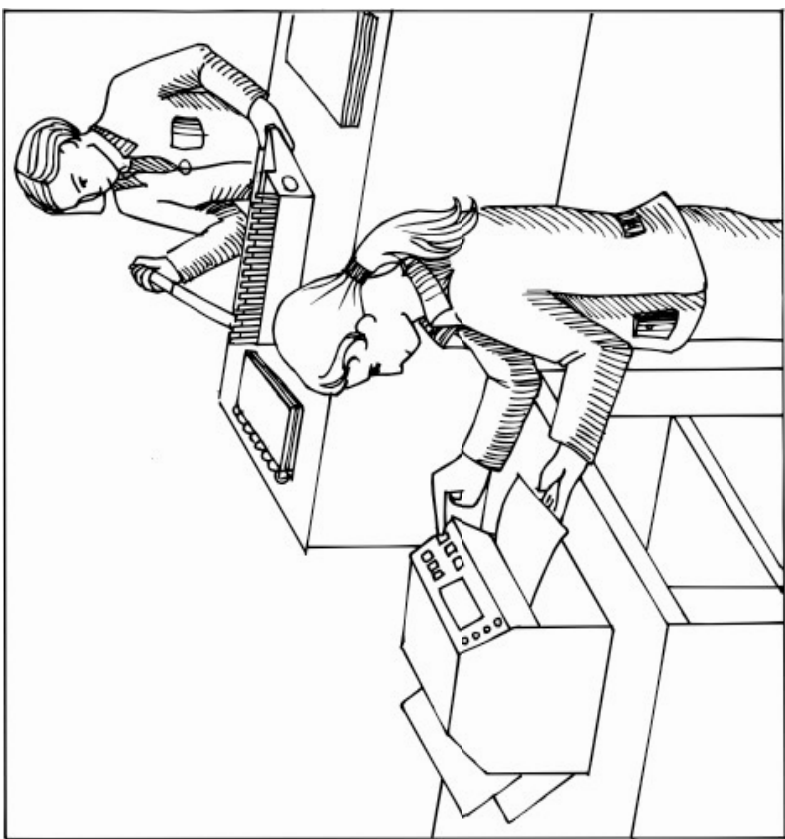


B

PLANSZA 22

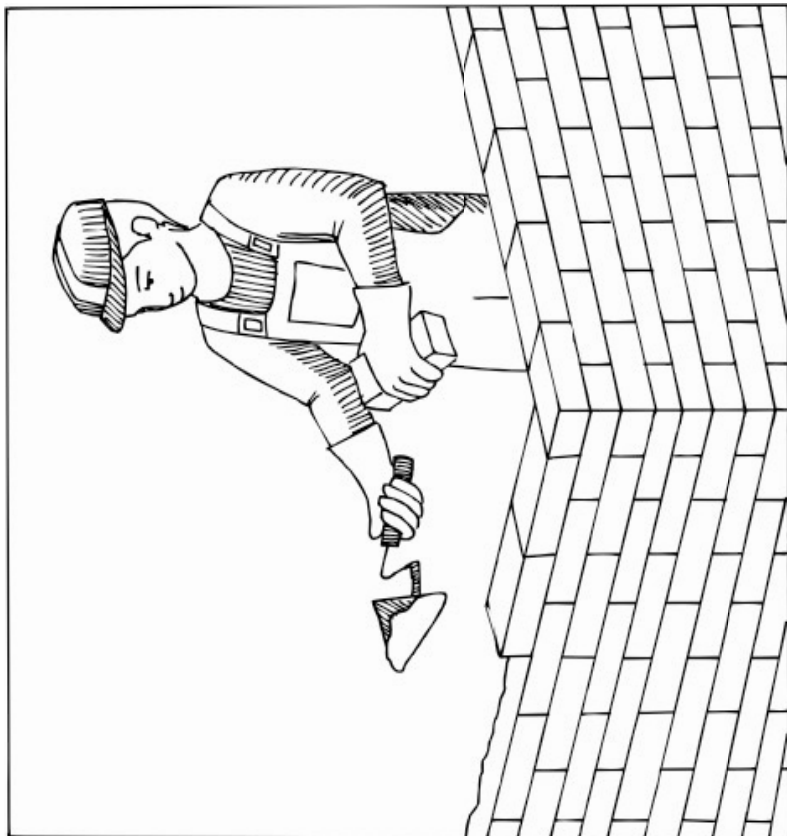


A

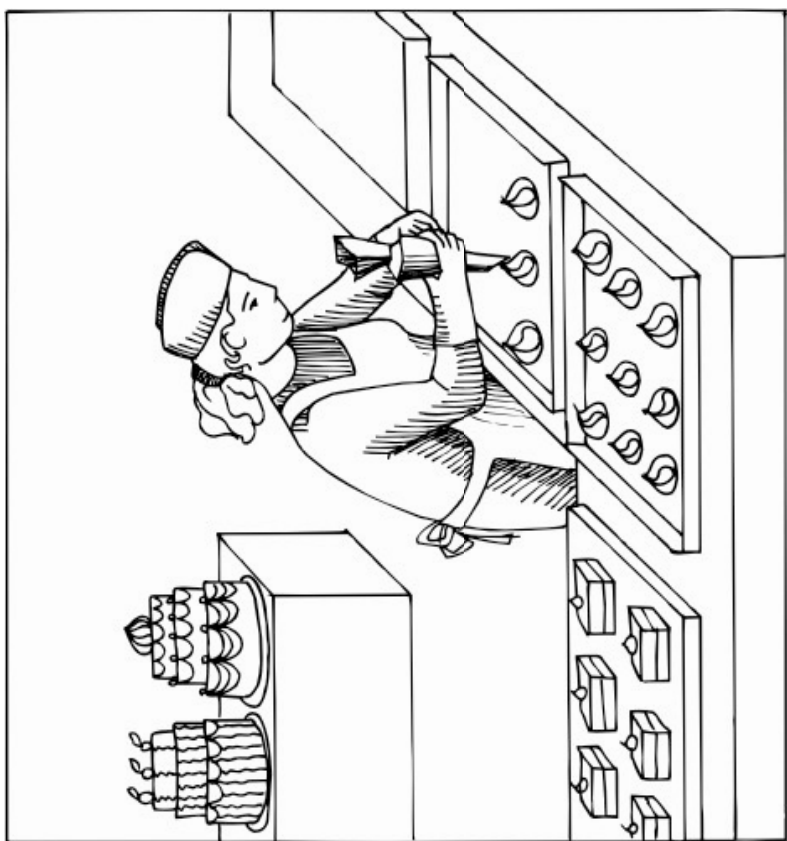


B

PLANSZA 23

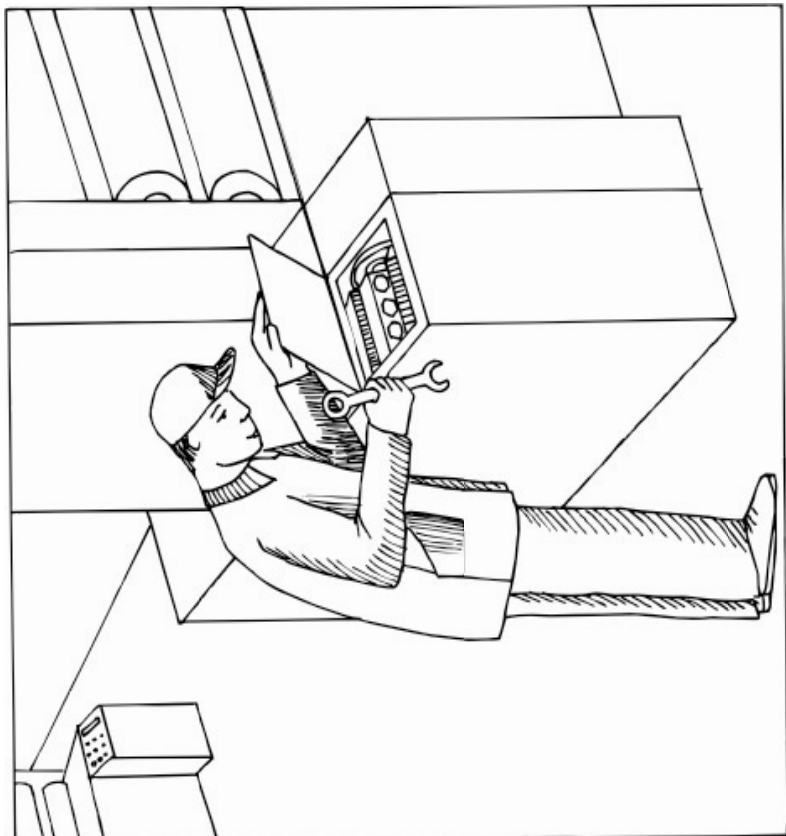


A

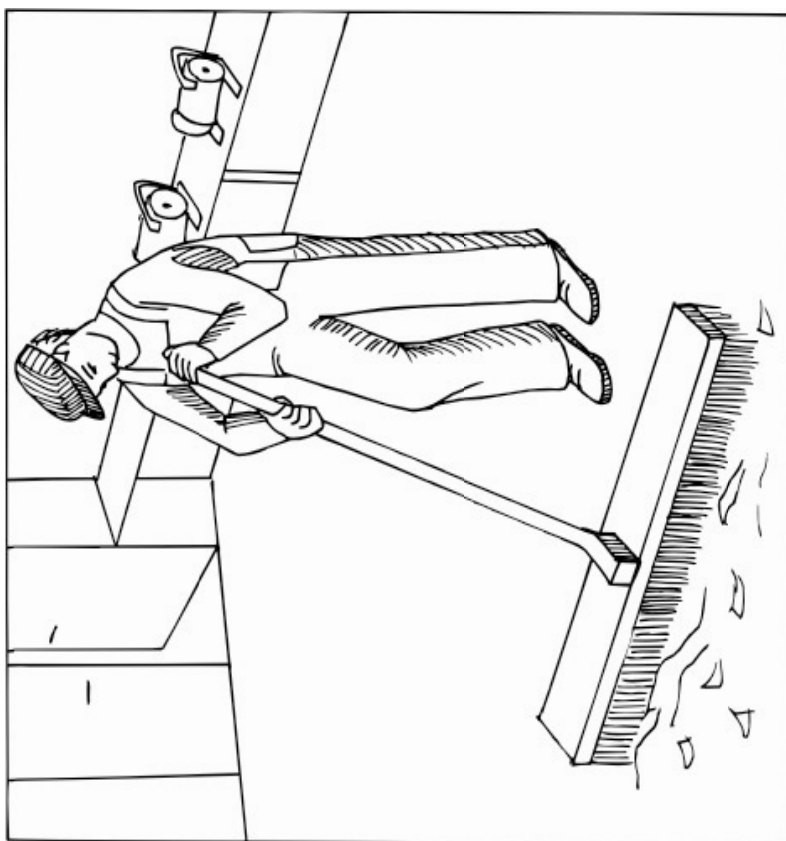


B

PLANSZA 24

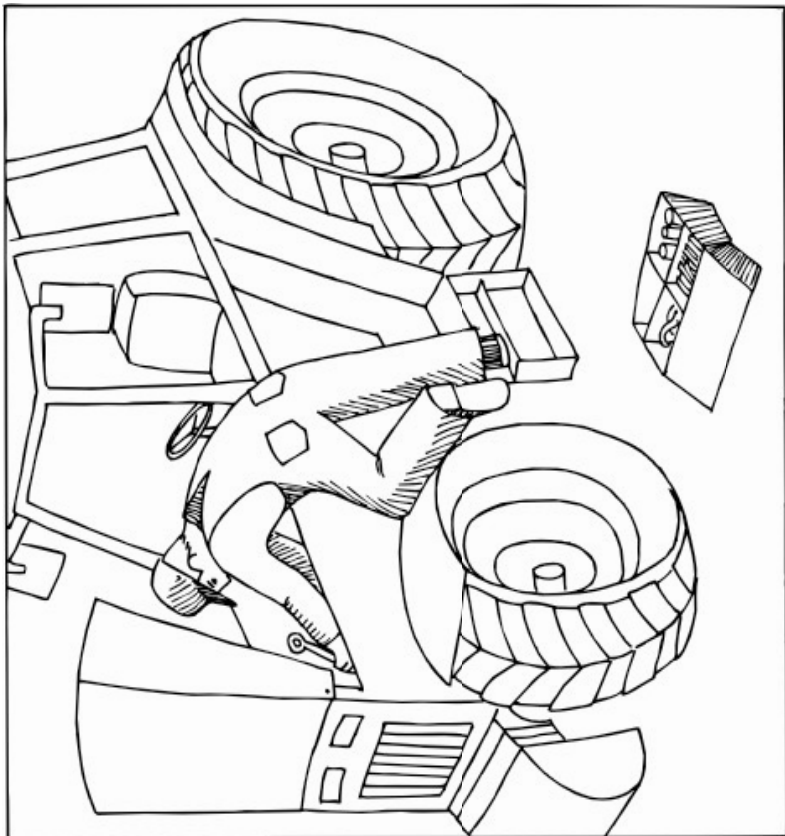


A

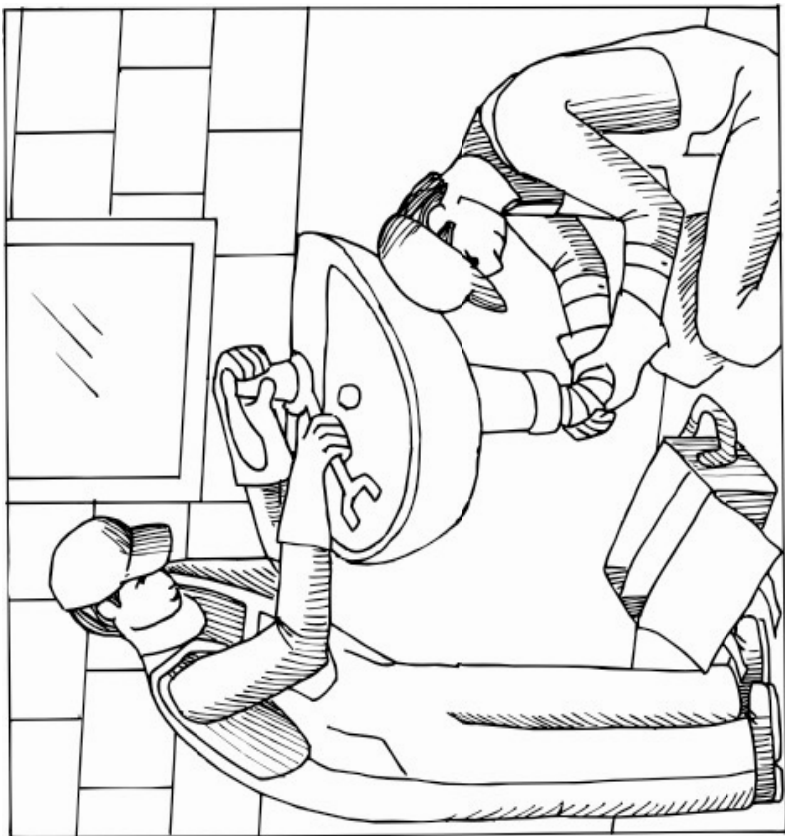


B

PLANSZA 25

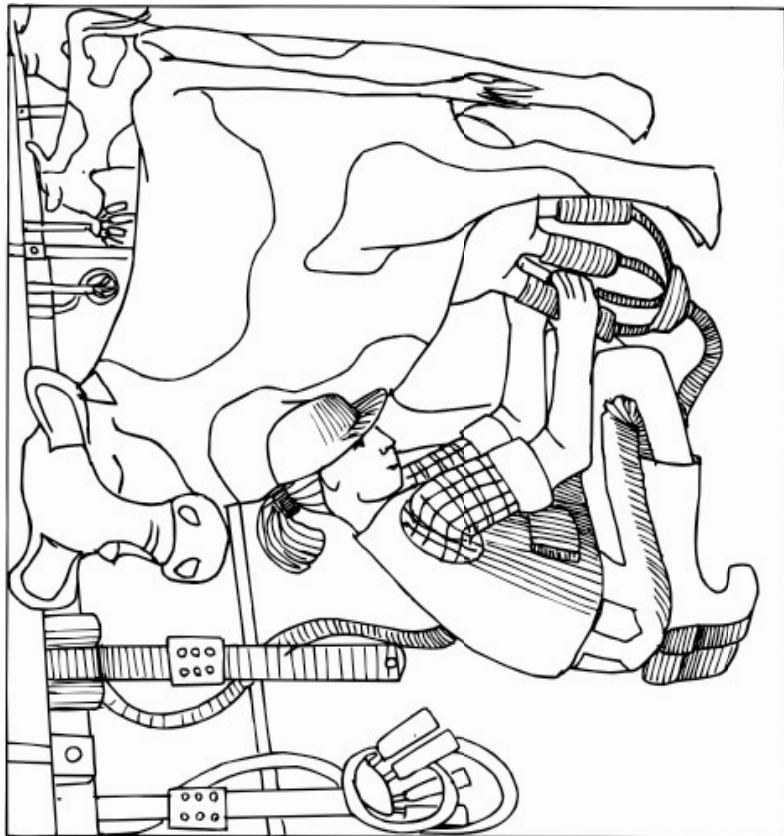


A



B

PLANSZA 26

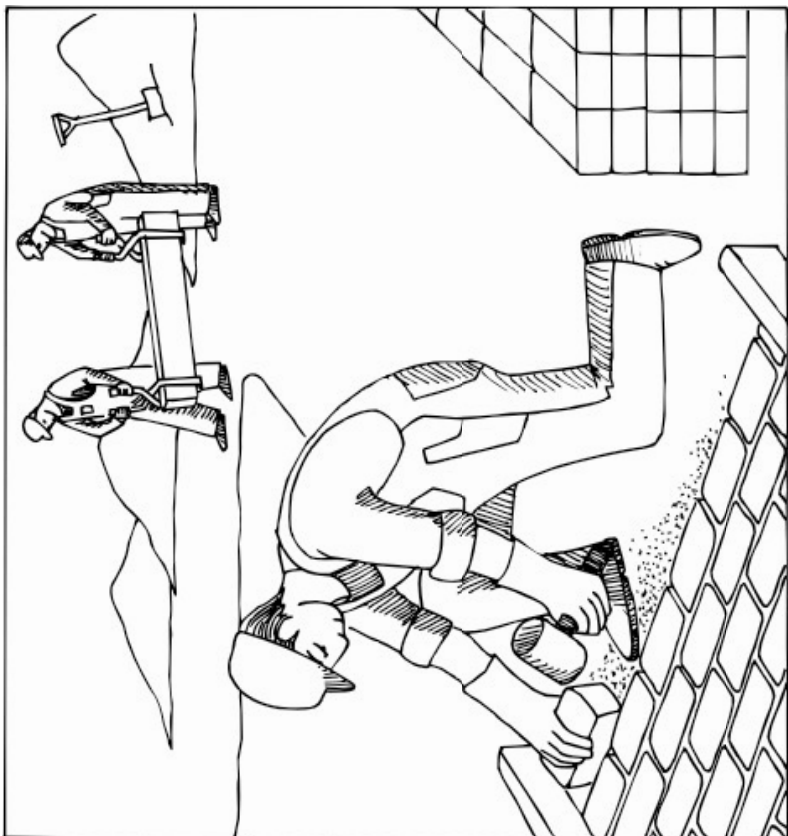


A

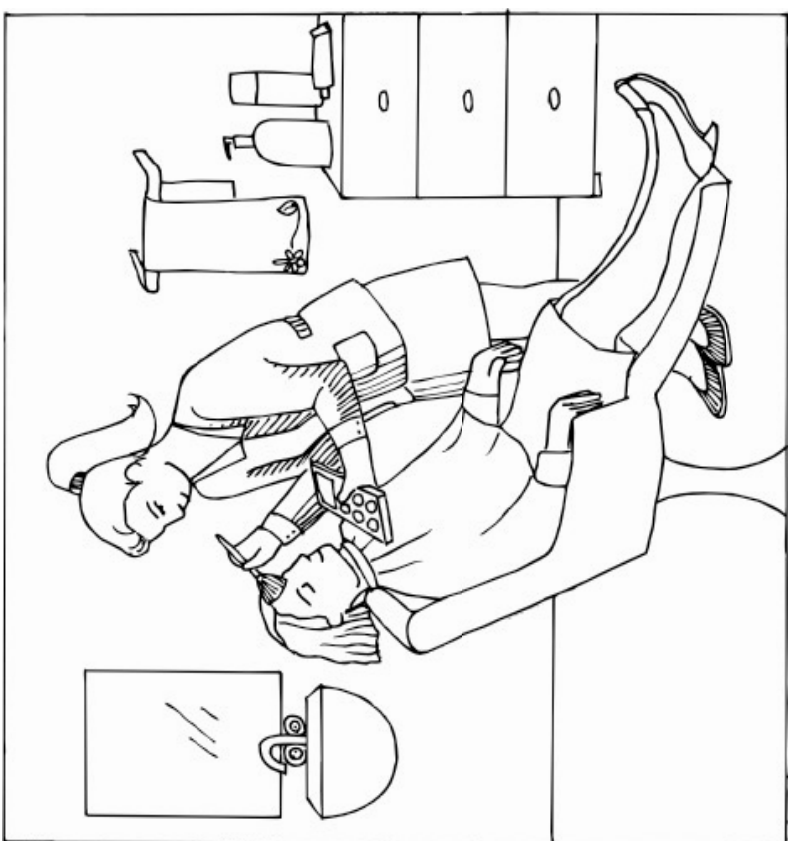


B

PLANSZA 27

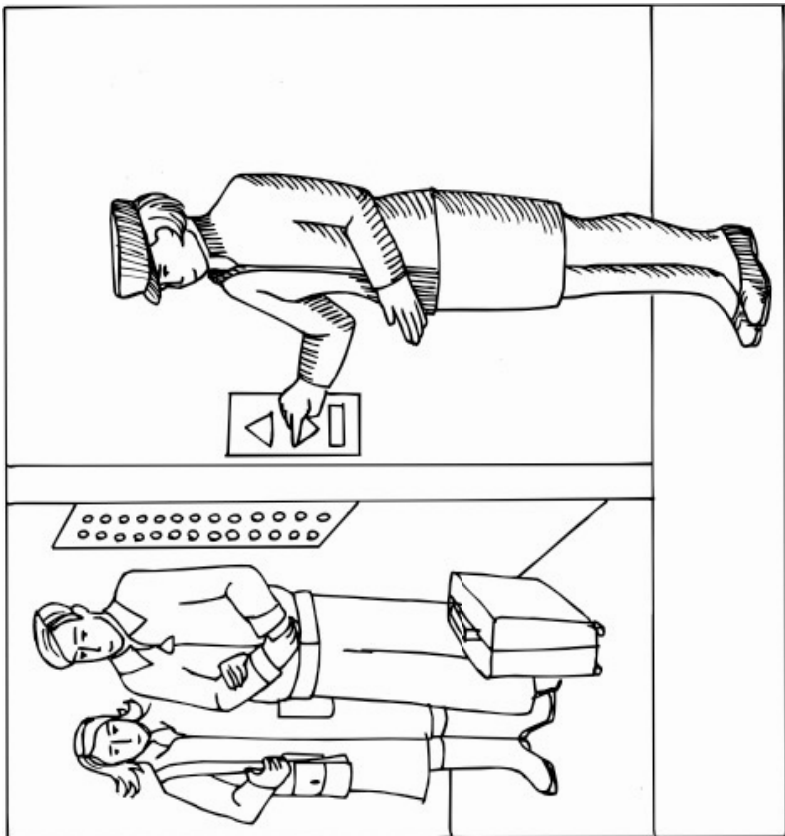


A

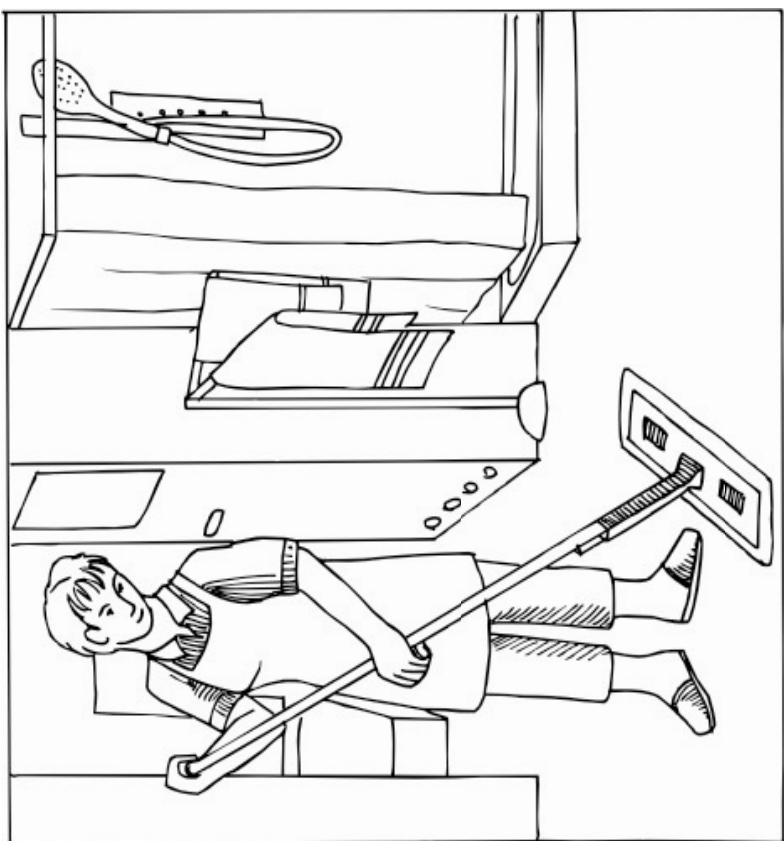


B

PLANSZA 28

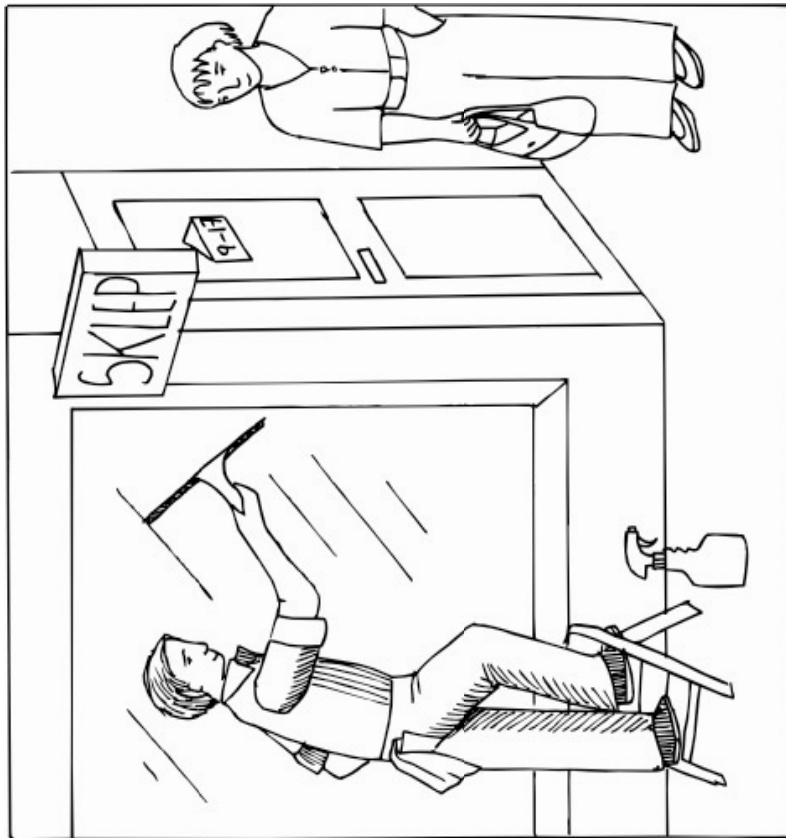


A

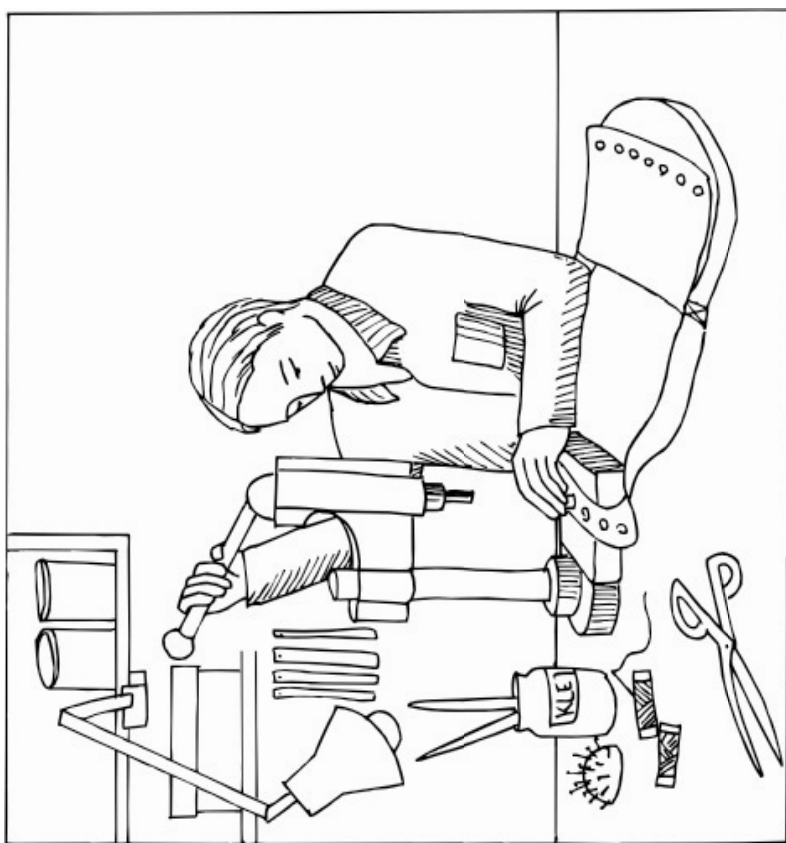


B

PLANSZA 29

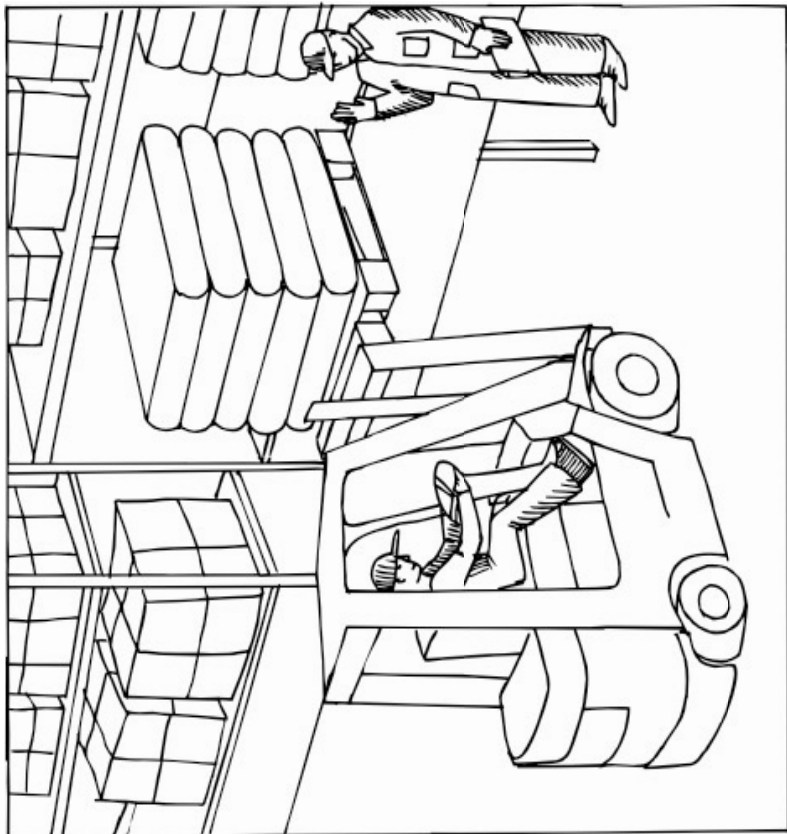


A

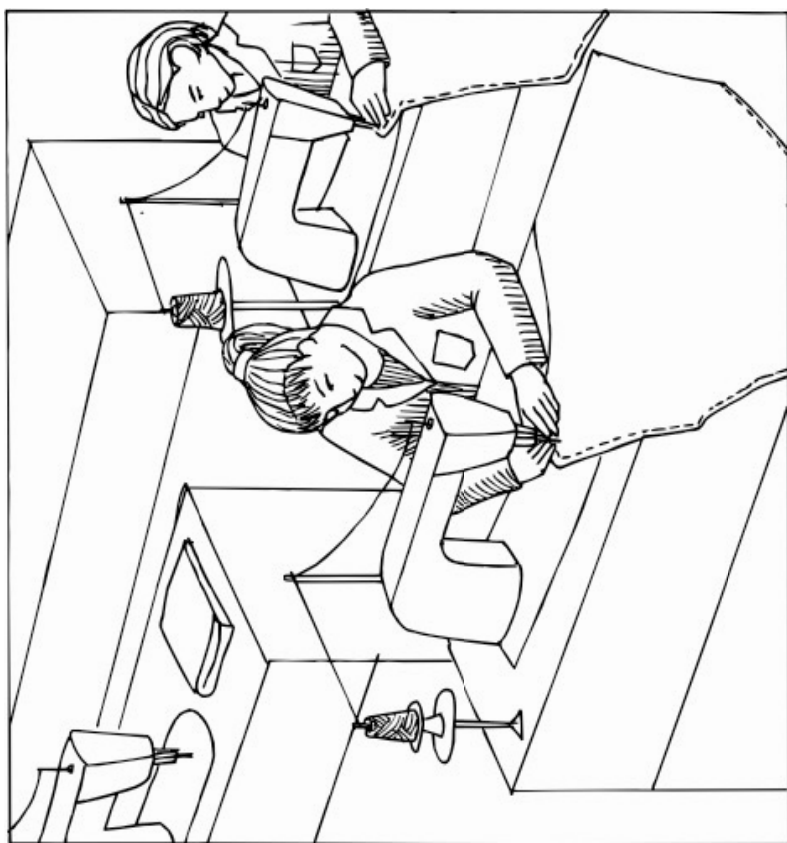


B

PLANSZA 30

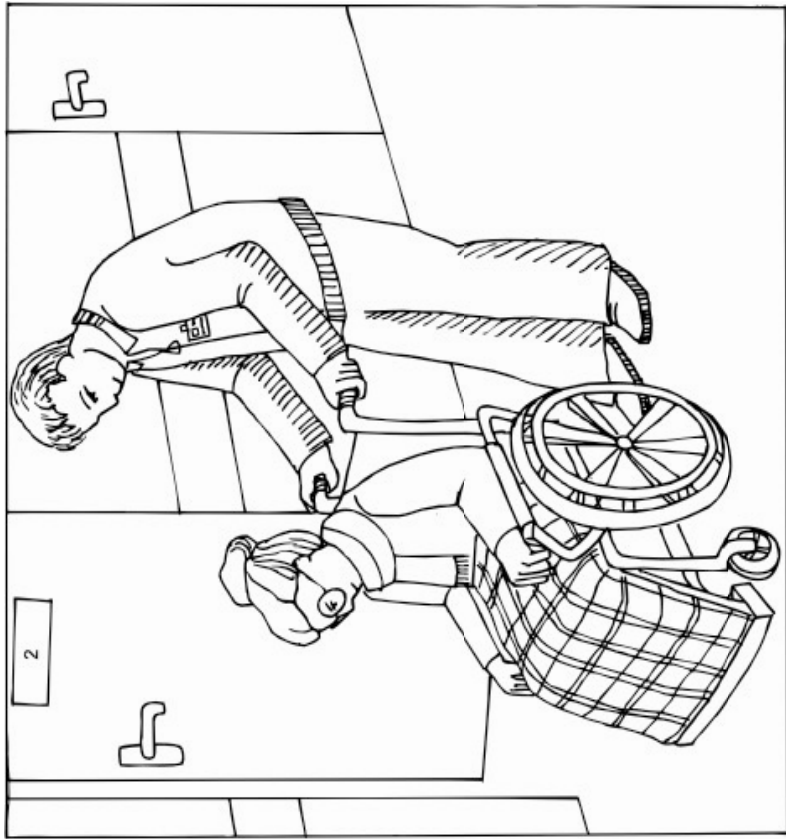


A

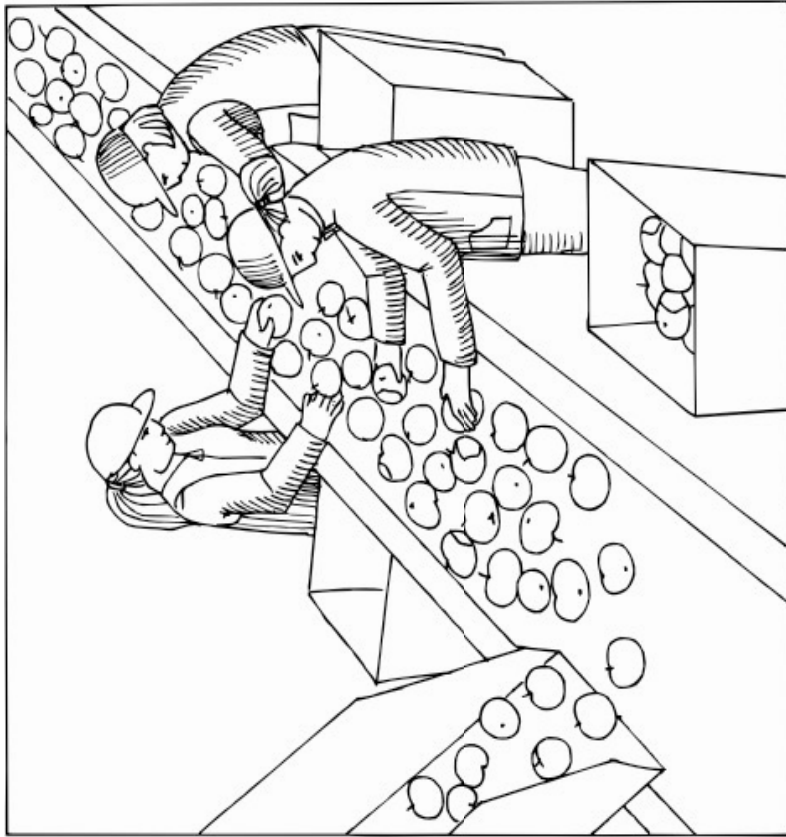


B

PLANSZA 31



A

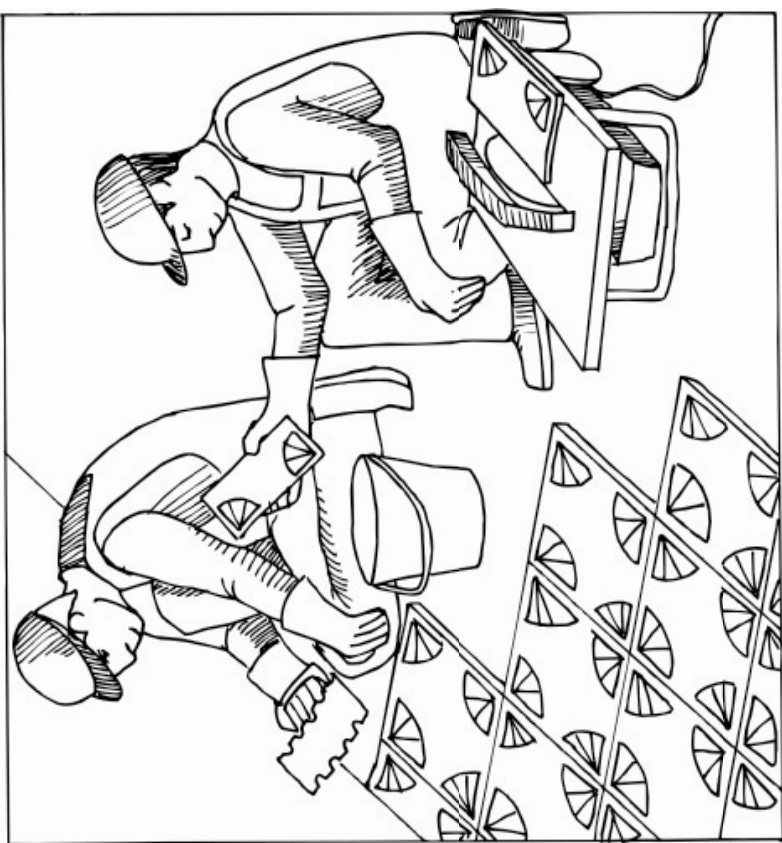


B

PLANSZA 32

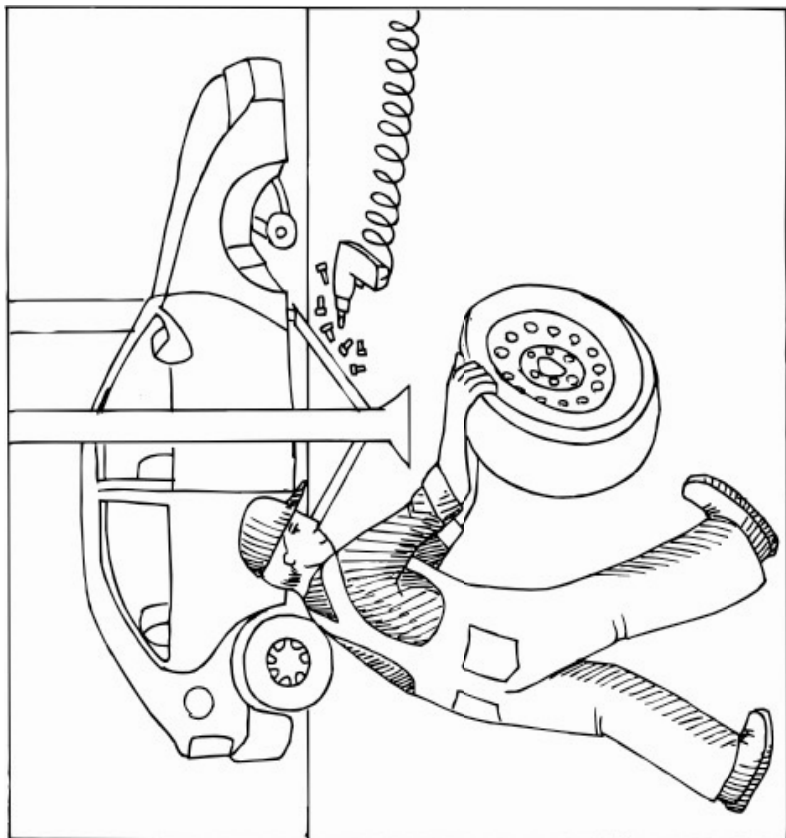


A

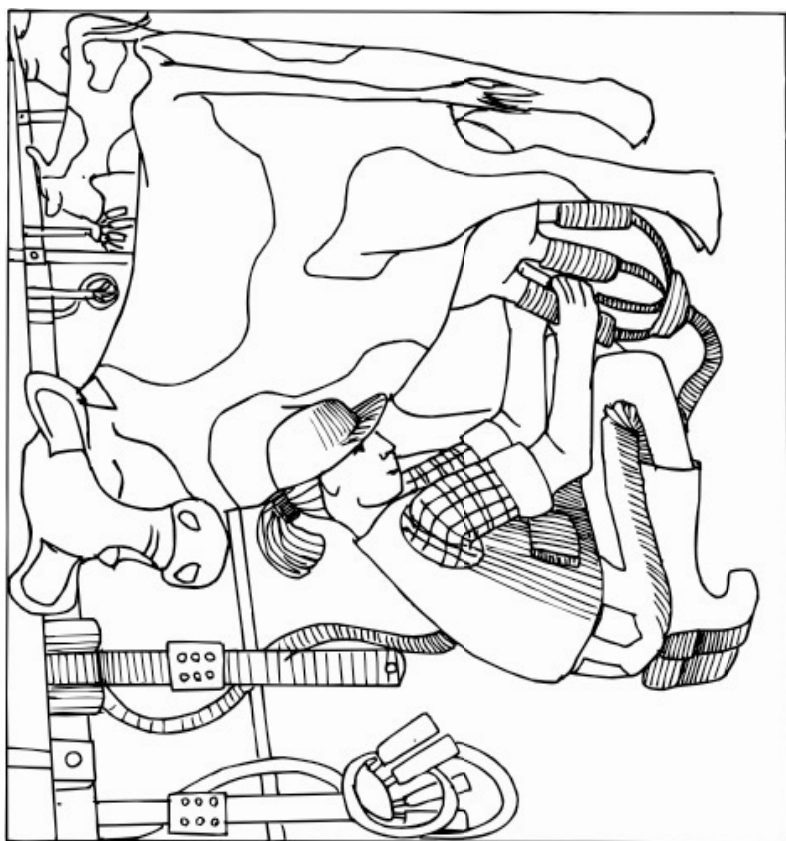


B

PLANSZA 33

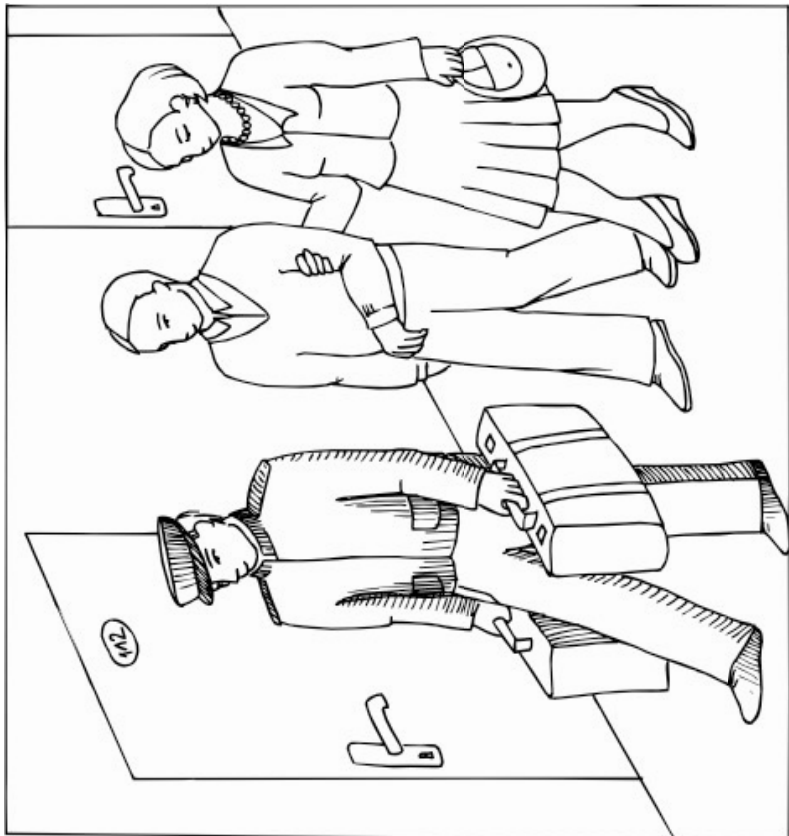


A

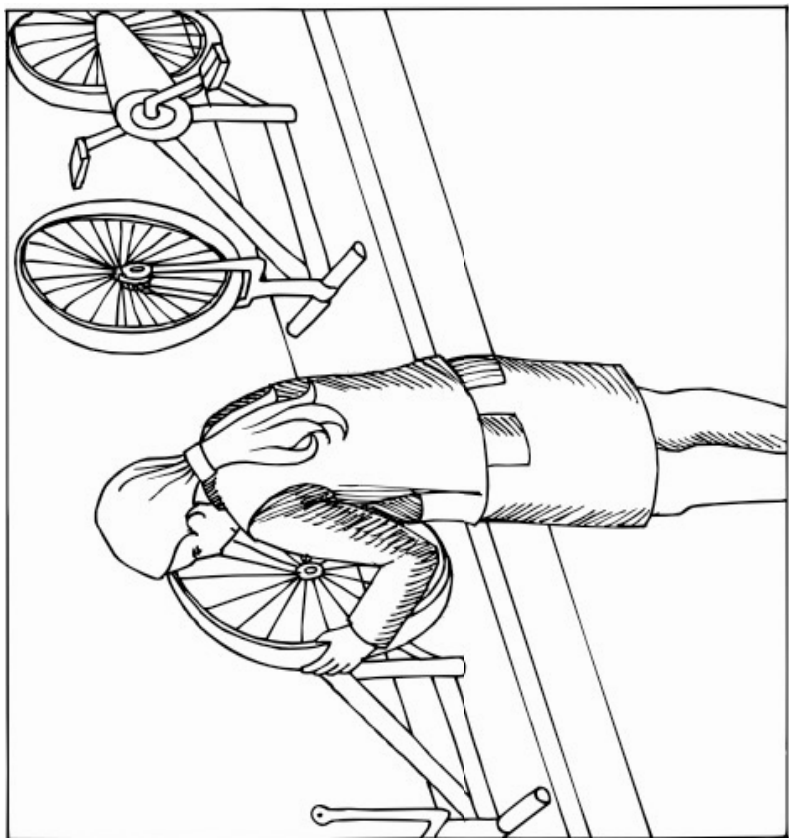


B

PLANSZA 34

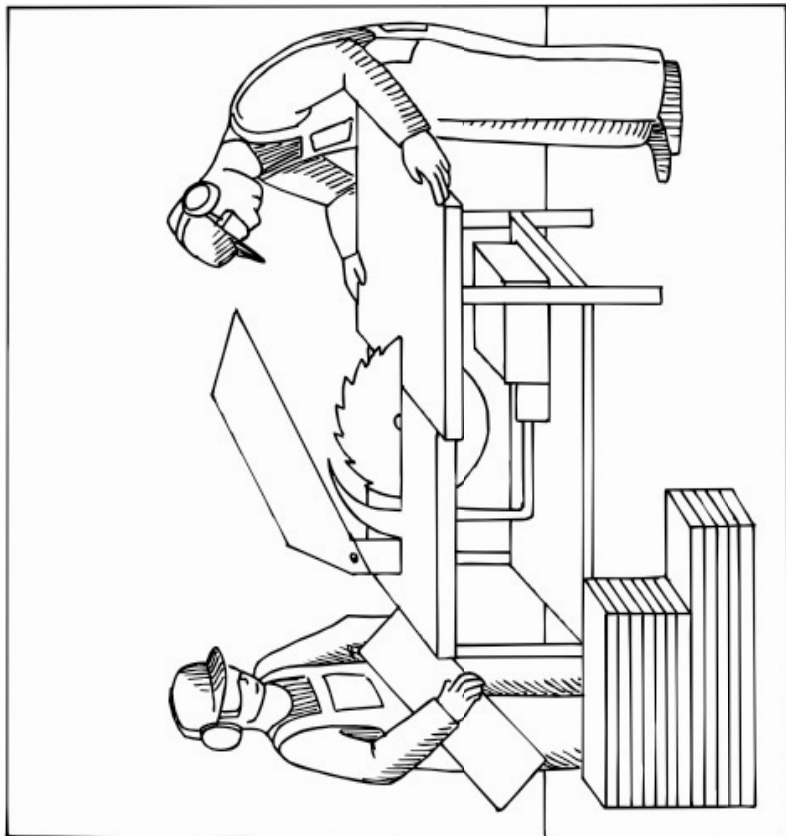


A

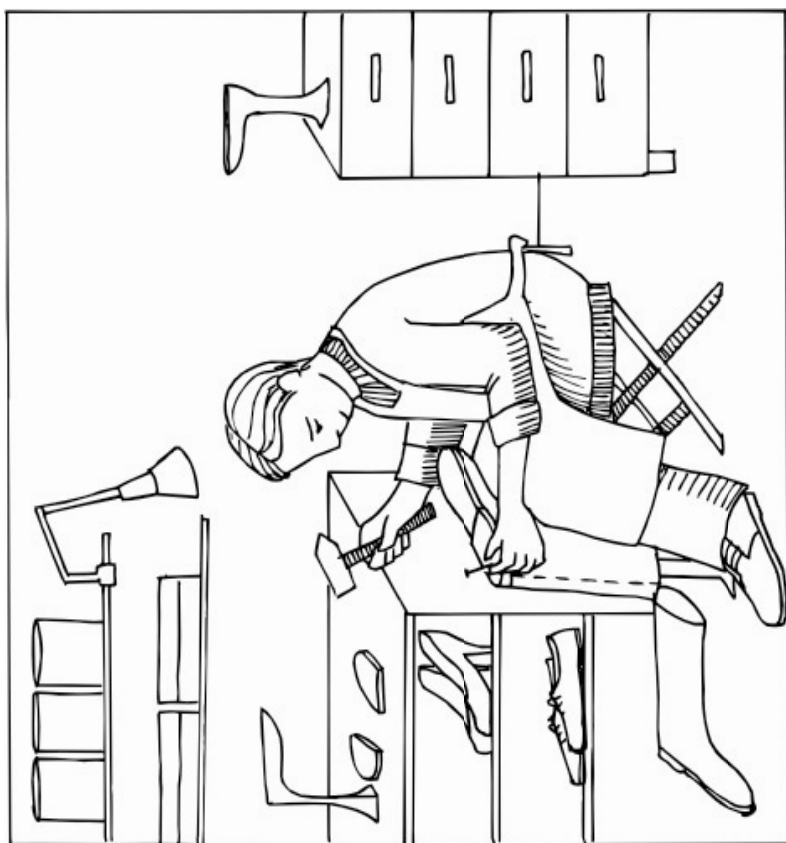


B

PLANSZA 35

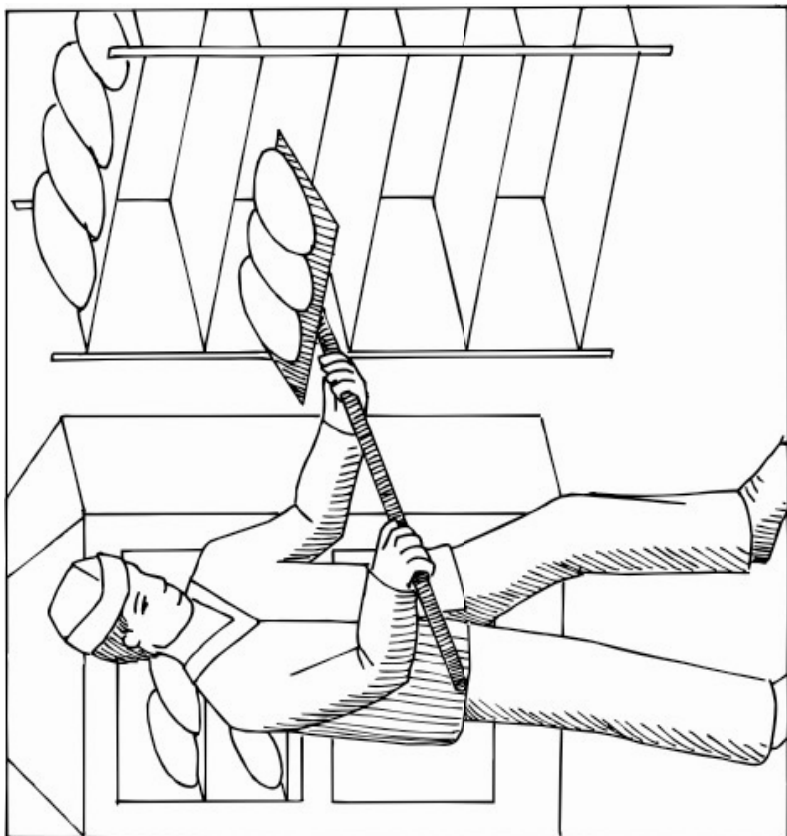


A

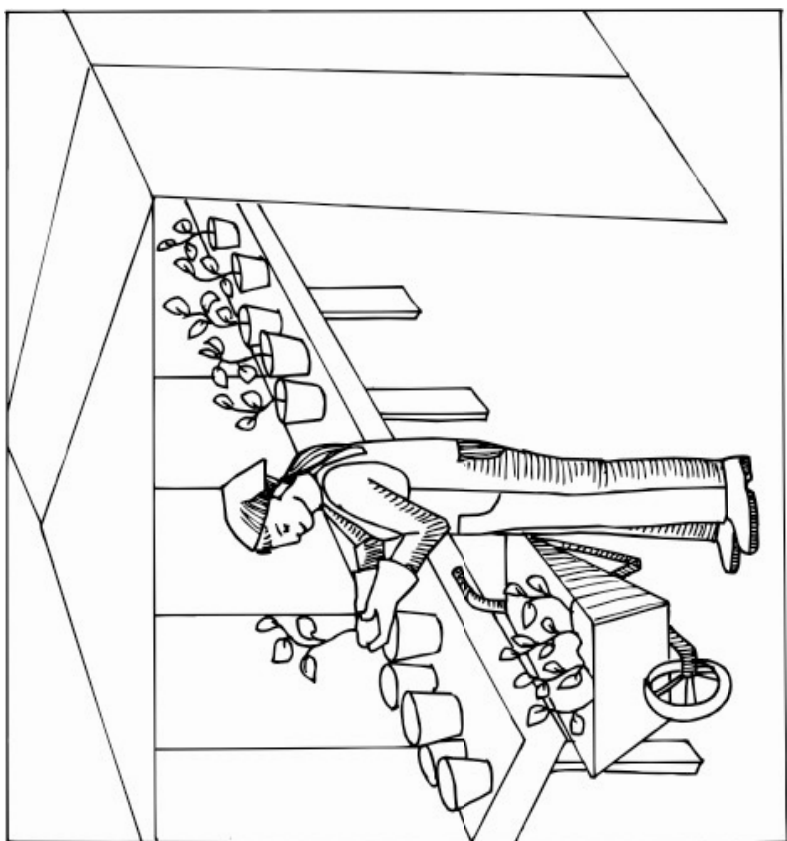


B

PLANSZA 36

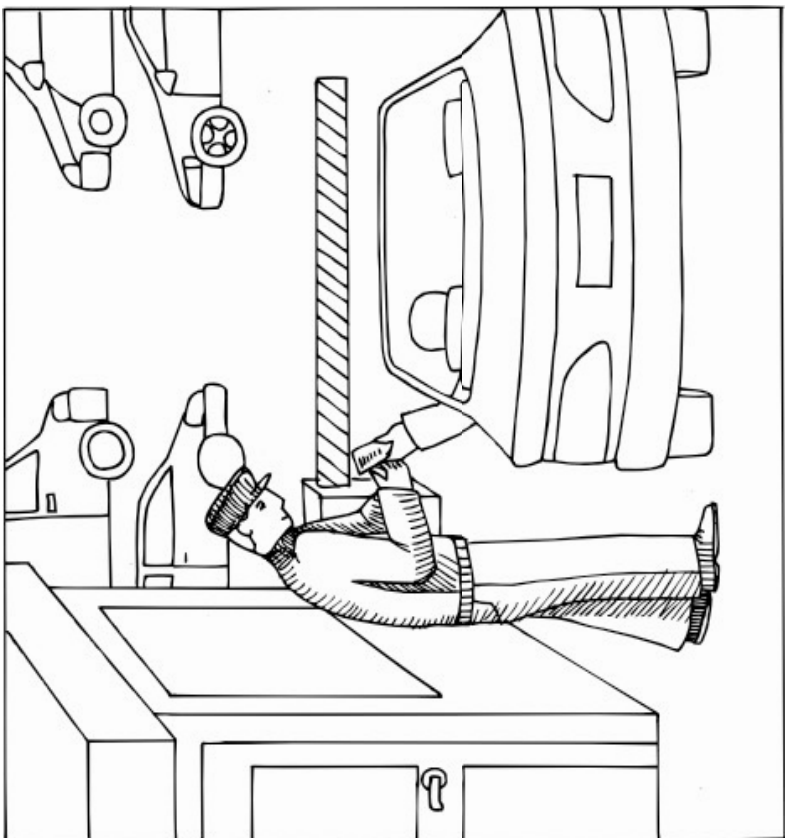


A

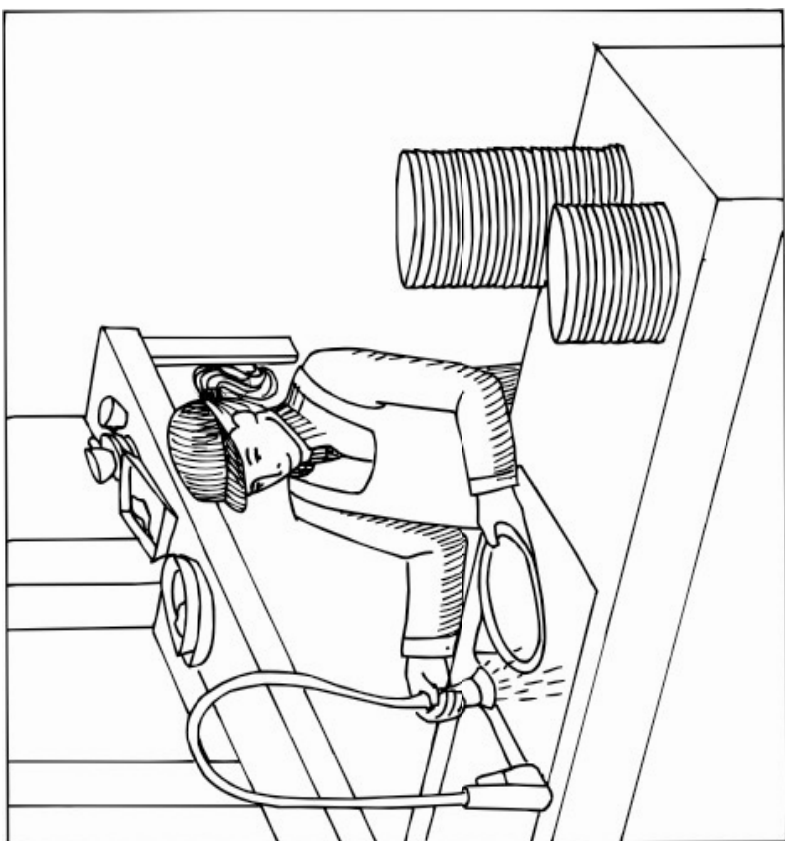


B

PLANSZA 37

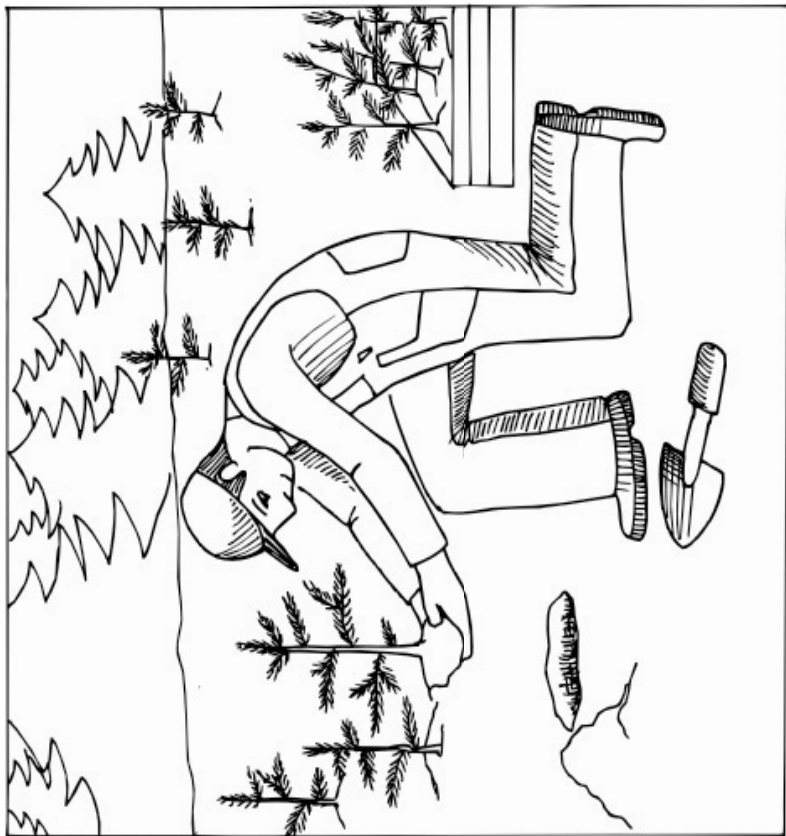


A

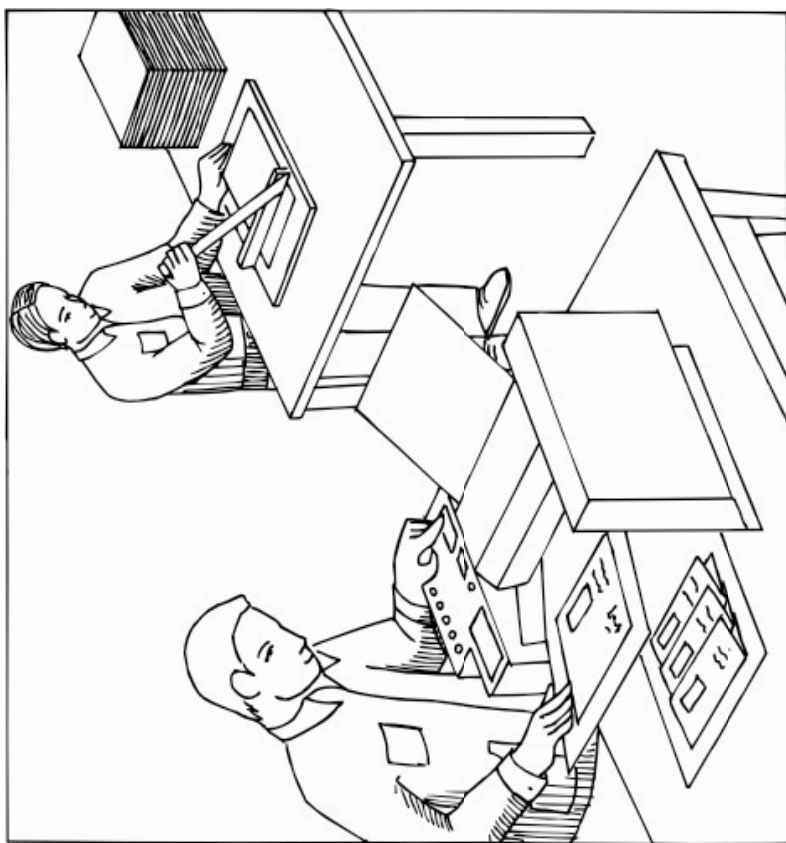


B

PLANSZA 38

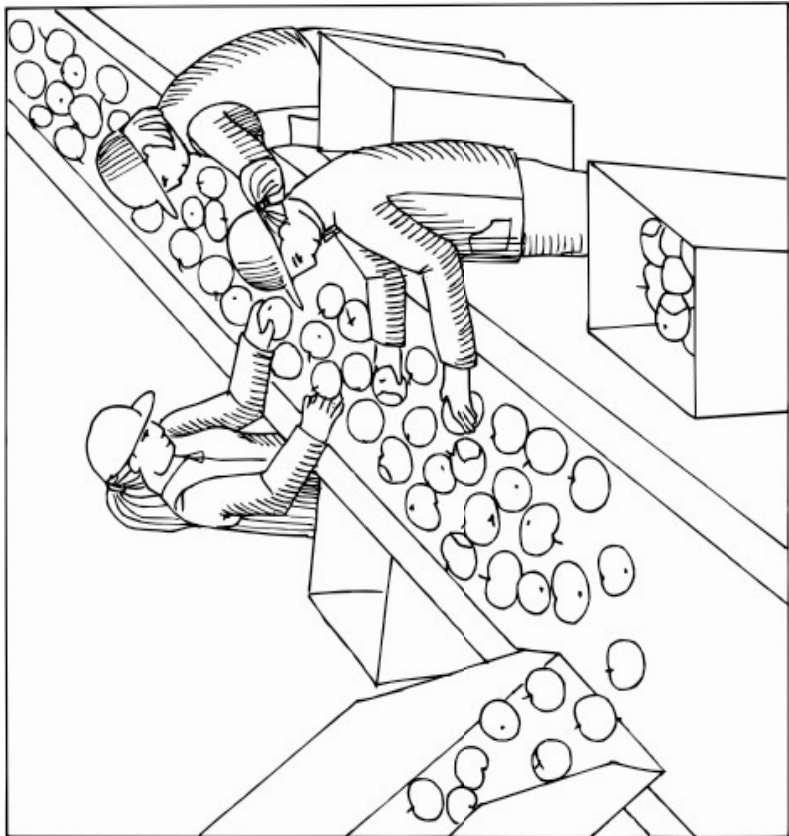


A

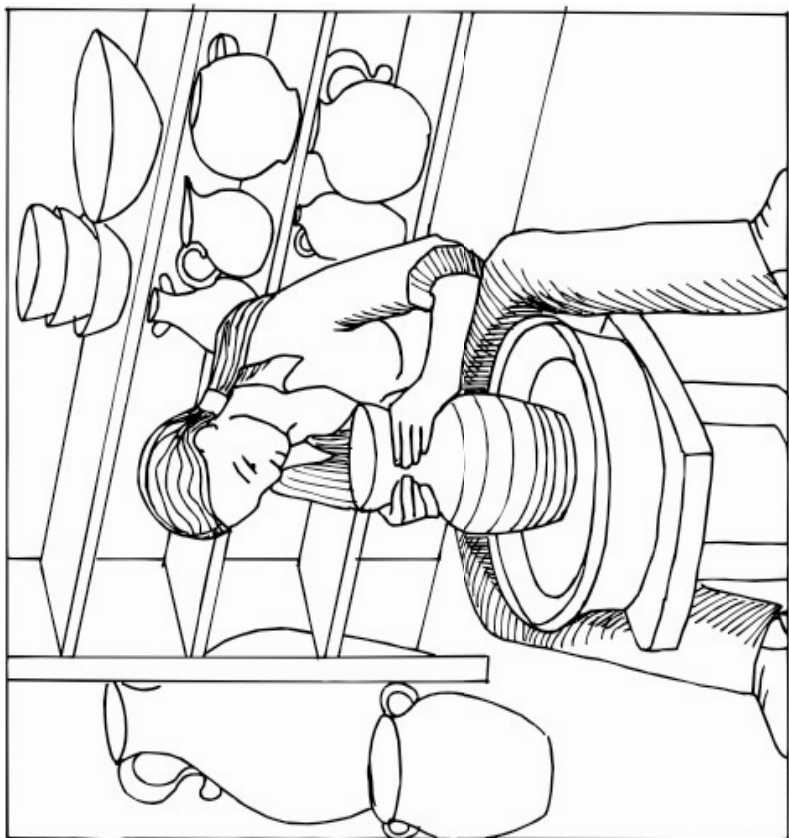


B

PLANSZA 39

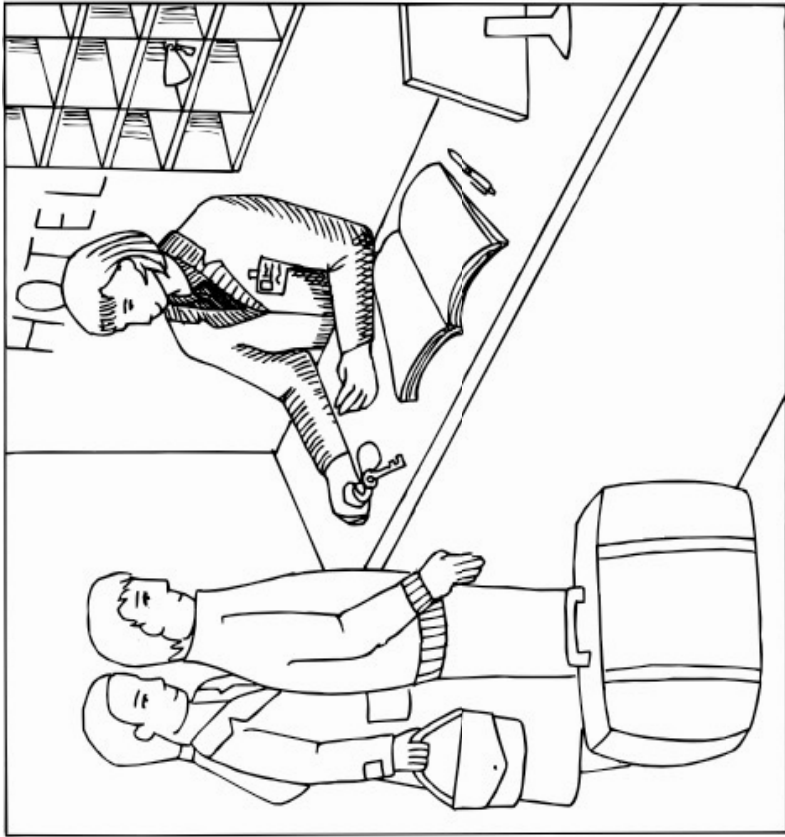


A

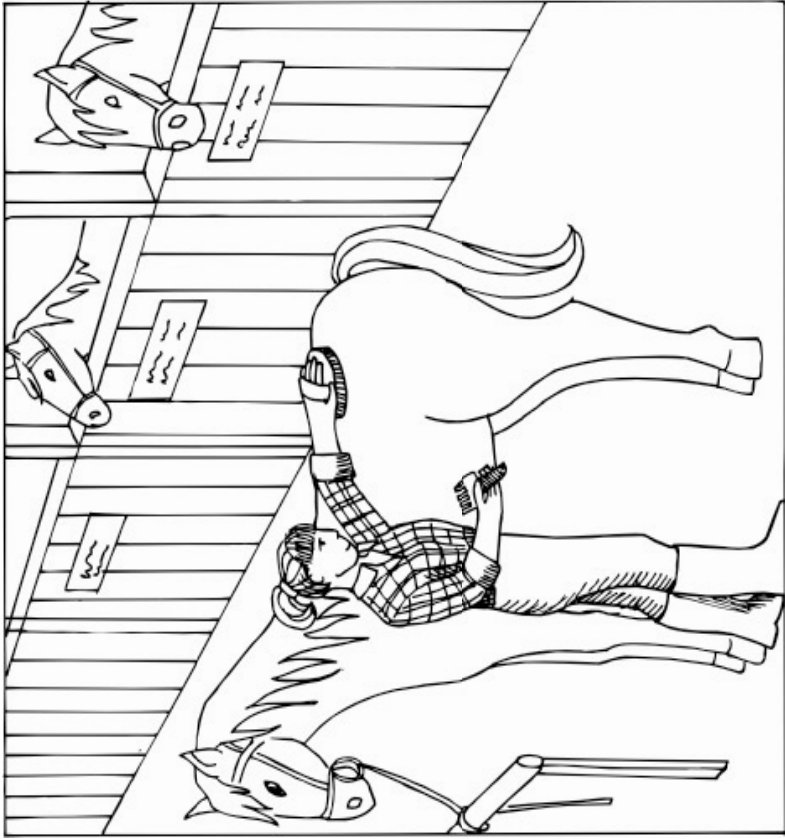


B

PLANSZA 40

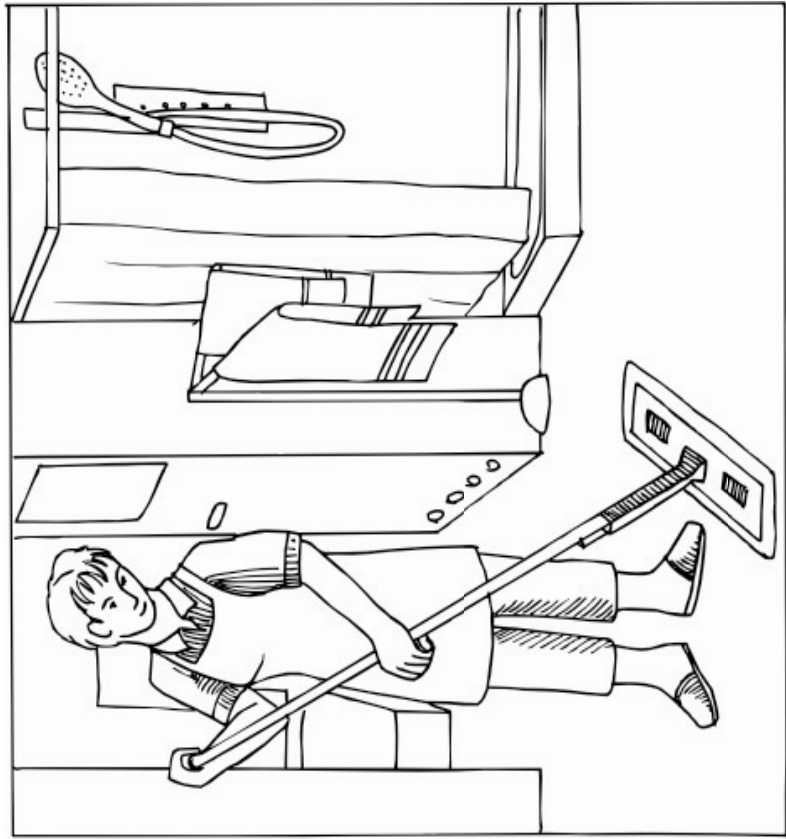


A

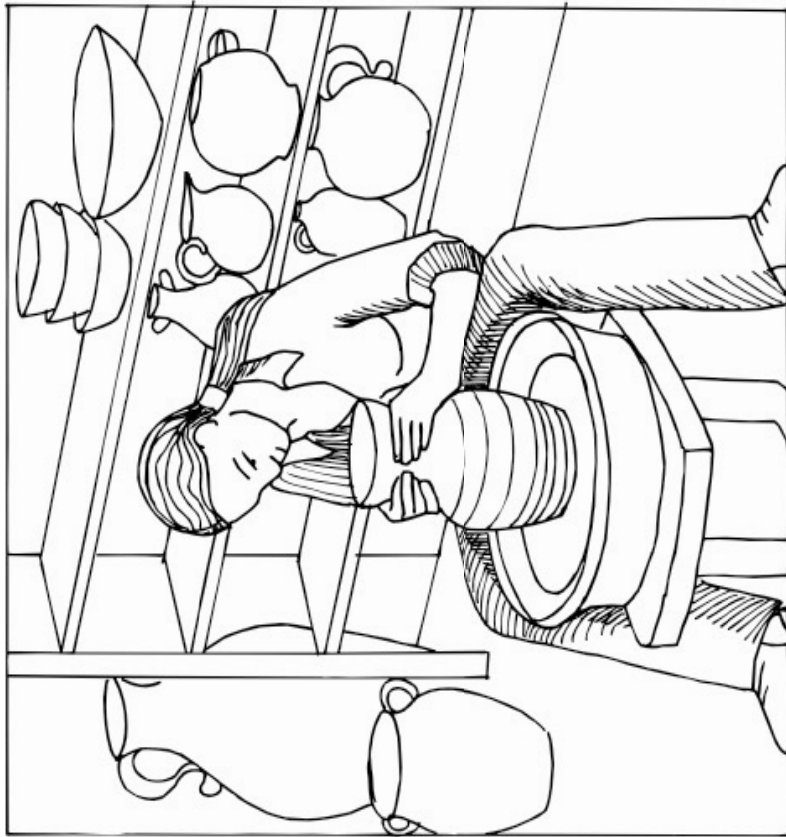


B

PLANSZA 41

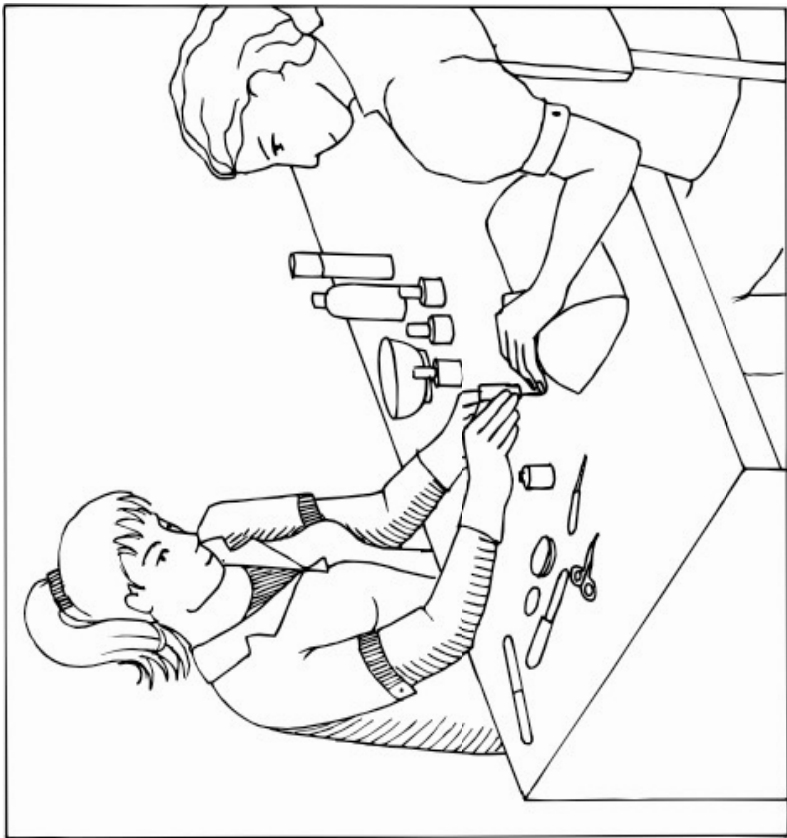


A



B

PLANSZA 42

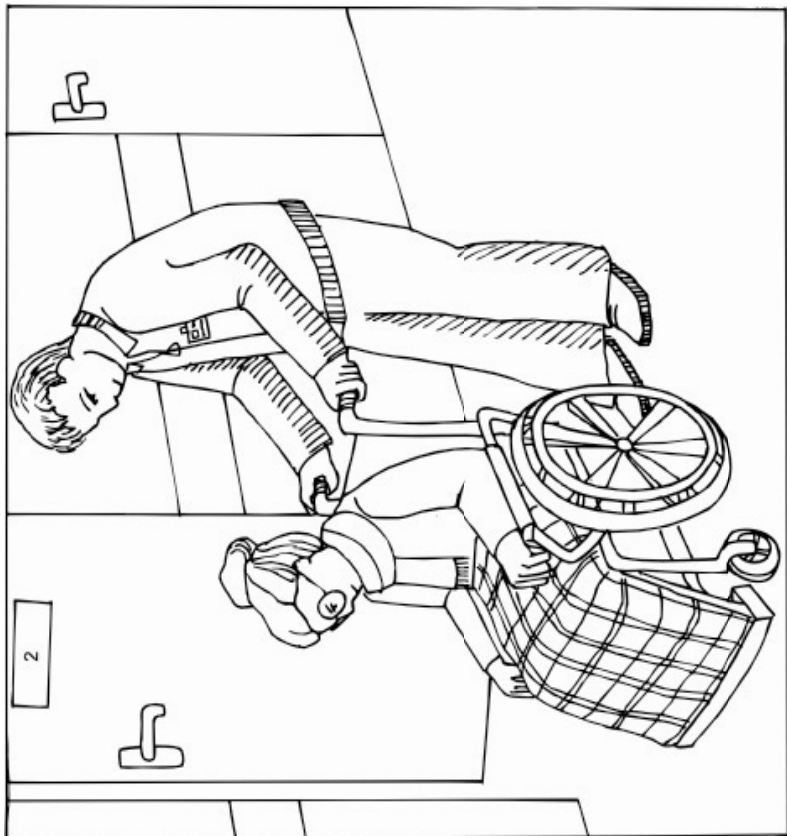


A

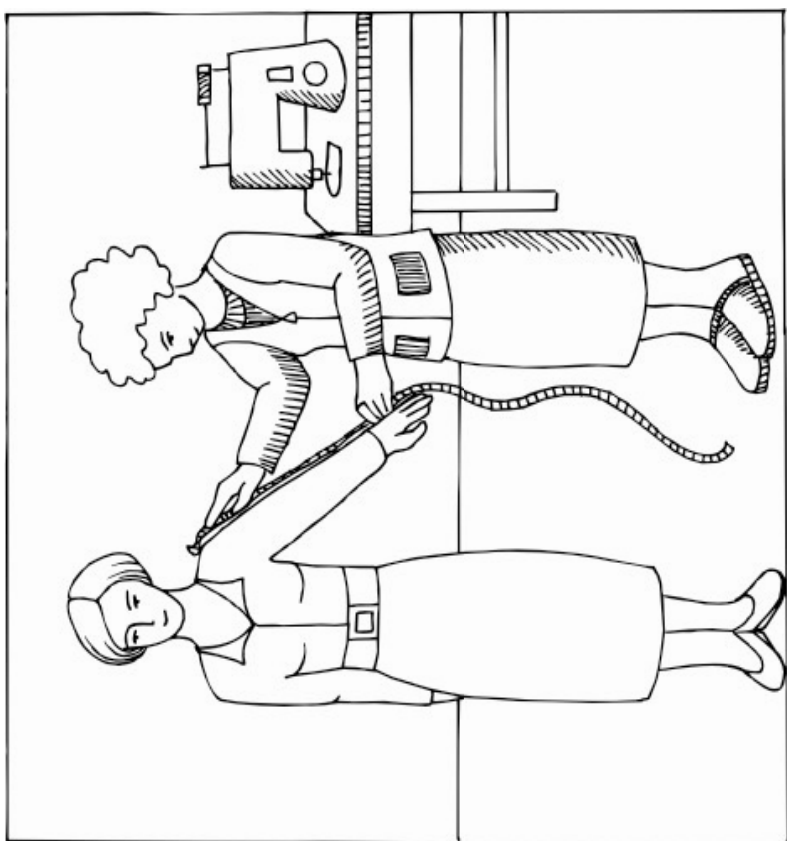


B

PLANSZA 43

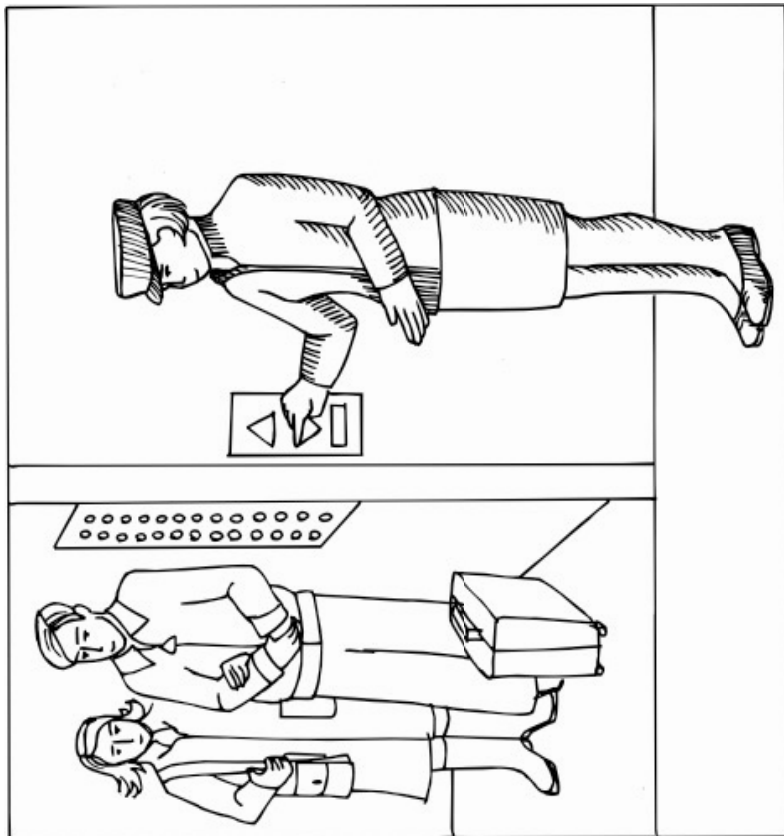


A

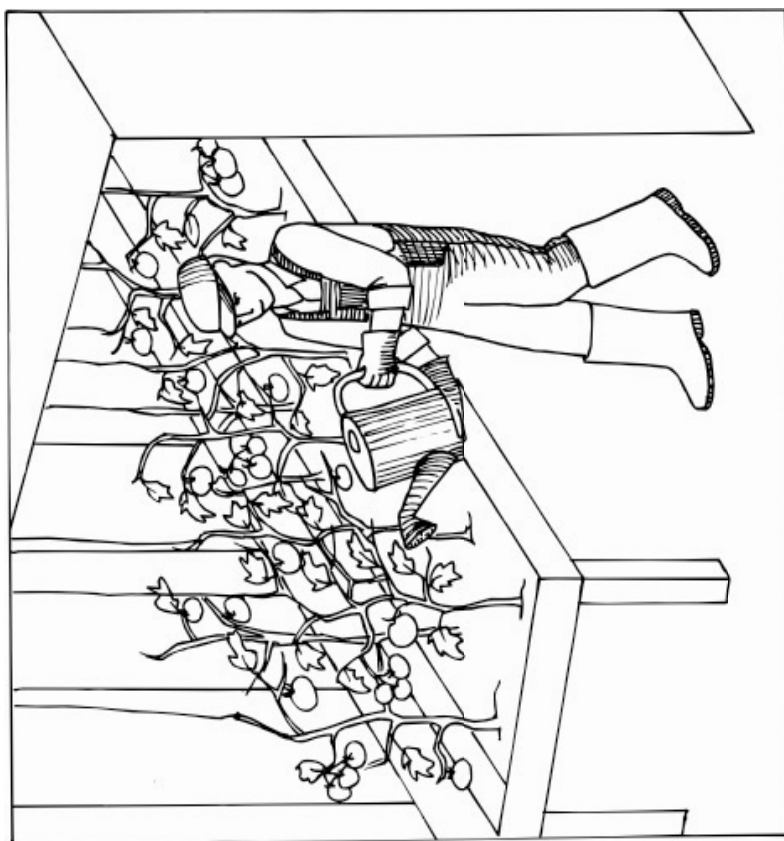


B

PLANSZA 44

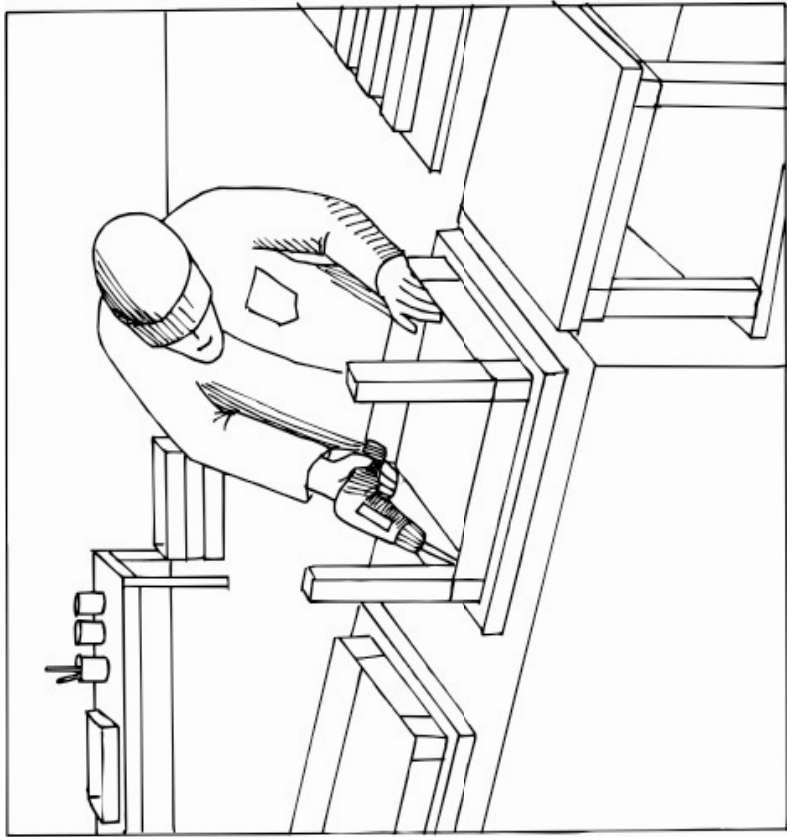


A

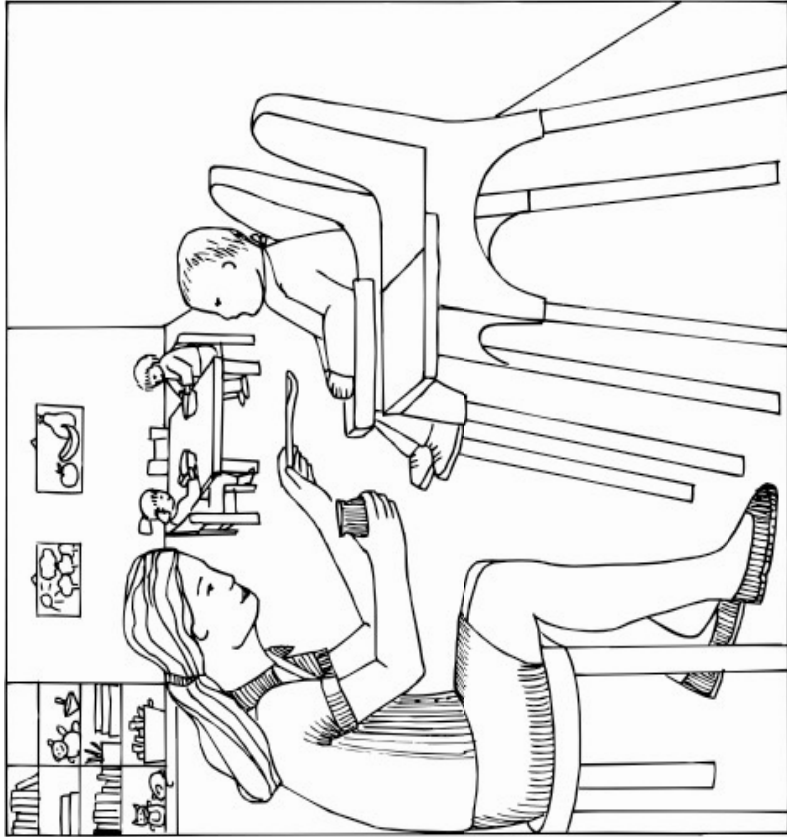


B

PLANSZA 45

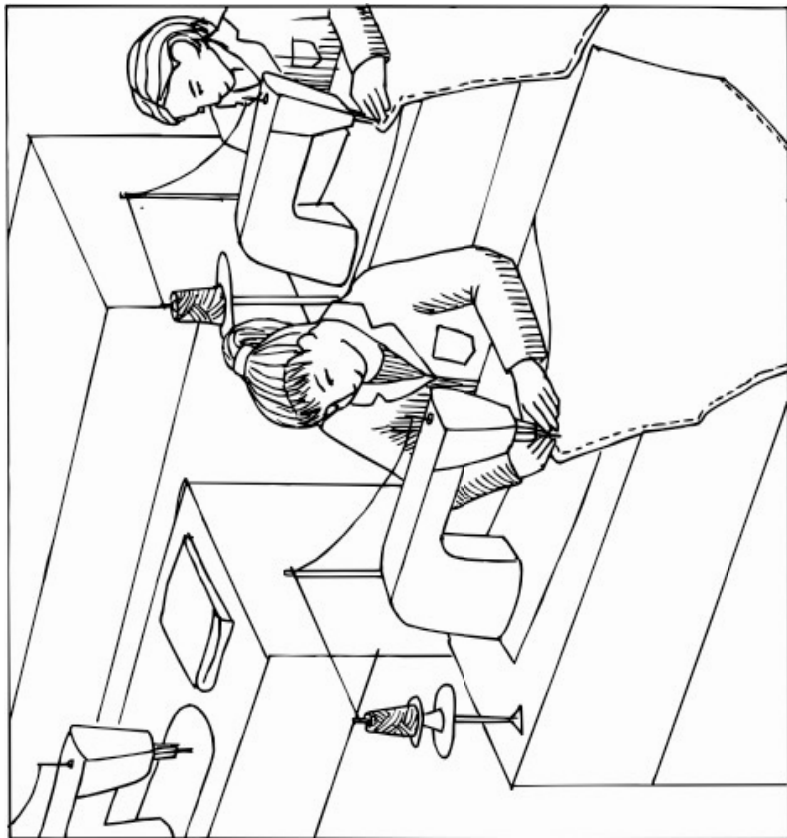


A

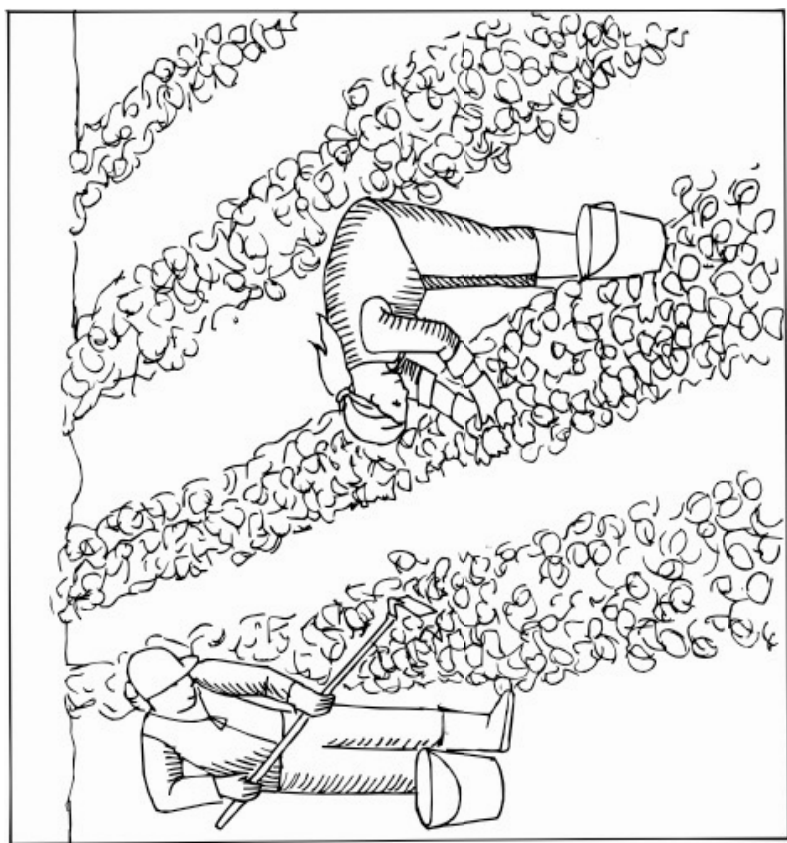


B

PLANSZA 46

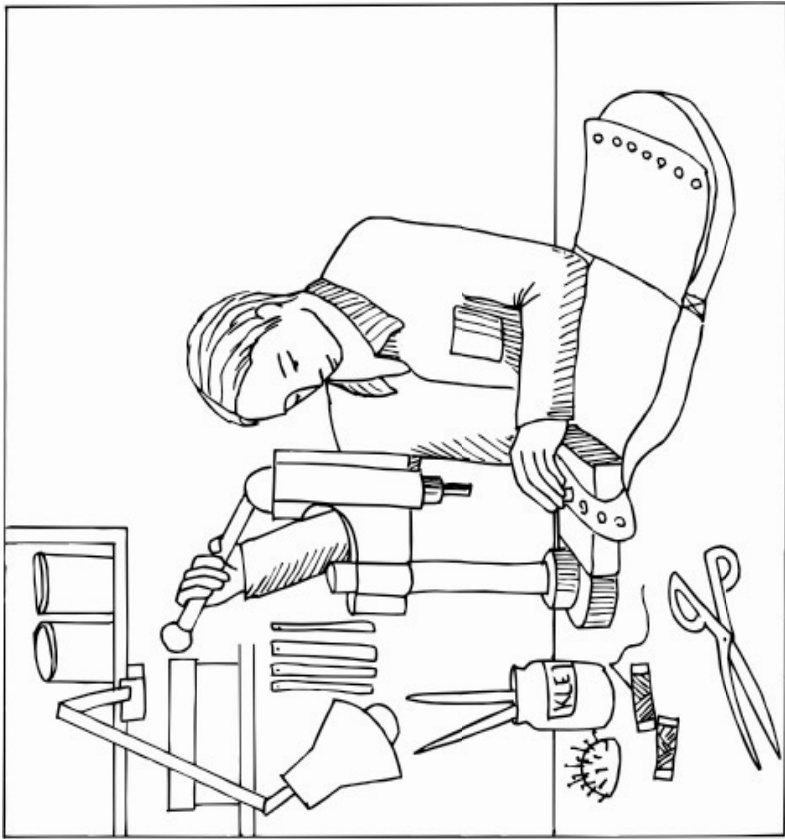


A

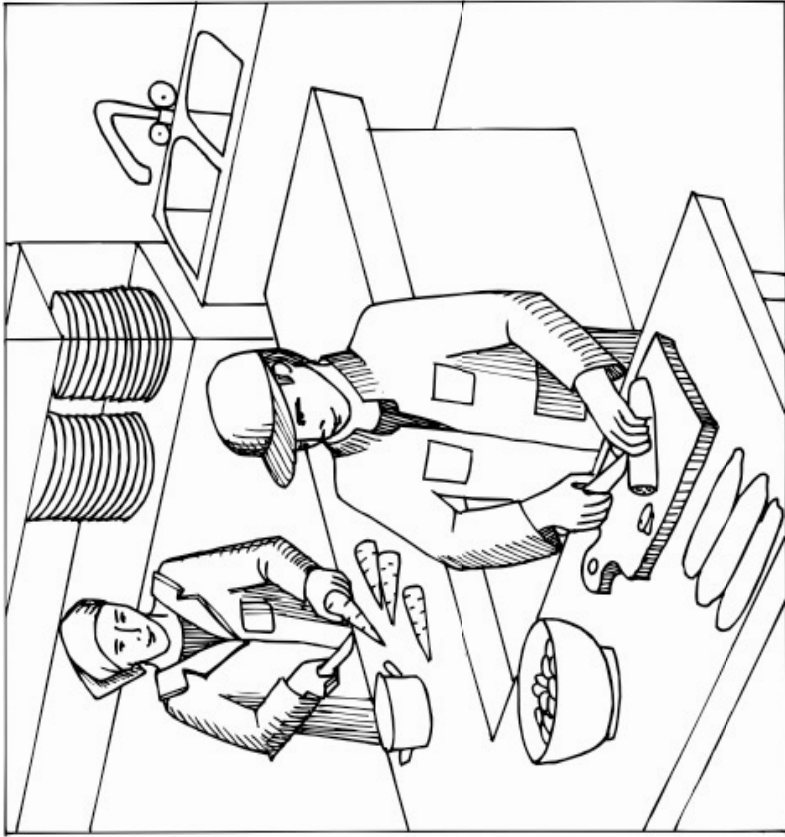


B

PLANSZA 47

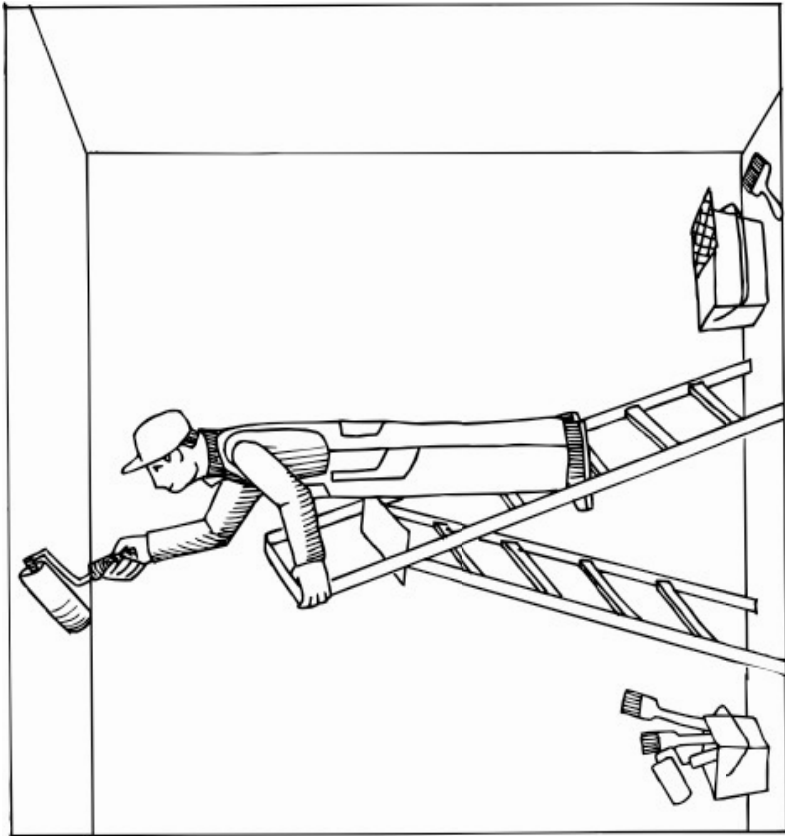


A

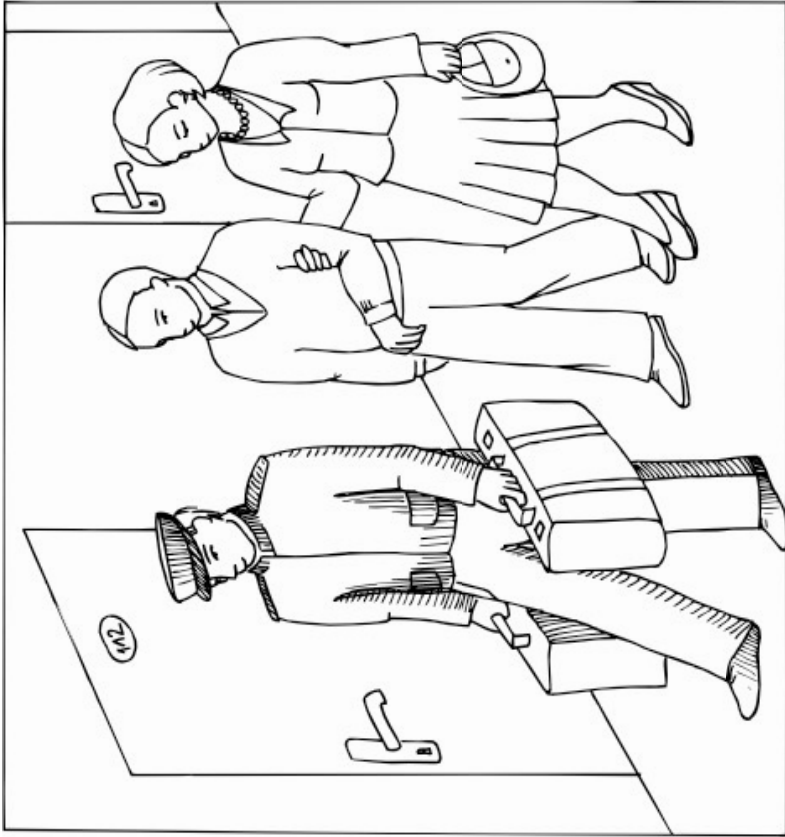


B

PLANSZA 48

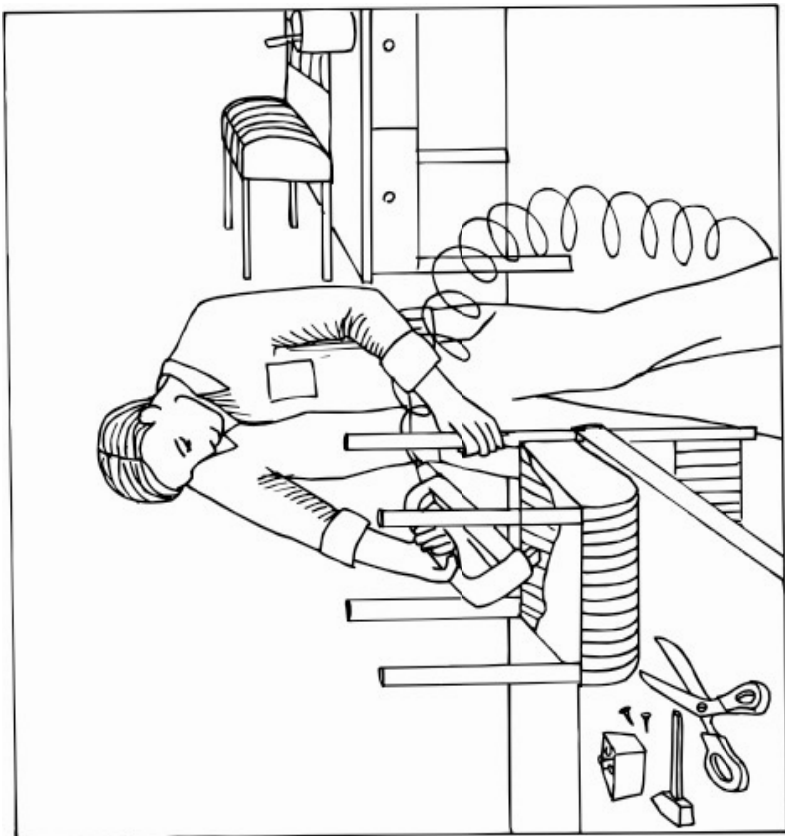


A

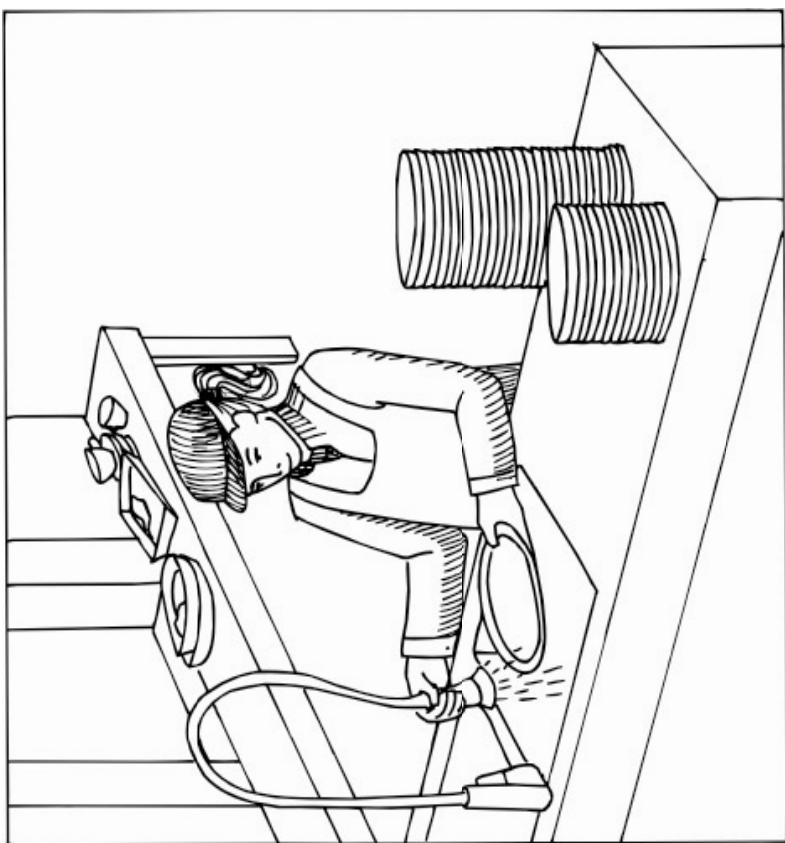


B

PLANSZA 49

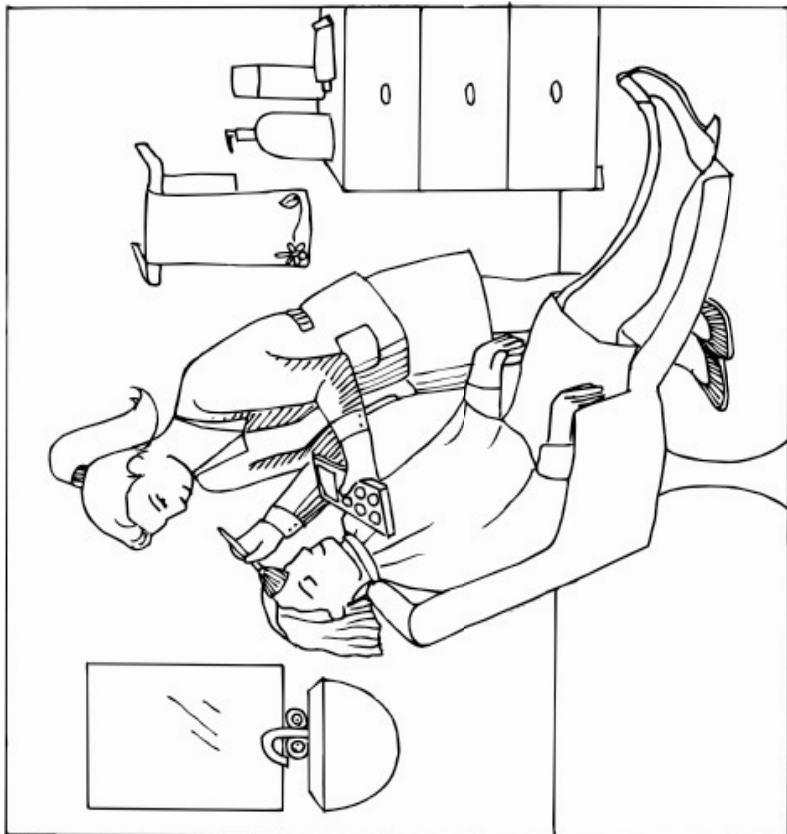


A

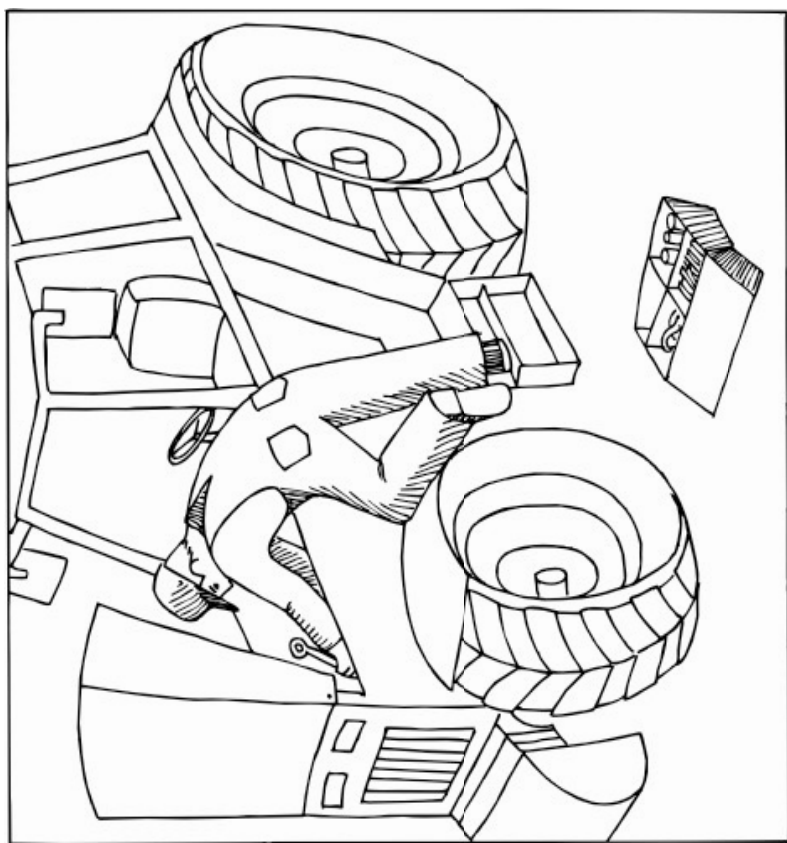


B

PLANSZA 50

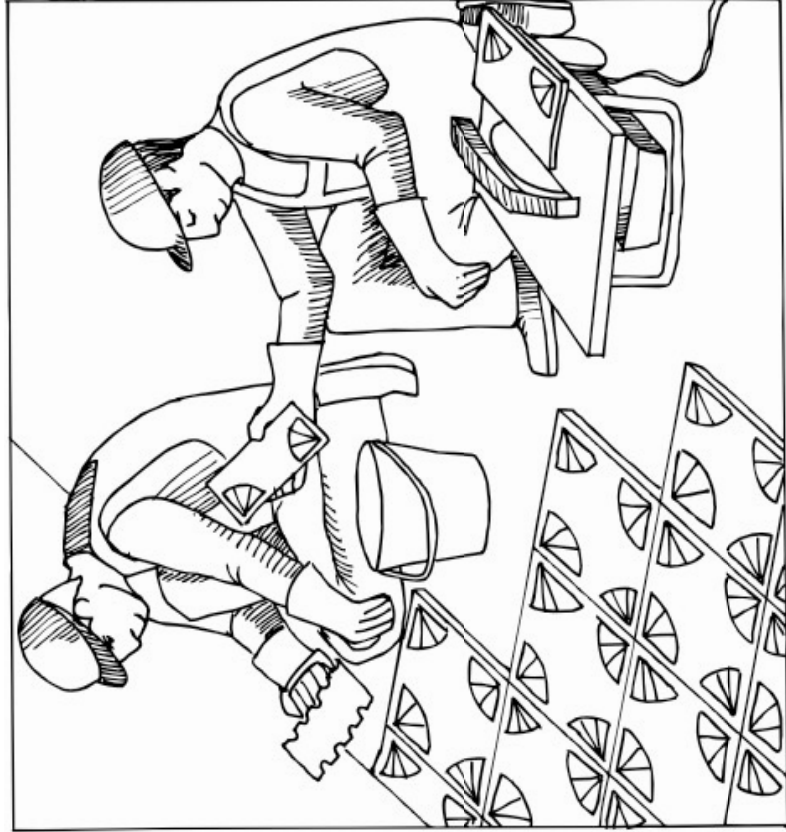


A

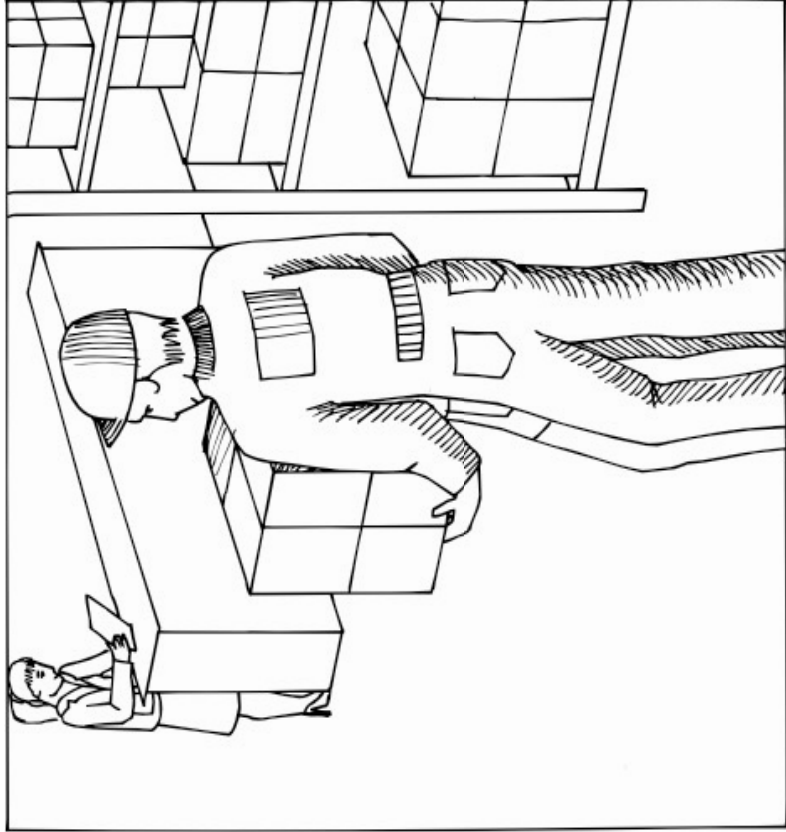


B

PLANSZA 51

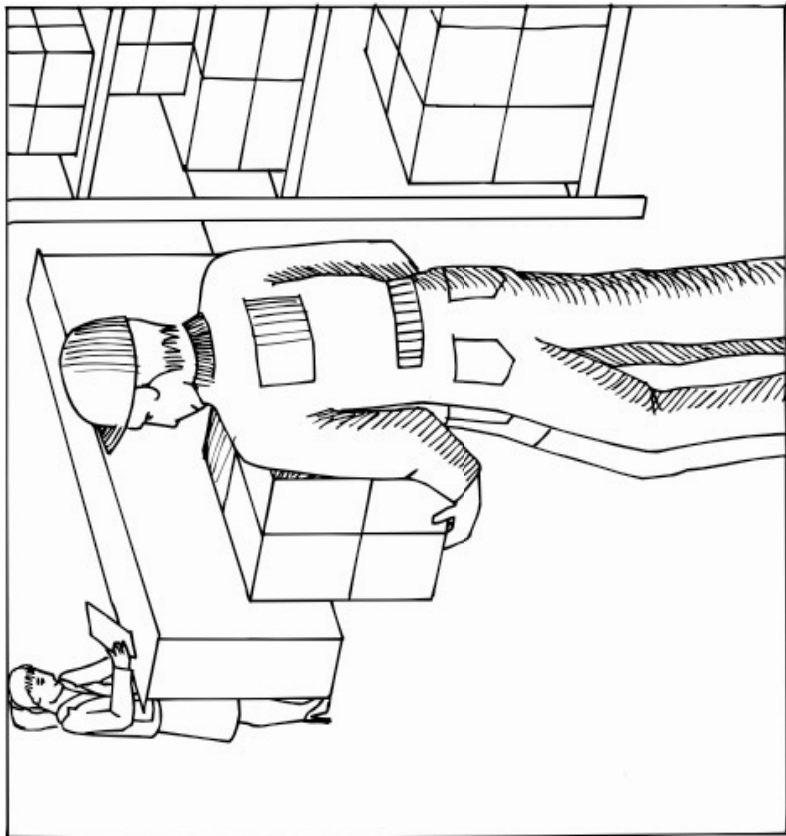


A

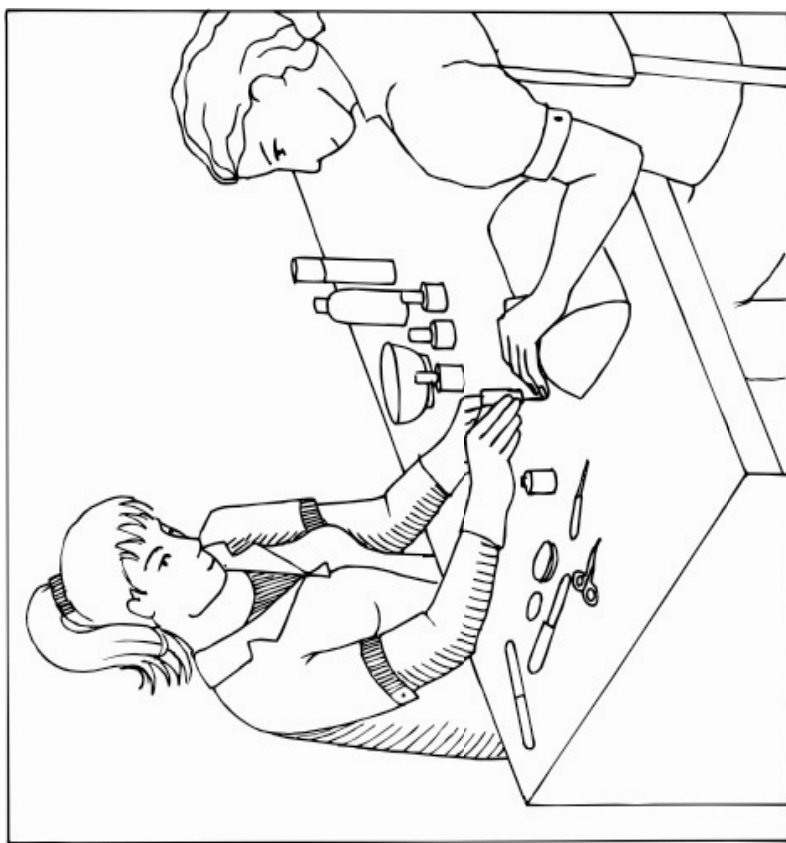


B

PLANSZA 52

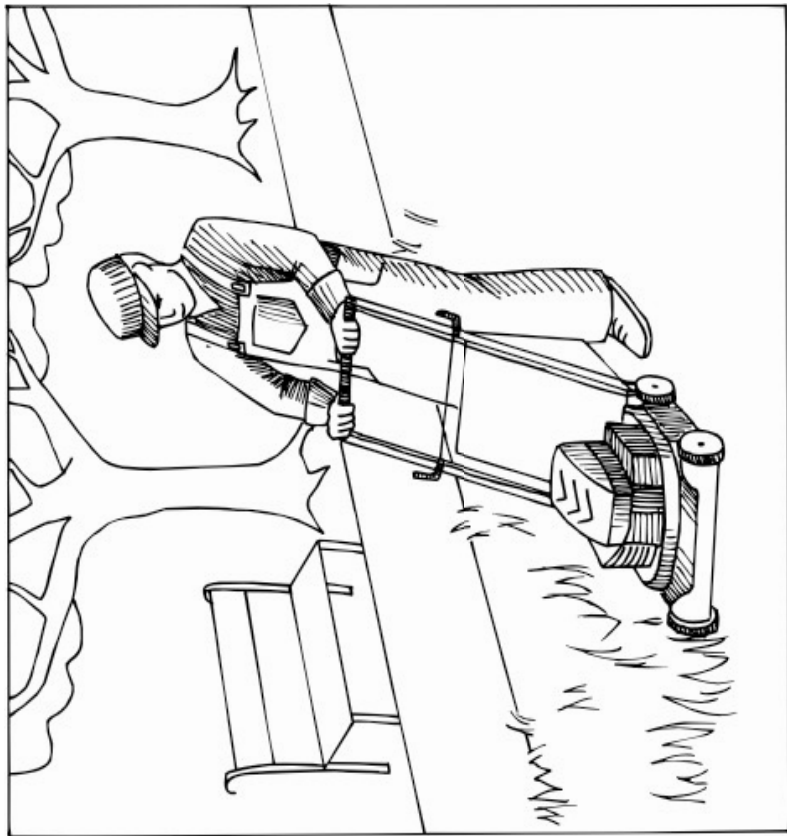


A

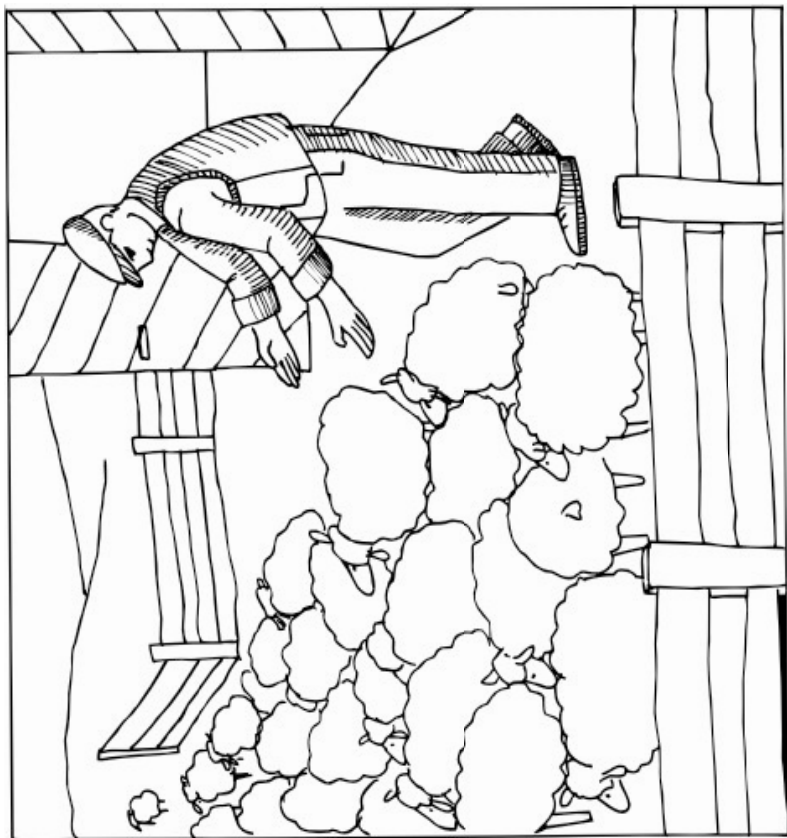


B

PLANSZA 53

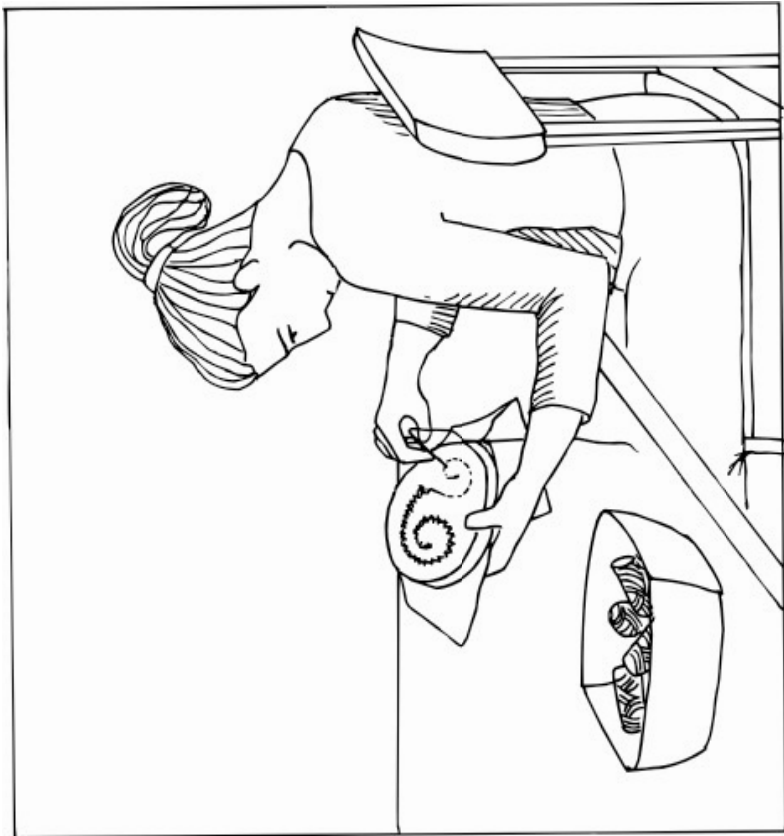


A

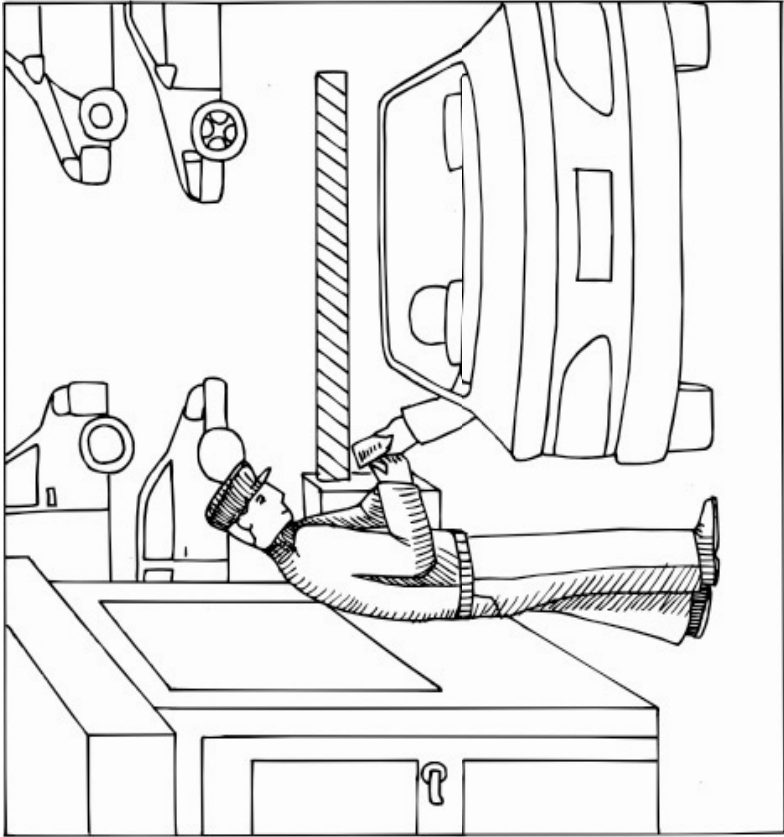


B

PLANSZA 54

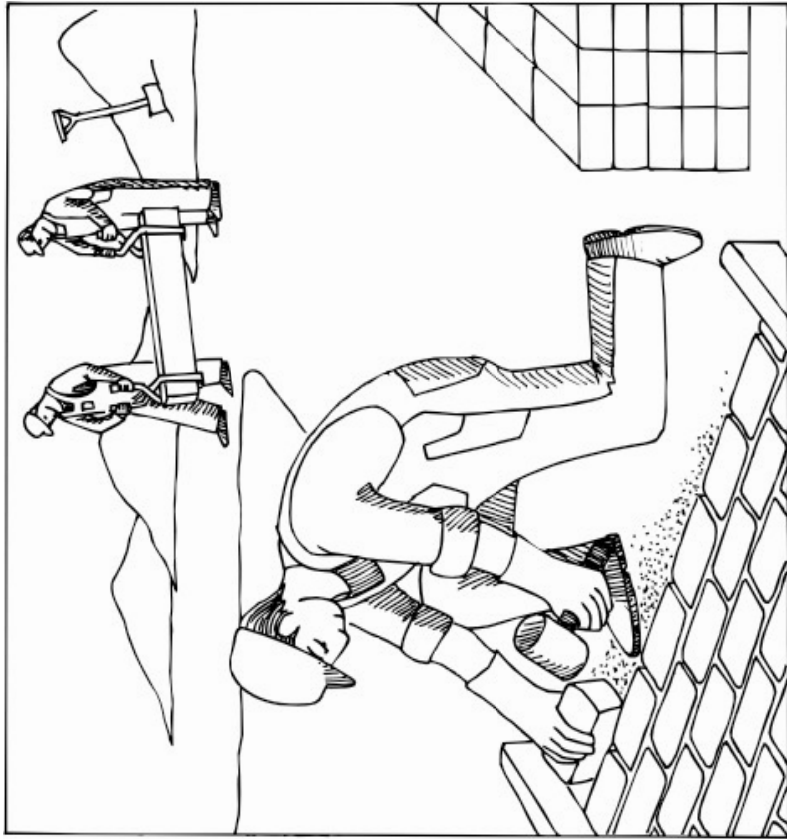


A

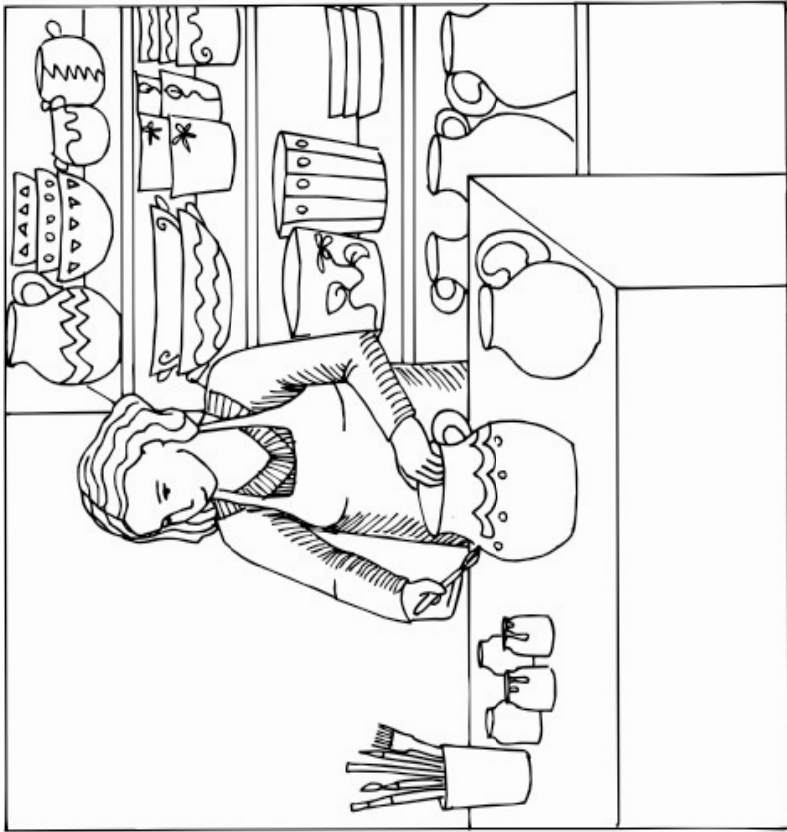


B

PLANSZA 55

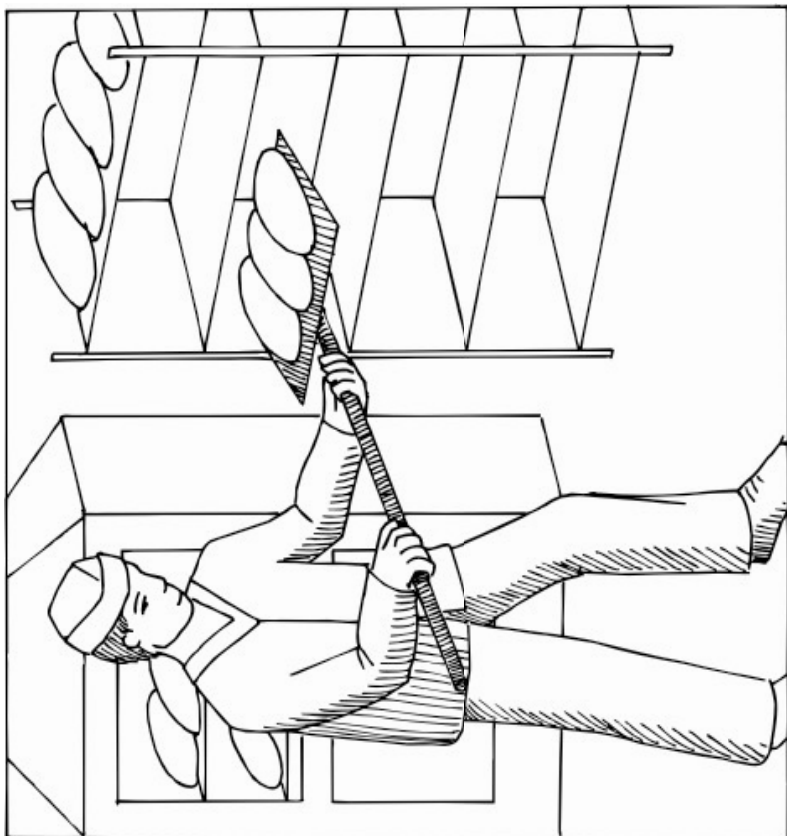


A

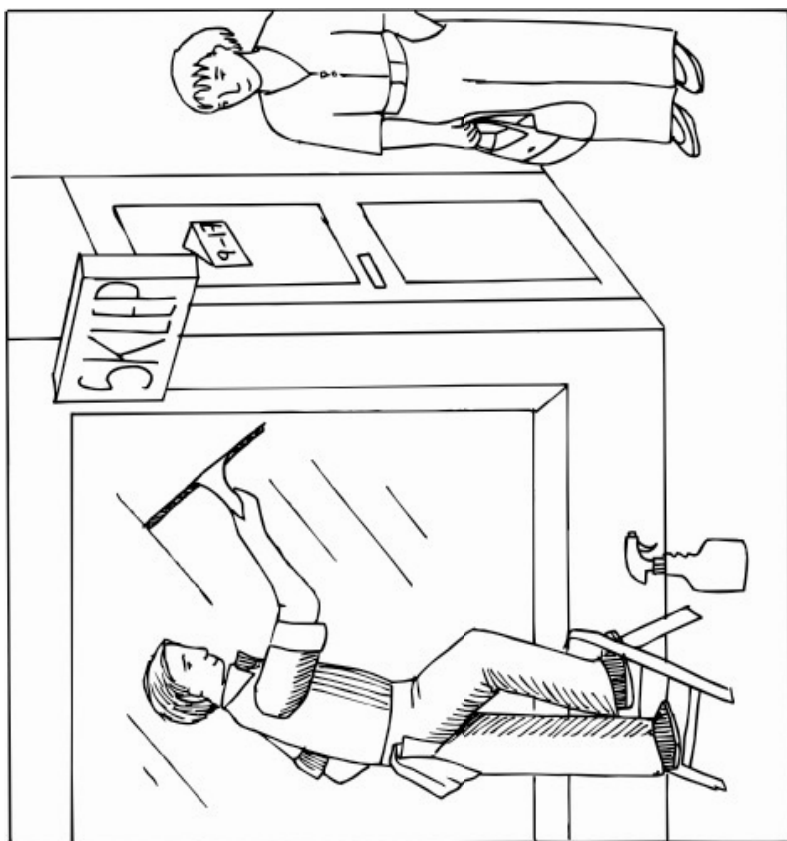


B

PLANSZA 56

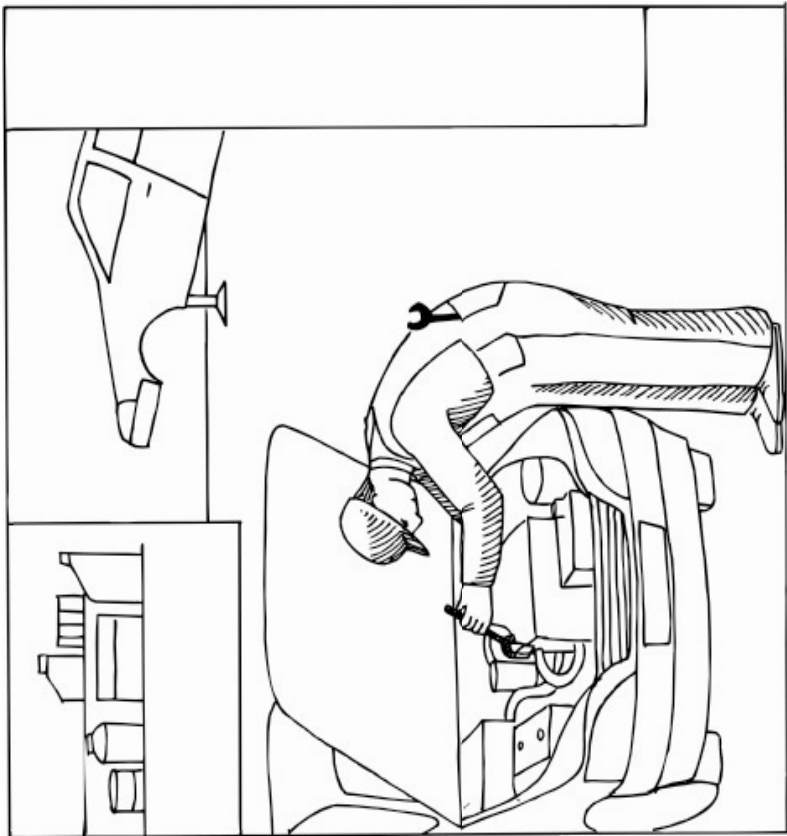


A

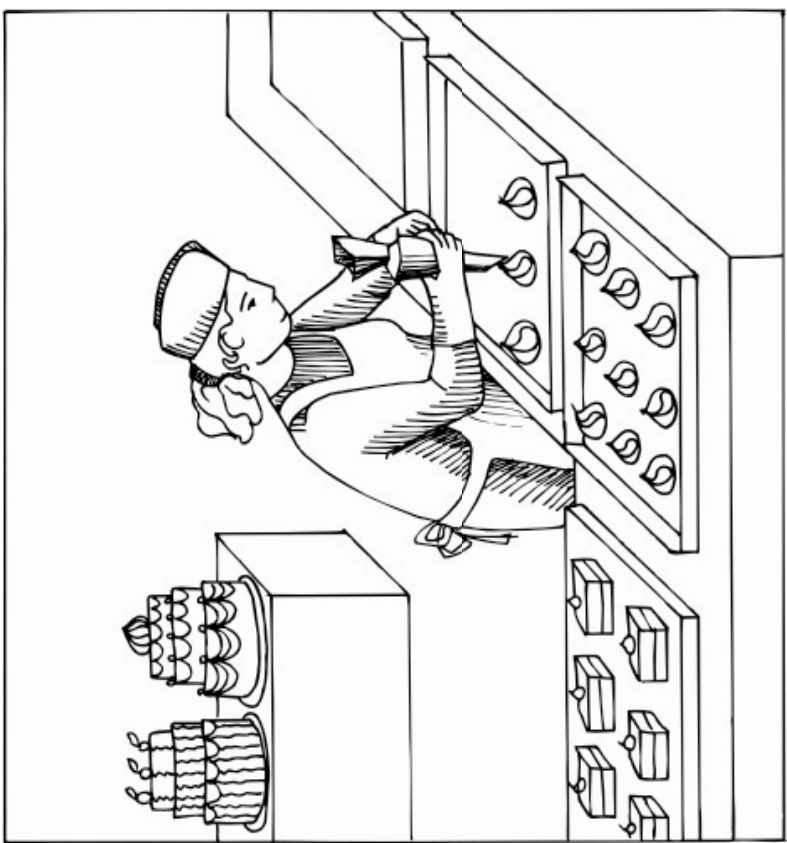


B

PLANSZA 57

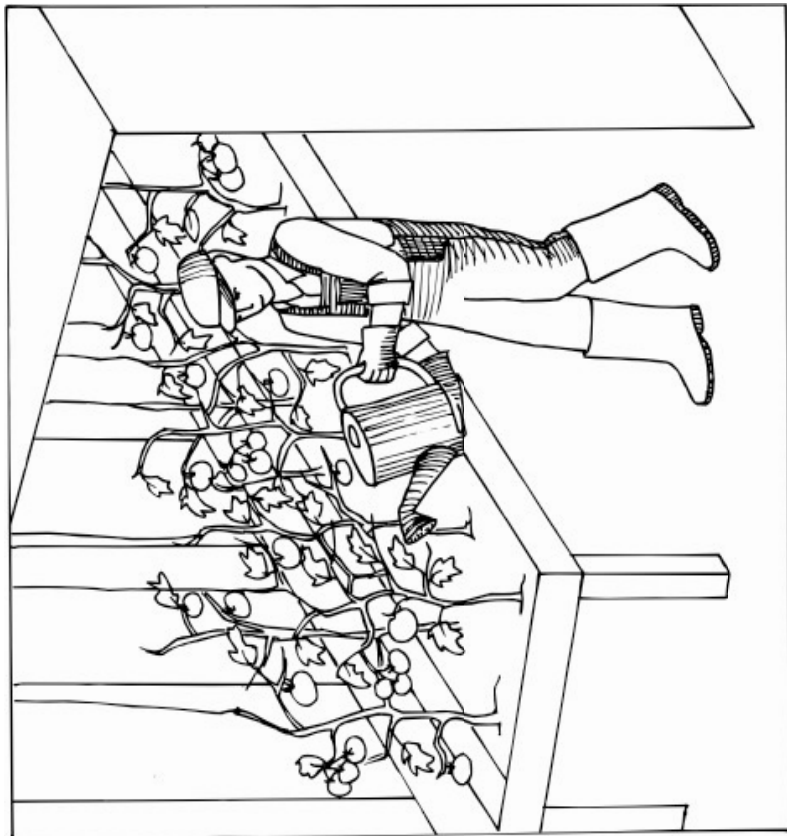


A

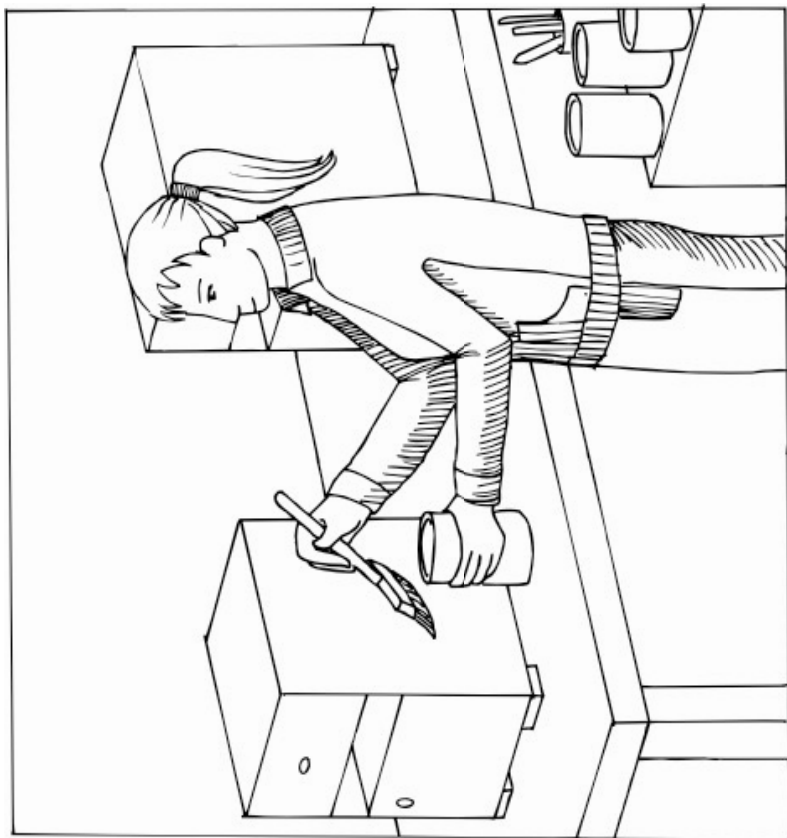


B

PLANSZA 58

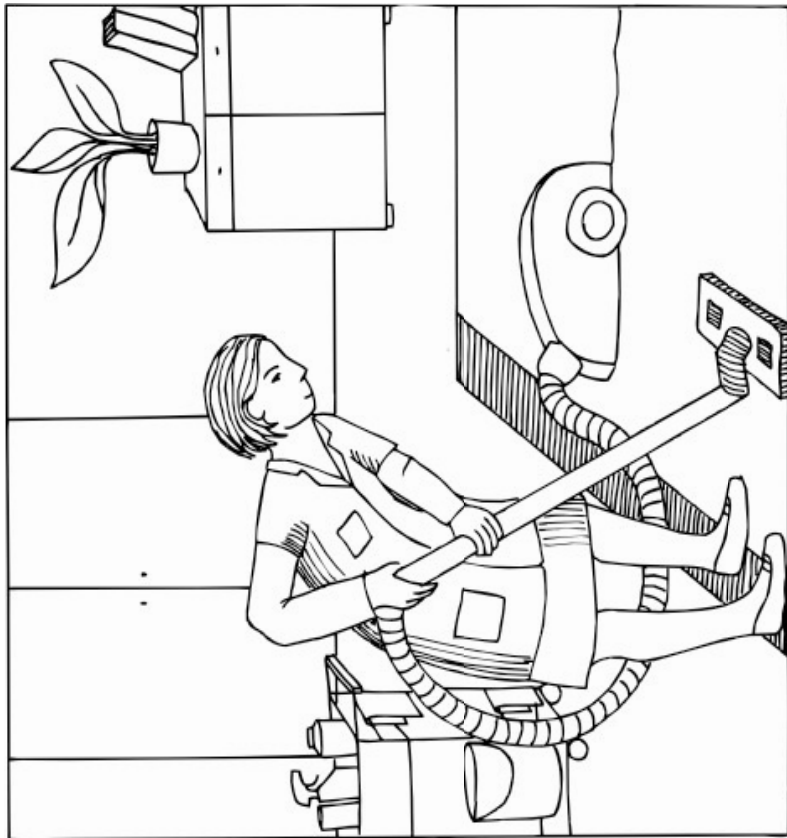


A

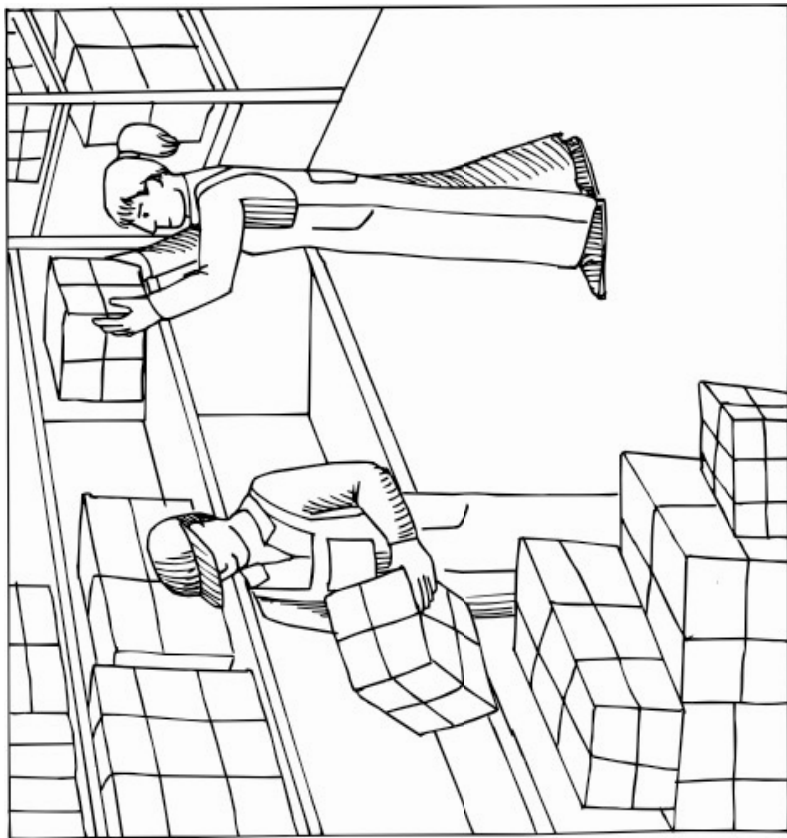


B

PLANSZA 59

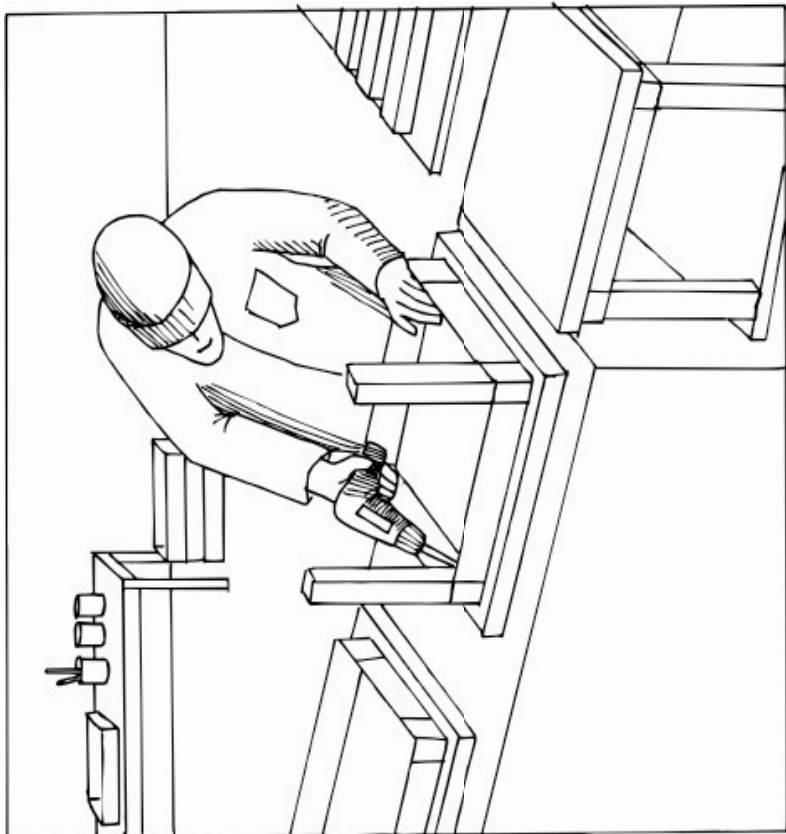


A

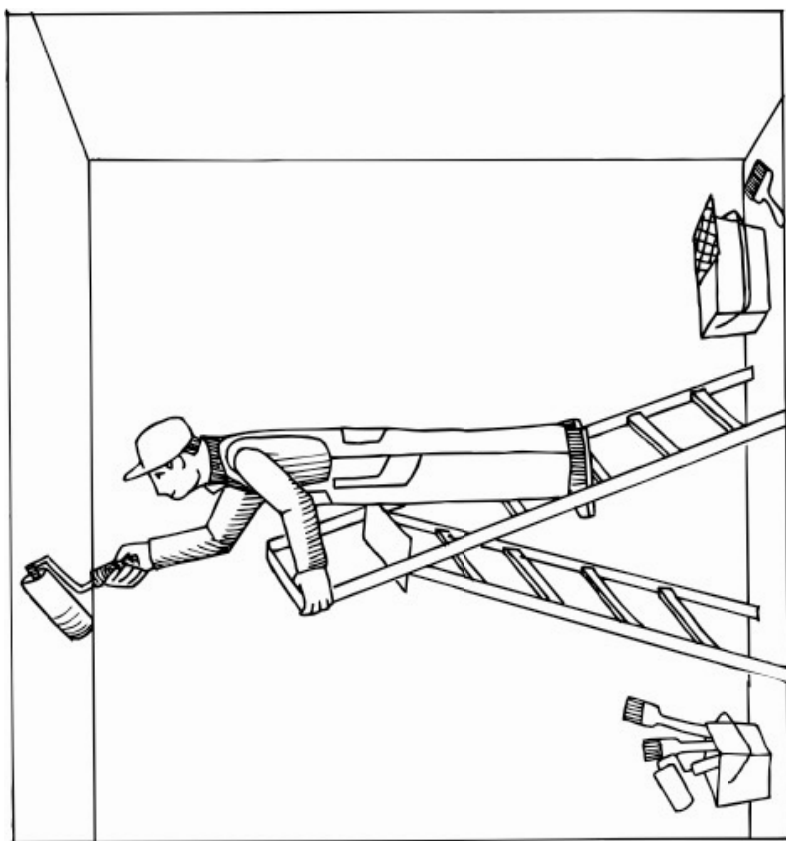


B

PLANSZA 60

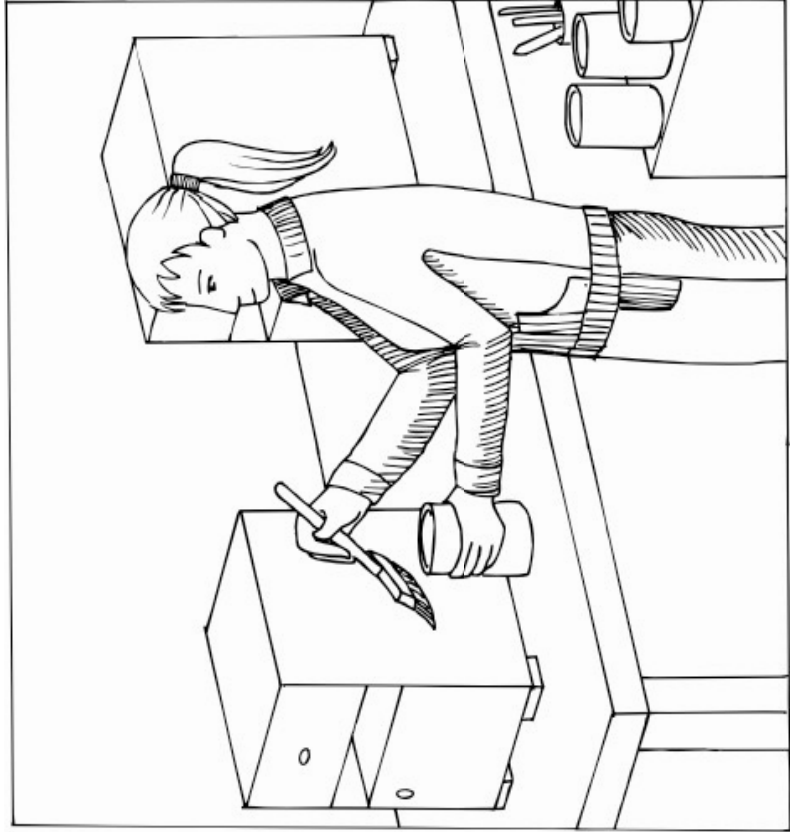


A

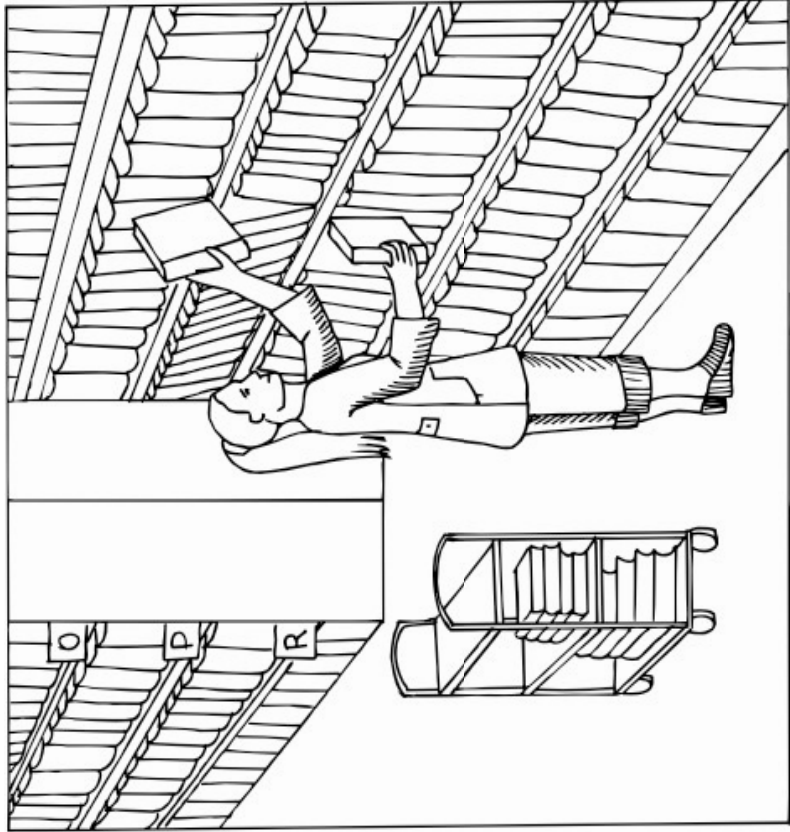


B

PLANSZA 61

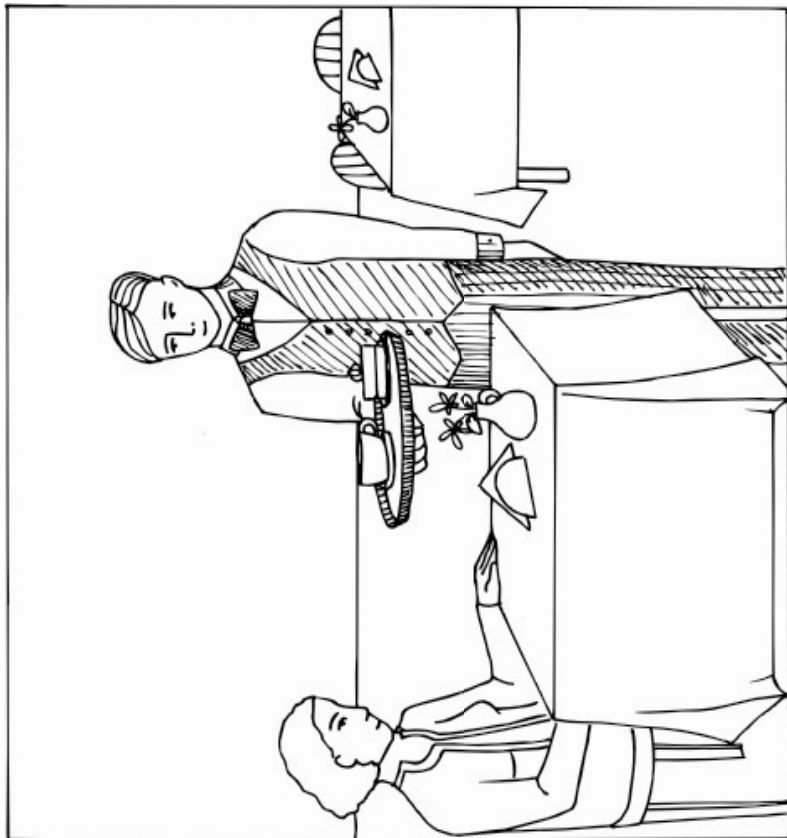


A

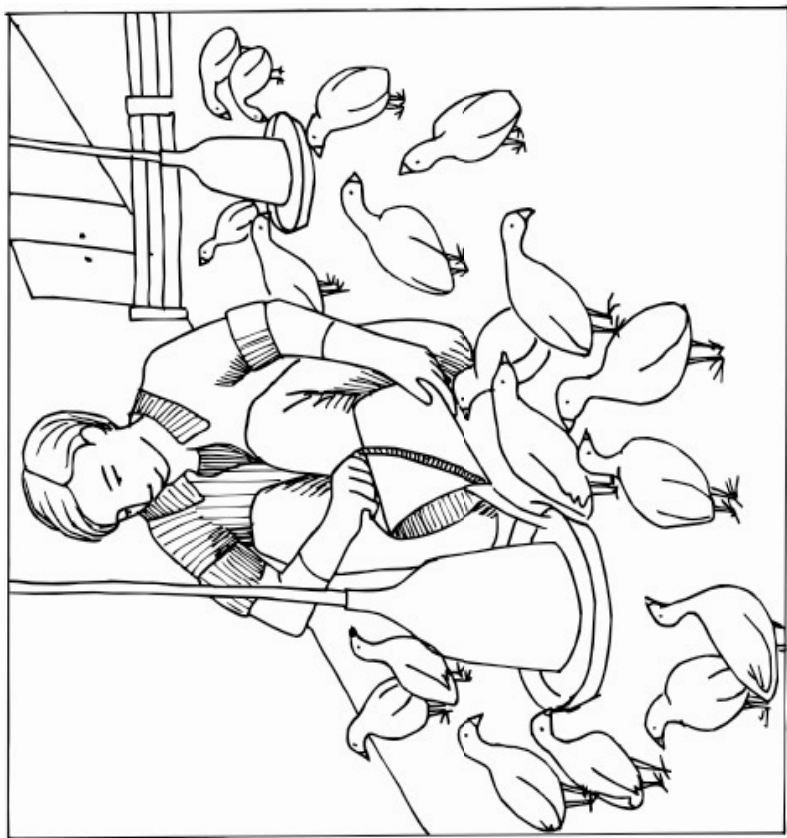


B

PLANSZA 62

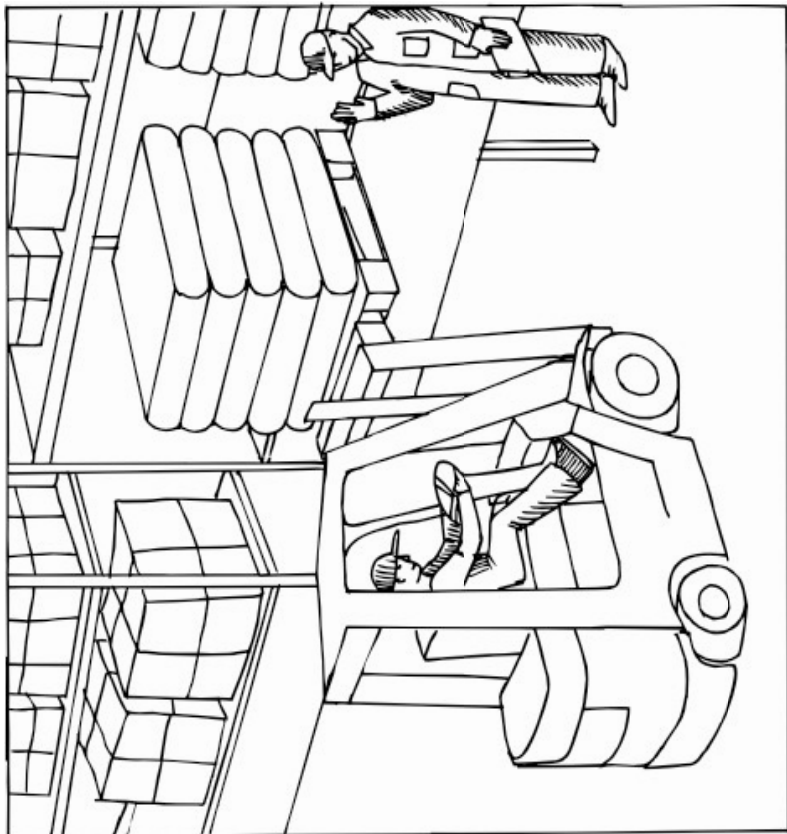


A

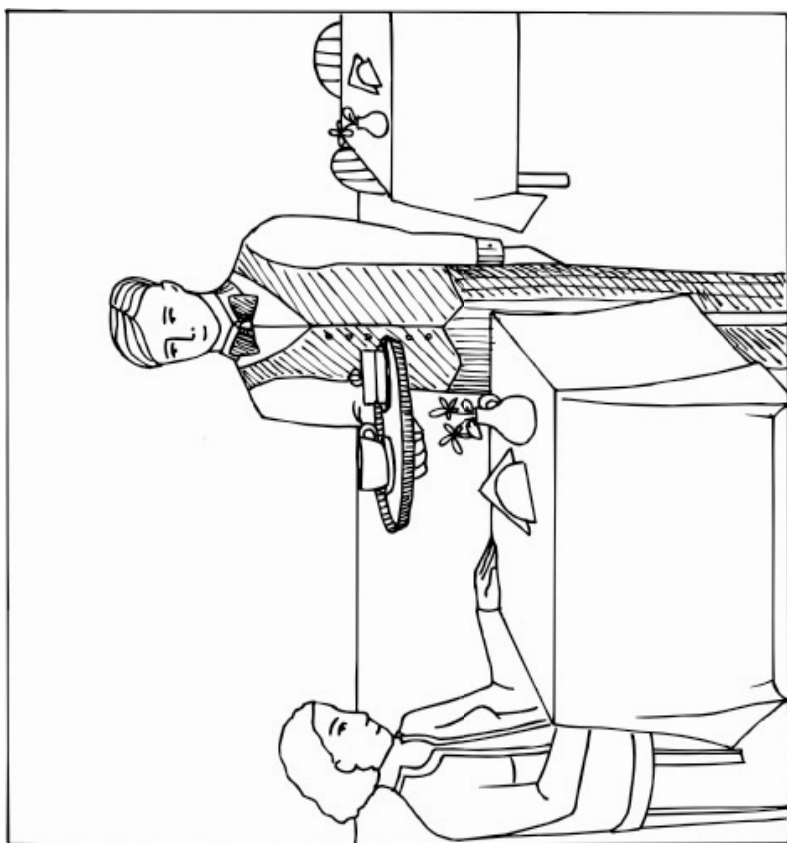


B

PLANSZA 63

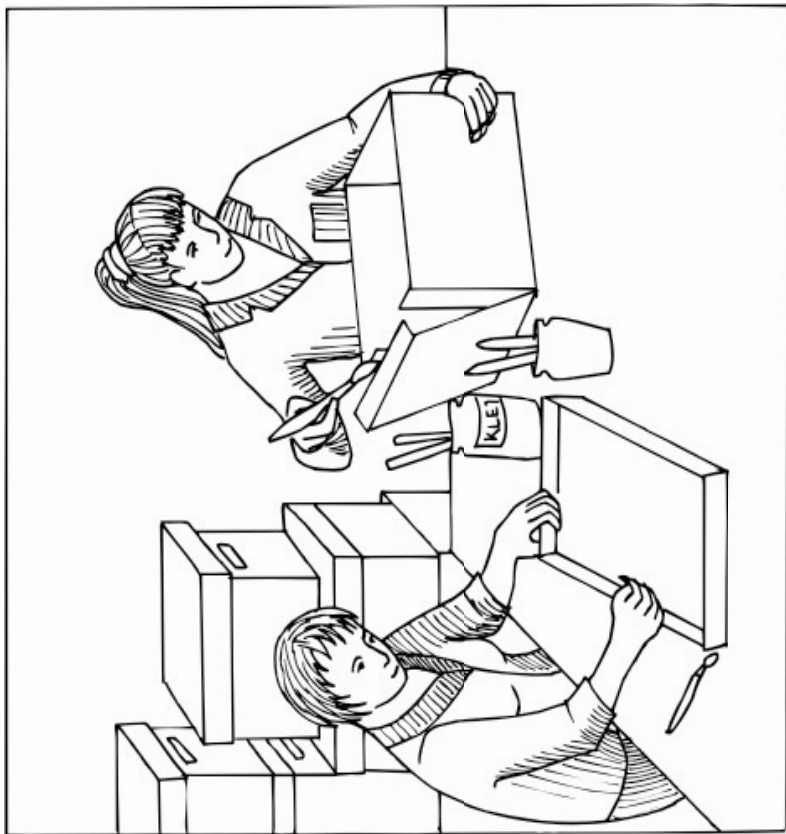


A

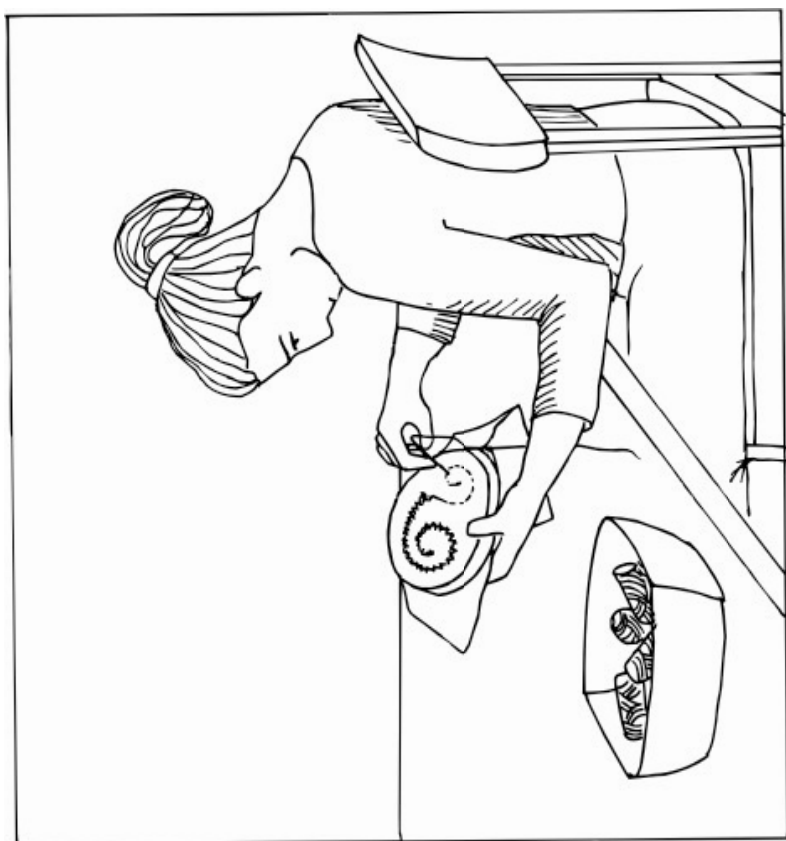


B

PLANSZA 64

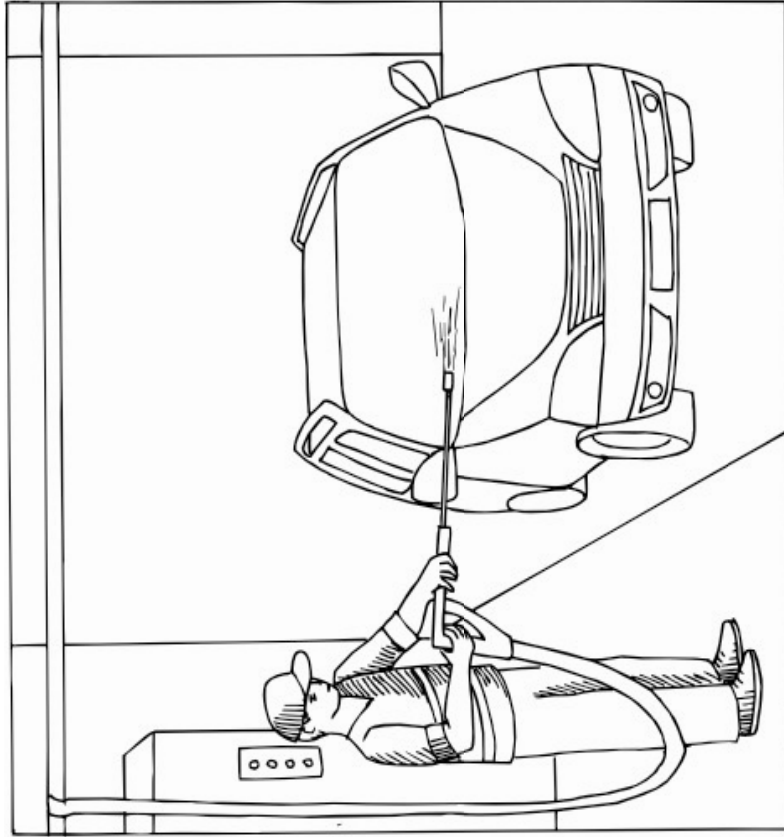


A

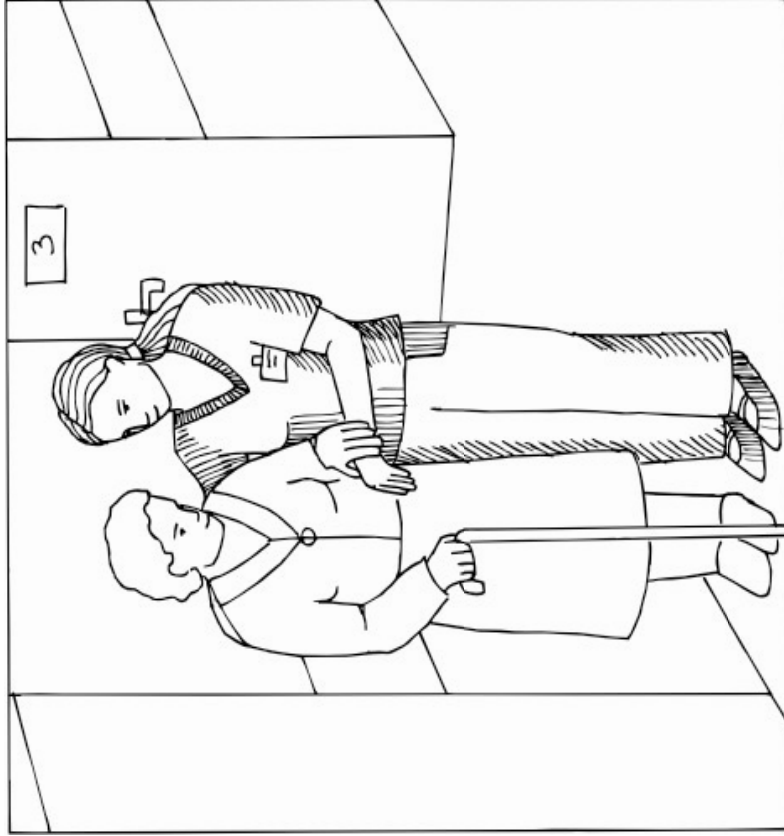


B

PLANSZA 65

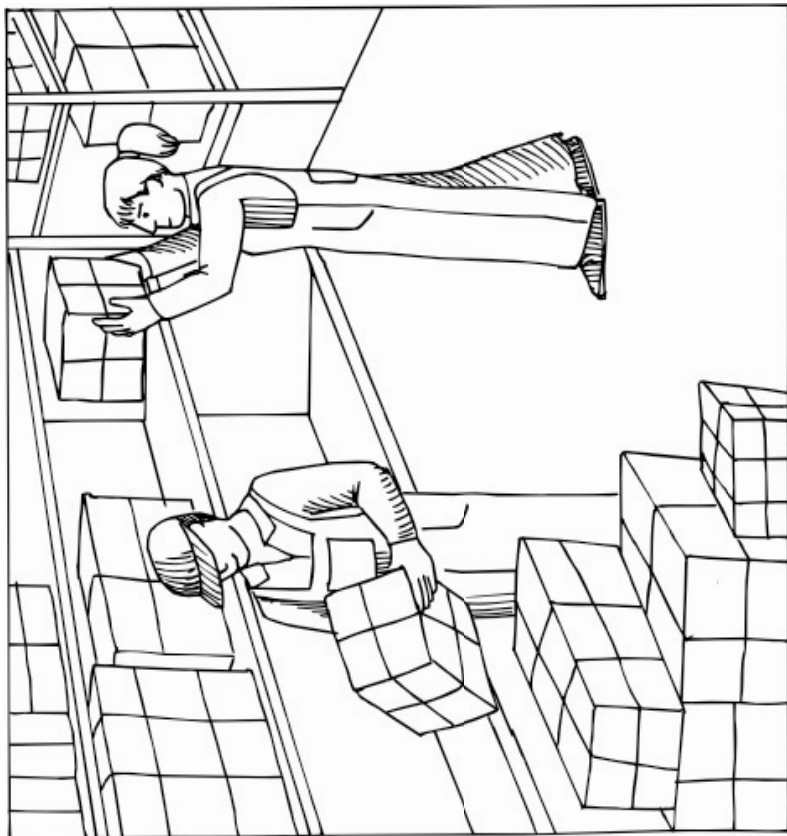


A

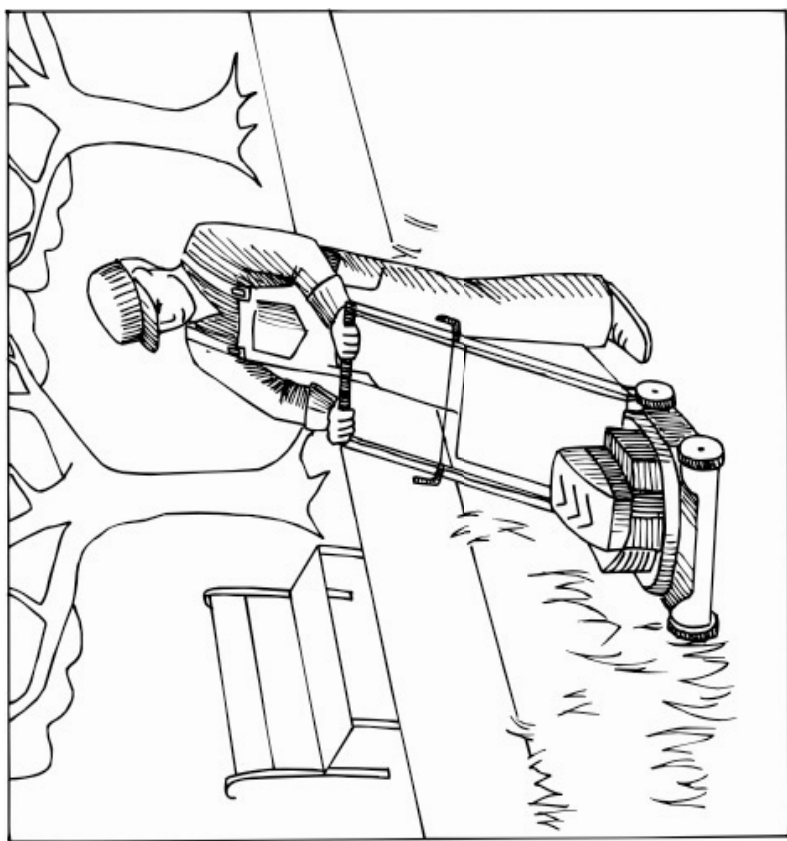


B

PLANSZA 66



A



B

Imię i nazwisko badanego ucznia	
Nazwa i miejscowość szkoły w której przeprowadzono badanie	

	Badanie pierwsze	Badanie drugie	Badanie trzecie
Imię i nazwisko nauczyciela przeprowadzającego badanie			
Płeć ucznia	<input type="checkbox"/> Kobieta <input type="checkbox"/> Mężczyzna		
Wiek ucznia w chwili badania			
Rodzaj szkoły ucznia	<input type="checkbox"/> gimnazjum <input type="checkbox"/> zawodowa <input type="checkbox"/> przysposabiająca	<input type="checkbox"/> gimnazjum <input type="checkbox"/> zawodowa <input type="checkbox"/> przysposabiająca	<input type="checkbox"/> gimnazjum <input type="checkbox"/> zawodowa <input type="checkbox"/> przysposabiająca
Klasa, do której uczeń uczęszcza	<input type="checkbox"/> pierwsza <input type="checkbox"/> druga <input type="checkbox"/> trzecia	<input type="checkbox"/> pierwsza <input type="checkbox"/> druga <input type="checkbox"/> trzecia	<input type="checkbox"/> pierwsza <input type="checkbox"/> druga <input type="checkbox"/> trzecia
Stopień niepełnosprawności umysłowej ucznia	<input type="checkbox"/> lekki <input type="checkbox"/> umiarkowany <input type="checkbox"/> znaczny	<input type="checkbox"/> lekki <input type="checkbox"/> umiarkowany <input type="checkbox"/> znaczny	<input type="checkbox"/> lekki <input type="checkbox"/> umiarkowany <input type="checkbox"/> znaczny
Data badania dd-mm-rrrr			

Proszę zaznaczyć którą ilustrację (A czy B) uczeń wybrał na każdej planszy

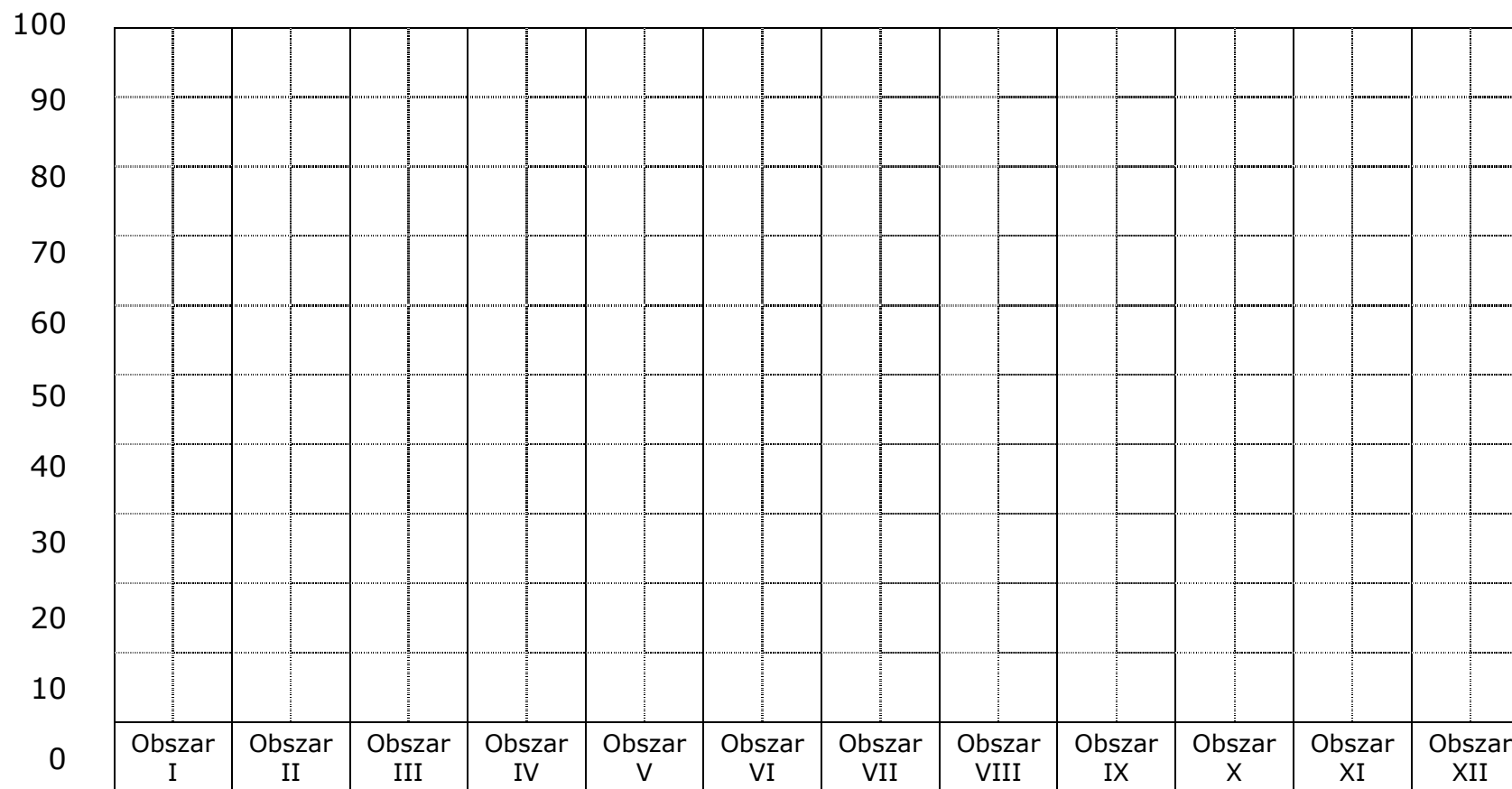
Plansza nr	Wyniki badania pierwszego		Wyniki badania drugiego		Wyniki badania trzeciego	
	A	B	A	B	A	B
1	A	B	A	B	A	B
2	A	B	A	B	A	B
3	A	B	A	B	A	B
4	A	B	A	B	A	B
5	A	B	A	B	A	B

Plansza nr	Wyniki badania pierwszego		Wyniki badania drugiego		Wyniki badania trzeciego	
6	A	B	A	B	A	B
7	A	B	A	B	A	B
8	A	B	A	B	A	B
9	A	B	A	B	A	B
10	A	B	A	B	A	B
11	A	B	A	B	A	B
12	A	B	A	B	A	B
13	A	B	A	B	A	B
14	A	B	A	B	A	B
15	A	B	A	B	A	B
16	A	B	A	B	A	B
17	A	B	A	B	A	B
18	A	B	A	B	A	B
19	A	B	A	B	A	B
20	A	B	A	B	A	B
21	A	B	A	B	A	B
22	A	B	A	B	A	B
23	A	B	A	B	A	B
24	A	B	A	B	A	B
25	A	B	A	B	A	B
26	A	B	A	B	A	B
27	A	B	A	B	A	B
28	A	B	A	B	A	B

Plansza nr	Wyniki badania pierwszego		Wyniki badania drugiego		Wyniki badania trzeciego	
29	A	B	A	B	A	B
30	A	B	A	B	A	B
31	A	B	A	B	A	B
32	A	B	A	B	A	B
33	A	B	A	B	A	B
34	A	B	A	B	A	B
35	A	B	A	B	A	B
36	A	B	A	B	A	B
37	A	B	A	B	A	B
38	A	B	A	B	A	B
39	A	B	A	B	A	B
40	A	B	A	B	A	B
41	A	B	A	B	A	B
42	A	B	A	B	A	B
43	A	B	A	B	A	B
44	A	B	A	B	A	B
45	A	B	A	B	A	B
46	A	B	A	B	A	B
47	A	B	A	B	A	B
48	A	B	A	B	A	B
49	A	B	A	B	A	B
50	A	B	A	B	A	B
51	A	B	A	B	A	B

Plansza nr	Wyniki badania pierwszego		Wyniki badania drugiego		Wyniki badania trzeciego	
52	A	B	A	B	A	B
53	A	B	A	B	A	B
54	A	B	A	B	A	B
55	A	B	A	B	A	B
56	A	B	A	B	A	B
57	A	B	A	B	A	B
58	A	B	A	B	A	B
59	A	B	A	B	A	B
60	A	B	A	B	A	B
61	A	B	A	B	A	B
62	A	B	A	B	A	B
63	A	B	A	B	A	B
64	A	B	A	B	A	B
65	A	B	A	B	A	B
66	A	B	A	B	A	B

PROFIL WYNIKÓW PRZELICZONYCH



Jestem dorosły – chcę pracować

**SKALA PRZYSTOSOWANIA DO SYTUACJI PRACY
OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ UMYSŁOWĄ**

Podręcznik

Wprowadzenie

Jednym z wyznaczników dorosłości człowieka jest podejmowanie ról społecznych, które w powszechnym odbiorze przeznaczone są dla dorosłych i które pełnione są przez rówieśników za dorosłych się uważających. Wiodącą wśród nich jest oczywiście rola pracownika.

Młodzież kończąca swoją edukację, rozpoczynająca dorosłe życie wchodzi na rynek pracy i zaczyna pełnić rolę pracownika. Rozpoczyna swoją długą, ponad 30-40 letnią karierę zawodową. Koncepcje opisujące okresy przechodzenia z jednego etapu do drugiego wskazują wyraźnie na szereg trudności, jakich osoby doświadczają w tym czasie. Doświadczenia te warunkują efektywne odnalezienie się jednostki w kolejnych okresach życia. Dotyczy to także młodzieży w okresie tranzytu z edukacji na rynek pracy (Bańka 2005; Rożnowski 2009).

Młodzież rozpoczynająca swoją karierę zawodową nie zawsze dobrze odnajduje się na rynku pracy, czasami doświadcza szeregu niepowodzeń skutkujących dłuższym lub krótszym okresem pozostawania bez zatrudnienia. Niepokojące są statystyki wskazujące na skalę bezrobocia wśród młodzieży. Szczególnie zatrważające są zaś te dotyczące młodzieży z niepełnosprawnością umysłową (Woźniak 2005).

Szukając pomysłów na rozwiązanie tego problemu i pomoc młodzieży z tym rodzajem niepełnosprawności w okresie tranzytu zespół naukowców i praktyków podjął się przygotowania pakietu materiałów wspierających młodzież z niepełnosprawnością umysłową w procesie przechodzenia z edukacji na rynek pracy. Zatytułowaliśmy go *Jestem dorosły – chcę pracować*. Materiały te odpowiadają potrzebom współcześnie rozumianej edukacji i rehabilitacji zawodowej.

Prezentowana w niniejszym podręczniku *Skala przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową* jest elementem składowym tych materiałów. Zgodnie z wymogami wobec narzędzi stosowanych w rehabilitacji jej zasadniczą funkcją jest diagnoza (opis) poziomu przystosowania do sytuacji pracy. Stanowi ona podstawę współcześnie podejmowanych wobec tej młodzieży działań edukacyjnych i rehabilitacyjnych. Narzędzie to może być również wykorzystywane jako pierwszy etap programu pracy z osobą oraz jako metoda oceny efektów działań edukacyjnych i rehabilitacyjnych.

W niniejszym podręczniku użytkownik narzędzia znajdzie wszystkie informacje potrzebne do rozumienia Skali i jej konstrukcji oraz wytyczne do jej stosowania i analizy uzyskanych wyników.

1. Założenia teoretyczne skali

Poszukując kontekstu teoretycznego dla konstrukcji narzędzia pozwalającego opisać przystosowanie do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową zaczęto od wnikliwej analizy wszystkich aktualnie dostępnych koncepcji wyjaśniających zagadnienie kompetencji zawodowych. Szybko okazało się jednak, że większość z nich nie może być w pełni zastosowana do opisu tej zmiennej w grupie osób z niepełnosprawnością umysłową. Niektóre natomiast posiadają elementy, które mogą stanowić podstawę konstrukcji narzędzia przeznaczonego dla wspomnianej grupy osób.

Podstawą dla ram teoretycznych są klasyfikacje kompetencji zawodowych opracowane na gruncie nauk o zarządzaniu zasobami ludzkimi. Jedną z pierwszych takich klasyfikacji zaproponował już Boyatzis, który wprowadził i rozpropagował pojęcie kompetencji w naukach ekonomicznych. Wyróżnił on 21 różnych kompetencji, pozwalających opisać człowieka w sposób analogiczny do cech osobowości, np. w koncepcji Cattella (za: Wood, Payne, 2006, s. 37-38). Boyatzis szczegółowo opisał wymienione przez siebie kompetencje oraz pogrupował je uwzględniając podobieństwo między nimi. Powstało w ten sposób 6 zespołów, w których kompetencjami wiodącymi są: cele i zarządzanie działaniami, przywództwo, zarządzanie zasobami ludzkimi, kierowanie zespołem, zdolność do współpracy oraz wiedza specjalistyczna.

Ważne światło na zagadnienie przystosowania w sytuacji pracy w grupie osób z niepełnosprawnością umysłową rzuca również przytaczane przez Bańkę (2000, s. 311) ujęcie ogólnych zdolności adaptacyjnych. Wymienia on wśród tych zdolności: samodyscyplinę, rzetelność, przewidywalność, odpowiedzialność, umiejętności uczenia się oraz radzenia sobie ze stresem. Powyższe zdolności można ujmować jako wyznaczniki wspomnianego przystosowania. Wydaje się też możliwe, że diagnoza takich charakterystyk wśród osób z niepełnosprawnością umysłową pozwoliłaby, m.in. przewidywać ich zdolność do znalezienia i utrzymania zatrudnienia oraz stanowiłaby dobrą podstawę do prowadzenia procesu rehabilitacji zawodowej.

Następny element konstrukcji ram teoretycznych dla naszego narzędzia stanowi ekologiczny model wyjaśniania upośledzenia umysłowego i opisane w nim funkcje adaptacyjne (Schalock, 2010). Wspomniane funkcje obejmują 10 następujących obszarów: komunikacja, obsługa siebie, umiejętności społeczne, życie domowe, życie w społeczności, kierowanie sobą, zdrowie i bezpieczeństwo, funkcjonowanie akademickie, odpoczynek i praca, pogrupowane w ostatniej wersji podręcznika w umiejętności (zdolności) poznawcze, społeczne i praktyczne.

Ważne informacje na temat konkretnych wyznaczników przystosowania do sytuacji pracy u osób z niepełnosprawnością umysłową znajdujemy w *Skali Kompetencji Zawodowej* R. Beckera (1989) (Becker Work Adjustment Profile, BWAP) – narzędziu diagnostycznym mierzącym kompetencje zawodowe tej grupy osób. Autor wyróżnia w nim kategorie kompetencji zawodowych, które stanowią cztery obszary kompetencji osoby (Otrębski, 2007, s. 129): „Zwyczaje/Postawy zawodowe” (punktualność, absencja, higiena osobista, motywacja do pracy, zachowanie podczas przerw, samodzielność przy załatwianiu potrzeb fizjologicznych), „Relacje interpersonalne” (relacje z innymi w sytuacji pracy, akceptacja grupy i akceptacja osoby w grupie, stabilność emocjonalna, adaptacja do zmian, reakcja na stres, umiejętność współpracy z innymi), „Umiejętności poznawcze” (wiedza szkolna na temat wykonywanej pracy, umiejętność sądenia, przewidywania, rozpoznawania, czytania, pisania, posługiwania się pojęciem czasu) oraz „Umiejętności zawodowe” (jakość wykonania zadania, dbałość o stanowisko pracy i materiały, siła fizyczna, precyzja rąk i palców).

Ostatnim elementem ram teoretycznych dla opisu przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową są kompetencje psychospołeczne opracowane przez H. Gunzburga (Witkowski, 1996). W jego „Karcie Oceny Postępu” (Progress Assessment Chart, PAC) wyróżnionych zostało szereg umiejętności psychospołecznych, które pogrupowano w cztery główne działy, obejmujące po kilka części: obsługa siebie (np. czystość i higiena osobista, poruszanie się), komunikowanie się (np. język, czas i pomiar, pisanie), uspołecznienie (np. formy grzecznościowe, spawy finansowe) oraz zajęcia (np. sprawność manualna, solidność, punktualność, dbałość o narzędzia i materiały). Z kolei każda część zawiera odpowiednią ilość zadań, które dotyczą poszczególnych umiejętności psychospołecznych.

Powyższe ujęcia stanowią podstawę dookreślenia zakresu znaczenia pojęcia przystosowania do sytuacji pracy oraz listy wyznaczników poziomu tego przystosowania.

Przyjęte przez autorów założenia teoretyczne skupiają się na potrzebie określenia wyznaczników przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową jako podstawowych pozycji testowych w tworzonej skali oraz podstaw dla treściowego opisu punktów na skali. Wyznacznik jest tutaj rozumiany jako to, co warunkuje dobre, efektywne wykonywanie czynności zawodowych, czyli innymi słowy dobre funkcjonowanie w sytuacji pracy. Wyznacznik jest także czymś po opisie czego poznajemy, że ktoś dobrze lub źle funkcjonuje w sytuacji pracy. Możemy też dokonać predykcji możliwości efektywnego funkcjonowania osoby w zróżnicowanych ze względu na zakres wymagań i stopień dostępnego wsparcia środowiskach pracy.

2. Konstrukcja skali

2.1. Generowanie pozycji testowych

Przebieg konstrukcji skali był prowadzony zgodnie ze standardami konstrukcji narzędzi psychometrycznych (por. *Standardy dla testów...*, 1985; Hornowska, 2003). Autorzy konstruowanej skali odwołali się do strategii racjonalnej w tworzeniu narzędzi pomiaru psychologicznego, w której poszczególne pozycje są generowane w oparciu o teorię badanego zjawiska, a następnie analizowane i weryfikowane na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych (pilotażowych oraz konstrukcyjnych).

Wstępna pula pozycji skali powstała jako wynik pracy wielodyscyplinarnego zespołu specjalistów, który obejmował osoby z doświadczeniem naukowym i praktycznym, w tym pracowników naukowych, nauczyciela szkoły zawodowej dla osób z niepełnosprawnością umysłową oraz osoby pracujące w zakresie rehabilitacji społecznej i zawodowej na rzecz wspomnianej grupy osób niepełnosprawnych w organizacjach pozarządowych

Pierwszym działaniem na etapie konstrukcji narzędzia była wspomniana wyżej analiza dostępnych źródeł, takich jak opracowania teoretyczne na temat kompetencji zawodowych i niepełnosprawności umysłowej oraz dotychczas skonstruowane narzędzia pomiaru przystosowania. Punktem wyjścia analiz była więc lista kompetencji zawodowych Boyatzisa (za: Wood, Payne, 2006, s. 37-38), który dokonał klasyfikacji i opisu kompetencji istotnych dla osoby w sytuacji

zawodowej. Kolejnymi źródłami przy generowaniu wstępnej puli pozycji skali były: ekologiczny model niepełnosprawności umysłowej (intelektualnej) opracowany przez Amerykańskie Towarzystwo do Badań nad Niepełnosprawnością Intelktualną i Rozwojową (AAIDD – za: Schalock i In. 2010), Skala Kompetencji Zawodowej Beckera (Becker Work Adjustment Profile, BWAP – Becker, 1989) oraz Karta Oceny Postępu (Progress Assessment Chart, PAC) – narzędzie pomiaru kompetencji psychospołecznych u osób z niepełnosprawnością umysłową H. Gunzburga, w polskiej adaptacji T. Witkowskiego (1996). W przypadku PAC Gunzburga, szczególny akcent położono na działy III i IV, które obejmują kompetencje związane z uspołecznieniem oraz sferą zajęciową. Powyższe źródła uzupełniła analiza przykładowych regulaminów pracy oraz wyniki prac zespołu opracowującego *Program zajęć przygotowujących młodzież z niepełnosprawnością umysłową do funkcjonowania w sytuacji pracy*.¹

Analiza wszystkich powyższych źródeł oraz dyskusje we wspomnianym zespole specjalistów pozwoliły na sformułowanie wstępnej listy 66 wyznaczników przystosowania oraz treściowe pogrupowanie ich w 6 wymiarów, które łączą się w trzy obszary przystosowania do sytuacji pracy. W dalszej kolejności zostały sprecyzowane nazwy i treść poszczególnych wyznaczników oraz opisy punktów na skali służącej do oceny poziomu przystosowania w odniesieniu do każdego wyznacznika.

Całość tak opracowanego materiału została następnie poddana ocenie sędziów kompetentnych. Zespół oceniający wstępną wersję skali przystosowania złożony był z trzech osób o wysokich kwalifikacjach zawodowych. Byli to: psycholog z kwalifikacjami doradcy zawodowego posiadający doświadczenie w pracy z osobami niepełnosprawnymi, drugi psycholog z kwalifikacjami doradcy zawodowego oraz socjolog posiadający wieloletnie doświadczenie praktyczne w pracy z osobami z niepełnosprawnością umysłową. Zadaniem grupy sędziów była weryfikacja trafności treściowej skali na poziomie każdego z wyznaczników przystosowania oraz trafności operacjonalizacji, czyli właściwego skonstruowania skali oceny poszczególnych pozycji. Do dalszego opracowania zostały zakwalifikowane pozycje z pozytywnymi ocenami od wszystkich sędziów.

¹ Program ten, podobnie jak prezentowana Skala są kompatybilnymi elementami składowymi opracowania, pt. *JESTEM DOROSŁY – CHCĘ PRACOWAĆ. Materiały wspierające młodzież z niepełnosprawnością umysłową w procesie przechodzenia z edukacji na rynek pracy*.

Wyznaczniki, których opisy bądź skale oceny wzbudzały wątpliwości zostały przeformułowane według zaleceń sędziów kompetentnych. Zostały także uwzględnione uwagi sędziów odnośnie potrzeby uzupełnienia listy wyznaczników o niektóre aspekty przystosowania do sytuacji pracy.

W konsekwencji oceny sędziów powstała druga wersja skali, zawierająca 68 pozycji, która została wykorzystana w badaniach pilotażowych. Badania te miały na celu przede wszystkim sprawdzenie zrozumiałości i adekwatności poszczególnych pozycji, czyli nazw wyznaczników wraz z opisami oraz punktów do oceny poszczególnych wyznaczników przystosowania przez potencjalnych użytkowników narzędzia.

W badaniach pilotażowych wzięło udział 15 wychowawców i nauczycieli ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Lublinie, w którym znajdują się klasy zawodowe i przysposabiające do zawodu dla osób z różnym stopniem niepełnosprawności umysłowej. Każda osoba wypełniająca skalę przystosowania oceniała dwóch uczniów, stąd pilotaż objął 30 osób z niepełnosprawnością umysłową, będących na etapie kształcenia zawodowego. W wyniku badań pilotażowych poddano przeformułowaniu pozycje niejasne bądź nieprecyzyjne, według wskazań nauczycieli i wychowawców oceniających przystosowanie swoich uczniów.

2.2. Analiza i ostateczny wybór pozycji

Kolejnym etapem konstrukcji skali przystosowania były badania oraz analizy psychometryczne poszczególnych pozycji narzędzia. W badaniach uczestniczyło 200 osób z niepełnosprawnością umysłową uczęszczających do specjalnych szkół zawodowych. Badania zostały przeprowadzone na terenie województwa lubelskiego. Grupy badawcze stanowiły niemal połowę populacji. Po wstępnej analizie uzyskanych danych wszystkie osoby badane zostały włączone do analiz, a występujące braki danych, które nie przekroczyły 10% ogólnego zbioru, na potrzeby obliczeń w ramach modelowania strukturalnego zostały zastąpione medianą z pozostałych przypadków.

Pierwszym celem przeprowadzonych analiz psychometrycznych była walidacja i ewentualna selekcja pozycji wchodzących w skład skali. Zostały przeprowadzone wstępne obliczenia mocy dyskryminacyjnej pozycji oraz wskaźnika rzetelności *alpha*-Cronbacha założonych skal. Wyniki zostały także

poddane modelowaniu z użyciem konfirmacyjnej analizy czynnikowej (CFA). Przyjęto następujące poziomy kryterialne poszczególnych wskaźników: moc dyskryminacyjna większa lub równa 0,5; zmiana *alpha* po usunięciu pozycji mniejsza lub równa 0; ładunek czynnikowy pozycji w ramach modelu CFA – większy lub równy 0,4. Pozycje, które spełniały przynajmniej jeden z wymienionych wyżej warunków zostały włączone do ostatecznej wersji skali. Wyjątek stanowiły dwie pozycje wchodzące w skład obszaru III (*Przystosowanie w relacji Ja-Praca*), który jest jednocześnie wymiarem (*Umiejętności w sytuacjach zadaniowych*). Pozycja „Absencja – częstość nieobecności w miejscu pracy/szkole” oraz pozycja „Punktualność i czas pracy – przychodzi na czas i opuszcza o czasie miejsce pracy” nie spełniły założonych kryteriów, jednak zostały włączone do skali ze względów teoretycznych. Ostateczne analizy wykazały przy tym, że ich obecność nie ma znaczącego wpływu na wskaźniki dobroci całej skali, które pozostają na bardzo wysokim poziomie.

Opisany wyżej etap prac konstrukcyjnych pozwolił na opracowanie ostatecznej wersji *Skali Przystosowania do Sytuacji Pracy (SPSP)*, która zawiera 66 pozycji – wyznaczników przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że występuje jedynie zbieżność liczby pozycji pomiędzy pierwszą i ostateczną wersją skali, jednak różnią się one zawartością treściową.

Ostateczna wersja skali obejmuje następujące obszary i wymiary przystosowania:

- I. Przystosowanie w obszarze relacji do Ja:
 - A. Samoobsługa – 13 pozycji.
 - B. Umiejętności poznawcze – 13 pozycji.
 - C. Kierowanie sobą – 11 pozycji.
- II. Przystosowanie w obszarze relacji Ja-Inni:
 - A. Zaradność społeczna – 6 pozycji.
 - B. Relacje społeczne – 10 pozycji.
- III. Przystosowanie w obszarze relacji Ja-Praca:
Umiejętności w sytuacjach zadaniowych – 13 pozycji.

Wyniki badania można analizować na każdym z wymienionych wyżej poziomów struktury narzędzia. Sposób obliczania i interpretacji uzyskanych

wyników zostanie szerzej przedstawiony w ostatnim rozdziale niniejszego podręcznika.

3. Rzetelność

W pierwszym etapie prac nad narzędziem, na podstawie badań grupy 200 osób z niepełnosprawnością umysłową, wspomnianych w poprzednim punkcie, została przeprowadzona analiza rzetelności otrzymanej skali w aspekcie spójności wewnętrznej. Obliczone współczynniki *alpha*-Cronbacha, miary błędu standardowego pomiaru (SEM) oraz 95-procentowe półprzedziały ufności dla wszystkich wymiarów i obszarów skali oraz dla wyniku ogólnego prezentuje Tabela 1.

Tabela 1. Współczynniki *alpha*-Cronbacha, błąd standardowy pomiaru (SEM) i półprzedziały ufności dla wszystkich poziomów wyników SPSP w całej badanej grupie (N=200)

	I.A.	I.B.	I.C.	WO I	II.A.	II.B.	WO II	WO III	WO SPSP
<i>alpha</i>	0,88	0,94	0,90	0,95	0,86	0,87	0,90	0,93	0,98
SEM	2,69	2,61	2,45	4,95	1,95	2,52	3,41	2,74	6,71
95% p.u.	±4	±4	±4	±7	±3	±4	±5	±4	±10

Z uzyskanych wyników można wnioskować o bardzo dobrej rzetelności skonstruowanego narzędzia. Wszystkie uzyskane współczynniki *alpha*-Cronbacha są powyżej 0,85. Dla poszczególnych wymiarów wahają się one od 0,86 dla wymiaru II.A. Zaradność społeczna do 0,94 dla wymiaru I.B. Umiejętności poznawcze. Wyniki ogólne dla obszarów skali posiadają współczynniki *alpha* na poziomie od 0,9 do 0,95, natomiast wynik ogólny całej skali SPSP – *alpha* = 0,98.

Odnosząc się do wskaźników błędu standardowego i półprzedziałów ufności wyników pomiaru można zauważyć, że są one względnie wyrównane na poszczególnych poziomach pomiaru przystosowania. Najniższe wskaźniki SEM występują w odniesieniu do wyników w wymiarach, nieco wyższe na poziomie obszarów, najwyższy zaś w odniesieniu do wyniku ogólnego. Jest to zrozumiałe,

ponieważ opiera się o rozpiętość możliwych wyników, która wzrasta na wyższych poziomach zgodnie z zasadą sumowania wyników surowych.

W drugiej kolejności oszacowano rzetelność opisywanej skali w aspekcie stabilności bezwzględnej. Obliczenia współczynnika korelacji r Pearsona przeprowadzone zostały na podstawie powtórnego badania skalą SPSP części uczniów z 200-osobowej grupy ogólnej. Badania powtórzone zostały po okresie 5 tygodni i objęły 93 osoby. Po wyeliminowaniu przypadków z brakami danych i zsynchronizowaniu wyników badania pierwszego i drugiego, współczynniki korelacji zostały obliczone dla 73 osób (Tabela 2).

Tabela 2. Współczynniki korelacji r Pearsona pomiędzy pierwszym i drugim badaniem dla wszystkich poziomów wyników SPSP (N=73)

Zmienna	r Pearsona	Istotność
I.A.	0,84	0,001
I.B.	0,87	0,001
I.C.	0,78	0,001
WO I	0,85	0,001
II.A.	0,81	0,001
II.B.	0,79	0,001
WO II	0,83	0,001
WO III	0,86	0,001
WO SPSP	0,87	0,001

Wszystkie uzyskane korelacje są bardzo istotne statystycznie, jednak ważniejsze jest zwrócenie uwagi na wysokie współczynniki korelacji ($r=0,78-0,87$), które świadczą o bardzo dobrej rzetelności skali SPSP także w aspekcie stabilności bezwzględnej.

4. Trafność

4.1. Trafność czynnikowa i teoretyczna skali

W celu weryfikacji struktury czynnikowej skonstruowanej skali przeprowadzono modelowanie z wykorzystaniem confirmacyjnej analizy czynnikowej (CFA). W obliczeniach zastosowano metodę *scale-free* jako podstawę oszacowania parametrów modelu, z uwagi na odchylenia od wielowymiarowego rozkładu normalnego w zgromadzonych danych. Ładunki czynnikowe dla wymiarów i obszarów SPSP oraz wskaźniki dopasowania modelu prezentuje Tabela 3.

Tabela 3. Ładunki czynnikowe dla wymiarów i obszarów SPSP oraz wskaźniki dopasowania modelu w całej grupie badanych (N=200)

Element podrzędny	Czynnik nadrzędny	Ładunek czynnikowy
Wymiar I.A.	Obszar I	0,78
Wymiar I.B.	Obszar I	0,88
Wymiar I.C.	Obszar I	0,90
Obszar I	Przystosowanie	0,98
Wymiar II.A.	Obszar II	0,85
Wymiar II.B.	Obszar II	0,79
Obszar II	Przystosowanie	1,00
Obszar III	Przystosowanie	1,00

NFI=0,951; GFI=0,955; AGFI=0,952; RFI=0,949

Uzyskane wyniki wskazują na dobre dopasowanie modelu. Wszystkie współczynniki dopasowania przyjmują wartości spełniające kryterium, które dla GFI wynosi min. 0,95, natomiast dla pozostałych min. 0,90. Również wartości ładunków czynnikowych poszczególnych wymiarów i obszarów skali są na wysokim poziomie (minimalny jest równy 0,78) i wskazują na silne nasycenie odpowiednich części skali czynnikami wyższego rzędu.

Na poziomie poszczególnych pozycji – wyznaczników przystosowania – wyniki CFA podobnie potwierdzają trafność struktury narzędzia. Jedynie pięć

pozycji uzyskało ładunek czynnikowy poniżej 0,4, są to wspomniane wyżej dwie pozycje przyjęte ze względów teoretycznych oraz trzy wyznaczniki, które w pozostałych miarach walidacji pozycji spełniły przyjęte kryteria. Wartości ładunków czynnikowych pozostałych 61 pozycji wahają się od 0,41 do 0,83. Dokładne dane dla pojedynczych pozycji skali są zawarte w Aneksie w Tabeli 13.

Dotychczasowa wiedza na temat poziomu przystosowania osób z niepełnosprawnością umysłową nie jest obszerna, pozwala jednak na sformułowanie określonych oczekiwań odnośnie niektórych charakterystyk zjawiska. Stwarza to możliwość weryfikacji teoretycznej trafności skonstruowanego narzędzia. Taką oczekiwaną charakterystykę stanowi zróżnicowanie poziomu przystosowania psychospołecznego ze względu na poziom niepełnosprawności umysłowej (por. Witkowski 1996). Także w odniesieniu do przystosowania zawodowego można założyć taką prawidłowość (por. Otrębski, 2007). Analizę tego zróżnicowania w badanej grupie na podstawie zdiagnozowanego stopnia niepełnosprawności umysłowej prezentuje Tabela 4.

Tabela 4. Analiza różnic ze względu na stopień niepełnosprawności umysłowej w wynikach SPSP dla całej grupy badanych (N=200)

Podskala	Stopień lekki (N=105)		Stopień umiarkowany (N=78)		t	p
	M	SD	M	SD		
I.A.	40,73	6,40	35,55	6,82	5,27	0,001
I.B.	37,05	7,81	27,97	8,43	7,51	0,001
I.C.	27,70	6,73	22,12	7,35	5,33	0,001
WO I	105,48	16,79	85,64	18,82	7,50	0,001
II.A.	15,95	4,02	11,79	4,27	6,74	0,001
II.B.	26,93	6,26	24,29	6,81	2,71	0,007
WO II	42,89	8,58	36,09	9,85	4,97	0,001
WO III	35,14	9,26	29,44	9,55	4,07	0,001
WO SPSP	183,50	31,84	151,17	36,00	6,43	0,001

W przedstawionych wynikach brakuje osób z niepełnosprawnością umysłową w stopniu znacznym, którzy stanowili znacząco mniejszą podgrupę badanych N=17 i z tego powodu przeprowadzone zostały analizy dla dwóch

powyżej ujętych stopni niepełnosprawności umysłowej. Na podstawie przeprowadzonych badań można wskazać, że zgodnie z oczekiwaniami poziom niepełnosprawności umysłowej w sposób istotny i silny różnicuje poziom przystosowania do sytuacji pracy we wszystkich jego aspektach. W każdym przypadku wyższe wyniki uzyskała grupa osób z lekkim stopniem niepełnosprawności umysłowej. Analogiczne wyniki uzyskano w analizie zróżnicowania ze względu na rodzaj klasy, do której uczęszczały osoby badane – klasy zawodowe oraz przysposabiające do zawodu. Jest to w oczywisty sposób związane z kryterium zakwalifikowania do klasy jakim jest właśnie stopień niepełnosprawności umysłowej.

Podsumowując należy stwierdzić, że analizy zgromadzonych w badaniach danych pozwoliły wskazać na satysfakcjonujące i zgodne z założeniami wyniki, które stanowią argument za stwierdzeniem trafności SPSP w aspekcie czynnikowym i teoretycznym.

4.2. Trafność zewnętrzna skali

Drugim aspektem trafności, który został poddany oszacowaniu jest trafność zewnętrzna, inaczej kryterialna. Jedynymi narzędziami, dostępnymi w Polsce, które badają przystosowanie w grupie osób z niepełnosprawnością umysłową są adaptowane metody PAC i PAS Gunzburga (por. Witkowski, 1996). W celu oszacowania trafności skali SPSP przeprowadzono analizy korelacji pomiędzy wszystkimi poziomami wyników w tej skali a dwoma działami narzędzia PAC oraz wynikiem ogólnym PAS Gunzburga. Do wybranych działów należą: Dział III PAC – *Uspołecznienie* obejmujący następujące części: 1. zakupy, 2. formy grzecznościowe, 3. czynności domowe, 4. sprawy finansowe, 5. zaradność społeczna. Dział IV – *Zajęcia* składa się z części: 1. sprawność manualna, 2. zajęcia w czasie wolnym oraz Skali regularnej pracy, która ocenia szereg cech i umiejętności osoby w odniesieniu do sytuacji pracy zawodowej (pilność, jakość i dokładność, szybkość i wydajność, solidność, terminowość, dbałość o narzędzia i materiały). Jako kryterium zostały wybrane działy PAC najbardziej przystające do zakresu diagnozy skali SPSP, jednak należy także pamiętać, że przedmiotem pomiaru narzędzi PAC i PAS jest ogólne przystosowanie psychospołeczne oraz osobowe, nie zaś przystosowanie do sytuacji pracy, dlatego należy odpowiednio interpretować uzyskane związki pomiędzy wynikami tych narzędzi a SPSP.

Tabela 5. Korelacje wyników SPSP z wynikami działań III i IV w PAC oraz wynikiem ogólnym PAS Gunzburga w całej grupie badanych (N=200)

Podskala	PAC III	PAC IV	PAS
I.A.	0,65	0,67	0,55
I.B.	0,68	0,61	0,54
I.C.	0,62	0,65	0,73
WO I	0,75	0,73	0,67
II.A.	0,71	0,61	0,55
II.B.	0,59	0,62	0,78
WO II	0,72	0,70	0,77
WO III	0,73	0,77	0,77
WO SPSP	0,77	0,77	0,76

Wszystkie korelacje są istotne na poziomie $p=0,001$

W Tabeli 5. zawarte są współczynniki korelacji poszczególnych wyników SPSP z działami III i IV PAC oraz z wynikiem ogólnym PAS. Zwracają uwagę silne związki praktycznie we wszystkich zestawionych parach. Świadczy to o podobieństwie obszarów diagnozowanych przez porównywane narzędzia. Z uwagi na wspomniane rozbieżności w zakresie diagnozy oraz wewnętrzną strukturę skali SPSP otrzymane współczynniki wykazują także pewne zróżnicowanie.

Dział III PAC *Uspołecznienie* można traktować jako najbardziej zbliżony do obszaru zaradności społecznej w skali SPSP. Warto zwrócić uwagę, że wymiar II.A. *Zaradność społeczna* uzyskał najwyższą korelację z tym działem PAC spośród pojedynczych wymiarów skali. W przypadku następnego Działu IV – *Zajęcia*, najwyższe korelacje uzyskał obszar III. SPSP (*Przystosowanie w wymiarze relacji Ja-Praca. Umiejętności w sytuacjach zadaniowych*). Widoczna jest tu teoretyczna korespondencja obu porównywanych miar. Z kolei korelacje pomiędzy wynikami SPSP a PAS wskazują na najsilniejsze związki pomiędzy adekwatnością osobową (PAS), a wymiarami I.C. *Kierowanie sobą*, II.B. *Relacje*

społeczne i całym obszarem II (*Przystosowanie w relacji Ja-Inni*) oraz obszarem III., związanym z umiejętnościami w sytuacjach zadaniowych. Pamiętając, że adekwatność osobowa mierzona przez PAS mówi o możliwości bycia akceptowanym w otwartej społeczności (Witkowski, 1996), wydaje się zrozumiałe, że najwyżej koreluje ona z wymiarem obejmującym, np. samokontrolę, równowagę emocjonalną czy korygowanie własnych zachowań (I.C. Kierowanie sobą), a także wymiarem mówiącym wprost o relacjach z innymi ludźmi (II.B. Relacje społeczne). Także umiejętności w sytuacjach zadaniowych stanowią podstawę do akceptowania bądź odrzucania osoby przez grupę.

Podsumowując, uzyskane wyniki analiz stanowią kolejny argument przyjęcia trafności skali SPSP, oparty w tym przypadku na porównaniu jej wyników z kryterium zewnętrznym.

5. Normalizacja

Wspominane powyżej badania, które objęły 200 osób z niepełnosprawnością umysłową, posłużyły także do opracowania pierwszej wersji norm dla Skali Przystosowania do Sytuacji Pracy. W pierwszym rzędzie należy zatem opisać próbę normalizacyjną aby dookreślić dla jakiej populacji zostały opracowane wspomniane normy.

W badaniach wzięły udział osoby z niepełnosprawnością umysłową, które uczęszczają do ostatnich klas specjalnych szkół ponadgimnazjalnych (zawodowych lub przysposabiających do pracy) z terenu województwa lubelskiego. Badana próba jest na tyle duża, że pokrywa ok. połowę populacji uczniów takich klas. Nie można przyjąć wprost tezy o reprezentatywności pobranej próby, choć jej wielkość, a także brak istotnego kryterium doboru osób badanych świadczą na korzyść takiego stwierdzenia.

Wiek badanych osób miał rozpiętość od 18 do 25 lat (średnia – 20,2; odchylenie standardowe – 1,71). Rozkład płci w badanej grupie był dokładnie równy – badania objęły 100 mężczyzn i 100 kobiet. Rozkład badanej grupy ze względu na rodzaj klasy był także równomierny, choć już nie w tak dokładny sposób: 102 badanych (51% całej grupy) uczyło się w klasach zawodowych, do klas przysposabiających do zawodu uczęszczało 98 badanych (49% grupy).

Rozkład stopnia niepełnosprawności umysłowej w badanej grupie prezentuje Tabela 6.

Tabela 6. Rozkład liczebności i procentów stopnia niepełnosprawności umysłowej w całej badanej grupie (N=200)

Stopień	Częstość	Procent
Lekki	105	82,5
Umiarkowany	78	39,0
Znaczny	17	8,5
Ogółem	200	100,0

Główną część badanej grupy stanowiły osoby z lekkim i umiarkowanym stopniem niepełnosprawności umysłowej. Osoby ze stopniem znacznym stanowiły zaledwie 8,5% badanej grupy i praktycznie nie tworzą odrębnej podgrupy w badaniach.

Dwie kolejne zmienne opisujące grupę normalizacyjną to miejsce aktualnego zamieszkania osoby oraz jej miejsce pochodzenia. Charakterystyka badanej grupy zawarta jest w tabelach 7 i 8.

Tabela 7. Rozkład liczebności i procentów miejsca aktualnego zamieszkania w całej badanej grupie (N=200)

Miejscowość	Częstość	Procent
Wieś	129	64,5
Miast do 15 tys.	12	6,0
Miasto 15-45 tys.	19	9,5
Miasto 45-100 tys.	30	15,0
Miasto pow. 100 tys.	10	5,0
Ogółem	200	100,0

Tabela 8. Rozkład liczebności i procentów miejsca pochodzenia w całej badanej grupie (N=200)

Miejscowość	Częstość	Procent
Wieś	137	68,5
Miast do 15 tys.	18	9,0
Miasto 15-45 tys.	18	9,0
Miasto 45-100 tys.	22	11,0
Miasto pow. 100 tys.	5	2,5
Ogółem	200	100,0

W obu zmiennych widać zdecydowaną przewagę osób pochodzących i mieszkających na wsi. Najmniej liczną grupę stanowią badani pochodzący i mieszkający aktualnie w dużym mieście. Powyższy opis dookreśla charakter populacji, do której można odnosić utworzone normy. Należy raz jeszcze zaznaczyć, że próba normalizacyjna nie miała ścisłego charakteru reprezentatywności, choć może być traktowana jako zbliżona do reprezentacji populacji uczniów ostatnich klas specjalnych szkół ponadgimnazjalnych zawodowych lub przysposabiających do pracy z terenu województwa lubelskiego. Z tego też względu może również służyć jako orientacyjny punkt odniesienia dla analogicznych populacji z innych regionów Polski.

Analizy zróżnicowania wyników SPSP w próbie normalizacyjnej objęły stopień niepełnosprawności umysłowej, rodzaj klasy, miejsce aktualnego zamieszkania oraz płeć jako zmienne mogące mieć znaczenie dla sposobu opracowania norm. Różnice w wynikach ze względu na stopień niepełnosprawności umysłowej oraz rodzaj klasy, w której uczy się osoba zostały omówione w punkcie 4.1. Pomimo ich obecności ze względu na założenia teoretyczne skali, która ma być stosowana dla osób z różnym poziomem niepełnosprawności umysłowej, zdecydowano o utworzeniu norm wspólnych dla osób z lekkim i umiarkowanym stopniem tej niepełnosprawności. Miejsce aktualnego zamieszkania nie różnicuje wyników uzyskiwanych w skali. Ostatnią zmienną analizowaną w tym kontekście była płeć. Wyniki tej analizy przedstawione są w Tabeli 9.

Tabela 9. Analiza różnic ze względu na płeć osoby w wynikach SPSP dla całej grupy badanych (N=200)

Podskala	Kobiety (N=100)		Mężczyźni (N=100)		t	p
	M	SD	M	SD		
I.A.	2,88	0,55	2,90	0,64	-0,26	0,796
I.B.	2,42	0,80	2,42	0,87	0,01	0,994
I.C.	2,33	0,70	2,13	0,72	1,96	0,052
WO I	2,54	0,61	2,48	0,65	0,66	0,512
II.A.	2,23	0,84	2,23	0,90	0,01	0,996
II.B.	2,64	0,69	2,37	0,69	2,75	0,006
WO II	2,44	0,70	2,30	0,69	1,37	0,171
WO III	2,56	0,79	2,31	0,84	2,13	0,035
WO SPSP	2,51	0,67	2,37	0,69	1,52	0,130

Zidentyfikowane różnice istotne statystycznie pomiędzy kobietami a mężczyznami w odniesieniu do wymiaru II.B. *Relacje społeczne* oraz obszaru III. *Przystosowanie w wymiarze relacji Ja-Praca. Umiejętności w sytuacjach zadaniowych*, były podstawą do opracowania oddzielnych norm dla obu płci w obu wymienionych wyżej przypadkach. Dla pozostałych miar skali SPSP zostały obliczone normy wspólne dla całej grupy badanej.

Normy na skali stenowej dla poszczególnych podskal oraz wyniku ogólnego SPSP, opracowane zostały z wykorzystaniem rozkładów empirycznych uzyskanych w badaniach. Tabele norm zawarte są w Aneksie.

6. Ogólna charakterystyka i stosowanie narzędzia

6.1. Opis narzędzia

W wyniku prac konstrukcyjnych powstała skala o charakterze obserwacyjnym, mierząca poziom przystosowania do sytuacji pracy u osób z niepełnosprawnością umysłową. Narzędzie ma formę konwencjonalną, typu papier-ołówek oraz komputerową. Treść narzędzia stanowią poszczególne wyznaczniki przystosowania, oceniane na skali 5-stopniowej, z opisanymi treściowo punktami. Materiał testowy obejmuje tekst opisujący poszczególne wyznaczniki przystosowania oraz skalę opracowaną do każdego wyznacznika,

która umożliwi ocenę poziomu ich realizacji przez badanego. Narzędzie w wersji papierowej zawiera także *arkusz wyników* oraz *arkusz analizy ilościowej*. *Arkusze wyników* służy do zbiorczego notowania wyników uzyskanych w kolejnych badaniach tej samej osoby, bądź w porównawczych badaniach kilku osób. *Arkusze analizy ilościowej* pozwala na podsumowanie otrzymanych wyników surowych i przeliczonych dla osoby bądź grupy osób oraz zilustrowanie ich w postaci graficznej na wykresie – profilu przystosowania osoby do sytuacji pracy. Wersja komputerowa skali oferuje zautomatyzowaną formę przeprowadzenia badania oraz zapisu i analizy wyników. Osoba badająca, po zaznaczeniu poszczególnych dla wyznaczników przystosowania, otrzymuje gotową informację o wynikach przeliczonych na skalę stenową razem z wykreślonym profilem przystosowania osoby badanej.

Skala Przystosowania do Sytuacji Pracy składa się z 66 wyznaczników przystosowania, które są pogrupowane w 6 wymiarów – *Samoobsługa, Umiejętności poznawcze, Kierowanie sobą, Zaradność społeczna, Relacje społeczne* oraz *Umiejętności w sytuacjach zadaniowych*. Wymiary przystosowania tworzą z kolei czynniki wyższego rzędu zwane obszarami; są to: *obszar relacji do własnego Ja* osoby badanej, *obszar relacji Ja–Inni* oraz *obszar przystosowania w relacji Ja–Praca*. Zawartość treściowa poszczególnych wymiarów oraz uporządkowanie ich w trzech obszarach przystosowania są oryginalną i aktualną propozycją autorów skali. Nazwy i ogólna treść wymiarów przystosowania nawiązują do różnych koncepcji i źródeł w literaturze przedmiotu, głównie do modelu ekologicznego niepełnosprawności umysłowej AAIDD (por. Otrębski, 2007; Schalock 2010) oraz narzędzi Beckera (1989) i Gunzburga (za: Witkowski 1996).

Skala przystosowania posiada następującą strukturę wewnętrzną:

I. Przystosowanie w wymiarze relacji do Ja – jest to obszar podstawowy, obejmujący umiejętności i cechy funkcjonowania osoby odnoszące się do różnych poziomów funkcjonowania osobowego; obszar składa się z następujących wymiarów przystosowania:

I.A. Samoobsługa – umiejętności i cechy funkcjonowania osoby, związane z zaspokajaniem potrzeb fizjologicznych, dbaniem o wygląd zewnętrzny oraz sprawność psychofizyczną, które umożliwiają podjęcie i utrzymanie zatrudnienia

- I.B. Umiejętności poznawcze – umiejętności i cechy funkcjonowania osoby związane z podstawowymi umiejętnościami szkolnymi (czytanie, pisanie, liczenie) oraz procesami psychicznymi (tj. spostrzeganie, uwaga, pamięć, uczenie się, porozumiewanie się i myślenie), które umożliwiają adekwatne i skuteczne funkcjonowanie w sytuacji pracy
- I.C. Kierowanie sobą – umiejętności i cechy funkcjonowania związane z niezależnością i odpowiedzialnością osoby, świadomością i realizowaniem własnych preferencji i dążeń, oceną swoich mocnych i słabych stron, korzystaniem z doświadczenia oraz formułowaniem i osiaganiem celów, które pozwalają na podejmowanie i wypełnianie zadań w sytuacji pracy
- II. Przystosowanie w obszarze relacji Ja-Inni – stanowi rozszerzenie zjawiska przystosowania do życia w społeczności, zarówno w aspekcie korzystania z dóbr społecznych, jak również w odniesieniu do bezpośrednich relacji z innymi ludźmi; obszar składa się z następujących wymiarów przystosowania:
- II.A. Zaradność społeczna – umiejętności osoby związane z wypełnianiem ról i zadań oraz radzeniem sobie z problemami, które bazują na kontakcie z innymi i wymagają korzystania z szeroko rozumianych urządzeń obecnych w społeczności oraz instytucji użyteczności publicznej
- II.B. Relacje społeczne – umiejętności i cechy funkcjonowania osoby, związane z nawiązywaniem, podtrzymywaniem i uczestniczeniem w satysfakcjonujących obie strony interakcjach z innymi ludźmi w sytuacji pracy, respektowanie ogólnie obowiązujących zasad współżycia społecznego
- III. Przystosowanie w wymiarze relacji Ja-Praca – ostatni obszar, który odnosi się najściślej do sytuacji pracy i umiejętności oraz cech potrzebnych w realizacji zadań; na ten obszar składają się wyznaczniki tworzące jeden wymiar przystosowania: Umiejętności w sytuacjach zadaniowych – umiejętności i cechy funkcjonowania osoby, związane z organizacją i wykonywaniem czynności zawodowych, które umożliwiają osobie właściwe wypełnianie zadań w sytuacji pracy.

6.2. Przebieg badania oraz obliczanie i interpretacja wyników

Skala SPSP jest przeznaczona do pomiaru poziomu przystosowania u osoby (np. ucznia, wychowanka) z niepełnosprawnością umysłową. Oceny dokonuje osoba (np. nauczyciel, terapeuta, wychowawca), która posiada dobrą znajomość osoby ocenianej (ucznia) – jej zachowań, wiedzy, umiejętności i postaw. Zadaniem oceniającego (osoby badającej) jest zaobserwowanie jak opisywane przez dany wyznacznik zjawisko, zachowanie, postawa, najczęściej prezentują się w zachowaniach osoby ocenianej z niepełnosprawnością umysłową i wybranie na skali oceny (opis) tej, która jest najbardziej odpowiednią w danej chwili.

Skala została skonstruowana do pomiaru przystosowania do sytuacji pracy u osób z lekkim i głębszymi stopniami niepełnosprawności umysłowej, stąd skale oceny poszczególnych wyznaczników zostały tak opracowane, aby pozwolić na określenie dużego zakresu poziomów przystosowania w poszczególnych aspektach funkcjonowania osoby. Ocena realizacji powinna bazować na konkretnych opisach poszczególnych stopni przystosowania osoby badanej w zakresie danego wyznacznika.

Każda z pozycji testowych opisywanego narzędzia pomiarowego stanowi pojedynczy wyznacznik przystosowania osoby do sytuacji pracy, który może być ulokowany w odpowiednim wymiarze a następnie obszarze przystosowania. Pozycje przyjmują postać nazwy wyznacznika oraz opisu, uzupełniającego informacje na temat jego zawartości treściowej. Ocena przystosowania osoby badanej dokonywana jest na skali od 0 do 4 punktów, z zachowaniem zasady, że ocena 0 oznacza najniższy, natomiast ocena 4 – najwyższy poziom przystosowania osoby do sytuacji pracy. W celu uzyskania jak największej obiektywności oceny, każdy punkt skali został opatrzony opisem odpowiadającego mu zachowania czy poziomu funkcjonowania osoby badanej. Podczas wypełniania skali badający określa w odniesieniu do poszczególnych wyznaczników poziom przystosowania osoby badanej wybierając na skali oceny danego wyznacznika ten punkt, którego opis najbardziej przystaje do zachowania badanego.

Kolejnym etapem przy korzystaniu z wersji papierowej narzędzia jest obliczenie wyników w poszczególnych obszarach i wymiarach oraz w wyniku ogólnym SPSP. Wszystkie powyższe miary obliczane są poprzez zsumowanie ocen poszczególnych wyznaczników w wyraźnie oznaczonych częściach

narzędzia. Ostatni krok stanowi wpisanie uzyskanych sum do tabeli w *Arkuszu analizy ilościowej*, następnie odczytanie z tabel wyników znormalizowanych (zamieszczonych w aneksie *Podręcznika*..) odpowiednich wartości przeliczonych, wpisanie ich do *Arkusza analizy* i wykreślenie profilu przystosowania osoby w przygotowanym szablonie wykresu. Badanie skalą w wersji komputerowej różni się formą prezentacji materiału testowego osobie badającej, rejestracją dokonywanych przez nią ocen oraz sposobem uzyskania końcowych wyników w skali. Poszczególne wyznaczniki wraz ze skalą ich oceny są prezentowane osobie badającej na ekranie komputera. W programie komputerowym badający dokonuje wyboru odpowiedniego poziomu oceny danego wyznacznika, który to wybór jest automatycznie rejestrowany. Następujące później etapy zliczania wyników surowych, przeliczania ich według norm na skalę stenową oraz wykreślenia profilu przystosowania wykonywane są automatycznie, natomiast rolą osoby prowadzącej badanie jest dokonanie interpretacji otrzymanych wyników.

Interpretacja wyników badania odwołuje się do analizy profilu przystosowania danej osoby z wykorzystaniem opisów poszczególnych wyników SPSP zawartych powyżej. Diagnoza, która umożliwia zastosowanie opisywanego narzędzia ma postać wielopoziomowego opisu przystosowania do sytuacji pracy osoby badanej. Najwyższym poziomem jest wskaźnik ogólnego przystosowania osoby; następnie znajdują się wskaźniki poszczególnych obszarów przystosowania; kolejny poziom stanowią miary przystosowania w określonych wymiarach funkcjonowania w sytuacji pracy. Ostatnim, najniższym poziomem wykorzystania uzyskanych danych jest analiza jakościowa pojedynczych pozycji skali – wyznaczników przystosowania osoby. Mogą one stanowić podstawę do skonstruowania indywidualnego programu pracy rehabilitacyjnej z osobą, w celu podniesienia jej poziomu funkcjonowania w sytuacji pracy. Analiza profilu wyników osoby badanej umożliwia również szczegółowe określenie obszarów wsparcia i budowanie indywidualnego programu rehabilitacji społeczno-zawodowej.

Pozwala też na planowanie kariery po skończeniu szkoły w zakresie decydowanie o wyborze miejsca najlepszego dla danej osoby do realizacji jej potrzeby pracy, aktywności o charakterze zawodowym. Umożliwia to analiza relacji w jakiej pozostaje prezentowany przez osobę (absolwenta) poziom przystosowania do sytuacji pracy do wymogów danego środowiska pracy

i możliwości uzyskania w nim potrzebnego wsparcia. Zestawiając informacje o poziomie przystosowania osoby i poziomie wymagań środowiska możemy wskazać jej to, w którym z nich najlepiej odnajdzie się w najbliższej przyszłości. Możemy też rozmawiać o perspektywie możliwej do zrealizowania w dalszej przyszłości, jako celu do osiągnięcia.

Przykładowe arkusze analizy i interpretacji profili przystosowania do sytuacji pracy u osób z niepełnosprawnością umysłową znajdują się w Aneksie tego podręcznika.

Bibliografia

- Bańka A. (2000). Psychologia pracy. W: J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 3. (s. 283-320). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bańka A. (2005). Rozwój zawodowy a ścieżki tranzytacji z systemu edukacji do rynku pracy. W: Doradztwo karier, s. 23-54. Warszawa: OHP.
- Becker R. (1989). Becker Work Adjustment Profile. Evaluator`s Manual. Columbus: Elbern Publications.
- Hornowska E., (2003). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Otrębski W. (2007). *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rożnowski B. (2009). Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży. Lublin: TN KUL.
- Schalock R.L. (2010). Intellectual Disability. Definition, Classification, and Systems of Supports. 11 edition. Washington DC: AAIDD
- Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice* (1985). Biblioteka Psychologa Praktyka, Tom I. Warszawa: Laboratorium Technik Diagnostycznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Witkowski T. (1996). *By podnieść poziom społecznego funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: Fundacja Środkowoeuropejskie Centrum Ekonomii Działania Społecznego.
- Wood R., Payne T. (2006). *Metody rekrutacji i selekcji pracowników oparte na kompetencjach*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Woźniak Z. (2005). Profile społeczno-demograficzne i status osób niepełnosprawnych na rynku pracy. Warszawa: SWPS.

ANEKS

Tabela 10. Normy stenowe dla pierwszego obszaru skali SPSP

Sten	I.A.	I.B.	I.C.	WO I	Sten
1	0 – 17	0 – 7	0 – 6	0 – 43	1
2	18 – 23	8 – 13	7 – 11	44 – 53	2
3	24 – 28	14 – 18	12 – 16	54 – 68	3
4	29 – 34	19 – 25	17 – 19	69 – 81	4
5	35 – 38	26 – 32	20 – 25	82 – 96	5
6	39 – 41	33 – 38	26 – 27	97 – 107	6
7	42 – 44	39 – 42	28 – 31	108 – 117	7
8	45 – 46	43 – 44	32 – 35	118 – 122	8
9	47 – 48	45 – 47	36 – 38	123 – 132	9
10	49 – 52	48 – 52	39 – 44	133 – 148	10

Tabela 11. Normy stenowe dla drugiego obszaru skali SPSP

Sten	II.A.	II.B.		WO II	Sten
		Kobiety	Mężczyźni		
1	0 – 1	0 – 12	0 – 6	0 – 11	1
2	2 – 3	13 – 14	7 – 14	12 – 19	2
3	4 – 6	15 – 18	15 – 17	20 – 27	3
4	7 – 10	19 – 22	18 – 20	28 – 33	4
5	11 – 13	23 – 26	21 – 23	34 – 38	5
6	14 – 15	27 – 30	24 – 25	39 – 44	6
7	16 – 18	31 – 32	26 – 30	45 – 48	7
8	19 – 19	33 – 35	31 – 34	49 – 52	8
9	20 – 21	36 – 37	35 – 35	53 – 56	9
10	22 – 24	38 – 40	36 – 40	57 – 64	10

Tabela 12. Normy stenowe dla trzeciego obszaru oraz wyniku ogólnego skali SPSP

Sten	WO III		WO SPSP	Sten
	Kobiety	Mężczyźni		
1	0 – 10	0 – 8	0 – 68	1
2	11 – 15	9 – 10	69 – 88	2
3	16 – 20	11 – 16	89 – 116	3
4	21 – 27	17 – 24	117 – 141	4
5	28 – 34	25 – 30	142 – 168	5
6	35 – 39	31 – 35	169 – 186	6
7	40 – 42	36 – 41	187 – 206	7
8	43 – 45	42 – 45	207 – 217	8
9	46 – 46	46 – 47	218 – 230	9
10	47 – 52	48 – 52	231 – 264	10

Tabela 13. Ładunki czynnikowe dla pozycji SPSP w całej grupie badanych (N=200)

Pozycja	Wymiar	Ładunek czynnikowy
poz. 01	IA	0,27
poz. 02	IA	0,75
poz. 03	IA	0,75
poz. 04	IA	0,72
poz. 05	IA	0,64
poz. 06	IA	0,28
poz. 07	IA	0,41
poz. 08	IA	0,64
poz. 09	IA	0,45
poz. 10	IA	0,51
poz. 11	IA	0,67
poz. 12	IA	0,68
poz. 13	IA	0,79
poz. 14	IB	0,80

poz. 15	IB	0,82
poz. 16	IB	0,81
poz. 17	IB	0,80
poz. 18	IB	0,77
poz. 19	IB	0,82
poz. 20	IB	0,71
poz. 21	IB	0,66
poz. 22	IB	0,62
poz. 23	IB	0,73
poz. 24	IB	0,78
poz. 25	IB	0,75
poz. 26	IB	0,75
poz. 27	IC	0,74
poz. 28	IC	0,55
poz. 29	IC	0,50
poz. 30	IC	0,60
poz. 31	IC	0,47
poz. 32	IC	0,79
poz. 33	IC	0,69
poz. 34	IC	0,82
poz. 35	IC	0,78
poz. 36	IC	0,83
poz. 37	IC	0,72
poz. 38	IIA	0,51
poz. 39	IIA	0,67
poz. 40	IIA	0,81
poz. 41	IIA	0,80
poz. 42	IIA	0,80
poz. 43	IIA	0,70
poz. 44	IIB	0,71

poz. 45	IIB	0,75
poz. 46	IIB	0,75
poz. 47	IIB	0,70
poz. 48	IIB	0,70
poz. 49	IIB	0,59
poz. 50	IIB	0,69
poz. 51	IIB	0,48
poz. 52	IIB	0,34
poz. 53	IIB	0,52
poz. 54	III	0,13
poz. 55	III	0,33
poz. 56	III	0,82
poz. 57	III	0,79
poz. 58	III	0,83
poz. 59	III	0,79
poz. 60	III	0,73
poz. 61	III	0,78
poz. 62	III	0,76
poz. 63	III	0,78
poz. 64	III	0,77
poz. 65	III	0,71
poz. 66	III	0,67

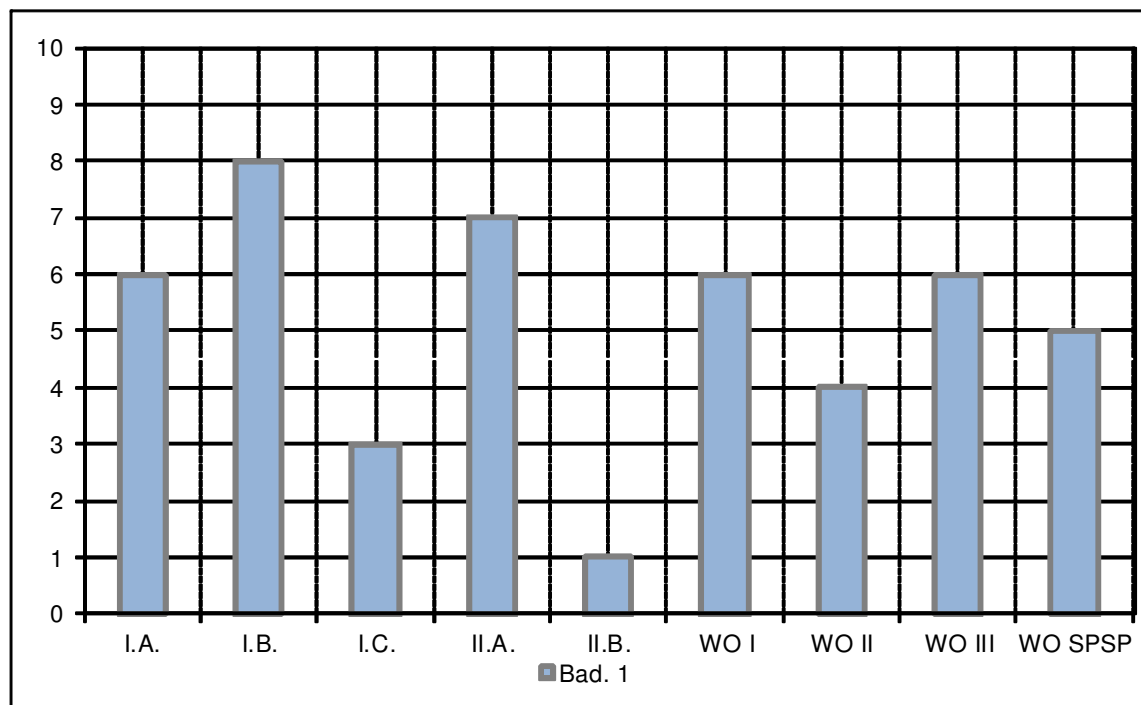
SKALA PRZYSTOSOWANIA DO SYTUACJI PRACY OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ UMYSŁOWĄ

Przykładowy arkusz analizy ilościowej
Oraz interpretacji wyników

TABELA WYNIKÓW

Badanie	Wynik	Obszar I			Obszar II		WO I	WO II	WO III	WO SPSP
		I.A.	I.B.	I.C.	II.A.	II.B.				
Bad. 1.	Surowy	39	43	15	18	12	97	30	35	162
	Sten	6	8	3	7	1	6	4	6	5
Bad. 2.	Surowy									
	Sten									
Bad. 3.	Surowy									
	Sten									

PROFIL WYNIKÓW



INTRPRETACJA

Badaną osobą jest młoda kobieta uczęszczająca do II klasy szkoły zawodowej w Lublinie, u której zdiagnozowano niepełnosprawność umysłową w stopniu lekkim. Wykreślony profil przystosowania do sytuacji pracy u badanej uczennicy wyraźnie cechuje brak harmonii. Zauważalne są duże dysproporcje w poziomie poszczególnych wskaźników przystosowania. Zaczynając od informacji ogólnych, całościowy wynik skali wskazuje na przeciętne funkcjonowanie osoby pod względem adaptacji do sytuacji zawodowej. Podobnie wyniki poszczególnych obszarów nie różnią się znacząco między sobą i mieszczą w ramach wyników przeciętnych. Dopiero na poziomie wymiarów przystosowania widoczne stają się te funkcje, które stanowią wyraźnie mocne, jak również słabe strony badanej osoby.

Zarówno w obszarze relacji do Ja (Obszar I), jak również w obszarze relacji Ja-Inni (Obszar II) występują duże dysproporcje pomiędzy wynikami w poszczególnych wymiarach przystosowania. Większe nasilenie tej dysproporcji widoczne jest w obszarze II związanym z funkcjonowaniem społecznym. O ile wymiar zaradności społecznej (Wymiar II.A.) stanowi atut w funkcjonowaniu badanej, o tyle bezpośrednie relacje społeczne (Wymiar II.B.) wyraźnie potrzebują stymulacji i wsparcia. Umiejętności związane z wypełnianiem ról, radzeniem sobie z problemami i korzystaniem z szeroko rozumianych urządzeń oraz instytucji obecnych w społeczności nie stanowią bariery dla opisywanej osoby, a zatem korzystanie z dóbr społecznych jest jej mocną stroną. To co wymaga objęcia działaniami edukacyjno-rehabilitacyjnymi to umiejętności i cechy pozwalające na funkcjonowanie w bezpośrednich, satysfakcjonujących obie strony interakcjach z innymi ludźmi.

Podobnie w obszarze funkcjonowania osobowego (Obszar I) można zauważyć zdecydowane atuty badanej, którymi są szczególnie umiejętności poznawcze (Wymiar I.B.), ale także samoobsługowe (Wymiar I.A.). Jednak wyraźnie obniżone funkcjonowanie wykazuje osoba w zakresie kierowania sobą w kontekście pracy zawodowej (Wymiar I.C.). Badana uczennica posiada w wysokim stopniu rozwinięte podstawowe umiejętności szkolne (tj. czytanie, pisanie i liczenie) oraz czynności psychiczne związane z procesami poznawczymi (spostrzeganie, uwaga, pamięć, porozumiewanie się i myślenie). Stanowi to jej ważny zasób w kontekście funkcjonowania

w sytuacji pracy. Także stosunkowo dobry poziom umiejętności i cech funkcjonowania, związanych z zaspokajaniem potrzeb fizjologicznych, dbaniem o wygląd zewnętrzny oraz sprawność psychofizyczną tworzy dobre podstawy do adaptacji badanej w sytuacji pracy. Jednak jej słabą stroną jest funkcjonowanie związane z niezależnością i odpowiedzialnością, świadomością i realizowaniem własnych preferencji i dążeń. Także ocena swoich mocnych i słabych stron, korzystanie z doświadczenia oraz formułowanie i osiąganie celów sugerują istnienie potrzeby wsparcia i stymulacji dalszego rozwoju osoby.

Podsumowując badana uczennica wykazuje szereg cech dobrego funkcjonowania i przeciętnego poziomu przystosowania do sytuacji pracy. Wśród mocnych stron osoby należy wymienić umiejętności poznawcze i samoobsługowe, korzystanie z urządzeń i instytucji społecznych oraz organizację i wykonywanie czynności zawodowych. Funkcje, które wymagają stymulacji i szczególnego zwrócenia uwagi w dalszym procesie edukacji i rewalidacji to kierowanie sobą i wchodzenie w bezpośrednie relacje z innymi osobami.

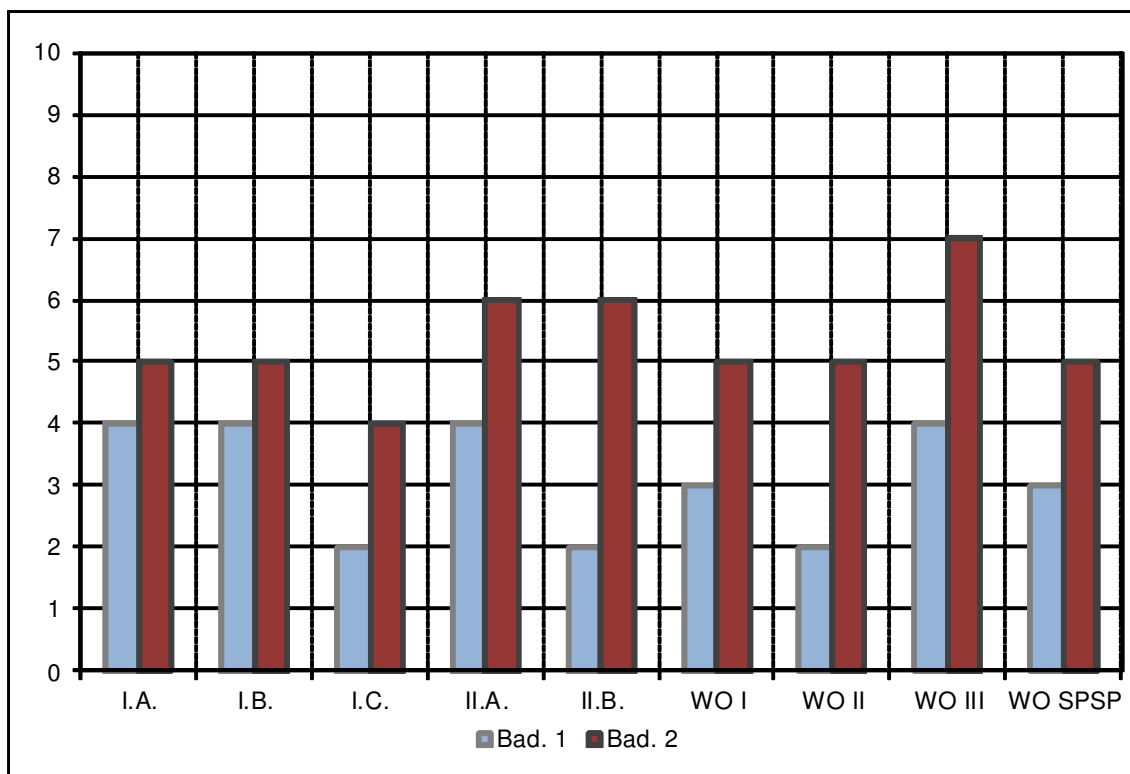
SKALA PRZYSTOSOWANIA DO SYTUACJI PRACY OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ UMYSŁOWĄ

Przykładowy arkusz analizy ilościowej
Oraz interpretacji wyników

TABELA WYNIKÓW

Badanie	Wynik	Obszar I			Obszar II		WO I	WO II	WO III	WO SPSP
		I.A.	I.B.	I.C.	II.A.	II.B.				
Bad. 1.	Surowy	30	21	9	8	11	60	19	24	103
	Sten	4	4	2	4	2	3	2	4	3
Bad. 2.	Surowy	38	32	19	14	24	89	38	41	168
	Sten	5	5	4	6	6	5	5	7	5
Bad. 3.	Surowy									
	Sten									

PROFIL WYNIKÓW



INTERPRETACJA

Tabela i wykres przedstawiają wyniki dwóch badań tej samej osoby, w odstępie około półrocznym. Osobą badaną jest młody mężczyzna, uczeń II klasy szkoły zawodowej w Lublinie. Badany ma niepełnosprawność umysłową w stopniu lekkim.

Wyniki pierwszego badania ilustrują względnie wyrównany i raczej niski poziom przystosowania badanego ucznia do sytuacji pracy. Ogólny wynik skali wskazuje na niskie przystosowanie osoby. Ponad połowa wskaźników przystosowania także mieści się w przedziale wyników niskich, nieco mniej jest w dolnym obszarze wyników przeciętnych. Do mocnych stron osoby należy samoobsługa (Wymiar I.A.), umiejętności poznawcze (Wymiar I.B.), zaradność społeczna (Wymiar II.A.) oraz umiejętności w sytuacjach zadaniowych (Obszar III). Przeciętny poziom przystosowania w powyższych wymiarach wskazuje, że umiejętności i cechy funkcjonowania badanego, związane z zaspokajaniem potrzeb fizjologicznych, dbaniem o wygląd zewnętrzny oraz sprawność psychofizyczną, kształtują się na zadowalającym poziomie. Także funkcjonowanie związane z podstawowymi umiejętnościami szkolnymi (czytanie, pisanie, liczenie)

oraz procesami psychicznymi (tj. spostrzeganie, uwaga, pamięć, uczenie się, porozumiewanie się i myślenie) jest na poziomie przeciętnym. Podobnie zadowalające są umiejętności osoby związane z wypełnianiem ról i zadań oraz radzeniem sobie z problemami, które bazują na kontakcie z innymi i wymagają korzystania z szeroko rozumianych urządzeń obecnych w społeczności oraz instytucjach użyteczności publicznej. Ostatnią relatywnie mocną stroną osoby badanej są umiejętności i cechy funkcjonowania, związane z organizacją i wykonywaniem czynności zawodowych, które umożliwiają właściwe wypełnianie zadań w sytuacji pracy, czyli przystosowanie w obszarze relacji Ja-Praca.

Słabe strony badanego ucznia obejmują wymiary: kierowania sobą (Wymiar I.C.) i relacji społecznych (Wymiar II.B.) oraz ogólne wskaźniki w obszarach przystosowania w relacji do Ja (Obszar I) i w relacji Ja-Inni (Obszar II). Oznacza to, że szczególnie należy wskazać potrzebę stymulacji w zakresie niezależności i odpowiedzialności osoby oraz świadomości i realizowania własnych preferencji i dążeń. Także ocena swoich mocnych i słabych stron, korzystanie z doświadczenia oraz formułowanie i osiąganie celów stanowią potencjalne cele pracy z uczniem. Wszystkie powyższe umiejętności i cechy pozwalają między innymi na podejmowanie i wypełnianie zadań w sytuacji pracy, stąd ich ważna rola w ocenie przystosowania osoby. Podobnie stymulacją powinno zostać objęte funkcjonowanie osoby, związane z nawiązywaniem, podtrzymywaniem i uczestniczeniem w satysfakcjonujących obie strony interakcjach z innymi ludźmi w sytuacji pracy, a także respektowanie ogólnie obowiązujących zasad współżycia społecznego.

Uogólniając wyniki badania pierwszego można stwierdzić, że głównymi obszarami wsparcia i stymulacji osoby powinno być funkcjonowanie w bezpośrednich relacjach z innymi ludźmi oraz funkcjonowanie osobowe, szczególnie w wymiarze planowania i kierowania własnym zachowaniem. Mocne strony, na których można opierać proces edukacji i rehabilitacji to relatywnie zadowalający poziom czynności samoobsługowych oraz podstawowych funkcji poznawczych, a także zaradność społeczna i radzenie sobie w realizacji konkretnych zadań w sytuacji pracy.

W badaniu powtórnym został wykazany wyraźny progres w zakresie przystosowania osoby. Wszystkie wskaźniki uzyskały wyższy wynik, co sprawiło, że profil przystosowania pozostał relatywnie harmonijny, jednak podniósł się wskazując tym samym na lepszy poziom przystosowania do sytuacji u badanego

ucznia. Szczególnie zwraca uwagę znacząco wyższy wynik w zakresie relacji społecznych (Wymiar II.B.), co wskazuje na skuteczny rozwój umiejętności osoby w ramach uczestniczenia i kształtowania interakcji z innymi ludźmi. Łącznie z nieco mniejszą, jednak obecną poprawą funkcjonowania w zakresie zaradności społecznej (Wymiar II.A.), skutkuje to zmianą statusu obszaru przystosowania w relacji Ja-Inni (Obszar II) na jedną z mocnych stron badanego. Drugim obszarem, który wykazuje wyraźne pozytywne zmiany jest obszar relacji Ja-Praca (Obszar III), a więc umiejętności funkcjonowania w sytuacjach zadaniowych. Tutaj także można obserwować znaczący rozwój osoby, który sprawił, że organizacja i wykonywanie czynności zawodowych oraz wypełnianie zadań w sytuacji pracy stanowią najmocniejszą stronę przystosowania badanego ucznia.

Jestem dorosły – chcę pracować

**SKALA PRZYSTOSOWANIA DO SYTUACJI PRACY
OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ UMYŚLOWĄ**

I. PRZYSTOSOWANIE W RELACJI DO SAMEGO SIEBIE

I.A SAMOOBSŁUGA

- 1 Siła fizyczna – zdolność do podnoszenia, pchania lub ciągnięcia przedmiotów o różnym ciężarze**

0	1	2	3	4
bardzo słaby	słaby	przeciętnie silny	silny	bardzo silny
- 2 Wytrzymałość fizyczna – zdolność do wykonywania pracy przez cały dzień roboczy**

0	1	2	3	4
minimalnie wytrzymały, zmęczony zaraz po rozpoczęciu pracy	zdolny do pracy przez ¼ dnia roboczego	zdolny do pracy przez ½ dnia roboczego	zdolny do pracy przez ¾ dnia roboczego	bardzo wytrzymały, pełen energii przez cały dzień
- 3 Umiejętności manualne – manipuluje palcami i efektywnie używa ręki lub rąk do pracy (np. obsługi maszyn lub narzędzi)**

0	1	2	3	4
brak ruchów manipulacyjnych	ograniczone umiejętności manualne, niezręczny	pewne trudności w ruchach manipulacyjnych	dobra precyzja ruchów	bardzo dobra precyzja ruchów
- 4 Koordynacja ruchowa – dobra koordynacja ruchów całego ciała przy wykonywaniu zadań**

0	1	2	3	4
słaba koordynacja ruchowa, występują współruchy	niezgrabny	przeciętna koordynacja	dobra koordynacja	bardzo dobra koordynacja ruchów
- 5 Predyspozycje zdrowotne i widoczne deformacje ciała – obecność problemów zdrowotnych i cech wyglądu, które ograniczają wykonywanie określonych czynności zawodowych**

0	1	2	3	4
wiele problemów zdrowotnych i liczne deformacje	kilka problemów i pojedyncze deformacje	pojedyncze problemy zdrowotne i brak deformacji	jeden problem lub jedna deformacja	brak przeciwwskazań

6 Poruszanie się (motoryka) – zdolność samodzielnego przemieszczania się

0	1	2	3	4
rozległe trudności w przemieszczaniu się (np. osoba leżąca)	wymaga pomocy drugiej osoby w przemieszczaniu się (np. wózek obsługiwany przez drugą osobę)	duże problemy w samodzielnym przemieszczaniu się (np. wózek obsługiwany samodzielnie)	niewielkie problemy w przemieszczaniu się (np. z pomocą kul)	przemieszcza się samodzielnie

7 Higiena osobista – dba o czystość osobistą (kąpie się, bierze prysznic, używa kosmetyków)

0	1	2	3	4
zawsze brudny	często brudny	zwykle czysty	czysty	bardzo czysty

8 Korzystanie z toalety – samodzielnie załatwia potrzeby fizjologiczne (używa papier toaletowy, splukuje sedes, myje i wyciera ręce, zamyka drzwi toalety za sobą)

0	1	2	3	4
nie sygnalizuje potrzeb fizjologicznych – zanieczyszcza się, potrzebuje pieluchomajtek	sygnalizuje potrzeby fizjologiczne – czasami się zanieczyszcza.	samodzielnie załatwia potrzeby fizjologiczne – czasami potrzebuje pomocy w toalecie	samodzielnie załatwia potrzeby fizjologiczne – czasami zaniedbuje higienę i porządek	samodzielnie korzysta z toalety, pozostawia porządek

9 Wygląd zewnętrzny – dba o schludność i estetykę wyglądu zewnętrznego, ubiera się odpowiednio do figury, wieku, pory roku, czy sytuacji społecznej

0	1	2	3	4
zaniedbany, niechlujny	zadbane jedynie niektóre elementy wyglądu	czysty i schludny wygląd zewnętrzny, ale ubranie nieodpowiednie z uwagi na różne kryteria	czysty i schludny wygląd zewnętrzny, ubranie dobrane ze względu na niektóre kryteria	czysty, schludny i adekwatny wygląd zewnętrzny

10 Stan zdrowia – dbałość o właściwe odżywianie, pory snu i czuwania, badania profilaktyczne

0	1	2	3	4
zupełnie nie dba o swój stan zdrowia	zazwyczaj odżywia się poprawnie, nie dba o pory snu i czuwania	dobrze się odżywia, nie w pełni dba o pory snu i czuwania	dobrze się odżywia, przestrzega pór snu i czuwania, nie w pełni dba o badania profilaktyczne	prowadzi zdrowy styl życia

11 Higiena psychiczna – dbałość o korzystanie z przerw w pracy/szkole, wypoczynek tygodniowy i roczny, rozwijanie zainteresowań

0	1	2	3	4
zupełnie nie dba o higienę psychiczną	zazwyczaj korzysta z przerw w pracy/szkole, nie dba o wypoczynek	korzysta z przerw w pracy / szkole, nie w pełni wykorzystuje wypoczynek	korzysta z przerw i wypoczynku, nie w pełni rozwija zainteresowania	w pełni dba o higienę psychiczną

12 Zachowanie podczas jedzenia – odpowiednio wykorzystuje naczynia i sztucce, prawidłowo i uprzejmie zachowuje się przy stole

0	1	2	3	4
nie postępuje się sztuccami, nie potrafi zachować się przy stole	postępuje się niektórymi sztuccami, często niewłaściwe zachowanie	postępuje się sztuccami, czasami nieudolne zachowanie	sprawnie postępuje się sztuccami, zachowanie wymaga korekty	sprawnie i estetycznie postępuje się sztuccami, dobre maniere przy stole

13 Korzystanie ze środków transportu – dociera do pracy korzystając z publicznej i prywatnej komunikacji

0	1	2	3	4
brak możliwości korzystania ze środków komunikacji	wymaga opieki drugiej osoby	samodzielnie korzysta z niektórych form komunikacji na określonej trasie	samodzielnie korzysta z niektórych form komunikacji na różnych trasach	samodzielnie korzysta z różnych form komunikacji na różnych trasach

I.B UMIEJĘTNOŚCI POZNAWCZE

14 Czytanie – zdolność do odbioru i rozumienia tekstu (pisanego)

0	1	2	3	4
Nie zna liter	Zna litery	Czyta pojedyncze słowa	Czyta zdania, błędy w rozumieniu	Czyta ze zrozumieniem

15 Pisanie – zdolność do wyrażenia się w piśmie (odręcznym lub drukowanym)

0	1	2	3	4
brak umiejętności	odwzorowuje litery	pisze swoje imię, pojedyncze słowa	pisze proste zdanie	pisze poprawnie kilka akapitów

16 Liczby i działania arytmetyczne – zdolność dodawania, odejmowania, mnożenia, dzielenia

0	1	2	3	4
brak pojęcia liczby	rozpoznaje liczby, proste dodawanie	dodawanie i odejmowanie	dodawanie, odejmowanie, mnożenie	swobodnie wykonuje wszystkie działania arytmetyczne

17 Pojęcie i pomiar czasu – rozumie i posługuje się pojęciami związanymi z czasem

0	1	2	3	4
Nie ma pojęcia czasu	Potrafi posługiwać się pojęciami przeszłości i przyszłości	Potrafi posługiwać się pojęciami pół roku, miesięcy, dni tygodnia	Potrafi odczytać godzinę na zegarze	Potrafi określić ilość upływającego czasu (odległości czasowe)

18 Dobór i posługiwanie się jednostkami miary – potrafi różnicować w zakresie masy, temperatury, długości i objętości

0	1	2	3	4
potrafi różnicować w zakresie bazowym (np. ciężki–lekki, krótki–długi, ciepły–zimny)	potrafi różnicować w zakresie podstawowych jednostek (np. kilogramy, metry, litry)	próbuje różnicować w zakresie jednostek pochodnych (np. gramy, centymetry)	potrafi różnicować w zakresie jednostek pochodnych (np. gramy, centymetry)	potrafi sprawnie różnicować w pełnym zakresie (np. miligramy, milimetry)

19 Posługiwanie się pieniędzmi – zna i korzysta w praktyce z monet, banknotów i kart płatniczych

0	1	2	3	4
Nie rozumie pojęcia pieniądza	rozumie funkcję pieniądza, ale nie uwzględnia nominalów	posługuje się banknotami i monetami – odlicza określoną kwotę	posługuje się banknotami i monetami – potrafi obliczyć resztę	sprawnie posługuje się monetami i banknotami, wie, że można zapłacić kartą lub przez internet

20 Sposrzeganie – precyzja spostrzegania, rozróżnianie szczegółów istotnych

0	1	2	3	4
sposrzega globalnie, bez rozróżniania szczegółów	zazwyczaj spostrzega globalnie, zwraca uwagę na jaskrawe szczegóły	rozdźnia szczegóły, nie potrafi wyodrębnić szczegółów istotnych	zazwyczaj zwraca uwagę na istotne szczegóły	sposrzega w sposób rozdźnicowany, rozdźnia szczegóły istotne

21 Orientacja przestrzenna – rozumienie i zdolność posługiwania się relacjami lewa–prawa, góra–dół, przód–tył

0	1	2	3	4
Brak rozumienia relacji przestrzennych	Rozumienie jednej relacji	Rozumienie dwóch relacji	Rozumienie trzech relacji	Zintegrowane posługiwanie się trzema wymiarami przestrzeni

22 Sposób komunikacji – wykorzystuje gesty, znaki lub mowę do komunikowania się

0	1	2	3	4
Brak systemu komunikacji	System komunikacji alternatywnej	System komunikacji alternatywnej i elementy komunikacji werbalnej	Ograniczona komunikacja werbalna	Pełna komunikacja werbalna

23 Pamięć – pamięta informacje i instrukcje przekazane słownie

0	1	2	3	4
Brak zapamiętywania	Zapamiętuje informacje 1-elementowe	Zapamiętuje informacje wieloelementowe, ale z wymieszaniem ich kolejności	Zapamiętuje informacje wieloelementowe z zachowaniem ich kolejności	Zapamiętuje informacje wieloelementowe z zachowaniem ich kolejności i szczegółów

24 Uczenie się – zdolność do przyswajania nowych wiadomości i umiejętności

0	1	2	3	4
Niewycuczalny	Barczo duże trudności w uczeniu się	Duże trudności w uczeniu się	Niewielkie trudności w uczeniu się	Brak trudności w uczeniu się

25 Podejmowanie decyzji – zdolność do decydowania, planowania i przewidywania konsekwencji działań

0	1	2	3	4
Brak zdolności do decydowania	Podejmuje proste decyzje, ale nie przewiduje skutków	Podejmując proste decyzje, przewiduje skutki	Planuje proste sekwencje działań	Planując złożone działania, przewiduje skutki

26 Rozwiązywanie problemów – dostrzeganie i umiejętne radzenie sobie z trudnościami w wykonywaniu zadania

0	1	2	3	4
Nie dostrzega problemu	Dostrzega problem ale nie podejmuje prób rozwiązania	Podejmuje próbę rozwiązania, ale nieskutecznie	Nieudolnie rozwiązuje problem	Właściwie rozwiązuje problem

I.C KIEROWANIE SOBĄ

27 Samoocena – spostrzeganie i ocena własnych możliwości i ograniczeń

0	1	2	3	4
nieadekwatna samoocena, zawyżone lub zaniżone mniemanie o sobie	zwykle nieadekwatna samoocena, zdarza się właściwe odniesienie do siebie	częściowo adekwatna samoocena	zwykle właściwa samoocena, zdarza się nieadekwatne odniesienie do siebie	adekwatna samoocena, właściwe spostrzeganie swoich zalet i wad

28 Samokontrola – kontrolowanie impulsów, umiejętność odraczania reakcji na bodziec

0	1	2	3	4
impulsywny – brak kontroli swojego zachowania	rzadko podejmuje próby kontroli	często podejmuje próby kontroli	zwykle się kontroluje	opanowany – właściwie kontroluje swoje zachowanie

29 Równowaga emocjonalna – umiejętnie kontroluje swoje emocje

0	1	2	3	4
labilny emocjonalnie	łatwo traci równowagę emocjonalną	czasami kontroluje swoje emocje	zwykle kontroluje swoje emocje	stabilny emocjonalnie

30 Reakcja na zmiany – zachowanie w sytuacji zmienionej lub nowej, nieznannej

0	1	2	3	4
odrzuca zmiany	przyjmuje, ale okazuje dezaprobatę	wymaga zachęty (przekonania)	aprobuje zmiany	chętnie akceptuje zmiany

31 Drobiazgowość / swoboda działania – nadmiernie drobiazgowo planuje i realizuje swoje zachowania

0	1	2	3	4
nadmiernie drobiazgowo planuje każde swoje zachowanie	często drobiazgowy w zachowaniu	czasami swobodny w zachowaniu	często swobodny w zachowaniu	swobodny w zachowaniu

32 Elastyczność – dostosowanie zachowania do okoliczności, warunków

0	1	2	3	4
sztwywny, rutynowy w zachowaniu	często zachowuje się rutynowo	czasami dostosowuje zachowanie	zwykle dostosowuje zachowanie	elastyczny, dostosowuje zachowanie do sytuacji

33 Wytrwałość – konsekwentne dążenie do celu

0	1	2	3	4
nie podejmuje wysiłku	szybko rezygnuje	czasami rezygnuje	zwykle realizuje cel	konsekwentnie realizuje zamierzone cele

34 Radzenie sobie w sytuacji trudnej – reakcja na stres

0	1	2	3	4
biernie trwa w sytuacji trudnej	podaje nieudolne, nieefektywne próby rozwiązania	zdarza się, że podejmuje adekwatne próby rozwiązania	często podejmuje adekwatne próby rozwiązania	zawsze adekwatnie próbuje rozwiązać sytuację trudną

35 Korekta własnych zachowań – umiejętność korzystania z doświadczenia w poprawie zachowania, akceptuje krytykę i pouczenia ze strony innych

0	1	2	3	4
nie zmienia zachowania nawet pod wpływem sugestii, krytyki	nie reflektuje nad zachowaniem, ale wprowadza korektę pod wpływem sugestii	dostrzega niewłaściwość zachowania, ale wprowadza korektę tylko pod wpływem sugestii	dostrzega niewłaściwość zachowania i podejmuje próby korekty	skutecznie koryguje niewłaściwe zachowania

36 Autonomia myślenia – świadomość własnej opinii i umiejętność wyrażania jej wobec innych

0	1	2	3	4
bezmyślnie powtarza opinie innych	powtarza opinie innych, uznając je za swoje	wyrażenia opinii służy zaznaczeniu własnej autonomii, bez względu na treść (nie zwraca uwagi na treść)	wyraża własne, częściowo przemyślane opinie	wyraża własne, przemyślane opinie

37 Planowanie aktywności życiowej – świadomość własnych preferencji, planów i zadań na przyszłość

0	1	2	3	4
nigdy nic nie planuje	fantazjuje na temat przyszłości w sposób oderwany od rzeczywistości	planuje aktywność na najbliższy okres czasu	ma realne plany swojej aktywności w dalszej perspektywie	ma realne plany na przyszłość i sposób ich realizacji

II. PRZYSTOSOWANIE W RELACJI DO INNYCH OSÓB

II.A ZARADNOŚĆ SPOŁECZNA

- 38 **Komunikowanie podstawowych potrzeb – informuje kiedy jest spragniony, głodny, chory, potrzebuje wyjść do toalety**
- | | | | | |
|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|--|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| nigdy nie komunikuje swoich potrzeb | komunikuje potrzeby tylko najbliższym osobom | komunikuje potrzeby osobom znajomym | komunikuje potrzeby szerszej grupie osób, ale w znanym miejscu (np. zakład pracy) | otwarcie informuje o swoich potrzebach |
- 39 **Prośenie o pomoc w razie potrzeby – poszukiwanie pomocy kiedy jest to konieczne**
- | | | | | |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| nie poszukuje pomocy kiedy nie potrafi poradzić sobie samodzielnie | poszukuje pomocy u przypadkowych osób | zwraca się o pomoc do właściwej osoby | prosi o pomoc w konkretnej sprawie, nie potrafi sprecyzować jej zakresu | prosi o niezbędną pomoc, jasno precyzuje jej rodzaj i formę |
- 40 **Korzystanie z urządzeń telekomunikacyjnych – korzysta z telefonu, faksu, komunikatorów internetowych**
- | | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| nie posługuje się żadnym urządzeniem telekomunikacyjnym | korzysta z telefonu – odbiera rozmowę, skróconym wybieraniem numeru nawiązuje połączenie | korzysta z telefonu – odbiera rozmowę i wybiera numer abonenta, korzystając z klawiatury | korzysta z telefonu komórkowego, w tym odbiera i nadaje SMS, MMS | korzysta z różnych urządzeń telekomunikacyjnych, w tym z komunikatorów internetowych |

41 **Korzystanie z technologii informacyjnych – korzysta z komputera i internetu**

(potrafi wykonać jakiegokolwiek celowe zadanie z użyciem komputera – gra, program edukacyjny i użytkowy)

0	1	2	3	4
nie potrafi obsługiwać komputera	korzysta z komputera z pomocą drugiej osoby	samodzielnie obsługuje komputer	obsługuje komputer i z pomocą korzysta z internetu	biegle korzysta z komputera i internetu

42 **Korzystanie z instytucji użyteczności publicznej (np. poczta, bank, urząd, przychodnia zdrowia, hipermarket, galeria handlowa)**

– potrafi wybrać właściwą instytucję i odpowiednio załatwić sprawę

0	1	2	3	4
nie potrafi wybrać odpowiedniej instytucji do załatwienia danej sprawy	wybiera właściwą instytucję, nie potrafi się w niej zachować	w czasie załatwiania sprawy wymaga częściowej pomocy innych osób	wymaga niewielkiego wsparcia innych osób przy załatwieniu sprawy, szczególnie przy wypełnianiu formularzy	samodzielnie korzysta z instytucji, w tym wypełnia potrzebne formularze

43 **Staranie się o pracę – umiejętność wyszukiwania oferty, przygotowanie i złożenie wymaganych dokumentów oraz uczestniczenia w rozmowie kwalifikacyjnej**

0	1	2	3	4
brak umiejętności potrzebnych do starania się o pracę	wymaga wsparcia w wyszukiwaniu oferty i innych czynnościach	samodzielnie wyszukuje ofertę, wymaga pomocy przy innych czynnościach	samodzielnie wyszukuje oferty pracy, przygotowuje dokumenty i składa swoją ofertę, ma trudności w rozmowie kwalifikacyjnej	samodzielnie wyszukuje oferty pracy, przygotowuje dokumenty i składa swoją ofertę, z powodzeniem uczestniczy w rozmowie kwalifikacyjnej

II.B RELACJE SPOŁECZNE

44 Akceptacja grupy przez osobę – ustosunkowanie i zachowanie osoby wobec grupy

0	1	2	3	4
wrogość osoby wobec grupy, konfliktowość	izolowanie się od grupy	tolerowanie grupy wokół siebie	umiarkowana akceptacja wobec grupy	nawiązuje właściwe relacje z grupą

45 Używanie form grzecznościowych – grzecznie (uprzejmie) odnosi się do przełożonych i współpracowników

0	1	2	3	4
całkowity brak znajomości i używania form grzecznościowych	zna formy grzecznościowe, ale rzadko ich używa	zna i używa form grzecznościowych, ale często nieadekwatnie do okoliczności	zazwyczaj adekwatnie używa form grzecznościowych	adekwatnie używa form grzecznościowych – grzeczny, uprzejmy

46 Pomaganie innym – z własnej inicjatywy oferuje pomoc

0	1	2	3	4
nigdy nie pomaga innym	pomaga tylko osobom znajomym, ale poproszony, zachęcony	pomaga spontanicznie osobom znajomym	pomaga także osobom obcym, ale poproszony, zachęcony	spontanicznie pomaga wszystkim osobom w potrzebie

47 Troska o innych – uwzględniający interesy innych w swoim działaniu

0	1	2	3	4
egoistyczny, myśli tylko o sobie	rzadko uwzględnia cudze interesy	zwykle bierze pod uwagę dobro innych	często troszczy się o innych	altruistyczny, kieruje się dobrem innych

48 Obrona własnych praw – umiejętność obrony własnych praw w sposób aprobowany społecznie

0	1	2	3	4
nieświadomy własnych praw, bezwolny	świadomy swoich praw, ale nie upomina się o ich egzekwowanie	próbuje upominać się o własne prawa	broni swoich praw, nie liczy się z innymi	broni swoich w sposób aprobowany społecznie

49 Radzenie sobie w sytuacji konfliktowej – zachowanie w konflikcie z drugą osobą

0	1	2	3	4
nieuściępliwy, akceptuje rozwiązania tylko po swojej myśli	ustępuje wobec silniejszego	lekceważy konflikt	otwarty na propozycje rozwiązania, akceptuje kompromis	podjmuje próby rozwiązania, proponuje kompromis i podejmuje współpracę

50 Różnicowanie relacji z innymi – umiejętność odpowiedniego zachowania się wobec różnych grup (np. przełożonych, współpracowników, klientów)

0	1	2	3	4
nie różnicuje relacji, przenosi zachowania wobec jednej osoby i grupy na drugą	rzadko różnicuje relacje	czasami różnicuje relacje, czasami nie	zazwyczaj różnicuje relacje	dostrzega różnice, adekwatnie zachowuje się wobec przełożonych, współpracowników, klientów

51 Współpraca z przełożonymi – uznaje przełożonych za autorytet i podejmuje współpracę

0	1	2	3	4
przeciwstawia się przełożonym, odmawia współpracy	otwarcie krytykuje decyzje i polecenia przełożonych	zwykle współpracuje, ale nie szanuje przełożonych	współpracuje i zwykle szanuje przełożonych	współpracuje i szanuje przełożonych

52 Przestrzeganie prawa i zasad współżycia społecznego – zachowanie zgodne z prawem i szanujące różne normy społeczne

0	1	2	3	4
ma konflikt z prawem	rzadko przestrzega zasad, zachowanie na granicy prawa	zwykle przestrzega norm, zdarzają się przewinienia	często przestrzega norm, sporadycznie popełnia przewinienia	przestrzega prawa i norm społecznych

53 Akceptacja osoby w grupie – ustosunkowanie i zachowanie grupy wobec osoby

0	1	2	3	4
nie lubiana w grupie	zaledwie tolerowana przez grupę	raczej lubiana	lubiana	bardzo lubiana przez grupę

III. PRZYSTOSOWANIE W RELACJI DO ŚRODOWISKA PRACY

- 54 **Absencja – częstość nieobecności w miejscu pracy/szkole**
- | | | | | |
|----------------------------|---------------------|----------------------|--------------------------|---------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| bardzo częste nieobecności | częste nieobecności | rzadkie nieobecności | sporadyczne nieobecności | zawsze obecny |
- 55 **Punktualność i czas pracy – przychodzi na czas i opuszcza o czasie miejsce pracy**
- | | | | | |
|---|---|--|---|--------------------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| zawsze się spóźnia i wychodzi wcześniej | często się spóźnia lub wychodzi wcześniej | czasami się spóźnia lub wychodzi wcześniej | najczęściej przestrzega czasu pracy, sporadycznie się spóźnia | zawsze przestrzega czasu pracy |
- 56 **Znajomość pracy – zna zakres swoich obowiązków, rozumie w jaki sposób wykonać pracę i przy użyciu jakich narzędzi**
- | | | | | |
|----------------------------------|---|--|--|--|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| nie rozumie co i czym ma wykonać | rozumie co ma wykonać, ale niewłaściwie dobiera narzędzia | rozumie co i czym ma wykonać, nie zna kolejnych etapów pracy | rozumie co i jak ma wykonać, dobiera narzędzia, nie do końca zna zakres obowiązków | zna swoje obowiązki, wie jak je realizować i za pomocą jakich narzędzi |
- 57 **Rzetelność – dobre wypełnianie obowiązków**
- | | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------|--|----------------------------------|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| nie wypełnia obowiązków zawodowych | częściowo, nawet z ponagleniem | dobrze, ale tylko z silnym ponagleniem | dobrze, z niewielkim ponagleniem | dobrze i samodzielnie wypełnia obowiązki zawodowe |
- 58 **Jakość pracy – wykonuje zadania zgodnie z przyjętymi normami jakościowymi**
- | | | | | |
|--------------------------------|----------------------------------|---|----------------------------------|--|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| wykonuje zadania poniżej normy | często wadliwie wykonuje zadania | zwykle wykonuje zadania zgodnie z normą | wykonuje zadania zgodnie z normą | wykonuje zadania perfekcyjnie (lepiej niż norma) |

59 **Wydajność pracy – wykonywanie zadania zgodnie z przyjętymi normami ilościowymi**

0	1	2	3	4
nie wykonuje normy	wykonuje ¼ normy	wykonuje ½ normy	wykonuje ¾ normy	wykonuje normę

60 **Miejsce pracy – dba o porządek w miejscu pracy przed, w trakcie i po wykonaniu zadania**

0	1	2	3	4
nie dba o miejsce pracy, bałaganiarz	wymaga zwracania uwagi na porządek	ma trudności z dbaniem o porządek w trakcie wykonywania zadania	zwykle dba o porządek	zawsze dba o porządek

61 **Stanowisko pracy – dba o materiały, wyposażenie i narzędzia na etapie przygotowania, przebiegu i zakończenia zadania**

0	1	2	3	4
nie potrafi przygotować stanowiska pracy, nie dba o powierzone mienie	z pomocą przygotowuje stanowisko pracy, zwykle nie dba o powierzone mienie	potrzebuje pomocy bądź w przygotowaniu stanowiska pracy, bądź w dbałości o mienie	przygotowuje stanowisko pracy, dba o mienie, ma problemy z rozliczeniem	właściwie przygotowuje stanowisko pracy i wykonuje zadanie, rozlicza się z powierzonego mienia

62 **Motywacja do pracy – wkładanie wysiłku w wykonanie zadania i zainteresowanie kontynuacją aktywności**

0	1	2	3	4
wymaga stałego motywowania do pracy	czasami potrzebuje motywowania do pracy	wykonuje zadanie, ale bez zaangażowania	zaangażowany w wykonanie zadania, nie jest zainteresowany jego kontynuacją	wyjątkowo zaangażowany w wykonanie zadania, zainteresowany jego kontynuowaniem

63 **Korzystanie z instrukcji i wykonywanie poleceń – korzysta z różnych form instrukcji**

0	1	2	3	4
wymaga demonstracji osobistej wykonania zadania	wykonuje proste polecenia ustne	wykonuje złożone instrukcje słowne w formie ustnej	korzysta z instrukcji drukowanych, ale w formie obrazkowej	korzysta z instrukcji słownych w formie drukowanej

64 **Czułość w sytuacji pracy – zgłasza przełożonym zagrożenia występujące w sytuacji pracy**
(np. śliska podłoga, uszkodzenie maszyn i urządzeń)

0	1	2	3	4
nigdy nie zgłasza zagrożeń	sporadycznie	czasami	zazwyczaj	zawsze zgłasza zagrożenia

65 **Tajemnica zawodowa – utrzymywanie w tajemnicy informacji niejawnych i tajnych (np. kodów dostępu)**

0	1	2	3	4
nie rozumie zjawiska tajemnicy, nieświadomie ujawnia tajemnice	z pełną świadomością ujawnia powierzone tajemnice	wymaga stałego przypominania o zachowaniu tajemnicy	sporadycznie wymaga przypominania o zachowaniu tajemnicy	dyskretny, zachowuje tajemnicę

66 **Bezpieczeństwo w pracy – przestrzega zasad bezpieczeństwa i higieny pracy**

0	1	2	3	4
często stwarza zagrożenie dla bezpieczeństwa swojego i innych	zwykle nie respektuje przepisów bezpieczeństwa	zwykle respektuje przepisy BHP, czasami popełnia wykroczenia	sporadycznie popełnia drobne wykroczenia	zawsze przestrzega obowiązujących przepisów

Jestem dorosły – chcę pracować

**SKALA PRZYSTOSOWANIA DO SYTUACJI PRACY
OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ UMYŚLOWĄ**

Arkusze odpowiedzi i analizy wyników

Imię i nazwisko badanego ucznia	
Nazwa i miejscowość szkoły w której przeprowadzono badanie	

	Badanie pierwsze	Badanie drugie	Badanie trzecie
Imię i nazwisko nauczyciela przeprowadzającego badanie			
Płeć ucznia	<input type="checkbox"/> Kobieta <input type="checkbox"/> Mężczyzna		
Wiek ucznia w chwili badania			
Rodzaj szkoły ucznia	<input type="checkbox"/> zawodowa <input type="checkbox"/> przysposabiająca	<input type="checkbox"/> zawodowa <input type="checkbox"/> przysposabiająca	<input type="checkbox"/> zawodowa <input type="checkbox"/> przysposabiająca
Klasa, do której uczeń uczęszcza	<input type="checkbox"/> pierwsza <input type="checkbox"/> druga <input type="checkbox"/> trzecia	<input type="checkbox"/> pierwsza <input type="checkbox"/> druga <input type="checkbox"/> trzecia	<input type="checkbox"/> pierwsza <input type="checkbox"/> druga <input type="checkbox"/> trzecia
Stopień niepełnosprawności umysłowej ucznia	<input type="checkbox"/> lekki <input type="checkbox"/> umiarkowany <input type="checkbox"/> znaczny	<input type="checkbox"/> lekki <input type="checkbox"/> umiarkowany <input type="checkbox"/> znaczny	<input type="checkbox"/> lekki <input type="checkbox"/> umiarkowany <input type="checkbox"/> znaczny
Data badania dd-mm-rrrr			

Proszę zaznaczyć cyfrę oznaczającą stopień skali, którego opis najbardziej pasuje do funkcjonowania ucznia

Pyt. nr	Wyniki badania pierwszego	Wyniki badania drugiego	Wyniki badania trzeciego
1.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
2.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
3.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
4.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
5.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
6.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
7.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4

Pyt. nr	Wyniki badania pierwszego	Wyniki badania drugiego	Wyniki badania trzeciego
8.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
9.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
10.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
11.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
12.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
13.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
14.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
15.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
16.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
17.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
18.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
19.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
20.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
21.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
22.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
23.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
24.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
25.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
26.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
27.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
28.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4

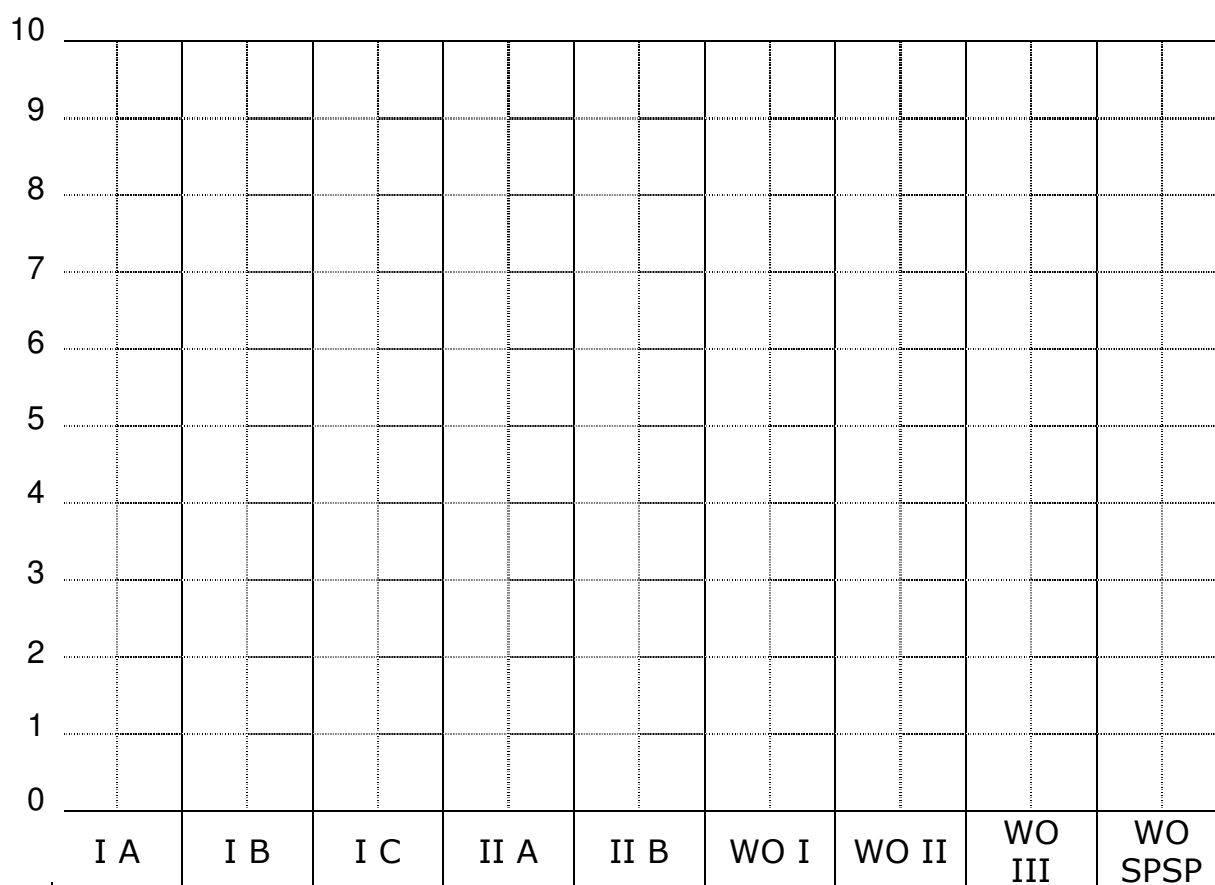
Pyt. nr	Wyniki badania pierwszego	Wyniki badania drugiego	Wyniki badania trzeciego
29.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
30.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
31.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
32.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
33.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
34.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
35.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
36.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
37.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
38.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
39.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
40.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
41.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
42.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
43.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
44.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
45.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
46.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
47.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
48.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
49.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4

Pyt. nr	Wyniki badania pierwszego	Wyniki badania drugiego	Wyniki badania trzeciego
50.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
51.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
52.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
53.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
54.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
55.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
56.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
57.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
58.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
59.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
60.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
61.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
62.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
63.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
64.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
65.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
66.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4

TABELA WYNIKÓW SUROWYCH I PRZELICZONYCH

Badanie	Wynik	Obszar I				Obszar II			Obszar III	Wynik ogólny Skali
		I A	I B	I C	Wynik ogólny	II A	II B	Wynik ogólny	Wynik ogólny	
badanie pierwsze	Surowy									
	Sten									
badanie drugie	Surowy									
	Sten									
badanie trzecie	Surowy									
	Sten									

PROFIL WYNIKÓW PRZELICZONYCH



Jestem dorosły – chcę pracować

**PROGRAM ZAJĘĆ PRZYGOTOWUJĄCYCH
MŁODZIEŻ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
UMYSŁOWĄ DO FUNKCJONOWANIA W SYTUACJI
PRACY**

Podręcznik

Wprowadzenie

Sytuacja pracy dla młodzieży niepełnosprawnej umysłowo stanowi ogromne wyzwanie. Badania pokazują, że bardzo niewielki odsetek młodych z tą niepełnosprawnością odnajduje się na rynku pracy uzyskując i utrzymując zatrudnienie. Specyfika niepełnosprawności powoduje, że młodzieży tej jest zdecydowanie trudniej niż jej sprawnym rówieśnikom zrozumieć mechanizmy, którymi rządzi się współczesny rynek pracy. Potrzebuje ona bardziej specjalistycznego oddziaływania wspomagającego nabywanie kompetencji kluczowych dla efektywnego funkcjonowania w sytuacji zawodowej.

Prezentowany w niniejszym podręczniku *Program zajęć* wychodzi naprzeciw potrzebom szkolnictwa zawodowego dla młodzieży niepełnosprawnej umysłowo. W 15 scenariuszach zajęć zawarte są treści, które dotyczą umiejętności i kompetencji kluczowych dla jej właściwego funkcjonowania w trakcie poszukiwania i świadczenia pracy. Intencją autorów jest, aby realizacja *Programu* ułatwiała przejście (tranzycję) z edukacji na rynek pracy.

Podstawowym założeniem przyjętym przez autorów *Programu* jest konstatacja, że powinien on stanowić uzupełnienie (suplement) do tematyki już istniejącej w programach edukacyjnych szkolnictwa ponadgimnazjalnego dla młodzieży z niepełnosprawnością umysłową oraz przeświadczenie, że w jego realizację muszą być włączeni wszyscy tworzący środowisko edukacyjno-wychowawcze: uczeń, nauczyciele, rodzice.

Program zajęć jest elementem składowym pakietu materiałów wspierających młodzież z niepełnosprawnością umysłową w procesie przechodzenia z edukacji na rynek pracy, który zatytułowaliśmy *Jestem dorosły – chcę pracować*. Materiały te odpowiadają potrzebom współcześnie rozumianej edukacji i rehabilitacji zawodowej.

Program składa się z kilku części. Pierwsza opisuje ramy teoretyczne i konstrukcję Programu, kolejna wyjaśnia zasady jego stosowania, trzecia przybliży zalecaną literaturę poszerzającą wiedzę nauczycieli prowadzących zajęcia. Kolejne trzy części stanowiące załączniki zawierają zbiór piętnastu scenariuszy zajęć, gotowe do wykorzystania środki dydaktyczne oraz zestawy przeznaczone dla uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli – członków zespołu edukacyjno-wychowawczego.

Elementem realizowanego projektu było także testowanie skuteczności prezentowanego w tym podręczniku *Programu...* . Informacje uzyskane przez nas z prowadzonych obliczeń statystycznych przeszły nasze najśmielsze oczekiwania. Okazało się, że u wszystkich uczniów uczestniczących w zajęciach warsztatowych zaobserwowano bardzo wyraźny wzrost kompetencji ważnych w sytuacji pracy, a opisywanych z wykorzystaniem Skali Przystosowania do Sytuacji Pracy dla osób z niepełnosprawnością umysłową i Inwentarza Preferencji Czynności Zawodowych dla osób z niepełnosprawnością umysłową. Jednocześnie w grupie kontrolnej uczniów nie uczestniczących w zajęciach treningowych zaobserwowano istotne obniżenie się poziomu kompetencji mierzonych powyżej wymienionymi metodami. Szczegółowy opis wyników testowania znajduje się w Raporcie.

Nauczycielom ponadgimnazjalnych szkół dla młodzieży z niepełnosprawnością umysłową życzymy przyjemnego i efektywnego korzystania z przygotowanego przez nas *Programu*. Mamy nadzieję, że na stałe zagości on w Państwa praktyce edukacyjnej i rzeczywiście przyczyni się do poprawy szans na uzyskanie zatrudnienia przez Państwa wychowanków.

Autorzy

Część I

RAMY TEORETYCZNE I KONSTRUKCJA PROGRAMU

1. Założenia teoretyczne *Programu*

Ramy teoretyczne dla *Programu zajęć przygotowujących młodzież z niepełnosprawnością umysłową do funkcjonowania w sytuacji pracy „Jestem dorosły – chcę pracować”* stanowią:

- współczesna wiedza w zakresie teorii rehabilitacji zawodowej,
- koncepcja tranzykcji (przejścia) młodzieży z edukacji na rynek pracy oraz
- propozycje reformy systemu kształcenia zawodowego młodzieży z niepełnosprawnością umysłową.

Współczesna wiedza z zakresu teorii rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością umysłową wskazuje bardzo wyraźnie na potrzebę specyficznych i zindywidualizowanych działań w ramach praktyki rehabilitacyjnej. Jest to związane przede wszystkim z występującym u tej grupy osób rodzajem niepełnosprawności i wynikającymi z niego dysfunkcjonalnościami.² Niepełnosprawność umysłowa z samej już definicji wiąże się z istotnym obniżeniem w zakresie funkcjonowania intelektualnego i współwystępującymi z nim istotnymi ograniczeniami w funkcjonowaniu adaptacyjnym. Dlatego też największa dysfunkcjonalność ujawnia się u osób z niepełnosprawnością umysłową w zakresie kompetencji i sprawności bazujących na niezawodnym działaniu tych dwóch obszarów funkcjonowania człowieka.³ Wybitni pedagodzy, znawcy tematu podkreślają też, że „...edukacja, terapia i rehabilitacja osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych (do których zaliczają się także uczniowie z niepełnosprawnością umysłową – przyp. autorów) wymaga różnorodnych, wszechstronnych i kompleksowych oddziaływań ogólnorozwojowych z maksymalnym wykorzystaniem możliwości osoby. Chodzi przede wszystkim o dobór form, metod, technik uczenia się, pokonywanie lub eliminowanie trudności i zaburzeń, poszukiwanie skutecznych strategii wprowadzania zmian

² Otrębski W., Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym, Lublin, Wyd. TN KUL, 2007.

³ Schalock R.L. i in., Intellectual Disability. Definition, Classification, and Systems of Supports, Washington, AAIDD, 2010

oraz nowych doświadczeń, aby radzenie sobie z trudnościami życiowymi wzmacniało u osób niepełnosprawnych poczucie ich autonomii i odpowiedzialności.⁴

Koncepcja tranzycji (przejścia) młodzieży z edukacji na rynek pracy jest dość powszechnie znana, szczególnie w krajach Europy Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Jej rozwój od lat 80. minionego stulecia spowodowany był z jednej strony stale zwiększającym się zainteresowaniem badaczy jednym z najbardziej fascynujących okresów rozwojowych człowieka, jakim jest przechodzenie z młodości do dorosłości. Z drugiej zaś strony silnym motywatorem rozwoju tej koncepcji było i jest też aktualne doświadczanie przez młodych ludzi ogromnych trudności w efektywnym odnajdywaniu się i radzeniu sobie na rynku pracy.⁵ W Polsce jak dotąd ukazały się nieliczne publikacje podejmujące to zagadnienie i prezentujące badania prowadzone w tym zakresie wśród młodzieży sprawnej.⁶

Rożnowski⁷ wyjaśniając w swojej książce współczesne rozumienie przejścia młodzieży z edukacji na rynek pracy sugeruje, że w psychologii i pedagogice najbardziej adekwatnym jest odwoływanie się do koncepcji *Strategicznej tranzycji*, która wyjaśnia ten proces jako zbiór kolejnych decyzji (wyborów), intencjonalnie podejmowanych przez podmiot (ucznia), umożliwiających osiągnięcie celu jakim jest znalezienie pracy. Uczeń biorąc pod uwagę sytuację na rynku pracy i zachowania rówieśników (konkurentów) wybiera sposób działania najbardziej korzystny dla niego. Przywołując natomiast obecne w literaturze przedmiotu dwa modele tranzycji: *model zmiany roli* i *model zdarzenia życiowego / kryzysu* autor cytowanej pozycji sugeruje ten pierwszy jako właściwszy w interesującym nas przedmiocie analiz. *Model zmiany roli* jest skoncentrowany na wchodzeniu w organizację i karierze zawodowej. Tranzycja jest tu traktowana jako zjawisko rozwojowe mające miejsce w biegu życia (life-

⁴ Por. W. Dykcik, Poszukiwanie nowatorskich i alternatywnych koncepcji indywidualnej rehabilitacji oraz społecznej integracji osób niepełnosprawnych aktualnym wyzwaniem praktyki edukacyjnej. w: W. Dykcik, B. Szychowiak (red.), Nowatorskie i alternatywne metody w Teorii i praktyce pedagogiki specjalnej, Poznań, UAM Wydawnictwo Naukowe, 2002, s. 25.

⁵ Por. Wehman P., Kregel J., Barcus J.M. (1985). From School to Work: Vocational Transition model for handicapped student, *Exceptional Children*, 52, 25-37. McLouglin R.M., Garner J.B., Callahan M. (1987). Getting Employed, Staying Employed. Baltimore: Brooks Publishing Co.

⁶ Bańka A., Rozwój zawodowy a ścieżki tranzycji z systemu edukacji do rynku pracy, w: Doradztwo karier, s. 23-54, Warszawa: OHP, (2005).

Rożnowski B., Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży, Lublin, Wyd. TN KUL, 2009.

⁷ Rożnowski B, (2009) j. w. s. 33-36.

span). Skupia się na uwarunkowaniach rozwoju zawodowego, potrzebnych kompetencjach i kapitale społecznym.

Informacje dotyczące potrzeby i możliwości zastosowania koncepcji wobec młodzieży z niepełnosprawnością możemy na razie czerpać jedynie z publikacji zagranicznych. Znajdujemy w nich przegląd definicji tranzycji dokonany przez Whetstone i Browninga⁸. Jedną z pierwszych, jakie zaproponowano wobec odnoszenia tego procesu do młodzieży z niepełnosprawnością jest sformułowanie użyte na początku lat 80-tych minionego wieku przez Will: *Tranzycja to pomost między bezpieczeństwem i uporządkowaniem jakie oferuje szkoła a ryzykiem w dorosłym życiu*.⁹ Zdanie to bardzo obrazowo ujmuje z jednej strony natężenie i zakres odczuć jakie mogą towarzyszyć wchodzeniu młodzieży z niepełnosprawnością w dorosłość, również na rynek pracy, z drugiej zaś sugeruje potrzebę i możliwość wsparcia ze strony wszystkich towarzyszących jej w tym osób i instytucji. Z kolei Whitney powołując się na zapisy obowiązującej w Stanach Zjednoczonych Ameryki ustawy o nauczaniu osób z niepełnosprawnościami wyjaśnia, że tranzycja to proces, w ramach którego podejmowane są skoordynowane działania wobec dziecka/ucznia z niepełnosprawnością. Nastawiony jest on na podnoszenie poziomu osiągnięć szkolnych (akademickich) i poprawę funkcjonowania w celu wspomaganie przejścia z jednego poziomu edukacyjnego na kolejny lub z edukacji na rynek pracy. Wszystkie działania podejmowane w ramach procesu tranzycji bazują na indywidualnych potrzebach ucznia, jego mocnych i słabych stronach oraz zainteresowaniach.¹⁰

Nieliczne badania krajowe¹¹ i zagraniczne¹² dotyczące skali zjawiska zatrudnienia i utrzymania pracy przez osoby z niepełnosprawnością umysłową wskazują jednoznacznie, że obecność tych osób na rynku pracy jest minimalna. Jest to jedynie niewielki ułamek wszystkich osób niepełnosprawnych. Dodatkowo wyniki te sugerują, że im większe ograniczenia w funkcjonowaniu (stopniu niepełnosprawności umysłowej) tym słabsze szanse na sukces w zatrudnieniu.

⁸ Whetstone M, Browning P. Transition: A Frame of Reference. *AFCEC Online Journal*, October 2002.

⁹ Will M., OSERS Programming for the transition of youth with disability. Bridges from school to working life. Washington DC: OSERRS-U.S. Office of Education, 1984.

¹⁰ Whitney S., No Child Behind ..., Harbour: Hause Law Press, (<http://www.wrightlaw.com/info>, 20.03.2011).

¹¹ Por. Woźniak Z. Profile społeczno-demograficzne i status osób niepełnosprawnych na rynku pracy, Warszawa: SWPS, 2005.

¹² Por. Smith F.A., Butterworth J., Indicators of Labor Market Success for People with Intellectual Disabilities, *Data Note Series*, Data Note XXII, Boston, MA: Institute for Community Inclusion.

Z prowadzonych w Ameryce Północnej badań nad czynnikami warunkującymi skuteczność przejścia młodzieży z niepełnosprawnością umysłową z edukacji do pracy wynika jednoznacznie, że tym, co istotnie różni młodzież z niepełnosprawnością umysłową, która utrzymuje się w zatrudnieniu (można powiedzieć odnosi sukces w zakresie pełnienia roli pracownika) od tej, która jest bezrobotna lub nie poszukuje zatrudnienia są:

- płeć – dziewczętom rzadziej udaje się utrzymać pracę niż chłopcom;
- wcześniejsze doświadczenie w płatnej pracy – młodzież, która już w trakcie nauki miała możliwość zdobycia doświadczeń zawodowych lepiej radziła sobie na rynku pracy po skończeniu szkoły;
- głębszy stopień niepełnosprawności umysłowej i współwystępowanie z nim (sprzężenie) niepełnosprawności motorycznej zdecydowanie utrudniał efektywne odnalezienie się badanej młodzieży na rynku pracy.¹³

Wniosek jaki płynie z dotychczasowych rozważań w ramach koncepcji tranzykcji wskazuje jednoznacznie, że efektywność radzenia sobie na rynku pracy niepełnosprawnej umysłowo młodzieży opuszczającej system edukacji związana jest z wcześniejszym, systematycznie prowadzonym przygotowaniem jej do tego od najwcześniejszych lat szkolnych przez wszystkie etapy edukacyjne. Najistotniejszym wśród tych etapów jest, ostatni dla większości z uczniów z tym rodzajem niepełnosprawności, etap ponadgimnazjalny.

Połączenie wiedzy na temat przejścia młodzieży niepełnosprawnej umysłowo z edukacji na rynek pracy z współczesną wiedzą na temat organizacji procesu rehabilitacji (edukacji) uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi doprowadza nas do stwierdzenia konieczności doboru efektywnych metod dydaktyczno-wychowawczych i zarazem terapeutycznego oddziaływania w ramach tego procesu. Istotna jest tu przede wszystkim diagnostyka prowadząca do znajomości uczniów, następnie dobór materiału oraz możliwość metodycznego wykorzystania nowych technologii kształcenia – różnych środków i nowoczesnych urządzeń dydaktycznych z komputerami włącznie.¹⁴

Odnosząc się do ostatniego elementu kontekstu teoretycznego dla przygotowanego przez nas *Programu*, czyli propozycji reformy systemu

¹³ Fabian E.S., Urban Youth with Disabilities: Factors Affecting Transition Employment, *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50:3, 130-138, 2007.

¹⁴ Por. Dykcik W., Zakres przedmiotu zainteresowań pedagogiki specjalnej. w: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań, UAM Wydawnictwo Naukowe, 2002, s. 72.

kształcenia zawodowego młodzieży z niepełnosprawnością umysłową, trzeba uwzględnić pojawiające się w ostatnim czasie kolejne wytyczne Ministerstwa Edukacji Narodowej. Są to materiały uszczegóławiające zamysł reformy szkolnictwa zawodowego, jak również procedurę podniesienia efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz rozporządzenia precyzujące aktualną organizację kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach; warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych; zasady udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.¹⁵

Interesuje nas zakres tych zmian i propozycje nowych rozwiązań dotyczących młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z występującej u nich niepełnosprawności umysłowej. Szczególnie ważna dla nas jest propozycja zmian w organizacji pracy szkoły ogólnodostępnej realizującej działania edukacyjne wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pojawienie się w niej ucznia (uczniów) z niepełnosprawnością (również umysłową) zobowiązuje placówkę do indywidualizacji ich procesu edukacji w ramach *Indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego* (IPET). Jego przygotowaniem powinien zająć się wyodrębniony z grona pedagogicznego zespół edukacyjno-wychowawczy w oparciu o przeprowadzoną przez siebie szczegółową diagnozę specjalnych potrzeb edukacyjnych. Dodatkowo prowadzony dla każdego ucznia ma być *Plan działań wspierających* (PDW).

Kolejną ważną dla nas przesłanką w nowych propozycjach jest fakt, że w proces diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych, opracowanie IPET-u, KIP

¹⁵ Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Co warto wiedzieć o kierunkach zmian w edukacji, aby skutecznie realizować projekty z Europejskiego Funduszu Społecznego, Warszawa: MEN, 2010; Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli, Warszawa: MEN, 2010; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dziennik Ustaw Nr 228, poz. 1487; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach, Dziennik Ustaw Nr 228, poz. 1489; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych.

i PDW oraz w ich codzienną realizację zaangażowani są wszyscy tworzący zespół terapeutyczno-edukacyjny: nauczyciele, specjaliści zatrudnieni w placówce (psycholog, pedagog specjalny, logopeda, i in.) oraz rodzice. Współpraca członków zespołu na każdym etapie realizacji zadania, jakim jest edukacja ucznia z niepełnosprawnością odbywa się w modelu transdyscyplinarnym. Oznacza to, że centrum wszystkich działań jest uczeń i jego specjalne potrzeby edukacyjne. Natomiast specjalistyczna wiedza i umiejętności każdego z członków zespołu posiadane w sposób indywidualny przez każdego z nich nabierają szczególnej wartości jeżeli stanowią podstawę i treść działań zespołowych oraz przenikają nawzajem do każdego z jej członków. Każdy z członków zespołu jest w równym stopniu odpowiedzialny za całość rozwoju ucznia i zaspokojenie jego specjalnych potrzeb edukacyjnych i wychowawczych bez względu na indywidualną specjalizację. Oznacza to konieczność monitorowania całości oddziaływań prowadzonych wobec ucznia i wzajemnego uczenia się od siebie, przenikania wiedzy między członkami zespołu.

Następnym elementem kontekstu teoretycznego naszego *Programu*, związanym z propozycjami zmian w organizacji procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są propozycje dotyczące doradztwa edukacyjno-zawodowego. Jak podkreślają ich autorzy poradnictwo zawodowe ukierunkowane na wczesne rozpoznawanie i ocenę możliwości psychofizycznych młodego człowieka *jest szczególnie ważne w pracy z uczniami ujawniającymi specjalne potrzeby edukacyjne. Koniecznym jest tu odpowiednie wykorzystanie potencjału uczniów, (...) wyrównywanie deficytów (...), jak również kształtowanie odpowiednich relacji z otoczeniem (relacje z rówieśnikami, wspólnota ze społeczeństwem, poczucie przydatności), akceptacja siebie i poczucie własnej wartości.*¹⁶

Z jednej strony widzimy wyraźnie, że współczesna szkoła, nie może pominąć grupy młodzieży z niepełnosprawnością umysłową i nie chceć prowadzić dla niej jakiś form poradnictwa zawodowego. Z drugiej, wszystkie dotychczasowe dane

z badań i analiz wskazują na ogromną potrzebę systematycznych oddziaływań w tym zakresie prowadzonych od najmłodszych lat, a szczególnie intensyfikowanych w kształceniu ponadgimnazjalnym.

¹⁶ Por. Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli, Warszawa: MEN, 2010, s. 37.

Konstruując niniejszy *Program* staraliśmy się czerpać z najbardziej współczesnej, dostępnej nam myśli teoretycznej. Wszystko po to, aby móc jak najlepiej pomóc naszym absolwentom w odnalezieniu się na współczesnym rynku pracy.

2. Znaczenie pracy dla osób z niepełnosprawnością

Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością zmieniały i zmieniają się wraz z rozwojem społeczeństwa. Dynamika tego zjawiska związana jest z przeobrażeniami w naszym kraju dokonanymi po 1989 roku i przyjmowaniem standardów europejskich w opiece nad osobami z niepełnosprawnością¹⁷. Współcześnie w Unii Europejskiej, choć uznaje się potrzebę istnienia zatrudnienia chronionego, podkreśla się, że głównym zadaniem w zakresie podejmowania zatrudnienia przez osoby z niepełnosprawnością umysłową jest przygotowanie ich do funkcjonowania na otwartym rynku pracy¹⁸. Dla osób z niepełnosprawnością funkcjonowanie w sytuacji pracy ma szczególne znaczenie. Praca stanowi dla nich nie tylko wartość ekonomiczną, ale przyczynia się do wszechstronnego rozwoju osoby. To dzięki niej możliwe jest realizowanie osobistych celów, a także osiągnięcie odpowiedniego statusu zawodowego i społecznego¹⁹. Przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną praca uważana jest za element „normalnego życia”, jest formą uczestnictwa w życiu społecznym²⁰. Aktywność zawodowa jest także podłożem wielu pozytywnych zmian w życiu, które dotyczą najczęściej sytuacji finansowej, własnego samopoczucia, kontaktów z innymi ludźmi. Osoby z niepełnosprawnością umysłową aktywne zawodowo są bardziej zadowolone ze swojego życia, wykazują silniejsze poczucie własnej produktywności, niezależności, odczuwają silniejszą przynależność do społeczności²¹. Dla wielu osób z niepełnosprawnością praca zawodowa może mieć charakter

¹⁷ Por. Krause A., Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością – wyjściowe tezy dyskursu, w: Cz. Kosakowski, A. Krause, M. Wójcik (red.), Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością, Toruń – Olsztyn, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, 2009, s. 13.

¹⁸ Wapiennik E., Zatrudnianie osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce świetle rozwiązań unijnych, „Szkoła specjalna”, Warszawa 2006, nr 1, s. 30.

¹⁹ Por. Majewski T., Praca zawodowa – ważny wyznacznik jakości życia osób niepełnosprawnych, w: Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie. Lublin, Wydawnictwa UMCS, 2006, s. 52,53.

²⁰ Por. Loska M. Europa w akcji 2009, „Społeczeństwo dla wszystkich”, Warszawa, 2009, nr 2, s. 19.

²¹ Por. Bidziński K., Aktywność zawodowa osób niepełnosprawnych a ich poczucie jakości życia i tożsamości społecznej w: Cz. Kosakowski, A. Krause, M. Wójcik Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością, red., Toruń – Olsztyn, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit 2009, s. 64,65.

terapeutyczny²². Tymczasem w naszym kraju szeroko rozpowszechniony jest stereotyp osoby z niepełnosprawnością umysłową jako osoby niezdolnej do pracy. Ten pogląd funkcjonuje nawet wśród specjalistów zajmujących się rehabilitacją zawodową osób z niepełnosprawnością i odpowiedzialnych za przygotowanie ich do podjęcia zatrudnienia²³.

Aby uczeń z niepełnosprawnością umysłową mógł funkcjonować w sytuacji pracy musi zostać odpowiednio przygotowany. Uczniowie zauważają korzyści związane z pracą i konsekwencje jej braku. W najbliższym środowisku mają możliwość zdobywania wiedzy i doświadczenia o sytuacjach pracy. Bardzo ważną rolę w przygotowaniu ucznia do pracy pełni szkoła. Jej zadaniem jest skuteczne wspomaganie ucznia w podnoszeniu poziomu wiadomości i umiejętności potrzebnych w sytuacji pracy.

Szkoła pomaga uczniom i wspiera ich w tworzeniu i realizowaniu planów życiowych, motywuje do osobistego zaangażowania poznawczego i uczuciowego²⁴. Kształcąc uczniów niepełnosprawnych umysłowo należy stawiać wymagania, które będą motywowały ich do podejmowania wysiłku, umożliwiając tym samym lepsze funkcjonowanie²⁵. Szeroko rozumiana edukacja młodzieży niepełnosprawnej, poza podstawowym celem zdobywania wiedzy, spełnia dodatkowo bardzo ważną rolę, jaką jest wyrównywanie ich szans życiowych poprzez przygotowanie do życia w społeczności, nauczenie niezależności, samodzielności i aktywności²⁶.

Rehabilitacja osób z niepełnosprawnością może być skutecznie prowadzona wówczas, gdy dotyczy wielu sfer funkcjonowania. Dla osoby z niepełnosprawnością akceptacja siebie, określenie własnego systemu wartości i planów życiowych pozwala mobilizować siły do walki z przeciwnościami. Sprzyja także

²² Por. Majewski T., Praca zawodowa – ważny wyznacznik jakości życia osób niepełnosprawnych, w: Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie. Lublin, Wydawnictwa UMCS, 2006, s. 52.

²³ Wapiennik E., Zatrudnianie osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce świetle rozwiązań unijnych, „Szkoła specjalna”, Warszawa 2006, nr 1, s. 30.

²⁴ Por. Wojciechowski F., Szanse i zagrożenia okresu dorastania osób niepełnosprawnych, w: K. J. Zabłocki, D. Gorajewska (red.), Pedagogika specjalna- kontynuacja tradycji dla przyszłości, Warszawa, Wydawnictwo APS 2004, 25-36.

²⁵ Por. Parys K., Pytanie o koncepcje kształcenia uczniów z upośledzeniem w stopniu lekkim, w: Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), Pomiędzy teorią a praktyką, Olsztyn Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2006, s. 319.

²⁶ Por. Firkowska – Mankiewicz A., Problemy dostępu do edukacji niepełnosprawnych dzieci młodzieży, w: B. Idzikowski, E. Narkiewicz – Niedbałec, M. Zielińska, E. Papiór (red), Młodzież polska w nowym ładzie społecznym, Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2003, s. 311-325.

procesowi autorewalidacji, której celem jest samorealizacja i pełnienie przez nią ról społecznych²⁷.

Wyzwaniem staje się więc tworzenie programów, które wychodziłyby na przeciw potrzebom młodzieży z niepełnoprawnością intelektualną. Przygotowanie ucznia do bycia dobrym pracownikiem wymaga kształtowania jego wiedzy o sobie i funkcjonowaniu wśród innych. Ta podstawowa wiedza stanowi bazę do rozwijania cech i umiejętności ściśle związanych z sytuacją pracy.

3. Opis Programu

3.1. Cele, realizatorzy i adresaci Programu

Program zajęć przygotowujących młodzież z niepełnosprawnością umysłową do funkcjonowania w sytuacji pracy „Jestem dorosły – chcę pracować” powstał jako efekt współpracy badaczy zajmujących się problematyką niepełnosprawności umysłowej oraz praktyków – nauczycieli na co dzień pracujących z młodzieżą z tym rodzajem niepełnosprawności w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym. Jest więc silnie osadzony we współczesnej naukowej myśli pedagogicznej i psychologicznej, jednocześnie głęboko związany z praktyką pedagogiczną.

Głównym celem Programu jest jakościowa zmiana (poprawa) psychospołecznego funkcjonowania uczniów szkół ponadgimnazjalnych z niepełnosprawnością umysłową. Cel ten może być osiągnięty przez zaistnienie dwóch elementów równocześnie:

- poprawę zdolności uczniów uczestniczących w *Programie* do krystalizacji preferencji czynności zawodowych – ich ukonkretnienia, doprecyzowania i ukierunkowania oraz
- zwiększenie ich zakresu przystosowania do podejmowania aktywności w różnych środowiskach pracy.

W zależności od indywidualnych predyspozycji może to być podjęcie zajęć lub pracy w warsztatach terapii zajęciowej, środowiskowym domu samopomocy, zakładzie aktywizacji zawodowej, zakładzie pracy chronionej lub na otwartym

²⁷ Por. Larkowa H, Człowiek niepełnosprawny- problemy psychologiczne, Warszawa, PWN, 1987; Szczupał B., Bezrobocie osób niepełnosprawnych jako zjawisko społeczne i edukacyjne, w: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), Integracja społeczna osób niepełnosprawnych, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie Żak, 2004.

rynku pracy. Różnorodność środowisk, do jakich mogą trafić absolwenci szkoły zawodowej i przysposabiającej do pracy, a także indywidualne możliwości i ograniczenia każdego z nich sprawiają, że celem *Programu* jest nie tyle nabycie przez ucznia wąskich kompetencji zawodowych, ile ukształtowanie postawy, którą najlepiej wyraża tytuł *Programu* – *chcę pracować ponieważ jestem dorosły* – oraz podniesienie poziomu kompetencji w zakresie obszarów funkcjonowania z realizacją tej postawy związanych.

Oznacza to, że pracę rozumiemy nie tylko w kategoriach czysto ekonomicznych, jako działanie przynoszące określone korzyści czy zyski osobowe i społeczne, ale jako sytuację, która urzeczywistnia człowieka, pozwala mu stać się *podmiotem pracy* i czerpać satysfakcję z samego faktu podejmowania aktywności zawodowej²⁸.

Główni adresaci *Programu* to uczniowie szkół ponadgimnazjalnych (specjalnych i ogólnodostępnych) z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym uczący się w klasie ostatniej w cyklu kształcenia.

Adresatami *Programu* są także rodzice i nauczyciele. Są oni włączeni w realizację zadań *Programu* w odniesieniu do konkretnego ucznia. Szanse uzyskania rzeczywistych efektów realizowanego *Programu* możliwe są bowiem tylko w wyniku zaangażowania najbliższych środowisk jego uczestnika. Wspólny plan działań realizowanych przez ucznia przy wsparciu jego rodziców / opiekunów i nauczycieli (zespół edukacyjno-wychowawczy) pozwoli na podniesienie poziomu przystosowania do funkcjonowania w sytuacji pracy na miarę jego możliwości.

Bezpośrednimi realizatorami programu są nauczyciele – wychowawcy internatu, wychowawcy klas, doradcy zawodowi, pedagodzy lub psychologowie szkolni, którzy współpracują przy jego realizacji z nauczycielami zawodu, nauczycielem języka angielskiego, oraz rodzicami i opiekunami uczniów. Ideą programu jest, aby w jego realizację włączyły się wszystkie osoby towarzyszące na co dzień uczniowi, a więc rodzice, wychowawcy internatu, nauczyciele zawodu, itp. Oddzielnie zamieszczono także sugestie dla zespołu edukacyjno-wychowawczego i nauczycieli różnych przedmiotów.

²⁸ Jan Paweł II. Encyklika *Laborem Exercens*

W grupie nauczycieli – realizatorów *Programu* wyróżnić można dwie główne funkcje:

lider zespołu, czyli osoba odpowiedzialna za realizację całego *Programu* z określonymi ucznia. Wobec tej osoby wymagane jest ukończenie studiów pedagogicznych lub psychologicznych albo posiadanie kwalifikacji z zakresu doradztwa zawodowego, rewalidacji, terapii pedagogicznej lub pedagogiki specjalnej. Lider zespołu odpowiedzialny jest za zapoznanie pozostałych uczestników programu z jego treścią, np. w formie szkolenia, oraz monitorowanie i ewaluację programu.

członkowie zespołu edukacyjno-wychowawczego pracującego z grupą uczniów uczestniczących w programie. Osoby te, znając program oraz jego wyznaczniki wobec każdego z uczniów, będą dbały o prawidłowe i efektywne jego realizowanie, zwłaszcza poprzez bieżącą realizację wskazówek, które zamieszczone są przy każdej jednostce programu.

Rodzice i nauczyciele są aktywnymi uczestnikami *Programu*, dzięki wspólnemu z dzieckiem wykonywaniu zadań w ramach aktywności własnej ucznia. Uwagi skierowane do rodziców zamieszczone są w listach, które po każdym spotkaniu uczeń bądź lider zespołu przekazuje rodzicom lub opiekunom. List zawiera informacje o tym, jakie zagadnienia były przedmiotem aktywności dziecka na zajęciach, a także jakie działania mogą podjąć rodzice, aby utrwalić i zinterioryzować materiał przygotowany w czasie zajęć. Autorzy programu zdają sobie sprawę z trudności, jakie mogą pojawić się w zakresie aktywizowania rodziców do udziału w programie. Zaleca się jednak podjęcie prób zaangażowania rodziców w realizację określonych zadań w programie i podkreślanie ich wyjątkowej roli w zakresie wsparcia ich syna/córki w przygotowaniu do podjęcia pracy zawodowej. Nauczyciel – lider programu powinien także każdorazowo podejmować decyzję, w jakim zakresie możliwe jest włączenia rodziców w realizację programu, tak, aby motywować rodziców do aktywności, ale też nie budzić w uczniu poczucia winy i dyskomfortu w razie braku zaangażowania rodziców.

Nauczyciele tworzący zespół edukacyjno – wychowawczy szkoły informowani są na bieżąco przez lidera zespołu o etapach realizacji *Programu* poprzez cotygodniowe karty informacyjne, w których znajdują się sugestie do pracy

z uczniem. Dzięki nim wiadomości i kompetencje nabyte w czasie zajęć mogą zostać powtórzone i utrwalone podczas zajęć lekcyjnych i warsztatowych. Zaleca się, aby część zadań, zwłaszcza tych, których realizacja zajmuje dużo czasu, była wykonana w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych, np. w internacie.

3.2. Konstrukcja formalna programu

Program składa się z piętnastu scenariuszy zajęć tworzących trzy obszary odpowiadające grupom kompetencji (sprawności) koniecznych do funkcjonowania w sytuacji pracy. Każdy z nich może być realizowany w ramach zajęć podstawowych trwających 45 minut lub też w ramach zajęć podstawowych i rozszerzających, które trwają łącznie 90 minut. Przyjęty aktualnie czas realizacji scenariusza jest zgodny z wymiarem minutowym jednej jednostki lekcyjnej. Jeżeli *Program* będzie realizowany w ramach godzin zajęć specjalistycznych, to, zgodnie z nowymi propozycjami Ministerstwa Edukacji Narodowej, wymiar czasowy będzie wynosił 60 minut.²⁹ Zalecane jest wówczas, w razie potrzeby, korzystanie z zadań dodatkowych lub fakultatywnych. Mając na uwadze różnorodność potrzeb i możliwości osób z niepełnosprawnością umysłową w stopniu umiarkowanym i znacznym sądzimy, że w uzasadnionych przypadkach *Program* może być również realizowany w większym wymiarze godzinowym. Możliwe jest zatem np. realizowanie programu w wersji podstawowej w czasie dwóch jednostek lekcyjnych. Jeśli druga z lekcji realizowana jest innego dnia, należy wówczas powtórzyć część wstępną zajęć, zaś ewaluację i zadanie domowe zaproponować po zakończeniu realizacji tematu. Poszczególne jednostki przygotowane są w taki sposób, że nauczyciel prowadzący program ma też możliwość zrezygnowania z niektórych ćwiczeń, jeśli uzna, że w grupie, z którą pracuje, nie jest możliwa ich realizacja – można wtedy skorzystać z ćwiczeń fakultatywnych, lub wydłużyć czas trwania pozostałych ćwiczeń. Nauczyciel może też włączyć własne elementy autorskie, które ubogacą zajęcia. Zapraszamy wszystkich nauczycieli pracujących z programem *Jestem dorosły – chcę pracować*, aby poczuli się nie tylko realizatorami programu, ale także jego współtwórcami³⁰.

²⁹ Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dziennik Ustaw Nr 228, poz. 1487

³⁰ Wszelkie uwagi można przestać na adres e-mail firmy Europerspektywa: info@europerspektywa.pl.

Pierwszy obszar sprawności w *Programie*, zatytułowany „JA”, obejmuje cykl zajęć, których celem jest lepsze poznanie siebie samego w kontekście potrzeb związanych z funkcjonowaniem w środowisku pracy. Tworzą go następujące scenariusze: *Mam marzenia, Wiem, jaki jestem, Ja i moje emocje, Mam ciekawe zainteresowania* oraz *Planuję swoją przyszłość*. Uczeń z niepełnosprawnością umysłową poprzez udział w zajęciach poznaje i doświadcza siebie jako sprawcy: osoby, która jest świadoma swoich marzeń, w oparciu o doświadczenie mocnych stron buduje silne poczucie własnej wartości, zna i rozwija swoje umiejętności, uzdolnienia i pozytywne cechy charakteru, rozpoznaje i nazywa doświadczane przez siebie emocje, czas wolny od obowiązkowych zajęć spędza konstruktywnie przeznaczając go na rozwijanie swoich zainteresowań. Opisane powyżej posiadane kompetencje osobowe pozwalają na realistyczne planowanie własnej przyszłości. Pierwsze zajęcia z tego cyklu należy rozpocząć od omówienia z uczestnikami zajęć *Kontraktu*, który reguluje zachowanie uczniów w czasie lekcji.

Scenariusze zajęć w drugim obszarze, nazwanym „JA – INNI” ukierunkowane są na wsparcie osoby z niepełnosprawnością umysłową w budowaniu znaczących relacji społecznych. Program zakłada, że rozwijane w tym cyklu kompetencje społeczne będą przydatne nie tylko w życiu towarzyskim, ale pozwolą osobie zbudować znaczące relacje z przełożonymi i współpracownikami w środowisku pracy. W tym obszarze znalazły się następujące tematy: *Dbam o kulturę osobistą, Umiem porozumiewać się z innymi, Potrafię współpracować z innymi oraz Potrafię radzić sobie ze stresem*. Poprzez ich realizację uczeń stara zachowywać się uprzejmie i kulturalnie, przygotowuje się do prowadzenia z innymi osobami efektywnej komunikacji, zarówno werbalnej jak i niewerbalnej, kształtuje w sobie postawę otwartości na współpracę z innymi ludźmi w zakresie wspólnego wykonywania różnych działań oraz pracuje nad osiągnięciem dojrzałości emocjonalnej wyrażającej się umiejętnością radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Obszar trzeci został zatytułowany „JA – PRACA” i obejmuje tematy, których celem jest ukazanie pracy jako naturalnej aktywności człowieka dorosłego. Nabywane w ramach zajęć z tego obszaru kompetencje pomogą uczniowi w poszukiwaniu pracy, docenieniu jej znaczenia, a także radzeniu sobie z trudnościami w środowisku pracy. Obszar ten obejmuje następujące tematy:

Doceniam znaczenie pracy, Wiem, jak poszukiwać pracy, Znam instytucje użyteczności publicznej, Radzę sobie z sytuacjami trudnymi w pracy, Znam i przestrzegam regulaminu pracy, oraz Planuję swoją przyszłość zawodową. Poprzez udział w tych zajęciach uczeń kształtuje w sobie aktywną postawę, dzięki której potrafi w poszukiwaniu zatrudnienia skorzystać z pomocy innych osób i instytucji, ma szansę bezpośrednio zmierzyć się z zadaniem określenia swoich kompetencji i ograniczeń w aspekcie poszukiwania pracy, uczy się aktywnie poszukiwać pracy i wybierać adekwatne dla swego wykształcenia i kompetencji oferty. Uczeń będzie też przygotowany do radzenia sobie z mogącymi się pojawić w środowisku pracy sytuacjami trudnymi, odwoływania się do regulaminu pracy oraz przyjmowania postawy asertywnej. Zwieńczeniem *Programu* stanowią zajęcia dotyczące planowania swojej przyszłości zawodowej, wyposażające ucznia w umiejętność formułowania własnych celów życiowych związanych z pracą oraz racjonalnych sposobów ich realizacji.

3.3. Treści poszczególnych scenariuszy

Treści poszczególnych scenariuszy zajęć nie są przypadkowe. Wybór konkretnego ich zestawu i określone przyporządkowanie do poszczególnych obszarów funkcjonowania człowieka związane są z przyjętym wcześniej dla potrzeb konstrukcji *Skali przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową* rozumieniem przystosowania do sytuacji pracy i jego wyznaczników. Proponowane tematy zajęć traktujemy jako uzupełniające do już istniejących propozycji w ramach lekcji wychowawczych czy przedmiotów, takich jak przedsiębiorczość i wiedza o społeczeństwie. Precyzyjny przegląd dotychczas realizowanych w szkołach treści programowych i ich wymiaru godzinowego z interesującego nas zakresu tematycznego wyraźnie sugerował potrzebę rozbudowania w ramach przygotowanego przez nas *Programu* szeregu treści.

Obszar I – JA

Pierwszy obszar programu, zatytułowany *JA* obejmuje zestaw tematów, których celem jest poszerzenie wiedzy ucznia o sobie. Uczeń w trakcie zajęć w tym obszarze ma możliwość pracy nad budowaniem swej tożsamości będąc aktywnym uczestnikiem zajęć. Zaplanowane tematy zajęć pozwolą mu poszerzyć

wiedzę o sobie, co da mu podstawy do stawiania się partnerem w interakcjach z innymi, a także będzie ważne w sytuacji podejmowania roli osoby pracującej.

W zajęciach nr 1, pt. **Mam marzenia**, uczeń pozna marzenia innych oraz będzie próbował określać własne. Będzie próbował także podzielić marzenia na te, które łatwo jest zrealizować oraz te, które pozostają jedynie w sferze wyobraźni. Uczeń dokona bardziej szczegółowej analizy swoich marzeń poprzez dokonanie ich podziału na trzy kategorie: „marzę by umieć”, „marzę by mieć”, „marzę by stać się”. Pogłębiona analiza w zakresie świadomości swych marzeń powinna przynieść efekt w postaci przekonania ucznia, że ma on wpływ na realizację niektórych z nich poprzez swoje działania.

Treści realizowane na zajęciach będą utrwalane i poszerzane przez niego samego w ramach pracy własnej. Uczeń powróci w ramach „pracy domowej” do zadania porządkowania marzeń, spróbuje wybrać jedno marzenie i zaplanować, w jaki sposób może je spełnić. Rodzice i nauczyciele zostaną poproszeni o podejmowanie z uczniami rozmów na temat marzeń, ich znaczenia dla codziennego funkcjonowania oraz możliwości ich realizacji. Wychowawcom internatu proponuje się zorganizowanie sesji plakatowej „Moje marzenia” lub / i konkursu wokalnego lub recytatorskiego pt. „Każdemu wolno marzyć”.

W zajęciach nr 2, pt. **Wiem, jaki jestem** uczeń będzie miał możliwość budowania obrazu siebie w oparciu o uświadomienie sobie swych umiejętności, cech charakteru i ograniczeń. Uwypuklona na zajęciach niepowtarzalność każdej osoby pozwoli mu zastanowić się nad swoimi mocnymi i słabymi stronami, które warunkują realizowanie marzeń i planów życiowych oraz pełnienie różnych ról. Ważnym aspektem podczas zajęć będzie zwrócenie uwagi na znajomość danych osobowych i wyjaśnienie, że są one ważne i potrzebne w korzystaniu z instytucji użyteczności publicznej, staraniu się o pracę lub jej wykonywaniu. Uczeń na zajęciach będzie miał możliwość ćwiczenia autoprezentacji.

Aby utrwalić materiał realizowany na zajęciach uczniów w ramach pracy własnej zostanie poproszony o wypełnienie kwestionariusza osobowego. W zależności od swoich możliwości będzie wypełniał go w całości lub tylko w zakresie niektórych pozycji. Innym zadaniem będzie wypełnienie „Kalendarza pracy własnej”, w którym uczestnik zajęć zaznaczy, jakie czynności wykonał samodzielnie w domu lub internacie. Rodzicom proponujemy, aby rozwijali zainteresowania swoich dzieci, wykorzystywali sytuacje życia codziennego do budowania ich „mocnych stron” oraz korygowali zachowania niepożądane.

Nauczycielom i wychowawcom proponujemy zwrócenie uwagi na udzielanie informacji, które poszerzą wiedzę ucznia o nim samym. Nauczyciel języka angielskiego może zaproponować uczniom wypełnienie kwestionariusza osobowego w języku angielskim według przygotowanego wzoru.

W trakcie zajęć nr 3, pt. **Ja i moje emocje** uczeń pogłębi swą wiedzę o tym, jak nazywać podstawowe emocje, jak określać własne stany emocjonalne poprzez poszukiwanie ich przyczyn oraz obserwowanie zachowań własnych i innych osób. Świadomość tego, co przeżywa, może przyczynić się do poszerzenia jego umiejętności w zakresie kontrolowania przykrych emocji. Wykorzystanie różnych metod pracy, od oglądania scenek filmowych po smakowanie produktów w celu poszukiwania intensywności ich smaku, pozwoli uczniowi poznać jak różne są emocje, których doświadcza, jak odmiennie reaguje w różnych sytuacjach i jak ważne jest by nauczyć się kontrolować emocje.

Treści realizowane na zajęciach będą utrwalane przez pracę własną ucznia, w ramach której będzie on obserwował, czy udało mu się zapanować nad złością. Uczniowie w zależności od poziomu funkcjonowania będą mieli za zadanie wypełnić karty pracy własnej: „Kalendarz emocji”. Rodziców zachęcamy do towarzyszenia dziecku podczas wypełniania kart pracy własnej i podejmowanie rozmów o kontrolowaniu emocji. Nauczycieli prosimy o udzielanie wsparcia uczniom w zakresie nazywania emocji, poszukiwania ich przyczyn oraz kontrolowania ich. Nauczyciel języka angielskiego może zaproponować uczniom poznanie podstawowego słownictwa związanego z emocjami. Wychowawcom internatu proponujemy wykonanie wspólnego plakatu „Kolory naszych emocji” .

Celem zajęć nr 4, pt. **Mam ciekawe zainteresowania** jest uświadamianie uczniom znaczenia zainteresowań dla ich osobistego rozwoju, ukazywanie możliwości wykorzystania własnych zainteresowań w relacjach z innymi, podczas poszukiwania pracy oraz w czasie pełnienia roli osoby pracującej. Zainteresowania czynią osobę bardziej atrakcyjną dla partnerów interakcji, mogą być też początkiem poszukiwań miejsca pracy. Z tego względu proponujemy uczniowi szereg ćwiczeń, które pomogą mu określić własne zainteresowania i znaleźć miejsce, w którym mógłby je realizować, rozpoczynając od szkolnych kół zainteresowań.

Utrwalenie i rozwinięcie nabytej wiedzy i kompetencji następuje dzięki współpracy rodziców i nauczycieli. W ramach kontynuacji zajęć proponujemy,

aby rodzice zaprezentowali dziecku zainteresowania swoje i innych członków rodziny. Zachęcamy także, aby rodzice wspólnie z dzieckiem określili sposoby rozwijania jego zainteresowań. Nauczycieli prosimy o podejmowanie na swoich zajęciach tematyki rozwijania zainteresowań zawodowych. Wychowawcy internatu mogą pomóc wybrać uczniom koła zainteresowań, razem określić kiedy i gdzie odbywają się spotkania. W ramach lekcji języka angielskiego uczniowie mogą utrwalać słownictwo związane z zainteresowaniami oraz wykonać plakat „*My hobbies*”.

Ostatnie zajęcia w obszarze I, pt. **Planuję swoją przyszłość** (nr 5) poświęcone są zagadnieniu planowania przyszłości. Uczestnik zajęć rozpoczyna je od wspólnego z innymi obejrzenia zdjęcia grupy osób pochylających się nad mapą i planujących wycieczkę. W dalszej części zajęć dowiaduje się, czym charakteryzuje się dobry plan oraz doskonali umiejętności planowania własnych działań. Uwaga ucznia zwrócona jest na formułowanie takich planów, które mogą być zrealizowane. Akcentujemy także, że aktywność aktualnie podejmowana przez ucznia w dużej mierze warunkuje realizację jego planów.

Utrwalenie nabytych kompetencji powinno nastąpić poprzez ścisłą współpracę nauczycieli i rodziców, którzy będą skutecznie wspierać ucznia w realizacji zaplanowanych działań. Nauczycielom i wychowawcom proponujemy odwoływanie się do planów życiowych podczas motywowania uczniów do odpowiedzialnego wypełniania obowiązków szkolnych. Wychowawcom internatu proponujemy zorganizowanie konkursu plastycznego, pt. *Moje plany na przyszłość*.

Po zakończeniu realizacji wszystkich zajęć z obszaru I proponujemy by nauczyciel dokonał podsumowania ewaluacji zajęć wykonywanej przez uczniów po każdym zajęciu. Proponujemy także wypełnienie ankiety przez nauczyciela, w której sam lub po konsultacji z członkami zespołu edukacyjno-wychowawczego dokona oceny nabytej wiedzy i opanowanych umiejętności ucznia po zajęciach z pierwszego obszaru *Programu*. Proponujemy także spotkanie z rodzicami, podczas którego można zwrócić się z prośbą o wypełnienie przygotowanej karty ewaluacji. Wyniki ewaluacji mogą być pomocne nauczycielowi w określeniu rezultatów, jakie osiągają poszczególni uczniowie w ocenie wsparcia otrzymywanego od rodziców. Uzyskane wyniki powinny być wykorzystane podczas realizacji kolejnych etapów *Programu*.

Obszar II – JA – INNI

Wraz z zajęciami dotyczącymi kultury osobistej rozpoczyna się realizacja drugiego obszaru zajęć. Głównym celem tej części jest wzmocnienie kompetencji społecznych ucznia, nieodzownych w efektywnym funkcjonowaniu w relacjach społecznych, w tym w środowisku pracowniczym.

W czasie zajęć nr 6, pt. ***Dbam o kulturę osobistą*** uczeń utrwali swoją wiedzę dotyczącą zasad kulturalnego funkcjonowania społecznego oraz pogłębi swoją zdolność rozróżniania zachowań akceptowanych i nieakceptowanych społecznie poprzez analizę wyglądu i zachowań innych osób utrwalonych na zdjęciach i krótkich filmikach. Ważnym aspektem zajęć będzie zwrócenie uwagi na znaczenie dbałości o wygląd zewnętrzny i wagę adekwatnego ubioru w różnych sytuacjach, przede wszystkim podczas starania się o pracę i jej wykonywania. Taka analiza, pogłębiona poprzez ćwiczenia praktyczne wykonywane na zajęciach, pomoże uczniowi na dostosowanie ubioru i zachowania w sytuacjach społecznych do ogólnie panujących norm.

Analizowane i ćwiczone na zajęciach zagadnienia będą utrwalane w po ich zakończeniu przez rodziców i nauczycieli, którzy zostaną poproszeni o zwracanie szczególnej uwagi na wszystkie przejawy kulturalnego zachowania oraz odpowiednio samodzielnie przygotowanego ubioru, aby promować w ten sposób kulturę osobistą ucznia. Nauczyciel języka angielskiego może zaproponować uczniom ćwiczenie utrwalające znajomość zwrotów grzecznościowych w języku angielskim. Proponujemy także zorganizowanie konkursu „Mistrz dobrych manier:” oraz przygotowanie sesji plakatowej „Kultura osobista to klucz do ludzkich serc”.

Zajęcia nr 7 pt. ***Umiem porozumiewać się z innymi***, dotyczą zagadnienia sprawności w porozumiewaniu się z innymi osobami. Ich scenariusz został przygotowany z wykorzystaniem wielu środków wizualnych, dzięki czemu przeprowadzenie zajęć jest też możliwe w grupach uczniów z trudnościami w zakresie komunikacji werbalnej. Zaproponowane tu ćwiczenia mają na celu rozwinięcie kompetencji w zakresie rozumienia sygnałów werbalnych i niewerbalnych kierowanych do ucznia przez inne osoby, rozpoznania okoliczności, które utrudniają komunikację, a także przeciwiczenia w formie dramy różnych sytuacji, w których rozwiązanie problemu zależne jest od poziomu efektywności komunikacji między partnerami. Warto zwrócić uwagę na wprowadzony w tym module schemat ćwiczenia pt. *Krąg słuchania*, którego

celem jest poprawa umiejętności empatycznego słuchania drugiej osoby, a który może być wykorzystywany także w innych sytuacjach szkolnych.

Utrwalenie i rozwinięcie nabytych kompetencji powinno nastąpić poprzez ścisłą współpracę z rodzicami i pozostałymi członkami zespołu edukacyjno-wychowawczego, którzy bezpośrednio po przeprowadzonych zajęciach powinni zwrócić szczególną uwagę na nagradzanie wszelkich przejawów poprawnego komunikowania się ucznia w sytuacjach domowych, w czasie zajęć szkolnych, internatowych oraz w innych sytuacjach społecznych.

Zagadnieniu współpracy z innymi osobami poświęcone są zajęcia nr 8 pt. **Potrafie współpracować z innymi**. Uczestnik zajęć pozna zasady i formy skutecznej współpracy oraz przećwiczy zachowania, które pozwolą mu stać się dobrym współpracownikiem w różnych zadaniach, także tych związanych z pracą zawodową.

Utrwalenie nabytych sprawności następuje dzięki współpracy z rodzicami i nauczycielami, którzy proszeni są, aby bezpośrednio po zajęciach zauważali i nagradzali wszystkie zachowania ucznia, które świadczą o jego umiejętnościach współpracy z innymi osobami. Zaleca się także, aby na innych zajęciach szkolnych częściej proponować uczniom formę pracy grupowej i wskazywać na korzyści z niej płynące. Celowi temu posłuży także wykonanie ćwiczenia nr 6 z zestawu *Seventy-seven work words*.

Obszar II kończą zajęcia nr 9 pt. **Potrafie radzić sobie ze stresem**. Proponując je pragniemy uświadomić uczniowi, że stres jest stałym elementem relacji międzyludzkich oraz towarzyszy zadaniom związanym z nauką, pracą i uczestnictwem w życiu społecznym. Poprzez udział w zajęciach nauczy się on określać, co może stać się przyczyną stresu, jak stres może się przejawiać oraz jak radzić sobie z codziennymi napięciami, zwłaszcza tymi, które mogą pojawić się w sytuacji pracy.

Poznane strategie radzenia sobie ze stresem uczeń utrwała, zapisując w *Kalendarzu pracy własnej* doświadczane przez siebie sytuacje stresowe i swoje sposoby radzenia sobie z napięciami oraz wykonując ćwiczenie nr 7 z zestawu *Seventy-seven work words*. Zakładamy, że po zajęciach wsparcie ze strony rodziców i nauczycieli, których prosimy o świadome wykorzystywanie różnych sytuacji codziennych do utrwalania dojrzałych sposobów radzenia sobie ze stresem, pomoże uczniowi w utrwaleniu nabytych kompetencji. W zadaniu

tym może także pomóc przygotowanie sesji plakatowej / konkursu na plakat, pt. *Dobre sposoby na stres*.

Po zakończeniu realizacji zajęć proponujemy, aby nauczyciel dokonał podsumowania ewaluacji, którą uczniowie wykonywali po każdych zajęciach. Proponujemy także wypełnienie ankiety przez nauczyciela, w której sam lub po konsultacji z członkami zespołu edukacyjno – wychowawczego dokona oceny nabytej wiedzy i opanowanych umiejętności ucznia po zajęciach z drugiego obszaru *Programu*. Należy także zaproponować dokonanie ewaluacji rodzicom ucznia, zgodnie z załączonymi wzorami. Wyniki ewaluacji posłużą nauczycielowi do bieżącej oceny postępów ucznia, oraz zakresu wsparcia jakiego w realizacji programu uczeń doznaje od rodziców. Uzyskane efekty powinny zostać wzięte pod uwagę w realizacji kolejnych etapów *Programu*.

Obszar III – JA – PRACA

Zrealizowanie pierwszej i drugiej części *Programu* pozwala uczniowi przystąpić do realizacji trzeciej i ostatniej, która poświęcona jest zdobywaniu i utrwalaniu sprawności bezpośrednio związanych z funkcjonowaniem w sytuacji pracy. Należy nadmienić, że praca rozumiana jest w *Programie* nie tylko jako coś, co dzieje się w zakładzie pracy, ale także w każdej przestrzeni, w której osoba podejmuje aktywność o zbliżonym charakterze – w warsztacie terapii zajęciowej, dziennym ośrodku aktywności a nawet w domu rodzinnym i środowisku lokalnym, na rzecz którego uczeń może podejmować różnego rodzaju prace użyteczne. Trzeci obszar tematyczny *Programu*, podobnie jak dwa poprzednie, może być realizowany przez uczniów z lekkim, umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności umysłowej.

Obszar ten rozpoczynają zajęcia nr 10 pt. ***Doceniam znaczenie pracy***, poprzez które uczeń nabywa umiejętność odróżniania czynności, które są pracą od tych, które są odpoczynkiem. W kolejnym etapie zajęć pracuje on nad pobudzeniem motywacji do starannego wykonywania różnego rodzaju prac i określa korzyści płynące z prowadzenia aktywnego i pracowitego trybu życia. Nabywa także kompetencji w zakresie skutecznego poszukiwania zatrudnienia i / lub podejmowania aktywności niezarobkowej w najbliższym środowisku.

Zagadnienia poruszane na zajęciach utrwalane powinny być podczas zajęć internatowych oraz w domach rodzinnych uczniów, np. poprzez wykonanie plakatu / przewodnika, w którym zamieszczone będą informacje o możliwościach

zatrudnienia / podejmowania aktywności o charakterze pracy w środowisku lokalnym.

Kontynuacją poprzedniego tematu są zajęcia nr 11 pt. **Wiem, jak poszukiwać pracy**. Zajęcia rozpoczynają się od podjęcia refleksji na temat posiadanych przez ucznia predyspozycji do wykonywania określonej pracy. Wykorzystane mogą być tu materiały z portfolio ucznia, które określają cechy jego charakteru, zainteresowania, umiejętności komunikacyjne, itp. Główną część zajęć stanowią ćwiczenia polegające na kształtowaniu umiejętności wykorzystywania różnych sposobów poszukiwania pracy a także umiejętności krytycznego analizowania ofert pracy. Praktyczna część zajęć obejmuje także naukę przygotowania CV.

Przeprowadzone zajęcia nie odniosą należytego skutku, jeśli zdobyte kompetencje nie będą utrwalane w czasie różnorodnych zajęć szkolnych i internatowych oraz poprzez działania podejmowane przez rodziców. Dlatego istotne jest, aby uczeń miał szansę wielokrotnie ćwiczyć umiejętność analizowania ofert pracy oraz przygotowywania potrzebnych do otrzymania pracy dokumentów. Istotne znaczenie ma także przywołanie przykładu rodziców, starszego rodzeństwa lub dalszych członków rodziny i określenie, w jaki sposób szukali pracy, czy udało im się znaleźć taką pracę, o jakiej marzyli. Ważnym uzupełnieniem zajęć będzie także wycieczka do różnych zakładów i instytucji, gdzie osoby z niepełnosprawnością umysłową potencjalnie mogłyby znaleźć pracę. W zależności od potrzeb uczniów należy także zorganizować spotkanie w lokalnych warsztatach terapii zajęciowej lub innym ośrodku. Ćwiczenie nr 8 z zestawu *Seventy-seven work words* pomoże w poznaniu nazw zawodów w języku angielskim.

Podczas zajęć nr 12 pt. **Znam instytucje użyteczności publicznej** uczeń poznaje specyfikę ich funkcjonowania i utrwała wiedzę o formach pomocy, jakie one oferują. W scenariuszu głównie skoncentrowano się na zadaniach przychodni zdrowia, ośrodka pomocy społecznej, banku. Uczeń działając praktycznie, uczy się m.in. zakładać konto w banku i poznaje zasady funkcjonowania karty bankomatowej.

Nabyte w czasie zajęć kompetencje wymagają utrwalenia, stąd konieczne jest, aby rodzice i wychowawcy internatu ćwiczyli z uczniem sprawności potrzebne do efektywnego lokalizowania potrzebnych instytucji oraz

przygotowania się do wizyty w nich. Zalecamy także zorganizowanie wizyty w poznanych instytucjach.

Zajęcia nr 13, pt. **Radzę sobie z sytuacjami trudnymi w pracy**, stanowią kontynuację zajęć nr 9, w których uczniowie poznawali tajniki radzenia sobie w sytuacji społecznie stresującej. W temacie tym aktywność ucznia skoncentrowana została na nabywaniu umiejętności odkrywania doświadczanych przez niego lub inne osoby problemów, zwłaszcza tych rodzących się w środowisku pracy oraz na efektywnym radzeniu sobie z nimi. Trudne sytuacje zostały podzielone na 3 kategorie: słuchanie i reagowanie na słuszne uwagi, słuchanie i reagowanie na niesłuszne oskarżenia oraz odmawianie działań, które są sprzeczne z regulaminem pracy bądź też ustalonymi wcześniej warunkami jej świadczenia. Większość zadań w tym temacie ma charakter praktyczny, co prawdopodobnie sprawi, iż młodzież chętnie będzie angażowała się w odgrywanie scenek i analizowanie zachowania.

W celu utrwalenie nabytych kompetencji uczeń powinien otrzymać wsparcie emocjonalne od rodziców i nauczycieli tak, aby czując się bezpiecznie, był w stanie dojrzałe radzić sobie z codziennymi trudnymi sytuacjami, zwłaszcza takimi, które potencjalnie mogą pojawić się w sytuacji pracy.

W trakcie zajęć nr 14 pt. **Znam i przestrzegam regulamin pracy** uczeń pogłębia wiedzę o regulaminie pracy oraz prawach i obowiązkach pracownika z niego wynikających. W ramach ćwiczenia pt. *W fabryce kopert* uczeń ma możliwość odegrania roli pracownika zakładu, co sprzyja rozwijaniu umiejętności przystosowania się do norm regulujących funkcjonowanie w sytuacji pracy.

Realizowane na zajęciach zagadnienia będą utrwalane przez rodziców oraz nauczycieli. Rodzice proszeni są o podjęcie z dzieckiem rozmowy na temat przestrzegania różnych regulaminów a także o zwrócenie uwagi na wywiązywanie się przez dziecko z obowiązków domowych i rozmowę o tym. Wychowawcy w internacie proszeni są o przypomnienie uczniom regulaminu internatu. Nauczyciele zawodu i instruktorzy praktycznej nauki zawodu proszeni są o nawiązywanie do regulaminu pracy obowiązującego w pracowniach warsztatowych. Zachęcamy także do podejmowania tematu praw i obowiązków osób dorosłych. Poszerzenie omawianych zagadnień będzie możliwe także przez wykonanie ćwiczenia nr 10 z zestawu *Seventy – seven work words*.

Zajęcia nr 15 pt. **Planuję swoją przyszłość zawodową** są ostatnimi, podsumowującymi obszar III JA – PRACA a także cały Program. Zajęcia te

stanowią kontynuację tematów *Planuję swoją przyszłość, Mam marzenia* oraz *Doceniam znaczenie pracy*. Podczas ich realizacji uczeń nabywa umiejętności planowania swojej przyszłości zawodowej wykorzystując wiedzę z poprzednich zajęć dotyczącą m.in. cech dobrego planu. W trakcie zajęć prowadzący zwraca uwagę, że budowanie planów zawodowych składa się z trzech etapów: określenia celu zawodowego, oceny własnych możliwości i umiejętności oraz planu działania czyli sposobów i etapów osiągnięcia celu zawodowego. W trakcie zajęć uczeń ma możliwość przeanalizowania i precyzyjnego formułowania swych planów zawodowych i określania sposobów ich realizacji. W etapie końcowym zajęć uczeń otrzymuje certyfikat uczestnictwa w całym *Programie*.

W ramach utrwalania uzyskanych kompetencji uczeń, rodzice oraz nauczyciel znający dobrze możliwości ucznia wspólnie wypełniają kartę pracy, pt. *Jaką pracę mogę wykonywać po ukończeniu szkoły*. Każda z osób wypełnia jedną jej kolumnę. Wychowawcom internatu proponujemy prowadzenie rozmów na temat planów zawodowych uczniów. Proponujemy także zorganizowanie spotkania z rodzicami, w trakcie którego można przedstawić im możliwości poszukiwania pracy lub znalezienia miejsca w warsztatach terapii zajęciowej lub środowiskowym domu samopomocy.

Po realizacji zajęć nr 15 proponujemy dokonanie podsumowania ewaluacji wykonywanych przez uczniów po każdych zajęciach. Wyniki wszystkich ewaluacji będą istotną informacją o skuteczności *Programu*. Proponujemy również wypełnienie ankiety przez nauczyciela, w której sam lub po konsultacji z członkami zespołu edukacyjno – wychowawczego oceni wiedzę i umiejętności ucznia nabyte w trakcie zajęć trzeciego obszaru *Programu*. Rodzicom proponujemy spotkanie i wykonanie trzeciej części ewaluacji (zgodnie z załączonymi wzorami), która odnosi się do sześciu ostatnich tematów zajęć. W trakcie spotkania z rodzicami można nawiązać do treści realizowanych w zajęciach nr 15 oraz przedstawić rodzicom możliwości podejmowania pracy lub aktywności w warsztatach terapii zajęciowej, środowiskowym domu samopomocy, zakładzie aktywizacji zawodowej, zakładzie pracy chronionej i na otwartym rynku. Podczas spotkania można zachęcić rodziców do rozmowy o skuteczności *Programu* oraz o możliwościach wykorzystania wiedzy i umiejętności nabytych w czasie jego realizacji do poszukiwania pracy oraz jej wykonywania.

3.3. Konstrukcja i struktura scenariuszy

Każdy scenariusz zajęć w *Programie* składa się z trzech stałych elementów:

- informacji wprowadzających dotyczących celów, metod, czasu trwania i środków dydaktycznych potrzebnych do zrealizowania zajęć,
- opisu przebiegu zajęć oraz
- informacji dotyczących pracy własnej ucznia, rodzica i zespołu edukacyjno – wychowawczego w okresie pomiędzy kolejnymi zajęciami.

Przebieg zajęć podzielono z kolei na trzy etapy, w ramach których znajdują się poszczególne ćwiczenia podstawowe, dodatkowe i fakultatywne:

- etap wprowadzający, w ramach którego wyróżniono czynności organizacyjno – mobilizacyjne, pobudzenie zainteresowania oraz uzasadnienie potrzeby uczenia się przewidzianych wiadomości i umiejętności
- etap pracy właściwej, podczas którego zaplanowano ćwiczenia dotyczące wiedzy i działania
- etap końcowy, w czasie którego przewidziano rozmowę podsumowującą oraz udzielenie informacji zwrotnej przez uczniów o przebiegu zajęć (ewaluacja zajęć).

Zadania przygotowane są z uwzględnieniem możliwości poznawczych, komunikacyjnych i społecznych uczniów z lekką niepełnosprawnością umysłową. W sytuacji pracy z młodzieżą o umiarkowanym i znacznym stopniu niepełnosprawności umysłowej nauczyciel znajdzie wskazania odnoszące się do modyfikacji danego zadania, jego skrócenia lub zamiany na inne. Większość zadań ma charakter praktyczny, uczeń jest więc aktywnym uczestnikiem *Programu*.

W ramach **etapu wprowadzającego** wyróżniono ćwiczenia organizacyjno – mobilizacyjne oraz takie, których celem jest wypracowanie gotowości do pracy. Jest to istotny etap zajęć, ponieważ pozwala uczniowi skoncentrować się na realizacji zaproponowanego tematu. Polisensoryczność prezentacji angażuje wszystkie zmysły, co stwarza okazję dotarcia także do tych uczniów, dla których tradycyjne metody podające nie są skuteczną formą przekazu. Stałym elementem w części wprowadzającej jest ćwiczenia praktyczne w formie zabawy bądź analizy sytuacji opowiedzianej w historyjce społecznej lub analizy ilustracji, które uruchamiają nie tylko narządy zmysłów, ale także emocje uczniów. Ciepłe

emocjonalnie ćwiczenia zachęcają zatem do podjęcia trudu podążania poprzez kolejne ćwiczenia scenariusza.

Etap pracy właściwej, zgodnie z klasycznymi zasadami pedagogicznymi, zawiera dwa elementy: wiedza o problemie i działania nad jego rozwiązaniem. Dzięki szerokiej wachlarzowi ćwiczeń podstawowych, fakultatywnych i dodatkowych każdy uczeń zgodnie z własnym tempem pracy oraz możliwościami percepcyjno-wykonawczymi przyswaja wiedzę potrzebną mu do realizowania celu zajęć, a następnie podejmuje aktywność ćwicząc zaproponowane zachowania i nabywając kompetencji (sprawności). Kluczowym zadaniem nauczyciela prowadzącego zajęcia jest w tym momencie właściwe rozeznanie potrzeb ucznia, jego indywidualnego tempa pracy, zainteresowań poznawczych oraz wcześniejszych doświadczeń i takie dobranie ćwiczeń, aby każdy z uczniów zrealizował na własną miarę cel zaproponowanych zajęć.

Każdy scenariusz zakończony jest **rozmową podsumowującą oraz wspólną z uczniami ewaluacją zajęć**. Poprzez takie zakończenie zostaje dowartościowana indywidualna opinia ucznia, staje się on współtwórcą *Programu*, ponieważ zebrane informacje zwrotne mogą stanowić materiał potrzebny do naniesienia ewentualnych zmian w przebiegu i organizacji kolejnych zajęć.

Część II

WSKAZÓWKI DO REALIZACJI PROGRAMU

1. Wykorzystanie scenariuszy i środków dydaktycznych

Dla każdego z 15 tematów został opracowany szczegółowy scenariusz opisujący przebieg zajęć. Na początku każdego ze scenariuszy opisane są: cel ogólny i cele szczegółowe; metody pracy; środki dydaktyczne. Dalej znajduje się szczegółowy opis przebiegu zajęć, treść ćwiczeń z orientacyjnym czasem ich trwania. Struktura scenariusza jest tak przygotowana, że nauczyciel po zapoznaniu się z nim będzie w stanie zrealizować każdy z tematów.

Ćwiczenia ujęte w scenariuszach zostały podzielone na:

- podstawowe, których wykonanie gwarantuje realizację celów *Programu* w ramach 15 godzin lekcyjnych
- fakultatywne, które mogą zostać wykorzystane w zamian za niektóre, precyzyjnie wskazane zadania podstawowe
- dodatkowe, które budują rozszerzenie i pozwalają na realizację danego scenariusza zajęć w wymiarze czasu większym niż 45 min.

Duża liczba ćwiczeń w każdym scenariuszu sprawia, że nauczyciel prowadzący zajęcia powinien za każdym razem podejmować decyzję, co do zakresu realizacji *Programu* w konkretnej grupie uczniów. Zadania ułożone zostały w sposób liniowy – każde kolejne daje okazję do pogłębienia wiedzy czy nauczania się określonych zachowań. Nie jest jednak konieczne realizowanie wszystkich zadań umieszczonych w scenariuszu. Sugerowany czas trwania realizacji zadania pomoże nauczycielowi tak je dobierać, aby uwzględniając możliwe tempo pracy grupy nie przekraczać limitu czasu lekcji.

Do każdego scenariusza zajęć przygotowano szeroki wachlarz środków dydaktycznych. Wszystkie one zostały zamieszczone w formie elektronicznej na załączonej do *Programu* płycie CD oraz w formie papierowej w oddzielnym skoroszycie. Ich spis znajduje się w informacjach ogólnych na początku scenariusza. Pod takimi samymi numerami jak w spisie pojawiają się następnie przy opisie każdego ćwiczenia. Numer ten widnieje także na samym środku dydaktycznym i / lub w nazwie pliku na dołączonej płycie CD. Dzięki temu

nauczyciel z pewnością łatwo ustali, z którego z nich powinien skorzystać przy realizacji danego ćwiczenia. Każdy z nich, oprócz scenek filmowych, można wydrukować lub skserować w dowolnej liczbie egzemplarzy albo wyświetlić za pomocą rzutnika multimedialnego.

2. Wykorzystanie technologii informacyjnej i komputerowej

Wartością *Programu* jest także szerokie wykorzystanie TIK. Do każdego zajęcia przygotowane zostały materiały w formie elektronicznej, które nauczyciel może wydrukować lub przedstawić używając rzutnika multimedialnego. Do niektórych ćwiczeń przygotowano także scenki filmowe.

3. *Seventy-seven work words* – język angielski w przygotowaniu osób z niepełnosprawnością umysłową do sytuacji pracy

W szczególny sposób potraktowana została możliwość utrwalenia nabytej wiedzy poprzez ćwiczenia w ramach lekcji języka angielskiego. W związku z tendencjami migracyjnymi we współczesnej Europie możemy zakładać, że także osoby z niepełnosprawnością umysłową mogą chcieć skorzystać z możliwości pracy za granicą. Zsynchronizowane czasowo wprowadzenie słownictwa dotyczącego danego tematu na zajęciach w czasie programu oraz na lekcjach języka obcego pozwoli nie tylko na utrwalenie słownictwa w języku narodowym, ale także poznanie znaczenia części pojęć w języku obcym. W czasie zajęć uczniowie będą mieli możliwość uzupełnienia kwestionariusza osobowego w języku angielskim, przypomnienia sobie znaczenia nazw podstawowych emocji w tym języku (*I am sad, I am happy, I am angry*) czy też zareagowania językowego w sytuacjach, w których jest potrzeba zastosowania zwrotów grzecznościowych. Proponujemy także, aby w czasie realizacji tematu związanego z zainteresowaniami, uczniowie przypomnieli sobie angielskie nazwy sposobów spędzania czasu wolnego oraz wykonali prace plastyczną przedstawiającą ich zainteresowania, podpisane w języku angielskim. Zadaniem do drugiego obszaru Programu są ćwiczenia z wykorzystaniem przymiotników oraz ćwiczenie. W którym uczeń próbuje zareagować w sytuacji problemowej i udzielić rady osobie przeżywającej jakąś trudność. W zestawie znajdują się także słowa i wyrażenia potrzebne bezpośrednio w sytuacji pracy: uczeń nazywa

w języku angielskim określone instytucje pożytku publicznego, poznaje nazwy różnych zawodów oraz wyrażenia zakazujące lub nakazujące określone zachowanie, które mogą pojawić się w regulaminach i zasadach zachowania.

Prostota przygotowanych ćwiczeń i ich wizualny charakter pozwala, po uprzednim przygotowaniu przez nauczyciela, na zastosowanie ich także w nauce dowolnego języka obcego, innego niż angielski.

4. Praca własna ucznia

Istotnym elementem *Programu* są materiały przeznaczone do pracy własnej ucznia, którego uznajemy za aktywnego uczestnika, a nie tylko przedmiot oddziaływań pedagogicznych. Praca własna, najczęściej polegająca na uzupełnianiu karty pracy tematycznie związanej z realizowanym zagadnieniem powinna odbywać się pomiędzy kolejnymi zajęciami, np. w domu wraz z rodzicami lub w internacie pod kierunkiem wychowawcy. Poprzez realizację proponowanych zadań pomiędzy kolejnymi zajęciami uczeń nabywa nawyku samokontroli oraz umiejętności planowania i analizowania swojego zachowania, zwłaszcza w czasie wolnym.

Odrębne karty pracy uczeń wypełnia także w czasie realizacji poszczególnych ćwiczeń. Oba rodzaje kart powinny być przez niego umieszczane w portfolio, z którym uczeń przychodzi na każde kolejne zajęcia. Niektóre z nich wykorzystywane są na kolejnych zajęciach, co sygnalizowane jest w opisie poszczególnych ćwiczeń (np. karta pracy dotycząca marzeń może stanowić podstawę do zajęć związanych z planami życiowymi). Wypełnianie przez ucznia karty pracy powinny być na bieżąco sprawdzane przez nauczyciela prowadzącego *Program (lidera zespołu)*. Powinien on także zwracać uwagę, aby uczniowie umieszczali karty w portfolio i przynosili je na każde zajęcia. W *Programie* przewidzianych jest wiele ćwiczeń utrwalających poznane treści – rolą nauczyciela prowadzącego program jest dokonanie oceny, które z nich będą przydatne dla określonej grupy uczniów realizujących program. Zachęcamy także nauczycieli do wprowadzania własnych modyfikacji i proponowanie autorskich ćwiczeń, których celem będzie utrwalenie poznanych na zajęciach treści i umiejętności.

5. Współpraca z rodzicami

U podstaw konstrukcji *Programu* leży przeświadczenie jego autorów, iż do osiągnięcia oczekiwanych rezultatów konieczne jest zaangażowanie wszystkich osób, które na co dzień towarzyszą uczniowi: rodziców, wychowawców internatu, nauczycieli zawodu. Rodzice są w tym podejściu postrzegani jako główne źródło wsparcia dla swoich dzieci. Zaleca się zatem, aby byli na bieżąco informowani o *Programie* i przebiegu jego realizacji, co odbywa się za pomocą *Listu do rodziców* przekazywanego im po zakończeniu każdych zajęć. Może być on wykorzystany przez nauczyciela jako gotowy materiał lub uzupełniany o indywidualnie dobrane treści. Po wydrukowaniu i podpisaniu przez nauczyciela powinien zostać wręczony (lub wysłany, także e-mailem) rodzicowi lub uczniowi z prośbą o przekazanie go rodzicom.

Funkcją *Listów* jest:

- regularne informowanie rodziców o doświadczeniach szkolnych dziecka,
- skłonienie rodziców, aby w większym niż dotychczas stopniu interesowali się przygotowaniem do pracy zawodowej swojego dziecka
- zachęcenie rodziców, aby wzmacniali i ćwiczili z dzieckiem kompetencje, których nabywało ono w czasie zajęć
- przełamanie stereotypowego kontaktu z nauczycielem, w ramach którego każdy list ze szkoły kojarzony jest z trudnościami

W czasie realizacji *Programu* rodzice spotykają się z odpowiedzialnym za jego wykonanie nauczycielem (liderem zespołu) zarówno w ramach spotkań nieformalnych, podczas których omawiane są bieżące zagadnienia związane z jego realizacją, jak i spotkań grupowych, które mogą być organizowane oddzielnie lub stanowić element regularnie odbywających się zebrań klasowych. Optymalnym rozwiązaniem będzie zorganizowanie spotkania informacyjnego na początku realizacji *Programu*, podczas którego rodzice zostaną zapoznani z jego założeniami i celami oraz otrzymają *Przewodnik dla rodziców*. Zawiera on informacje o *Programie* i oczekiwanych od nich formach zaangażowania się w jego przebieg a także proponowane rodzicom działania utrwalające materiał i pozwalające na skuteczniejszą jego interioryzację oraz utrwalenie nabywanych przez ucznia kompetencji. Jako autorzy programu zdajemy sobie sprawę z trudności w zakresie włączenia rodziców w aktywny udział w edukację ich dzieci, jednak zadaniem nauczyciela prowadzącego program jest podjęcie próby

zaangażowania rodziców w takim zakresie, jaki jest możliwy w ich sytuacji życiowej.

Kolejne spotkania z rodzicami powinny odbyć się po zakończeniu realizacji zajęć każdego z trzech obszarów tematycznych. Na spotkaniach tych lider zespołu może przedstawić rodzicom formy realizacji *Programu* zapoznając rodziców np. z wykorzystywanymi na zajęciach prezentacjami multimedialnymi, zdjęciami uczniów w czasie zajęć zebranych w portfolio pracami wykonanymi przez dziecko. W czasie spotkań warto także rozmawiać z rodzicami o zaobserwowanych przez nich w czasie realizacji programu zmianach w funkcjonowaniu dziecka, jego marzeniach, planach i trudnościach.

Ważnym aspektem pracy z rodzicami jest ewaluacja dotycząca aktywności rodzica w związku z realizowanym *Programem* oraz zmian, jakie rodzic dostrzega w funkcjonowaniu swojego dziecka w aspektach, które są przedmiotem oddziaływań *Programu*. Odbywa się ona poprzez wypełnianie przez rodziców kart ewaluacji po zakończeniu realizacji zajęć w ramach każdego z trzech obszarów. Zaleca się, aby karty te zostały wypełnione podczas indywidualnych bądź grupowych spotkań lidera zespołu z rodzicem.

6. Współpraca z zespołem edukacyjno-wychowawczym

Nauczyciel prowadzący *Program* (lider zespołu) nie powinien działać samotnie w zakresie jego realizacji. Konieczne jest zatem powołanie spośród pracowników szkoły (ośrodka) na początku okresu realizacji *Programu* specjalnego zespołu edukacyjno – wychowawczego złożonego np. z psychologa, pedagoga, doradcy zawodowego, nauczyciela zawodu, wychowawcy klasy, instruktora praktycznej nauki zawodu, nauczyciela języka angielskiego itp. Nauczyciel prowadzący program powinien poinformować zespół edukacyjno-wychowawczy o celach programu, w jaki sposób będzie on realizowany. Natomiast Zespół powinien współuczestniczyć w realizacji *Programu* a także wspierać wysiłki lidera zespołu w zakresie utrwalenia i zinterioryzowania poznanych przez ucznia elementów. Ważne jest sformalizowanie takiego zespołu w sposób przyjęty w danej placówce oświatowej przynajmniej poprzez wypisanie jego członków z imienia i nazwiska. Skład zespołu powinien być dobrany w odniesieniu do każdego ucznia biorącego udział w *Programie*. Oznacza to, że, jeśli uczestnicy *Programu* pochodzą z różnych klas lub z klas wielozawodowych,

zespoły edukacyjno – wychowawcze w odniesieniu do konkretnych uczniów mogą różnić się między sobą np. osobą wychowawcy klasy lub nauczyciela zawodu.

Każdy członek zespołu edukacyjno – wychowawczego bezpośrednio po zakończeniu realizacji poszczególnych zajęć powinien od lidera zespołu otrzymać bieżącą informację o ich przebiegu w postaci przygotowanych *Wskazówek dla zespołu edukacyjno – wychowawczego*. Można je wydrukować z dołączonej do *Podręcznika* płyty CD bądź skserować uzupełniając ewentualnie o dodatkowe treści. *Wskazówki* można także zamieścić w widocznym i ogólnodostępnym dla wszystkich pracowników szkoły miejscu po to, aby w realizację *Programu* włączyć jak najwięcej osób, które mogą oddziaływać i wspierać ucznia. *Wskazówki* mogą być także zamieszczone na stronie internetowej szkoły. Wymienieni we *Wskazówkach* członkowie zespołu powinni przeprowadzić z uczniami część zadań, zwłaszcza tych wymagających wiele czasu na wykonanie, np. w internecie, podczas lekcji j. angielskiego czy podczas zajęć w pracowniach warsztatowych.

Członkowie zespołu powinni spotkać się w trakcie realizacji *Programu* przynajmniej czterokrotnie. Pierwsze spotkanie przed jego rozpoczęciem powinno dotyczyć sporządzenia szczegółowego planu realizacji *Programu* uwzględniającego zajęcia „scenariuszowe” oraz aktywności dodatkowe (np. konkursy, wystawy, wycieczki, zajęcia z j. angielskiego). Na tym spotkaniu wszyscy członkowie zespołu powinni otrzymać także od lidera *Przewodnik dla zespołu edukacyjno – wychowawczego*, w którym w skrócie opisano *Program* oraz wyjaśniono rolę członków zespołu w jego realizacji. Kolejne spotkania, po zakończeniu zajęć z każdego obszaru, powinny dotyczyć omówienia dotychczasowego przebiegu zajęć, a przede wszystkim postępów ucznia w nabywaniu przewidzianych w *Programie* kompetencji. Ostatnie spotkanie może być poświęcone także na wspólne wypełnienie *Skali przystosowania do pracy osób z niepełnosprawnością umysłową* w odniesieniu do każdego ucznia osobno.

7. Ewaluacja programu

Ocena dokonywana w różnych formach i kontekstach jest stałym elementem w realizacji *Programu*. Pierwszym momentem, kiedy się ona pojawia jest proces diagnozowania specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia. Nauczyciel ma tu możliwość skorzystania z dwóch nowo opracowanych narzędzi: *Skali przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową* oraz

Inwentarza preferencji czynności zawodowych osób z niepełnosprawnością umysłową. Zastosowanie tych dwóch metod pozwoli nauczycielowi na przygotowanie indywidualnego zestawu potrzeb ucznia i ewentualną kwalifikację go do *Programu*. Narzędzia te mogą być następnie stosowane powtórnie w celu mierzenia postępów ucznia oraz skuteczności oddziaływań rewalidacyjnych. Porównanie wyników z poszczególnych badań daje możliwość zauważenia zmiany w psychospołecznym funkcjonowaniu ucznia i krystalizacji jego preferencji zawodowych.

Ważnym elementem *Programu* jest jego bieżąca ewaluacja dokonywana przez wszystkie podmioty zaangażowane w realizację. Ewaluacja uczniowska dokonywana jest po zrealizowaniu każdego tematu i polega na przekazaniu przez uczniów odpowiedzi na trzy pytania ogólne: dotyczące stopnia atrakcyjności zajęć dla ucznia, sposobu pracy grupy na lekcji oraz stopnia przydatności *Programu* do samorealizacji w środowisku pracy. Poprzez dodatkowe pytanie szczegółowe, *Które ćwiczenie było dla Ciebie najciekawsze?* nauczyciel prowadzący *Program* dowiaduje się, jaki typ ćwiczeń w najlepszy sposób trafia w potrzeby poznawcze i społeczne ucznia, co może być także swego rodzaju wskazówką dotyczącą modyfikacji materiału nauczania pod kątem tej szczególnej grupy.

Po zakończeniu zestawu zajęć z każdego obszaru, tzn. na zakończenie zajęć nr 5, 9 i 15 uczeń dokonuje ogólnej ewaluacji poszczególnych obszarów zajęć, poprzez wypełnienie odpowiedniej karty ewaluacji, zawierającej twierdzenia dotyczące kompetencji w zakresie wykonywania określonych czynności.

Po realizacji każdego z trzech obszarów *Programu* jego ewaluacji dokonują także rodzice osób z niepełnosprawnością, korzystając z przygotowanych w tym celu kart ewaluacji, w których są pytania o ew. zmiany w zachowaniu dziecka, nabyte w ostatnim okresie przez nie kompetencje oraz potrzeby ujawniające się w czasie realizacji programu. Przekazują także informacje o własnym zaangażowaniu.

Na podstawie kart ewaluacji przygotowanych przez ucznia i rodziców, a także własnych obserwacji oraz w razie potrzeby po konsultacji z członkami zespołu edukacyjno – wychowawczego nauczyciel dokonuje ewaluacji kompetencji ucznia po zakończeniu każdego obszaru zajęć, poprzez wypełnienie przygotowanej w tym celu ankiety.

Na zakończenie *Programu* nauczyciel prowadzący z pomocą zespołu edukacyjno-wychowawczego dokonuje ewaluacji końcowej. Analiza wyników powtórnych badań wystandardyzowanymi narzędziami oraz kart ewaluacji pozwoli lepiej zaplanować ewentualne porady zawodowe dla każdego ucznia i kontynuować pracę w ramach różnych struktur organizacyjnych placówki.

Część III

ZALEZACA LITERATURA

- Aktywizacja zawodowa uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i umiarkowanym. Przewodnik dla nauczycieli. (2003). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy – Psychologiczno- Pedagogicznej .
- Baczała D. (2008). Realizacja funkcji rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej i emancypacyjnej w szkole specjalnej. W: Z. Palak (red). Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s.180-186.
- Baranowicz K. (2008). Interakcje społeczne uczeń – nauczyciel na lekcji w szkole specjalnej. W: Z. Palak, A. Bujnowska (2008). Kompetencje pedagoga specjalnego. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 131-137.
- Bartkowski J. (2007). Między stygmatyzacją a odrzuceniem. System szkolny a przygotowanie zawodowe młodych osób niepełnosprawnych. W: E. Giermanowska (red.), Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, s. 197-224.
- Bartkowski J., Gonciarz B., Giermanowska E. (2007). Wnioski i rekomendacje. W: E. Giermanowska (red.), Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, s. 269-278.
- Bednarczyk Ł. (2009). Praca zawodowa osób niepełnosprawnych jako czynnik rehabilitacji zawodowej. W: A. Szyszko-Bohusz (red.), Edukacja-praca-prawo w życiu osób niepełnosprawnych. Tarnów: Wydawnictwo Małopolskiej Szkoły Wyższej w Tarnowie, s. 59-66.
- Biernat R. (2006). Zachowania asertywne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie a percepcja postaw rodzicielskich. Szkoła Specjalna, 3, 235, 168-179.
- Bobik B. (2007). Środowisko rodzinne a nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży (na przykładzie uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym). Szkoła Specjalna, 5, 242, 373-380.

- Brzezińska A., Woźniak Z., Maj K. (red) (2008). Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej „Academica”.
- Brzezińska A. I., Kaczan R., Piotrowski K., Sijko K., Rygielski P., Wiszejko-Wierzbicka D. (2008). Uwarunkowania aktywności zawodowej osób z ograniczeniami sprawności: czynniki społeczno-demograficzne. http://www.portalwiedzy.pan.pl/images/stories/pliki/publikacje/nauka/2008/01/N_108_09_Brzezinska.pdf
- Centrum Doradztwa Zawodowego i Wspierania Osób Niepełnosprawnych
Intelektualnie – Centrum DZWONI
- Chodkowska M. (2008). Socjopedagogiczne aspekty współpracy pedagoga specjalnego z rodzicami dziecka niepełnosprawnego. W: Z. Palak (red). Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji. Lublin: Wydawnictw UMCS, s. 34-41.
- Chorażuk J. (2004). Raport z badania Warsztatów Terapii Zajęciowej. Warszawa: PFRON
- Chrzanowska I. (2005). Szansa na społeczną adaptację? Uczniowie upośledzeni umysłowo w kształceniu integracyjnym i ogólnodostępnym. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 195-209.
- Domagała-Zyśk E. (2010). Chrześcijańska pedagogika niepełnosprawności – współczesne wyzwania. W: J. Michalski, A. Zakrzewska (red.) Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 495-509.
- Domagała-Zyśk E. (2004). Definicja niepełnosprawności intelektualnej formą społecznego wsparcia. Nasze Forum – Kwartalnik Pedagogiczno – Terapeutyczny, 3-4 (15-16), s. 37 – 42.
- Domagała-Zyśk E. (2009). Elementy „filozofii niepełnosprawności” Jeana Vaniera a współczesne tendencje rozwiązywania problemów osób z niepełnosprawnością. W: A. Szudra, K. Uzar (red.) Personalistyczny wymiar filozofii wychowania. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 279 – 292.
- Domagała-Zyśk E. (2007). Kształtowanie adekwatnych postaw wobec osób niepełnosprawnych. W: A. Rynio (red.) Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 922 – 931.

- Domagała-Zyśk E., Kornas-Biela D., Sidor B. (2006) Młodość – dorosłość – starość w sytuacji niepełnosprawności. W: J. Stala, E. Osewska (red.) Rodzina – bezcenny dar i zadanie. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, s. 703 – 723.
- Domagała-Zyśk E. (2009). Obecność ojca w rodzinie a powodzenie i niepowodzenie szkolne dzieci. W: J. Stala (red.) Dzisiejsi rodzice. Problemy i wyzwania. Tarnów: Polihymnia, s. 151-158.
- Domagała-Zyśk E. (2009). Osoby z trudnościami w uczeniu się – nowi wykluczeni w społeczeństwie wiedzy. W: A. Krause, J. Rutkowiak (red), Obszary społecznej marginalizacji – niepełnosprawność, Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, s. 165-172.
- Domagała-Zyśk E. (2010). Postrzeganie predyspozycji zawodowych osób z uszkodzeniami słuchu. W: D. Bis, J. Ryś (red.). Szkolnictwo i kształcenie zawodowe- wybrane aspekty. Lublin: Studio Format, s. 235-265.
- Domagała-Zyśk E. (2007). Praca osób z niepełnosprawnością w świetle encykliki Laborem Exercens Jana Pawła II. W: E. Konowaluk, M. Nowak (red). Praca – etos – wychowanie. Biała Podlaska: Wydawnictwo PWSZ im. Papieża Jana Pawła II, s. 124 – 130.
- Domagała-Zyśk E. (2005). Pedagog wobec osoby niepełnosprawnej i chorej w nauczaniu Jana Pawła II. W: M. Nowak. C. Kalita (red.) Pedagogiczna inspiracja w nauczaniu Jana Pawła II. Biała Podlaska, s. 438 – 454.
- Domagała-Zyśk E. (2005). Program terapeutyczny Magic Circle jako forma podnoszenia umiejętności społecznych uczniów z niepełnosprawnością i zagrożonych niepowodzeniem szkolnym. Szkoła Specjalna, 1 (228), s. 59 – 62.
- Domagała-Zyśk E. (2008). Szkolny doradca zawodowy wobec zagadnienia wyboru zawodu przez uczniów z trudnościami w nauce. W: E. Żerel, M. Jedynak (red.) Szkolny doradca zawodowy. Fakt czy mit we współczesnej szkole. Lublin: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, s.267 – 282.
- Domagała-Zyśk E. (2008). Uzdolnienia młodzieży a jej szanse na kulturową samorealizację. W: W.F. Wawro (red.) Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych. Lublin: RW KUL, s. 181 – 198.

- Domagała-Zyśk E. (2008). Wspieranie społecznych kompetencji uczniów klas integracyjnych z wykorzystaniem metody Magic Circle.
W: Z. Palak, A. Bujnowska (red.). Kompetencje pedagoga specjalnego. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 199-206.
- Domagała-Zyśk E. (2007). Współpraca wychowawcy z rodzicami dziecka mającego trudności w uczeniu się. W: J. Stala, E. Osewska (red.) W poszukiwaniu katechezy rodziców. Studium teoretyczno – empiryczne. Tarnów: Biblos.
- Dykcik W. (2001). Pedagogika specjalna. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Dykcik W. (2010). Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP.
- Gajdzica Z. (2001). Wpływ treści kształcenia na wybór zawodu przez uczniów lekko upośledzonych umysłowo. W: R. Kwiecińska, M. J. Szymański (red.), Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem. Kraków: Instytut Nauk o Wychowaniu Akademii Pedagogicznej w Krakowie, s. 390-401.
- Gajdzica Z. (2001). Założone a rzeczywiste funkcje podręcznika dla ucznia lekko upośledzonego umysłowo. W: D. Osik, A. Wojnarska (red.) Wspomaganie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 105-114.
- Gajdzica Z. (2004). Forma kształcenia specjalnego a zaradność i bezradność uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red). Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany. Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 100-107.
- Gajdzica Z. (2004). Status rodzinny i zawodowy osób z lekkim upośledzeniem umysłowym na tle zmiany społecznej.
W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy społecznego funkcjonowania oraz rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 37-48.
- Giermanowska E. (red) (2007a). Młodzi niepełnosprawni o sobie. Rodzina, edukacja, praca. Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych.

- Giermanowska E. (2007b). *Zatrudnienie młodych niepełnosprawnych w opiniach pracowników Powiatowych Urzędów Pracy*.
W: E. Giermanowska (red), *Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia*. Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych, s. 67-97.
- Głaz M. (2007). *Pozytywne doświadczenia z zatrudniania osób z niepełnosprawnością intelektualną na otwartym rynku. Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, 4, 12, 269-278.
- <http://www.centrumdzwoni.pl/> Data pobrania 20.08.2010 Fundacja VIP, Projekt: *Praca dla niepełnosprawnych szansą rozwoju Twojego przedsiębiorstwa*
- <http://www.popon.pl/> Data pobrania 20.08.2010 Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym
- <http://www.popon.pl/files/m.chmielewski/Raport%20o%20stanie%20zatrudnienia%20osob%20niepelnosprawnych%20w%20Polsce.pdf> Data pobrania 14.08.2010
- <http://www.psouu.org.pl/> Data pobrania 20.08.2010
- <http://www.psouu.org.pl/sites/default/files/publikacje/Ub%C3%B3stwo%20i%20Niepe%C5%82nosprawno%C5%9B%C4%87%20Intelektualna%20w%20Europie.pdf> Data pobrania: 14.08.2010
- Hučík J. (2008). *Czynniki warunkujące przygotowanie do zawodu osób niepełnosprawnych umysłowo*. W: Z. Gajdzica (red.), *Między wsparciem doraźnym a wspieraniem racjonalnym, czyli o uwarunkowaniach socjalizacji społecznej osób niepełnosprawnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 77-94.
- Janion E., Rudzińska-Rogoża A. (2004). *Samoocena i jej wpływ na społeczne przystosowanie w szkole dla dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym*. W: Z. Janiszewska – Nieścioruk (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną t.1, Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 81-85.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2005). *Aktualna oferta edukacyjna dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”, s. 211-223.

- Jurgielewicz-Wojtaszek M., Pawlak M. (2004). Wpływ zainteresowań na kształtowanie się drogi zawodowej młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną t.2, Wybrane problemy społecznego funkcjonowania oraz rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 65-73.
- Kazanowski Z, Osik – Chudowolska D. (2003). Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kazanowski Z., Byra S. (2004). Opinie rodziców młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim na temat pomocy udzielanej rodzinie. W: G. Kwaśniewska, A. Wojnarska (red.), Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 137-148.
- Kijak R. (2006). Subiektywny obraz jakości życia młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Szkoła Specjalna, 5, 237, 353-361.
- Kirenko J., Parchomiuk M. (2006). Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym. Lublin: Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego Pola w Lublinie
- Kirenko J, Parchomiuk M. (2008). Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym. Lublin: Drukarnia i Wydawnictwo Akademickie WSSP.
- Kirenko J. (2001). W stronę społecznego modelu niepełnosprawności. W: Z. Palak (red.). Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym. Lubin: Wydawnictwo UMCS, s.61-68.
- Kołaczek B. (2006). Zatrudnienie osób niepełnosprawnych w Polsce. Uwarunkowania i skutki. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Kościelska M. (2004). Jak poprawić sytuację osób niepełnosprawnych intelektualnie i ich rodzin – w różnych okresach życia? Głos psychologa. W: M. Kościelska, B. Aouil (red.), Człowiek niepełnosprawny – rodzina i praca. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, s. 11-20.
- Kosakowski Cz., Krause A. (2005). Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

- Kosakowski Cz., Krause A. (2004). Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Krause A. (2004). Problemy integracji w szkole ogólnodostępnej – koncepcja kontra ekonomia. W: Z. Janiszewska – Nieścioruk (red.), Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną t.1, Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 229-237.
- Kupisiewicz M. (2004). Edukacja ekonomiczna dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. W: Z. Gajdzica, A. Klinik (red.), Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 197-205.
- Lausch-Żuk J. (2001) Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym. W: W. Dykcik. Pedagogika specjalna. Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 137-148.
- Lipińska-Lokś J. (2004). Psychospołeczna sytuacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w klasach integracyjnych. W: Z. Janiszewska – Nieścioruk (red.), Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną t.1, Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 249-256.
- Łaś H. (2004). Jakość życia osób z niepełnosprawnością intelektualną – implikacje do systemu wsparcia społecznego i edukacyjnego. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną t.2, Wybrane problemy społecznego funkcjonowania oraz rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 13-26.
- Majewski T. (2008). Normalizacja życia młodzieży niepełnosprawnej wyzwaniem dla pedagoga specjalnego. W: Z. Palak (2008). Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 15-20.
- Majewski T. (1999). Specyficzne problemy związane z pracą zawodową osób niepełnosprawnych. W: B. Szczepankowska, J. Mikulski (red.), Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym – Wyrównywanie szans. Warszawa: CB-RRON, s. 179-188.

- Mikrut A. (1999). Agresja u osób upośledzonych umysłowo – uwarunkowania i przejawy. W: J. Pilecki, S. Olszewski (red.), Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych. Kraków: Oficyna Wydawnicza TEXT, s. 70-76.
- Mikrut A. (2004). Uczniowie z upośledzeniem umysłowym jako ofiary międzyrówieśniczej przemocy i agresji w szkole ogólnodostępnej – wstępne rozeznanie problemu. W: Z. Gajdzica, A. Klinik (red.), Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 255-266.
- Mikrut A. (2004). Wpływ przemocy rodzinnej na samoocenę i samoakceptację uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. W: Z. Janiszewska-Niścioruk (red.), Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną t.1, Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 69-80.
- Mrugalska K. (2004). Osoby z upośledzeniem umysłowym. W: B. Szczepankowska, A. Ostrowska (red.), Problem niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym. Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego. Warszawa: Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, s. 117-144.
- Osik D., Wojnarska A. (2001). (red.) Wspomaganie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Lublin: Wydawnictwo UMCS, ss.234.
- Osik-Chudowolska D. (2004). Edukacja integracyjna w opinii rodziców dzieci niepełnosprawnych. W: G. Kwaśniewska, A. Wojnarska (red.), Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 117-124.
- Ostasz J. (2004). Własne problemy życiowe w percepcji młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. W: Z. Janiszewska-Niścioruk (red.), Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną t.2, Wybrane problemy społecznego funkcjonowania oraz rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 49-64.

- Oszustowicz B., Baran J. (1999). Orientacja zawodowa młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim – uwarunkowania i konsekwencje. W: J. Pilecki, S. Olszewski (red.), *Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza TEXT, s. 195-202.
- Otrębski W. (2007). *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Otrębski W., Rożnowski B. (2008). *Sytuacja psychologiczna osób z niepełnosprawnością na rynku pracy*. Lublin: Instytut Rynku Pracy.
- Otrębski W. (1999). Zainteresowania zawodowe uczestników WTZ dla osób z upośledzeniem umysłowym. W: J. Pilecki, S. Olszewski (red.), *Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza TEXT, s. 137-150.
- Palak Z., Bujnowska A., Pawlak A. (2010). *Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Palak Z. (2001). *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Lubin: Wydawnictwo UMCS, ss.266.
- Palak Z. (2008). *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Palak Z. (2005). *Rehabilitacja zawodowa osób z upośledzeniem umysłowym, a ich sytuacja na współczesnym rynku pracy*. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 5, 3, 90-99.
- Parys K. (2004). *Kształcenie osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim – historia a rzeczywistość*. W: Z. Janiszewska-Niścioruk (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną t.1, Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 195-208.
- Pasternak E. (2001). *Metodyka wychowania i nauczania upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w nowej rzeczywistości edukacyjnej*. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Lubin: Wydawnictwo UMCS, s.193-2000.
- Pasymowski A. (2004). *Przygotowanie do zawodu uczniów lekko upośledzonych umysłowo w Polsce i Niemczech*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 364-370.

- Pilecki J., Kudłacik E., Hwang M. (1999). Poziom rozwoju kompetencji społecznych a obraz samego siebie uczniów klas V-VIII lekko upośledzonych umysłowo. W: J. Pilecki, S. Olszewski (red.), Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych. Kraków: Oficyna Wydawnicza TEXT, s. 31-54.
- Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym (2001). Część I. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy- Psychologiczno- Pedagogicznej .
- Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym (2002). Część II. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy- Psychologiczno- Pedagogicznej .
- Radecki P. (2007). Preferencje osób niepełnosprawnych w zakresie aktywizacji zawodowej – wnioski z badań. Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych, 4, 12, 157-193.
- Radecki P. (2008). Przyczyny niskiej aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych w świetle wyników badań. W: Identyfikacja przyczyn niskiej aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych – możliwości przełamania barier zatrudniania. Materiały konferencyjne. Warszawa: Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna.
- Raport o stanie zatrudnienia osób niepełnosprawnych w Polsce. Polska Organizacja Pracodawców Osób Niepełnosprawnych.
- Rożnowski B. (2009). Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży. Lublin: Wyd. TN KUL.
- Sadowska S. (2006). Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sadowska S. (2006). Ścieżka edukacyjna ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – aspekty trajektorii społecznej. Szkoła Specjalna, 5, 237, 344-352.
- Satoła M. (2006). Kształcenie zawodowe młodzieży niepełnosprawnej warunkiem jej aktywizacji zawodowej. Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych, 1-2 (5-6), 261-288.

- Sidor – Piekarska B. (2010). Idea integracji a kształcenie zawodowe i funkcjonowanie w sferze zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną W: D. Bis, J. Ryś, (red.). Szkolnictwo i kształcenie zawodowe – wybrane aspekty. Lublin: Wydawnictwo Studio Format. s. 215-235,
- Sidor B. (2006). Obraz osób z niepełnosprawnością umysłową w percepcji jej pełnosprawnego rodzeństwa. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, (red.) *Pomiędzy teorią a praktyką*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego, s. 355-362
- Sidor B. (2010). Oddziaływania terapeutyczne z wykorzystaniem komputera w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, W: *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, D. Bis, A. Rynio (red). Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 639-648.
- Sidor B. (2009). Podmiotowość osoby z niepełnosprawnością umysłową. W: A. Klinik (red.). *Edukacja jako proces socjalizacji osób niepełnosprawnych*, Kraków: Impuls, s. 81-89.
- Sidor B. (2009), *Rodzice w sytuacji wychowania dziecka z trudnościami rozwojowymi*, W: J. Stala, (red.), *Dzisiejsi rodzice, Problemy i wyzwania*. Tarnów. s. 201-207.
- Sidor B. (2006). Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością w świetle nauczania Jana Pawła II, W: J. Śledzianowski, T. Sakowicz, (red.) *Jan Paweł II stróżem ludzkiej rodziny*. Kielce: Akademia Świętokrzyska Zakład profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, s. 139-148.
- Sidor B. (2007). *Współpraca z rodzicami dzieci z niepełnosprawnością –problemy i wyzwania* W: J. Stala, E. Osewska(red.). *W poszukiwaniu katechezy rodziców* Tarnów: Biblos. s. 349-359.
- Sikorska K., Waszyk M., Badura-Stronka M. (2008). Zapotrzebowanie na wielospecjalistyczną pomoc medyczną i pozamedyczne formy wsparcia niepełnosprawnych intelektualnie uczniów poznańskich szkół specjalnych i ich rodziców. *Szkoła Specjalna*, 5, 247, 323-332.
- Skura M. (2008). *Metodyka języka angielskiego w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. *Szkoła Specjalna*, 2, 244, 119-132.
- Sowa J. (1999). *Rozwój zawodowy jednostki niepełnosprawnej – ograniczenia*. W: J. Pilecki, S. Olszewski (red.), *Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza TEXT, s. 111-124.

- Suchodolska J. (2009). Młodzi niepełnosprawni – w obliczu antycypowanej przyszłości. W: Z. Gajdzica (red.). Człowiek z niepełnosprawnością w przestrzeni społecznej. Kraków: Impuls, s. 83-99.
- Tkaczyk G. (2001). Metody nauczania całościowego stosowane w kształceniu dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. W: D. Osik, A. Wojnarska (2001). (red.) Wspomaganie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 95-104.
- Ubóstwo i Niepełnosprawność Intelktualna w Europie – raport Inclusion Europe (Europejskie Zrzeszenie Stowarzyszeń Osób Niepełnosprawnych Intelktualnie i ich Rodzin) oraz Inclusion International.
- Wapiennik E. (2005). Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia. Raport. Polska. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.
- Wapiennik E. (2006). Zatrudnianie osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce w świetle rozważań unijnych. Szkoła Specjalna, 1, 233, 23-34.
- Wojtasiak E. (2006). Przyczyny bierności zawodowej uczestników warsztatów terapii zajęciowej. Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych, 1-2 (5-6), 149-159.
- Wyczesany J. (2001). Pedagogika osób z lekkim upośledzeniem umysłowym. W: W. Dykcik (red.). Pedagogika specjalna. Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 137-148.
- Zakrzewska-Manterys E. (2007). Wykształcenie a sytuacja zawodowa osób niepełnosprawnych. W: E. Giermanowska (red), Młodzi niepełnosprawni o sobie. Rodzina, edukacja, praca. Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych, 57-79.
- Zamkowska A. (2008). Kompetencje nauczyciela wymagane w pracy z uczniem z upośledzeniem umysłowym w procesie edukacji inkluzyjnej. W: Z. Palak, A. Bujnowska (2008). Kompetencje pedagoga specjalnego. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s.79-88.
- Zaorska M. (2008). Kompromis i ustępstwo w pracy pedagoga specjalnego. W: Z. Palak (2008). Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s.151-161.

- Zbyrad T. (2009). Niepełnosprawność intelektualna – problemy opieki i wyzwania społeczne. W: Z. Gajdzica (red.), Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną w przestrzeni społecznej. Kraków: Impuls, s. 103-112.
- Źródło internetowe: <http://www.fundacjawip.pl/project.aspx?ProjectID=16> Data pobrania: 14.08.2010 Polska Organizacja Pracodawców Osób Niepełnosprawnych
- Żelechowska M., Żyta A. (1999). Formy pomocy osobom upośledzonym umysłowo. Rzeczywistość a oczekiwania. W: J. Pilecki, S. Olszewski (red.), Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych. Kraków: Oficyna Wydawnicza TEXT, s. 172-178.
- Żmudzka M. (2004). Samoocena dzieci niepełnosprawnych intelektualnie uczęszczających do klas integracyjnych. W: Z. Janiszewska-Niścioruk (red.), Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną t.1, Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 47-57.
- Żółkowska T. (1999). Rola warsztatu terapii zajęciowej w adaptacji społeczno-zawodowej dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: J. Pilecki, S. Olszewski (red.), Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych. Kraków: Oficyna Wydawnicza TEXT, s. 230-238.
- Żółkowska T. (2005). Asystencja osobista droga do niezależnego życia osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.). Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych. Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 77-83.
- Żyta A. (2005). Teraźniejszość i przyszłość paradygmatu normalizacji w odniesieniu do osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.). Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych. Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 122-128.

Jestem dorosły – chcę pracować

**PROGRAM ZAJĘĆ PRZYGOTOWUJĄCYCH
MŁODZIEŻ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
UMYSŁOWĄ DO FUNKCJONOWANIA W SYTUACJI
PRACY**

Przewodnik dla rodziców

Szanowna Pani / Szanowny Panie

Z przyjemnością informujemy, że Państwa dziecko w ramach zajęć pozalekcyjnych będzie uczestniczyło w realizowanym w naszej szkole innowacyjnym programie „Jestem dorosły – chcę pracować”. Jednocześnie chcemy zaprosić Państwa do czynnego w nim udziału.

Nasz program za cel ogólny stawia sobie poszerzanie wiedzy i doświadczeń młodzieży tak, by mogła ona w przyszłości znaleźć odpowiednie dla siebie miejsce pracy.

Celem szczegółowym programu jest wyposażenie ucznia w wiedzę i umiejętności, które pomogą mu podjąć decyzję: czy chce pracować oraz w jaki sposób.

W programie przez „pracę” rozumiemy aktywność realizowaną w zależności od możliwości osoby w różnych środowiskach, czyli np. w dziennym centrum aktywizacji, warsztatach terapii zajęciowej, środowiskowym domu samopomocy, zakładach aktywizacji zawodowej oraz na chronionym bądź otwartym rynku pracy. Jest to także pomoc rodzicom, sąsiadom, kolegom. W tym rozumieniu praca nie zawsze jest związana z wynagrodzeniem, ale daje satysfakcję, poczucie bycia potrzebnym, ważnym, wartościowym i podobnym do rówieśników.

Założenia programu realizowane będą poprzez rozwijanie wiedzy o sobie, kształtowanie umiejętności potrzebnych do budowania relacji z innymi oraz dostarczenie uczniom wiedzy w zakresie funkcjonowania w sytuacji pracy.

W ramach rozwijania wiedzy o sobie zaplanowane zostały następujące tematy zajęć: Mam marzenia, Wiem, jaki jestem, Ja i moje emocje, Mam ciekawe zainteresowania oraz Planuję swoją przyszłość. W trakcie tych zajęć uczeń będzie stawał się bardziej świadomy swych marzeń i planów życiowych, uczył się nazywać swoje emocje i poznawał sposoby ich kontrolowania, budował wiedzę o swych mocnych i słabych stronach oraz rozwijał swoje zainteresowania.

W ramach kształtowania umiejętności potrzebnych do budowania relacji z innymi ludźmi zaplanowane zostały następujące tematy zajęć: Dbam o kulturę osobistą, Umiem porozumiewać się z innymi, Potrafię współpracować z innymi, Potrafię radzić sobie ze stresem. W trakcie tych zajęć uczeń będzie rozwijał umiejętności zachowania się w relacjach społecznych, pracował nad umiejętnościami komunikowania się, współpracy, rozwijał umiejętności radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych.

Z kolei ramach dostarczenia uczniom wiedzy i umiejętności w zakresie funkcjonowania w sytuacji pracy zaplanowane zostały następujące tematy zajęć: Doceniam znaczenie pracy, Wiem, jak poszukiwać pracy, Znam instytucje użyteczności publicznej, Radzę sobie z sytuacjami trudnymi w pracy, Znam i przestrzegam regulamin pracy, Planuję swoją przyszłość zawodową. Zajęcia te pozwolą uczniom poszerzyć wiedzę o tym, jak szukać pracy, czym jest regulamin pracy, jakim należy być pracownikiem, by utrzymać pracę, a także jak funkcjonować w relacjach z innymi pracownikami i pracodawcą.

Ostatnie zajęcia dotyczące planowania przyszłości zawodowej pomogą w formułowaniu własnych planów związanych z podjęciem pracy.

Przyjęte w programie cele będą osiągnięte poprzez uczestnictwo ucznia w zajęciach szkolnych, indywidualną aktywność poza zajęciami z wykorzystaniem przygotowanych dla niego „kart pracy własnej”, a także poprzez rozmowy z rodzicami lub opiekunami w domu.

Po każdym zajęciu otrzymacie Państwo od nas list z informacją o celu i przebiegu zajęć. Prosimy, abyście Państwo zbierali te listy, ponieważ będą one przydatne w czasie trwania programu, a także po jego zakończeniu.

Zachęcamy też do rozmowy z dzieckiem o tym, czy zajęcia mu się podobały i co zapamiętało z ich przebiegu. Prowadzone przez Państwa rozmowy pomogą synowi/córce lepiej zrozumieć i przyswoić zagadnienia realizowane przez nauczyciela podczas zajęć. Nauczyciel będzie czasami zadawał uczniom „pracę domową”. Jeżeli będzie taka potrzeba prosimy o udzielenie dziecku pomocy w jej wykonaniu.

Pragniemy także zachęcić Państwa do wzięcia udziału w trzech spotkaniach z nauczycielem prowadzącym zajęcia. Spotkania te są zaplanowane po zrealizowaniu głównych części programu (po zajęciach nr 5, nr 9 i nr 15). W trakcie tych spotkań będziecie Państwo mieć możliwość bardziej dokładnego zapoznania się z programem. Będzie też szansa podzielenia się spostrzeżeniami na temat rezultatów programu w odniesieniu do Państwa dziecka. W tym celu przygotowaliśmy trzy karty ewaluacji (oceny), za pomocą których będziecie Państwo mogli w formie pisemnej ocenić postępy swojego dziecka. Karty te otrzymacie Państwo do wypełnienia w trakcie spotkań.

Innym rodzajem czynnego uczestnictwa Państwa w programie może być dobrowolny udział w wycieczkach młodzieży do lokalnych instytucji związanych z poszukiwaniem pracy (np. do urzędu pracy) lub instytucji, w których Państwa

dziecko po ukończeniu szkoły może znaleźć pracę (np. zakłady pracy, ŚDS, WTZ, ZAZ).

Zakładamy, że praca ucznia na zajęciach i poza nimi oraz Państwa pomoc zaowocuje oczekiwanym rezultatem, tzn. podniesieniem możliwości dziecka w zakresie funkcjonowania w sytuacji pracy.

Mamy nadzieję, że program „Jestem dorosły – chcę pracować” będzie źródłem radości i satysfakcji dla Państwa dzieci, przyczyni się do ich rozwoju w wielu sferach oraz będzie pomocny w znalezieniu pracy i funkcjonowaniu w niej. Zapraszamy zatem do współpracy przy jego realizacji.

Szanowni Państwo

Osobą prowadzącą zajęcia z Państwa dzieckiem jest Pan/Pani

.....

Można się z nim/nią skontaktować telefonicznie pod numerem:

..... lub osobiście w

.....

Jestem dorosły – chcę pracować

**PROGRAM ZAJĘĆ PRZYGOTOWUJĄCYCH
MŁODZIEŻ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
UMYSŁOWĄ DO FUNKCJONOWANIA W SYTUACJI
PRACY**

Przewodnik dla zespołu edukacyjno-wychowawczego

Szanowna Pani / Szanowny Panie

Otrzymał(a) Pan(i) ten *Przewodnik*, gdyż jeden bądź więcej uczniów, których dość dobrze Pan(i) zna i pracuje z nimi będą brali udział w Programie „*Jestem dorosły – chcę pracować*”. Ideą *Programu* jest, aby w jego realizację włączyły się wszystkie osoby towarzyszące na co dzień uczniowi, a więc rodzice, wychowawcy internatu, nauczyciele zawodu, itp.

W związku z tym **będzie Pan(i) członkiem zespołu edukacyjno – wychowawczego**, którego praca jest bardzo ważnym elementem w realizacji *Programu*. Liderem zespołu jest nauczyciel, który poprowadzi zajęcia z uczniami. Dla powodzenia całego przedsięwzięcia bardzo ważne jest, aby jego wysiłki nie były odosobnione i aby treści będące przedmiotem *Programu* były obecne w czasie innych zajęć z uczniami będącymi jego uczestnikami (np. lekcje języka obcego, nauka zawodu, zajęcia w internacie, godziny wychowawcze, inne lekcje i zajęcia). Jako autorzy *Programu* **prosimy zatem o szczegółowe zapoznanie się z niniejszym Przewodnikiem**. O tym, co było przedmiotem kolejnych zajęć będzie Pan(i) na bieżąco informowany(a) przez lidera zespołu za pomocą tzw. *Wskazówek dla zespołu edukacyjno – wychowawczego*, które zawierają m.in. opis aspektów, na które należy uczniom zwracać szczególną uwagę oraz działań, które może Pan(i) podjąć, by utrwalić i rozszerzyć wiedzę i umiejętności, jakich nabył uczeń na zajęciach. **Zachęcamy, aby Wskazówki gromadzić i wpinać do niniejszego skoroszytu**. Ich skrócone wersje znajdują się na końcu *Przewodnika*.

Informacje wstępne

Program powstał dzięki współpracy nauczycieli pracujących z młodzieżą z niepełnosprawnością umysłową w stopniach lekkim, umiarkowanym oraz znacznym a także badaczy skoncentrowanych na problematyce niepełnosprawności umysłowej. Z tego względu, oprócz wyraźnego rysu praktycznego, mocno osadzony jest on także we współczesnych koncepcjach integracji i normalizacji środowisk życia osób z niepełnosprawnością.

Główni adresaci programu to uczniowie szkół ponadgimnazjalnych (specjalnych i ogólnodostępnych) z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim, umiarkowanym oraz znacznym.

Bezpośrednimi realizatorami *Programu*, osobami pracującymi z uczniem na zajęciach są nauczyciele – wychowawcy internatu, wychowawcy klas, doradcy zawodowi, pedagodzy lub psycholodzy szkolni.

Aktywnymi uczestnikami *Programu* są także rodzice. Po każdym zajęciu otrzymują oni od nauczyciela prowadzącego zajęcia list zawierający informacje o tym, jakie zagadnienia były przedmiotem aktywności ich dziecka na zajęciach, a także jakie działania mogą podjąć, aby utrwalić i zinterioryzować materiał realizowany w czasie zajęć. Rodzicom proponowane są tematy rozmów, zadania. Mogą oni także wspólnie z dzieckiem wykonywać zadania, które uczeń ma realizować w domu. Rodzice są też proszeni przez nauczyciela prowadzącego zajęcia o informację zwrotną dotyczącą tego, co ich dziecko wyniosło z zajęć, czy udało im się wspólnie nawiązać do tematu zajęć z danego tygodnia.

W nawiązaniu do idei programu o zaangażowaniu najbliższych środowisk ucznia w realizowanie programu, należy podkreślić rolę wszystkich członków zespołu edukacyjno-wychowawczego, czyli nauczycieli zawodu, wychowawców klasy i internatu, nauczycieli różnych przedmiotów w danej szkole, w której realizowany jest *Program*. Podczas jego realizacji członkowie zespołu edukacyjno – wychowawczego proszeni są o utrwalanie treści podejmowanych na zajęciach. Są także informowani na bieżąco, o realizowanych podczas *Programu* treściach. We *Wskazówkach dla zespołu edukacyjno – wychowawczego*, o których była już mowa wcześniej, znajdują się sugestie dotyczące pracy z uczniem, dzięki którym wiadomości i kompetencje nabyte w czasie zajęć mogą zostać powtórzone i utrwalone podczas zajęć lekcyjnych i warsztatowych. Wskazane jest także aby zadania wymagające dłuższego czasu mogły być realizowane np. przez wychowawców w internacie. Tego rodzaju zadaniami są np. wycieczki do zakładów pracy, banku, WTZ-ów. Udział w wycieczkach można także proponować rodzicom, dla których, być może, będzie to także cenne doświadczenie.

„*Wskazówki dla zespołu edukacyjno – wychowawczego*” będą umieszczane w miejscu ogólnodostępnym (np. w pokoju nauczycielskim) lub na stronie internetowej szkoły. Mogą być także udostępniane paniom sprzątaczkom, osobom pracującym w sekretariacie, na portierni. Chodzi o to, aby oprócz ścisłego grona zespołu edukacyjno – wychowawczego do wspierania ucznia włączyć jak największą liczbę pracowników szkoły.

W szczególny sposób potraktowana została możliwość utrwalenia nabytej wiedzy poprzez ćwiczenia w ramach lekcji języka obcego. Nauczyciele języka

angielskiego mogą na swoich lekcjach wykorzystać przygotowany zestaw 77 słówek w języku angielskim – *Seventy seven work words* – nawiązujących do realizowanych na zajęciach treści związanych z funkcjonowaniem w sytuacji pracy. Zsynchronizowane czasowo wprowadzenie słownictwa dotyczącego danego tematu na lekcjach języka angielskiego pozwoli nie tylko na utrwalenie słownictwa w języku narodowym, ale także poznanie znaczenia części pojęć w języku obcym. Dzięki prostocie ćwiczeń zestaw *Seventy seven work words* może być, po uprzednim przygotowaniu, wykorzystywany do nauki języka obcego innego niż angielski.

Liderem zespołu edukacyjno – wychowawczego jest zawsze nauczyciel realizujący *Program* bezpośrednio z uczniami (np. doradca zawodowy, pedagog, psycholog szkolny). Jeżeli w danej placówce równolegle *Program* jest realizowany dla kilku grup, to nauczyciele wybierają spośród siebie jedną osobę jako koordynatora. Jego zadaniem jest dbanie o współpracę między poszczególnymi osobami i zespołami realizującymi *Program*, np. wychowawcami internatu, rodzicami młodzieży uczestniczącej w zajęciach, a także, np. lokalnymi instytucjami (WTZ, ŚDS, ZAZ, urząd pracy, pracodawcy), w których w przyszłości młodzież mogłaby pracować lub uzyskać pomoc.

Opis Programu

Głównym celem *Programu* jest poprawa psychospołecznego funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością umysłową, uczących się w szkołach ponadgimnazjalnych oraz przygotowanie ich do podejmowania różnych form pracy i funkcjonowania w sytuacji pracy. Jednocześnie *Program* stawia sobie za cel poprawę w zakresie zdolności ucznia do krystalizacji jego zainteresowań zawodowych. Praca rozumiana jest tu jako aktywność realizowana w zależności od możliwości osoby w różnych środowiskach czyli, np. na otwartym rynku pracy, w zakładach aktywizacji zawodowej, warsztatach terapii zajęciowej, środowiskowym domu samopomocy. Praca może być też realizowana poprzez pomoc ucznia rodzicom w domu. Oznacza to, że pracę rozumiemy jako aktywność nie zawsze związaną z wynagrodzeniem, ale dającą osobie satysfakcję, umożliwiającą jej rozwój, dającą możliwość poszerzania wiedzy, bogacenia doświadczenia. Celem *Programu* jest też kształtowanie w uczniach

postawy wyrażającej się w haśle będącym nazwą *Programu*: „*Jestem dorosły – chcę pracować*”.

Realizowanie celu *Programu* następuje poprzez pracę ucznia na zajęciach, jego indywidualną aktywność poza zajęciami z wykorzystaniem przygotowanych dla niego „kart pracy własnej”, także poprzez poszerzanie jego wiedzy i doświadczenia dzięki rozmowom i pracy z rodzicami w domu oraz nauczycielami różnych przedmiotów (m. in. nauczycielami przedmiotów zawodowych, języka angielskiego, wychowawcą w klasie oraz internacie). Zakładamy, że praca ucznia na zajęciach i poza nimi zaowocuje oczekiwanym rezultatem – podniesieniem jego przystosowania w zakresie funkcjonowania w sytuacji pracy.

Założeniem *Programu* jest przygotowanie uczniów do sytuacji pracy poprzez kształtowanie i wzmacnianie określonych wyznaczników przystosowania. W *Programie* przygotowanie to następuje poprzez rozwijanie wiedzy o sobie, kształtowanie umiejętności potrzebnych do budowania relacji z innymi oraz dostarczenie uczniom wiedzy i poszerzenie ich umiejętności w zakresie funkcjonowania w sytuacji pracy.

Program złożony jest z 15 tematów zajęć przyporządkowanych do trzech obszarów funkcjonowania człowieka: obszar I: *Ja*, obszar II: *Ja – inni* oraz obszar III: *Ja – praca*. Do każdego tematu opracowany jest scenariusz zajęć. Mogą być one realizowane poprzez ćwiczenia podstawowe oraz fakultatywne, trwające 45 minut (60 min.), lub też podstawowe i dodatkowe, które trwają 90 minut (120 min).

Pierwszy obszar *Programu*, zatytułowany **Ja**, obejmuje cykl zajęć, których celem jest poszerzenie wiedzy o sobie. Tworzą go następujące tematy:

Mam marzenia

Wiem, jaki jestem

Ja i moje emocje

Mam ciekawe zainteresowania

Planuję swoją przyszłość

Uczeń w trakcie zajęć w ramach tego obszaru ma możliwość poszerzenia wiedzy o sobie, budowania swej tożsamości będąc aktywnym uczestnikiem zajęć. Uczeń staje się bardziej świadomy swych marzeń, w nawiązaniu do nich ma możliwość formułowania planów życiowych, uczy się nazywać swoje emocje i poznaje sposoby ich kontrolowania, buduje wiedzę o swych mocnych i słabych stronach, poszerza wiedzę o swych preferencjach i zainteresowaniach.

Zajęcia w drugim obszarze **Ja – Inni** ukierunkowane są na wsparcie osoby z niepełnosprawnością umysłową w budowaniu znaczących relacji z innymi. W tym obszarze znalazły się następujące tematy:

Dbam o kulturę osobistą

Umiem porozumiewać się z innymi

Potrafię współpracować z innymi

Potrafię radzić sobie ze stresem

W ramach tego obszaru zajęcia w poszczególnych tematach skoncentrowane są na poszerzaniu umiejętności ucznia w zakresie budowania relacji z innymi. Uczeń staje się bardziej świadomy, w jaki sposób należy się zachowywać, by stawać się partnerem w relacjach społecznych. Uczeń poszerza swoją wiedzę o zasadach kulturalnego zachowania się, pracuje nad postawą otwartości w sytuacjach komunikowania się, współpracy. Poszerza zakres umiejętności komunikowania z innymi w sytuacjach konfliktowych.

Obszar III zatytułowany **Ja – praca** obejmuje cykl zajęć, których celem jest ukazanie pracy jako naturalnej aktywności człowieka dorosłego, dającej mu satysfakcję i możliwości rozwoju. W części tej zaproponowano następujące tematy:

Doceniam znaczenie pracy

Wiem, jak poszukiwać pracy

Znam instytucje użyteczności publicznej

Radzę sobie z sytuacjami trudnymi w pracy

Znam i przestrzegam regulamin pracy

Planuję swoją przyszłość zawodową

Nabywane w ramach tego obszaru kompetencje pozwolą uczniowi docenić znaczenie pracy. Zajęcia poszerzają wiedzę o tym jak szukać pracy, czym jest regulamin pracy, jakim należy być pracownikiem by pracę utrzymać, jakie cechy powinny charakteryzować pracownika podczas wykonywania pracy oraz w relacjach, niekiedy trudnych, z innymi pracownikami i pracodawcą. Ostatnie zajęcia dotyczące planowania przyszłości zawodowej pomogą uczniowi w formułowaniu planów, co do własnej aktywności zawodowej, przy wykorzystaniu zdobytej już wiedzy o sobie, o swych preferencjach i możliwościach.

Wskazówki dla zespołu edukacyjno – wychowawczego

W celu bardziej dokładnego przeanalizowania sugestii zawartych we *Wskazówkach dla zespołu edukacyjno-wychowawczego*, przedstawiamy poniżej w skróconej wersji zakres oczekiwań wobec członków zespołu w odniesieniu do poszczególnych zajęć.

Mam Marzenia

Proponuje się, aby wykorzystać codzienne sytuacje edukacyjno-wychowawcze do koncentrowania uwagi uczniów na ich marzeniach, szczególnie tych niematerialnych. Wskazane jest również udzielanie pomocy uczniom w odróżnianiu marzeń możliwych do realizacji, od tych, które pozostaną jedynie w sferze wyobraźni. Zachęca się również do zainteresowania uczniów marzeniami ich rówieśników w ramach lekcji wychowawczych i zajęć grupowych w internacie. Wychowawcom internatu proponuje się zorganizowanie sesji plakatowej *Moje marzenia* lub (i) konkursu recytatorskiego czy wokalnego, pt. *Każdemu wolno marzyć* (wskazane jest promowanie własnej twórczości uczniów).

Wiem, jaki jestem

Proponuje się by wspierać ucznia w zakresie zdobycia rzetelnych informacji na swój temat poprzez informowanie go o zdobytych umiejętnościach, zaobserwowanych pozytywnych cechach charakteru, poprzez zauważanie sukcesów, starań, zwłaszcza w czasie zajęć przygotowujących do nauki zawodu oraz poprzez ukazywanie skutków nałogów, eliminowanie złych nawyków, wspólną pracę nad negatywnymi cechami charakteru.

Ja i moje emocje

Prosimy o przypominanie uczniom, w sytuacjach „trudnych wychowawczo” o sposobach samokontroli, które poznali i ćwiczyli podczas zajęć:

- 1. Powiedz, co czujesz i co myślisz, bez agresji w słowach i zachowaniu.*
- 2. Odejdź, jeśli ocenisz, że nic nie możesz wyjaśnić, żeby nie pogorszyć sytuacji.*
- 3. Policz do dziesięciu, zanim coś zrobisz lub powiesz.*
- 4. Swobodnie, głęboko oddychaj.*
- 5. Pomyśl o czymś przyjemnym, wyprostuj się i uśmiechnij.*

Proponujemy także, nagradzać pozytywną oceną z zachowania zaobserwowane u uczniów przejawy panowania nad trudnymi emocjami.

Wychowawcom internatu proponuje się wykonanie z uczniami plakatu *Kolory naszych emocji*.

Mam ciekawe zainteresowania

Nauczyciele różnych przedmiotów na swoich zajęciach mogą podejmować tematykę dotyczącą zainteresowań, ich roli w życiu człowieka. Ważne jest nawiązanie do związku między zainteresowaniami, a relacjami społecznymi i przyszłą pracą zawodową. Posiadanie zainteresowań może przyczynić się do postrzegania osoby jako bardziej atrakcyjnej społecznie, może mieć także pozytywne znaczenie w sytuacji poszukiwania pracy.

Wychowawcy internatu mogą pomóc wychowankom wybrać koło zainteresowań. Mogą też przygotować razem z uczniem diagram i zaznaczyć na nim, ile czasu w ciągu dnia uczeń poświęcił na rozwijanie swoich zainteresowań.

Planuję swoją przyszłość

Prosimy o odwoływanie się do celów życiowych (ukończenie szkoły, zdobycie zawodu, podjęcie pracy zarobkowej, usamodzielnienie się, kontynuowanie nauki) w celu motywowania uczniów do systematycznego i sumiennego wypełniania obowiązków szkolnych. Proponuje się udzielenie informacji zwrotnej uczniom w postaci pisemnego lub ustnego podsumowania obecności na zajęciach szkolnych i warsztatowych, co tydzień, podczas lekcji wychowawczych.

Wychowawcom internatu proponuje się inicjowanie rozmów o zaletach planowania aktywności życiowej oraz zorganizowanie konkursu plastycznego *Moje plany na przyszłość*.

Dbam o kulturę osobistą

Prosimy o zwracanie uwagi na używane przez uczniów zwroty grzecznościowe, kulturalne powitania i pożegnania uświadamiając im, że jest to dobrze widziane w kontaktach z innymi osobami oraz w różnych miejscach publicznych i instytucjach, z których na co dzień korzystamy.

Wychowawcom internatu proponuje się zorganizowanie konkursu, pt. *Mistrz dobrych manier w internacie* lub sesji plakatowej, pt. *Kultura osobista to klucz do ludzkich serc*.

Umiem porozumiewać się z innymi

Prosimy, by nauczyciele podczas swoich zajęć utrwalali zasady i umiejętność poprawnej komunikacji. Prosimy o zwracanie uwagi na komunikaty zawarte w gestach, słowach, o ćwiczenie w konkretnych sytuacjach szkolnych umiejętności przedstawiania się, nawiązywania i podtrzymywania rozmowy. W czasie spotkań tematycznych w grupach prosimy o zwracanie uwagi na zasady kulturalnego zachowania się chłopców i dziewcząt w stosunku do siebie nawzajem.

Wychowawcom internatu proponuje się prowadzenie dyskusji na różne tematy ćwicząc umiejętności aktywnego słuchania, wypowiedzania się na forum grupy. Proponujemy wykorzystanie techniki *Krąg słuchania*, która przebiega według następującego schematu:

- Wysłuchanie tematu rozmowy – propozycji nauczyciela,
- Każdy z uczniów ma prawo zabrać głos,
- Wypowiedzi uczniów są przywoływane przez inne osoby z grupy,
- Nauczyciel zbiera główne wątki rozmowy.

O szczegóły dotyczące techniki należy zapytać lidera zespołu.

Potrafię współpracować z innymi

Proponuje się, aby nauczyciele nagradzali pochwałami ustnymi lub pisemnymi (np. w dzienniku) uczniów, którzy wspólnie pracowali w danym dniu. Prosimy by nauczyciele różnych przedmiotów wykorzystując na swoich zajęciach formy pracy zespołowej starali się utrwalać zasady współpracy oraz wzmacniać przejawy współpracy wśród wychowanków. Prosimy, aby na zajęciach zwracać uwagę na cechy charakteru uczniów, które mogą stać się ważne w pracy zawodowej (sumienność, pracowitość, punktualność, umiejętność pracy w grupie).

Wychowawcom internatu proponuje się przygotowanie wspólnego przedsięwzięcia (np. kulinarnego, artystycznego, sportowego). Ważne by przypominać o zasadach współpracy oraz wzmacniać jej przejawy wśród wychowanków. Proponuje się także odbycie wycieczki do zakładu, w którym jest praca taśmowa i można obserwować współpracę pracowników.

Potrafię radzić sobie ze stresem

Prosimy o zachęcanie uczniów do stosowania aktywnych form radzenia sobie ze stresem, np. przed klasówką, wystąpieniem publicznym, egzaminem, itp. Zachęcajmy ucznia, aby porozmawiał z kimś, komu ufa o tym, co go martwi i co jest dla niego trudne. Prosimy o zwracanie szczególnej uwagi na młodzież mało aktywną, nieśmiałą. Proponujemy także wprowadzanie przerw relaksacyjnych.

Wychowawcom internatu proponuje się analizowanie i omawianie sytuacji o charakterze stresogennym, z którymi wychowankowie spotykają się w swoim codziennym funkcjonowaniu. Proponujemy także przygotowanie sesji plakatowej na temat: *Dobre sposoby na stres*.

Doceniam znaczenie pracy

Proponuje się w ramach zajęć praktycznych podkreślanie wartości wykonywania różnych czynności (np. porządkowych, przygotowawczych, itp.) i ich znaczenia w całości zadania.

Wychowawcom internatu proponuje się wykonanie wraz z uczniami mini-przewodnika dla absolwenta, w którym zamieszczone będą informacje dotyczące:

- pomocnych instytucji (PCPR, urząd pracy, OPS),
- rodzajów szkół, gdzie mogą kontynuować naukę,
- nazw gazet i adresów stron internetowych, gdzie zamieszczane są ogłoszenia o pracy,
- innych form aktywizacji niepełnosprawnych absolwentów: WTZ, ŚDS, ZAZ i inne.

Wiem, jak poszukiwać pracy

Proponuje się nauczycielom przedmiotów zawodowych wyjaśnianie uczniom zasad posługiwania się dyplomem czeladnika, względnie zaświadczenia o nabyciu kwalifikacji zawodowych OKE. Warto też zainteresować uczniów formą wolontariatu, co mogłoby się przekształcić w zatrudnienie. Wychowawcom internatu proponuje się zorganizowanie wizyty w urzędzie pracy, wycieczki do zakładu pracy w celu poznania warunków pracy i zatrudnienia. Zachęcamy także do prowadzenia próbnych rozmów z pracodawcą, ćwiczenia telefonicznych odpowiedzi na ofertę prasową.

Znam instytucje użyteczności publicznej

Prosimy o zwrócenie uwagi na zagadnienie korzystania z instytucji użyteczności publicznej. Prosimy o podawanie prostych informacji o roli, jaką pełnią te instytucje. Szczególnie prosimy wychowawców klas o zwrócenie uwagi na indywidualne potrzeby wychowanków w tym zakresie.

Wychowawcom internatu proponuje się zorganizowanie zajęć terenowych w banku mających na celu utrwalenie wiadomości na temat procedury dotyczącej zakładania rachunku bankowego, zapoznanie z instrukcją dotyczącą ochrony danych osobowych podczas korzystania z rachunku bankowego, naukę obsługi bankomatu, pokaz dokonywania płatności za pomocą karty bankomatowej, zapoznanie z instrukcją postępowania w przypadku zagubienia karty do bankomatu.

Radzę sobie z sytuacjami trudnymi w pracy

Prosimy nauczycieli i wychowawców, aby podkreślali prawo uczniów do wyrażania własnego zdania oraz zachęcali swoich wychowanków do asertywnego rozwiązywania sytuacji trudnych pojawiających się w codziennym życiu. W przypadku asertywnych zachowań wychowanka prosimy o przekazywanie uczniowi informacji, że nauczyciel zachowanie to aprobuje i pochwała.

Wychowawcom internatu proponujemy zorganizowanie sesji plakatowej, pt. *Trzeba powiedzieć NIE, gdy...*

Znam i przestrzegam regulaminu pracy

Prosimy o zwrócenie szczególnej uwagi na zagadnienie praw i obowiązków ucznia, nauczyciela, wychowawcy.

Wychowawcom internatu proponuje się zorganizowanie zajęć na temat praw i obowiązków osób dorosłych w oparciu o np. *Kartę Praw Osób Niepełnosprawnych*. Proponujemy także zorganizowanie sesji plakatowej, pt. *Jakim jestem uczniem?* (ze zwróceniem uwagi na prawa i obowiązki ucznia).

Planuję swoją przyszłość zawodową

Prosimy o zwracanie uwagi na cechy dobrego ucznia oraz pracownika z podkreśleniem związku między planami zawodowymi, a obecnym sposobem traktowania obowiązków szkolnych uczniów.

Wychowawców internatu zachęcamy do rozmów z wychowankami na temat ich planów osobistych i zawodowych oraz wspólnego określania działań niezbędnych do ich realizacji. Zachęcamy wychowawców internatu do zorganizowania spotkania z rodzicami na temat możliwości poszukiwania pracy, zdobycia miejsca w warsztatach terapii zajęciowej, środowiskowym domu samopomocy.

Proponujemy zorganizowanie sesji plakatowej, pt. *Jakim będę pracownikiem.*

Bardziej szczegółowych informacji o *Programie* możecie dowiedzieć się Państwo od **lidera zespołu**, którym jest

.....

Można się z nim skontaktować za pomocą poczty internetowej pod adresem:

..... lub dzwoniąc na numer telefonu

..... Można także porozmawiać z nim na

dyżurze, który pełni zazwyczaj

w w godz.

Jestem dorosły – chcę pracować

**PROGRAM ZAJĘĆ PRZYGOTOWUJĄCYCH
MŁODZIEŻ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
UMYSŁOWĄ DO FUNKCJONOWANIA W SYTUACJI
PRACY**

Wstęp do portfolio

PRZECZYTAJ LUB POPROŚ KOGOŚ O PRZECZYTANIE

Droga Uczennico! Drogi Uczniu!

Każdy dorosły człowiek po ukończeniu szkoły może zacząć pracować. Jednak, aby podjąć pracę trzeba się do tego odpowiednio przygotować. Dzięki pracy dorosły człowiek rozwija się. Praca może mu dawać radość i zadowolenie z siebie. Każdy wysiłek człowieka związany z pracą jest wartościowy. Dlatego różne rodzaje prac są ważne, także te, za które nie otrzymuje się pieniędzy, np. pomoc rodzicom, sąsiadom, koleżankom, kolegom. Można także pracować w różnych miejscach, np. w zakładach pracy, w warsztatach terapii zajęciowej czy środowiskowym domu samopomocy. Jeśli:

- jesteś zainteresowana(y) poznawaniem siebie
- chcesz dowiedzieć się jak rozmawiać z innymi i z nimi współpracować
- myślisz o tym, co będziesz robić w przyszłości

proponujemy Ci udział w zajęciach, które nazwaliśmy „Jestem dorosły – chcę pracować” .

Zajęcia te pomogą Ci przygotować się do podjęcia decyzji, czy chcesz pracować po ukończeniu szkoły. Pomogą Ci także zastanowić się nad tym, co chcesz i możesz robić oraz gdzie możesz pracować.

Proponujemy Ci zajęcia, na których będziesz mógł/mogła:

- poszerzać swoją wiedzę o sobie, swoich marzeniach, planach, zainteresowaniach, emocjach

- dowiedzieć się, jak należy się kulturalnie zachowywać w kontaktach z innymi osobami
- poszerzyć swoją wiedzę o tym, jak szukać pracy, jaka praca jest dla Ciebie odpowiednia, co należy robić, aby być dobrym pracownikiem

W trakcie każdego zajęcia, potem w domu lub w internecie będziesz mógł/mogła wykonać samodzielnie lub z pomocą dorosłych ciekawą „pracę domową”. Gdy ją wykonasz włóż ją do tego portfolio, które właśnie trzymasz w ręku. Jeśli będziesz systematycznie wykonywać prace powstanie cały ich zbiór. Prace te pomogą Ci lepiej poznać siebie i przygotować się do roli dorosłej osoby pracującej.

Życzymy Ci wytrwałości i zadowolenia z siebie podczas zajęć.

Jestem dorosły – chcę pracować

RAPORT Z TESTOWANIA

Opracował dr Grzegorz Wiącek

1. Opis procedury

Testowanie Materiałów... rozpoczęło się w czerwcu 2011 r. od wyboru szkół. Oprócz Specjalnego Ośrodka Szkolno Wychowawczego nr 1 z Lublina (partner w projekcie) wybrano również Specjalne Ośrodki Szkolno-Wychowawcze z Radzyna Podlaskiego i Krasnegostawu. Taki sposób doboru podyktowany był z jednej strony koniecznością bieżącego monitoringu i ewaluacji (Lublin – bliskość biura projektu) oraz koniecznością porównania wdrażania produktu finalnego w różnych środowiskach (uczniowie z duże/małego miasta i wsi). Pierwszym etapem testowania było prowadzenie badań diagnostycznych w grupie 78 uczniów, którzy następnie wzięli udział w testowaniu programu zajęć warsztatowych oraz na grupie kontrolnej (68 uczniów nie biorących udziału w testowaniu programu zajęć warsztatowych). Badania zostały wykonane przez nauczycieli z wykorzystaniem: *Skali przystosowania do sytuacji pracy* oraz *Inwentarza preferencji czynności zawodowych*. W wyniku badań dla każdego ucznia opracowany został indywidualny plan rehabilitacji społecznej i zawodowej określający obszary wymagające szczególnego wsparcia oraz sposoby jego udzielania. Uczniowie zostali podzieleni na 12 grup: 8 z nich pochodzi z ośrodka lubelskiego oraz po 2 grupy z ośrodków z Radzyna Podlaskiego oraz Krasnegostawu. Grupy liczą od 5 do 10 uczniów i zostały utworzone z klas szkolnych, połowa grup z szkół zawodowych (uczniowie niepełnosprawni w stopniu lekkim) i przysposabiających do pracy (w stopniu umiarkowanym i znacznym). Płeć nie miała żadnego wpływu na dobór uczestników. Proporcja płci w grupie testowej zależna była od proporcji płci w klasach. Dla każdej grupy odbiorców został utworzony oddzielny zespół edukacyjno-wychowawczy złożony z nauczyciela prowadzącego zajęcia (lidera zespołu) i nauczycieli wspomagających” (np. wychowawca w internacie, psycholog, pedagog, nauczyciel zawodu, wychowawca klasy, instruktor praktycznej nauki zawodu). Jednocześnie do realizacji zajęć wybrano w trybie otwartego naboru nauczycieli posiadający wysokie kwalifikacje i bogate doświadczenie w pracy z uczniami niepełnosprawnymi umysłowo.

Kolejnym etapem testowania była realizacja zajęć w ramach *Programu zajęć... „Jestem dorosły – chcę pracować”*. Trwała ona od października 2011 r. do stycznia 2012 r. (I semestr roku szkolnego 2011/2012). Pierwsze 6 grup uczniów zrealizowało program w wersji podstawowej (15-godzinnej), a kolejne 6 grup

zrealizowało wersję rozszerzoną (30-godzinną). Przetestowane zostały wszystkie ćwiczenia zawarte w scenariuszach zajęć, współpraca z rodzicami, współpraca z zespołem edukacyjno-wychowawczym oraz praca własna ucznia pomiędzy zajęciami. Przed przystąpieniem do realizacji *Programu ...*, Rada Pedagogiczna każdej ze szkół podjęła uchwałę o wprowadzeniu go w bieżącym roku szkolnym do stosowania w szkole jako innowacji pedagogicznej.

Ostatnim etapem testowania (III) było ponowne przeprowadzenie badania uczniów biorących udział w *Programie zajęć ...* oraz uczniów z grupy kontrolnej, niebiorących udziału w żadnych zajęciach warsztatowych, *Skalą przystosowania do sytuacji pracy* oraz *Inwentarzem preferencji czynności zawodowych*. Uzyskane wyniki zostaną porównane z tymi z badania pierwszego.

2. Opis badanej grupy

W badaniach wzięło udział 146 uczniów, podzielonych na dwie grupy: uczestników programu (f=78; P=53,4%) oraz kontrolną, która nie uczestniczyła w programie dydaktycznym (f=68; P=46,6%). Liczebności i procenty dla zmiennych charakteryzujących obie grupy przedstawione zostały w Tabeli 1.

Tabela 1. Liczebności i procenty dla zmiennych opisujących grupę uczestników (N=78) oraz grupę kontrolną (N=68)

Zmienna	Grupa	Wartość	Liczebność	Procent
Płeć	Uczestnicy	Kobiety	43	55,1
		Mężczyźni	35	44,9
		Ogółem	78	100,0
	Kontrolna	Kobiety	30	44,1
		Mężczyźni	38	55,9
		Ogółem	68	100,0
Stopień niepełnosprawności	Uczestnicy	Lekki	45	57,7
		Umiarkowany	31	39,7
		Znaczny	2	2,6
		Ogółem	78	100,0
	Kontrolna	Lekki	50	73,5
		Umiarkowany	16	23,5
Znaczny		2	2,9	
Ogółem	68	100,0		
Miejscowość	Uczestnicy	Krasnystaw	14	17,9
		Lublin	54	69,2
		Radzyń Podlaski	10	12,8
		Ogółem	78	100,0
	Kontrolna	Krasnystaw	6	8,8
		Lublin	52	76,5
Radzyń Podlaski		10	14,7	
Ogółem	68	100,0		
Rodzaj szkoły	Uczestnicy	Przysposabiająca	33	42,3
		Zawodowa	45	57,7
		Ogółem	78	100,0
	Kontrolna	Przysposabiająca	18	26,5
		Zawodowa	50	73,5
		Ogółem	68	100,0
Klasa	Uczestnicy	Druga	26	33,3
		Trzecia	52	66,7
		Ogółem	78	100,0
	Kontrolna	Druga	21	31,3
		Trzecia	46	68,7
		Ogółem	67	100,0

Jak wynika z powyższej tabeli proporcja płci jest względnie wyrównana w obu grupach. W ramach zmiennych: Stopień niepełnosprawności umysłowej, Miejscowość oraz Rodzaj szkoły, występuje przewaga, odpowiednio: osób z lekką niepełnosprawnością umysłową, osób uczących się w Lublinie oraz uczniów szkół

zawodowych. Wspomniana dysproporcja jest wyraźniejsza w grupie kontrolnej. W przypadku zmiennej poziomu klasy większy udział wśród badanych mają uczniowie klasy trzeciej, jednak tendencja ta występuje z równym nasileniem w obu porównywanych grupach. Podsumowując opis pobranej próby można stwierdzić, że wspomniane wyżej dysproporcje nie są na tyle duże żeby zakłócić analizę otrzymanych wyników badań. Także liczebności poszczególnych podgrup pozwalają na przeprowadzenie analiz z testowania efektywności *Programu*.

3. Wyniki testowania

3.1. Inwentarz Preferencji Czynności Zawodowych

Opisana na początku procedura obejmowała pierwsze i drugie badanie diagnostyczne za pomocą dwóch narzędzi – *Inwentarza Preferencji Czynności Zawodowych* (IPCZ) oraz *Skali Przystosowania do Sytuacji Pracy* (SPSP). Oba narzędzia służyły sprawdzeniu skuteczności programu dydaktycznego, jedno w zakresie krystalizacji preferencji czynności zawodowych uczniów, drugie w odniesieniu do poziomu wspomnianego wyżej przystosowania. Orzekanie o wystąpieniu krystalizacji preferencji opiera się na jakościowym porównaniu wyników IPCZ konkretnej osoby w badaniu pierwszym i drugim. Jest to dokonywane na poziomie indywidualnej interpretacji i stąd nie jest możliwe opisanie takiego efektu z użyciem procedur statystycznych. Odwołując się w tym miejscu do efektów ewaluacji zewnętrznej testowanego zestawu, można przywołać wnioski z niej wypływające. Stwierdza się fakt wystąpienia zjawiska krystalizacji preferencji czynności zawodowych u wszystkich uczniów uczestniczących w programie dydaktycznym. W zależności od konkretnej osoby nasilenie tego zjawiska było zróżnicowane, podobnie jak jego charakter. Czasami obejmowało ono zwiększenie w badaniu drugim wyrazistości tendencji widocznych w profilu badania pierwszego, czyli zwiększenie nasilenia preferencji określonych obszarów czynności zawodowych. W innych przypadkach krystalizacja przejawiała się w rekonfiguracji profilu preferencji osoby – jako preferowane występowały w badaniu II inne obszary w porównaniu do badania I. Za każdym razem jednak wyniki badania po zakończeniu programu stanowią podstawę do stwierdzenia, że wspomniana krystalizacja wystąpiła u badanej osoby.

3.2. Skala Przystosowania do Sytuacji Pracy

Podstawowym poziomem analiz wyników testowania programu w zakresie przystosowania do sytuacji pracy jest weryfikacja założonej skuteczności programu, czyli sprawdzenie czy w grupie uczestniczącej w programie różnica wyników pomiędzy pomiarem pierwszym i drugim jest istotnie bardziej korzystna w porównaniu do grupy kontrolnej. W celu weryfikacji takiej hipotezy przeprowadzono analizę wariancji dla czynnika *Grupa* z powtarzaniem pomiarem dla każdego wskaźnika przystosowania do sytuacji pracy. Wzorzec uzyskanych wyników jest uniwersalny dla wszystkich badanych zmiennych. W każdym wskaźniku przystosowania można obserwować istotny efekt powtórzonego pomiaru oraz istotny efekt jego interakcji ze zmienną *Grupa* (Tabela 2.).

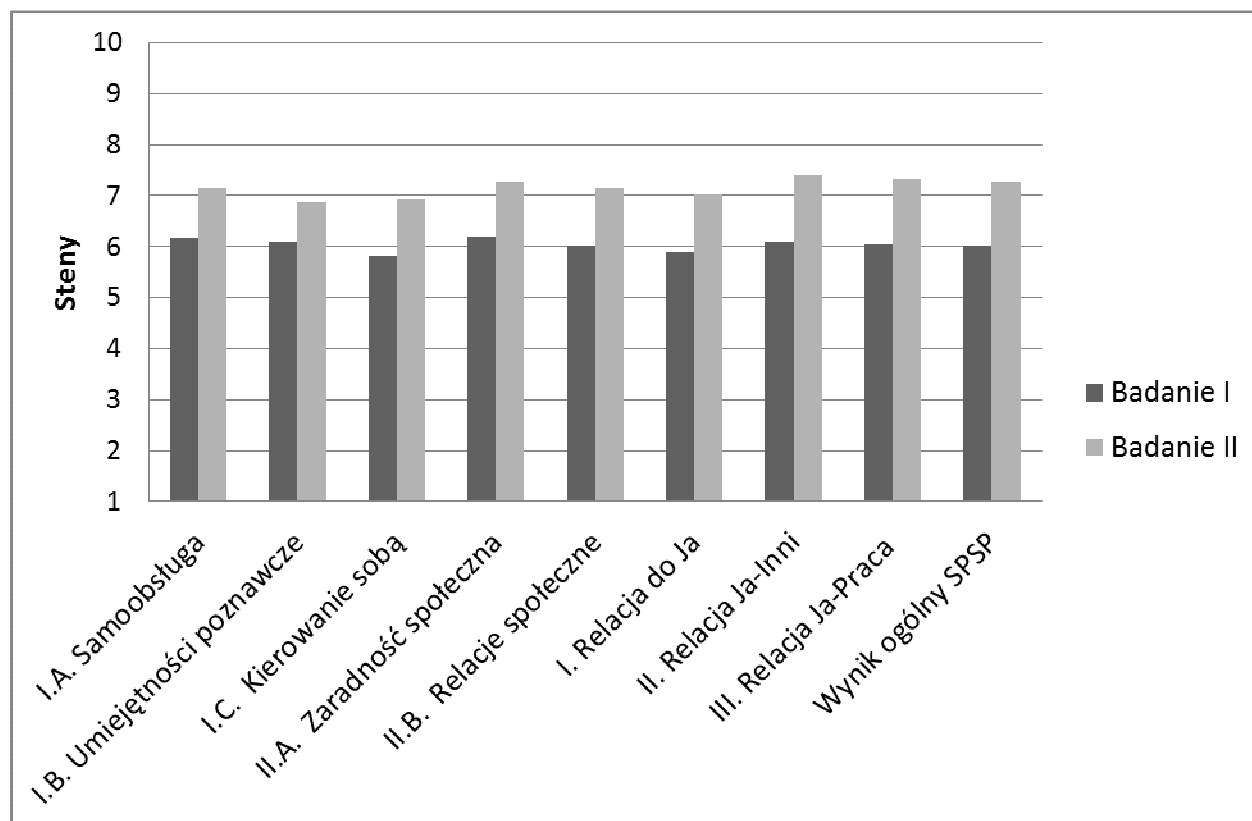
Tabela 2. Wyniki analizy wariancji dla czynnika *Grupa* z powtórzonym pomiarem poziomu przystosowania (N=146)

Zmienna	Źródło zmienności	F	Istotność	Cząstkowe Eta-kwadrat
I.A. Samoobsługa	pomiar	9,35	0,003	0,06
	pomiar * Grupa	69,01	0,001	0,32
I.B. Umiejętności poznawcze	pomiar	4,60	0,034	0,03
	pomiar * Grupa	59,27	0,001	0,29
I.C. Kierowanie sobą	pomiar	6,26	0,013	0,04
	pomiar * Grupa	113,46	0,001	0,44
II.A. Zaradność społeczna	pomiar	12,27	0,001	0,08
	pomiar * Grupa	69,97	0,001	0,33
II.B. Relacje społeczne	pomiar	7,80	0,006	0,05
	pomiar * Grupa	84,75	0,001	0,37
I. Relacja do Ja	pomiar	17,05	0,001	0,11
	pomiar * Grupa	149,66	0,001	0,51
II. Relacja Ja-Inni	pomiar	20,83	0,001	0,13
	pomiar * Grupa	118,31	0,001	0,45
III. Relacja Ja-Praca	pomiar	20,84	0,001	0,13
	pomiar * Grupa	86,16	0,001	0,37
Wynik ogólny SPSP	pomiar	22,68	0,001	0,14
	pomiar * Grupa	188,45	0,001	0,57

Oznacza to, że dla każdego poziomu pomiaru przystosowania różnice pomiędzy pomiarem pierwszym a drugim są istotne statystycznie. Ponadto różnią się one istotnie pomiędzy porównywanymi grupami – uczestników i kontrolną. Analizy bardziej szczegółowe (efektów prostych) pokazują przy tym, że w przypadku pomiaru pierwszego nie ma różnic istotnych pomiędzy grupami

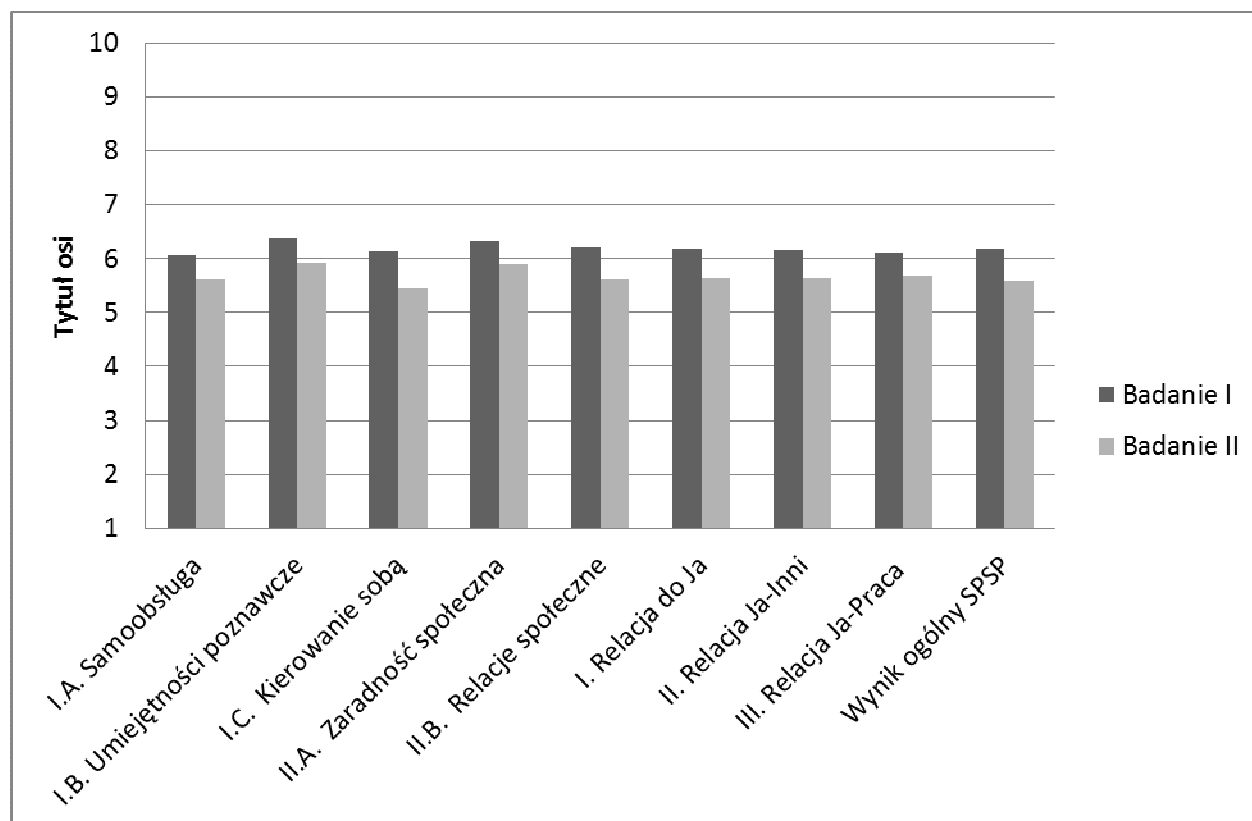
w żadnym ze wskaźników przystosowania. Natomiast pomiar drugi jest bardzo wyraźnie różnicowany przez zmienną grupy. Istotnie wyższe wyniki uzyskali uczniowie uczestniczący w programie, u nich też można obserwować wyraźny wzrost wyników po tym uczestnictwie (Wykres 1).

Wykres 1. Średnie wyniki pomiaru pierwszego i drugiego w skali SPSP dla grupy uczestników *Programu ...* (N=78)



Grupa kontrolna uzyskała w badaniu drugim istotnie niższe wyniki we wszystkich wskaźnikach przystosowania w porównaniu do grupy uczestników, ponadto wystąpił w tej grupie istotny spadek poziomu przystosowania we wszystkich badanych wskaźnikach w odniesieniu do badania pierwszego (Wykres 2).

Wykres 2. Średnie wyniki pomiaru pierwszego i drugiego w skali SPSP dla grupy kontrolnej (N=68)



O ile pierwszy z powyższych wyników jest potwierdzeniem założonej tezy o skuteczności realizowanego programu w podnoszeniu poziomu przystosowania u młodzieży z niepełnosprawnością umysłową, o tyle drugi wynik jest co najmniej zaskakujący. Możliwa interpretacja obniżenia się wyników w skali przystosowania może nawiązywać do okresu w nauce szkolnej, w którym zostało przeprowadzone badanie. Pierwszy pomiar przystosowania miał miejsce pod koniec przedostatniej klasy w danej szkole (było to zróżnicowane ze względu na poziom niepełnosprawności umysłowej i rodzaj klasy – zawodowa i przysposabiająca do zawodu). W takich okolicznościach nauczyciele oceniający mogli mieć bardziej „liberalne” podejście do swoich uczniów. Z kolei drugi pomiar był dokonany w połowie klasy kończącej daną szkołę, co mogło mieć związek z nieco bardziej surową oceną nauczycieli, patrzących na swoich uczniów być może bardziej już przez pryzmat wymagań środowiska zawodowego, w którym mają się oni w krótkim czasie znaleźć.

Powyższa interpretacja ma charakter hipotezy i wymaga weryfikacji w dalszych badaniach. Nie zmienia to jednak faktu wykazania zdecydowanej

różnicy na korzyść grupy uczestników pomiędzy badaniem pierwszym a drugim we wszystkich wskaźnikach przystosowania do sytuacji pracy. Stanowi to empiryczny dowód skuteczności testowanego programu.

Poziom drugi analiz skuteczności testowanego programu obejmował poszukiwanie specyfiki i potencjalnych uwarunkowań tej skuteczności wśród uczestników programu ze względu na zmienne płci, stopnia niepełnosprawności umysłowej oraz miejscowości lokalizacji ośrodka, w którym prowadzono testowanie. Pierwszą analizowaną zmienną jest *Płeć* i dla niej przeprowadzona została, analogiczna jak w przypadku czynnika *Grupa*, analiza wariancji z powtórzonym pomiarem dla wszystkich wskaźników przystosowania do sytuacji pracy. Podobnie jak we wspomnianym wyżej przypadku, wszystkie uzyskane wyniki mają jeden wzorzec – istotnie wyższe wyniki w badaniu II, czyli po uczestnictwie w programie, niezależnie od płci osoby (Tabela 3.; istotne efekty powtórnego pomiaru – $p=0,001$; brak istotnych efektów interakcji oraz brak istotnych efektów czynnika *Płeć*). Podsumowując można stwierdzić, że poziom skuteczności programu nie różni się dla kobiet i mężczyzn w nim uczestniczących.

Tabela 3. Wyniki analizy wariancji dla czynnika *Płeć* z powtórzonym pomiarem poziomu przystosowania w grupie uczestników programu (N=78)

Zmienna	Źródło zmienności	F	Istotność	Cząstkowe Eta-kwadrat
I.A. Samoobsługa	pomiar	61,63	0,001	0,45
	pomiar * Płeć	0,01	0,927	0,00
I.B. Umiejętności poznawcze	pomiar	51,00	0,001	0,40
	pomiar * Płeć	1,68	0,199	0,02
I.C. Kierowanie sobą	pomiar	122,36	0,001	0,62
	pomiar * Płeć	0,06	0,806	0,00
II.A. Zaradność społeczna	pomiar	71,32	0,001	0,48
	pomiar * Płeć	0,00	0,950	0,00
II.B. Relacje społeczne	pomiar	67,99	0,001	0,47
	pomiar * Płeć	0,08	0,776	0,00
I. Relacja do Ja	pomiar	144,20	0,001	0,65
	pomiar * Płeć	0,47	0,493	0,01
II. Relacja Ja-Inni	pomiar	105,27	0,001	0,58
	pomiar * Płeć	0,12	0,732	0,00
III. Relacja Ja-Praca	pomiar	109,35	0,001	0,59
	pomiar * Płeć	0,02	0,887	0,00
Wynik ogólny SPSP	pomiar	173,60	0,001	0,70
	pomiar * Płeć	0,02	0,897	0,00

Drugim analizowanym w grupie uczestników czynnikiem był stopień niepełnosprawności umysłowej. Z uwagi na bardzo małą liczebność grupy z niepełnosprawnością umysłową w stopniu znacznym ($f=2$) została ona wyłączona z analiz, które przeprowadzono pomiędzy grupą ze stopniem lekkim ($f=45$; $P=59,2\%$) a grupą ze stopniem umiarkowanym ($f=31$; $P=40,8\%$). Podobnie jak w przypadku zmiennej płci, przeprowadzono analizę wariancji czynnika stopnia niepełnosprawności umysłowej z powtórzonym pomiarem dla wszystkich wskaźników przystosowania do sytuacji pracy. Uzyskane wyniki wskazują na wysoką skuteczność programu i na brak różnic w jej poziomie pomiędzy grupą uczniów z niepełnosprawnością w stopniu lekkim a grupą z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności (istotne efekty czynnika *Pomiar* dla wszystkich wskaźników przystosowania oraz brak istotnych efektów interakcji pomiędzy czynnikami *Pomiar* a *Stopień* – Tabela 4).

Tabela 4. Wyniki analizy wariancji dla czynnika *Stopień* z powtórzonym pomiarem poziomu przystosowania w grupie uczestników programu (N=78)

Zmienna	Źródło zmienności	F	Istotność	Cząstkowe Eta-kwadrat
I.A. Samoobsługa	pomiar	61,50	0,001	0,45
	pomiar * Stopień	0,87	0,354	0,01
I.B. Umiejętności poznawcze	pomiar	47,93	0,001	0,39
	pomiar * Stopień	0,05	0,822	0,00
I.C. Kierowanie sobą	pomiar	116,35	0,001	0,61
	pomiar * Stopień	0,37	0,547	0,00
II.A. Zaradność społeczna	pomiar	69,45	0,001	0,48
	pomiar * Stopień	0,06	0,814	0,00
II.B. Relacje społeczne	pomiar	68,07	0,001	0,48
	pomiar * Stopień	0,05	0,832	0,00
I. Relacja do Ja	pomiar	133,25	0,001	0,64
	pomiar * Stopień	0,06	0,800	0,00
II. Relacja Ja-Inni	pomiar	103,80	0,001	0,58
	pomiar * Stopień	0,21	0,645	0,00
III. Relacja Ja-Praca	pomiar	105,14	0,001	0,59
	pomiar * Stopień	0,15	0,703	0,00
Wynik ogólny SPSP	pomiar	160,71	0,001	0,68
	pomiar * Stopień	0,24	0,628	0,00

Specyfiką rozróżnienia grup z uwagi na stopień niepełnosprawności umysłowej powinny być istotne różnice w poziomie prezentowanego przystosowania przez badanych. Innymi słowy, spodziewane były istotne efekty czynnika *Stopień* analizowanego oddzielnie, jako efekt główny zewnątrzobiektywny. Takie istotne różnice uzyskano w połowie wskaźników przystosowania, co jest wynikiem nieco zaskakującym. Wskaźniki przystosowania do sytuacji pracy, w których nie zaobserwowano istotnego zróżnicowania z uwagi na stopień niepełnosprawności umysłowej to: Wymiar I.A. Samoobsługa, Wymiar II.B. Relacje społeczne, Obszar II. Relacja Ja-Inni, Obszar III. Relacja Ja-Praca (sytuacje zadaniowe). Opisane wyżej wyniki badań są intrygujące interpretacyjnie zarówno w poszukiwaniu przyczyn takiego stanu rzeczy, jak i w odniesieniu do jego skutków dla dalszej pracy edukacyjno-rewalidacyjnej w porównywanych grupach. Wymagają także potwierdzenia i wyjaśnienia w dalszych badaniach. Podsumowując można jednak potwierdzić wysoką skuteczność testowanego programu niezależnie od poziomu niepełnosprawności umysłowej jego uczestników.

Wyniki testowania w grupie uczestników były przeanalizowane także z uwzględnieniem zróżnicowania tej grupy z uwagi na miejscowość, w której uczniowie uczęszczają do szkoły. Przeprowadzono obliczenia analizy wariancji dla czynnika *Miejscowość* z powtarzanym pomiarem dla każdego poziomu pomiaru przystosowania do sytuacji pracy. Ze względu na dosyć duże zróżnicowanie liczebności porównywanych grup (p. Tabela 1), uzyskane wyniki zostały zweryfikowane w powtórnych analizach po liczebnościowym wyrównaniu grup. Spośród uczestników programu z Lublina odlosowano 15 osób z utrzymaniem proporcji stopnia niepełnosprawności umysłowej i taką grupę włączono do powtórnych analiz statystycznych. Liczebności wyrównanych grup wyróżnionych z uwagi na lokalizację szkoły przedstawione są w Tabeli 5.

Tabela 5. Liczebności grup z uwagi na lokalizację szkoły wśród uczestników (N=39)

Miejscowość	Częstość	Procent
Krasnystaw	14	35,9
Lublin	15	38,5
Radzyń Podlaski	10	25,6
Ogółem	39	100,0

Wyniki analiz z uwzględnieniem czynnika lokalizacji szkoły potwierdzają ogólne wnioski odnośnie skuteczności testowanego programu. W każdym wskaźniku przystosowania można obserwować wyraźny i pozytywny efekt powtórnego pomiaru (istotny efekt główny wewnątrzobiektywny i brak istotnego efektu interakcji), co oznacza, że na wszystkich poziomach przystosowania wynik po uczestnictwie w programie jest istotnie wyższy, niezależnie od miejscowości, z której pochodzą poszczególne grupy ($p=0,001$ – Tabela 6).

Tabela 6. Wyniki analizy wariancji dla czynnika *Miejscowość* z powtórzonym pomiarem poziomu przystosowania w grupie uczestników programu (N=39)

Zmienna	Źródło zmienności	F	Istotność	Cząstkowe Eta-kwadrat
I.A. Samoobsługa	pomiar	32,55	0,001	0,47
	pomiar * Miejscowość	1,30	0,285	0,07
I.B. Umiejętności poznawcze	pomiar	22,01	0,001	0,38
	pomiar * Miejscowość	1,82	0,177	0,09
I.C. Kierowanie sobą	pomiar	55,40	0,001	0,61
	pomiar * Miejscowość	0,74	0,482	0,04
II.A. Zaradność społeczna	pomiar	25,30	0,001	0,41
	pomiar * Miejscowość	1,28	0,289	0,07
II.B. Relacje społeczne	pomiar	24,85	0,001	0,41
	pomiar * Miejscowość	3,02	0,061	0,14
I. Relacja do Ja	pomiar	57,83	0,001	0,62
	pomiar * Miejscowość	1,38	0,265	0,07
II. Relacja Ja-Inni	pomiar	47,18	0,001	0,57
	pomiar * Miejscowość	2,76	0,077	0,13
III. Relacja Ja-Praca	pomiar	57,49	0,001	0,61
	pomiar * Miejscowość	2,76	0,077	0,13
Wynik ogólny SPSP	pomiar	75,12	0,001	0,68
	pomiar * Miejscowość	0,51	0,606	0,03

W analizie zróżnicowania wyników z uwagi na miejscowość pochodzenia grupy (efekt główny międzyobiektowy) należy wskazać na wyższy poziom przystosowania w grupie z Radzyna Podlaskiego w wymiarze I.C. Kierowanie sobą ($F=6,30$; $p=0,004$). Jest to jedyny wynik występujący w obu przeprowadzonych analizach wariancji, dlatego można potraktować go jako potwierdzony efekt. Także analizy bardziej szczegółowe (efektów prostych) pokazały dwie zmienne, w których dla poszczególnych analizowanych grup nie występuje efekt powtórnego pomiaru, a więc nie następuje wzrost wyników po uczestnictwie w programie. Wspomniane zmienne to wymiary: I.B. Umiejętności poznawcze (brak wzrostu wyników w grupie z Krasnegostawu) oraz II.B. Relacje społeczne (brak wzrostu w grupie z Krasnegostawu i Radzyna Podlaskiego).

Badane grupy wyróżnione ze względu na miejscowość lokalizacji szkoły, pomimo ich wyrównania w liczebności, pozostają stosunkowo mało liczne. Dlatego wszystkie opisane powyżej szczególne wyniki przeprowadzonych analiz należy widzieć jako pojedyncze sygnały zjawisk, które powinny zostać zweryfikowane

w następnych badaniach, o możliwie szerszym zakresie. Nie stanowią one jednak istotnego odstępstwa od ogólnej wymowy tego poziomu analizy, który potwierdza skuteczność testowanego programu bez względu na miejscowość lokalizacji szkoły.

Zawartość płyty DVD:

1. Inwentarz preferencji czynności zawodowych osób z niepełnosprawnością umysłową
 - a. Podręcznik
 - b. Inwentarz
 - c. Arkusz odpowiedzi i analizy wyników
2. Skala przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową
 - a. Podręcznik
 - b. Skala
 - c. Arkusz odpowiedzi i analizy wyników
3. Program zajęć przygotowujących młodzież z niepełnosprawnością umysłową do funkcjonowania w sytuacji pracy
 - a. Podręcznik
 - b. Przewodnik dla rodziców
 - c. Przewodnik dla zespołu edukacyjno-wychowawczego
 - d. Wprowadzenie do portfolio dla ucznia
 - e. Scenariusze 15 zajęć z uczniami
 - f. Środki dydaktyczne do zajęć z uczniami
4. Raport z testowania
5. Inwentarz preferencji czynności zawodowych i Skala przystosowania do sytuacji pracy w wersji programu komputerowego
6. Film „Jestem dorosły – chcę pracować. Wejście na rynek pracy młodzieży niepełnosprawnej umysłowo”.

