

Stan wiedzy

oraz model dotychczasowej
praktyki kształcenia ustawicznego
i aktywności zawodowej
**dorosłych osób
niepełnosprawnych intelektualnie**

Think College / Think Work

redakcja
merytoryczna

**Wojciech
Otrębski**

Stan wiedzy

oraz model dotychczasowej
praktyki kształcenia ustawicznego
i aktywności zawodowej

dorosłych osób

niepełnosprawnych intelektualnie

Think College / Think Work

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II



Stan wiedzy

oraz model dotychczasowej
praktyki kształcenia ustawicznego
i aktywności zawodowej

dorosłych osób

niepełnosprawnych intelektualnie

Think College / Think Work

redakcja
merytoryczna

**Wojciech
Otrębski**

Wydawnictwo KUL
Lublin 2023

Recenzja
dr Monika Zakrzewska
Polskie Stowarzyszenie
Osób Niepełnosprawnych Intelktualnie

Opracowanie redakcyjne
Mirella Nawracała-Urban

Opracowanie komputerowe
Jarosław Łukasik

Projekt okładki i stron tytułowych
Dorota Woźniak

Projekt „KUL – uczelnia bez barier” współfinansowany z Funduszy Europejskich
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2023

ISBN 978-83-8288-150-9
DOI: 10.31743/kul.9788382881509

Egzemplarz bezpłatny

Wydawnictwo KUL
ul. Konstantynów 1H, 20-708 Lublin, tel. 81 454 56 78
e-mail: wydawnictwo@kul.pl, <https://wydawnictwo.kul.pl>

Spis treści

Wprowadzenie	7
--------------------	---

Część I

Think College – inkluzywne programy kształcenia osób niepełnosprawnych intelektualnie w placówkach szkolnictwa wyższego

Wprowadzenie	11
Przewodnik planowania nowych inkluzywnych programów kształcenia uniwersyteckiego dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną – doświadczenie amerykańskie – <i>Cindy May (College of Charleston-USA)</i>	13
Studenci z niepełnosprawnością intelektualną w strukturach szkolnictwa wyższego w Irlandii – <i>Donatella Camedda, Des Aston (Trinity College/Dublin University – Irlandia)</i>	71
Polskie uczelnie wyższe miejscem realizacji kształcenia ustawicznego dorosłych osób niepełnosprawnych intelektualnie w świetle prawa krajowego – <i>Monika Zima-Parjaszewska (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną)</i>	91
Projektowanie uniwersalne w kształceniu/kształtowaniu kompetencji dorosłych osób niepełnosprawnych intelektualnie – <i>Ewa Domagała-Zyśk (KUL), Urszula Kmita (KUL)</i>	109
Realizacja kursu uniwersyteckiego dla dorosłych osób niepełnosprawnych intelektualnie – „Kim jestem?” – kształtowanie tożsamości osób z NI (sylabus i przebieg procesu) – <i>Krzysztof Mariusz Ciepliński (APS)</i>	121
Realizacja kursu uniwersyteckiego dla osób niepełnosprawnych intelektualnie – „Kompetencje aktorskie” (sylabus i przebieg procesu) – <i>Maria Pietrusza-Budzyńska (FTL), Katarzyna Mariańczyk (KUL)</i>	143
Realizacja kursu uniwersyteckiego dla dorosłych osób niepełnosprawnych intelektualnie – „Kompetencje społeczno-emocjonalne i komunikacyjne w środowisku pracy” (sylabus i przebieg procesu) – <i>Ewa Domagała-Zyśk (KUL), Urszula Kmita (KUL)</i>	155
Dodatkowe korzyści z kształcenia inkluzywnego osób z niepełnosprawnością intelektualną w placówkach szkolnictwa wyższego – <i>Urszula Antończuk-Grab (KUL)</i>	169

Część II

Think Work – zatrudnienie osób niepełnosprawnych intelektualnie

Wprowadzenie	179
Model wspierania zatrudnienia osób niepełnosprawnych intelektualnie poszukujących pracy – propozycja amerykańska – <i>Alberto Migliore (UMass. Boston), Kelly Nye-Lengerman (UMinnesota), Oliver Lyons (UMass. Boston), Jennifer Bose (UMass. Boston), John Butterworth (UMass. Boston)</i>	181

Prawo do pracy osób niepełnosprawnych intelektualnie – rzeczywistość i marzenia – <i>Dariusz Dziuban (Agencja Zatrudnienia Osób Niepełnosprawnych – FFM)</i>	207
Doradztwo kariery osób z niepełnosprawnością – teoretyczne wskazania do przebiegu procesu – <i>Mirosław Górczyński (KUL)</i>	227
Tranzycja osób niepełnosprawnych z edukacji do rynku pracy – teoretyczne wskazania do przebiegu procesu – <i>Bohdan Rożnowski (KUL)</i>	245
Propozycja modelu strategii wsparcia realizacji procesu tranzycji osób niepełnosprawnych intelektualnie do rynku pracy – <i>Wojciech Otrębski (KUL)</i>	259

Wprowadzenie

Jednym z zadań realizowanych w ramach projektu „KUL – uczelnia bez barier” było utworzenie w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II uniwersyteckiego *Centrum Doskonałości* – transdyscyplinarnego zespołu, badaczy i specjalistów praktyków, prowadzących badania aplikacyjne w dwóch szczególnie ważnych dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną (NI) obszarach. Pierwszym z obszarów jest, praktycznie nieobecne aktualnie w polskim systemie edukacji, sformalizowane kształcenie ustawiczne (kształcenie przez całe życie) tej grupy osób, realizowane przez placówki szkolnictwa wyższego (znane w przestrzeni międzynarodowej jako idea *Think College*). Drugim obszarem jest strategia zwiększająca wykorzystanie potencjału zawodowego, jaki posiadają dorosłe osoby z NI, w celu skutecznej ich tranzycji do rynku pracy (znane w przestrzeni międzynarodowej jako *Think Work*).

Dostępne od wielu dekad wyniki analiz prowadzonych w zakresie rynku pracy wskazują jednoznacznie, że głównymi uwarunkowaniami sukcesu w realizacji kariery zawodowej przez osoby młode, wchodzące w dorosłość i poszukujące miejsca pracy, są: kwalifikacje zawodowe i kompetencje miękkie – umiejętność nawiązywania i podtrzymywania relacji pracowniczych oraz pełnienia roli pracownika. Wśród młodych dorosłych część to „populacja specjalna”, najczęściej są to młodzi dorośli z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Zdecydowana większość z tych osób młodych nie ma dużych przeszkód w nabyciu kwalifikacji zawodowych oraz kompetencji miękkich umożliwiających im realizację własnych celów w zakresie kariery zawodowej. Natomiast osoby z niektórymi niepełnosprawnościami (np. choroby i zaburzenia psychiczne, autystyczne spektrum zaburzeń, niepełnosprawności rozwojowe, niepełnosprawność intelektualna) nie są w stanie realizować celów swoich karier zawodowych bez uzyskania specjalistycznego wsparcia.

Specjalistyczne wsparcie konieczne jest już na etapie edukacji szkolnej i dalej w podejmowaniu ról zawodowych oraz prób samodzielnego dorosłego życia. Potrzeby wyznaczające zakres i poziom tego wsparcia są bardzo zindywidualizowane i mają dynamiczny charakter, co oznacza, że nie może ono być zaplanowane raz na resztę życia osoby. Potrzeba dużej indywidualizacji wsparcia i jego stała dynamika to są podstawowe wyzwania dla zespołów opracowujących strategię jego realizacji.

Niniejsza monografia prezentuje efekty prac dwóch zespołów specjalistów skupionych wokół powołanego *Centrum Doskonałości*, jeden z nich skupił się głównie na możliwości organizacji w Polsce sformalizowanego kształcenia ustawicznego dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną (NI). Chodzi o implementację idei *Think College* w kształcie inkluzywnych programów kształcenia osób z NI,

realizowanych przez placówki szkolnictwa wyższego. Drugi zespół specjalistów, skupił się na przeglądzie istniejących strategii wsparcia realizacji kariery zawodowej przez dorosłe osoby z NI poszukujące pracy w myśl idei *Think Work* i podjął próbę opisu modelu takiej strategii z uwzględnieniem polskich realiów.

Zdając sobie sprawę, że jest to pierwszy głos w debacie o kształceniu ustawicznym osób niepełnosprawnych intelektualnie w placówkach szkolnictwa wyższego w naszym kraju i kolejny w debacie o efektywności strategii wsparcia tranzycji osób NI do rynku pracy, zapraszam do dyskusji i wspólnego namysłu nad doskonaleniem już istniejących rozwiązań. Możliwość kontaktu przez e-mail: otrebski@kul.pl

Wojciech Otrębski

Część I

**Think College – inkluzywne programy
kształcenia osób niepełnosprawnych intelektualnie
w placówkach szkolnictwa wyższego**

Wprowadzenie

Treść poszczególnych rozdziałów w części I opracowania przybliży osobom zainteresowanym, obecną już od ponad dwóch dekad w praktyce edukacyjnej wielu krajów świata, ideę inkluzywnego kształcenia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną (NI) w placówkach szkolnictwa wyższego (*Think College*). Pierwszy z rozdziałów to podręcznik wydany kilka miesięcy wcześniej w języku angielskim przez Think College National Coordinating Center at Institute for Community Inclusion, University of Massachusetts w Bostonie (<https://thinkcollege.net/>). Jest to krajowe centrum pomocy technicznej, badań i ewaluacji, zajmujące się opracowywaniem, rozszerzaniem i ulepszaniem opcji szkolnictwa wyższego dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną. Zapewnia różne zasoby, pomoc techniczną i szkolenia związane z możliwościami studiowania dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną i zarządza jedyną krajową listą inkluzywnych programów studiów dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej.

Wyjątkowość treści tego rozdziału będzie szczególnie odkrywczą dla czytelników, którzy po raz pierwszy zetkną się z ideą *Think College* i na tej drodze w bardzo systematyczny sposób będą poznawać kolejne zasady realizacji jej w praktyce.

Z kolei rozdział drugi to opracowanie przedstawiające doświadczenie europejskie w realizacji inkluzywnego programu kształcenia osób z NI przez Trinity College w Dublinie. Autorzy prezentują trwający wiele lat proces dochodzenia do aktualnego kształtu koordynowanego przez nich inkluzywnego programu kształcenia. W treści bardzo wyraźnie wskazana jest ogromna wartość i potrzeba dobrej współpracy wszystkich stron zainteresowanych realizacją takiego programu w danej placówce kształcenia wyższego.

Kolejne dwa rozdziały wprowadzają czytelnika w polskie realia prawne oraz bazowe informacje w zakresie projektowania uniwersalnego w uczeniu się i nauczaniu dorosłych osób z NI.

Realizacja zadań projektowych przez zespoły *Centrum Doskonałości Think College/Think Work* obejmowała nie tylko opracowanie propozycji *Kart przedmiotu* dla inkluzywnych kursów/zajęć uniwersyteckich, ale również testowanie sposobów ich realizacji. Udało się nam zrealizować trzy trzydziestogodzinne kursy/zajęcia uniwersyteckie, w których łącznie wzięło udział około trzydziestu dorosłych osób z NI. Dwa z nich realizowane były w formule warsztatowej tylko z uczestnikami z NI. Natomiast jeden to cykl zajęć programowych realizowanych w formule integracyjnej (studenci pedagogiki specjalnej + dorosłe osoby z NI). Szczegółowy program tych kursów/zajęć, opis procesu ich realizacji, a także opinie i refleksje prowadzących oraz uczestników czytelnik znajdzie w kolejnych rozdziałach tej części książki.

Przewodnik planowania nowych inkluzywnych programów kształcenia uniwersyteckiego dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną – doświadczenie amerykańskie¹

Cynthia P. May

Niniejszy przewodnik został stworzony w celu wspierania tworzenia i rozwoju programów inkluzywnego kształcenia w placówkach szkolnictwa wyższego (IPSE)², które są zgodne ze standardami opracowanymi przez Krajowe Centrum „Think College”³ i spełniają wymagania do zatwierdzenia przez Departament Edukacji Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, jako *Całościowy Programy Tranzycji* (CTP)⁴ do kształcenia ustawicznego (uczenia się przez całe życie). Prezentowane w nim są ramy dla konceptualizacji i rozwijania programów inkluzywnego kształcenia w placówkach szkolnictwa wyższego (IPSE), umożliwiających równy dostęp, członkostwo, prawa i przywileje studentom z niepełnosprawnością intelektualną (NI)⁵. Ramy nakreślone w tym przewodniku uznają i doceniają wartość społeczności zróżnicowanej, zapewniającej niezbędne wsparcie wszystkim jednostkom w uczestnictwie, uczeniu się i dążeniu do pełnego rozwoju. Na podstawie wcześniejszych prac dotyczących wspierania i ewaluacji kształcenia w placówkach szkolnictwa wyższego studentów z NI niniejszy przewodnik porusza problemy i wskazuje wyzwania stojące przed programami w całym kraju oraz zachęca użytkowników do uważnego, celowego prze-myślenia wszystkich aspektów tworzenia tego typu programów.

1 Rozdział to tekst tłumaczony na język polski z zgodą Autorki i wydawcy wersji oryginalnej publikacji: May, C. (2023). *A Planning Guide for New Inclusive Programs and Initiatives Serving College Students with Intellectual Disability*. Think College Publication. Boston, MA: University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion.

2 Inclusive Postsecondary Education

3 Think College National Coordinating Center at Institute for Community Inclusion, University of Massachusetts, Boston, to krajowe centrum pomocy technicznej, badań i ewaluacji, zajmujące się opracowywaniem, rozszerzaniem i ulepszaniem opcji szkolnictwa wyższego dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną. Zapewnia zasoby, pomoc techniczną i szkolenia związane z możliwościami studiowania dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną i zarządza jedyną krajową listą programów studiów dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej.

4 Comprehensive Transition Program.

5 W całym rozdziale terminy „studenci z niepełnosprawnością intelektualną (NI)” i „studenci” używane są zamiennie w odniesieniu do studentów spełniających kryteria niepełnosprawności intelektualnej.

Misja i struktura – zagadnienia krytyczne

Analizując, w jaki sposób dana placówka szkolnictwa wyższego (IHE)⁶ będzie działać, by włączać i wspierać studentów z NI, rozważyć trzeba potencjał dostępnych modeli wsparcia oraz organizacji struktur administracyjnych, wybierając najwłaściwszy dla własnego przedsięwzięcia. Ewaluacja tych alternatyw będzie łatwiejsza, jeśli zacznie się od określenia misji i wizji tworzonego programu, opartych na zaangażowaniu w budowę i utrzymanie wysokiej jakości infrastruktury wsparcia studentów z NI, zgodnych z misją danej placówki szkolnictwa wyższego. Ostatecznie, misja i ramy operacyjne będą miały wpływ na prawie każdy aspekt przedsięwzięcia, w tym na zapewnianie wsparcia dla studentów, oczekiwania oraz wymagania wobec samego programu i studentów go realizujących, a także wyniki osiągnięte przez wszystkich interesariuszy programu. Dlatego zespół opracowujący program może przeprowadzić z interesariuszami rozmowy na temat bazowych przesłanek jeszcze przed zaprojektowaniem komponentów akademickich, społecznych oraz związanych z zatrudnieniem i samodzielnym zamieszkiwaniem, jak również kontynuować je podczas opracowywania kierunków działań i praktyk w ramach każdego z komponentów.

Ten punkt omawia następujące kwestie, pomocne w opracowaniu wizji programu:

- Jaka jest podstawowa misja i filozofia własnego programu kształcenia osób z niepełnosprawnością intelektualną w placówkach szkolnictwa wyższego?
- W jaki sposób program będzie wpasowany w strukturę uczelni?
- Ilu studentów będzie początkowo wspierać ten program? Ilu studentów może obsłużyć za 5 lat? Za 10 lat?
- Czy istnieje górna granica wieku dla osób uczestniczących w programie?
- Ile lat będzie trwał program nauczania? Czy rok realizacji programu będzie pokrywał się z kalendarzem roku akademickiego?
- Jakie działania będą podjęte, aby każdy student z NI czuł się włączony we wszystkie aspekty życia kampusu?
- Jaka będzie struktura personelu zatrudnionego w programie w pierwszym roku? A jaka w kolejnych 5, 10 latach?
- Kto będzie koordynował wdrażanie, rozwój i ewaluację programu?

6 Institution of Higher Education.

- W jakim stopniu biuro ds. studentów z niepełnosprawnościami (DSO)⁷ zapewni wsparcie niepełnosprawnym intelektualnie uczestnikom programu kształcenia w placówkach szkolnictwa wyższego i w jakim zakresie możliwa będzie współpraca z personelem realizującym program w celu ułatwienia osiągnięcia sukcesu studentom z NI?
- Jakie są oczekiwania względem uzyskanych przez studentów z NI efektów kształcenia i w jaki sposób będą mierzone?

Podstawowe założenia dla misji programu

Określenie misji jest niezbędne do kierowania zadaniami i działaniami, do stawiania czoła nowym i bieżącym wyzwaniom programowym oraz do kształtowania wizji programu. Musi być ona spójna z wymogami Ustawy o szkolnictwie wyższym (HEA)⁸, zgodnie z którymi każdy realizowany w uczelni program kształcenia jest programem umożliwiającym uzyskanie dyplomu (licencjat, magisterium), certyfikatu lub programem akredytowanym w instytucji powołanej do wspierania studentów z niepełnosprawnością intelektualną, którzy chcą kontynuować naukę, podejmować trening zawodowy i samodzielnego życia w celu uzyskania zatrudnienia na otwartym rynku pracy. Głównym celem misji jest priorytetyzacja zaspokojenia potrzeb studentów z NI, dotyczących realizacji inkluzywnego kształcenia w placówkach szkolnictwa wyższego.

Misja programu powinna być zgodna z misją i celami strategicznymi uczelni, również w zakresie polityki różnorodności, równości i inkluzji. Z misją programu zapoznawani są przyszli i obecni studenci z NI i ich rodziny, pracownicy administracyjni oraz akademicy, a także opinia społeczna, i jest ona weryfikowana co najmniej co trzy lata lub częściej, jeśli nastąpią znaczące zmiany w programie. Opracowanie misji programu powinno być uważane za fundamentalny proces rozwoju programu, który jest regularnie weryfikowany i poprawiany.

Struktura organizacyjna

Po określeniu misji zespół będzie musiał stworzyć strukturę instytucjonalną i kadrową, aby realizować swoją wizję programu. Przyjęta struktura będzie uwzględniała kwestie pragmatyczne, takie jak obowiązujące prawo, źródła finansowania, aktualne regulaminy i struktura uczelni, a także jej bieżącą sytuację administracyjną i kadrową.

7 Disabilities Services Office.

8 High Education Act.

Struktura programu – zarówno w zakresie jego umiejscowienia w istniejącej już hierarchii danej instytucji, jak i w zakresie zaszeregowania pracowników wewnątrz programu – będzie miała wpływ na sposób postrzegania programu w całym kampusie

Studenci z NI powinni mieć dostęp do każdego aspektu życia w kampusie i być z nim zintegrowani

oraz na to, jak skuteczni i wydajni będą członkowie zespołu w zaspokajaniu potrzeb studentów z NI. Z uwagi na to, iż studenci z NI powinni mieć dostęp do wszystkich aspektów życia kampusu i być w nie włączeni – łącznie z kursami akademickimi, życiem studenckim, zakwaterowaniem, klubami i wydarzeniami sportowymi, rozwojem kariery, doradztwem, służbą zdrowia i bezpieczeństwem – koniecznym jest, by zespół pracujący nad opracowaniem struktury programu, zasad i działań związanych z jego implementacją, uwzględnił głosy z szerokiego środowiska kampusu.

Opracowując strukturę programu dla placówek szkolnictwa wyższego, należy rozważyć następujące kwestie:

1. W jaki sposób program będzie wpasowany w strukturę uczelni?

Standardy wskazują, że program musi stanowić część instytutu/wydziału lub innej jednostki uczelni z uznanym formalnie miejscem w jej strukturze administracyjnej. Ponieważ sposób realizacji celów i założeń szkolnictwa wyższego, struktury administracyjne i personel różnią się w zależności od typu uczelni, to wyklucza to możliwość opracowania jednego modelu organizacyjnego struktury programu kształcenia osób z NI, pasującego do każdej palcówki kształcenia wyższego. W każdej uczelni osobno trzeba rozważyć szereg kwestii, w tym: czy dany program inkluzywnego kształcenia osób z NI będzie działał jako nowy program, czy jako rozszerzenie istniejącego już programu studiów dla osób niepełnosprawnych; czy program będzie realizowany w strukturze instytutu, wydziału, czy innej agendy świadczącej usługi dla studentów, oraz kto będzie zarządzał realizacją programu.

Zakotwiczenie programu w strukturze uczelni może mieć wpływ na możliwość i chęć zaangażowania się w jego realizację innych osób (nauczycieli akademickich, mentorów rówieśniczych, personelu administracyjnego). Istotnym jest, aby zadbać o umiejscowienie w strukturze uczelni programu edukacyjnego dla osób NI w podobny sposób, jak umiejscowione są inne programy kształcenia (np. studia licencjackie, magisterskie, kształcenie ustawiczne), a także zastanowić się, jak jego umiejscowienie wpłynie na wzrost i rozwój programu oraz wyniki uzyskiwane przez studentów z NI. Czy umieszczenie programu w konkretnym instytucie czy wydziale

będzie miało pozytywny bądź negatywny wpływ na postrzeganie programu i realizujących go studentów z NI w całym kampusie?

Programy kształcenia osób NI w placówkach szkolnictwa wyższego potrzebują silnych i wyrazistych „advokatów”, którzy współpracując z partnerami na terenie kampusu, promują i zapewniają pełne zaangażowanie, uczestnictwo i włączenie studentów z NI w życie uczelni. W niektórych przypadkach pracownicy administracyjni, nauczyciele akademicy lub kierownictwo wydziału wahają się lub sprzeciwiają obecności osób z NI w kampusie (np. samorząd studencki, biuro mobilności studentów, bractwa/wspólnoty studenckie), dlatego ważne jest, aby jednym z „advokatów” programu była osoba wysoko usytuowana w hierarchii uczelni.

2. Ilu studentów będzie początkowo wspierać ten program? Ilu studentów może obsłużyć za 5 lat? za 10 lat?

Rozpoczęcie realizacji programu dla małej liczby uczestników, np. od pięciu do siedmiu studentów, ma swoje zalety, uwzględniając mniejsze potrzeby kadrowe, mniejszy budżet programu i większe prawdopodobieństwo, że zespół będzie w stanie przetestować i udoskonalić wizję i realizację programu. Rozpoczęcie realizacji programu na małą skalę pozwala także skoncentrować działania zespołu na stopniowym rozwijaniu możliwości wsparcia studentów z NI, takich jak: program mentorów rówieśniczych, nawiązywanie relacji z pracodawcami, zarówno na terenie kampusu, jak i poza nim, oraz włączenie potrzeby rozwijania kompetencji zaangażowanych w programie nauczycieli akademickich w zakresie projektowania uniwersalnego w ogóle oraz projektowania uniwersalnego w edukacji w ogólnouczelniane działania podnoszące kwalifikacje kadry dydaktycznej. Niestety rozpoczęcie realizacji programu z liczbą uczestników mniejszą niż pięciu może wiązać się z pewnymi zagrożeniami. Jednym z nich jest nabór i „zatrzymanie” studentów z NI. W sytuacji rezygnacji jednego czy dwóch studentów w trakcie trwania roku akademickiego mogą pojawić się trudności w dopięciu budżetu programu, ograniczenia w realizacji zajęć czy niezbyt dobry odbiór społeczny programu.

W miarę rozwoju programu ważne jest rozważenie, czy i w jaki sposób będzie on kontynuowany i udoskonalany w kolejnych latach. W niektórych większych programach w całym kraju (USA) uczestniczy obecnie od 25 do 50 studentów z NI. Właściwa dla danej uczelni liczba uczestników zaangażowanych w realizację programu będzie zależeć od wielu czynników, w tym np. od ogólnej liczby studentów w danej uczelni i od możliwości zwiększenia zaangażowania personelu programu. Trzeba zauważyć, że liczba placówek szkolnictwa wyższego kształcących osoby z NI jest, w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej nadal stosunkowo niska (nieco

ponad 300) w porównaniu do ponad 5000 kształcących się studentów sprawnych, przy stale rosnącym zapotrzebowaniu. Obecnie wiele programów inkluzywnego kształcenia studentów z NI realizowanych w placówkach szkolnictwa wyższego rezygnuje ze zwiększenia limitów naboru na pierwszy rok realizacji programu ze względu na ograniczenia ze strony uczelni. Warto pamiętać, że większa liczba studentów z NI dostarcza szerszą gamę ich mocnych stron i oczekiwań, zwiększa elastyczność w organizowaniu miejsc do zamieszkania oraz liczbę rówieśników do wzajemnego uczenia się od siebie, ponadto stwarza większą przestrzeń osobową do budowania przyjaźni i nawiązywania relacji.

3. Czy istnieje górna granica wieku dla osób uczestniczących w programie?

Nabór studentów z NI do programu edukacji w placówkach kształcenia na poziomie wyższym tylko w określonym przedziale wieku (np. od 18 do 25/26 lat), czasami może być dyskusyjny, szczególnie w kwestii ustalenia górnej granicy wieku. Jednym z powodów określenia górnej granicy wieku może być chęć uniknięcia sytuacji łączenia osób młodych (np. osiemnastoletnich) ze znacznie starszymi osobami dorosłymi (np. czterdziestoletnimi) w miejscach zakwaterowania. Natomiast patrząc wstecz, na czasy, kiedy kształcenie w placówkach szkolnictwa wyższego nie było dostępną opcją kształcenia ustawicznego dla osób z NI, to ustalenie górnej granicy wieku może uniemożliwić osobom dojrzałym nabór w takim programie i korzystanie ze wszystkiego, co się z tym wiąże. Z uwagi na fakt, że aktualnie w większości uczelni nie ma ograniczenia wiekowego dla potencjalnych studentów, mówienie o górnej granicy wieku byłoby dyskryminujące dla osób z NI.

4. Ile lat będzie trwał program nauczania? Czy rok realizacji programu będzie pokrywał się z kalendarzem roku akademickiego?

Zarówno *Całościowy Program Tranzycji*, jak i przyjęte standardy wymagają, aby wprowadzany program kształcenia był dostosowany do kalendarza uczelni, oraz by opisywał liczbę tygodni zajęć i liczbę godzin oraz punktów (ECTS) wymaganych do uzyskania poświadczenia kwalifikacji (PRK). Programy edukacji osób z NI w placówkach kształcenia wyższego różnią się czasem realizacji, zazwyczaj to dwa do czterech lat. Jednym z wyznaczników liczby lat/semestrów realizacji programu są kwalifikacje (ich poziom) nabywane przez studentów. Kolejną kwestią do rozważenia jest porównanie długości trwania programu realizowanego przez studentów z NI z programem studiów dla studentów sprawnych umysłowo. Jeśli długość programu studiów jest inna w przypadku studentów z NI, a inna dla sprawnych, to z czego to wynika? Czy czas realizacji programu jest zbieżny z jego misją oraz nakładem pracy studenta niezbędnym do uzyskania przewidzianych w nim kwalifikacji?

5. Jakie działania będą podjęte, aby każdy student z NI czuł się włączony we wszystkie aspekty życia uczelni/kampusu?

Standardy wymagają, by studenci z NI biorący udział w programie mieli dostęp do usług oraz wydarzeń społecznych i rekreacyjnych, a także do obiektów, wyposażenia i zasobów uczelni na równi z innymi osobami o statusie studenta. Nawet mając silnego i bardzo wpływowego „advokata” oraz wsparcie administracji uczelni w zakresie równego dostępu i włączenia wszystkich studentów, wiele z programów kształcenia osób NI realizowanego w placówkach szkolnictwa wyższego stało przed wyzwaniem. Znalezienie sposobów na umożliwienie studentom z NI dostępu do niektórych agend uczelni nierzadko wymaga ogromnej pomysłowości pracowników (np. usługi zdrowotne, życie w miejscu wspólnego zamieszkania, tutoring). Ważne jest również, aby prawa i przywileje studentów z NI były zbieżne z prawami i przywilejami pozostałych studentów. Wtedy wysiłki na rzecz zmiany postaw i zaangażowanie wszystkich członków kampusu w działania inkluzyjne przyniosą efekty.

6. Jaka będzie struktura personelu zatrudnionego w programie w pierwszym roku? A jaka w kolejnych 5, 10 latach?

Niezależnie od przyjętej struktury programu standardy wymagają, aby kadra i inni specjaliści zatrudnieni do realizacji programu posiadali wykształcenie oraz przeszkolenie odpowiednie do pełnionych w nim ról i zakresu obowiązków oraz stale doszkalali się i rozwijali zawodowo. Obowiązki i zakres odpowiedzialności powinny być zrozumiałe dla wszystkich osób wspierających studentów z NI, którzy realizują program edukacji w placówkach szkolnictwa wyższego, w tym pracowników administracyjnych, wykładowców, mentorów rówieśniczych i pozostałych interesariuszy w uczelni. Przystępne i szczegółowe określenie obowiązków usprawnia funkcjonowanie i podnosi wydajność wszystkich członków zespołu.

Na poziomie minimum stałej kadry każdy program wymaga co najmniej wyznaczonego dyrektora/koordynatora, który nadzoruje realizację różnych aspektów programu, w tym zabezpieczenie finansowania, zatrudnienie personelu, rekrutację i orientację w strukturze uczelni, zajęcia akademickie, zakwaterowanie studentów, wsparcie rówieśnicze, oraz odbiór społeczny. Decyzje o tym, kto będzie kierował programem (np. pracownik naukowy czy pracownik pionu administracyjnego), zależą od jego celów i misji (np. czy program będzie zawierał komponent badań naukowych, czy priorytetem jest pozyskanie finansowania zewnętrznego) oraz od tego, jak program jest umiejscowiony w strukturze uczelni. Oprócz dyrektora/koordynatora programu w wielu z nich zatrudnia się również jednego lub więcej (w zależności od wielkości programu) pracowników, którzy są odpowiedzialni za (a) zróżnicowanie realizacji procesu nauczania ucznia się studentów i szkolenie w tym zakresie wykładowców,

(b) rozwój kariery i koordynowanie staży studentów z NI, (c) rekrutację, szkolenie, wspieranie i koordynowanie mentorów rówieśniczych, (d) wspieranie studentów w zaangażowaniu społecznym i rozwijaniu umiejętności samodzielnego życia, (e) promocję programu oraz rozwój działań, (f) ewaluację programu i osiągnięć studentów, (g) współpracę z innymi agendami uczelni i poza nią, a także za (h) badania i rozwój. Uwzględniając możliwość zwiększenia liczby studentów uczestniczących w programie w najbliższych 5–10 latach, ważne będzie również zaplanowanie zmian w liczbie i strukturze zatrudnionego personelu.

7. Kto będzie koordynował wdrażanie, rozwój i ewaluację programu?

Wiele programów korzysta z możliwości powołania *Rady Programowej*, w skład której wchodzi pracownicy uczelni (np. pracownicy administracyjni, wykładowcy, inni pracownicy, studenci), a także partnerzy społeczni (pracodawcy, agencje udzielające wsparcia, absolwenci, rodzice). W przypadku utworzenia *Rady Programowej* należy od samego początku dokładnie rozważyć i zdefiniować jej rolę, prawa oraz obowiązki. *Rady Programowe* mogą udzielić wskazówek dotyczących misji programu, planowania strategicznego i pozyskiwania funduszy.

Standardy akredytacyjne wymagają, aby programy uwzględniały wkład wnoszony przez różnych interesariuszy (w tym przez studentów, absolwentów i ich rodziców)

*Rady Programowe
oferują wskazówki
dotyczące konstrukcji
misji programu,
planowania strategicznego
i pozyskiwania funduszy*

w rozwój programu, tworzenie regulaminu i zasad implementacji w praktyce. Dane do rozwoju są pozyskiwane przez zespół realizujący program na wiele sposobów. *Rada Programowa* jest jednym z nich, dostarczając danych potrzebnych do kierowania programem. Z uwagi na fakt, że studenci z NI realizujący program kształcenia w placówkach szkolnictwa wyższego powinni mieć dostęp i być zintegrowani z każdym aspektem życia uczelni, a po zakoń-

czeniu kształcenia będą żyć, pracować i angażować się w szerszej społeczności, to ważne jest, aby zespół opracowujący regulacje i zasady realizacji działań programowych uwzględniał głosy/opinie całej społeczności akademickiej, a także szerszej społeczności poza nią.

8. W jaki sposób biuro ds. studentów z niepełnosprawnościami (DSO)⁹ zapewni wsparcie niepełnosprawnym intelektualnie uczestnikom programu kształcenia w placówkach szkolnictwa wyższego i w jakim zakresie możliwa będzie współpraca biura z personelem realizującym program w celu ułatwienia osiągnięcia sukcesu studentów z NI?

Wsparcie dla studentów powinno być celowe i obejmować zindywidualizowaną pomoc w zakresie włączenia w społeczność uczelni i różnorodne wydarzenia w niej realizowane, doradztwo kariery, praktyki zawodowe, dostosowania w realizacji programu nauczania do specyficznych potrzeb edukacyjnych studenta, rozwój samodzielności i niezależności życia, szczególnie w zakresie samodzielnego zamieszkania/zakwaterowania. Biuro ds. studentów z niepełnosprawnościami jest powołane

Kluczowym jest opracowanie planu ewaluacji zarówno realizacji poszczególnych komponentów programu, jak i postępów w kształceniu nowych umiejętności u studentów

po to, aby świadczyć wsparcie wszystkim studentom z dodatkowymi potrzebami, w tym dla studentów z NI. Zespół biura stanowi również cenny zasób i źródło współpracy dla personelu programu. W niektórych instytucjach szkolnictwa wyższego programy przeznaczone dla studentów z NI są współprowadzone przez te biura lub stanowią część ich struktury organizacyjnej. Tego typu umiejscowienie programu daje wiele korzyści, ale może również stwarzać pewne wyzwania. Korzyścią jest fakt, iż dzięki takiemu partnerstwu

studenci z NI w naturalny i autentyczny sposób mają dostęp do pełnego wsparcia i zasobów oferowanych przez biuro ds. studentów z niepełnosprawnościami. Ponadto, ponieważ biuro to obsługuje wszystkich studentów z niepełnosprawnościami w danej uczelni, którzy studiuje na różnych kierunkach, to studenci z NI realizujący program w placówce szkolnictwa wyższego nie są postrzegani jako przynależący do jednego kierunku kształcenia (np. pedagogiki). Trzeba też pamiętać, że wiele biur ds. studentów z niepełnosprawnościami ma niewystarczającą liczbę pracowników i niewielkie zasoby do obsługi studentów z NI, stąd kierowany do nich program kształcenia nie może być po prostu „dodatkiem” do zadań realizowanych przez biura ds. studentów z niepełnosprawnościami. Kolejnym wyzwaniem może być brak możliwości certyfikowania umiejętności nabytych przez absolwentów programu w sytuacji, gdy nie jest on formalną częścią struktury realizującej dydaktykę w uczelni (instytut, wydział).

9 Disabilities Services Office.

9. Jakie są oczekiwania względem uzyskanych przez studentów z NI efektów kształcenia i w jaki sposób będą mierzone?

Wcześniej nakreślenie programu kształcenia i sformułowanie głównych celów do osiągnięcia przez studentów pomoże scharakteryzować program, oferowane wsparcie i zasoby niezbędne do pomyślnej jego realizacji. Wskazanie efektów kształcenia będzie również kluczowe dla promocji programu wśród potencjalnych studentów, uzyskania pomocy w przeprowadzeniu procesu naboru studentów z NI do programu przez wykorzystanie innych form wsparcia osób NI (np. doradztwo zawodowe i rozwój bazy sponsorów). Po zidentyfikowaniu oczekiwanych efektów kolejnym krokiem jest określenie, w jaki sposób postępy w ich osiąganiu będą mierzone. Efekty powinny być ustalone zarówno na poziomie programu (np. realizacja pełnego programu przez studentów, nabycie przez osoby z NI nowych umiejętności zawodowych, wskaźniki zatrudnienia osób z NI i wskaźniki ukończenia programu kształcenia przez osoby z NI), jak i na poziomie studenta (np. uzyskanie zatrudnienia po ukończeniu programu), należy także ustanowić formalny system monitorowania postępów w realizacji tych efektów.

Dostępne online zasoby w języku angielskim:

[Building Inclusive Campus Communities](#)

[Driving Inclusiveness in Higher Education](#)

[Seven Steps for Disability Services Offices and Programs for Students with ID to Work Together](#)

[AHEAD White Paper on Students with ID and Campus Disability Services](#)

Rekrutacja, orientacja i planowanie skoncentrowane na studencie

W tym punkcie prześledzimy decyzje, jakie należy podjąć w procesie naboru kandydatów do programu oraz czynniki warunkujące przebieg działań orientujących nowych studentów w strukturze uczelni, także proces planowania skoncentrowanego na osobie (studencie). Pytania do postawienia:

- W jaki sposób studenci i ich rodziny dowiedzą się o dostępności programu?
- Według jakich zasad realizowany będzie nabór studentów do programu?
- Czy możliwe będzie dla wszystkich studentów czy tylko dla niektórych z nich równoległe do bycia w programie korzystanie z innych usług/programów świadczonych przez różne instytucje?

- W jakim zakresie harmonogram rekrutacji do programu będzie zgodny z tym obowiązującym w danej uczelni?
- Jaki status otrzymują osoby z NI zakwalifikowane do programu realizowanego przez daną placówkę szkolnictwa wyższego?
- W jaki sposób studenci przyjęci na pierwszy rok realizacji programu kształcenia zostaną zapoznani ze strukturą uczelni i zasadami realizacji programu kształcenia?
- Jak w przystępny dla studentów sposób zapoznasz ich z regulaminem, prezentując im prawa i obowiązki studenta?
- W jaki sposób studenci programu będą zapisywać się na zajęcia (np. w systemie elektronicznym) oraz angażować się w szeroko rozumiane aktywności społeczne studentów danej uczelni?
- W jaki sposób będzie indywidualizowane (personalizowane) wsparcie dla studentów w realizacji kształcenia w placówce szkolnictwa wyższego, by otrzymali odpowiednią pomoc (i samodzielność), których potrzebują, aby odnieść sukces w realizacji „dorosłych” ról?

Rekrutacja

Standardy realizacji programów wymagają, aby zasady i praktyka rekrutacyjna zwracały uwagę na fakt, że wszyscy przyjęci studenci mają orzeczoną niepełnosprawność intelektualną¹⁰. Programy kształcenia osób z NI w placówkach szkolnictwa wyższego powinny starannie rozważyć, ilu studentów z NI będzie rekrutowanych każdego roku, ilu powinno być, aby uzyskać pożądaną liczebność grupy oraz jakie będą kryteria naboru. Ze względu na to, że osoby dorosłe z NI nie zdawały egzaminu dojrzałości i nie posiadają świadectwa maturalnego, ich rekrutacja do programu kształcenia realizowanego w placówkach szkolnictwa wyższego nie może być przeprowadzona według przewidzianych prawem dla tych instytucji zasad. Realizowany przez osoby z NI program kształcenia to ścieżka alternatywna, niekończąca się dyplomem licencjata lub magistra, ale certyfikatem osiągnięcia kompetencji w określonym zakresie i na wskazanym poziomie. W związku z tym wymaga odrębnego procesu rekrutacji. Programy te mogą wymagać dodatkowych materiałów i informacji mających znaczenie w procesie rekrutacji (np. ocena funkcjonowania psychoedukacyjnego, informacje od studentów, informacje od rodziców), a także prowadzenia indywidualnych rozmów kwalifikacyjnych z kandydatami. W największym możliwym zakresie proces

10 W polskim systemie edukacji więcej na temat standardów orzekania oraz organizacji wsparcia edukacyjno-specjalistycznego można znaleźć w publikacji: Otrębski i in. (2022). *Standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego*. <http://hdl.handle.net/20.500.12153/4037>

rekrutacji i terminy jego realizacji powinny być zbieżne z tymi dla studentów regularnych programów kształcenia w danej uczelni.

Aktualnie procesy rekrutacyjne i zasady aplikowania różnią się znacznie w zależności od miejsca realizacji programu, dlatego warto zapytać osoby realizujące programy w różnych uczelniach o ich doświadczenie w zakresie najbardziej sprawdzonych i przydatnych sposobów oraz metod procesu rekrutacji przyszłych studentów. Regularnie organizowane dla przyszłych studentów i ich rodzin wydarzenia takie jak dni otwarte, wraz z regularnym kontaktem z lokalnymi szkołami ponadpodstawowymi, śledzenie ścieżek tranzytacji osób NI do rynku pracy są dobrymi praktykami zwiększającymi świadomość możliwości i zrozumienie potrzeby kształcenia ustawicznego dorosłych osób z NI.

Opracowując zasady rekrutacji do programu, uczelnie powinny wziąć pod uwagę poniższe kwestie:

1. W jaki sposób studenci i ich rodziny dowiedzą się o dostępności programu?

Wiele programów współpracuje ze szkołami ponadpodstawowym oraz z organizacjami prowadzącymi usługi pomocowe, rehabilitacyjne i socjalne, bierze udział w dniach otwartych organizowanych przez uczelnie oraz wykorzystuje różne inne wydarzenia, aby dotrzeć z informacją i ofertą kształcenia ustawicznego do potencjalnych studentów z NI i ich rodzin. Współdziałają również z agendami biura prasowego i biura promocji uczelni, z jednej strony w celu informowania otoczenia społecznego placówki o realizowanym w niej programie kształcenia dla osób NI, z drugiej strony w celu budowania pozytywnego ustosunkowania wobec programu i głębszego zrozumienia jego celów przez społeczność danej uczelni. Korzystne może być także stworzenie ciekawej strony internetowej i udział w krajowych targach edukacyjnych podczas opracowywania strategii działań rekrutacyjnych. Jeśli to możliwe, wartością dodatkową wszystkich działań promocyjnych będzie włączenie w nie studentów aktualnie uczestniczących w programie kształcenia osób z NI w placówce szkolnictwa wyższego.

2. Według jakich zasad realizowany będzie nabór studentów do programu?

Jak wspomniano wcześniej, programy kształcenia, o których tu piszemy, muszą służyć studentom z niepełnosprawnością intelektualną. Chcąc rekrutować i przyjmować studentów, którzy najlepiej pasują do konkretnego programu, należy opracować przejrzyste zasady i kryteria klasyfikacji kandydatów do programu, wykorzystując do tego zestandaryzowane narzędzia oraz procedury. Przy przygotowaniu procesu

naboru ważne jest wskazanie, którzy członkowie zespołu będą zaangażowani w rekrutację. Na koniec należy opracować także plan ewaluacji procesu, aby zrozumieć skuteczność materiałów rekrutacyjnych celem zdefiniowania, jakie informacje i procesy są najbardziej efektywne w identyfikowaniu i doborze studentów najlepiej wpisujących się w program.

3. Czy możliwe będzie dla wszystkich studentów czy tylko dla niektórych z nich równoległe do bycia w programie korzystanie z innych usług/programów świadczonych przez różne instytucje?

Studenci zrekrutowani „równoległe w dwóch programach” to takie osoby, które np. uczestniczą w programie kształcenia ustawicznego i jednocześnie uczęszczają na zajęcia edukacyjne w placówkach szkolnictwa wyższego. Obecnie w USA niektóre

Niektóre programy z zakresu kształcenia policealnego (IPSE) służą uczniom zapisanym do szkół na obu poziomach, podczas gdy inne wymagają, aby osoby z NI ukończyły szkołę ponadpodstawową i opuściły system K-12 przed zapisaniem się do programu w placówce szkolnictwa wyższego

programy z zakresu kształcenia osób NI w placówkach szkolnictwa wyższego służą właśnie takim osobom „podwójnie zrekrutowanym”, podczas gdy inne wymagają, by studenci z NI ukończyli najpierw szkołę ponadpodstawową i opuścili system K-12 przed zapisaniem się do programu realizowanego przez uczelnię. Do każdej uczelni wyższej (IHE) należy określenie, czy studenci zapisani na kursy na obu poziomach dobrze wpisują się w program.

4. W jakim zakresie harmonogram rekrutacji do programu będzie zgodny z tym obowiązującym w danej uczelni?

W największym możliwym zakresie kalendarium wydarzeń dla studentów z NI realizujących program kształcenia w placówce szkolnictwa wyższego powinien być zgodny z kalendarium roku akademickiego danej uczelni. Proces rekrutacji osób NI jest często dłuższy i jego przebieg bardziej złożony niż w przypadku typowej rekrutacji. Może to wymagać od zespołu rekrutacyjnego dostosowania harmonogramu naboru tak, aby studenci z NI mogli otrzymywać powiadomienia o przyjęciu w tym samym czasie lub mniej więcej w tym samym czasie, co inni abiturienti. Rodziny osób NI potrzebują rozpocząć proces przygotowania koniecznej do rekrutacji dokumentacji dużo wcześniej (np. aktualną ocenę funkcjonowania psychoedukacyjnego, ostatni IPE). Dobrze jest umieścić na stronie internetowej programu proponowany harmonogram przebiegu rekrutacji na dany rok akademicki jako element materiałów promocyjnych.

5. Jaki status otrzymują osoby z NI zakwalifikowane do programu realizowanego przez daną placówkę szkolnictwa wyższego?

Standardy realizacji programów kształcenia przeznaczonych dla dorosłych osób NI w placówkach szkolnictwa wyższego, wymagają, aby studenci ci mieli dostęp do tych samych zasobów, wydarzeń i wyposażenia kampusu, co studenci sprawni umysłowo. Ponieważ w niektórych uczelniach wyższych mamy różne programy kształcenia (np. program licencjacki, magisterski czy studia podyplomowe, kursy doszkalające itd.), to status osób realizujących te programy może się różnić ze względu na dostęp do niektórych usług oferowanych w danej uczelni (np. dostępność zakwaterowania w akademikach). Dlatego ważne jest, by dokładnie rozważyć przed uruchomieniem programu status przyznany studentom z NI.

Dostępne online zasoby w języku angielskim:

[Sample Student Admission Interview Questions](#)

[How Inclusive College Programs do Admissions: Tips and Insights](#)

[Sample Application for Admission](#)

[Sample Admissions Questionnaire for Parents](#)

[College-based Transition Services](#)

Orientacja w strukturze uczelni i organizacji realizacji programu kształcenia

Gdy studenci zostaną zakwalifikowani i potwierdzą udział w programie kształcenia realizowanym przez daną placówkę szkolnictwa wyższego, kolejnym krokiem jest przyjęcie/wprowadzenie ich na pierwszy rok zajęć. Dla wielu z nich życie z dala od domu i/lub uczenie się w inkluzywnym środowisku może być czymś nowym. Wiele programów kształcenia rozpoczyna proces orientacji i adaptacji na długo przed rozpoczęciem semestru zimowego, korzystając z modułów online, letnich obozów adaptacyjnych lub „dni adaptacyjnych” dla rozpoczynających pierwszy rok nauki studentów. Niemala studentów z NI podejmujących kształcenie w programach realizowanych przez placówki szkolnictwa wyższego może potrzebować dodatkowe wsparcia i informacji. Co więcej, rodziny osób NI również powinny wziąć udział w spotkaniach adaptacyjnych, mogą też potrzebować pisemnej informacji/przewodników, aby właściwie przejść z roli rodzica czy „adwokata” do roli doradcy.

Planując i opisując przebieg procesu orientacji w organizacji uczelni i adaptacji w realizacji programu kształcenia, zespół pracowników powinien rozważyć następujące kwestie:

1. W jaki sposób studenci przyjęci na pierwszy rok realizacji programu kształcenia zostaną zapoznani ze strukturą uczelni i zasadami realizacji programu kształcenia?

Standardy inkluzji wskazują, że studenci z NI i ich rodziny powinni być włączeni w ogólne działania adaptacyjne i orientację w strukturze uczelni, a w razie potrzeby można im zapewnić jeszcze dodatkowe działania. W procesie adaptacji ważne będzie wzięcie pod uwagę nie tylko potrzeby zindywidualizowanego wsparcia, jakiego studenci mogą potrzebować, by w pełni włączyć się w ogólne programy adaptacyjne, ale także rozeznanie, z jakich programów uzupełniających mogą oni skorzystać w kolejnych tygodniach jego realizacji. Przygotowania wymagają także pisemne informacje o dostępnym wsparciu przekazane rodzinom.

2. Jak w przystępny dla studentów z NI sposób zapoznać ich z regulaminem, prezentując im prawa i obowiązki studenta?

Dla niektórych studentów zajęcia akademickie, aktywności społeczne i niezależne, samodzielne życie mogą być całkowitą nowością i dlatego ważne jest, aby oni oraz ich rodziny mogli poznać i dokładnie zrozumieć zasady, regulaminy, dotyczące realizacji procesu kształcenia, a także zakres wsparcia, które będzie lub nie będzie im zapewnione, i norm społecznego funkcjonowania związanych z życiem akademickim.

Wszystkie zasady i regulacje, w tym regulamin studiów, powinny być sformułowane językiem prostym, jasnym i zrozumiałym dla studentów

Wszystkie zasady i prawa, w tym regulamin studiów, powinny być przedstawione językiem prostym¹¹, jasnym i zrozumiałym dla studentów z NI. Zarówno dla studentów, jak i rodzin korzystne jest dobre zrozumienie procesu składania odwołań od decyzji administracyjnych jeszcze przed przyjazdem na uczelnię. Standardy realizacji programów

kształcenia dla osób NI wymagają, aby były opracowane formalne procedury procesu składania przez nich skarg i zażaleń oraz działania komisji dyscyplinarnych, a także, aby istniał plan wsparcia studenta składającego skargę lub uczestniczącego w procedurze dyscyplinarnej. Poinformowanie studentów o tych kwestiach przed

11 Tekst łatwy do czytania i zrozumienia. Instrukcja. (2021). PSONI. Informacja dla wszystkich. Europejskie standardy przygotowania tekstu łatwego do czytania i zrozumienia. (2010). Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych. <https://www.power.gov.pl/media/13597/informacja-dla-wszystkich.pdf>

ich przybyciem do uczelni może znacząco zmniejszyć stres i komplikacje, w sytuacji, gdy się one pojawiają. Sprawdzoną i efektywną strategią realizacji tego obowiązku informacyjnego przez uczelnię jest przygotowanie broszur informacyjnych zarówno dla studentów, jak i dla ich rodzin.

3. W jaki sposób studenci programu będą zapisywać się na zajęcia (np. w systemie elektronicznym) oraz angażować się w szerzej rozumiane aktywności społeczne studentów danej uczelni?

Idealnie jest, gdy studenci inkluzywnego programu kształcenia biorą udział w tych samych procesach rekrutacji, a także w ogólnouczelnianych działaniach orientacyjnych i adaptacyjnych, co pozostali studenci danej instytucji szkolnictwa wyższego. Pomocne dla wielu z nich będzie również dodatkowe wsparcie w zrozumieniu procesu rejestracji na zajęcia, dostępu do różnych agend uczelni i organizacji studenckich, korzystania z zaplecza gastronomicznego, zdrowotnego i sportowego, wsparcia oferowanego przez technologie informatyczne (IT) i biuro ds. studentów z niepełnośprawnościami, a także regulaminu studiów. Studenci z NI mogą też potrzebować wsparcia w poruszaniu się po kampusie uczelni celem zlokalizowania zajęć czy stołówki studenckiej.

Dostępne online zasoby w języku angielskim:

[Sample Online Orientation for Parents of New Students](#)

[Sample Student and Parent Handbook \(Appalachian State\)](#)

[Sample Student Handbook \(Central Florida\)](#)

[Parent Involvement, Expectations, Communication, and FERPA Requirements](#)

[Think College Family Resource Page](#)

Planowanie Skoncentrowane na Osobie (PCP)

W celu zidentyfikowania, jaka powinna być, skoncentrowana na oczekiwaniach studenta z NI, zindywidualizowana ścieżka kształcenia, którą będzie on podążał, oraz jakie są jego potrzeby wsparcia edukacyjno-specjalistycznego, zespół opracowujący program musi zaimplementować w swoich działaniach model procesu *Planowania Skoncentrowanego na Osobie* (PCP). Standardy realizacji programu kształcenia osób z NI wymagają, aby zindywidualizowane wsparcie umożliwiające im odniesienie sukcesu w osiągnięciu przewidzianych efektów kształcenia, trwałego zatrudnienia,

Korzystne będzie włączenie studentów posiadających już doświadczenie w realizacji programu w zespół realizujący działania adaptacyjne, aby nowe osoby mogły uczyć się od swoich rówieśników

dorosłych relacji społecznych oraz samodzielności życiowej, bazowało na ich zainteresowaniach, marzeniach i planie działania skoncentrowanym na osobie. Jednocześnie realizowane we współpracy z dostępnymi już usługami instytucjonalnymi. Planowanie skoncentrowane na studencie powinno być realizowane co najmniej raz w roku akademickim dla każdego z studentów z NI.

Opracowując proces planowania skoncentrowanego na osobie, uczelnie realizujące programy kształcenia dla osób z NI powinny rozważyć następującą kwestię:

1. W jaki sposób będzie indywidualizowane (personalizowane) wsparcie dla studentów w procesie realizacji kształcenia w placówce szkolnictwa wyższego, by otrzymali odpowiednią pomoc (i samodzielność), których potrzebują w drodze do osiągnięcia sukcesu w realizacji „dorosłych” ról?

Idealnym rozwiązaniem byłoby, gdyby agendy uczelni wspierające proces kształcenia studentów sprawnych umysłowo jednocześnie objęły swoimi działaniami studentów z NI, a w ramach programów dla nich przeznaczonych dodatkowo prowadzone było zindywidualizowane specjalistyczne wsparcie procesu ich kształcenia. Standardy realizacji programów wskazują, że potrzebne wsparcie powinno być określone dla każdego studenta z NI w procesie planowania skoncentrowanym na osobie, który identyfikuje indywidualne marzenia, zainteresowania, cele i potrzeby wsparcia. Proces planowania skoncentrowany na osobie to forum, w ramach którego studenci z NI, spotykając się z innymi interesariuszami programu (np. personel zatrudniony w programie, przyjaciele, rodzina), omawiają i rozważają, jak mogliby zrealizować formułowane przez siebie osobiste cele, rozeznają, jakiego wsparcia mogą potrzebować oraz gdzie i jak je uzyskać. Uzyskują też informację zwrotną w zakresie postępów w realizacji swoich celów oraz ustalają plany dla dalszego rozwoju osobistego. Studenci z NI są zachęceni do przejmowania inicjatywy w realizacji procesu planowania i wspierani w zwiększaniu własnej sprawczości, samostanowienia o sobie i samodzielności, przygotowując się w ten sposób do bardziej autonomicznego podejmowania decyzji i wyznaczania sobie kolejnych celów zarówno w trakcie programu, jak i po jego ukończeniu. Aktualnie dostępnych jest kilka różnych modeli planowania skoncentrowanego na osobie i każdy program musi ustanowić własny formalny sposób realizacji tego procesu, określić ramy czasowe planowania oraz prowadzić regularną dokumentację spotkań.

Dostępne online zasoby w języku angielskim:

[Foundational Skills for College and Career Learning Plan](#)

[STAR Person-Centered Planning Process](#)

[Circles of Support](#)

Kursy/zajęcia akademickie

W tym punkcie analizowane są kwestie związane z realizacją zajęć akademickich przez studentów z NI, w tym dotyczące zakresu wymagań programowych, osiągnięć efektów kształcenia i uzyskanego wsparcia w tym zakresie, koniecznej modyfikacji sposobów nauczania i materiałów dydaktycznych oraz procesu certyfikowania uzyskanych w programie kwalifikacji. Pytania obejmują więc następujące kwestie:

- Z ilu kursów studenci będą korzystać w każdym semestrze i w jaki sposób będą je wybierać?
- Czy studenci z NI realizując program kształcenia w placówce szkolnictwa wyższego, będą mogli uczestniczyć w szerokiej gamie kursów/zajęć inkluzywnych oferowanych przez wiele kierunków studiów i w różnych dyscyplinach?
- W jaki sposób studenci z NI będą zapisywać się na kursy/zajęcia?
- Jak sposoby nauczania/uczenia się treści programowych w poszczególnych kursach/zajęciach inkluzywnych będą dostosowywane i modyfikowane?
- Kto będzie odpowiedzialny za identyfikację dodatkowych potrzeb w uczeniu się studenta z NI oraz dostosowywanie i modyfikowanie sposobu nauczania/uczenia się w każdym z kursów/zajęć?
- Jakiego rodzaju szkolenia zostaną zapewnione wykładowcom prowadzącym inkluzywne kursy akademickie i kto je przeprowadzi? Czy szkolenia będą wymagane?
- Jakie informacje będą przekazywane wykładowcom na temat studentów z NI realizujących program kształcenia w placówce szkolnictwa wyższego i kiedy?
- Jakie wsparcie będzie oferowane studentom z NI realizującym program kształcenia w placówce szkolnictwa wyższego?
- Jak informacje zwrotne o postępach w realizacji efektów kształcenia będą przekazywane studentom z NI?
- Czy kursy/zajęcia inkluzywne prowadzą wykładowcy w ramach swoich etatów, czy też program opiera się w dużej mierze na ich pracy dodatkowej?
- Jaka część programu (jeśli w ogóle) będzie realizowana online?
- Jakie treści programowe będą realizować studenci z NI w celu uzyskania potwierdzenia nabytych kwalifikacji?

- Jakie kwalifikacje uzyskają studenci z NI?
- W jaki sposób studenci z NI będą włączani w ceremonię wręczania dyplomów/certyfikatów?

Należy pamiętać, że pełny program kształcenia realizowany przez studentów z NI, który upoważnia do uzyskania certyfikatu potwierdzającego nabyte kwalifikacje, musi obejmować nie tylko wszystkie kursy/zajęcia akademickie, ale także rozwój kariery, staże zawodowe czy inne formy praktycznego uczenia się pracy, rozwój społeczny i samostanowienie o sobie. Ten punkt koncentruje się na zajęciach akademickich, a rozważania dotyczące innych elementów programu są omówione w kolejnych punktach tego rozdziału.

Wymagania programowe

Standardy wymagają, aby programy kształcenia dla dorosłych osób NI, realizowane przez placówki szkolnictwa wyższego w USA, oferowały inkluzywny program studiów zgodny z wymogami ustawowymi i regulacyjnymi dla *Kompleksowego Programu Tranzycji* w dorosłość oraz tożsamymi

Pełny program kształcenia realizowany przez studentów z NI, upoważniający do uzyskania certyfikatu potwierdzającego nabyte kwalifikacje, musi obejmować nie tylko wszystkie kursy/zajęcia akademickie, ale także rozwój kariery, staże zawodowe czy inne formy praktycznego uczenia się pracy, rozwój społeczny i samostanowienie o sobie

z misją i efektami kształcenia programu. Niezależnie od rodzaju certyfikatów potwierdzających nabyte kwalifikacje oferowane przez konkretny program to, aby respektować standardy, program kształcenia musi być realizowany poprzez formalny tok studiów, umożliwiając studentom z NI wybór kursów/zajęć inkluzywnych oferowanych w wielu dyscyplinach i mieć określone wskaźniki dla zadowalającego postępu w jego realizacji.

Opracowując program akademicki, uczelnie wyższe powinny wziąć pod uwagę następujące kwestie:

1. Z ilu kursów/zajęć studenci będą korzystać w każdym semestrze i w jaki sposób będą je wybierać?

Podobnie jak placówki szkolnictwa wyższego oferują ustrukturyzowane, aczkolwiek elastyczne wymagania dla studentów ubiegających się o dyplom (licencjat, magisterium), z określeniem liczby godzin (punktów ECTS) i rodzaju zajęć niezbędnych dla

ukończenia studiów, tak samo powinny być ustalone wymagania programowe dla kształcenia w tych uczelniach dorosłych osób z NI, pozwalającego im uzyskać potwierdzenie kwalifikacji na określonym poziomie (PRK). Uczelnie powinny rozważyć, co chciałoby, aby znalazło się w przygotowanym programie kształcenia (np. ustalenie wymagań wstępnych dla kandydatów, elementy indywidualizujące realizację kształcenia, kluczowe i fakultatywne efekty kształcenia) oraz w jaki sposób zapewnione będzie uczestnictwo w oferowanych kursach/zajęciach inkluzywnych. Uczelnie będą również musiały ustalić wskaźniki dla zadowalających postępów w nauce, określając liczbę zajęć (uzyskanych punktów), które studenci z NI powinni ukończyć w każdym z semestrów. Wskaźniki te umożliwią planowanie i wybór kursów/zajęć w semestrze. Jak wspomniano powyżej, studenci z NI powinni uczestniczyć w okresowo realizowanych spotkaniach, dotyczących realizacji procesu planowania skoncentrowanego na osobie, podczas których identyfikowane są ich zainteresowania, cele i ambicje, wpływające także na wybór kursu/zajęć w semestrze. Oprócz procesu planowania zorientowanego na osobę, studenci z NI powinni również korzystać regularnego mentoringu oferowanego wszystkim studentom danej uczelni. Tutaj może być potrzebne szkolenie dla personelu doradczego (mentorów), by czuł się kompetentny i skuteczny w tym procesie, pracując z osobą z NI.

2. Czy studenci z NI, realizując program kształcenia w placówce szkolnictwa wyższego, będą mogli uczestniczyć w szerokiej gamie kursów/zajęć inkluzywnych oferowanych przez wiele kierunków studiów i w różnych dyscyplinach?

Kursy/zajęcia inkluzywne prowadzone w placówkach szkolnictwa wyższego definiuje się jako typowe kursy/zajęcia uniwersyteckie, w których uczestniczą zarówno studenci NI, jak i pozostali studenci sprawni umysłowo, a udział studentów z NI w zajęciach inkluzywnych jest znakiem wysokiej jakości realizowanych przez nich programów kształcenia oferowanych przez uczelnie. *Ustawa o dostępności kształcenia w szkolnictwie wyższym* (HEOA)¹² wymaga, aby studenci co najmniej 50% programu realizowali w ramach inkluzywnych kursów/zajęć. Jest to absolutne minimum, a dane z ewaluacji wskazują, że im bardziej inkluzywny jest program kształcenia, tym więcej zyskują studenci z NI. Wymóg ustawy (w *Ustawie o Szkolnictwie Wyższym*, USA) zapewnienia w programach kształcenia elementów uczenia się samodzielnego życia nie powinien być interpretowany jako potrzeba opracowania specjalistycznych kursów dla studentów z NI. Specjalistyczne, nieinkluzywne kursy/zajęcia nie są najskuteczniejszym sposobem uczenia się samodzielnego życia dla dorosłych osób z NI.

12 Higher Education Opportunity Act.

Zakres szczegółowy treści dotyczących umiejętności niezależnego życia powinien być zidentyfikowany, zindywidualizowany i określony przez studenta podczas okresowych spotkań całościowego planowania skoncentrowanego na osobie i kontaktów z mentorem. Treści te mogą być realizowane poprzez samodzielne osiąganie celów oraz uczenie się przez doświadczenie. Na przykład studenci z NI mogą rozwijać swoje kompetencje miękkie, ważne w sytuacji pracy, biorąc udział w warsztatach oferowanych wszystkim studentom danej uczelni przez biuro karier lub przez swoje praktyczne działania w agendach studenckich uczelni oraz w trakcie stażu zawodowego. Umiejętności samodzielnego życia mogą być także rozwijane przez indywidualne instrukcje i naturalnie pojawiające się możliwości nauki przez naśladownictwo w akademikach, salach wykładowych, klubach i podczas różnorodnych aktywności na terenie kampusu.

Aby studenci z NI zdobyli doświadczenie i umiejętności potrzebne im do prowadzenia ciekawego, samodzielnego życia oraz utrzymania zatrudnienia na otwartym rynku pracy, muszą być uczeni samodzielności w organizacji swojego życia (np. zasad odżywiania, podróżowania, zaradności finansowej), zdobywania podstawowych umiejętności akademickich (np. zarządzania czasem, strategii uczenia się, korzystania z nowych technologii i używania aplikacji) oraz nabyć kompetencje ważne w pracy zawodowej (np. zachowanie w trakcie rozmowy kwalifikacyjnej, nawiązywanie relacji interpersonalnych, wytrwałość, sumienność, umiejętności w zakresie rozwiązywania problemów i samodzielnej inicjatywności) w naturalnych i inkluzywnych warunkach.

3. W jaki sposób studenci z NI będą zapisywać się na kursy/zajęcia?

Pojawienie się u studentów z NI poczucia równego dostępu do kursów/zajęć realizowanych w wybranej przez nich placówce kształcenia wyższego jest możliwe, gdy placówka ta podchodzi bardzo roztropnie do procesu rekrutacji. Jakkolwiek studenci z NI mogą potrzebować dodatkowego wsparcia w wyborze kursów/zajęć, a wykładowcy mogą potrzebować dodatkowego szkolenia lub pomocy, by skutecznie włączyć i kształcić tych studentów, to obawy te nie powinny stanowić bariery w zapisach na kursy/zajęcia. W sytuacji, gdy studenci z NI nie zapiszą się w tym samym czasie co inni, i/lub jeśli muszą uzyskać dodatkowo zgodę instruktora przed zapisaniem się na kurs, napotkają wówczas na trudności w rywalizowaniu o miejsca na bardziej obleganych/popularnych, z ograniczoną ilością miejsc kursach/zajęciach. Zasady zapisów na kursy/zajęcia powinny być podobne dla wszystkich studentów w danej uczelni, dlatego też ważne jest, aby pracownicy odpowiedzialni za proces naboru na zajęcia rozważyli też, w jaki sposób status studenta może wpływać na jego przebieg.

Dostępne online zasoby w języku angielskim:

["More Dynamic, More Engaged": Faculty Perspectives on Instructing Students with Intellectual Disability in Inclusive Courses](#)

[Inclusive Class Decision Tree](#)

[Foundational Skills for College and Career Learning Plan](#)

[A Model for Intentional College and Career Learning inside and outside the Classroom](#)

[College and Career Learning Model Student Form](#)

Wskaźniki realizacji efektów i wsparcie edukacyjne

Opracowanie strategii realizacji procesu wspierającego sukces edukacyjny studentów z NI na kursach/zajęciach i profesorów/wykładowców je prowadzących jest ważnym krokiem w kierunku umożliwienia studentom dostępu do realizowanych treści programowych oraz do pełnego uczestnictwa i uczenia się na zajęciach. W trakcie przygotowywania programów kształcenia dla dorosłych osób z NI należy rozważyć, w jaki sposób ich zindywidualizowane cele uczenia się i wsparcie procesu uczenia się są obecne w ramach inkluzywnych zajęć akademickich. Podejmowanie kontaktu studenta z NI z prowadzącymi kursy/zajęcia profesorami w godzinach ich dyżurów jest dobrym pierwszym krokiem do wzajemnego poznania się i nawiązania relacji współpracy. Kluczowa dla efektywnej realizacji procesu uczenia się studenta z NI jest współpraca personelu odpowiedzialnego za realizację programu kształcenia, łącznie z prowadzącymi kursy/zajęcia inkluzywnie wykładowcami, i studentem w celu poznania, czego powinien się on nauczyć, w jaki sposób będzie oceniany oraz jakie wsparcie, strategie działania, modyfikacje i udogodnienia są potrzebne, aby odniósł sukces. Prowadzący zajęcia muszą wziąć pod uwagę te kwestie względem wszystkich uczniów realizujących dany kurs/zajęcia, projektując i opracowując ich treści, ale mogą potrzebować dodatkowo specjalistycznego wsparcia w zakresie wiedzy, jak modyfikować cele kształcenia w sposób zindywidualizowany dla /studentów z NI. Dlatego programy kształcenia osób z NI w placówkach szkolnictwa wyższego powinny również koncentrować się na przygotowaniu wykładowców do odnoszenia sukcesów w kształceniu inkluzywnym przez zapewnienie szkoleń w zakresie uniwersalnego projektowania w edukacji (UDL)¹³ i oferowaniu im stałego, specjalistycznego wsparcia w realizacji procesu. I wreszcie programy w zakresie kształcenia dorosłych osób z NI w placówkach szkolnictwa wyższego powinny starannie rozważyć dodatkowe, specjalistyczne wsparcie procesu uczenia się studentów z NI, w tym tutoring, rozwijanie umiejętności uczenia się, pomocne aplikacje IT i kształtowanie

13 Universal Design for Learning.

kompetencji w zakresie zarządzania czasem. Dbanie i ułatwianie komunikacji oraz współpracy między studentami, wykładowcami i agendami/instytucjami specjalistycznego wsparcia procesu uczenia się jest kluczowym elementem sukcesu.

Opracowując wskaźniki realizacji efektów i wsparcie edukacyjne, uczelnie powinny wziąć pod uwagę następujące kwestie:

1. Jak sposoby nauczania/uczenia się treści programowych w poszczególnych kursach/zajęciach inkluzywnych będą dostosowywane i modyfikowane? Kto będzie odpowiedzialny za identyfikację dodatkowych potrzeb w uczeniu się studenta z NI i dostosowywanie oraz modyfikowanie sposobu nauczania/uczenia się w każdym z kursów/zajęć?

W miarę możliwości wspieraj doskonalenie się w pedagogice, oferując szkolenia w zakresie Projektowania Uniwersalnego w Edukacji, co będzie pomocne wszystkim studentom (sprawnym i z NI)

Sprawiedliwe i obiektywne metody oceny nabytej przez studenta z NI wiedzy powinny być ustalone przed rozpoczęciem realizacji każdego kursu/zajęć. Studenci z NI powinni być rozliczani za osiągnięcie konkretnych celów edukacyjnych, wykraczających poza samą obecność na zajęciach. Istotnym aspektem tego procesu jest to, że konieczne jest zindywidualizowanie ewaluacji osiągnięć każdego studenta. Niektórzy studenci z NI mogą być w stanie zrealizować szereg celów edukacyjnych i efektów kształcenia dla danego kursu z odpowiednimi dostosowaniami (np. wydłużony czas realizacji zadania, pomoc osobowa w sporządzaniu notatek), podczas gdy inni mogą potrzebować większej modyfikacji przydzielanych zadań i oceniania ich realizacji (np. „odchudzenie” nauczanego materiału lub zmiana charakteru zadania), aby osiągnąć cel edukacyjny i odnieść sukces. Studenci są bardziej zaangażowani i zoptymalizują swoje wyniki w nauce, gdy poddawani są wyzwaniom na ich indywidualnym poziomie możliwej realizacji.

Jedną z ważnych kwestii jest to, kto będzie odpowiedzialny za ustalanie celów kształcenia i różnicowanie toku zajęć w ramach uczelnianych kursów/zajęć inkluzywnych. W niektórych uczelniach to osoby koordynujące programy kształcenia osób NI w placówkach szkolnictwa wyższego biorą na siebie te obowiązki, podczas gdy w innych to poszczególni wykładowcy, którzy prowadzą kursy/zajęcia, sami różnicują cele nauczania i dostosowują do nich zadania. Nierzadko też w ramach zespołu koordynującego realizację programu zatrudniani są specjaliści, którzy wspierają wykładowców w różnicowaniu i ustalaniu celów nauczania, rozwijając ich kompetencje w tym zakresie. Wskazać można kilka zalet różnicowania przez wykładowców

zadań i metod ewaluacji osiągnięć w ramach ich własnych zajęć, pod warunkiem, że otrzymują oni niezbędne do tego szkolenie i wsparcie. Wykładowcy, a nie osoby zatrudnione do programu, są ekspertami merytorycznymi w swoich dyscyplinach i jako tacy są najlepiej przygotowani do identyfikowania podstawowych treści w ramach prowadzonych przez siebie zajęć. Zdecydowanie większość personelu zarządzającego programem kształcenia inkluzywnego w placówkach szkolnictwa wyższego nie jest ekspertami we wszystkich, różnorodnych obszarach tematycznych, jakie studenci z NI mogą wybierać (np. psychologia, komunikacja, biznes, programowanie komputerowe, edukacja) i mogą mieć trudności z różnicowaniem zadań realizowanych podczas zajęć (np. w zakresie poziomu trudności zadania i oceny jego realizacji) w rozmaitych dyscyplinach. Budowanie potencjału wykładowców do wzięcia odpowiedzialności za różnicowanie celów kształcenia i dostosowanie zadań skutkuje bardziej zrównoważonym modelem kształcenia i tworzy kulturę, w której wykładowcy rozumieją, że są odpowiedzialni za kształcenie wszystkich studentów w grupie. Wykładowcy będą musieli ściśle współpracować z osobami kierującymi realizacją programu i studentami z NI, aby wypracować właściwe efekty uczenia się i zidentyfikować niezbędne wsparcie oraz dostosowania i modyfikacje dla indywidualnego sukcesu studenta. Wskazówki dla wykładowców dostępne online w języku angielskim można znaleźć poniżej.

2. Jakiego rodzaju szkolenia zostaną zapewnione wykładowcom prowadzącym inkluzywne kursy akademickie i kto je przeprowadzi? Czy szkolenia będą wymagane?

Standardy realizacji inkluzywnych kursów/zajęć wymagają zapewnienia szkoleń i wsparcia dla wykładowców i pracowników, z naciskiem na zasady *Projektowania Uniwersalnego w Edukacji*. W miarę możliwości należy wspierać doskonalenie się w pedagogice, oferując szkolenia w zakresie *Projektowania Uniwersalnego w Edukacji*, co będzie pomocne wszystkim studentom (sprawnym i z NI). Informacje związane z *Projektowaniem Uniwersalnym w Edukacji* znajdują się w punkcie czwartym tego rozdziału oraz w dostępnych online źródłach w języku angielskim.

3. Jakie informacje będą przekazywane wykładowcom na temat studentów z NI realizujących program kształcenia w placówce szkolnictwa wyższego i kiedy?

Niezależnie od tego, kto jest odpowiedzialny za ustalanie zróżnicowanych celów nauczania i dostosowanie zadań, zarówno wykładowcy, jak i studenci z NI mogą odnieść korzyści, jeśli pracownicy zarządzający realizacją programu kształcenia osób

z NI w placówce szkolnictwa wyższego współpracują z wykładowcami prowadzącymi inkluzywne kursy/zajęcia, aby ostatecznie zapewnić sukces edukacyjny studentom. Poinformowanie o konkretnej niepełnosprawności powinno być zawsze wyborem/decyzją studenta. Wykładowcy mogą być informowani, a studenci mogą poinformować wykładowców o swoich mocnych stronach i potrzebach w zakresie wsparcia procesu uczenia się (np. podczas dyżurów wykładowcy w czasie regularnych godzin pracy). Standardy realizacji programów wymagają, by informacje i wsparcie dotyczące wpływu posiadanej przez danego studenta niepełnosprawności na jego proces uczenia się oraz strategię wspierania, instruowania i oceniania studenta były oferowane wykładowcom i pracownikom instytucji w celu poprawy i optymalizacji uczenia się studenta.

4. Jakie wsparcie będzie oferowane studentom z NI realizującym program kształcenie w placówce szkolnictwa wyższego?

Oprócz dostosowania i modyfikacji przebiegu realizacji zadań, wielu studentów z NI korzysta z dodatkowego wsparcia procesu kształcenia (np. tutoring, wydłużony czas realizacji zadania, różne strategie uczenia się, trening w zakresie korzystania z technologii IT). Studenci realizujący edukację w programie kształcenia inkluzywnego w placówkach szkolnictwa wyższego powinni mieć dostęp do wszystkich form wsparcia procesu kształcenia istniejących w danej uczelni (np. wsparcie dla studentów z niepełnosprawnościami, tutoring, trening przygotowania tekstu). Cechą charakterystyczną udanych programów kształcenia inkluzywnego jest dostęp dla studentów je realizujących do wszystkich zasobów uczelni oferowanych studentom sprawnym umysłowo. Ważne jest, by zdawać sobie sprawę z tego, że przynajmniej początkowo optymalny dostęp do wszystkich zasobów uczelni i korzystanie z nich przez studentów z NI będzie wymagało udzielenia pewnych wskazówek i wsparcia lub nawet szkolenia dla personelu udostępniającego te zasoby.

Oprócz wsparcia instytucjonalnego, większość programów kształcenia inkluzywnego realizowanych w placówkach szkolnictwa wyższego oferuje swoim studentom z NI mentoring rówieśniczy jako istotny mechanizm wsparcia tych studentów. Aby mentoring rówieśniczy był odpowiedni i skuteczny, należy zadbać o jego koordynację, dobrą komunikację i współpracę między studentem z NI, jego mentorem rówieśniczym, wykładowcą i personelem kierującym programem. Jasne zasady dotyczące koordynacji, odpowiedzialności poszczególnych osób, procesów różnego poziomu wsparcia i bieżącego rozwiązywania problemów muszą zostać ustanowione i zakomunikowane wszystkim. Więcej szczegółów na temat podstaw udanego programu mentoringu rówieśniczego omówiono w punkcie „Mentoring rówieśniczy” niniejszego rozdziału.

5. Jak informacje zwrotne o postępach w realizacji/osiąganiu efektów kształcenia będą przekazywane studentom z NI?

Studenci muszą zrozumieć, że są odpowiedzialni za swoją edukację i postępy w kierunku uzyskania certyfikatu dokumentującego nabyte kwalifikacje, a zatem muszą mieć poczucie odpowiedzialności za swoje osiągnięcia akademickie. Studenci z NI mogą potrzebować pomocy w zrozumieniu informacji zwrotnych (ocen) po wykonaniu przewidzianych programem kursu zadań, w szczególności co do ich mocnych/słabych stron umiejętności uczenia się, pilnowania harmonogramu realizacji i priorytetyzacji zadań, rozpoznawaniu swoich potrzeb w zakresie wsparcia i sprawności w uzyskiwaniu go.

Informacje zwrotne dla studenta z NI będą prawdopodobnie wykraczać poza oceny uzyskane w ramach realizacji zadań. Standardy realizacji programów inkluzywnych wymagają, aby opracowały one efekty uczenia się i odpowiednie wskaźniki do ewaluacji ich osiągnięcia przez studentów z NI oraz proces regularnego informowania o ich postępach. *Zasady Osiągania Satysfakcjonujących Postępów (SAP)*¹⁴, będące elementem polityki ewaluacyjnej w programach kształcenia inkluzywnego dla osób z NI, muszą obejmować kryteria ewaluacji postępów w zakresie efektów kształcenia, socjalizacji, progresu w samodzielności życiowej i w rozwoju kariery. Ponadto studenci z NI powinni otrzymywać pisemny raport na koniec każdego semestru, który jasno dowodzi postępów studenta we wszystkich powyższych obszarach ewaluacji.

6. Czy kursy/zajęcia inkluzywne prowadzą wykładowcy w ramach swoich etatów, czy też program opiera się w dużej mierze na ich pracy dodatkowej?

W uczelniach, które realizują program inkluzywnego kształcenia dorosłych osób z NI, kursy/zajęcia inkluzywne są prowadzone przez wszystkich wykładowców, zarówno tych zatrudnionych na etacie, jak i tych, dla których jest to praca dodatkowa. Wykładowcy zatrudnieni na stałe gwarantują stabilność w realizacji programu i jego rozwoju, ponieważ mają wpływ na zarządzanie uczelnią, podczas gdy wykładowcy zatrudniani czasowo takiego wpływu nie mają. Tak więc wykładowcy ze stałym zatrudnieniem mają duży wpływ na realizowane w uczelni programy i politykę uczelni w zakresie dydaktyki, częściej zasiadają w komisjach ds. dyscyplinarnych oraz angażują się w mentoring dla studentów. Wykładowcy ci także ze względu na charakter swoich umów mają możliwość kontynuacji zatrudnienia w uczelni. Z kolei nadmierne bazowanie w realizacji programu inkluzywnego kształcenia na wykładowcach zatrudnionych czasowo może stanowić wyzwanie dla stabilności i rozwoju programu.

¹⁴ Satisfactory Academic Progress.

7. Jaka część programu (jeśli w ogóle) będzie realizowana online?

Standardy realizacji inkluzywnych programów kształcenia wskazują, że kursy/zajęcia powinny być realizowane przede wszystkim studentom z NI w kontakcie bezpośrednim, na terenie uczelni, przy czym niektóre formy kształcenia na odległość są dopuszczalne, jeśli mają zastosowanie dla studentów z NI i przynoszą im korzyści.

8. Jakie treści programowe będą realizować studenci z NI w celu uzyskania potwierdzenia nabytych kwalifikacji?

Jak wspomniano wcześniej, standardy realizacji programów inkluzywnego kształcenia osób z NI w placówkach szkolnictwa wyższego wymagają, aby treści programowe formalnie były zgodne z ustawowymi i regulacyjnymi wymogami prawa zawartymi w *Kompleksowym Planie Tranzycji i Ustawie o szkolnictwie wyższym*, a także zgodne z misją programu i programowymi efektami kształcenia. Inkluzywny program studiów musi obejmować kursy/zajęcia akademickie (przynoszące określoną liczbę punktów lub zaliczane w inny sposób w celu uzyskania punktów), staże lub praktyki zawodowe oraz dodatkowe działania edukacyjne promujące rozwój społeczny, wzrost zakresu samostanowienia i umiejętności życia samodzielnego. Jakkolwiek program kształcenia może zawierać wykaz kursów/zajęć obligatoryjnych, to powinien on również formalnie umożliwiać studentom z NI nie tylko wybór zindywidualizowanego sposobu realizacji obligatoryjnego kursu, ale również możliwość wyboru doświadczeń zawodowych. Natomiast indywidualny tok studiów dla kursów realizowanych w ramach inkluzywnego programu kształcenia powinien być określony w ramach spotkań planowania zorientowanego na osobę/studenta. Uczelnie realizujące inkluzywne programy kształcenia dorosłych osób z NI powinny dążyć do tego, aby w możliwie najszerszym stopniu studenci z NI mogli korzystać z kursów/zajęć, w których uczestniczą także studenci sprawni i jednocześnie zapewnić, aby nie mniej niż połowa czasu przeznaczonego na realizację kursów/zajęć uniwersyteckich oraz praktyki zawodowe spędzone były w grupach integracyjnych (z osobami sprawnymi).

Dostępne online zasoby w języku angielskim:

[Sample of Satisfactory Academic Progress \(SAP\) Policy](#)

[How One University Supports Inclusive Coursework](#)

[Postsecondary Education and Universal Design for Learning](#)

[Universal Design in Higher Education](#)

[Tips from Faculty: Engaging Students with Intellectual Disability Enrolled in College Courses](#)

[Satisfactory Academic Progress Rubric Template](#)

Poświadczenie uzyskania kwalifikacji

Zarówno standardy realizacji inkluzywnych programów kształcenia dorosłych osób z NI, jak i *Kompleksowego Planu Tranzykcji* wymagają, aby kształcenie tych osób w placówkach szkolnictwa wyższego prowadziło do uzyskania przez nie znaczących kwalifikacji w obszarze funkcjonowania społeczno-zawodowego. Uczelnie muszą określić liczbę tygodni i godzin realizacji kursów/zajęć w programie, w tym liczbę godzin wystarczającą dla uzyskania certyfikatu potwierdzającego nabycie kwalifikacji. Poświadczeniem kwalifikacji oferowanych w inkluzywnym programie kształcenia realizowanym w placówkach szkolnictwa wyższego może być dyplom, certyfikat lub inny dokument zaświadczaający uzyskanie kwalifikacji zawodowych. Jak wyjaśniano wcześniej, inkluzywny program kształcenia osób z NI umożliwiający uzyskanie poświadczenia kwalifikacji musi uwzględniać różne formy organizacyjne i rodzaje kursów/zajęć akademickich i praktycznych.

Ustalając treść certyfikatu poświadczaającego uzyskanie kwalifikacji, uczelnie powinny wziąć pod uwagę następujące kwestie:

1. Jakie kwalifikacje uzyskają studenci z NI?

Aktualnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej nie ma opracowanych krajowych standardów certyfikowania kwalifikacji uzyskiwanych w programach inkluzywnego kształcenia osób z NI realizowanych w placówkach szkolnictwa wyższego. Istnieje jednak narzędzie pod nazwą *Narzędzie do planowania działań certyfikujących* (CAPT)¹⁵, które można zastosować w procesie opracowania poświadczenia uzyskanych kwalifikacji przez studentów z NI. Poświadczenie uzyskanych kwalifikacji stanowi kamień milowy dla studentów z NI oraz ważną informację dla potencjalnych pracodawców i społeczeństwa.

2. W jaki sposób studenci z NI będą włączani w ceremonię wręczenia dyplomów/certyfikatów?

Ponieważ absolwenci inkluzywnych programów kształcenia dorosłych osób z NI w placówkach szkolnictwa wyższego zdobywają kwalifikacje na innych poziomach niż pozostali studenci danych uczelni, mogą oni nie do końca wpisywać się w przebieg tradycyjnych ceremonii ukończenia studiów, licencjackich lub magisterskich. Ważne jest, aby rozważyć te kwestie z wyprzedzeniem i zaplanować odpowiednio

15 Credential Action Planning Tool.

godne miejsce i sposób wręczania certyfikatów absolwentów z NI trakcie stałych ceremonii wręczania dyplomów ukończenia danej uczelni.

Dostępne online zasoby w języku angielskim:

[Credential Development in Inclusive Higher Education](#)

[Credential Action Planning Tool](#)

[Credential Guidance Brief Series](#)

[Industry Recognized Credentials for Inclusive Postsecondary Education Programs](#)

[Student Credentials: Annotated Bibliography](#)

[Think College's Student Credentials Resource Page](#)

Rozwój kariery i zatrudnienie na otwartym rynku pracy

W tym punkcie opisano kwestie, jakie należy rozstrzygnąć w związku z rozwojem kariery zawodowej kształcących się w inkluzywnych programach, realizowanych w placówkach szkolnictwa wyższego, studentów z NI, w tym związane z gotowością do zatrudnienia i odkrywaniem wizji swojej kariery zawodowej, rozwojem zawodowym, wsparciem dla pracowników/pracodawców i ewaluacją osiągnięć. Znajdują się tu odpowiedzi na poniższe pytania:

- Jakie są cele realizowanych w programie komponentów rozwoju kariery?
- W jaki sposób będą oceniane umiejętności studentów dotyczące podjęcia pracy? Kto będzie odpowiedzialny za proces oceny?
- Jak będą prezentowane studentom różne możliwości realizacji zatrudnienia i pomocy im w wzięciu mocnych stron i zainteresowań z możliwością zatrudnienia?
- W jaki sposób będą podtrzymywane relacje społeczne w uczelni, aby studenci z NI mogli podjąć swoje pierwsze zatrudnienie w agendach usług studenckich?
- W jaki sposób będą podtrzymywane relacje społeczne w społeczności lokalnej, aby zapewnić studentom z NI szeroki wybór możliwości znalezienia zatrudnienia?
- Jaką rolę odegrają płatne/nieodpłatne staże w realizacji komponentu rozwoju kariery?
- Jaki rodzaj treningu i wsparcia zostanie zapewniony, nie tylko studentom, ale także pracodawcom, aby zmaksymalizować prawdopodobieństwo sukcesu staży zawodowych? Kto zapewni takie wsparcie?
- W jaki sposób będzie mierzony progres w rozwoju kariery?
- Jak studenci będą otrzymywać informacje zwrotne na temat realizacji swoich obowiązków zawodowych?
- W jaki sposób będzie się śledzić sukces zatrudnienia absolwentów programów?

Rozwój kariery jest integralną częścią programu kształcenia inkluzywnego dorosłych osób z NI w placówkach szkolnictwa wyższego, a zatrudnienie ich na otwartym rynku pracy po ukończeniu studiów jego celem. W opublikowanym ostatnio raporcie na temat skali zatrudnienia osób z NI w USA pokazano, że biorący udział w kształceniu oferowanym przez inkluzywne programy realizowane w placówkach szkolnictwa wyższego byli ponad dwukrotnie częściej zatrudniani i zarabiali 400 USD więcej każdego miesiąca niż ich rówieśnicy, którzy takiego kształcenia nie podejmowali. Standardy realizacji programu wymagają, aby realizacja treści programowych obejmowała nauczanie z wykorzystaniem instrukcji, praktyki i staże zawodowe lub innego rodzaju formy uczenia się opartego na pracy oraz inne aktywności wspierające rozwój kariery, niezbędne do umożliwienia studentom z NI osiągnięcia i utrzymania zatrudnienia na otwartym rynku pracy (CIE)¹⁶, zgodnego z celami dorosłej osobę z NI. Osiągnięcie sukcesu w rozwoju kariery przez osobę z NI często wymaga współpracy i koordynacji działań różnych interesariuszy tego zadania, w tym pracodawców z terenu kampusu oraz z lokalnej społeczności, koordynatorów procesu rehabilitacji zawodowej, trenerów zawodowych, mentorów rówieśniczych i personelu zatrudnionego w programie. Standardy realizacji wymagają, aby inkluzywne programy kształcenia koordynowały różne usługi i wsparcie prowadzone w ramach programu przez zatrudniony w nim personel z tym prowadzonym przez innych specjalistów, którzy nie są pracownikami uczelni realizującej program, ale służą jako wsparcie lub zaplecze instruktorskie dla studentów z NI.

Rozeznawanie ścieżek kariery i zatrudnienie

Studenci z NI rozpoczynający kształcenie w placówce kształcenia wyższego mają bardzo różne doświadczenie zawodowe; jedni nie mieli wcześniej żadnego kontaktu z pracą zawodową, a inni pracowali już w co najmniej jednej płatnej pracy. Niektórzy będą mieli ogólne wyobrażenie, co chcieliby robić w pracy, a inni dość naiwnie będą marzyć o swojej przyszłej pracy. Określenie celów zatrudnienia dla studentów z NI, niezależnie od ich aktualnego doświadczenia zawodowego, jest ważnym pierwszym krokiem w komponencie programu dotyczącym rozwoju ścieżki kariery. W najlepszej sytuacji, w miarę postępów w realizacji programu kształcenia, studenci z NI będą nabywać szereg umiejętności związanych z pracą, w tym jak rozpoznawać swoje zainteresowania zawodowe i mocne strony, ubiegać się o pracę i prowadzić rozmowy kwalifikacyjne, jak prosić pracodawców o wsparcie lub pomoc, jak postępować zgodnie ze wskazówkami i przyjmować krytykę ze strony przełożonego, a także jak uczyć się konkretnych umiejętności potrzebnych do wykonywania wybranego

16 Competitive integrated employment.

zawodu oraz umiejętności miękkich (np. wytrwałości, rozwiązywania problemów, samodzielnej inicjatywy, umiejętności interpersonalnych) niezbędnych do uzyskania i utrzymania zatrudnienia na otwartym rynku pracy. Ważne pierwsze kroki w rozwoju komponentu ścieżki kariery obejmują zrozumienie jego celów i ocenę u studentów poziomu umiejętności związanych z pracą zawodową.

Opracowując moduł dotyczący zatrudnienia, uczelnie powinny wziąć pod uwagę następujące kwestie:

1. Jakie są cele realizowanego w programie komponentu rozwoju kariery?

Przyjmując, że podstawową miarą sukcesu inkluzywnych programów kształcenia osób dorosłych z NI w placówkach szkolnictwa wyższego jest otrzymanie przez absolwenta płatnego zatrudnienia na otwartym rynku pracy, ważnym jest, aby zadbać o obecność takiego celu kształcenia w programie realizowanym przez studentów. Ustalenie tych celów na samym początku będzie istotne dla ustalenia zasad realizacji, praktyki i ewaluacji programu. Na przykład, kiedy studenci z NI otrzymają pierwszą płatną pracę i ile godzin będą pracować w pierwszym semestrze kształcenia? Czy pozostaną przez cały zaplanowany czas na jednym płatnym stanowisku, czy będą mogli zmieniać stanowiska, jeśli zechcą? Jakie warsztaty będą prowadzone przez uczelniany dział karier w każdym semestrze i które z nich mogą być najbardziej przydatne dla nowych studentów? Czytelność celów inkluzywnego programu kształcenia pomaga w ustaleniu zasad jego realizacji umożliwiających zaspokojenie indywidualnych potrzeby studentów z NI.

2. W jaki sposób będą oceniane umiejętności studentów dotyczące podjęcia pracy? Kto będzie odpowiedzialny za proces tej oceny?

Studenci przychodzą na studia z różnym poziomem doświadczenia zawodowego. Niektórzy nigdy nie mieli pracy, inni pracowali jako wolontariusze, a jeszcze inni mają przynajmniej jedno doświadczenie z płatnej pracy. W związku z tym będą różnić się zarówno rozumieniem realizacji procesu pracy (np. powiadomienie telefoniczne o spóźnieniu, zgłaszanie do przełożonego zakończenia realizacji zadania), jak i umiejętnościami miękkimi (np. punktualność, dbanie o wygląd zewnętrzny, etyka pracy). Należy ustalić, jak będą oceniane ich umiejętności związane z zatrudnieniem. Niektóre inkluzywne programy kształcenia współpracują z agencjami rehabilitacji zawodowej i zatrudnienia w zakresie przeprowadzenia oceny, podczas gdy inne oceniają te umiejętności we własnym zakresie. Niezależnie od tego, kto dokonuje oceny, ważne jest, aby ocenić wyjściowy poziom umiejętności studentów koniecznych w sytuacji

pracy, a na bazie uzyskanych informacji adekwatnie do potrzeb zabezpieczyć każdemu zindywidualizowane odpowiednie wsparcie dające szansę na sukces zawodowy oraz ewaluować progres studenta z NI.

3. Jak będą prezentowane studentom różne możliwości realizacji zatrudnienia i pomocy im w łączeniu ich mocnych stron oraz zainteresowań z możliwością przyszłego zatrudnienia?

Wielu studentów z NI ma ograniczoną wiedzę na temat możliwych opcji realizacji kariery, częściowo dlatego, że te możliwości dla osób z niepełnosprawnością intelektualną stale się poszerzają. Ponadto, niektórzy z nich mogą mieć nierealne oczekiwania co do przebiegu swojej kariery oraz nie rozpoznają w pełni swoich mocnych stron i talentów. Rozpoznawanie ścieżek kariery może być ważnym komponentem inkluzywnego programu kształcenia, który edukuje studentów na temat możliwości podjęcia zatrudnienia, zarówno już w czasie kształcenia, jak i po jego ukończeniu. Rozpoznawanie ścieżek kariery zawodowej powinno być głównym tematem dyskusji na spotkaniach dotyczących planowania skoncentrowanego na osobie, a także na spotkaniach z doradcami zawodowymi.

Dostępne online zasoby w języku angielskim:

[Who Does What? Optimizing Employment Services and Supports through Individual Planning for College Students with Intellectual Disability](#)

[From the Field: Strategies on Career Development and Employment for Students with Intellectual Disability](#)

[Customized Employment Grab and Go Practice Series](#)

[Customized Employment – Discovery](#)

[Customized Employment – Career Exploration](#)

[Customized Employment – Employer Research](#)

[Customized Employment – Developing an Employer Network](#)

[Customized Employment – Job Development Planning](#)

[Customized Employment – Informational Interview & Observational Tours Customized Employment – Employer Negotiation](#)

[Customized Employment – Post Employment Supports](#)

[Situational Assessment Fact Sheet](#)

[Best Practices in Employment Services: Key Strategies in Finding and Maintaining a Job](#)

Rozwój zawodowy/poszukiwanie pracy i szkolenia

Dostępne dane przekonująco pokazują, że osoby niepełnosprawne mogą być doskonałymi pracownikami, którzy znacząco przyczyniają się do uzyskiwanych przez pracodawców wyników finansowych. Działania związane z poszukiwaniem zatrudnienia i coachingiem zawierają także wsparcie pracodawców w zrozumieniu i wspieraniu każdego pracującego u nich studenta z NI. Strategiczne podejście do poszukiwania zatrudnienia obejmuje współpracę z lokalnymi agencjami zatrudnienia (np. VR – rehabilitacja zawodowa), izbami handlowymi, lokalnymi pracodawcami i budowanie rozległej sieci kontaktów.

Opracowując komponent inkluzywnego programu kształcenia dotyczący zatrudnienia osób z NI, placówki szkolnictwa wyższego prowadzące go powinny wziąć pod uwagę następujące kwestie:

1. **W jaki sposób będą podtrzymywane relacje społeczne w uczelni, aby studenci z NI mogli podjąć swoje pierwsze zatrudnienie w agendach usług studenckich?**

Wiele inkluzywnych programów kształcenia w całym kraju (USA) zachęca studentów z NI do rozpoczęcia rozwoju kariery od zatrudnienia na stanowiska w agendach administracyjnych i usługowych uczelni, ponieważ pozwala to personelowi odpowiedzialnemu za realizację tego komponentu na bliską współpracę z pracodawcą, eliminuje potrzebę organizacji transportu i ułatwia mentorom rówieśniczym zapewnienie wsparcia w razie potrzeby. Korzystanie z tej opcji wymaga nawiązywania i utrzymywania relacji z różnymi jednostkami uczelni przez koordynatora zatrudnienia, aby studenci z NI mieli dostępny zróżnicowany wachlarz możliwości zatrudnienia. Konieczne jest także ustanowienie klarownego schematu wzajemnej komunikacji, aby doświadczenie zatrudnienia było pozytywne dla wszystkich interesariuszy procesu, a dłuższe utrzymanie tych relacji będzie miało zasadnicze znaczenie dla kondycji programu.

2. **W jaki sposób będą podtrzymywane relacje społeczne w społeczności lokalnej, aby zapewnić studentom z NI szeroki wybór możliwości znalezienia zatrudnienia?**

Ponieważ zatrudnienie na otwartym rynku pracy jest wyznacznikiem sukcesu zarówno dla studentów z NI, jak i dla inkluzywnego programu kształcenia, to głównym jego celem powinno być znalezienie zatrudnienia w danej społeczności już podczas

uczestniczenia dorosłych osób z NI w programie. Zatrudnienie w danej społeczności wiąże się z kilkoma wyzwaniem, w tym z poszukiwaniem miejsca pracy, organizacją transportu, planowaniem czasu realizacji zadań w pracy i organizacją wsparcia. Podobnie jak w przypadku poszukiwania pracodawców na terenie kampusu, w sytuacji realizacji zatrudnienia w danej społeczności również należy nawiązywać i utrzymywać relacje z różnymi pracodawcami, aby studenci z NI mieli szeroki wybór miejsca zatrudnienia, potrzebny też będzie formalny plan/schemat procesu wzajemnej (student z NI–pracodawca) komunikacji oraz ewaluacji całego procesu pracy z perspektywy pracodawcy studenta w celu zapewnienia sukcesu w miejscu pracy. Ważne jest, aby każdy pracodawca miał wskazaną osobę do kontaktu w zespole realizującym komponent zatrudnienia w ramach inkluzywnego programu kształcenia dorosłych osób z NI w placówkach szkolnictwa wyższego celem szybkiego i skutecznego rozwiązywania pojawiających się trudności. Zasoby istniejące w danej społeczności lokalnej (np. centra VR – rehabilitacja zawodowa) mogą wspomagać ocenę poziomu kompetencji zawodowych, w poszukiwaniu miejsca pracy i wsparciu trenera pracy. Nie powinno się zapominać o nawiązaniu współpracy z lokalnymi agencjami, realizując proces zatrudnienia w konkretnej społeczności.

3. Jaką rolę odegrają płatne/nieodpłatne staże w realizacji komponentu rozwoju kariery?

Czy studenci otrzymają wynagrodzenie za praktyki zawodowe realizowane w kampusie i poza nim? Jest to kluczowa kwestia, zwłaszcza jeśli studenci sprawni otrzymu-

Studenci z NI, którzy mają możliwość realizacji praktyk zawodowych w czasie studiów na otwartym rynku pracy, jako absolwenci częściej uzyskują zatrudnienie także na otwartym rynku pracy

ją wynagrodzenie za praktyki zawodowe. Zapłata za wykonywaną pracę jest „złotym” standardem, daje to studentom z NI poczucie, że ich wysiłki są cenione i wartościowe, i że powinni czuć się odpowiedzialni za swój czas i wysiłek włożony w pracę. Wyplata nie tylko stanowi zachętę do pracy, ale także daje możliwość uzyskania większej niezależności i doskonalenia się w zarządzaniu pieniędzmi. Aktualnie nie jest to rzadkością, że studenci (sprawni i z NI) zdobywają cenne doświadczenie

zawodowe, odbywając staż bez wynagrodzenia. Ostatecznie, spełniając standardy realizacji programu w zakresie komponentu rozwoju kariery, wskazuje się na praktyki zawodowe z wynagrodzeniem. Studenci z NI, którzy mają możliwość odbycia praktyk zawodowych w czasie studiów na otwartym rynku pracy, jako absolwenci również częściej uzyskują zatrudnienie na otwartym rynku pracy.

4. Jaki rodzaj treningu i wsparcia zostanie zapewniony, nie tylko studentom, ale także pracodawcom, aby zmaksymalizować prawdopodobieństwo sukcesu staży zawodowych? Kto zapewni takie wsparcie?

Historycznie patrząc, wskaźniki bezrobocia i niedostatecznego zatrudnienia osób z niepełnosprawnością intelektualną były i są bardzo wysokie. Studenci z NI potrzebują dodatkowego wsparcia podczas nabywania doświadczenia zawodowego oraz umiejętności niezbędnych do odniesienia sukcesu w miejscu pracy i potrzebnych do wykonywania określonego zawodu, ponieważ wielu nich ma niewielkie lub nie ma żadnego wcześniejszego doświadczenia. Ważne jest, aby przyjęty system pozwalał na wygaszenie, ograniczanie wsparcia, gdy studenci osiągną określony poziom doskonałości w umiejętnościach zawodowych. Istnieje wiele modeli wsparcia

Niepowodzenie jest naturalną częścią procesu uczenia się dla wielu studentów z NI i istotne jest, aby inkluzywne programy kształcenia przewidywały i planowały pewien odsetek studenckich niepowodzeń

prowadzących do sukcesu, w tym wsparcie „powiązane”, czyli pochodzące z zasobów różnych instytucji i agencji, na przykład ze strony rehabilitacji zawodowej (VR), trenerów pracy w ramach zatrudnienia wspomaganego, mentorów rówieśniczych, członków zespołu kierującego inkluzywnym programem kształcenia i pracodawców. Ważne jest, aby pamiętać, że podobnie jak w przypadku pozostałych aktywności realizowanych w procesie kształcenia, studenci z NI powinni mieć także dostęp do wsparcia ka-

riery zawodowej oferowanego innym studentom danej uczelni. Mogą oni również dodatkowo skorzystać z wsparcia zapewnianego przez inkluzywny program kształcenia. Standardy realizacji inkluzywnego programu kształcenia wymagają, aby osoby pracujące ze studentami, takie jak mentorzy rówieśniczy i inni specjaliści, były przeszkolone i superwizorowane. Ponadto wielu pracodawców może potrzebować wskazówek, jak nauczyć się organizowania i rozwijania naturalnego wspierania niepełnosprawnych pracowników. Pracodawcy mogą potrzebować wskazówek w zakresie ustalenia odpowiednio wysokich oczekiwań i udzielenia konstruktywnych, szczerych informacji zwrotnych pracownikom z NI. Przejrzyste informacje dotyczące ról i obowiązków, jakie student musi realizować, równoległe z dobrze zaplanowanym i realizowanym procesem wzajemnego komunikowania potrzeb studentów w zakresie wsparcia oraz stałej informacji zwrotnej od pracodawców na temat oceny realizacji powierzonych zadań – są kluczowe dla sukcesu. Zalecane jest stosowanie regularnych i formalnych mechanizmów przekazywania informacji zwrotnych.

Dostępne online zasoby w języku angielskim:

[Employment Support Service for Students with ID](#)

[Sample Worksite Training Agreement](#)

[Exploring Barriers for Facilitating Work Experience Opportunities for Students with Intellectual Disabilities Enrolled in Postsecondary Education Programs](#)

[What is Inclusive Higher Education, and How Does it Connect To Vocational Rehabilitation?](#)

[The What, Where, and How of Good Collaboration with VR](#)

[Exploring Employment Supports](#)

[Supporting Individuals with ASD: Quality Employment Practices](#)

Ewaluacja

Ewaluacja osiągnięć i konstruktywna informacja zwrotna są niezbędnymi składnikami wzrostu i rozwoju studentów. Wyniki pracy studentów powinny być oceniane dwa razy w semestrze przez pracodawcę i pracownika z zespołu koordynującego realizację komponentu zatrudnienia studenta inkluzywnego programu kształcenia.

Ewaluacja i konstruktywna informacja zwrotna są niezbędnymi składnikami wzrostu i rozwoju studentów

Przyjmowanie informacji zwrotnych jest kluczową umiejętnością, jakiej studenci muszą się nauczyć, to jest okazja do uczenia się. Zespoły koordynujące inkluzywne programy kształcenia powinny również, co najmniej dwa razy w semestrze, pozyskiwać informacje zwrotne od pracodawców

w zakresie skuteczności wsparcia udzielanego pracującym studentom, zadowolenia z procesu komunikowania się z pracownikami inkluzywnego programu kształcenia realizowanego w placówkach szkolnictwa wyższego oraz informacji o postępach studenta w nabywaniu nowych kompetencji. Utrzymywanie pozytywnych relacji z pracodawcami ma zasadnicze znaczenie dla stabilności i trwałości programu.

Podczas opracowywania zasad ewaluacji uczelnie powinny rozważyć następujące kwestie:

- 1. W jaki sposób będzie mierzony progres w rozwoju kariery?
Jak studenci będą otrzymywać informacje zwrotne na temat realizacji swoich obowiązków zawodowych?**

Wiele z umiejętności potrzebnych do odniesienia sukcesu w miejscu pracy to umiejętności miękkie, takie jak punktualność, higiena, komunikowanie i etyka pracy.

Inkluzywne programy kształcenia będą musiały rozważyć, w jaki sposób planują oceniać rozwój studentów w zakresie tych umiejętności, a także w zakresie konkretnych umiejętności potrzebnych do wykonywania określonego zawodu (np. asystent biurowy, pracownik opiekun dzieci, recepcjonista hotelowy). Standardy realizacji inkluzywnych programów kształcenia wskazują, że studenci powinni otrzymać pisemny raport na koniec każdego semestru, który wyraźnie wskazuje ich progres we wszystkich obszarach kształcenia, w tym w zakresie zatrudnienia. Studenci, którzy pracują i mają wyznaczonego opiekuna/superwizora, również powinni otrzymać od niego bezpośrednie informacje zwrotne, niezależnie od tego, czy realizują płatne czy niepłatne praktyki zawodowe na terenie uczelni bądź w społeczności lokalnej. Jak wspomniano wcześniej, inkluzyjne programy kształcenia muszą ustanowić *Zadawalającą politykę akademicką*, która uwzględni określone kryteria i wskaźniki oceniania postępów studentów w rozwoju ich kariery zawodowej oraz wykazać wpływ tego oceniania na ich postępy na drodze do jego ukończenia.

Jak będą mierzone postępy w rozwoju kariery zawodowej? Jakie będą zasady/konsekwencje, jeśli student nie spełni tych kryteriów? Na przykład, jakie konsekwencje poniesie student, jeśli zostanie zwolniony z pracy? Niepowodzenie jest naturalną częścią procesu uczenia się dla wielu studentów i ważne jest, aby programy przewidywały i planowały możliwość wystąpienia studenckich niepowodzeń. System nie powinien być zaprojektowany tak, aby uczniowie nie mogli ponieść porażki.

2. W jaki sposób będą śledzone sukcesy zatrudnienia absolwentów inkluzywnych programów kształcenia?

Jak wspomniano wcześniej, wskaźniki zatrudnienia po ukończeniu kształcenia w ramach inkluzywnego programu kształcenia są kluczowymi dla jego sukcesu. Programy potrzebują formalnych działań, śledzenia losów absolwentów przez co najmniej kolejnych pięć lat. Ważne jest, aby zakomunikować to oczekiwanie studentom i ich rodzinom w trakcie rekrutacji celem łatwiejszego gromadzenia danych po ukończeniu kształcenia.

Dostępne online zasoby w języku angielskim:

[Sample Student Progress Tracking Form](#)

[Collecting Outcome Data for Student Success and Program Improvement](#)

Mentoring rówieśniczy i wsparcie studentów

W tym punkcie omówiono decyzje, które należy podjąć w związku z mentoringiem rówieśniczym i wsparciem studentów, jakie rodzaje wsparcia mogą zapewnić mentorzy, a także ich nabór, szkolenia i utrzymanie. Pytania dotyczą następujących kwestii:

- Jakiego rodzaju wsparcia będą udzielać mentorzy?
- Kto będzie prowadził nabór i szkolenia *mentorów rówieśniczych* oraz zapewniał stałe wsparcie przez cały rok?
- Ilu mentorów będzie potrzebnych, jak będą rekrutowani i czy będą otrzymywać wynagrodzenie?
- Jak będą dobierani mentorzy do studentów z NI?

Zdecydowana większość placówek szkolnictwa wyższego, które kształcą dorosłe osoby z NI, oferuje wsparcie mentorów rówieśniczych, przeszkolonych i wspieranych w realizacji mentoringu przez członków zespołu zarządzającego realizacją inkluzywnego programu kształcenia. Mentorzy rówieśniczy mogą wspierać różne komponenty inkluzywnego programu kształcenia: aktywności akademickie, zatrudnienie, wzrost samostanowienia o sobie, realizację ról społecznych i samodzielne życie. Za swoją pracę mentorzy rówieśniczy mogą być wynagradzani lub nie, w zależności od ich ról i zakresu obowiązków, godzin przepracowanych w tygodniu oraz charakteru ich zaangażowania w wsparcie dla studentów z niepełnosprawnościami.

Opracowując program mentoringu rówieśniczego, uczelnie powinny uwzględnić następujące kwestie:

1. Jakiego rodzaju wsparcia będą udzielać mentorzy?

Mentorzy rówieśniczy mogą wspierać studentów w wielu aspektach życia studenckiego, w tym w realizacji kursów/zajęć akademickich, praktyk zawodowych, rozwoju umiejętności społecznych, integracji z życiem kampusu i w nabywaniu różnych życio-

Mentorzy rówieśniczy są integralną częścią procesu wsparcia edukacyjnego

wych umiejętności. W inkluzywnych programach kształcenia należy wnikliwie rozważyć, w jaki sposób zorganizować system wsparcia, aby w wystarczający sposób zaspokoić potrzeby studentów z NI, umożliwiając im osiągnięcie sukcesu. Jedno-

cześnie trzeba uważać, aby nadmierne wspieranie nie blokowało rozwoju samostanowienia studenta z NI. Mentorzy rówieśniczy odgrywają integralną rolę w procesie wsparcia. Wiele z inkluzywnych programów kształcenia ma różne typy mentorów

rówieśniczych, w tym świadczących usługi za wynagrodzeniem jako tutorzy akademicy lub trenerzy pracy, oraz tych, którzy służą wsparciem w zakresie realizacji ról społecznych oraz samodzielnego życia studentów z NI jako wolontariusze. W inkluzywnych programach konieczne jest określenie, w jaki sposób wsparcie mentora rówieśniczego najlepiej zintegrować z realizacją kształcenia i jasno zdefiniować role każdego z nich. Mentorzy rówieśniczy mogą nie tylko zapewniać bezpośrednie wsparcie studentom z NI, ale także pomagać w monitorowaniu ich postępów. Jak wspomniano wcześniej, programy muszą definiować i monitorować wskaźniki satysfakcjonujących postępów w kształceniu studentów z NI, uwzględniając nie tylko progres w realizacji zadań w ramach kursów/zajęć, ale także w osiąganiu celów społecznych, zawodowych oraz w samodzielnym niezależnym życiu. Ponieważ mentorzy rówieśniczy na co dzień ściśle współpracują z osobami z NI, mogą oni też odgrywać istotną rolę w monitorowaniu postępów, pod warunkiem, że otrzymają jasne wskaźniki monitorowania oraz skutecznego, efektywnego procesu dokumentowania tych postępów.

2. Kto będzie prowadził nabór i szkolenia mentorów rówieśniczych oraz zapewniał stałe wsparcie przez cały rok?

Dotychczasowe doświadczenie wskazuje, że wielu studentów chętnie i z powodzeniem pełni rolę mentorów rówieśniczych oraz zapewnia istotne wsparcie w różnych obszarach dla dorosłych osób z NI uczestniczących w realizacji inkluzywnych programów kształcenia. Niemniej jednak niewielu z nich jest w pełni przygotowanych do radzenia sobie ze złożonymi problemami, jakie mogą się pojawić (np. seksualność, depresja, tożsamość płciowa, wyzwania związane ze współużytkownikami pokoju/mieszkania) i/lub może potrzebować wskazówek dotyczących ustalania właściwych oczekiwań i granic w kontakcie ze wspieranym studentem z NI. Ponadto mentorzy rówieśniczy potrzebują szkolenia na temat tego, jak zapewnić odpowiedni poziom wsparcia i jak z czasem to wsparcie zmniejszać. Standardy realizacji inkluzywnego programu kształcenia wymagają, aby mentorzy rówieśniczy byli szkoleni i superwizorowani oraz otrzymywali spójne, stałe wsparcie. Gdy jest to możliwe, włączanie doświadczonych w realizacji kształcenia studentów jako trenerów dla nowych mentorów rówieśniczych może być wyjątkowo pomocne, mentorzy powinni bowiem uczyć się bezpośrednio od osób, z którymi będą współpracować.

3. Ilu mentorów będzie potrzebnych, jak będą rekrutowani i czy będą otrzymywać wynagrodzenie?

Realizujący inkluzywne programy kształcenia powinni przeprowadzić symulację liczby potrzebnych mentorów rówieśniczych i liczby godzin pracy każdego z nich

jeszcze przed rozpoczęciem naboru. Ważne będzie również planowanie strategiczne dla rekrutacji mentorów. Niektóre uczelnie rekrutują mentorów rówieśniczych z wybranych jednostek i kierunków w uczelni (np. studentów pedagogiki, psychologii, pracy socjalnej, czy profesjonalistów podnoszących swoje kwalifikacje, takich jak: doradcy kariery, logopedzi, fizjoterapeuci), podczas gdy inne „zarzucają sieć” szerzej i rekrutują we wszystkich jednostkach i kierunkach studiów. Podobnie, są programy, które opłacają niektórych mentorów, zwłaszcza gdy wiedza specjalistyczna i/lub zaangażowanie wymagane od mentorów może zasługiwać na wynagrodzenie (np. tutoring akademicki, ci którzy pracują ponad 10 godzin tygodniowo, zapewniając różnego rodzaju wsparcie; mentorzy wspierający zakwaterowanie, trenerzy dyżurujący pod telefonem w nocy/w dni wolne od pracy). W innych przypadkach wynagradzanie mentorów może stanowić barierę dla rozwoju naturalnego wsparcia i rzeczywistej relacji rówieśniczej (np. gdy mentorzy otrzymują wynagrodzenie za angażowanie się w życie społeczne ze studentami z NI, co może utrudniać rozwijanie prawdziwych przyjaźni). Rozważając strategię rekrutacji, warto pamiętać o kilku kwestiach:

- Konsekwencja i niezawodność mają kluczowe znaczenie dla powodzenia relacji mentor – student z NI, dlatego ważne będzie stworzenie konkretnych zasad, które sprzyjają utrzymaniu niezawodności, i ich wcielanie w praktyce, oraz wybranie osób, które będą zaangażowane w program przez co najmniej cały okres jednego semestru.
- Mentorzy rówieśniczy są zazwyczaj studentami studiów licencjackich lub magisterskich i sami dopiero wchodzą w dorosłość. Oprócz zaawansowanych szkoleń i przygotowania, będą potrzebować stałego wsparcia i jasnych schematów komunikowania się z personelem zatrudnionym do prowadzenia inkluzywnego programu kształcenia realizowanego w placówkach kształcenia wyższego.
- Ogólnie rzecz biorąc, w inkluzywnych programach kształcenia uczestniczy więcej mężczyzn niż kobiet. Jest to ważny czynnik, o którym należy pamiętać przy rozważaniu zatrudnienia pracowników, szczególnie w przypadku programów zapewniających wsparcie w zakresie mieszkaniowym.
- Trwałość programu musi być uwzględniona przy określaniu, czy niektórzy mentorzy będą pobierać wynagrodzenie. Czynniki warunkujące trwałość programu obejmują jego trwanie i niezawodność mentorów rówieśniczych, ograniczenia budżetowe i rekrutację mentorów.

4. Jak będą dobierani mentorzy do studentów z NI?

Głos studentów z NI powinien być szczególnie brany pod uwagę w przyporządkowywaniu ich do mentorów i powinni mieć możliwość zmiany mentora, jeśli

dopasowanie okaże się nieskuteczne lub niekorzystne. Jeśli to możliwe, warto wziąć pod uwagę włączenie doświadczonych studentów z NI do programu jako część zespołu mentorów rówieśniczych.

Dostępne online zasoby w języku angielskim:

[Mentor Models and Practices for Inclusive Postsecondary Education](#)

[Establishing a Peer Mentor Program](#)

[Sample Peer Mentor Handbooks](#)

[Sample Mentor Application](#)

[Sample Educational Coach/Mentor Agreement](#)

[Peer Mentor Training Videos](#)

[Peer Mentoring: It Can Change Your Life](#)

[Growing Self-Determination while Fading Supports](#)

[Predictors of Self-Determination](#)

[Supporting Young Adults on the Autism Spectrum Setting and Pursuing Self-Determined Goals](#)

Rozwój społeczny, samodzielność życiowa i samostanowienie

W punkcie tym omówiono decyzje, które należy podjąć w związku z rozwojem społecznym studentów z NI, nabyciem umiejętności samodzielnego życia i samodeterminacji. Pytania te obejmują następujące kwestie:

- Jak będą wspierani studenci z NI w osiągnięciu własnych celów w zakresie rozwoju społecznego?
- Jak będą kształceni studenci z NI w kwestiach związanych ze zdrowiem, higieną, seksualnością i wzajemnymi relacjami?
- Jakie kroki zostaną podjęte, aby upewnić się, że studenci w pełni rozumieją kodeks postępowania studenta i proces rozpatrywania skarg?
- W jaki sposób studenci z NI będą wspierani w rozwijaniu umiejętności samodzielnego życia, w tym zasady zdrowego odżywiania się, korzystanie z transportu, prania, zarządzania czasem itp.?
- Czy będzie oferowane zakwaterowanie na terenie kampusu kształcącym się w inkluzywnych programach studentom z NI?
- Czy prawa i obowiązki dla studentów z NI zamieszkujących na terenie kampusu będą takie same jak dla studentów sprawnych umysłowo?

- Jak będą wspierani studenci korzystający z oferty zakwaterowania w akademiku?
- W jaki sposób będzie wspierane samostanowienie studentów z NI podczas realizacji spotkań dotyczących planowania skoncentrowanego na osobie i zasadach realizacji inkluzywnego programu kształcenia?

Rozwój społeczny

Wzrost i rozwój społeczny, umiejętność niezależnego życia oraz zdolność do prowadzenia własnego życia są ważnymi elementami inkluzywnych programów kształcenia realizowanych w placówkach szkolnictwa wyższego dostępnych dla osób z NI. Niektórzy studenci z NI mogą po raz pierwszy doświadczyć pełnej inkluzywności na kampusie uniwersyteckim, a co za tym idzie mogą doświadczyć nowych wyzwań w nawiązywaniu przyjaźni, podtrzymywaniu relacji i zrozumieniu, jak poruszać się w różnych środowiskach społecznych. Wsparcie może być niezbędne dla rozwijania własnych umiejętności społecznych, szczególnie w przypadku studentów, których niepełnosprawność obejmuje trudności w funkcjonowaniu społecznym. Standardy realizacji inkluzywnego programu kształcenia wymagają, aby zarówno rozwój społeczny, jak i umiejętności samodzielnego życia były uwzględnione w nauczanych treściach programowych, wraz z planem pomiaru satysfakcjonujących postępów w kształceniu w tych pozaakademickich aspektach programu. Ważne jest również, by zdać sobie sprawę, że dla wielu studentów bez niepełnosprawności, posiadanie rówieśników z NI w swoich grupach, akademikach i klubach towarzyskich jest nowością. Tym samym mogą oni skorzystać z dostarczenia pewnych wskazówek i wsparcia, gdy studenci z NI po raz pierwszy angażują się na różnych arenach społecznych (np. życie bractwa studenckiego, samorząd studencki, kluby sportowe).

Koncentrując się na rozwoju społecznym studentów, uczelnie powinny rozważyć następujące kwestie:

1. Jak będą identyfikowane potrzeby społeczne i preferencje studentów z NI?

Oczekiwania dotyczące wzrostu i rozwoju społecznego, podobnie jak te dotyczące wszystkich komponentów inkluzywnego programu kształcenia, powinny być zindywidualizowane dla każdego studenta z NI. Pragnienie i potrzeba zaangażowania społecznego u jednej osoby może wyglądać zupełnie inaczej niż u drugiej. Zasady realizacji programu powinny określać, w jaki sposób należy pracować ze studentem z NI, by zidentyfikować i zrozumieć jego społeczne potrzeby oraz preferencje, a także wyznaczyć cele w zakresie rozwoju społecznego. Mogą one obejmować szerokie

spektrum działań, w tym członkostwo w różnych klubach i uczestniczenie w zajęciach na terenie kampusu, korzystanie z mediów społecznościowych i technologii, zaangażowanie w społeczności na większą skalę, randkowanie, przyjaźnie, relacje ze współmieszkańcami itp. Jednym z ważnych mechanizmów badania preferencji społecznych, ustalania celów i identyfikowania umiejętności samostanowienia o sobie, których student chce się nauczyć, jest proces *planowania skoncentrowanego na osobie*. Studenci mogą również wykorzystać te spotkania, by nauczyć się, jak równoważyć zaangażowanie społeczne z zajęciami akademickimi i obowiązkami zawodowymi.

2. Jak będą wspierani studenci z NI w osiągnięciu własnych celów w zakresie rozwoju społecznego?

Może istnieć rozbieżność między studenckim pragnieniem, aby być dobrym przyjacielem, współlokatorem, romantycznym partnerem, członkiem zespołu itp., a zrozumieniem, jak to robić. Takie zindywidualizowane cele społeczne powinny być omawiane również podczas spotkań *planowania skoncentrowanego na osobie*. Wsparcie w „poruszaniu się” w relacjach społecznych może pochodzić z bezpośrednich instrukcji, zindywidualizowanego wsparcia pracowników inkluzywnego programu kształcenia, kręgów wsparcia, doradców kariery i mentorów rówieśniczych. Wiedza o tym, jak zapewnić odpowiednie wsparcie i wskazówki dotyczące komponentu społecznego może być wyzwaniem dla mentorów, dlatego ważne jest szkolenie dla mentorów rówieśniczych.

3. Jak będą kształceni studenci z NI w kwestiach związanych ze zdrowiem, higieną, seksualnością i wzajemnymi relacjami?

Zarówno dla wielu studentów z NI, jak i tych sprawnych umysłowo, studia to czas społecznych i romantycznych poszukiwań oraz eksperymentów. Studenci z NI mogą pozostawać w tyle, jeśli chodzi o ich doświadczenie i edukację w zakresie ludzkiej seksualności, a instrukcje dotyczące tych kwestii będą ważne, nie tylko po to, by mogli angażować się w pozytywne, zdrowe relacje, ale także w celu uniknięcia niewłaściwych zachowań (np. stalking/prześladowania) i naruszenia kodeksu postępowania studenta.

4. Jakie kroki zostaną podjęte, aby upewnić się, że studenci w pełni rozumieją kodeks postępowania studenta i proces rozpatrywania skarg?

Standardy realizacji inkluzywnego programu kształcenia wymagają, aby studenci z NI (i ich rodzice) w pełni rozumieli i akceptowali kodeks postępowania obowiązujący na

terenie kampusu, zanim wezmą udział w programie, a także uczestniczyli w szkoleniu i otrzymali wsparcie w zakresie przestrzegania tego kodeksu. Studenckie kodeksy postępowania na terenie uczelnianego kampusu są często napisane w języku, który może nie być w pełni zrozumiany przez niektórych studentów z NI, dlatego powinny one być napisane w prostym, dostępnym języku, a ich rozumienie sprawdzone ze studentami z NI, aby upewnić się o jego właściwym odczytaniu. Inkluzywne programy kształcenia powinny z wyprzedzeniem ściśle współpracować z uczelnianym biurem ds. skarg celem ustalenia protokołów wsparcia w przypadku złożenia skargi przeciwko studentowi z NI lub jeśli ten chce złożyć skargę przeciwko innemu studentowi. Studenci muszą nie tylko rozumieć kodeks postępowania, ale także wiedzieć, jak w razie potrzeby złożyć zażalenie, oraz jakie kroki powinni podjąć, jeśli to przeciwko nim skarga zostanie złożona. Powinni również mieć możliwość uzyskania wsparcia od osób spoza personelu koordynującego inkluzywny program kształcenia (np. rówieśniczych mentorów), jeśli zechcą złożyć zażalenie dotyczące tego programu.

Dostępne online zasoby w języku angielskim:

[Facilitating Social Connections on Campus](#)

[Building Inclusive Campus Communities](#)

[Friendship Experiences](#)

[Sexuality Education: Ethics and Consent](#)

Samodzielne/niezależne życie

Standardy realizacji inkluzywnego programu kształcenia wymagają, aby treści programowe obejmujące rozwój umiejętności samodzielnego/niezależnego życia były częścią programu studiów. Celem dla wielu studentów z NI i ich rodzin jest przy-

Ważne w tych działaniach jest również i to, aby studenci z NI mieli możliwość wyboru umiejętności, których chcą się nauczyć i celów, które chcą osiągnąć

gotowanie do najbardziej jak to tylko możliwe samodzielnego życia po ukończeniu kształcenia, dlatego ważne jest, aby realizacja kształcenia w inkluzywnym programie docelowo wspierała umiejętności samodzielnego życia (np. zarządzanie swoimi finansami, zdrowe odżywianie i gotowanie, zdrowie i dobre samopoczucie, korzystanie

z transportu publicznego, dbanie o siebie, zarządzanie czasem, samostanowienie o sobie i dbanie o swoje prawa). Ważne w tych działaniach jest również i to, aby studenci z NI mieli możliwość wyboru umiejętności, których chcą się nauczyć i celów,

które chcą osiągnąć. Dokonywanie takich wyborów wzmacnia rozwój umiejętności niezależnego życia, a osiągnięte cele powinny być zgodne z tymi przyjętymi w procesie planowania skoncentrowanego na osobie studenta z NI. Uczenie się sposobów realizacji tych celów jest najskuteczniejsze przez celowo zaplanowane doświadczenia w naturalnym otoczeniu oraz przez bezpośrednie instrukcje, wsparcie mentora rówieśniczego i/lub kręgi wsparcia, prowokowanie autorefleksji. Szczególnie skutecznym zamierzonym doświadczeniem jest umożliwienie studentom z NI, kształcącym się w ramach inkluzywnego programu realizowanego przez placówkę szkolnictwa wyższego, korzystania z tych samych miejsc zakwaterowania, które są dostępne dla pozostałych studentów. W przypadku uczelni, które zapewniają możliwość zakwaterowania, umożliwienie tego studentom z NI jest ważne dla dostosowania się do standardów realizacji programów, wymagających, aby studenci ci mieli dostęp do wszystkich udogodnień instytucjonalnych na równi z innymi studentami o tym samym statusie. Uczelnie oferujące zakwaterowanie studentom z NI mają przewagę, ponieważ możliwość zamieszkania na terenie kampusu zapewnia naturalny i autentyczny sposób nabycia umiejętności samodzielnego życia, takich jak pranie, dbanie o siebie, gotowanie, zarządzanie czasem i życie we wspólnocie z innymi.

Koncentrując się na umiejętnościach życiowych studentów, uczelnie powinny rozważyć następujące kwestie:

1. W jaki sposób studenci z NI będą wspierani w rozwijaniu umiejętności samodzielnego życia, w tym zasady zdrowego odżywiania się, korzystania z transportu, prania, zarządzania czasem itp.?

Studenci z NI mogą potrzebować dodatkowego wsparcia w opanowaniu różnych aspektów samodzielnego życia, w tym zdrowego odżywiania, dbania o zdrowie, higieny, prania, korzystania z transportu, zarządzania czasem, korzystania z mediów

Zamieszkanie w kampusie jest jednym z doświadczeń najbardziej przemieniających dla wszystkich studentów z NI

społecznościowych itp. Proces planowania skoncentrowany na osobie jest idealnym mechanizmem do identyfikacji umiejętności życiowych, nad którymi studenci chcą pracować w każdym kolejnym semestrze. Ważne jest, aby studenci z NI ustalali cele i wybierali umiejętności życiowe, do nauczania się których są zmotywowani bardziej niż angażowali się w kursy/zajęcia z programem

nauczania umiejętności życiowych prowadzonym w jakiejś oddzielnej sali – niezależnie od tego, czy potrzebują albo chcą nauczać tam umiejętności przyswoić. Standardy realizacji inkluzywnego programu kształcenia wymagają, aby postępy

w zakresie umiejętności samodzielnego życia były częścią satysfakcjonujących postępów akademickich studentów z NI. Jeśli mentorzy równieśniczy są angażowani do wspierania rozwoju tych umiejętności życiowych, należy zagwarantować im szkolenia i stałe wsparcie, aby wiedzieli, jak odpowiednie wsparcie zapewniać, a w razie potrzeby, jak pomóc w systematycznym monitorowaniu postępów.

2. Czy będzie oferowane zakwaterowanie na terenie kampusu kształcącym się w inkluzywnych programach studentom z NI?

Jak wspomniano wyżej, jednym z najbardziej naturalnych sposobów rozwijania umiejętności samodzielnego życia jest oferowanie studentom, w ramach inkluzywnego programu kształcenia, zakwaterowania w akademiku. Ponieważ komponent mieszkaniowy stanowi wyzwanie, jest to prawdopodobnie jedno z doświadczeń najbardziej przemieniających dla wszystkich studentów z NI. Kiedy studenci mieszkają na terenie kampusu, często po raz pierwszy doświadczają możliwości dokonywania własnych wyborów i zdają sobie sprawę z dobrych oraz złych skutków swoich wyborów, dotyczących dbania o siebie, zarządzania czasem, zdrowego odżywiania i sprawności fizycznej. Zaczynają poruszać się w relacjach ze współlokatorami i tworzą naturalne przyjaźnie z innymi osobami w miejscu swojego zakwaterowania. Mają dostęp do zasobów i aktywności w kampusie, takich jak centrum fitness, studenckie centrum zdrowia, kluby towarzyskie, tutoring oraz popołudniowe i wieczorne wydarzenia oraz aktywności towarzyskie kampusu, w tym wydarzenia sportowe, koncerty, prelekcje i nocne biegi na pizzę. Są pełnoprawnymi uczestnikami życia kampusu.

3. Czy prawa i obowiązki dla studentów z NI zamieszkujących na terenie kampusu będą takie same jak dla studentów sprawnych umysłowo?

Mieszkanie studentów z NI na terenie kampusu wymusza ciekawe pytania i stawia wyzwania. Koordynatorzy inkluzywnych programów kształcenia będą musieli dokładnie rozważyć reguły i zasady uczelni, których muszą przestrzegać wszyscy jej studenci, oraz to, w jaki sposób wszelkie dodatkowe zasady, jakie program może ustanowić, będą również zgodne z zasadami powszechnie obowiązującymi w kampusie. Na przykład, czy studenci z NI będą mieli dostęp do wszystkich opcji zakwaterowania istniejących w kampusie, czy też będą wybierać z ograniczonej oferty? Na tę decyzję może mieć wpływ rodzaj zapewnianego wsparcia mieszkaniowego. Jednak anegdotyczne dowody sugerują, że gdy wszyscy studenci (z NI i bez) mieszkają razem w akademiku lub akademikach, istnieje większa szansa na różnorodność przyjaźni i doświadczeń, umożliwiając wszystkim rozwój we wzajemnym wspieraniu się. Z kolei, gdy studenci z NI są zgrupowani w jednym oddzielnym akademiku lub

akademikach, pojawia się więcej problemów i konfliktów oraz jest mniejsza różnorodność doświadczeń umożliwiającą rozwiązywanie problemów. Czy zasady (np. zasady spożywania alkoholu, ograniczenia odwiedzin) będą takie same dla wszystkich? Choć ustanowienie bardziej rygorystycznych zasad dla studentów z NI może być kuszące w kwestiach bezpieczeństwa, ważniejsze jest, aby wszyscy studenci mieli możliwość wyboru i uczenia się na podstawie swoich wyborów lub zachowań.

4. Jak będą wspierani studenci korzystający z oferty zakwaterowania w akademiku?

Jest to ważny obszar, w którym kierujący inkluzywnymi programami kształcenia mogą być proaktywni wobec rodzin i studentów z NI w jasnym ustalaniu czytelnych wytycznych, dotyczących tego, w jaki sposób i w jakim zakresie studenci będą i/lub nie będą wspierani w akademikach, że nie będą mieli całodobowego dozoru, siedem dni w tygodniu, i że nie tylko mogą, ale też i od nich się oczekuje dokonywania świadomego wyboru zajęć w „wolnym czasie”. Umowa z rodzicem i studentem z NI, podpisana przez wszystkich, jest dobrym początkiem w ustalaniu granic i oczekiwań pracowników inkluzywnego programu kształcenia, studentów z NI i ich rodziców. Studenci są tradycyjnie wspierani w akademikach przez asystentów-rezydentów (RA)¹⁷. Studenci z NI otrzymują takie samo wsparcie od asystentów-rezydentów, chociaż niektóre inkluzywne programy kształcenia mogą zapewniać jeszcze dodatkowy trening i wsparcie. Wsparcie mieszkaniowe zapewniane przez program powinno być jasno udokumentowane i przedstawione studentom z NI i ich rodzinom w czasie dni otwartych, po przyjęciu i zapisaniu się do inkluzywnego programu kształcenia oraz ponownie podczas procesu orientacji w organizacji pracy i strukturze uczelni. Przejrzysta dokumentacja dotycząca rodzaju i zakresu wsparcia w kampusie, w akademikach i w czasie wolnym, a także kiedy studenci z NI nie będą nadzorowani, ma kluczowe znaczenie dla sukcesu wszystkich.

Dostępne online zasoby w języku angielskim:

[Developing Inclusive Residential Living on College Campuses](#)

[Developing Partnerships for Successful Inclusive Campus Housing](#)

[A Tiered Approach to Promoting Safety and Security](#)

[Living and Learning in a Campus Community](#)

[Use of Medicaid Waivers to Support Students with Intellectual Disability in College](#)

[Healthy Relationships and Sexuality](#)

17 Resident assistants.

Samostanowienie

Samostanowienie jest niezbędną podstawą inkluzywnego życia osób z NI, a obo-
wiązkiem inkluzywnego programu kształcenia jest ustalenie skutecznych praktyk, ta-
kich jak spotkania dotyczące planowania skoncentrowanego na osobie, jako proces
wspierający studentów z NI w identyfikowaniu własnych zainteresowań, wyznacza-
niu celów oraz doświadczaniu i uczeniu się na podstawie własnych wyborów doty-
czących realizacji kursów/zajęć akademickich, życia społecznego, warunków miesz-
kaniowych i zatrudnienia.

Koncentrując się na rozwoju samostanowienia u studentów z NI, uczelnie powinny
rozważyć następujące kwestie:

1. W jaki sposób będzie wspierane samostanowienie studentów z NI podczas realizacji spotkań dotyczących planowania skoncentrowanego na osobie i zasad realizacji inkluzywnego programu kształcenia?

Samostanowienie to podstawowa koncepcja, która odnosi się do zdolności każdej
osoby do podejmowania decyzji i wyborów wpływających na jej życie. U jej podstaw
leży rewolucyjne założenie, że to same osoby z NI, a nie profesjonalści wspierający je,
kierują swoim życiem. Samostanowienie zapewnia poczucie kontroli, a tym samym

korzystnie wpływa na zdrowie psychiczne jedno-
stek, a także ich motywację. Dla wielu studentów
z NI inkluzywne programy kształcenia są pierwszą
okazją do samodzielnego podejmowania decy-
zji – w tym ważnych pytań o to, jakie kursy/zajęcia
chcą wybrać i jaką pracę chcą wykonywać, a także
o kwestie codzienne, takie jak: co zjeść na obiad,
o której godzinie iść spać i kiedy znaleźć czas na
pranie. Chociaż niektórzy studenci z NI począt-
kowo mogą potrzebować wsparcia w uczeniu

*Pomocne dla inkluzywnych
programów kształcenia może być
zapewnienie wsparcia rodzicom,
gdy wchodzić oni w tranzyję
do nowych ról ze swoimi
dorosłymi studentami*

się kierowania swoim życiem, ważne jest, aby inkluzywne programy kształcenia
realizowane w placówkach szkolnictwa wyższego ustanawiały zasady i praktyki
pozwalające na indywidualizację takiego wsparcia i zapewniające studentom z NI
możliwość wyboru i samostanowienia w codziennym życiu. Jeśli studenci z NI nie
będą mieli wystarczających możliwości samostanowienia i samokontroli podczas
kształcenia, z pewnością doświadczą trudności z kierowaniem własnym życiem po
ich ukończeniu.

Dostępne online zasoby w języku angielskim:

[Evaluating Self-Determination Skills](#)

[Keys to Self Determination](#)

[Embracing Dignity of Risk in Inclusive Postsecondary Education Programs](#)

[What Does the Dignity of Risk Mean to You?](#)

Komunikacja, współpraca, ewaluacja

W tym punkcie opisano różne ułatwienia dotyczące współpracy i komunikacji między różnymi jednostkami/agendami uczelni, przebiegu oceny studentów z NI oraz prowadzenia ewaluacji inkluzywnych programów kształcenia. Pytania obejmują następujące kwestie:

- Jak i kiedy ogólne informacje o programie będą przekazywane rodzicom/rodzinom?
- Jak i kiedy ogólne informacje o programie będą przekazywane innym interesariuszom?
- W jaki sposób nawiązywana będzie współpraca w obrębie uczelni w celu zachęcania do uwzględniania tematyki kształcenia osób NI w realizacji badań naukowych, aplikowania o granty i udziale w innych przedsięwzięciach?
- W jaki sposób – umożliwiając szczerą, anonimową odpowiedź – będą zbierane informacje zwrotne od wszystkich interesariuszy inkluzywnego programu kształcenia, w tym od studentów z NI i ich rodzin, pracowników, wykładowców, mentorów rówieśniczych, pracowników administracyjnych i pracodawców?
- Jakie wskaźniki i procedury będą wykorzystywane w systematycznej ewaluacji komponentów danego inkluzywnego programu kształcenia?
- W jaki sposób dane z tej ewaluacji zostaną wykorzystane do stworzenia strategicznego planu dla trwałości, rozwoju i doskonalenia inkluzywnego programu kształcenia?

Komunikacja i współpraca

Inkluzywne programy kształcenia realizowane w placówkach szkolnictwa wyższego, ze względu na swój charakter, wymagają ścisłej współpracy ze wszystkimi jednostkami uczelni (i zazwyczaj poza nią) tak, aby studenci z NI mieli dostęp i wsparcie w realizacji kursów/zajęć akademickich, treningów społecznych, praktyk zawodowych

i aktywności rekreacyjnych. Współpraca ta opiera się na otwartej, wzajemnej komunikacji, której stale towarzyszą wysiłki w zakresie ewaluacji i poprawy polityki, praktyk oraz procedur programu. Wszyscy interesariusze (studenci, rodzice, wykładowcy, pracownicy, administratorzy, pracodawcy, partnerzy społeczni) powinni mieć możliwość przekazywania szczerych, konstruktywnych informacji zwrotnych dotyczących inkluzywnego programu kształcenia, a także powinien istnieć systematyczny proces rewizji i doskonalenia programu.

Ustanawiając zasady komunikacji i współpracy, uczelnie wyższe powinny wziąć pod uwagę następujące kwestie:

1. Jak i kiedy ogólne informacje o programie będą przekazywane rodzicom/rodzinom?

Standardy realizacji inkluzywnych programów kształcenia wymagają, aby ogólne informacje dotyczące uczelni i programu były na bieżąco przekazywane studentom i ich rodzinom. Elementem programu powinien być formalny proces angażowania rodziny i komunikowania się, odzwierciedlający się w jasno określonych rolach i obowiązkach studentów z NI i ich rodzin oraz zespołu pracowniczego. Mając na uwadze to, że wszystkie materiały marketingowe i promocyjne muszą szanować prywatność studentów z NI, wśród zasad realizacji programu powinna znaleźć się strategia informacyjna gwarantująca sprawną komunikację ze wszystkimi interesariuszami programu, szczególnie o jego zmianach i sukcesach. Strategia może ujmować biuletyny, media społecznościowe, studenckie blogi itp. Dużą pomocą w komunikacji z kandydatami do kształcenia są publikowane informatory (przekazywane studentom i ich rodzinom), które opisują zasady i praktyki, takie jak: poziomy dostępny wsparcia, oczekiwania studentów z NI i ich rodziców, wytyczne dla kandydatów oraz link do kalendarza ważnych dat.

Pomocne dla inkluzywnych programów kształcenia może być zapewnienie wsparcia rodzicom, gdy wchodzi on w transycję do nowych ról ze swoimi dorosłymi studentami. Studia są ważną okazją do ewolucji roli rodzic-dziecko, a niektórzy rodzice (i uczniowie/studenci) zmagają się z tą ewolucją. Celem jest, aby uczniowie rozwijali się jako niezależne, samostanowiące o sobie dorosłe osoby. Jako osoby dorosłe wszyscy studenci mają prawo decydować o tym, jakie dane osobowe (np. oceny, wyniki w pracy, działalność społeczna) udostępniać (lub nie) rodzicom. Niemniej jednak ogólne informacje o realizowanym programie kształcenia (np. plan zajęć akademickich, wiadomości o nowych inicjatywach programowych) mogą być przekazywane rodzicom, a rodzice zazwyczaj doceniają systematyczną ich aktualizację. Ponadto programy powinny uwzględniać fakt, że wielu, jeśli nie większość studentów z NI,

będzie nadal potrzebować wsparcia po ukończeniu kształcenia, a rodzice i rodziny są zazwyczaj tymi, którzy to wsparcie zapewniają. Tak więc, mimo że role studentów i rodziców ewoluują, inkluzywne programy kształcenia powinny wspierać studentów w budowaniu z osobami wspierającymi relacji o charakterze dynamicznym, to znaczy że osoby wspierające modyfikują swoje spostrzeganie i opinie o kompetencjach studentów z NI (dotyczące ich mocnych i słabych stron) w miarę ich postępów w osiągnięciu efektów kształcenia oraz zwiększania poziomu samostanowienia o sobie.

2. Jak i kiedy ogólne informacje o programie będą przekazywane innym interesariuszom?

Poza komunikacją z rodzicami i rodzinami, z wielu powodów niezbędny jest mocny system komunikacji ze wszystkimi interesariuszami. Podobnie jak w przypadku każdego nowego programu kształcenia w uczelni, inkluzywne programy kształcenia w placówkach szkolnictwa wyższego skorzystają na zwiększeniu świadomości na temat ich misji i wizji w całej uczelni (i poza nią), ułatwi to także nawiązanie współpracy z innymi agendami uczelni oraz otoczeniem społecznym. Interesariusze oferują również ważny wgląd w zasady funkcjonowania własnych agend, zatem powinni mieć też możliwość udziału w procesie kształtowania zasad i praktyk oraz budowania polityki rozwoju, szczególnie gdy elementy te mają wpływ na realizację zadań prowadzonych przez ich agendy. Skuteczna komunikacja i współpraca pozwolą na zbudowanie partnerstwa, które optymalnie służy studentom z NI.

Jak wspomniano wcześniej, inkluzywne programy kształcenia często korzystają z utworzonych Rad programowych, których członkowie wspomagają wzrost świadomości środowiska uczelni o programie, wspierają jego realizację wewnątrz uczelni i w społeczności lokalnej oraz oferują konstruktywne informacje zwrotne na temat programu. Standardy realizacji inkluzywnych programów kształcenia wymagają, aby zespoły realizujące je poszukiwały i uwzględniały głos interesariuszy (studentów, absolwentów i rodziców) oraz ich ciągły wkład w jego rozwój i zasady realizacji. Należy pamiętać, że komunikacja jest co do zasady dwukierunkowa, a zespoły realizujące inkluzywne programy kształcenia muszą koncentrować się nie tylko na rozpowszechnianiu informacji o jego celach, ale także na wsłuchiwaniu się w potrzeby i obawy każdej z zainteresowanych stron. Gdy studenci z NI przygotowują się do opuszczenia uczelni, wymiana informacji i współpraca z agencjami prowadzącymi usługi dla dorosłych osób niepełnosprawnych (rehabilitacja zawodowa, technologie wspomagające, mieszkania socjalne/treningowe) ułatwi absolwentom odniesienie sukcesu po skończeniu kształcenia. Ważne jest, aby zasady realizacji inkluzywnego programu kształcenia miały też opracowany proces tranzycji, gdy studenci kończą program i podejmują zatrudnienie oraz wchodzą samodzielnie w życie społeczne.

3. W jaki sposób nawiązywana będzie współpraca w obrębie uczelni w celu zachęcania do uwzględniania tematyki kształcenia osób NI w realizacji badań naukowych, aplikowaniu o granty i udziale w innych przedsięwzięciach?

Najbardziej udane inicjatywy uczelniane to te, które angażują i przynoszą korzyści wielu, jeśli nie wszystkim, jej agendum. Inkluzywne programy kształcenia nie są wyjątkiem; w rzeczywistości polegają one na zaangażowaniu całego środowiska uczelni w celu realizacji misji pełnego uczestnictwa studentów z NI i zaangażowania w życie kampusu. Konsekwentnie, poszukiwanie współpracy z innymi agendami uczelni jest w najlepszym interesie samego inkluzywnego programu kształcenia. Programy kształcenia będą czerpać korzyści z inicjatyw pedagogicznych związanych z tematyką niepełnosprawności (np. szkolenia w całym kampusie w zakresie projektowania uniwersalnego w edukacji; opracowywanie nowych kursów z uwzględnieniem tematyki niepełnosprawności i poszerzenie bieżących kursów o treści związane z niepełnosprawnością). Rozwinie się również obszar badań naukowych, pozyskiwania grantów w tematyce niepełnosprawności i innych społecznych przedsięwzięć. Inkluzywne programy kształcenia w placówkach szkolnictwa wyższego mają większe szanse na odniesienie sukcesu, gdy pracują nad identyfikacją zbieżności swojej misji i celów z misją i celami placówek w szerokim rozumieniu oraz jej agend, a jednocześnie pracują nad budowaniem partnerstw w celu osiągnięcia tych celów.

Dostępne online zasoby w języku angielskim:

[Preparing Your Son or Daughter for College](#)

[Preparing for the Expectations of College in High School](#)

[What's a Parent to Do? Micah's College Dream](#)

[Parent Involvement, Expectations, Communication, and FERPA](#)

[Preparing for the Transfer of Rights: Taking a Closer Look at Guardianship and its Alternatives](#)

[Memoranda of Understanding: A Tool to Support and Strengthen Partnerships](#)

[The Importance of Formal and Informal Communication Strategies in Maintaining Effective Partnerships Between Vocational Rehabilitation and Inclusive Higher Education Programs](#)

[Establishing Inclusive Postsecondary Education Opportunities: Tips for Effective Communication](#)

[Engaging Parents in Conversations About College-Based Transition Services](#)

Ewaluacja

Systematyczna ewaluacja jest kluczowym standardem dla inkluzywnych programów kształcenia w placówkach szkolnictwa wyższego, dane z zakresu oceny są bowiem niezbędne do opracowania optymalnych praktyk i stabilnych zasad dla wszystkich interesariuszy. Ewaluacja powinna odbywać się na dwóch poziomach: studenta z NI

*Programy muszą ustanowić
obiektywne procedury celem
monitorowania zarówno zakresu
postępu studenta z NI,
jak i sukcesu programowego*

i programowym. Na poziomie studenta z NI celem ewaluacji jest monitorowanie postępu w osiąganiu celów i efektów kształcenia akademickiego, społecznego, zawodowego i umiejętności samodzielnego życia ustalonych w procesie planowania skoncentrowanego na osobie. Oceny powinny również monitorować zatrudnienie i efekty samodzielnego życia po ukończeniu studiów.

Ewaluacje realizowane na poziomie programu powinny oceniać skuteczność programową w osiąganiu celów strategicznych, w tym (a) partnerską współpracę z interesariuszami inkluzywnego programu kształcenia, by zapewnić studentom z NI dostęp do zasobów, usług i działań na terenie uczelni, (b) procedurę naboru kandydatów do inkluzywnego programu kształcenia oraz (c) utrzymywanie i rozwijanie opcji zatrudnienia studentów absolwentów z NI na otwartym rynku pracy, w tym płatnych praktyk zawodowych. Standardy realizacji inkluzywnego programu kształcenia wymagają, aby osoby koordynujące realizację programu wraz z kluczowymi jego interesariuszami oceniały poszczególne komponenty programu, praktyki oceniające osiągnięcia i postępy studentów z NI, wsparcie dla studentów z NI, regulaminy i zasady działania, osiąganie efektów uczenia się i wyniki realizacji programu co najmniej raz na trzy lata. Zespół koordynujący ponadto jest zobowiązany do wdrażania zmian programowych w oparciu o wyniki tych ewaluacji i wykazywanie stałego wzrostu jakości.

Ustanawiając zasady ewaluacji, uczelnie powinny brać pod uwagę następujące kwestie:

- 1. W jaki sposób – umożliwiający szczere, anonimowe odpowiedzi – będą zbierane informacje zwrotne od wszystkich interesariuszy inkluzywnego programu kształcenia, w tym od studentów z NI i ich rodzin, pracowników, wykładowców, mentorów rówieśniczych, pracowników administracyjnych i pracodawców?**

Chociaż wiele inkluzywnych programów kształcenia korzysta z angażowania się w proces systematycznej ewaluacji wewnętrznej, ważne jest również wypracowanie

mechanizmów pozyskiwania regularnych, szczerych informacji zwrotnych od wszystkich interesariuszy programu, zwłaszcza tych bezpośrednio zaangażowanych w jego bieżącą realizację. Regularny i spójny proces ewaluacji pomoże w identyfikowaniu i rozwiązywaniu problemów w miarę ich pojawiania się, umożliwiając zrównoważony rozwój programu i wzmacniając współpracę między interesariuszami. Istotne jest, aby programy miały ustalony proces identyfikacji i rozwiązywania wszelkich trudności we właściwym czasie.

2. Jakie wskaźniki i procedury będą wykorzystywane w systematycznej ewaluacji komponentów danego inkluzyjnego programu kształcenia?

Zespoły koordynujące realizację inkluzywnych programów kształcenia będą musiały zadbać o ustalenie obiektywnych wskaźników, aby śledzić zarówno postępy na poziomie studenta z NI, jak i sukces całości programu. Proces planowania skoncentrowanego na osobie zapewnia ważny mechanizm rewizji progresu u studenta z NI. Ewaluacja inkluzywnego programu kształcenia jako całości działań w USA możliwa jest z wykorzystaniem co najmniej jednego narzędzia, uznawanego na poziomie całego kraju, a mianowicie chodzi o *Modelowy program standardów akredytacji inkluzywnych programów kształcenia realizowanych w placówkach szkolnictwa wyższego dla studentów z NI*.

3. W jaki sposób dane z tej ewaluacji zostaną wykorzystane do stworzenia strategicznego planu dla trwałości, rozwoju i doskonalenia inkluzywnego programu kształcenia?

Ewaluacja jest przydatna tylko wtedy, gdy jej dane wykorzystywane są do identyfikowania najlepszych praktyk, opracowania zasad modyfikacji i rozwoju programu. Inkluzywne programy kształcenia w placówkach szkolnictwa wyższego będą musiały mieć opracowane procedury implementowania danych z ewaluacji w planie strategicznym, który obejmuje zarówno cele krótko-, jak i długoterminowe. Zespoły realizujące programy powinny też wskazać, kto jest odpowiedzialny za opracowanie tego planu i szacowanie postępów w osiąganiu celów.

Dostępne online zasoby w języku angielskim:

Model Program Accreditation Standards for Higher Education Programs for Students with ID

Finansowanie

W ostatnim punkcie omawiane są decyzje, które należy podjąć w związku z dwiema kwestiami: modelami finansowania kosztów realizacji inkluzywnego programu kształcenia w placówkach szkolnictwa wyższego i modelami finansowania sposobu opłacania kształcenia przez studentów z NI. Tematy obejmują:

- Jak będzie finansowana realizacja inkluzywnego programu kształcenia w placówkach szkolnictwa wyższego?
- Jakie są możliwości pozyskiwania środków dla studentów i ich rodzin na finansowanie kształcenia?

1. Jak będzie finansowana realizacja inkluzywnego programu kształcenia w placówkach szkolnictwa wyższego?

Standardy realizacji inkluzywnych programów kształcenia wymagają, aby programy miały realne plany dotyczące bieżącej i przyszłej stabilności budżetowej. Ważne będzie opracowanie zrównoważonego budżetu, uwzględniającego wszystkie źródła finansowania realizacji tego zadania i szacowania na co te pozyskane środki pozwalają w obszarze zatrudniania personelu pracowniczego i organizacji form wsparcia

Ważne będzie opracowanie zrównoważonego budżetu, który uwzględni wszystkie źródła dochodu oraz symulacja na co pozyskane środki pozwalają w sferze zatrudnienia i form wsparcia

studentów z NI. Jednym ze źródeł „dochodu” dla programów jest wnoszona przez studentów z NI opłata za kształcenie (czesne). Należy jednak pamiętać, że pieniądze z opłaty nie zawsze w całości zasilają jego budżet – może się to różnić w zależności od uczelni i od ustaleń wynegocjowanych z uczelnianą administracją podczas opracowywania inkluzywnego programu kształcenia. W związku z tym wiele inkluzywnych programów kształcenia uwzględnia również pobieranie od studentów

dotatkowej opłaty programowej, która zazwyczaj zasila bezpośrednio budżet programu. Należy także rozważyć zewnętrzne źródła pozyskiwania środków (np. od darczyńców, z grantów, dotacji), które pomogą wesprzeć realizację programu.

Stypendia dla studentów z NI są nadal dość ograniczone, a nie kwalifikują się oni do federalnych pożyczek studenckich; w związku z tym wysokie czesne i inne dodatkowe opłaty mogą stanowić ogromne obciążenie dla rodzin. Aby je złagodzić i pomóc rodzinom w pokryciu kosztów czesnego, wiele inkluzywnych programów kształcenia korzystało z funduszy powiązanych, w tym ze wsparcia z funduszu *Rehabilitacji*

zawodowej, Państwowego programu pomocy Medicaid, systemu stypendialnego, funduszy państwowych oraz środków zgromadzonych od darczyńców. Zachęca się, aby inkluzywne programy kształcenia ubiegały się o status *Kompleksowego programu tranzycji*. Jeśli program zostanie zatwierdzony, uprawnieni studenci z NI mogą otrzymać środki na pokrycie kosztów kształcenia z federalnych programów stypendialnych i tych przeznaczonych dla kształcenia zawodowego. Pomocne może być partnerstwo z uczelnianym biurem ds. promocji i rozwoju w celu rozważenia możliwości przygotowania kampanii na rzecz pozyskiwania funduszy na stypendia i rozwój programu. W celu zapewnienia finansowania programu i/lub stypendiów przydatne może też być nawiązywanie relacji z przedstawicielami władz stanowych.

2. Jakie są możliwości pozyskiwania środków dla studentów i ich rodzin na finansowanie kształcenia?

Znalezienie funduszy na opłacenie studiów może stanowić poważne wyzwanie dla studentów z NI i ich rodzin, ponieważ kształcenie inkluzywne kosztuje zazwyczaj tyle samo, co typowe kształcenie uniwersyteckie. Sytuację pogarsza fakt, że studenci z NI często nie kwalifikują się do stypendiów, w których kryterium przyznania są osiągnięcia, lub stypendiów sportowych, które są dostępne dla studentów sprawnych umysłowo. Niemniej jednak istnieje obecnie mechanizm zwany *kontem ABLE*, który pozwala rodzinom zaoszczędzić znaczne środki na wydatki związane ze studiami. W niektórych stanach fundusze z *Rehabilitacji zawodowej* i/lub z *Państwowego programu pomocy Medicaid* mogą być wykorzystane do opłacenia czesnego. Korzystne jest współdziałanie zespołu koordynującego realizację inkluzywnego programu kształcenia osób z NI z *Rehabilitacją zawodową* i innymi stanowymi agencjami usług socjalnych w kierunku poznania celów ich działania i zbliżenia do nich celów inkluzywnego programu kształcenia. W ten sposób zwiększa się prawdopodobieństwo, że fundusze tych agencji będą mogły wspierać uczestnictwo w inkluzywnych programach kształcenia, w tym czesne, zakup książek, koszty zakwaterowania, pomoc doraźną i opłaty programowe. Ponadto istnieje stale rosnąca pula stypendiów państwowych i z prywatnych fundacji, o które studenci z NI mogą się ubiegać, aby sfinansować swoje wydatki związane ze studiami. Na koniec studenci z NI, uczestniczący w zatwierdzonych *Programach kompleksowej tranzycji*, mogą kwalifikować się do federalnych programów stypendialnych (granty Pella i uzupełniające granty edukacyjne)¹⁸ i/lub przeznaczonych dla kształcenia zawodowego.

¹⁸ Pell Grant I Supplemental Educational Opportunity Grants.

Dostępne online zasoby w języku angielskim:

[Paying for College](#)

[Paying for College - Exploring Possible Funding Options](#)

[Scholarships for Students with ID](#)

[Sample Bill for Support from State Funding](#)

[Sample Legislation from Different States](#)

[An Overview of CTP Programs](#)

[ABLE National Resource Center](#)

Studenci z niepełnosprawnością intelektualną w strukturach szkolnictwa wyższego w Irlandii

Donatella Camedda, Des Aston

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną tradycyjnie należą do najbardziej marginalizowanych grup w różnych obszarach społeczeństwa, w tym w edukacji. W Irlandii edukacja inkluzyjna rozwijała się przez ostatnie dziesięciolecia na skutek zmian w ramach struktur polityki na poziomie krajowym (Rząd Irlandii, 2000a, 2004) i międzynarodowym (Zgromadzenie Ogólne ONZ, 2007). Pomimo znaczących wysiłków na rzecz zwiększenia włączenia studentów z niepełnosprawnościami w szkolnictwie wyższym w ostatnich latach, studenci z niepełnosprawnością intelektualną nadal są niedostatecznie reprezentowani, ze względu na ograniczone możliwości dostępu do programów uniwersyteckich i liczne bariery systemowe, w tym kryteria przyjęć, brak kwalifikacji i świadczeń edukacyjnych (Kubiak i in., 2021).

Dążenie do włączających zmian społecznych skłoniło irlandzki system edukacyjny do przyjęcia i realizacji tej polityki na poziomie szkół podstawowych i średnich, natomiast szkolnictwo wyższe wolniej implementowało te elementy polityki społecznej (Corby i in., 2022; O'Brien i in., 2009). W wyniku wdrożenia lokalnych inicjatyw wspierających edukację realizowaną w strukturach szkolnictwa wyższego dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną, liczba programów uniwersyteckich dla tej grupy studentów w Irlandii wzrosła w ciągu ostatniej dekady, co świadczy o silnym zaangażowaniu państwa w rozwój możliwości edukacyjnych w szkolnictwie wyższym dla tej grupy studentów. Znajduje to odzwierciedlenie w niedawnym rządowym programie finansowania o nazwie *PATH 4*, który jest pierwszą tego rodzaju inicjatywą w kontekście europejskim, mającą na celu zapewnienie wyodrębnionego finansowania ukierunkowanego na kształcenie wyższe, w szczególności dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną (Higher Education Authority, 2022).

W tym rozdziale autorzy skupiają się na problematyce włączenia studentów z niepełnosprawnością intelektualną w kontekst uniwersytecki w Irlandii z perspektywy lokalnej i krajowej. W pierwszej części rozdziału omawiamy bariery i możliwości realizacji szkolnictwa wyższego dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną, przedstawiamy rozwój edukacji włączającej realizowanej w strukturach szkolnictwa wyższego w Irlandii i utworzenie *Narodowego Forum Inkluzyjnego Szkolnictwa*

Wyższego (INHEF) – sieci placówek szkolnictwa wyższego zaangażowanych w realizację i rozwój włączających programów kształcenia w ramach państwowego szkolnictwa wyższego. Druga część rozdziału prezentuje wiodący program dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną realizowany w Trinity College, Dublin.

Dostęp do szkolnictwa wyższego: bariery i możliwości

Podobnie jak wiele innych krajów, Irlandia podejmuje istotne kroki w kierunku społecznego, kulturowego i politycznego włączania osób niepełnosprawnych od końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Ustawa o równości zatrudnienia z 1998 r. (Rząd Irlandii, 1998) chroni osoby niepełnosprawne przed dyskryminacją, a Ustawa o równym statusie z 2000 r. (Rząd Irlandii, 2000b) zakazuje dyskryminacji w dostarczaniu towarów i usług, obejmując także mieszkalnictwo, opiekę zdrowotną i edukację. Obecnie najważniejszym aktem prawnym w Irlandii, dotyczącym obywateli niepełnosprawnych, jest Ustawa o osobach niepełnosprawnych z 2005 r. (Rząd Irlandii, 2005). Ma ona na celu promowanie włączania osób niepełnosprawnych w irlandzkim społeczeństwie i zapewnienia im tych samych praw i możliwości, co wszystkim innym.

Polityka edukacyjna Irlandii na poziomie szkół podstawowych i średnich jest silnie ukształtowana przez program na rzecz praw i inkluzji (Corby i in., 2012; O'Brien i in., 2009). Irlandia ma także długą historię zapewniania edukacji specjalnej, która istnieje od 1800 roku do dziś (Walshe i Weldon, 2022). W 2004 r. rząd Irlandii wprowadził ustawę o kształceniu osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (2004), znaną również jako *Ustawa EPSEN*¹ – gwarantującą prawo do edukacji w odpowiednim środowisku edukacyjnym (włączającym lub specjalnym) do 18. roku życia, kiedy to kończy się obowiązek szkolny. Po ukończeniu 18 lat zazwyczaj oczekuje się, że młodzi ludzie z niepełnosprawnością intelektualną będą uzyskiwać usługi pomocowe przeznaczone dla osób dorosłych (Aston, 2022; Corby i in., 2022; Scanlon i Doyle, 2021).

W wyniku wdrażania polityki włączającej, mającej na celu zwiększenie dostępu do edukacji wyższej dla osób niepełnosprawnych w szerszym ujęciu (Rząd Irlandii, 1996; 2000; 2004; National Access Plan, 2022), liczba studentów z niepełnosprawnościami wzrosła o ponad 220% w ciągu ostatnich jedenastu lat (AHEAD, 2021). Choć dostęp do uniwersytetu znacznie się poszerzył, a wsparcie jest ogólnie dostępne studentom z niepełnosprawnościami sensorycznymi, fizycznymi i specyficznymi trudnościami

1 EPSEN Act: The Education for Persons with Special Educational Needs Act.

w uczeniu się (np. dysleksją) oraz tym z różnymi sprzężeniami (np. głuchota, ślepotą, autyzm, problemy zdrowotne, psychiczne itp.), niewiele kroków poczyniono w obszarze konstrukcji wsparcia realizacji ścieżek od edukacji ponadpodstawowej do edukacji w strukturach szkolnictwa wyższego dla młodych osób z niepełnosprawnością intelektualną (Banks i in., 2022; O'Brien i in., 2009).

Często przyjmuje się, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie są w stanie spełnić wymagań akademickich niezbędnych do przyjęcia na studia uniwersyteckie i że jest mało prawdopodobne, aby odniosły sukces czy dobrze funkcjonowały w takim środowisku (Eisenman i Mancini, 2010). Tradycyjnie proces przejścia z edukacji, dla tych dorosłych osób, obejmuje zapewnienie im miejsca w środowiskowych usługach dziennych i/lub warsztatach/dziennych centrach prowadzonych przez samorząd lokalny lub organizacje pozarządowe pod patronatem Usług Zdrowotnych (HSE). W rezultacie osoby z niepełnosprawnością intelektualną są niedostatecznie reprezentowane w strukturach szkolnictwa wyższego i w konsekwencji na rynku pracy (Aston i in., 2021), co istotnie wpływa na jakość ich życia i oczekiwaną ścieżkę kariery (Priestly, 2000). Dane z Głównego Urzędu Statystycznego (CSO, 2016) pokazują, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną stanowią 1,4% (=66 611) populacji irlandzkiej, a bardziej aktualne dane z bazy danych Krajowego Systemu Wspierania Sprawności (NASS) za 2020 r. informują, że tylko 0,4% (=133) z nich uczestniczy w edukacji wyższej (HRB, 2021).

Jednym z czynników wyjaśniających ograniczony dostęp do struktur szkolnictwa wyższego dla osób z niepełnosprawnością intelektualną jest kluczowa rola, jaką szkoły ponadpodstawowe odgrywają w przygotowaniu młodzieży do wyboru dalszych ścieżek edukacyjnych. Możliwości edukacyjne dla osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi po ukończeniu ponadpodstawowej szkoły były historycznie ograniczone do krótkoterminowych kursów zawodowych oferowanych przez szkolnictwo policealne lub inne placówki edukacyjne, takie jak lokalne centra kształcenia ustawicznego, z ograniczoną liczbą opcji na poziomie krajowym w zakresie uczestnictwa w uniwersyteckich programach kształcenia (Aston i in., 2021). Rzeczywistość dla wielu uczniów z niepełnosprawnościami intelektualnymi i rozwojowymi jest taka, że często opuszczają szkołę ponadpodstawową bez kwalifikacji potrzebnych do pójścia na studia uniwersyteckie, co skutkuje wykluczeniem ich już na poziomie rekrutacji do systemu szkolnictwa wyższego. Według Bell i in. (2017) bariery dostępu i uczestnictwa w szkolnictwie wyższym dla osób z niepełnosprawnościami tworzone są okresie początkowym szkoły ponadpodstawowej, wiele z nich jest zmuszonych do podejmowania istotnych decyzji dotyczących wyboru określonych przedmiotów i/lub korzystania ze wsparcia edukacyjnego, często rezygnując jednocześnie z nauki drugiego języka europejskiego. Wybory podejmowane w tak młodym wieku

wpływają na możliwości płynnego przejścia do głównego nurtu edukacji po zakończeniu obowiązkowej edukacji (po 18. roku życia).

W irlandzkim systemie edukacyjnym szkolnictwo średnie dzieli się na dwa główne cykle: cykl junior i cykl senior. Cykl junior (JC⁴) obejmuje pierwsze trzy lata szkoły średniej. Dzieci rozpoczynają naukę w szkole średniej (szkole ponadpodstawowej) w wieku około 12 lub 13 lat. Mogą uczyć się wielu przedmiotów w tym okresie i są oceniane, a egzamin odbywa się pod koniec trzeciego roku nauki. Uczniowie mogą również wybrać program roku przejściowego (TY⁵, czwarty rok), który jest jednorocznym programem stanowiącym pierwszy rok trzyletniego cyklu senioralnego. Rok ten pełni rolę pomostu między programami z cyklu junior a cyklu senior. Jest on dostępny we wszystkich i realizowany w większości szkół drugiego etapu. Wybór uczestnictwa w roku przejściowym jest dla uczniów opcjonalny w większości szkół. Szkolnictwo w cyklu senioralnym to okres edukacji, który następuje po cyklu junioralnym (i/lub opcjonalnym TY) i zazwyczaj jest realizowany przez uczniów od 15. do 18. roku życia. Uczniowie uczestniczą w dwuletnim programie akademickim, prowadzącym do uzyskania certyfikatu końcowego – egzaminu o dużym znaczeniu. Wyniki egzaminu końcowego są przeliczane na system punktowy. Na bazie uzyskanej punktacji siedemnasto-/osiemnastolatki rywalizują z rówieśnikami o dostęp do popularnych programów uniwersyteckich. Z kolei uczniowie z niepełnosprawnościami intelektualnymi często są zwolnieni z konieczności zdobycia pełnego certyfikatu końcowego (poziom 5 PRK), co oznacza, że nie uzyskują wystarczająco dużo punktów potrzebnych do ubiegania się o miejsce w programie kształcenia na uniwersytecie (NCCA, 2023).

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczęszczające do szkoły ogólnodostępnej, często zdobywają certyfikat końcowy (poziom 3 PRK) do czasu ukończenia szkoły ponadpodstawowej (McGrath, 2023). W przeciwieństwie do uczniów uczęszczających do szkół specjalnych, które są domyślnie zarejestrowane jako szkoły podstawowe i nie mają automatycznego dostępu/pełnomocnictwa do oferowania ogólnego programu kształcenia na poziomie junior/certyfikat końcowy (chyba, że zarejestrują się pod dodatkowym numerem szkolnym) ani nie mają obecnie profesjonalnego doradztwa kariery. Te systemowe bariery w procesie przejścia z jednego do kolejnego poziomu edukacyjnego dla osób z niepełnosprawnością intelektualną powodują efekt domina w innych obszarach życia, takich jak: zdolność do zatrudnienia, samodzielne życie i ogólny poziom jakości życia (Hoskins i in., 2008; Priestly, 2000).

W odpowiedzi na to wyzwanie w ostatnich dziesięcioleciach podejmowane były różne inicjatywy/działania na poziomie lokalnym w całej Irlandii, aby uwzględnić

osoby z niepełnosprawnościami intelektualnymi i rozwojowymi w programach uniwersyteckich (O'Connor i in., 2012).

Rozwój inkluzyjnego szkolnictwa wyższego w Irlandii

Trinity College Dublin po raz pierwszy otworzyło swoje drzwi dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w 1995 r. dzięki projektowi *Interact* (1995–2000). Był to program edukacji inkluzyjnej finansowany przez Unię Europejską, realizowany w partnerstwie: Szkoła Terapii Zajęciowej w Trinity College Dublin, *St. John of God Carmona Services* oraz Narodowa Rada Kwalifikacji Zawodowych. Celem projektu była realizacja certyfikowanej oferty edukacyjnej dla osób z trudnościami w uczeniu się w przestrzeni głównego nurtu edukacji (Edwards i in., 2005, s. 24). Ponadto projekt miał oferować jego uczestnikom udział w uniwersyteckich kursach umożliwiających edukacyjny i osobisty rozwój oraz nabycie kompetencji planowania dalszego życia. Przez krótki okres istnienia programu ukończyło go pięćdziesięciu czterech studentów z niepełnosprawnością intelektualną.

W 2005 r. w ramach Szkoły Pracy Socjalnej i Polityki Społecznej, Trinity College Dublin został utworzony Narodowy Instytut Niepełnosprawności Intelektualnej (NIID)² i rok później został uroczystie otwarty przez Ministra Edukacji i Nauki (Edwards i in., 2005; Kubiak i in., 2018; O'Connor i in., 2012; O'Brien i in., 2009). Powstanie NIID możliwe było dzięki znaczącemu wsparciu finansowemu, które pojawiło się po zorganizowanych w Irlandii Letnich Igrzyskach Olimpiad Specjalnych w 2003 r. To wydarzenie było kamieniem milowym, jako pierwsze tego typu przedsięwzięcie zorganizowane poza Stanami Zjednoczonymi Ameryki Północnej. Zauważa się olbrzymi wpływ tego wydarzenia na pojawienie się gruntownej zmiany w spostrzeganiu osób niepełnosprawnych intelektualnie przez irlandzkie społeczeństwo. Ta transformacja przesunęła dominującą wówczas narrację z modelu zmedykalizowanego, skoncentrowanego na deficytach w kierunku modelu społecznego niepełnosprawności.

NIID podjął pionierską inicjatywę stworzenia programu kształcenia wspierającego proces „pełnego uczestnictwa” dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, który kończył się uzyskaniem certyfikatu *Certificate in Contemporary Living* (CCL). Program ten miał na celu ułatwienie tworzenia sieci wsparcia dla uczenia się i nawiązywania więzi społecznych oraz realizacji kariery zawodowej (O'Brien i in., 2009). W 2009 r. NIID otrzymał grant finansowany przez Irlandzką Radę Szkolnictwa

2 National Institute of Intellectual Disabilities.

Wyższego w ramach projektu *Strategicznego Finansowania Innowacji*. To finansowe wsparcie umożliwiło powszechne wdrożenie programu CCL, który następnie zyskał popularność i został przyjęty przez pięć innych irlandzkich instytucji szkolnictwa wyższego: Dundalk Institute of Technology (DkIT), Mary Immaculate College (MIC), St. Angela's College Sligo, University College Cork (UCC) i Waterford Institute of Technology (WIT) (Kubiak i in., 2018).

Wprowadzenie i rozwój tych innowacyjnych programów zostało później dotknięte globalnym kryzysem gospodarczym w 2007 r., a dalsze zrównoważone inwestycje w progres włączającego szkolnictwa wyższego były trudne do realizacji. Pomimo tego wiele z pierwotnych programów CCL przetrwało dzięki życzliwości i wytrwałości kilku naukowców oraz personelu administracyjnego, którzy naprawdę w nie wierzyli i poświęcili swój prywatny czas, aby kontynuować programy edukacyjne i ścieżki dostępu dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną w swoich instytucjach akademickich (Aston, 2019). Ze względu na to, że programy te były administrowane lokalnie, każdy z nich rozwijał się w swoim własnym, organicznym tempie, często przy niewielkim dofinansowaniu. Koordynatorzy programu nierzadko wspierani byli przez współpracowników i szerszą społeczność uniwersytecką, mimo to programy pozostawały nadal na obrzeżach systemu szkolnictwa wyższego.

Do 2014 r. dziedzictwo NIID stworzyło podstawy dla realizacji inkluzyjnego szkolnictwa wyższego w Irlandii i to pomimo braku inicjatyw politycznych oraz w niewielkim stopniu dostępnego zrównoważonego finansowania publicznego. NIID został też przeniesiony do School of Education, Trinity College Dublin, a następnie przekształcony w Centrum dla Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną (TCPID)³. Z kolei program CCL po reorganizacji w 2016, wystartował ponownie pod nazwą: *Arts, Science and Inclusive Applied Practice* i przyjęto pierwszych studentów kształcących się w różnych kompetencjach na poziomie 5 PRK.

Mimo stale obecnych wyzwań związanych z brakiem zrównoważonego rozwoju i alokacją zasobów (finansowych i kadrowych), następował stopniowy wzrost liczby studentów z niepełnosprawnością intelektualną uczestniczących w programach inkluzyjnego szkolnictwa wyższego. Do 2019 r. szacuje się, że 636 studentów z niepełnosprawnością intelektualną z powodzeniem ukończyło kursy realizowane w dwunastu irlandzkich instytucjach szkolnictwa wyższego (Aston, 2019). Inicjatywy te przyniosły godne uznania sukcesy i niezwykle korzyści ich uczestnikom, jednakże jest oczywiste, że wciąż istnieje niewykorzystany potencjał. Wielu koordynatorów programów to pracownicy akademicki, którzy znaleźli się w sytuacji konieczności

3 Trinity Centre for People with Intellectual Disabilities.

równoczesnego zajmowania się wieloma obowiązkami związanymi z nauczaniem i badaniami naukowymi. W efekcie często programy te borykały się z brakami kadrowymi i były pozbawione koniecznego zaangażowania instytucjonalnego oraz wsparcia, aby móc rozwinąć w pełni swój potencjał.

Zauważalny był, chociaż istniał niewykorzystany potencjał w tym sektorze, brak wyraźnego mechanizmu wymiany wiedzy i doświadczenia między specjalistami z podobnych dziedzin. Koordynatorzy programów często czuli się osamotnieni w realizacji zadań zmierzających do włączania studentów z niepełnosprawnością intelektualną w struktury szkolnictwa wyższego (Aston, 2019, 2022; Corby i in., 2012; Corby i in., 2022).

Opracowanie Gugeleva i Sterna (2015) odegrało kluczową rolę w kształtowaniu się *Narodowego Forum Inkluzyjnego Szkolnictwa Wyższego* (INHEF)⁴. Pod wpływem zaproponowanej przez tych autorów koncepcji „końca gry”, założyciele INHEF poczuli się zobowiązani do rozważenia szerszych celów ich działania (Aston i in., 2022). W poszukiwaniu realizacji wspólnej wizji i maksymalizacji potencjału wpływu społecznego, INHEF eksplorowało różne opcje związane z rozwojem działalności w ramach inkluzyjnych programów edukacyjnych. Używanie terminów takich jak „skalowalność” i „koniec gry”, bardziej powszechnie kojarzonych z korporacyjnym światem, może wydawać się nietypowe w sektorze społecznym i edukacyjnym. Gugelev i Stern argumentowali, że liderzy pytający: jak zwiększyć skalę działania? – mogą stawiać niewłaściwe pytanie. Wiele organizacji non-profit napotyka znaczne przeszkody w rozwoju organizacyjnym, a skala organizacji nie zawsze równa się skali jej wpływu. Dlatego, przesuwając uwagę na pytanie: „Jaki jest twój cel?” i dążąc do innych celów, liderzy mogą zwiększyć swoją zdolność do osiągnięcia znaczącego wpływu społecznego.

W listopadzie 2018 r. grono *Narodowego Forum Inkluzyjnego Szkolnictwa Wyższego* (INHEF) spotkało się po raz pierwszy w Trinity College Dublin. INHEF to krajowa grupa skupiająca przedstawicieli irlandzkich instytucji szkolnictwa wyższego i innych ekspertów zainteresowanych wspieraniem rozwoju inicjatyw i ścieżek dostępu do edukacji włączającej uczącym się osobom z niepełnosprawnością intelektualną w Irlandii. Misją INHEF jest stworzenie forum konsultacyjnego między przedstawicielami świata edukacji, mającego na celu zarówno wspieranie strategicznego rozwoju, kształtowanie polityki, budowanie zdolności w irlandzkim sektorze szkolnictwa wyższego do realizacji inkluzyjnych inicjatyw edukacyjnych osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi oraz utrwalenie już istniejących, jak i tworzenie przyszłych programów

4 Inclusive National Higher Education Forum.

inkluzyjnego szkolnictwa wyższego w Irlandii. Wizją INHEF jest zakorzenienie inicjatyw edukacji inkluzyjnej oraz alternatywnych ścieżek dostępu do niej osobom niepełnosprawnym intelektualnie po ukończeniu kształcenia ponadpodstawowego.

W początkowych fazach swojej działalności INHEF przypadkowo stało się platformą dla koordynatorów programów, umożliwiając im zwoływanie spotkań i prowadzenie dyskusji o swoich programach z innymi profesjonalistami w podobnych środowiskach. Pomimo zauważalnych różnic w podejściach i filozofiach edukacyjnych, było widoczne, że fundamentem INHEF była głęboka wiara, że studenci z niepełnosprawnością intelektualną posiadają wrodzone, fundamentalne prawo do aktywnego uczestnictwa i wniesienia istotnego wkładu w szkolnictwo wyższe. To przekonanie było zgodne z szerszymi wytycznymi polityki, takimi jak Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (UNCRPD, 2007)⁵ i celach zrównoważonego rozwoju (b.d.), które podkreślają znaczenie dostępu do edukacji, opartego na zasadach inkluzji i równości.

INHEF poczyniło pierwsze kroki w budowaniu odrębnej tożsamości inkluzyjnego szkolnictwa wyższego w Irlandii, podobnie jak ruch *Think College* w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i sieć *JoinIN* w całej Europie. Jako organizacja krajowa, członkowie INHEF nauczyli się konceptualizować swoją działalność/pracę w bardziej formalny sposób. Ten proces znacznie przyczynił się do przekazywania przesłania „inkluzji” innym interesariuszom w obszarze edukacji i polityki. Ponadto otworzył drzwi dla nowych pracowników akademickich, którzy wcześniej nie byli świadomi istniejących programów. Ich włączenie do dyskursu wniosło świeżą perspektywę i konstruktywną krytykę, co ostatecznie przyczyniło się do udoskonalenia i kultywowania mocnych podstaw dla inkluzyjnego szkolnictwa wyższego w Irlandii.

Pod przewodnictwem doświadczonego zewnętrznego konsultanta strategicznego INHEF rozpoczęło w 2022 r. formułowanie niezwykle ambitnego planu strategicznego. Stanowi on dowód niezachwianego entuzjazmu, głębokiej pasji i potężnej zbiorowej wiedzy czerpanej od zaangażowanych członków środowisk akademickich, misternie połączonych z bezcennymi spostrzeżeniami pochodzącymi z osobistych doświadczeń i historii studentów. Plan strategiczny INHEF jest mocno zakorzeniony w czterech filarach, które stanowią nowy standard doskonałości w sektorze. Te filary obejmują zrównoważenie, jakość, świadomość i postęp, z których każdy stanowi dowód na wspólne zobowiązanie członków INHEF dla pionierskiego rozwoju inkluzyjnego szkolnictwa wyższego w Irlandii.

5 United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

W czerwcu 2022 r. Departament Szkolnictwa Ustawicznego, Wyższego, Badań, Innowacji i Nauki (DFHERIS)⁶ ogłosił dodanie czwartego obszaru do *Programu Dostępu do Szkolnictwa Wyższego* (PATH)⁷. Inicjatywa ta była wspierana funduszem w wysokości 12 milionów euro, przyznany na okres czterech lat, rozpoczynając od roku 2022, i była wdrażana etapami. Pierwszy etap obejmował jednorazowe przyznawanie środków, oparte na zatwierdzonych planach projektów, dla wszystkich publicznie finansowanych instytucji szkolnictwa wyższego. Jej głównym celem było wprowadzenie zasad *Uniwersalnego Projektowania* (UD)⁸ i praktyk włączających w całym sektorze. Ten etap miał służyć wsparciu wszystkich studentów i stworzeniu podstaw dla zwiększenia udziału studentów z niepełnosprawnościami intelektualnymi w szkolnictwie wyższym. Kolejny etap obejmował zaproszenie do składania wniosków w trybie konkursowym i obejmował trzyletni pilotażowy program poszukujący ścieżek w celu rozwinęcia oferty kursów dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną. Ta pilotażowa inicjatywa dostarczyła cennych informacji do przyszłych rozwiązań politycznych dotyczących studentów z niepełnosprawnością intelektualną (High Education Authority, 2022). Warto zauważyć, że to pionierskie przedsięwzięcie było inicjatywą finansowaną na poziomie krajowym w kontekście europejskim. Jego skoncentrowanie się na umożliwieniu uczestnictwa w szkolnictwie wyższym studentom z niepełnosprawnością intelektualną było podobne do inicjatyw finansowanych na poziomie federalnym w Stanach Zjednoczonych (Grigal i Hart, 2010).

Aktualny stan inkluzyjnego szkolnictwa wyższego (IPSE)⁹ jest niewątpliwie ekscytujący na skalę globalną. W ostatnich latach byliśmy świadkami fali inicjatyw i możliwości dedykowanych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, a ten trend nie wykazuje żadnych oznak spowolnienia. Droga do pomyślnego zintegrowania IPSE z naszym systemem edukacji opierała się głównie na niezłomnym zaangażowaniu oddanych profesjonalistów i edukatorów, a także nieustającym wysiłku pasjonatów działających na własny rachunek, ich zwolenników, sojuszników i rodzin. Niezaprzeczalnie to przedsięwzięcie wymaga dużo czasu i wkładu energii.

Jednak w obliczu tych wszystkich wyzwań walka o inkluzyjne szkolnictwo wyższe jest zdecydowanie warta podjęcia. W miarę jak kontynuujemy współpracę, nasze wspólne wysiłki torują drogę, aby każdy, kto pragnie doświadczyć życia w kampusie i korzystać z niego, miał do tego zarówno prawo, jak i możliwość. Znaczący postęp i podejmowane nowe inicjatywy, jak to opisano wyżej, są znakiem jaśniejszej

6 Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science.

7 Program for Access to Higher Education.

8 Universal Design.

9 Inclusive post-secondary education.

przyszłości dla edukacji inkluzyjnej. To przyszłość, w której dostęp i możliwości są w zasięgu wszystkich, a granice inkluzyjnego szkolnictwa wyższego stale się poszerzają, zmieniając życie wielu i kształtując bardziej włączające społeczeństwo.

Program „The Arts, Science and Inclusive Applied Practice” przykładem inkluzji w szkolnictwie wyższym (w Irlandii)

Centrum dla Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną (TCPID) jest pionierem w tworzeniu możliwości włączania osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi i rozwojowymi w społeczność uniwersytetu. TCPID zostało założone w 2014 r. i opiera się na trzech filarach: *Edukacja, Badania i Ścieżki Kariery*. Jako następcą/kontynuator NIID i programu CCL, TCPID zapewnia włączające środowisko edukacyjne, w którym studenci z niepełnosprawnością intelektualną są traktowani z godnością i szacunkiem, a współpraca, włączenie i elastyczność są promowane. Multidyscyplinarny zespół profesjonalistów i akademików pracuje w TCPID w ramach trzech głównych filarów, rozwijając i wspierając możliwości nauki, nabywanie doświadczenia zawodowego i gotowości do zatrudnienia. Wizja TCPID „polega na tym, aby osoby z niepełnosprawnością intelektualną wiodły «znaczące» życie według własnego wyboru poprzez jakościową edukację i gotowość do pracy; jego misją jest umożliwienie uczącym się z niepełnosprawnością intelektualną rozwinięcia swojego potencjału do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie jako niezależni dorośli” (Camedda i in., 2022, s. 12), poprzez uczestnictwo w „The Arts, Science and Inclusive Applied Practice” (ASIAP), programie szkolnictwa wyższego skupiającym się na rozwoju osobistym, osiągnięciach edukacyjnych i gotowości do pracy.

Program ASIAP to dwuletni kurs dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną, prowadzony w School of Education. Po ukończeniu dwóch lat studiów absolwenci uczestniczący w ASIAP otrzymują certyfikat przyznany przez Trinity College Dublin – University of Dublin. To wyróżnienie jest zgodne z poziomem 5. irlandzkiego Krajowego Systemu Kwalifikacji (NFQ)¹⁰, który odpowiada kwalifikacji uzyskiwanej w szkole średniej.

Program ASIAP jest zgodny z zasadami i strukturami studiów licencjackich w Trinity College Dublin w tym Rady Programowej, Komisji Egzaminacyjnej i Komisji Zapewnienia Jakości. To kluczowe uznanie akademickiej integralności programu i zaangażowania studentów. Ustanawia ono mocne podstawy, poddane tym samym

¹⁰ National Framework of Qualifications [odpowiednik Polskiej Ramy Kwalifikacji].

wymagającym analizom co inne kursy w Trinity College, obejmując proces zewnętrznej akredytacji i oceny programów kształcenia. Proces wdrożenia ASIAP w ramy akademickie Trinity College obejmował rygorystyczne etapy akredytacji, standardową procedurę dla wszystkich nowych kursów proponowanych w uniwersytecie. Studenci uczestniczący w ASIAP studiują 18 modułów w ramach pięciu interdyscyplinarnych obszarów. W drugim roku są również zobowiązani do odbycia dwunastotygodniowego stażu zawodowego. Uczestnicy, którzy pomyślnie ukończą kurs, zdobędą 120 punktów kredytowych [ECTS] przez dwa lata. Kurs oferuje studentom wysoki standard nauki i maksymalizuje szanse umożliwiające uczącym się zrealizowanie ich pełnego potencjału. ASIAP pomaga rozwijać szeroką wiedzę i umiejętności w ramach kompleksowego programu nauczania, przygotowując absolwentów do pracy w różnorodnych środowiskach zatrudnienia. W rezultacie studenci rozwijają pewność siebie, niezależność, wiedzę akademicką, umiejętności życiowe, umiejętności potrzebne przy zatrudnieniu, a także przygotowanie do realizacji indywidualnych ścieżek życiowych (Kubiak i in., 2018).

Aktualny program ASIAP opracował system zapewnienia jakości uwzględniający regularne opinie studentów na temat kursu i poszczególnych modułów, w tym dwie ankiety oceniające program, sprawozdania z informacjami zwrotnymi dotyczącymi indywidualnie realizowanych modułów oraz raport prowadzącego zajęcia dla studenta i indywidualne zaliczenia semestralne. Praktyka zbierania opinii wpłynęła na proponowane wdrożenia, uwzględniając wnioski i opinie studentów na temat kursu i jego rozwoju. Przeprowadzone badania z udziałem obecnych i byłych studentów pozwoliły zespołowi TCPID uchwycić opinie studentów na temat programu nauczania, ocen, wsparcia technologicznego, a także włączania w społeczność uniwersytetu rozumianego w szerokim kontekście.

Dobrostan, inkluzyjny program nauczania i przyszłe działania

Rozpoczęcie studiów to duży krok dla każdego studenta wchodzącego w dorosłość, a dla bardziej dojrzałego studenta jest to równocześnie istotne wydarzenie w życiu. Wskazywane w badaniach korzyści wynikające z uczestnictwa w programach uniwersyteckich dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną to: zwiększone szanse zatrudnienia; większe poczucie niezależności; wyższa satysfakcja odczuwana jako dobrostan emocjonalny i rozwój osobisty (Hendrickson i in., 2013, s. 188).

Dobrostan studenta odgrywa kluczową rolę w programie ASIAP, a specjalny zespół jest odpowiedzialny za regularne monitorowanie i identyfikację indywidualnych

potrzeb studentów oraz podejmowanie prewencyjnych działań niwelujących zakłócenia w ich realizacji. Cel nadrzędny TCPID, jakim jest dobrostan studenta, realizowany jest w każdym z sześciu wzajemnie powiązanych obszarów (równość, zrównoważony rozwój, umiejętności życiowe, dobrostan fizyczny i psychiczny, zatrudnienie), głównie poprzez implementację podejścia skoncentrowanego na studencie.

Przez dwa lata trwania kursu, studenci i personel, ściśle współpracując, dbają o to, aby każdy z obszarów dobrostanu był uwzględniony i rozwijany. Zarówno środowisko nauki w TCPID, jak i całej School of Education, promują dobrostan poprzez program nauczania i ewaluację, skupiając się na wartości/roli formacyjnej uczenia się jako procesu, równoległego do wyników edukacyjnych. Zapewnienie wsparcia w zakresie dobrego funkcjonowania w społeczności uniwersyteckiej i osiągnięcia indywidualnego dobrostanu jest zadaniem realizowanym przez różne powołane do tego agendy uniwersyteckie. Specjalistyczne wsparcie edukacyjne dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną oferowane jest przez specjalistów od projektowania uniwersalnego w edukacji, doradców IT i dostarczane w formie indywidualnego kontaktu lub w trakcie zajęć grupowych. Wspomniani specjaliści współpracują też blisko z pracownikami TCPID w celu zapewnienia kompleksowego, „szytego na miarę” wsparcia każdemu, kto tego potrzebuje. Kadra dydaktyczna realizująca program ASIAP to wykładowcy i specjaliści z zespołu TCPID, pracownicy naukowcy z School of Education oraz zewnętrzni eksperci.

Program nauczania zawiera przedmioty odzwierciedlające pięć różnych obszarów wiedzy i umiejętności.

Teorie uczenia się i rozwoju osobistego mają na celu eksplorację aspektów uczenia się, jednocześnie umożliwiając rozwijanie samoświadomości i refleksji nad przebiegiem własnego rozwoju jako osoby i jako studenta, ze szczególnym uwzględnieniem

gotowości do pracy w drugim roku. Technologia nauk stosowanych i matematyka skupiają się z kolei na przedmiotach bardziej technicznych, takich jak: nauki ścisłe, technologia, inżynieria i matematyka (STEM)¹¹, obejmując także moduł wyjaśniający funkcjonowanie ciała ludzkiego, zintegrowany z aktywnością sportową i edukacją fizyczną. W ramach modułów w obszarze biznesu i marketingu studenci poznają podstawową wiedzę z zakresu biznesu i zatrudnienia, rozwijając jednocześnie umiejętności przedsiębiorcze. Obszar równości praw i kultury ma na celu zrozumienie praw człowieka i praw osób niepełnosprawnych, ze szczególnym uwzględnieniem samostanowienia, rzecznictwa i zaangażowania obywatelskiego w walce z nierównościami. Wreszcie, w ramach obszaru sztuk pięknych i języków, studenci doświadczają sztuki i języków poprzez różne kanały ekspresji i odbioru, w tym dramat, poezję, historię sztuki i naukę języków obcych.

Aby wspierać dobrostan studentów w czasie realizacji kursu, aktywność fizyczna jest wpisana na stałe w dwuletni program nauczania. Wyniki badań pokazują, że aktywność fizyczna jest wyjątkowo wartościowa dla osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi, uzyskują one lepszą kontrolę posturalną, wzrasta siła, poprawia się jakość życia (Bartlo i Klein, 2011; Bondár i in., 2020) oraz ogólna kondycja fizyczna (Pastula i in., 2012). Studenci ASIAP mają zajęcia sportowe w pierwszym roku nauki jako część modułu *Podstawy zdrowia i funkcjonowania organizmu człowieka*, w połączeniu z bardziej akademickimi i teoretycznymi zajęciami dotyczącymi zdrowia i funkcjonowania ciała. Aktywność fizyczna jest realizowana każdego tygodnia przez cały okres trwania programu jako część „punktów zdrowotnych”, organizacyjnie koordynowana przez Trinity Sports Centre i ASIAP, obejmując nie tylko sesje sportowe, ale także zajęcia związane ze zdrowym stylem życia.

Studenci ASIAP są przygotowywani do realizacji przyszłych zadań poprzez różne inicjatywy, w tym ośmiotygodniowe staże w drugim roku i program stażowy dedykowany absolwentom ASIAP. TCPID zbudował solidną sieć partnerów biznesowych, którzy oferują różne możliwości uczenia się praktycznego, takie jak: staże, mentoring, płatne praktyki, a nawet stałe zatrudnienie dla absolwentów. Ta współpraca pozwala uczącym się poznać potencjalne ścieżki kariery w różnych branżach, np. instytucje finansowe, biura prawne, firmy farmaceutyczne i opieki zdrowotnej, oraz firmy leasingowe samolotów. Z czasem liczba partnerstw programu ASIAP wzrosła, z kilku firm na początku jego istnienia do aktualnie ponad czterdziestu firm, które zapewniają wsparcie finansowe oraz doświadczenie zawodowe. Rozszerzenie zakresu partnerstw biznesowych było jednak trudne z powodu obecnych na rynku pracy uprzedzeń wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną. Polityka rządu

11 Science, Technology, Engineering and Maths.

skupiona na zwiększaniu możliwości zatrudnienia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, wraz z inicjatywami biznesowymi, wspieranymi przez grupy lobbingsowe i dostawców usług, takich jak TCPID, pomogły podnieść świadomość i poprawić dostęp do zatrudnienia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną (TCPID, 2022). Program ASIAP dostarczył konkretne dowody na inkluzję poprzez udane staże i praktyki, co skłoniło więcej firm do oferowania znaczących możliwości zatrudnienia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Od 2016 r. program ASIAP ukończyło czterdziestu ośmiu studentów, z których trzynastu zdobyło stałe zatrudnienie. Mimo że wskaźnik zatrudnienia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną pozostaje niski, oscylując w okolicy 15% (Kelly i Maître, 2021), programy edukacyjne po szkole średniej, takie jak ASIAP, oferujące szkolenie zawodowe, są kluczowe w wyposażaniu uczących się w wiedzę, umiejętności i wartościowe doświadczenia zawodowe, niezbędne do udanego przejścia do środowiska pracy.

Projektowanie Uniwersalne w Edukacji (UDL) i ocena inkluzyjna

Nauczanie i uczenie się w ramach programu ASIAP opiera się na zasadach związanych z *Projektowaniem Uniwersalnym w Edukacji* (UDL)¹² (CAST, 2018). UDL to ramy edukacyjne, które zapewniają elastyczne nastawienie do nauczania i uczenia się, skupiające różne sposoby zdobywania wiedzy. To podejście instruktażowe ma na celu uczynienie programu i realizację nauczania bardziej dostępnymi dla każdego studenta (Boothe i in., 2018) poprzez trzy główne obszary: zaangażowanie, reprezentację, działanie i wyrażanie (Fovet, 2020; Meyer i in., 2014). Celem UDL jest wsparcie studentów w staniu się ekspertami w uczeniu się, odpowiedzialnymi za własny rozwój i aktywnymi uczestnikami procesu edukacyjnego (Fovet, 2018). Zgodnie z tym podejściem studenci ASIAP są zaangażowani w działania związane z ich zainteresowaniami i zdolnościami, przy użyciu różnorodnych środków dydaktycznych, takich jak: tekst, łatwe do zrozumienia informacje, wideo, dźwięk i wsparcie wizualne. Aspekty praktyczne są wprowadzone w trakcie realizacji modułów poprzez stosowanie interaktywnych działań wspierających naukę studentów; są to m.in. zajęcia w formie warsztatów czy projekty grupowe (Camedda i in., 2022b).

Zwykle studenci z niepełnosprawnością intelektualną napotykają dodatkowe wyzwania, gdy chodzi o wyrażanie siebie lub komunikowanie tego, czego się nauczyli, jeśli korzystają z tradycyjnych form oceny, np. egzaminów, esejów, testów (Jones i in., 2018). Istnieje ryzyko, że używanie standaryzowanych metod oceny może stworzyć

12 Universal Design for Learning.

bariery dla studentów ASIAP w demonstrowaniu ich rzeczywistego zrozumienia nauczanych treści, nie dlatego, że nie nauczyli się, ale bardziej z powodu samej formy sprawdzania wiedzy. Podejście do nauczania i uczenia się oparte na UDL proponuje, żeby sprawdzanie nabytej wiedzy/kompetencji było zaprojektowane tak, aby oferować różne opcje i/lub formaty, które odpowiadają coraz większej różnorodności studentów uczestniczących w edukacji ogólnej. W rezultacie UDL skłoniło do odejścia od zapewniania rozsądnych dostosowań dla niektórych studentów (zwykle studentów z niepełnosprawnościami) – na rzecz projektowania (lub przeprojektowywania) różnorodnych rodzajów sprawdzania wiedzy, które oferują studentom wybór, dzięki któremu mogą zaprezentować efekty swojego uczenia się za pomocą preferowanego środka przekazu. W ramach programu ASIAP ewaluacje w modułach zostały zaprojektowane jako „oceny kształtujące” i obejmują rozmaite rodzaje zadań, takich jak prezentacje na żywo, prace plastyczne i twórcze pisanie, refleksyjne dzienniki, projekty, mapy myśli, portfolio, działania rzecznicze oraz samoocena (Camedda i in., 2022a). Te rodzaje zadań są oferowane w różnych modułach i często stanowią zróżnicowane elementy ogólnej oceny, oferując studentom przeróżne środki wyrazu i działania. Wybór tych rodzajów zadań opiera się na zasadzie wielu sposobów zaangażowania, gdzie studenci znajdują bardziej znaczące dla nich sposoby demonstracji efektów swojego uczenia się (np. poprzez wykonanie prezentacji, zamiast napisanie eseju). Chociaż nie dla każdego studenta z niepełnosprawnością intelektualną łatwiejsze jest komunikowanie się werbalne niż użycie tekstu pisanego, to poleganie tylko na klasycznych zadaniach, takich jak eseje czy testy, postawiłoby umiejętności pisania w centrum oceny, co dla wielu studentów z niepełnosprawnością intelektualną jest bardzo trudne. Na przykład przyjęcie procesu oceny opartego na UDL udowodniło swoją skuteczność podczas pandemii Covid-19, gdy przez ponad osiemnaście miesięcy kurs musiał odbywać się zdalnie. Oferowanie tak szerokiego zakresu zadań przyczyniło się do utrzymania zaangażowania studentów i umożliwiło im proces edukacyjny, wykorzystując umiejętności cyfrowe rozwinięte w trakcie kursu.

Zadania takie jak prezentacje, portfolio czy refleksyjne dzienniki podczas zajęć online umożliwiły utrzymanie połączenia i zaangażowania w społeczność klasową, jednocześnie osiągając indywidualne cele akademickie. Ten aspekt był fundamentalny dla rozwijania poczucia przynależności społecznej w czasie, gdy relacje i kontakty były tak dramatycznie naruszone. Ponadto studenci zdobyli konkretne umiejętności informatyczne, które były wymagane do pracy/nauki w domu, trend ten utrzymuje się od czasu pandemii z wieloma pracodawcami oferującymi częściowe programy pracy zdalnej. Te przydatne umiejętności zapewniły, że studenci pozostawali zaangażowani i związani z pracą nad realizacją kursu, co przyniesie też korzyści w przyszłości, gdy wkroczą oni w świat pracy w erze cyfrowej.

Zapewnianie jakości i doskonałości

Jakość nauczania i uczenia się odgrywa kluczową rolę w zapewnianiu i podnoszeniu poziomu doświadczenia edukacyjnego studentów programu ASIAP. Przez lata utrzymano wysokie standardy edukacyjne poprzez rozwinięcie solidnego systemu oceny i informacji zwrotnej, który docenia zaangażowanie studenta jako element praktyki zapewniania jakości. Informacje zwrotne w programie ASIAP są przekazywane dwukierunkowo: od nauczycieli do studentów i od studentów do nauczycieli. Z jednej strony nauczyciele na koniec semestru udzielają studentom informacji zwrotnej dotyczącej ich osiągnięć edukacyjnych w każdym module, oferując zarówno formę pisemną, jak i spotkanie, aby omówić główne kwestie. Z drugiej strony, studenci przekazują informację zwrotną dotyczącą programu nauczania i oferowanych przez niego aktywności poprzez regularne ankiety na koniec semestru dla każdego modułu oraz ankietę ogólną na temat programu przeprowadzoną na początku i na końcu każdego roku akademickiego. Efekt połączenia wielu perspektyw zawartych w informacji zwrotnej jest następnie analizowany przez Radę Programową ASIAP po konsultacjach zarówno z nauczycielami, jak i studentami. Choć ASIAP nie daje dyplomu na poziomie kształcenia uniwersyteckiego, koordynacja i zarządzanie programem podlegają tym samym systematycznym procedurom zapewniania jakości, jakie stosuje się wobec innych programów w Trinity College Dublin. Systematycznie w ciągu roku odbywają się spotkania nauczycielskie, Rada Programowa również spotyka się regularnie, a na zakończenie każdego roku akademickiego obraduje komisja ewaluacyjna przy udziale egzaminatora zewnętrznego. Ten strukturalny system zapewniania jakości sprawia, że standardy nauczania i uczenia się są spełniane na najwyższym poziomie każdego roku i są utrzymywane przez cały czas.

Głos studenta i inkluzja

Jak już wspomniano, podejście przyjęte w TCPID opiera się na zasadzie koncentracji na studencie, a głos studenta jest istotnym elementem każdej działalności prowadzonej na Trinity College. Studenci uczestniczący w ASIAP regularnie biorą udział w badaniach partycypacyjnych i innych inkluzyjnych inicjatywach podejmowanych we współpracy z innymi obszarami aktywności uniwersytetu i ogólną populacją studentką. Trwa nieustający wysiłek, mający na celu zwiększenie dostępności do klubów i stowarzyszeń studenckich, które działają w Trinity College, aby umożliwić studentom z niepełnosprawnością intelektualną pełne doświadczanie życia uniwersyteckiego. Pomimo osiągnięcia w minionych latach wielu sukcesów, nadal istnieją

wyzwania związane z tworzeniem autentycznych i inkluzyjnych relacji społecznych. Bycie studentem dużego uniwersytetu, z liczbą studentów wynoszącą około 18 000, stanowi wyzwanie dla każdej osoby, zwłaszcza dla tych, którzy zaczynają studia. Podczas gdy spontaniczne interakcje mogą być łatwiejsze dla studentów sprawnych, dla osób z niepełnosprawnością intelektualną mogą być trudne, szczególnie kiedy nie są one przemyślane i wspierane, przynajmniej na początku.

Z tego powodu coroczny wybór przedstawicieli (starostów) każdego z roczników ma duże znaczenie. To oni dbają o prawidłowe relacje grupy rocznikowej z istniejącymi w Trinity College organizacjami studenckimi oraz agendami uniwersytetu. Przedstawiciele roczników biorą udział w regularnych spotkaniach wykładowców kursów, Rady Programowej i Komisji Egzaminacyjnej, ściśle współpracują z koordynatorem kursu w sprawach dotyczących nauki lub innych spraw organizacyjnych, które mogą się pojawiać. Proces inkluzji w szkolnictwie wyższym studentów z niepełnosprawnością intelektualną posuwa się naprzód, a program ASIAP jest przykładem tego, co można osiągnąć, gdy tworzy się i oferuje okazje studentom, którzy w innym przypadku byliby wykluczeni z tego środowiska edukacyjnego. Każda inicjatywa wiąże się z wyzwaniami przypominającymi nam, że droga do inkluzji nigdy się nie kończy i musimy kontynuować naszą pracę nad redukcją barier w edukacji i społeczeństwie.

Podsumowanie

Podsumowując, podróż w kierunku większej inkluzji studentów z niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie wyższym w Irlandii odnotowała znaczący postęp w ostatnich latach, choć nadal pojawiają się wyzwania. Tej marginalizowanej grupie, często wykluczanej z tradycyjnych ścieżek edukacyjnych, poświęcono wiele wysiłków, mających na celu przełamanie barier i stworzenie znaczących możliwości nauki i rozwoju.

Ustanowienie programów inkluzyjnych na poziomie szkolnictwa wyższego w całym kraju, a także utworzenie *Krajowego Forum Inkluzyjnego Szkolnictwa Wyższego* (INHEF), to dowód na zaangażowanie Irlandii w poszerzanie horyzontów edukacyjnych i oferowanie ścieżek dla tych studentów. Wprowadzenie krajowych propozycji finansowania, takich jak *PATH 4*, stanowi istotny krok naprzód w kontekście europejskim, z dedykowanymi zasobami mającymi na celu poprawę dostępu do szkolnictwa wyższego dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną. Jednym z wiodących przykładów inkluzyjnego szkolnictwa wyższego jest program *Arts, Science and Inclusive Applied Practice* (ASIAP) w Trinity College Dublin. ASIAP reprezentuje wysoki

standard nauki akademickiej, dostarczając studentom z niepełnosprawnością intelektualną nie tylko wiedzę, ale także umiejętności niezbędne w różnorodnych możliwościach zatrudnienia. Ten program przedstawia potencjał włączenia i pozytywne wyniki, jakie ze sobą niesie. Mimo że wiele pracy pozostaje do zrobienia w osiągnięciu pełnego włączenia, postęp dokonany w Irlandii w dostępie do szkolnictwa wyższego dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną może stanowić inspirację dla innych krajów, dążących do przełamania barier wykluczenia i zapewnienia znaczących doświadczeń edukacyjnych, które prowadzą do lepszej jakości życia. Droga do edukacji inkluzyjnej w strukturach uczelni wyższych trwa i to poprzez wspólne wysiłki oraz nieustanne poświęcenie możemy stworzyć bardziej inkluzyjny, sprawiedliwy i różnicowany obraz szkolnictwa wyższego dla wszystkich uczących się.

Bibliografia

- Aston, D. (2019). *Higher Education Opportunities for Students with Intellectual Disabilities in the Republic of Ireland – A National Response*. [Report], Inclusive National Higher Education Forum. <http://hdl.handle.net/2262/91715>
- Aston, D. (2022). Transitions to Adulthood: A Case Study of Trinity Centre for People with Intellectual Disabilities. *LEARN Journal of the Irish Learning Support Association*, 43, 7–29.
- Aston, D., Banks, J., i Shevlin, M. (2021). *Post-School Transitions for Students with Intellectual Disabilities in the Republic of Ireland*. <http://hdl.handle.net/2262/94978>
- Bartlo, P., i Klein, P.J. (2011). Physical Activity Benefits and Needs in Adults with Intellectual Disabilities: Systematic Review of the Literature. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 116(3), 220–232. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-116.3.220>
- Bell, S., Devecchi, C., McGuckin, C., i Shevlin, M. (2017). Making the Transition to Post-secondary Education: Opportunities and Challenges Experienced by Students with ASD in the Republic of Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 54–70.
- Bondár, R.Z., di Fronso, S., Bortoli, L., Robazza, C., Metsios, G.S., i Bertollo, M. (2020). The Effects of Physical Activity or Sport-based Interventions on Psychological Factors in Adults with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 64(2), 69–92. <https://doi.org/10.1111/jir.12699>
- Boothe, K.A., Lohmann, M.J., Donnell, K., i Hall, D.D. (2018). Applying the Principles of Universal Design for Learning (UDL) in the College Classroom, *The Journal of Special Education Apperenticeship*, 7(3), 1–13. <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1076>
- Camedda, D., Banks, J., i Shevlin, M. (2022a). *UDL and Inclusive Assessment for University Students with Intellectual Disabilities*. 23rd Annual Meeting of the Association for Educational Assessment – Europe, Dublin. <https://2022.aea-europe.net/>
- Camedda, D., Shevlin, M., i Kubiak, J. (2022b). University for ALL? The Case of the Arts, Science and Inclusive Applied Practice Certificate. ESOTA 2022. European State-Of-The-Art

Congress on Inclusive Post-Secondary Programmes for Students with Intellectual Disabilities Salzburg.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>

Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (2007).

Corby, D., Cousins, W., i Slevin, E. (2012). Inclusion of Adults with Intellectual Disabilities in Post-secondary and Higher Education: A Review of the Literature. W: P. Jones, J. Storan, A. Hudson, i J. Braham (red.), *Lifelong Learning: Community Development* (s. 69–86). Berforts Information Press.

Corby, D., King, E., Petrie, M., Reddy, S., Callan, A., i Andersen, T. (2022). Making a Case for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities in Higher Education. *Disabilities*, 2(3), 415–427. <https://doi.org/10.3390/disabilities2030029>

Disability Act. (2005). <https://www.irishstatutebook.ie/eli/2005/act/14/enacted/en/html>

Edwards, S., O'Brien, P., i Ryan, S. (2005). Count Me In: Including Students with Learning Difficulties in Trinity College Dublin. *REACH Journal of Special Needs Education in Ireland*, 19(1), 23–30. <https://www.reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/151>

Employment Equality Act. (1998). <https://www.irishstatutebook.ie/eli/1998/act/21/enacted/en/html>

Education (Welfare) Act. (2000a). <https://www.irishstatutebook.ie/eli/2000/act/22/enacted/en/html>

Equal Status Acts – Polish (ihrec.ie) [tyt. oryg. Equal Status Act]. (2000b). <https://www.irishstatutebook.ie/eli/2000/act/8/enacted/en/html>

Education of Persons with Special Educational Needs Act. (2004). <https://www.irishstatutebook.ie/eli/2004/act/30/enacted/en/html>

Fovet, F. (2018). Exploring the Student Voice within Universal Design for Learning Work. *AHEAD Journal* (15). <https://www.ahead.ie/journal/Exploring-the-Student-Voice-within-Universal-Design-for-Learning-Work>

Fovet, F. (2020). Universal Design for Learning as a Tool for Inclusion in the Higher Education Classroom: Tips for the Next Decade of Implementation *Education Journal*, 9(6), 163–172. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20200906.13>

Grigal, M., i Hart, D. (2010). *Think College! Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities*. Brookes Publishing Company.

Gugelev, A., i Stern, A. (2015). What's Your Endgame? *Stanford Social Innovation Review*, 13(1), 41–47. <https://doi.org/10.48558/q4sm-m719>

Hendrickson, J.M., Vander Busard, A., Rodgers, D., i Scheidecker, B. (2013). College Students with Intellectual Disabilities: How Are They Faring? *Journal of College and University Student Housing*, 40(1), 186–199.

Higher Education Authority. (2022). *PATH Strand 4, Phase 1. Universal Design Fund. Supporting inclusive universally designed higher education environments for all students. Implementation Guidelines*.

- Hoskins, B., D'Hombres, B., i Campbell, J. (2008). Does Formal Education Have an Impact on Active Citizenship Behaviour? *European Educational Research Journal*, 7(3), 386–402. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.3.386>
- Jones, F.G., Gifford, D., Yovanoff, P., Al Otaiba, S., Levy, D., i Allor, J. (2018). Alternate Assessment Formats for Progress Monitoring Students with Intellectual Disabilities and Below Average IQ: An Exploratory Study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(1), 41–51. <https://doi.org/10.1177/1088357618762749>
- Kelly, E., i Maître, B. (2021). Identification of Skills Gaps Among Persons with Disabilities and Their Employment Prospects. W: *ESRI Survey and Statistical Report Series* (127). <https://doi.org/10.26504/sustat107>
- Kubiak, J., Aston, D., Devitt, M., i Ringwood, B. (2021). University Students with Intellectual Disabilities: Empowerment through Voice. *Education Sciences*, 11(10), 1–12.
- Kubiak, J., Spassiani, N., Shevlin, M., i O'Keefe, M.J. (2018). Developing Post-Secondary Education Programmes for People with Intellectual Disabilities in Trinity College. W: P. O'Brien, M. Bonati, F. Gadow, i R. Slee (red.), *People with Intellectual Disability Experiencing University Life*. Sense Publications. https://doi.org/https://doi.org/10.1163/9789004394551_009
- McGrath, J. (2023). *Curriculum, Accreditation and Transition Pathways; Pupils with Intellectual Disability in Special Schools (Ireland)* [niepublikowany]. Trinity College Dublin.
- Meyer, A., Rose, D., i Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. C.P. Publishing.
- O'Connor, B., Kubiak, J., Espiner, D., i O'Brien, P. (2012). Lecturer Responses to the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities Auditing Undergraduate Classes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 247–256.
- O'Brien, P., Shevlin, M., O'Keefe, M., Fitzgerald, S., Curtis, S., i Kenny, M. (2009). Opening up a Whole New World for Students with Intellectual Disabilities within a Third Level Setting. *British Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 285–292. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00584.x>
- Pastula, R.M., Stopka, C.B., Delisle, A.T., i Hass, C.J. (2012). Effect of Moderate-intensity Exercise Training on the Cognitive Function of Young Adults with Intellectual Disabilities. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 26(12), 3441–3448. <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e318270fc83>
- Priestly, M. (2000). Adults Only: Disability, Social Policy and the Life Course. *Journal of Social Policy*, 29(3), 421–439. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0047279400005985>
- Scanlon, G., i Doyle, A. (2021). Transition Stories: Voices of School Leavers with Intellectual Disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(4), 456–466. <https://doi.org/10.1111/bld.12433>
- Trinity Centre for People with Intellectual Disabilities. (2022). *Identifying Employment Opportunities and Programs for People with Intellectual Disability in the Republic of Ireland*. TC
- Walshe, D., i Weldon, F. (2022). *History of Disability*. Independent Living Movement of Ireland. <https://ilmi.ie/history-of-disability/>

Polskie uczelnie wyższe miejscem realizacji kształcenia ustawicznego dorosłych osób niepełnosprawnych intelektualnie w świetle prawa krajowego

Monika Zima-Parjaszewska

Prawnoczłowieczy model niepełnosprawności potwierdzony postanowieniami Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami (Konwencja Organizacji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych z dnia 13 grudnia 2006 r., Dz. U. z 2012 r., poz. 1169) otwiera nowe możliwości dla systemu wsparcia osób z niepełnosprawnościami¹ (Zima-Parjaszewska, 2022), szczególnie osób z niepełnosprawnością intelektualną. To niepełnosprawność, w której realne trudności funkcjonowania krzyżują się z krzywdzącymi stereotypami, dyskryminacją, poniżającym traktowaniem, mową nienawiści, ale też strachem, a przez to dystansem społecznym (Wołowicz, 2021; Zakrzewska, 2021). Mimo wielu pozytywnych zmian w ostatnich latach w postrzeganiu osób z niepełnosprawnościami, osoba z niepełnosprawnością intelektualną jako podmiot wszystkich wolności i praw człowieka pojawia się raczej w doktrynie, a nie w dyskursie publicznym, który najczęściej podejmuje kwestie rehabilitacji społecznej i zawodowej, leczenia, czy też pomocy społecznej dla tych osób. Tymczasem już Preambuła do Konwencji przypomina *powszechność, niepodzielność, współzależność i powiązanie ze sobą wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności* oraz potrzebę zagwarantowania osobom z niepełnosprawnościami pełnego z nich korzystania, bez dyskryminacji. Potwierdza to wyrażony w art. 1 cel Konwencji: *popieranie, ochrona i zapewnienie pełnego i równego korzystania ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności przez wszystkie osoby z niepełnosprawnościami oraz popieranie poszanowania ich przyrodzonej godności. Wszystkie wolności i prawa człowieka dla wszystkich osób z niepełnosprawnościami.*

¹ Propozycje nowych instrumentów wsparcia dla osób z niepełnosprawnościami opracowane zostały w ostatnich latach w projektach partnerskich: „Aktywni Niepełnosprawni – narzędzia wsparcia samodzielności osób niepełnosprawnych”, www.wlaczemiespoleczne.pl; „Włączenie wyłączonej – aktywne instrumenty wsparcia osób niepełnosprawnych na rynku pracy” (www.wlaczeniewelaczonych.pl) oraz „Opracowanie projektu ustawy wdrażającej Konwencję o prawach osób niepełnosprawnych o proponowanej nazwie: Ustawa o wyrównywaniu szans osób z niepełnosprawnościami wraz z Oceną Skutków Regulacji i uzasadnieniem, jak też propozycji zmian legislacyjnych podążających za nową ustawą” (<https://wyrownywaniem.szans.mriips.gov.pl/>).

Za rewolucyjną z pewnością należy zatem uznać konwencyjną *wizję niezależnego życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, obejmującą m.in. prawo do samostanowienia, w tym korzystania ze zdolności do czynności prawnych, decydowania o życiu osobistym i rodzinnym, prymat woli osoby z niepełnosprawnością, prawo do włączenia w społeczność lokalną, prawo do asystencji osobistej, czy też dostępność informacyjno-komunikacyjną. Jak przekonuje Komitet ds. Praw Osób z Niepełnosprawnościami, jedną z kluczowych gwarancji dla realizacji niezależnego życia osób z niepełnosprawnościami jest *dostęp do wysokiej jakości edukacji* (General Comment No. 4 on Article 24 – The Right to Inclusive Education, CRPD/C/GC/4, 25.11.2016). Urzeczywistnienie prawa do nauki jest nie tyle jakimś szczególnym przywilejem współczesnego człowieka, ile stanowi nieodzowny warunek rozwoju społeczeństwa i jednocześnie pełnego uczestnictwa jednostki w życiu społecznym (Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia z dnia 16 stycznia 2007 r., Sygn. akt U 5/06, OTK z 2007 r., Nr 1/A, poz. 3). Zgodnie z art. 24 ust. 1 Konwencji Państwa muszą zapewnić realizację prawa osób z niepełnosprawnościami do edukacji poprzez system edukacji włączającej na wszystkich poziomach, w tym na poziomie przedszkolnym, podstawowym, średnim, wyższym, *kształcenia zawodowego, uczenia się przez całe życie*, zajęć pozalekcyjnych i społecznych dla każdego ucznia, w tym osób z niepełnosprawnościami, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami.

Szkoły wyższe z pewnością zintensyfikowały w ostatnich latach działania na rzecz dostępności dla studentów i studentek z niepełnosprawnościami (Sztobryn-Giercuskiewicz, 2018), co ma związek nie tylko z wdrażaniem Konwencji, realizacją ustawy o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami), ale także jest wynikiem ich społecznego zaangażowania (Skalska, 2023). W odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną, zaangażowanie szkół wyższych ogranicza się raczej do współpracy z organizacjami pozarządowymi, które przejęły na siebie odpowiedzialność za kształcenie dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, dostrzegając ogromny ich potencjał, wykorzystując środki unijne i doświadczenia współpracy międzynarodowej (Abramowska, 2014; 2017; Abramowska, Makowiecka, 2020; Kwiatkowska, i in., 2022). Szkolnictwo wyższe, szkolenia zawodowe, kształcenie dorosłych i uczenie się przez całe życie osób z niepełnosprawnością intelektualną nie było dotychczas priorytetem w polityce publicznej na rzecz osób z niepełnosprawnościami, choć z pewnością kształcenie ustawiczne ma już swoją historię w Polsce. Co więcej, z powodzeniem jest realizowane przez wiele uczelni wyższych w bardzo różnych formach (Lubryczyńska-Cichocka, 2013). Czy polskie uczelnie wyższe są gotowe do włączenia osób z niepełnosprawnością intelektualną w proces kształcenia i zapewnienia im efektywnej, wysokiej jakości edukacji zgodnej z wytycznymi Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami?

Edukacja – wzorzec konwencyjny

Kluczowy dla kształtowania sytuacji prawnej osoby z niepełnosprawnością jest art. 1 Konwencji, który do osób z niepełnosprawnościami zalicza osoby mające długotrwale naruszoną sprawność (ang. impairments) fizyczną, psychiczną, intelektualną lub w zakresie zmysłów, co może, w oddziaływaniu z różnymi barierami, utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym, na zasadzie równości z innymi osobami. Biopsychospołeczny paradygmat niepełnosprawności w połączeniu z jej prawnoczułowym ujęciem ma daleko idące konsekwencje dla realizacji prawa do nauki osób z niepełnosprawnościami². I choć zostało ono ujęte w wielu dokumentach międzynarodowych (Babiuch, 2014; Smardz, 2020), to dopiero Konwencja z taką stanowczością i precyzją nałożyła na państwa obowiązek konkretnych działań w tym zakresie. Zgodnie z art. 24 Konwencji Państwa uznają prawo osób z niepełnosprawnościami do edukacji. W celu realizacji tego prawa bez dyskryminacji i na zasadach równych szans Państwa-Strony zapewnią włączający system kształcenia umożliwiający integrację na każdym poziomie edukacji i w kształceniu ustawicznym. Obowiązki nałożone na Państwa obejmują zatem wszystkie poziomy edukacji, choć oczywiście są one zróżnicowane. Niektóre z nich, np. obowiązek zapewnienia bezpłatnej edukacji, dotyczą edukacji podstawowej i średniej dzieci i młodzieży, ale większość odnosząca się do racjonalnych usprawnień dotyczy również edukacji wyższej. Pozostawiając poza zakresem tych rozważań analizę prawa do edukacji włączającej, warto zwrócić uwagę na trzy elementy mające znaczenie dla kształcenia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Po pierwsze, projektując i organizując kształcenie osób z niepełnosprawnościami, nie można tracić z pola widzenia wyznaczonych przez Konwencję celów. Włączający system kształcenia ma zmierzać do pełnego rozwoju potencjału oraz poczucia godności i własnej wartości, a także wzmocnienia poszanowania praw człowieka, podstawowych wolności i różnorodności ludzkiej; rozwijania przez osoby z niepełnosprawnościami ich

² Zgodnie z Komentarzem do art. 24 Konwencji, przez edukację włączającą należy rozumieć:

- a. Podstawowe prawo wszystkich uczniów. Należy zauważyć, że edukacja jest prawem danego ucznia, a nie – w przypadku dziecka – prawem rodzica lub opiekuna. Obowiązki rodzicielskie są w tym zakresie drugorzędne w stosunku do praw dziecka;
- b. Zasadę troski o dobro wszystkich uczniów, poszanowania ich przyrodzonej godności i samodzielności, uznawania wymagań poszczególnych osób oraz możliwości ich skutecznej integracji i wnoszenia wkładu w społeczeństwo;
- c. Środek służący realizacji innych praw człowieka. Jest to podstawowy sposób, dzięki któremu osoby z niepełnosprawnościami mogą wyjść z ubóstwa oraz uzyskać środki umożliwiające im pełny udział w społeczeństwie i ochronę przed wykorzystywaniem. Jest to również podstawowy środek do osiągnięcia zintegrowanych społeczeństw;
- d. Wynik procesu stałego aktywnego udziału w usuwaniu barier utrudniających realizację prawa do edukacji, w tym poprzez zmiany w kulturze, polityce i praktyce działania szkół ogólnodostępnych, mające na celu przyjmowanie i skuteczną integrację wszystkich uczniów (p. II. 10 Komentarza).

osobowości, talentów i kreatywności, a także zdolności umysłowych i fizycznych, przy pełnym wykorzystaniu ich możliwości; a także umożliwienia osobom z niepełnosprawnościami efektywnego udziału w wolnym społeczeństwie. Po drugie, art. 24 Konwencji zobowiązuje Państwa, by nie wykluczały osób z niepełnosprawnościami z powszechnego systemu edukacji ze względu na niepełnosprawność i umożliwiały zdobycie umiejętności życiowych oraz społecznych, aby ułatwić im pełny i równy udział w edukacji i w życiu społeczności. W tym celu Konwencja nakazuje wprowadzanie nie tylko racjonalnych usprawnień, zgodnie z indywidualnymi potrzebami, ale także *skutecznych środków zindywidualizowanego wsparcia w środowisku*, które maksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny, zgodnie z celem pełnego włączenia. Po trzecie, bezpośrednio do edukacji na wyższym poziomie odnosi się ustęp 5 art. 24 Konwencji, zgodnie z którym Państwa-Strony zapewniają, że osoby z niepełnosprawnościami będą miały *dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych i możliwości uczenia się przez całe życie, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami*. W tym celu Państwa-Strony zagwarantują, że zapewnione będą racjonalne usprawnienia dla osób z niepełnosprawnościami.

Komitet ds. Praw Osób z Niepełnosprawnościami wskazuje, że aby postanowienia art. 24 ust. 5 Konwencji zostały zrealizowane, należy zidentyfikować i usunąć bariery związane ze sposobem podejścia; bariery fizyczne, językowe, w zakresie komunikowania się, finansowe, prawne i inne w edukacji muszą zostać na takich poziomach, aby wszystkim osobom zapewnić równy dostęp. Państwa-Strony powinny rozważyć podjęcie w obszarze szkolnictwa wyższego działań afirmujących na rzecz studentów z niepełnosprawnościami (Komentarz, p. II. 38).

W poszukiwaniu konwencyjnych podstaw prawa do kształcenia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną konieczne jest także odwołanie się do art. 26 Konwencji, zgodnie z którym Państwa-Strony zobowiązują się do zapewnienia osobom z niepełnosprawnościami prawa do *habilitacji i rehabilitacji* (ang. habilitation and rehabilitation). Wprawdzie Polska popełniła błąd w tłumaczeniu tego artykułu w opublikowanej wersji Konwencji, pomijając termin habilitacja i odwołując się jedynie do rehabilitacji, to oczywiście z punktu widzenia treści normatywnej obowiązująca jest oficjalna wersja tego dokumentu. Zgodnie z art. 26 Państwa podejmą skuteczne i odpowiednie środki w celu umożliwienia osobom z niepełnosprawnościami *uzyskania i utrzymania możliwie największej niezależności, pełnych zdolności fizycznych, intelektualnych, społecznych i zawodowych oraz pełnego włączenia i udziału we wszystkich aspektach życia*. Konkretyzując te zadania, art. 26 wskazuje, że Państwa zorganizują, wzmocnią i rozwiną usługi oraz programy w zakresie wszechstronnej

„habilitation and rehabilitation”, w szczególności w obszarze zdrowia, zatrudnienia, edukacji i usług socjalnych, w taki sposób, aby usługi i programy:

- były dostępne od możliwie najwcześniejszego etapu życia i były oparte na wielodyscyplinarnej ocenie indywidualnych potrzeb i potencjału;
- wspierały udział i włączanie w społeczność lokalną oraz we wszystkie aspekty życia społecznego, były dobrowolne i dostępne dla osób niepełnosprawnych możliwie blisko społeczności, w których żyją, w tym na obszarach wiejskich.

Horyzontalnym prawem oddziałującym na system kształcenia osób z niepełnosprawnością intelektualną jest *prawo do niezależnego życia*, określone w art. 19 Konwencji i wnikliwie omówione w Komentarzu Generalnym, opracowanym przez Komitet ds. Praw Osób z Niepełnosprawnościami (General comment on article 19: Living independently and being included in the community, CRPD/C/18/1). Na podstawie art. 19 Konwencji osoba z niepełnosprawnością ma prawo do życia w społeczności (ang. community)³, wraz z prawem dokonywania wyborów, na równi z innymi osobami. Państwo powinno podjąć skuteczne i odpowiednie środki w celu ułatwienia pełnego korzystania przez osoby z niepełnosprawnościami z tego prawa oraz ich *pełnego włączenia i udziału w społeczności* (community). Istotne wyznaczniki niezależnego życia to mieszkanie, usługi wspierające, w tym asystencja osobista, i dostępność. Osoba z niepełnosprawnością powinna mieć możliwość wyboru miejsca zamieszkania i podjęcia decyzji co do tego, gdzie i z kim będzie mieszkać. Powinna także mieć dostęp do szerokiego zakresu usług wspierających świadczonych w domu lub w placówkach zapewniających zakwaterowanie oraz do innych usług wspierających świadczonych w społeczności (lokalnej), w tym do asystencji osobistej. Usługi wspierające mają zapobiegać izolacji i odgradzaniu się od społeczności lokalnej. Powyższe oznacza, że dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają *prawo dostępu do wysokiej jakości włączającego kształcenia w dorosłym życiu* z uwzględnieniem racjonalnych usprawnień, co zwiększa ich szanse na niezależne życie, zgodnie z art. 19 Konwencji.

Edukacja – wzorzec konstytucyjny

Artykuł 70 Konstytucji potwierdza w ust. 1 prawo każdego do nauki, precyzując, że nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa, a sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa. Zgodnie z ust. 4 art. 70 Konstytucji władze publiczne

³ Polska błędnie przetłumaczyła termin „community”, użyty w wersji angielskiej tego artykułu i w oryginalnym dokumencie polskim opublikowanym w Dzienniku Ustaw znajduje się termin „społeczeństwo”.

zapewniają obywatelom *powszechny i równy dostęp do wykształcenia*. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa. Ustęp 5 zapewnia autonomię szkół wyższych na zasadach określonych w ustawie. W literaturze wskazuje się, że prawo do nauki powinno być rozumiane jako zapewnienie przez Państwo *nieskrępowanej możliwości uzyskania dostępu do wykształcenia dla szerokiej grupy osób* (Bała, 2009, 229–230). Również Trybunał Konstytucyjny przekonuje, że normy wyprowadzane z art. 70. Konstytucji RP muszą być nakierowane na możliwie najszerze podmiotowo zagwarantowanie prawa do nauki (Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 5 czerwca 2014 r., Sygn. akt. K 35/11, OTK-A 2014, Nr 6, poz. 61). Równość dostępu do wykształcenia jest szczegółową normą ogólnej zasady równości, wyrażonej w art. 32 ust. 1 Konstytucji. Jak wskazuje Trybunał Konstytucyjny, równość oznacza, że każdy musi mieć jednakową szansę podjęcia nauki w szkole każdego szczebla i każdego typu, a zakazane są wszelkie prawne zróżnicowania o charakterze dyskryminacyjnym. Jednocześnie jednak Trybunał zwraca uwagę, że *zasada równego dostępu do wykształcenia nie ma jednak charakteru absolutnego*, ale odstępstwa od niej muszą mieć podstawę w innych wartościach lub prawach konstytucyjnych (Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 16 stycznia 2007 r. Sygn. Akt U 5/06, OTK z 2007 r., Nr 1/A, poz. 3). Za takie uzasadnienie przyjmuje się kryteria, jakimi są talent oraz poziom kwalifikacji (Garlicki, 2003, 7). Jeśli chodzi o powszechny i równy dostęp do wykształcenia przewidziany w art. 70 ust. 4 Konstytucji, zagwarantowany on został tylko obywatelom, nie zaś każdemu. Tylko obywatele muszą być zatem objęci równym dostępem do nauki w szkole każdego szczebla. Nie oznacza to, podobnie zresztą jak w przypadku każdego stanu faktycznego objętego konstytucyjnym wzorcem równości, że niedopuszczalne są jakiegokolwiek zróżnicowania między obywatelami w dostępie do realizacji prawa do nauki, co z pewnością ma znaczenie w odniesieniu do dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Niepełnosprawność intelektualna w sposób pośredni staje się bowiem czynnikiem uniemożliwiającym w obecnym stanie prawnym podejmowanie kształcenia na poziomie wyższym. Trudności w funkcjonowaniu intelektualnym i społecznym tych osób są kryterium różnicującym ich sytuację. Trybunał Konstytucyjny uznaje w powoływanym już wyroku U 05/6, że powszechność kształcenia nie może być odczytywana w ten sposób, że wszyscy, niezależnie od umiejętności i posiadanej wiedzy (talentu), mają gwarantowany dostęp do każdego szczebla wykształcenia. Działania wyrównawcze podejmowane przez władze publiczne powinny dotyczyć przede wszystkim nierówności i barier faktycznych, w tym finansowych, a nie samych wyników edukacyjnych, które z założenia odzwierciedlają rzeczywisty zasób wiedzy i umiejętności danej osoby. Celem i istotą tego prawa jest bowiem stworzenie jednostce realnych szans kształcenia na różnych poziomach edukacyjnych, w tym także z uwzględnieniem edukacji

na poziomie wyższym. Jak przekonuje Trybunał, chodzi zatem o równość szans, a nie powszechny dostęp do efektów wykształcenia. *Dostęp do wykształcenia nie jest równoznaczny z obowiązkiem zapewnienia każdemu „zdania matury”.*

Nie podejmując w tym miejscu rozważań na temat finansowania kształcenia, nie wskazując na szereg postulatów dotyczących zagwarantowania studentom i studentkom z niepełnosprawnościami racjonalnych usprawnień, w tym dostępności uczelni (Dziurdzik, i in. 2021), warto zadać pytanie, czy wobec uznania umiejętności i wiedzy (talentu) jako kryteriów umożliwiających dostęp do edukacji wyższej, brak oferty edukacyjnej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie szkolnictwa wyższego nie jest zakazaną przez art. 5 Konwencji dyskryminacją⁴.

Edukacja przez całe życie

Doktryna dostrzega wielość definicji dotyczących kształcenia ustawicznego i wynikających z tego trudności (Frąckowiak, 2013). Pozostawiając poza zakresem tych rozważań szczegółową analizę poglądów w tym zakresie, a także historyczne uwarunkowania kształcenia ustawicznego, należy przyjąć, iż w szerokim ujęciu zaprezentowanym przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) w Paryżu w 1996 r. kształcenie ustawiczne utożsamiane jest z uczeniem się przez całe życie i oznacza *konceptę uczenia się obejmującą rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach* – w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności⁵. Ustawodawca polski zdecydował się na wąskie ujęcie kształcenia ustawicznego w art. 4 pkt 30 ustawy prawo oświatowe (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz. U. z 2021 r. poz. 1082), zgodnie z którym kształcenie ustawiczne to kształcenie w szkołach dla dorosłych, branżowych szkołach II stopnia i szkołach policealnych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności oraz kwalifikacji zawodowych lub zmianę kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny. Ustawa wymienia w art. 2

⁴ Zgodnie z art. 2 Konwencji dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność oznacza jakiekolwiek różnicowanie, wykluczanie lub ograniczanie ze względu na niepełnosprawność, którego celem lub skutkiem jest naruszenie lub zniweczenie uznania, korzystania z lub wykonywania wszelkich praw człowieka i podstawowych wolności w dziedzinie polityki, gospodarki, społecznej, kulturalnej, obywatelskiej lub w jakiejkolwiek innej, na zasadzie równości z innymi osobami. Obejmuje to wszelkie przejawy dyskryminacji, w tym odmowę racjonalnego usprawnienia.

⁵ Organizacja Współpracy Ekonomicznej i Rozwoju (OECD) Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16–17 stycznia 1996, Paryż.

placówki kształcenia ustawicznego, centra kształcenia zawodowego oraz branżowe centra umiejętności, umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności oraz kwalifikacji zawodowych lub zmianę kwalifikacji zawodowych. Zgodnie z art. 93 prawa oświatowego, placówki te mogą być połączone w zespół, tworząc centrum kształcenia zawodowego i ustawicznego. Centrum kształcenia zawodowego i ustawicznego prowadzi kwalifikacyjne kursy zawodowe, a także podejmuje działania w zakresie poradnictwa zawodowego i informacji zawodowej, współpracując z pracodawcami oraz organizacjami pracodawców. Kształcenie ustawiczne w Polsce zgodnie z art. 117 prawa oświatowego jest organizowane oraz prowadzone w publicznych i niepublicznych szkołach dla dorosłych, branżowych szkołach II stopnia i szkołach policealnych; formach pozaszkolnych realizowanych przez publiczne i niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego, centra kształcenia zawodowego i branżowe centra umiejętności oraz publiczne i niepubliczne szkoły prowadzące kształcenie zawodowe. Formy pozaszkolne kształcenia ustawicznego wskazane przez art. 117 ust. 1a prawa oświatowego to: kwalifikacyjny kurs zawodowy, kurs umiejętności zawodowych, kurs kompetencji ogólnych, turnus dokształcania teoretycznego młodocianych pracowników, branżowe szkolenie zawodowe oraz inny kurs umożliwiający uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności oraz kwalifikacji zawodowych lub zmianę kwalifikacji zawodowych. Ustawa precyzuje podmioty, które mogą prowadzić poszczególne formy kształcenia ustawicznego, przewidując obowiązek posiadania przez niektóre z nich akredytacji (np. instytucje rynku pracy). Warunki, organizację i tryb prowadzenia kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych oraz rodzaje tych form, a także szczegółowe zadania w tym zakresie określają przepisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych z dnia 11 stycznia 2012 r. (Dz. U z 2012 r., poz. 186, tj. z dnia 11 lutego 2014 r., Dz. U. z 2014 r., poz. 622).

Mimo tak wąskiego ujęcia, ust. 4 art. 117 prawa oświatowego dostrzega inne niż wskazane w prawie oświatowym formy kształcenia ustawicznego przewidziane w odrębnych przepisach oraz realizowane przez przedsiębiorców prowadzących działalność oświatową (art. 170 ust. 2 prawa oświatowego). Wśród odrębnych przepisów istotne znaczenia ma art. 4 ust. 1 pkt 2. ustawy o promocji zatrudnienia i instrumentów rynku pracy (Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instrumentach rynku prac., Dz. U z 2023, poz. 735), który kształcenie ustawiczne rozumie jako kształcenie w szkołach dla dorosłych, branżowych szkołach II stopnia, szkołach policealnych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie lub doskonalenie wiedzy ogólnej, umiejętności oraz kwalifikacji zawodowych w odniesieniu do bezrobotnych, poszukujących pracy, pracowników i pracodawców.

Wąskie ujęcie edukacji ustawicznej w prawie oświatowym, a także jej zawodowy cel w ustawie o promocji zatrudnienia i instrumentach rynku pracy nie odzwierciedla praktyki i nie pozwala dostrzec w pełni możliwości kształcenia ustawicznego w różnych formach edukacyjnych, w tym i w szkolnictwie wyższym (Spychalska, 2015).

W przeciwieństwie do Konwencji, ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz. U. 2018 poz. 1668) nie odwołuje się wprost do horyzontalnego celu kształcenia w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami, tj. włączenia społecznego. Wymieniając podstawowe zadania uczelni, wskazuje jednak w art. 11 ust. 1 pkt 6 *zadanie stwarzania osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w procesie przyjmowania na uczelnię w celu odbywania kształcenia; kształceniu oraz prowadzeniu działalności naukowej*. Każda uczelnia zobowiązana jest do zapewnienia osobom z niepełnosprawnościami warunków do pełnego udziału w procesie przyjmowania na uczelnię w celu odbywania kształcenia, jak również w samym kształceniu. Oznacza to także gwarancję zapewniania dostępności pełnego udziału w życiu i społeczności uczelni, w tym również zatrudniania (dotyczy pracowników dydaktycznych i administracyjnych z niepełnosprawnościami), działalności kulturalnej i sportowej. Zgodnie z art. 365 ustawy zadania związane z zapewnieniem osobom z niepełnosprawnościami warunków do pełnego udziału w procesie przyjmowania na studia, do szkół doktorskich, kształceniu na studiach i w szkołach doktorskich lub prowadzeniu działalności naukowej są *finansowane ze środków publicznych przeznaczanych na szkolnictwo wyższe i naukę*. Na ten cel uczelnie publiczne i niepubliczne otrzymują dotację podmiotową, która zasila uczelniany fundusz wsparcia osób niepełnosprawnych. Z tych środków mogą być wspierani zarówno studenci i studentki, doktoranci o doktorantki posiadający orzeczenie o stopniu niepełnosprawności i równoważne, jak i osoby, które z powodu aktualnego stanu zdrowia (wynikającego np. z przewlekłej choroby, nagłego zachorowania czy wypadku) wymagają takiego wsparcia. Nie wyklucza to prawa uczelni do weryfikacji zasadności udzielania wsparcia konkretnym studentom z wykorzystaniem innych wiarygodnych źródeł (np. opinii lekarskiej).

Do podstawowych zadań uczelni, choć wskazywanych jako fakultatywne, zalicza się *prowadzenie kształcenia na studiach podyplomowych lub innych form kształcenia* (art. 11 ust. 1 pkt 2 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce). Przepisy ustawy nie wymagają podejmowania przez uczelnię działalności w tym zakresie, a jedynie stwarzają taką możliwość.

Dział III ustawy pt. „Studia podyplomowe, kształcenie specjalistyczne i inne formy kształcenia” określa warunki prowadzenia kształcenia na studiach podyplomowych (art. 160), kształcenia specjalistycznego (art. 161), ale nie wskazuje żadnych

wytucznych dla prowadzenia innych form kształcenia. Jedynie art. 162 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce wskazuje, że osoba, która ukończyła inną formę kształcenia, otrzymuje dokument potwierdzający ukończenie tej formy kształcenia. Rodzaj i wzór dokumentu określają podmiot prowadzący tę formę kształcenia. Zgodnie z art. 163 ust. 2 za kształcenie na studiach podyplomowych, kształcenie specjalistyczne lub kształcenie w innych formach można pobierać opłaty. Przedstawiciele doktryny słusznie wskazują, że w takim przypadku powinna zostać zawarta umowa między podmiotem prowadzącym kształcenie a jego uczestnikiem (Komentarz do art. 162). Brak definicji i choćby przykładowej listy „innych form kształcenia” otwiera możliwości do szerokiej interpretacji tej sfery działalności uczelni wyższych i poszukiwania w niej podstaw do *organizowania kształcenia osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi*. Co ciekawe, to nie autonomia uczelni jest wskazywana jako podstawa do prowadzenia innego kształcenia niż ustawowo określone – choć chroni ona przejawy działania uczelni związane z prowadzeniem innych niż ustawowe form kształcenia. Za taką uznaje się przede wszystkim możliwość świadczenia usług cywilnoprawnych z zakresu kształcenia (w przypadku kształcenia odpłatnego), czy samą realizację jednej z prawnych form działania administracji – tzw. czynności społeczno-organizatorskich – w postaci kształcenia osób w formach nieokreślonych ustawowo (w przypadku kształcenia nieodpłatnego). Jednym z istotnych argumentów przemawiających za tą koncepcją jest możliwość prowadzenia „innego kształcenia” także przez instytuty badawcze i instytuty PAN nieposiadające autonomii (Komentarz do art. 162). W rezultacie prowadzenie wskazanego kształcenia jest przede wszystkim regulowane przepisami prawa cywilnego oraz aktami władztwa zakładowego (przepisami wewnątrzuczelnianymi i wewnątrzinstytutowymi).

Uczelnie wyższe są instytucjami prowadzącymi w sposób najbardziej kompleksowy, a jednocześnie niewątpliwie w najszerszym zakresie różnego rodzaju formy organizacyjne kształcenia ustawicznego osób dorosłych (Lubryczyńska-Cichocka, 2013). Potencjał dydaktyczny oraz kulturalno-oświatowy oferowany przez uczelnie wyższe jest bardzo duży, dlatego już teraz działania podejmowane w uczelniach mieszczą się w obszarze kształcenia ustawicznego, rozumianego oczywiście nie jako dalsza edukacja osób dorosłych, ale jako podejmowanie edukacji w różnych postaciach. Mimo że większość uczelni wyższych skupiona jest obecnie przede wszystkim na kształceniu studentów i studentek, to z pewnością – wobec wielu dokumentów strategicznych, a także zapotrzebowania zwłaszcza rynku pracy – należy się spodziewać intensywnego rozwoju „innych form kształcenia” ustawicznego. Przedstawiciele doktryny kwalifikują je do dwóch grup (Frąckowiak, 2013). W jednej mieszczą się inicjatywy pozwalające na edukację bardziej formalną, dzięki której możliwe jest zdobycie nowych kwalifikacji, dyplomów czy certyfikatów. Natomiast do drugiej grupy

należą inicjatywy, dzięki którym możliwe jest rozwijanie własnej osobowości, zainteresowań, a także zdobycie nowych doświadczeń, niekoniecznie przypieczętowane dokumentem. Do pierwszej grupy należą zatem: studia dla młodzieży i dorosłych, studia podyplomowe, edukacja na odległość, uniwersytety dziecięce, młodzieżowe, trzeciego wieku, uniwersytety otwarte, licea i gimnazja akademickie. Do drugiej grupy z kolei należą: biura karier, festiwale nauki, techniki i sztuki, towarzystwa naukowe, kultura studencka, duszpasterstwo akademickie, sport akademicki, przedsiębiorczość akademicka, doskonalenie pracowników naukowych. Uczelnie wyższe stają się wśród społeczności lokalnej miejscami spotkania z kulturą, organizując wystawy, koncerty czy spektakle. Oferta krajowych uczelni wyższych coraz częściej skierowana jest już do znacznie szerszej grupy odbiorców niż dotychczas, spoza społeczności akademickiej.

Podsumowując tę część rozważań, a jednocześnie odpowiadając w części na postawione we wprowadzeniu tego opracowania pytanie, należy uznać, że uczelnie wyższe mogą w obowiązujących ramach prawnych prowadzić kształcenie ustawiczne dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w „innych formach kształcenia”. Oczywiście wymaga to wielu działań zapewniających dostępność komunikacyjno-informacyjną, w tym szczególnie materiały w tekście łatwym do czytania i zrozumienia oraz indywidualnych racjonalnych usprawnień. Niewątpliwie ogromnym wyzwaniem będą ustalenia dotyczące finansowania tych działań w kontekście prawa do edukacji na zasadach równości z innymi wyrażonymi w art. 24 Konwencji. Wydaje się, że działania uczelni wyższej w tym zakresie powinny być finansowane z budżetu państwa, mając przede wszystkim na uwadze obowiązek zapewnienia dostępu do uczenia się przez całe życie jako alternatywy dla edukacji wyższej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jeśli kształcenie wyższe osób z niepełnosprawnościami jest finansowane ze środków publicznych, to niepełnosprawność intelektualna nie może być kryterium wykluczającym dostęp do zróżnicowanej oferty edukacyjnej. Nie chodzi tylko o dalszą edukację dorosłych osób, ale stworzenie różnorodnych form edukacji i rozwoju. Prawdopodobnie najistotniejszym czynnikiem warunkującym aktywność uczelni w organizowaniu form kształcenia osób z niepełnosprawnością intelektualną będzie świadomość na temat nowoczesnego paradygmatu niepełnosprawności, potrzeb i możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz uznanie ich za podmioty wszystkich wolności i praw człowieka.

Kształcenie przez całe życie – dokumenty strategiczne

Rozwój i zapewnienie kształcenia przez całe życie to cel wielu dokumentów strategicznych, wzmacniających i jednocześnie wdrażających postanowienia Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami. Nie poddając szczegółowej analizie, warto zasygnalizować jedynie kilka z nich. W „Memorandum dotyczącym kształcenia ustawicznego” Komisji Wspólnot Europejskich (30 października 2000 r.) uznano, że „W społeczeństwie opartym na wiedzy wiele zależy od samych ludzi. Najbardziej liczy się zdolność człowieka do efektywnego i rozsądnego wytwarzania oraz korzystania z wiedzy w obliczu ciągłych zmian. Aby w pełni rozwinąć tę umiejętność, ludzie powinni chcieć i być w stanie wziąć swoje życie we własne ręce – krótko mówiąc, stać się aktywnymi obywatelami. Edukacja i szkolenie trwające przez całe życie to najlepszy sposób, by sprostać wyzwaniom przynoszonym przez zmiany”. Na podstawie Memorandum Komunikat Komisji Europejskiej z 21 listopada 2001 r. w sprawie tworzenia europejskiego obszaru kształcenia przez całe życie zdefiniował kształcenie ustawiczne jako wszystkie aktywności edukacyjne podejmowane w czasie życia w celu podniesienia poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji, z uwzględnieniem indywidualnej, obywatelskiej, społecznej lub zawodowej perspektywy.

Zgodnie z Agendą 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju (Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030, Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 r., A/RES/70/1), Cel 4 – Zapewnić wszystkim wysokiej jakości edukację oraz promować uczenie się przez całe życie, obejmuje m.in. konieczność zapewnienia do 2030 r. wszystkim kobietom i mężczyznom równy dostęp do przystępnej finansowo i wysokiej jakości edukacji technicznej, zawodowej i wyższej, w tym do uczelni wyższych (4.3), znaczne zwiększenie liczby młodzieży i dorosłych, którzy posiadają odpowiednie umiejętności, w tym techniczne i zawodowe, potrzebne do uzyskania zatrudnienia, znalezienia godziwej pracy i rozwoju przedsiębiorczości (4.4), a także wyeliminowanie nierówności płci w edukacji i zapewnienie równego dostępu do edukacji oraz szkolenia zawodowego na wszystkich poziomach dla najuboższych, w tym dla osób niepełnosprawnych, rdzennej ludności oraz dla dzieci w bardzo trudnej sytuacji.

W przyjętej 29 listopada 2021 r. przez Radę Unii Europejskiej rezolucji dotyczącej nowej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych podkreślono potrzebę znacznego zwiększenia udziału dorosłych w uczeniu się formalnym, pozaformalnym i nieformalnym. W dokumencie tym przedstawiono wizję rozwoju kształcenia dorosłych w Europie do 2030 r. w pięciu obszarach priorytetowych: zarządzanie kształceniem dorosłych – z naciskiem na strategię krajowe obejmujące całą administrację rządową i partnerstwa z zainteresowanymi stronami; oferta w zakresie uczenia się

przez całe życie i jej wykorzystanie przy zapewnieniu zrównoważonego finansowania; dostępność i elastyczność, aby dostosować się do potrzeb osób dorosłych; jakość, sprawiedliwość, włączenie i sukces w uczeniu się dorosłych – ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju zawodowego kadry uczenia osób dorosłych, mobilności zarówno osób uczących się, jak i kadry pedagogicznej, zapewniania jakości i aktywnego wspierania grup zagrożonych wykluczeniem, transformacja ekologiczna i transformacja cyfrowa oraz związane z nimi umiejętności (Rezolucja Rady w sprawie nowej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych na lata 2021–2030). W rezolucji zwrócono uwagę, że w ramach kształcenia i szkolenia niezbędny jest zrównoważony przydział zasobów na uczenie się dorosłych. Należy rozważyć modele finansowania oparte na wspólnej odpowiedzialności i silnym zaangażowaniu publicznym, zwłaszcza w odniesieniu do docelowych grup osób dorosłych – osób ze środowisk defaworyzowanych, osób z niepełnosprawnościami lub osób dotkniętych innymi czynnikami, które mogą powodować wykluczenie.

Kształcenie ustawiczne zostało uznane za priorytet w przyjętej w dniu 25 lutego 2021 r. przez Radę Ministrów Strategii na rzecz Osób Niepełnosprawnościami 2021–2030 (M.P. z 2021, poz. 218), wyznaczającej kierunki rozwoju polityki społecznej wobec osób z niepełnosprawnościami. We wprowadzeniu do Strategii wskazano, że głównym jej celem jest skuteczne włączenie osób z niepełnosprawnościami w życie społeczne i zawodowe, zaznaczając, że „Dynamiczny rozwój gospodarczy Polski (w szczególności rozwój nowych technologii, informatyzacji, inwestycji i innowacji w sektorze produkcji i usług) połączony z inwestowaniem w kapitał ludzki stwarza warunki do skutecznego włączenia osób z niepełnosprawnościami w życie społeczne i zawodowe na niespotykaną dotąd skalę”. Jak wskazano w Priorytecie III Strategii, celem działań w obszarze Edukacji jest rozwijanie zdolności systemu edukacyjnego do odpowiadania na potrzeby osób uczących się z niepełnosprawnościami w sposób, który zapewni ich *przygotowanie do samodzielnego funkcjonowania i włączenia w społeczeństwo*. Działania w tym obszarze służyć będą wdrożeniu postanowień art. 24 Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami, który wskazuje na obowiązek realizacji prawa osób z niepełnosprawnościami do edukacji bez dyskryminacji, na zasadach równych szans, z zapewnieniem włączającego systemu kształcenia, umożliwiającego integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym. System ten ma umożliwić pełny rozwój dzieci i młodzieży oraz dorosłych osób z niepełnosprawnościami (m.in. w zakresie osobowości i kreatywności). Strategia dostrzega, że istotne znaczenie dla rozwoju osobowego i możliwości utrzymania się na rynku pracy odgrywa również kształcenie ustawiczne. Ważnym celem będzie więc *rozwój kształcenia ustawicznego dla dorosłych osób z niepełnosprawnościami*, w tym różnych ścieżek podnoszenia kwalifikacji oraz przekwalifikowania.

Odpowiednio wysoki poziom wykształcenia osób z niepełnosprawnościami jest warunkiem ich aktywności społecznej i zawodowej, w szczególności znalezienia pracy bądź samozatrudnienia. Zdobywanie odpowiednich kwalifikacji zawodowych, adekwatnych do popytu na pracę, nabycie niezbędnych umiejętności umożliwiających znalezienie pracy, a także możliwość skorzystania w razie potrzeby ze wsparcia.

Priorytet III. 3.3. Edukacja ustawiczna dla osób z niepełnosprawnościami przewiduje, że w ramach działania upowszechniane będzie tworzenie oferty kształcenia, szkolenia i doskonalenia zawodowego dla osób dorosłych z niepełnosprawnościami zarówno na poziomie poszczególnych resortów, jak i w ramach działalności organizacji pozarządowych. Niezbędne jest przy tym szersze włączenie osób dorosłych z niepełnosprawnościami w różne formy uczenia się przez całe życie (także te realizowane poza systemem oświaty), a nie tylko w formy edukacji ustawicznej. Co ważne, Strategia podkreśla także w punkcie III. 4 potrzebę rozwoju oraz zapewnienia uczniom i studentom z niepełnosprawnościami form komunikacji zgodnych z ich potrzebami; upowszechnienie w edukacji możliwości korzystania z alternatywnych i wspomagających sposobów komunikacji (AAC), a także zapewnienie możliwości korzystania przez uczniów i studentów z alfabetu Braille’a, alfabetu Lorma, tekstu łatwego do czytania oraz technologii i narzędzi wspomagających komunikowanie się i technologii asystujących. Działanie zakłada również zapewnienie uczniom i studentom z niepełnosprawnością intelektualną lub trudnościami w uczeniu się dostępu do materiałów, w tym edukacyjnych i dydaktycznych w formie tekstu łatwego do czytania (Easy to Read, ETR), jak również wsparcia ze strony indywidualnego asystenta zgodnie z potrzebami osoby (Priorytet III. 4.3). Oznacza to, że kształcenie ustawiczne osób z niepełnosprawnością intelektualną musi uwzględniać te zadania.

Podsumowanie

Horyzontalne prawo do niezależnego życia osób z niepełnosprawnością intelektualną zagwarantowane w art. 19 Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami zobowiązuje polityki publiczne do włączenia tych osób we wszystkie sfery życia i przełamywania stereotypów o ich „braku zdolności do nauki”. Jak przekonują doświadczenia międzynarodowe i krajowe, osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają potencjał do rozwoju i przy odpowiednich metodach nauczania, a przede wszystkim przy zindywidualizowanym wsparciu i racjonalnych usprawnieniach zdobywają wiedzę, kompetencje oraz umiejętności i potrafią je wykorzystać w niezależnym życiu. Uczelnie wyższe ze względu na swoje możliwości organizacyjne, dydaktyczne, naukowe oraz badawcze, a także świetnie przygotowaną kadrę i „misję

o szczególnym znaczeniu dla państwa i narodu⁶, stają się najbardziej odpowiednimi instytucjami do prowadzenia różnych form edukacji ustawicznej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Różnorodność, praktyczny wymiar równości, dostępność to klucz do budowania sprawiedliwego i odpowiedzialnego społeczeństwa. Nadszedł czas, by osoby z niepełnosprawnością intelektualną w sposób pełny i skuteczny w nim uczestniczyły.

Bibliografia

- Abramowska, B.E. (red.). (2014). *Scenariusze zajęć dla self-adwokatów. Poradnik metodyczny dla profesjonalistów*. Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym. Zarząd Główny.
- Abramowska, B.E. (red.). (2017). *Scenariusze zajęć dla self-adwokatów. Poradnik metodyczny dla profesjonalistów*. Cz. 2. Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną. Zarząd Główny.
- Abramowska, B.E., Makowiecka, K. (red.). (2020). *Scenariusze zajęć dla self-adwokatów. Poradnik metodyczny dla profesjonalistów*. Cz. 3. Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną. Zarząd Główny.
- Babiuch, H. (2014). Prawo do edukacji w świetle uniwersalnych i regionalnych systemów ochrony praw człowieka. W: J. Jaskiernia (red.), *Uniwersalny i regionalny wymiar ochrony praw człowieka. Nowe wyzwania – nowe rozwiązania*, t. 3, Wydawnictwo Sejmowe.
- Bała, P. (2009). *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*. Wydawnictwo von Borowiecky.
- Dziurdzik, A., Kwinta, J., Klimczak, T., Krygowska Nowak, N., Miller, A., Zub, M. (2021). *Raport końcowy z ewaluacji: Ocena realizacji i pierwszych efektów konkursów PO WER Działania 3.5 „Uczelnia dostępna” oraz „Centrum wiedzy o dostępności”*. Narodowe Centrum Badań i Rozwoju.
- Frąckowiak, A. (2013). Formy kształcenia ustawicznego w środowisku akademickim. *Edukacja Humanistyczna* 1(28).
- Garlicki, L. (2003). *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*. T. 3. Wydawnictwo Sejmowe.
- General Comment No. 4 on Article 24 – The Right to Inclusive Education, CRPD/C/GC/4, 25.11.2016.
- General Comment on Article 19: Living Independently and Being Included in the Community, CRPD/C/18/1.

⁶ Zgodnie z Preambułą do ustawy prawo o szkolnictwie wyższym: wnoszą kluczowy wkład w innowacyjność gospodarki, przyczyniają się do rozwoju kultury, współkształtują standardy moralne obowiązujące w życiu publicznym.

General Comment No. 4 on Article 24 – The Right to Inclusive Education, CRPD/C/GC/4, 25.11.2016.

General Comment on Article 19: Living Independently and Being Included in the Community, CRPD/C/18/1.

Komentarz do art. 162. (2023) W: A. Jakubowski (red.), *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, Wydawnictwo C. H. Beck.

Kwiatkowska, A.M., Tomaszewska, D., Simonovska, F., Popovski, B., Dimitirevska, S., Emin Usta, M., Toy, B., Çetin, G., Arian, I., Ayik, Z., Garcia-Sabater, J.P., Sanfeliix Martínez, A., Angeles Rodríguez Armesto, M., Mouka, M., Kalaltzis, I., Albani, S.; Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną (Polska), ActivUm (Macedonia Północna), Harran University (Turcja), Fundació Espurna (Hiszpania), Margarita VTC (Grecja). (2022) *BYOD jako metoda edukacyjna dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, Podręcznik dla nauczycieli i terapeutów*. Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną.

Lubryczyńska-Cichocka, K. (2013). Rozwój kształcenia ustawicznego w polskich uczelniach wyższych na przykładzie Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego, *Studia BAS* 3(35), 213–248.

Memorandum dotyczącego kształcenia ustawicznego Komisji Wspólnot Europejskich, Bruksela, 30 października 2000 r.

Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030, Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 r., A/RES/70/1.

Rezolucja Rady w sprawie nowej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych na lata 2021–2030.

Skalska, K. (2023). Kształcenie studentów z niepełnosprawnością jako wyraz społecznej odpowiedzialności uniwersytetu. *Rocznik Pedagogiczny*, 45, 71–92.

Smardz, D. (2020). Międzynarodowe standardy prawa do edukacji i uwarunkowania ich realizacji. *EPPISM* 2.

Spychalska, P. (red.). (2015). *Uczelnia na rzecz kształcenia ustawicznego* Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu.

Sztobryn-Giercuskiewicz, J. (2018). *Szanse i ograniczenia kształcenia akademickiego osób z niepełnosprawnościami w Polsce – perspektywa socjologiczna*. Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.

Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instrumentach rynku prac., Dz. U. z 2023, poz. 735.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe, Dz. U. z 2021 r. poz. 1082.

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz. U. 2018 poz. 1668.

Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, Dz. U. 2019, poz. 1696.

Wołowicz, A. (2021). *Paradygmat zignorowany. Macierzyństwo kobiet z niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 8 listopada 2000 r., SK 18/99, OTK 2000, Nr 7, poz. 258.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia z dnia 16 stycznia 2007 r., Sygn. akt U 5/06, OTK z 2007 r., Nr 1/A, poz. 3.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 5 czerwca 2014 r., Sygn. akt. K 35/11, OTK-A 2014, Nr 6, poz. 61.

Zakrzewska, M. (2021). *Aktywizacja zawodowa a jakość życia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną.

Zima-Parjaszewska, M. (2022). Nowe spojrzenie na osobę z niepełnosprawnością.

W: M. Zima-Parjaszewska, B. Skrzypczak (red.), *Standaryzacja usług w organizacji pozarządowej*, Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia.

Projektowanie uniwersalne w kształceniu/ kształtowaniu kompetencji dorosłych osób niepełnosprawnych intelektualnie

Ewa Domagała-Zyśk, Urszula Kmita

Projektowanie uniwersalne opracowane zostało przez architekta i działacza społecznego na rzecz osób z niepełnosprawnościami, Ronalda L. Mace. Jako osoba z niepełnosprawnością ruchową, nabytą po przechorowaniu polio, doskonale znał potrzeby osób z niepełnosprawnościami, w tym jedną z najważniejszych – potrzebę niezależnego życia, samodzielności i samostanowienia. Zaproponował więc ideę uniwersalnego projektowania usług i produktów po to, aby mogły być wykorzystywane przez jak największą grupę odbiorców, w tym także osoby o mniejszej sprawności lub innych potrzebach w zakresie poznawania sensorycznego rzeczywistości, poruszania się czy działania, niezależnie od ich wieku, zdolności czy okoliczności, w których podejmują działanie.

Ta idea obecnie znajduje miejsce nie tylko w architekturze, ale także w edukacji. Dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną, tak jak w zasadzie każdy z współczesnych absolwentów, niezależnie od poziomu wykształcenia, kontynuują edukację w procesie uczenia się całościowego. Po ukończeniu szkoły (zazwyczaj podstawowej lub branżowej I stopnia) podejmują oni pracę zawodową lub kontynuują przygotowanie do podjęcia pracy zawodowej w Warsztatach Terapii Zawodowej czy Centrach Aktywizacji Zawodowej lub innych placówkach. Zarówno praca zawodowa, jak i inne formy działalności przygotowującej do lub czasami zastępującej pracę zawodową, wymagają stałego uczenia się: zdobywania nowej wiedzy, doskonalenia już nabytych albo poznawania nowych umiejętności, np. w zakresie obsługi nowoczesnych urządzeń czy maszyn. Uczenie się dla nikogo dzisiaj nie kończy się wraz z uzyskaniem ostatniego ze świadectw szkolnych, ale jest nieodłącznym procesem, w którym uczestniczymy wszyscy.

O ile jednak osoby bez niepełnosprawności nie napotykają zazwyczaj większych trudności w uczeniu się w dorosłości, o tyle osoby z niepełnosprawnościami natrafiają na nie stale. W edukacji obowiązkowej funkcjonuje obecnie coraz więcej form wspierania, w przedszkolach i różnych typach szkół pracują psychologowie, pedagodzy czy pedagodzy specjaliści, którzy organizują wsparcie edukacyjne i specjalistyczne. Niestety bardzo rzadko organizatorzy kursów, szkoleń czy warsztatów dla osób

dorosłych dostosowują ofertę szkoleniową do specjalnych potrzeb uczestników, którzy mogą mieć trudności w widzeniu, słyszeniu, czy szybkim rozumieniu i zapamiętywaniu prezentowanych treści.

Celem tego rozdziału jest przedstawienie możliwości zastosowania koncepcji projektowania uniwersalnego w uczeniu się całościowym dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Przeanalizowane w nim zostaną zasady projektowania uniwersalnego, wskazówki do organizowania edukacji opartej na tym modelu oraz przedstawione przykłady działań, które mogą posłużyć do organizowania procesu uczenia się osób z niepełnosprawnością intelektualną w sposób bardziej dostępny.

Projektowanie uniwersalne – podstawowe ustalenia

Dla wielu z nas naturalne jest wspieranie osób potrzebujących: pomagamy chętnie osobom niewidomym w przejściu przez ulicę, towarzyszymy osobom starszym mającym trudności w poruszaniu się, zapisujemy na kartce czy wyświetlaczu telefonu informacje dla osób, które nie są w stanie usłyszeć przekazywanej przez nas informacji. Te formy wsparcia są oczywiście obecne także w edukacji osób dorosłych i przyjmują postać spontanicznych działań w sytuacji, kiedy pomoc jest potrzebna. Konieczne jest jednak także w edukacji dorosłych systemowe wsparcie dla osób z niepełnosprawnościami i specjalnymi, dodatkowymi potrzebami w zakresie edukacji. Model takiego wsparcia proponuje *Universal Design in Learning* (UDL) – projektowanie uniwersalne w edukacji (Center for Applied Special Technology, 2023; Universal Design Institute, 2023; Domagała-Zyśk, 2015, 2020).

Projektowanie uniwersalne nie wyklucza spontanicznego wspierania osób potrzebujących pomocy w uczeniu się, ale proponuje rozwinięcie tych form i budowanie strategii uczenia się oraz nauczania, w której pomoc nie jest doraźna i uzależniona od dobrej woli czy czasu innej osoby, ale przyjmuje postać systemu, zorganizowanej działalności w wielu obszarach (Center for Applied Special Technology, 2023; Universal Design Institute, 2023; Domagała-Zyśk, 2015, 2020).

Współcześnie idea projektowania uniwersalnego opracowana przez R.L. Mace’a jest wykorzystywana na wielu polach ludzkiej działalności, głównie:

- w budownictwie i architekturze: za lidera w wyznaczaniu trendów w tym zakresie można uznać *Ronald L. Mace Universal Design Institute* (Universal Design | RL Mace Universal Design Institute, b. d.),
- w zakresie projektowania technologicznego, np. w budowaniu nowych portali, stron internetowych, aplikacji itp. – głównym wyznacznikiem jakości jest w tym

zakresie projekt *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG), monitorowany przez *Web Accessibility Initiative* (WAI, b. d.),

- w edukacji na każdym poziomie jako koncepcja *Universal Design for Learning* (ULD) (CAST, 2023).

Realizacja założeń projektowania uniwersalnego podczas zajęć z dorosłymi osobami z niepełnosprawnością intelektualną (NI)

W procesie uczenia się całościowego dorosłych osób z niepełnosprawnościami znajdują zastosowanie trzy podstawowe założenia modelu UDL. Konieczne jest zatem:

- Zapewnienie różnorodnych środków prezentacji wiedzy i umiejętności.
- Zapewnienie różnorodnych form ekspresji i prezentowania wiedzy i umiejętności.
- Zapewnienie różnorodnych form zaangażowania i motywowania do uczenia się.

Zapewnienie różnorodnych środków prezentacji wiedzy i umiejętności

Współczesna dydaktyka, zwłaszcza w obecnym okresie postpandemicznym, jest dydaktyką dynamiczną, w której wykorzystywane są rozmaite środki zarówno klasyczne, jak i technologiczne w trakcie prezentowania uczniom wiedzy i umiejętności. Dorosli odbiorcy lekcji, zajęć i warsztatów to bowiem aktualnie pokolenie *native digitals*, przyzwyczajone do poznawania nowej wiedzy w postaci krótkich, dynamicznych elementów, w których dużą rolę odgrywają środki wizualne. Stąd też miejsce stosowanych do tej pory wykładów, prelekcji, pogadanek czy referatów często zajmują multimedialne prezentacje, w których poza przekazem słownym ze strony prowadzącego pojawiają się ilustracje, schematy, symbole graficzne, krótkie nagrania audio lub video.

Badacze edukacji zauważają w tym procesie zarówno zagrożenie, jak i szansę. Zagrożenia związane są z przebodźcowaniem, pogłębiającą się nieumiejętnością koncentracji, potęgującym się brakiem umiejętności pogłębionej systematycznej analizy rzeczywistości czy też narastającym wzmożonym pobudzeniem, zarówno poznawczym, jak też emocjonalnym. Zgodnie z zasadami psychologii uczenia się próg pobudzenia (najmniejsza wartość bodźca wywołującego reakcję) zmienia się: aby bodziec słuchowy czy wizualny wywołał zainteresowanie, musi być coraz silniejszy, bardziej kolorowy, głośniejszy, bardziej dynamiczny. W połączeniu z brakiem umiejętności „wylogowania się” – odpoczynku od bodźców, czasu spędzanego bez

urządzeń technologicznych – tworzy to sytuację, w której uczniowie, także ci dorośli, mają obniżoną zdolność do uczenia się, przyswajania nowej wiedzy i umiejętności.

Jednocześnie, kiedy edukacja dynamiczna jest stosowana umiejętnie, może przynieść duże korzyści. Wymaga ona przede wszystkim poszanowania dla równowagi między harmonijnym, spokojnym uczeniem się, opartym na relacji osób zaangażowanych w ten proces, a wykorzystaniem środków technologicznych i spontanicznym reagowaniem na bieżące potrzeby uczniów, domagających się nowej porcji swego rodzaju „igrzysk”. Jak twierdzą twórcy koncepcji *Technology, Pedagogy and Content Knowledge* (TPACK), nauczyciel powinien nie tylko być sprawny w zakresie znajomości treści swojego przedmiotu oraz biegły w wykorzystywaniu technologii, ale także powinien mieć wysoką świadomość pedagogiczną. Oznacza to przede wszystkim świadomość celu stosowania danej strategii, metody czy formy uczenia się: czy jej zastosowanie pozwala osiągnąć zakładane efekty uczenia się zarówno w zakresie wiedzy, jak i umiejętności praktycznych oraz kompetencji społecznych. Czasem może to oznaczać decyzję o niestosowaniu określonego narzędzia (mimo jego dostępności) w trosce o harmonijny rozwój uczniów, także w zakresie społeczno-emocjonalnym, a nie tylko poznawczym.

W modelu projektowania uniwersalnego w edukacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną warto – przy uwzględnieniu powyższych zastrzeżeń – zastosować trzy zasady przygotowywania treści wykładów, prezentacji, szkoleń czy innych aktywności: zadbać o dostępność percepcyjną treści, zapewnić alternatywny dostęp do symboli i treści językowych oraz zapewnić wsparcie w rozumieniu znaczenia przekazywanych treści.

Dostępność percepcyjna przekazywanych treści nie odnosi się jedynie do wspierania osób niewidomych (poprzez zapewnienie usługi audiodeskrypcji) czy też osób niesłyszących (poprzez zapewnienie usługi tłumaczenia na język migowy czy też usługi zapisywania symultanicznego). Osoby z niepełnosprawnością intelektualną, nawet jeśli nie są formalnie osobami niesłyszącymi czy niewidomymi, zazwyczaj doświadczają trudności w widzeniu i słyszeniu – zarówno na poziomie fizycznym (obniżenie ostrości wzroku czy obniżenie progu słyszenia dźwięków często towarzyszy niepełnosprawności intelektualnej), jak i na poziomie percepcji wzrokowej i słuchowej – analizy i syntezy bodźców odbieranych poprzez słuchanie i patrzenie. Odpowiednie tempo i wyrazistość przekazu powinny zniwelować ewentualną frustrację. Warto pamiętać również o potrzebach psychofizycznych – możliwościach zmian pozycji, odpoczynku, zmianach natężenia w koncentracji. Dobrze jest duży, wyraźny obraz prezentacji umieścić w polu widzenia odbiorców w sposób maksymalnie komfortowy, bez obiektów zakłócających oraz z możliwością wygodnej zmiany pozycji.

Jeśli treści nauczania zawierają złożone symbole lub skomplikowane słownictwo, należy zadbać o ich uprystępnienie; podjęcie prób takiego przedstawienia, aby osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogły je zrozumieć. Może w tym pomóc stosowanie tzw. języka uproszczonego. Język uproszczony zawiera podstawowe części mowy, głównie rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i przysłówki; unika się wyrażen wieloznacznych, skomplikowanych, a także np. zaimków, które trudno jest odnieść czytelnikowi do podmiotu zdania. Zdania mają formę krótkich jednoznacznych wypowiedzi. Trudniejsze słowa czy wyrażenia są wyjaśniane także z wykorzystaniem ilustracji. Adaptując tekst na język uproszczony, stosuje się również bardziej popularne synonimy, np. zamiast „dotrzeć” można powiedzieć „dojechać”, zamiast „domagał się” – „chciał” itp. Natomiast przykłady dla lepszego zrozumienia i zapamiętania powinny dotyczyć najbliższego kręgu zainteresowań odbiorców, ich codziennego życia, znanych doświadczeń. Ważna jest też organizacja tekstu: tekst powinien być wyjustowany do lewej strony, główna informacja może być przekazana pogrubioną czcionką, każde zdanie zaczyna się w nowym wierszu i nie jest dłuższe niż dwa wiersze. Wielkość czcionki uzależniona jest od potrzeb osób uczestniczących w zajęciach, ale zazwyczaj nie mniejsza niż 14 punktów. Preferowane są czcionki bezszeryfowe.

Stosowanie języka uproszczonego proponuje m.in. Ustawa o prawach osób niepełnosprawnych (2006), a także Ustawa z 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz.U. 2020 poz. 1062), która np. nakłada na podmioty publiczne konieczność przygotowania informacji o zakresie działań w języku uproszczonym. Nie tylko podmioty publiczne, ale również inne organizacje przygotowują materiały w języku dostępnym dla osób z niepełnosprawnościami – warto sięgnąć po przykłady do publikacji wydawanych przez *Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną*.

Istotą niepełnosprawności intelektualnej jest m.in. trudność w zakresie rozumienia znaczenia pojęć, zwłaszcza abstrakcyjnych, jednak osoby z niepełnosprawnością intelektualną różnią się między sobą, jeśli chodzi o zakres trudności. Kluczowe jest zatem dobre poznanie odbiorców zajęć i dopasowanie do tych potrzeb sposobu prezentacji treści kształcenia. Zazwyczaj potrzebne jest intensywne wsparcie w zakresie rozumienia treści, w czym może pomóc stosowanie takich strategii pedagogicznych jak: aktywowanie wiedzy uprzednio nabytej, odnoszenie się do wcześniejszych doświadczeń, szukanie w nowych treściach elementów podobnych do tych, które już są uczniom znane, unikanie przekazywania informacji pobocznych, mniej istotnych. Niezwykle ważne jest też strukturyzowanie wiedzy: wskazywanie na elementy najbardziej istotne, dzielenie na części, fragmenty, ale także wspólne z uczniem porządkowanie i generalizowanie wiedzy.



Jak działać w stowarzyszeniu

W Polsce jest wiele stowarzyszeń i fundacji.

To **organizacje rzecznicze**. Działają w ważnych sprawach. Na przykład pomagają znaleźć pracę osobom bezrobotnym. Prowadzą placówki dla osób z niepełnosprawnościami.

Self-adwokaci mogą działać w organizacjach rzeczniczych.



Stowarzyszenie może założyć 7 osób. Lub więcej osób.

To **komitet założycielski**.

Założyciele muszą napisać statut.

Statut to najważniejszy dokument w stowarzyszeniu.

W statucie są zapisane prawa i obowiązki członków stowarzyszenia.

Przykład 1. Publikacja dotycząca rzecznictwa, przygotowana w prostym języku polskim przeznaczona dla osób z niepełnosprawnością intelektualną (Zima-Parjaszewska i Tomaszewska, 2022, s.10).

Mając na uwadze powyższe informacje, dobrze jest zachować szczególną staranność w przygotowywaniu materiałów do zajęć dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną i respektować poniższe rekomendacje:

- Materiały do uczenia się powinny zapewniać możliwość korzystania z nich zarówno w wersji wizualnej, jak i audio; wykorzystywane materiały filmowe powinny być zaopatrzone w proste, krótkie napisy wyświetlane na tyle długo, żeby mogła je odczytać osoba z trudnościami w czytaniu; materiały przeznaczone do oglądania powinny być uzupełnione o komentarz wskazujący najbardziej istotne elementy przekazu wizualnego, a materiały przeznaczone do słuchania winny być opatrzone ilustracjami pomagającymi zrozumieć treść.
- W wypowiedziach pisemnych i ustnych kierowanych do osób z niepełnosprawnością intelektualną należy stosować język prosty lub uproszczony, wyjaśniać nieznanne słowa lub symbole. Można także zamiast skomplikowanych słów użyć ich prostszych synonimów. Warto również powtarzać kilkakrotnie trudniejsze treści, z wykorzystaniem rozmaitych środków przekazu.
- Jeśli osoba posługuje się komunikacją alternatywną, to ten sposób komunikowania się powinien być wykorzystany w przekazywaniu treści kształcenia.

- Treści należy dzielić na małe fragmenty, w każdym z nich wskazywać na główną informację, zadbać o liczne powtórzenia, a także odniesienia do codziennego doświadczenia uczniów.



Przykład 2. Historia Social – Hacemos fotos con el móvil y la tablet | Zasoby AAC ARASAAC

Zapewnienie różnorodnych form ekspresji i prezentowania wiedzy i umiejętności

Edukacja dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną to przede wszystkim szansa na poszerzanie zakresu ich samodzielności i niezależności. Kiedy kończą one szkołę w wieku 24–25 lat, posiadają określone kompetencje, ale niektórych jeszcze nie wypracowały, chociażby z tego powodu, że nie są im potrzebne. Dotyczy to np. kompetencji zawodowych pojawiających się w kolejnych latach ich pracy w związku z pojawieniem się nowych urządzeń czy procedur, a także z samoobsługą, np. radzenie sobie w sytuacji choroby.

Efektem edukacji dorosłych osób z niepełnosprawnością umysłową nie zawsze zatem powinien być zaliczony test czy sprawdzian, ale przede wszystkim umiejętność kontrolowania otoczenia, wykonywania praktycznych czynności zawodowych czy samoobsługowych.

Rekomendacje:

- Warto zaproponować różnorodne sposoby sprawdzania wiedzy i umiejętności, szczególnie te wykorzystujące praktyczną aktywność. Osoba z niepełnosprawnością intelektualną może nie być w stanie przeanalizować ulotki dotyczącej działania lekarstwa czy rozwiązać pisemnego testu na ten temat, ale może nauczyć się, jak powinno się je przyjmować, jak często i w jakich dawkach i służyć takimi informacjami bliskiej osobie lub zadbać o własne zdrowie.
- Uczniowie powinni mieć możliwość nie tylko odbioru informacji w różnorodny sposób, ale także szansę na przedstawienie swoich kompetencji tak, aby w pełni mogli przekazać swoją wiedzę czy umiejętności, np. z wykorzystaniem języka migowego czy komunikacji wspomagającej lub alternatywnej.
- Wsparcie potrzebne jest także w zakresie doskonalenia funkcji wykonawczych, a więc formułowania celów uczenia się, przygotowywania planów zdobywania kolejnych kompetencji, ustalania i wybierania strategii uczenia się, monitorowania własnych postępów, autorefleksji nad efektami uczenia się, ale także procesem uczenia się jako takim. Ważne jest również wsparcie w zakresie gromadzenia produktów/zasobów uczenia się, czy to w formie konwencjonalnej, czy też wirtualnej.
- Szczególnie pomocne jest bazowanie na posiadanych już umiejętnościach, zainteresowaniach czy indywidualnych potrzebach; wiedza jest lepiej przyswajana, jeżeli towarzyszą jej pozytywne emocje oraz bezpośrednio angażuje odbiorców.

Zapewnienie różnorodnych form zaangażowania i motywowania do uczenia się

Jednym z podstawowych elementów nauczania jest wywoływanie zainteresowania uczeniem się nowych treści i umiejętności, co może być utrudnione przez indywidualne możliwości poznawcze lub związane z historią uczenia się. Począwszy od edukacji elementarnej, przyswajamy podawaną nam wiedzę, ale przede wszystkim uczymy się uczyć się. Coraz częściej zauważalny jest wśród absolwentów, nie tylko szkół specjalnych czy branżowych, brak samodzielności w organizacji czasu, szczególnie czasu nauki, określaniu problemów, szukaniu źródeł. Dlatego podczas określania celu zajęć warto kierować się ważnością, autentycznością treści dla odbiorców. Im bardziej zagadnienie dotyczy mnie, moich zainteresowań, tym chętniej się uczę. Zdarza się, że osoby uczą się dla kogoś, np. rodziców, nauczycieli, przyjaciół. Motywacja zewnętrzna nie musi być zła, jednak w momencie utraty autorytetu pozostawiamy niesamodzielnego podopiecznego samemu sobie. Nie pomagają wcześniejsze doświadczenia związane z nauką przedmiotów, którymi nie byli zainteresowani, które

ich nie angażowały osobiście. Podejmując naukę w wieku dorosłym, sami wybieramy kierunek i formę kształcenia. Aby była ona skuteczna, warto pamiętać o autonomii ucznia również na wcześniejszych etapach edukacji, wspierać jego samodzielność oraz niezależność.

O ile zainteresowanie przedmiotem jest stosunkowo proste, o tyle podtrzymywanie zainteresowania uczeniem się może okazać się szczególnie trudne, gdy u odbiorców występują problemy natury poznawczej – z odbiorem informacji, koncentracją uwagi, pamięcią, porządkowaniem i korzystaniem z posiadanej wiedzy, myśleniem abstrakcyjnym czy przyczynowo-skutkowym. Istotne okazuje się mobilizowanie do wytrwałości, zachęcanie do wysiłku, systematyczne i planowe zwiększenie poziomu koncentracji na osiąganiu celu – przy motywacji wewnętrznej zdecydowanie prostsze. Z przyjemnością pracuje się, gdy mamy wspólny temat, gdy obie strony są zainteresowane. Pomocna okazuje się różnorodność materiałów, aby podtrzymać uwagę, oraz duża dawka sukcesu z punktu widzenia ucznia; wypełnienie karty pracy czy realizacja przygotowanego materiału jest sukcesem z punktu widzenia nauczyciela, natomiast zaspokojenie potrzeb poznawczych, nauka umiejętności przydatnych w codziennym funkcjonowaniu, atrakcyjnych społecznie będzie celem ze strony odbiorcy. Utrzymaniu koncentracji sprzyja jasna struktura, plan spotkania oraz stosowanie zasady 4:1 (4 zadania łatwe lub znane: 1 zadanie trudne lub nowe). Odpowiednie tempo i dostosowanie niwelują zachowania trudne czy społecznie nieakceptowalne, którym sprzyja brak rozumienia i nuda. Im mniej skomplikowane pomysły zajęć, tym bardziej aktywizujące – nie tracimy energii i uwagi na tłumaczenie, ograniczamy frustrację. Lepiej ten czas przeznaczyć na wspieranie współpracy i wspólnotowości w uczeniu się.



Przykład 3. Symbole PCS pochodzą z programu Boardmaker&Speaking Dynamically Pro, Mayer-Johnson a Tobii Dynavox company

Ważnym elementem zajęć z dorosłymi osobami z niepełnosprawnością intelektualną powinno być wspieranie procesów samoregulacji, które są jednym z fundamentów

bycia dorosłym. W jaki sposób uzyskać informację zwrotną? Najprostszym rozwiązaniem wydaje się zapytać, dając możliwość wyboru formy odpowiedzi: wypowiedź ustna na forum lub indywidualnie, pisemnie na kartce lub drukiem, z wykorzystaniem indywidualnego systemu komunikacji osoby bezpośrednio zaangażowanej. Ważna jest systematyczna nauka radzenia sobie z trudnościami, stosowania strategii działania, rozwijanie samooceny i autorefleksji oraz oczekiwania, które mobilizują ucznia, wzmacniając jego poczucie autonomii.

Zakończenie

Idea uczenia się przez całe życie na dobre zagościła nie tylko w programach instytucji edukacyjnych, ale w mentalności wielu osób dorosłych, które wolny czas wykorzystują na nauczenie się nowych umiejętności, niekoniecznie związanych bezpośrednio z doksztalcaniem zawodowym. Jednocześnie jest to czas wspólnie spędzony z osobami o podobnych zainteresowaniach czy chcących nauczyć się określonych umiejętności.

Ten sposób spędzania czasu – w towarzystwie innych osób uczących się – jest rzadko dostępny osobom z niepełnosprawnościami, których dorosłość przebiega zazwyczaj w ściśle określonym niewielkim kręgu rodzinnym czy też kręgu osób uczęszczających na zajęcia codzienne czy mieszkających w danej instytucji.

Przygotowanie oferty edukacyjnej dla osób dorosłych z uwzględnieniem zasad projektowania uniwersalnego pozwoliłoby znacznej grupie tych osób uczestniczyć w regularnych kursach czy szkoleniach planowanych dla osób dorosłych w edukacji pozaformalnej. Mogłoby także poszerzyć ofertę zewnętrznych szkoleń czy warsztatów oferowanych dla dorosłych osób z niepełnosprawnościami w zakresie nowych dla nich umiejętności, co pozwala na podtrzymanie motywacji do rozwoju, ciekawości poznawczej, ćwiczenie już posiadanych kompetencji i wzbogacanie się o nowe.

Bibliografia

- Burgstahler S., Russo-Gleicher R. J. (2015). Applying Universal Design to Address the Needs of Postsecondary Students on the Autism Spectrum. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 199–212.
- CAST (2023). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Center for Applied Special Technology (2023). <https://www.cast.org/about/about-cast>

- Domagała-Zysk, E. (2019). Projektowanie uniwersalne w inkluzyjnej edukacji uczniów ze spektrum autyzmu. Strategie i rekomendacje. W: A. Prokopiak (red.) *Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia* (s. 139–158). Wydawnictwo UMCS.
- Domagała-Zyśk, E. (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.) *Z problematyki teatrologii i pedagogiki* (s. 553–568). Wydawnictwo KUL.
- Mishra, P., Koehler, M.J., (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), s. 1017–1054. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. 2012 poz. 1169 (2012) (Polska).
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20120001169>
- Design | RL Mace Universal Design Institute. (2023). UDI. <https://www.udinstitute.org>
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, Dz.U. 2020 poz. 1062 (Polska).
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001062>
- W. W. A. I. (2023). Home. Web Accessibility Initiative (WAI). <https://www.w3.org/WAI/>
- Wilczenski F. (2014). Creating Positive and Powerful inclusive Pedagogy. Integrating Service Learning and Universal Design. *Człowiek- Niepełnosprawność- Społeczeństwo*, 4(26), 19–28.
- Żółkowska, T. (2016). Uniwersalne projektowanie przestrzeni osób z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 21, 66–77.

Realizacja kursu uniwersyteckiego dla dorosłych osób niepełnosprawnych intelektualnie – „Kim jestem?” – kształtowanie tożsamości osób z NI (sylabus i przebieg procesu)

Krzysztof Mariusz Ciepliński

Kurs dedykowany odkrywaniu i kształtowaniu własnej tożsamości został opracowany i przeprowadzony przez psychologa z kwalifikacjami w zakresie psychoterapii, z wieloletnim doświadczeniem w prowadzeniu dydaktyki akademickiej, a jednocześnie certyfikowanego terapeuty i trenera psychodramy. Zajęcia miały wymiar 30 godzin dydaktycznych i zostały zrealizowane w ramach sześciu pięciogodzinnych bloków edukacyjnych. Uczestniczyło w nich osiem dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną (NI) w stopniu umiarkowanym i znacznym w wieku od 23 do 50 lat (siedem kobiet i jeden mężczyzna).

Ogólne założenia kursu

Projektując zajęcia, założono, że będą one prowadzone w formie grupowej w oparciu o procedury umożliwiające uczenie się przez doświadczanie (ang. experiential learning) oraz bezpośredni, osobisty kontakt między uczestnikami. Taka forma edukacji wymaga stworzenia odpowiednich warunków wstępnych umożliwiających członkom grupy bezpośrednią komunikację w atmosferze poufności, wzajemnego szacunku i zaufania (Miller i in., 2020). Temu celowi służyła m.in. odpowiednia aranżacja pomieszczenia, w którym odbywały się warsztaty. Uczestnicy każdorazowo siedzieli na krzesłach ustawianych w krąg.

Z powodu spodziewanego, wysoce zindywidualizowanego poziomu funkcjonowania uczestników w zakresie ogólnego poziomu niepełnosprawności intelektualnej oraz dysfunkcji towarzyszących (np. niepełnosprawności ruchowej, trudności w zakresie komunikowania się werbalnego i niewerbalnego) w zajęciach każdorazowo uczestniczyły dwie asystentki, którymi były psycholożki na co dzień pracujące z uczestnikami w ramach warsztatów terapii zajęciowej.

Karta przedmiotu

Nazwa jednostki	Wydział: Nauk Społecznych Instytut: Instytut Psychologii/Pedagogiki
Nazwa studiów podyplomowych/ kursu/szkolenia	Projekt NCBiR „KUL-uczelnia bez barier”, zadanie „Think College” – kursy uniwersyteckie dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, kształtujące kompetencje podstawowe
Nazwa przedmiotu	„Kim jestem?” – warsztat kształtowanie tożsamości osób z NI z wykorzystaniem technik psychodramatycznych
Język przedmiotu	Polski
Forma przedmiotu	Warsztaty
Liczba godzin zajęć dydaktycznych	30
Liczba punktów ECTS	
Forma zaliczenia przedmiotu	Czynny udział w zajęciach w formie zaangażowania się w proponowane aktywności

Cele kształcenia w ramach przedmiotu

- C1. Rozwój kompetencji psychologicznych w zakresie nabywania/rozwijania samoświadomości emocjonalnej oraz odkrywania i komunikowania własnych potrzeb.
C2. Kształtowanie umiejętności rozumienia siebie i innych w sytuacjach/relacjach społecznych.

Wymagania wstępne w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych

Kurs przeznaczony jest dla osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym, które:

- chcą poznać siebie;
- czytają same lub z pomocą;
- komunikują się werbalnie i niewerbalnie (alternatywna komunikacja);
- mają podstawowe doświadczenia uczestnictwie w zajęciach grupowych;
- lubią przebywać wśród rówieśników i nawiązywać kontakty społeczne;
- są gotowe uczyć się kreatywnie poprzez doświadczanie.

Śluchacz/uczestnik, który zaliczył przedmiot potrafi

- a) w zakresie wiedzy:
- zna podstawowe emocje oraz zasady ich komunikowania w sytuacjach społecznych;
 - posiada podstawową wiedzę na temat rozpoznawania własnych potrzeb oraz komunikowania potrzeb w sytuacjach społecznych;

b) w zakresie umiejętności:

- potrafi rozpoznawać i komunikować przeżywane emocje i doświadczane potrzeby;
- potrafi współpracować w grupie, wchodzić w rolę i słuchać innych;

c) posiada kompetencje (postawy):

- jest otwarty na podejmowanie nowych wyzwań rozwojowych;
- odnosi się z akceptacją i szacunkiem do siebie oraz innych.

Treści programowe przedmiotu

1. Inicjacja pracy grupy, zasady wspólnej edukacji z wykorzystaniem środków psychodramatycznych (wykorzystanie sceny i rekwizytów, wzajemny szacunek, zaangażowanie, poufność, współpraca).
2. Rozpoznawanie i komunikowanie treści dotyczących cech i zachowań własnych oraz innych osób, pokonywanie trudności i barier w komunikacji.
3. Kształtowanie samoświadomości emocjonalnej, rozpoznawanie przejawów i funkcji emocji.
4. Kształtowanie samoświadomości i prawidłowej regulacji emocjonalnej, adekwatne wyrażanie emocji własnych oraz przyjmowanie emocji innych.
5. Rozwój kompetencji w zakresie rozpoznawania i wyrażania emocji i ustosunkowań w sytuacjach społecznych, korektywne doświadczenia emocjonalne – psychodrama protagonyzyczna.
6. Rekapitulacja treści edukacyjnych, dzielenie się uczestników doświadczeniami edukacyjnymi, informacja zwrotna, podsumowanie i zamknięcie pracy grupy.

Metody i pomoce dydaktyczne

Metody dydaktyczne: mini wykład, pogadanka, modelowanie, praca na scenie psychodramatycznej, instruktaż dotyczący odgrywania ról.

Pomoce dydaktyczne: rekwizyty psychodramatyczne (kolorowe chusty, maskotki, kartki papieru, pisaki, itp.), tablica, krzesła i ławki.

Sposoby oceny słuchacza/uczestnika

Na ocenę końcową złożą się:

- ocena frekwencji;
- ocena poziomu zaangażowania w proponowane aktywności;
- udział w procesie oceny nabytej wiedzy i rozwijanych kompetencji.

Obciążenie pracą słuchacza/uczestnika

- a) liczba godzin pracy z prowadzącym zajęcia: 30
- b) liczba godzin indywidualnej pracy słuchacza: 30

Literatura

a) podstawowa:

Stadler, Ch. (2018). *Psychodrama w teorii i praktyce*. Wyd. Eneteia.

Chesner, A. (1994). *Dramatherapy for People with Learning Disabilities: A World of Difference*. Jessica Kingsley Publishers.

Chesner, A. (2020). *Creative Drama Groupwork for People with Learning Difficulties*. Routledge.

b) uzupełniająca:

Kellermann, P.F. (1992). *Focus on Psychodrama. The Therapeutic Aspects of Psychodrama*. Jessica Kingsley Publishers.

Prowadzący przedmiot

Dr Krzysztof Ciepliński – psycholog, nauczyciel akademicki, certyfikowany psychoterapeuta SNP PTP, certyfikowany terapeuta oraz trener psychodramy PIP/PAFE, członek Stowarzyszenia Rodzin Osób z Zespołem Downa „Ukryty Skarb” w Lublinie.

Metody i narzędzia pracy z uczestnikami kursów/warsztatów

Jak to już zaznaczono, zajęcia miały charakter grupowy. Zakładały możliwość autoekspresji oraz bezpośredniego komunikowania się w grupie, obserwacji innych uczestników, wyrażania informacji zwrotnych oraz współtworzenia sytuacji sprzyjających nabywaniu doświadczeń interpersonalnych i uczeniu się przez doświadczanie. Uczestnicy każdorazowo zajmowali miejsca na krzesłach ustawionych w krąg, co sprzyjało rozwojowi poczucia egalitaryzmu i wzajemnego szacunku, dawało okazję do pogłębienia świadomości obecności innych w grupie oraz katalizowało proces nawiązywania bezpośrednich interakcji.

Metody i narzędzia dydaktyczne zastosowane w trakcie zajęć zostały w głównej mierze zaczerpnięte z psychodramy, metody wykorzystywanej współcześnie w szerokim zakresie w pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, w tym stosowanej w dydaktyce akademickiej (Ciepliński i Karkut-Rzondtkowska, 2019), działaniach na rzecz biznesu (Schaller, 2019) i organizacji społecznych, a także różnych formach poradnictwa i psychoterapii (Ciepliński, 2014b; Ciepliński i Bielańska, 2018; Kunz Mehlstaub, Stadler, 2018). Początki psychodramy sięgają lat dwudziestych XX wieku i są związane z osobą Jacoba Levi Moreno, lekarza, filozofa i dramaturga (Stadler, 2018). Moreno jeszcze jako student medycyny lubił spacerować po wiedeńskich parkach, gdzie obserwował, a także animował aktywność bawiących się tam dzieci. Dostrzegł przy tej okazji, że dzieci spontanicznie wchodziły i odgrywały role, ażeby – jak to ujmuje Christian Stadler (2018), „poprzez eksperymentowanie przyswoić sobie wzorce zachowań i być może włączyć je do własnego repertuaru ról” (s. 23). Inspirowany doświadczeniami teatralnymi, sięgającymi jeszcze czasów antycznych, Moreno opracował szereg procedur, które zaczął wykorzystywać w pracy terapeutycznej z osobami dorosłymi. Opracowaną przez siebie metodę, bazującą na zindywidualizowanej eksternalizacji scenicznej treści psychologicznych, nazwał psychodramą. Współczesna psychodrama korzysta z wielu narzędzi i technik stosowanych w pracy z jednostkami, parami

oraz grupami¹. Najważniejsze z nich to wchodzenie, odgrywanie i kreowanie roli, zamiana ról, dublowanie, lustro, monolog psychodramatyczny, konkretyzacja, makSYMalizacja. Aktywność psychodramatyczna odbywa się na scenie, rozumianej fizycznie – jako konkretna, fizyczna przestrzeń. Może nią być specjalnie zaprojektowana scena teatralna, wydzielony fragment podłogi w pomieszczeniu, gdzie odbywa się psychodrama, blat stołu czy nawet tablica ścienna (Stadler, 2018; Schaller, 2019). Scena jest swoistym „metanarzędziem” psychodramy (Ciepliński, 2014a), umożliwia eksternalizację znaczących treści wewnętrznych (np. emocji, myśli, wspomnień, wyobrażeń na temat przyszłości, pragnień i potrzeb czy też marzeń sennych; Kellerman, 2000). Dzieje się to poprzez ich symboliczną reprezentację (przykładowo za pomocą kolorowych chust, masek, pacynek, figurek zwierząt i innych motywów kulturowych, kart pocztowych, przedmiotów codziennego użytku), a także odgrywanie ról osób znaczących czy też różnych aspektów doświadczeń osobistych i społecznych. Dzięki reprezentacji na scenie psychodramatycznej doświadczenia i stany wewnętrzne mogą być lepiej rozpoznane i rozumiane przez protagonistę (osobę eksternalizującą własne treści psychologiczne), a także inne osoby obserwujące lub uczestniczące w grze jako tak zwane *Ego pomocnicze*. Sceniczna konkretyzacja i odgrywanie doświadczeń wewnętrznych umożliwiają również ich symboliczną przebudowę i wtórną internalizację. Proces psychodramy jest zwykle trzyetapowy. Rozpoczyna się rozgrzewką, stanowiącą przygotowanie do późniejszego spontanicznego działania na scenie, które wieńczy systematyczny proces refleksji doświadczeń indywidualnych i grupowych. Może on mieć formę feedbacku z ról osób, które grały na scenie bądź też silnie identyfikowały się z obserwowaną rolą odegraną przez innego aktora (feedback identyfikacyjny), lub „sharingu”, który polega na odniesieniu treści reprezentowanych na scenie do innych, znaczących doświadczeń uczestników.

Warto zaakcentować, że psychodrama nie jest jedynie formą zabawy ani też nie można jej sprowadzać do specyficznej formy aktywności artystycznej. Jest metodą uruchamiającą złożone procesy psychologiczne towarzyszące spontanicznej, twórczej ekspresji i odgrywaniu ról (Winnicott, 2011), dzięki czemu znaczące treści osobiste i społeczne mogą być lepiej rozpoznane, badane i świadomie przetworzone przez osoby w niej uczestniczące.

Zaprojektowanie zajęć edukacyjnych-rozwojowych, opartych na elementach psychodramy w grupie osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną, było wyzwaniem, którego podjęcie wymagało konfrontacji z wieloma pytaniami

1 Moreno jest także pionierem socjometrii, której celem jest eksploracja i pomiar interakcji grupowych, oraz socjodramy – koncepcji oraz zestawu procedur związanych z odgrywaniem sytuacji społecznych i kulturowych, stanowiących wspólne doświadczenia uczestników. Obie te metody pozostają w ścisłych związkach z psychodramą, a niekiedy są traktowane wprost jako jej elementy.

i wątpliwościami. W szczególności dotyczyły one kwestii, czy i w jakim stopniu klasyczne procedury psychodramatyczne będą możliwe do zastosowania i pomocne dla osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W polskiej literaturze przedmiotu brak jest stosownych opracowań na ten temat. W trakcie procesu przygotowania sylabusu zajęć przeprowadzono zatem konsultacje w środowisku europejskich psychodramatystów skupionych wokół *The Federation of European Psychodrama Training Organization* (FEPTO). Autor, korzystając z listy mailingowej FEPTO oraz kontaktów osobistych, poprosił o informacje i wskazówki dotyczące wykorzystania psychodramy w pracy z osobami z NI. Na list odpowiedziało kilkanaście koleżanek i kolegów z różnych krajów europejskich, z których część wskazała znane im źródła pisane oraz praktyków wykorzystujących psychodramę i działania pokrewne w pracy z osobami niepełnosprawnymi. Zidentyfikowane w ten sposób dane źródłowe miały zróżnicowany charakter i zakres treściowy. Znalazły się wśród nich opracowania monograficzne poświęcone wykorzystaniu technik dramowych w pracy z osobami z trudnościami w uczeniu się (Chesner, 1994, 2020), relacje kliniczne na temat zastosowania i efektów terapii dramą w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną (Feniger-Schaal, 2016; Geiger i in., 2020), przykłady zastosowania psychodramy w pracy z dziećmi i młodzieżą z trudnościami w uczeniu się (Böcker, 2004; Hoppe-Kresse, 1999) czy też materiały dotyczące zastosowania psychoterapii grupowej osób z niepełnosprawnością intelektualną (Tomasulo & Razza, 2006).

Przebieg kursu (procedury i rekwizyty) oraz jego efekty – głos prowadzących, uczestników, asystentów ONI

MODUŁ 1. Inicjacja pracy grupy, zasady wspólnej edukacji z wykorzystaniem środków psychodramatycznych (wykorzystanie sceny i rekwizytów, wzajemny szacunek, zaangażowanie, poufność, współpraca)

- **Inicjacja pracy grupy**

Trener przedstawia się, wita uczestników kursu, prosi o zajęcie miejsc na krzesłach ustawionych w krąg. Zwięźle informuje o celu, treści i przebiegu planowanych zajęć.

Wykorzystano: krzesła ustawione w krąg.

- **Wstępne zapoznanie się uczestników**

Trener pyta, kto z obecnych zna już kogoś spośród uczestników, prosi o wskazanie tej osoby/osób i krótki komentarz (może zapytać: skąd się znacie? kiedy się

poznaliście? itd.). Następnie trener proponuje zabawę z rzucaniem piłki w kręgu: kto złapie piłkę, wypowiada swoje imię, a następnie rzuca piłkę innej osobie z kręgu, starając się nawiązać z nią kontakt wzrokowy.

Wykorzystano: niewielką piłkę wykonaną z materiału.

- **Ustanowienie zasad pracy grupy, zawarcie kontraktu na współpracę**

Trener inicjuje rozmowę na temat zachowań sprzyjających dobrej komunikacji oraz współpracy w grupie. Zasady sformułowane w trakcie dyskusji zostają zapisane na tablicy przez chętnych uczestników za pomocą słów oraz symbolicznych rysunków.

Przykładowe propozycje zasad sformułowane przez uczestników wraz z ich symboliczną reprezentacją:

1. „Nieużywanie telefonów w trakcie zajęć” (symbol przekreślonego telefonu komórkowego).
2. „Niespożywanie posiłków w trakcie zajęć” (rysunek przekreślonej kanapki).
3. „Mówienie po kolei, słuchanie siebie nawzajem” (rysunek ucha).
4. „Nieopuszczanie sali zajęciowej poza ustalonymi przerwami” (rysunek kręgu krzesel).
5. „Niekrzyczenie na siebie, bycie miłym dla siebie” (rysunek serca).

Trener omawia z uczestnikami zasady komunikacji werbalnej i pozasłownej obowiązujące na zajęciach (w tym możliwość kontaktu dotykowego), wskazuje na znaczenie wzajemnego szacunku oraz dobrowolność udziału w proponowanych aktywnościach.

Wykorzystano: mobilna biała tablica, kolorowe pisaki.

Po zapisaniu zasad trener proponuje i objaśnia rytuał zawarcia kontraktu:

Uczestnicy stają w kręgu z wyciągniętą do przodu lewą ręką, kciuki zwracają w prawo. Dłonią obejmują kciuk osoby stojącej z lewej strony, własny kciuk udostępniają osobie stojącej po stronie prawej. Połączone dłonie tworzą „studnię”. Zgoda na przestrzeganie zasad kontraktu zostaje wyrażona poprzez wypowiedzenie własnego imienia oraz symboliczny gest prawej ręki imitujący wrzucenie kamienia do „studni”.

- **Wzajemne poznawanie się uczestników grupy**

Trener sprawdza listę obecności, przy tej okazji zaprasza poszczególnych uczestników do spontanicznego przedstawienia się, podania wieku oraz daty (dnia, miesiąca, roku) urodzenia. Zachęca i modeluje grupę do nagradzania brawami kolejnych wypowiedzi.

- **Autoprezentacje psychodramatyczne z wykorzystaniem chust**

Trener udostępnia uczestnikom kolorowe chusty, które rozkłada na podłodze wewnątrz kręgu. Zwraca się do uczestników: *Podejdźcie proszę do chust, dotknijcie ich pooglądajcie.* Po dłuższej chwili mówi: *A teraz proszę, żeby każda osoba wzięła do ręki chustę, która jest najładniejsza, najbardziej się podoba, ma najładniejszy kolor.* Uczestnicy siadają na krzesłach, trzymając w dłoniach chusty. Trener zaprasza do rozmowy na temat dokonanych wyborów: *Powiedz, jaki kolor ma chusta, którą wybrałeś/wybrałaś, dlaczego ta chusta Ci się podoba, z czym kojarzy Ci się ten kolor?*

Wykorzystano: kolorowe chusty (różne rozmiary i rodzaje tkanin).

- **Socjometria**

Trener prosi uczestników o ustawienie się w na linii, której krańce oznacza dwoma chustami, od osoby najmłodszej do najstarszej. Każdy z uczestników wypowiada głośno, ile ma lat.

Trener układa w linii chusty symbolizujące kolejne miesiące roku kalendarzowego (zaczynając od stycznia). Zachęca uczestników do stanięcia przy chuście odpowiadającej dacie urodzenia. Stojąc na scenie psychodramatycznej, uczestnicy po kolei głośno wypowiadają nazwę miesiąca swojego urodzenia.

- **Zakończenie zajęć**

Trener informuje o zbliżającym się końcu zajęć. Dziękuje uczestnikom za wspólną pracę. Proponuje rytuał grupowy: *Stańmy razem w kręgu, wyciągnijmy prawą rękę, podziękujmy sobie za udział w zajęciach, poprzez delikatne dotknięcie każdej wyciągniętej dłoni.*

Trener ustala z grupą harmonogram kolejnych sesji edukacyjnych.

MODUŁ 2. Rozpoznawanie i komunikacja treści dotyczących cech i zachowań własnych oraz innych osób, pokonywanie trudności i barier w komunikacji

- **Integracja grupy, rozgrzewka psychodramatyczna**

Trener zaprasza uczestników do zajęcia miejsca na krzesłach ustawionych w krąg, wita zebranych. Po chwili zachęca do powstania z miejsc i niewerbalnego przywitania się z innymi członkami grupy. Sekwencja powitań: podanie sobie dłoni, żółwika, klepięcie dłoni innej osoby z grupy, dotknięcie się palcami wskazującymi, przywitanie się stopami itp. Trener oraz asystentki aktywnie modelują wykonywanie ćwiczeń.

Trener pyta uczestników: *Pomyślcie, jak zaczynamy dzień, co robimy rano, po przebudzeniu?* Modeluje i zaprasza uczestników do wspólnego pantomimicznego odegrania codziennych czynności (np. przeciąganie się, ziewanie, mycie zębów, czesanie się itp.).

W kolejnym kroku trener proponuje wspólne chodzenie po sali w różnych kierunkach. Zaprasza uczestników do nawiązania kontaktu wzrokowego z każdą napotkaną osobą. Mówi: *Zwróć uwagę, kogo spotykasz na swojej drodze, kto spaceruje obok Ciebie. Zatrzymaj się i popatrz tej osobie w oczy. Sprawdź, jakiego koloru oczy ma ta osoba.* W następnym kroku trener prosi uczestników o stanięcie w podgrupach złożonych z osób o podobnym kolorze oczu. Prosi członków grupy o uzasadnienie dokonanych wyborów.

Wykorzystano: krąg z krzeseł, ekspresja niewerbalna w grupie, wchodzenie w rolę.

- **Sprawdzenie obecności, uzupełnienie składu grupy**

Trener odczytuje listę obecności. Przy tej okazji pyta uczestników, co pamiętają z poprzednich zajęć, w miarę potrzeby przypomina zdarzenia grupowe (kontrakt grupowy, praca z chustami, socjometrie) i zadaje pytania pomocnicze.

Trener wita osobę, która dołączyła do grupy. Zaprasza ją do przedstawienia się, a następnie umożliwia publiczne wyrażenie zgody na udział w zajęciach zgodnie z zasadami kontraktu grupowego.

- **Autoprezentacje psychodramatyczne z wykorzystaniem maskotek**

Trener udostępnia grupie pluszowe maskotki (umieszcza je na podłodze, w środku kręgu). Zaprasza uczestników do bezpośredniego zapoznania się z rekwizytami (*Zobaczcie, co tutaj położyłem, to maskotki. Każdy może podejść, przyjrzeć się z bliska, wziąć maskotkę do ręki.*), a następnie zachęca do wybrania jednej maskotki (*„Tej, która najbardziej się podoba”, „Tej, którą chcę”, itd.*). Sam także wybiera maskotkę, proponuje to również asystentkom.

Trener animuje rozmowę grupową dotyczącą wybranych zwierząt. Zaprasza poszczególnych uczestników do wskazania cech wybranego zwierzęcia. Spontaniczne wypowiedzi uczestników mogą być wspierane pytaniami i odpowiedziami ze strony trenera oraz asystentek (*jakie ma cechy? jaki kolor? co je? gdzie żyje? co robi? jaki ma sposób bycia?*).

- **Autoprezentacje psychodramatyczne – kreacja i odgrywanie ról zwierząt**

Trener zachęca uczestników do odłożenia wybranych maskotek, powstania z krzeseł i swobodnego chodu po sali. Następnie proponuje wejście w rolę wybranych

wcześniej zwierząt i odgrywanie ich typowych zachowań/naśladowanie odgłosów. W miarę potrzeb zadaje pytania pomocnicze (*Jak porusza się królik? A jak robi to żaba? Jaki odgłos wydaje pszczoła?*). Trener traktuje w sposób zindywidualizowany każdego z uczestników. W miarę potrzeby czynnie wspiera kreację roli oraz zachęca i modeluje grupę do włączenia się w grę (*A teraz wspólnie poruszamy się jak króliki, skaczemy razem jak żabki* itd.).

- **Rozpoznawanie cech/zachowań własnych oraz innych uczestników grupy, modelowanie i trening komunikowania informacji zwrotnych**

Trener prosi uczestników o zajęcie miejsca w kręgu. Inicjuje rozmowę na temat wrażeń z gry oraz osobistych powodów wyboru danego zwierzęcia (*Dlaczego wybrałem/łam zwierzę X, co mi się w nim podoba? Czy zwierzę, które trzymam, jest pod jakimś względem podobne do mnie? Czy mamy wspólne cechy, jeśli tak, to jakie?* itd.). Trener aktywnie stymuluje i moderuje grupowy namysł nad cechami emocjonalnymi oraz wzorcami behawioralnymi demonstrowanymi przez uczestników. Pyta i głośno reflektuje analogie/podobieństwa pomiędzy zachowaniem wybranych zwierząt a zachowaniem członków grupy (*Czy czasem zachowujesz się podobnie jak królik, lubisz przebywać na dworze, lubisz łąkę, kwiaty...? Czy w naszej grupie jest ktoś, kto jest towarzyski jak wiewiórka? Kto z grupy zachowuje się często jak Tygrysek? Może to Amelia? Amelio zauważyłem, że często klaszczesz i głośno wyrażasz radość. Co o tym myślisz? Czy zgadzamy się z tym, co mówi Amelia? Piotrze powiedziałeś, że czasem odczuwasz „blokadę”, przestajesz mówić, chowasz się, podobnie jak to robi Krecik.*).

Trener zachęca uczestników do identyfikacji i nazywania obserwowalnych cech oraz zachowań własnych oraz innych osób z grupy. Trener pyta uczestników: *jaka/jaki jesteś, co potrafisz? jaka/i jest? co potrafi? jak zachowuje się X?*

- **Wspieranie rozwoju kompetencji do komunikowania się w grupie oraz wyrażania ustosunkowani pozytywnych**

Trener może rozważyć wykorzystanie maskotek do indywidualnych rozmów z uczestnikami prowadzonych na tle grupy w reakcji na ich zachowania, potrzeby czy trudności w komunikowaniu się.

Przykład: Osoba z trudnościami w wypowiadaniu się w grupie, które spontanicznie nazywa „blokadą”, wybiera maskotkę Krecika. Trener pyta, czy może usiąść obok i porozmawiać z Krecikiem. Po uzyskaniu zgody, używa własnej maskotki do nawiązania kontaktu z „Krecikiem” (poruszając własną maskotką, wita się z krecikiem, podaje mu dłoń, przytula, dopytuje o samopoczucie). „Krecik” spontanicznie odpowiada. Trener zauważa, że rozmowa była płynna, swobodna, bez „blokad” komunikacyjnej.

Trener może modelować i moderować wzajemne interakcje grupowe z wykorzystaniem maskotek.

Przykład: Jedna z osób uczestniczących w zajęciach spontanicznie wyraża uczucie przykrości, smutku, na co reaguje niewerbalnie inna z uczestniczek. Trener pyta tę ostatnią o jej odczucia oraz potrzebę okazania wsparcia koleżance. Po uzyskaniu potwierdzenia proponuje rozmowę z wykorzystaniem maskotek. Zachęca osobę wspierającą do zbliżenia swojego krzesła do osoby wspieranej i podjęcia rozmowy w roli maskotki (należy bezwzględnie upewnić się, że obie zaangażowane osoby zgadzają się na taką propozycję). Trener aktywnie wspomaga osobę wspierającą (*Co królik mógłby powiedzieć sowie? Co chciałabyś teraz powiedzieć Kasi?*). Trener może rozważyć wykorzystanie techniki dublowania, tj. stanięcie obok osoby wspierającej w celu podpowiedzenia jej słów i gestów wyrażających wsparcie (*Chciałabyś powiedzieć, że bardzo lubisz i współczujesz Kasi? Czy dobrze zgaduję? Jeśli tak, to możesz teraz powiedzieć to do Kasi.*). Trener może również zaproponować osobie wspierającej symboliczny gest (np. przytulenie się maskotek), a także wręczenie symbolicznego prezentu. Ponadto może dopytać inne osoby z grupy o ich potrzeby wyrażenia ustosunkowań pozytywnych (*Kto jeszcze chciałby coś, powiedzieć do Kasi? Kto jeszcze chciałby dać Kasi prezent? Jaki?*).

- **Zakończenie zajęć**

Trener informuje o zbliżającym się końcu zajęć. Dziękuje uczestnikom za zaangażowanie i zachęca do wyrażania wzajemnych podziękowań (*Kto jeszcze chciałby podziękować komuś z naszej grupy za dzisiejsze zajęcia?*). Zaprasza na kolejne spotkanie, przypominając jego termin.

Wykorzystano: pluszowe maskotki symbolizujące zwierzęta, wejście w rolę i komunikację z roli wybranej maskotki.

MODUŁ 3. Kształtowanie samoświadomości emocjonalnej, rozpoznawanie przejawów i funkcji emocji

- **Inicjacja pracy grupy, sprawdzenie obecności**

Trener informuje o rozpoczęciu zajęć. Zaprasza do zajęcia miejsc w kręgu. Wita zebranych i wyraża satysfakcję z faktu ponownego spotkania grupy. Odczytuje głośno listę obecności, przy tej okazji dopytuje o wspomnienia z poprzednich zajęć oraz ważne doświadczenia, które miały miejsce od ostatniego bloku zajęć edukacyjnych.

- **Rozgrzewka niewerbalna**

Trener zachęca zebranych do powstania i stanięcia w kręgu. Zaprasza każdego z uczestników do powitania grupy za pomocą gestu (np. machanie dłoni, ukłon, uśmiech itp.), który następnie zostaje powtórzony w całej grupie. Prosi o rozsunięcie krzeseł, a następnie modeluje swobodny spacer po sali, w której odbywają się zajęcia. Uczestnicy przemieszczają się w różnych kierunkach, po swoich własnych „ścieżkach”. W trakcie spaceru zostają zachęcani do „zauważenia” obecności innych osób z grupy i kontaktu niewerbalnego służącego wzajemnemu przywitaniu się. Trener proponuje kolejne zadania (przywitanie poprzez podanie dłoni spotkanej osobie, dotknięcie się barkami, itd.). Proponuje sekwencje ćwiczeń w parach (wspólny spacer w sali dydaktycznej z zachowaniem kontaktu stopami – osoby stoją obok siebie dotykają się sąsiadującymi stopami, a następnie powoli poruszają się po sali; kontakt plecami w parach, „drapanie się” barkami; poruszanie się po pomieszczeniu dydaktycznym z przeplecionymi małymi palcami prawych rąk, itd.).

- **Grupowa rozmowa na temat emocji z wykorzystaniem symbolizacji scenicznej**

Trener zaprasza uczestników do zajęcia miejsc na krzesłach, animuje rozmowę na temat doświadczeń związanych z ćwiczeniami oraz bieżącego samopoczucia uczestników.

W nawiązaniu do swobodnych wypowiedzi uczestników trener wprowadza grupę w tematykę doświadczania i wyrażania emocji. Dodatkowo stara się poznać, jaką wiedzę na temat emocji dysponują uczestnicy (co to są uczucia? w jakich sytuacjach je przeżywamy? do czego służą? itd.)

W trakcie rozmowy trener prosi uczestników o wybór chust symbolizujących daną emocję/uczucie, która zostaje rozłożona na scenie psychodramatycznej. Prosi o uzasadnienie, dlaczego wybrana chusta pasuje do danej emocji (np. żółta chusta reprezentuje radość, zielona troskę, czerwona – miłość, itp.). Trener każdorazowo prosi uczestników o stworzenie etykiety omawianej emocji/uczucia (uczestnicy z pomocą kolorowych flamastrów piszą nazwę wskazanej emocji lub rysują jej symbol na kartce papieru formatu A4).

Trener prowadzi rozmowę z uczestnikami na temat rozpoznawania emocji u siebie i u innych, ich znaczenia i funkcji psychologicznych. W języku dostosowanym do możliwości uczestników wyjaśnia, że dzięki przeżywaniu emocji każda osoba może dowiedzieć się, czego chce, a czego nie chce, jakie ma potrzeby, a także, jakie działania może podjąć w celu zaspokojenia swoich potrzeb. W trakcie rozmowy trener

stara się być uważny na treści wnoszone przez uczestników, doceniający wypowiedzi, dba o klimat szacunku i wzajemnej akceptacji w grupie.

- **Zakończenie zajęć**

Trener informuje o zbliżającym się końcu zajęć. Dziękuje uczestnikom za zaangażowanie i zachęca do podsumowującej rozmowy na temat doświadczeń nabytych w trakcie zajęć (co zapamiętałem/łam z dzisiejszych zajęć? co mi się najbardziej podobało? czego dowiedziałem się o emocjach? itd.). Zaprasza na kolejne spotkanie, przypomina jego termin.

Wykorzystano: krąg z krzeseł, kolorowe chusty, kartki A4, kolorowe pisaki.

MODUŁ 4. Kształtowanie samoświadomości i prawidłowej regulacji emocjonalnej, adekwatne wyrażanie emocji własnych oraz przyjmowanie emocji innych

- **Inicjacja pracy grupy, sprawdzenie obecności**

Trener informuje o rozpoczęciu zajęć. Wita uczestników i zaprasza do zajęcia miejsc w kręgu. Odczytuje listę obecności. Trener nawiązuje do poprzedniego spotkania grupy, pyta uczestników: *Kto pamięta, o czym ostatnio rozmawialiśmy?* (o emocjach). W trakcie sprawdzania listy obecności pyta uczestników, jak się dziś czują? jakie emocje przeżywali w ostatnim okresie? Aktywnie uczestniczy w rozmowie, w miarę potrzeby dopytuje, prosi o rozwinięcie i pogłębienie wypowiedzi.

- **Grupowa, moderowana rozmowa na temat doświadczenia emocji oraz adekwatnego reagowania na emocje przeżywane przez innych**

Uczestnicy spontanicznie wypowiadają się na temat emocji pozytywnych i negatywnych (złość, smutek). W trakcie dzielenia się jedna z osób wzrusza się, gdy mówi o matce. Opiekunka podchodzi i obejmuje tę osobę, potem zachowanie to naśladuje inna osoba z grupy.

Trener omawia zaistniałą sytuację. Zachęca uczestników do namysłu nad relacją między uczuciami w sytuacjach społecznych (sekwencja smutek – współczucie – udzielenie wsparcia). Kontynuuje rozmowę na temat form udzielania wsparcia (przysłuchanie, powiedzenie czegoś, co daje nadzieję, poprawia humor). W grupie omówiony zostaje także temat granic psychologicznych w kontakcie, znaczenie prośby o zgodę na kontakt dotykowy, szanowanie potrzeb i życzeń innych osób.

Trener zachęca do symbolizacji omawianych emocji za pomocą chust wybranych przez uczestników (smutek, wsparcie, złość, niepokój) oraz przygotowania etykiet emocji. Nawiązuje do wcześniejszych komunikatów jednej z uczestniczek o doświadczeniach „blokady”, wyraża przypuszczenie, że blokadę mogą tworzyć trudne emocje (np. wstyd, niepokój). Uczestniczka potwierdza odczucie niepokoju. Trener prosi o symbolizację tego uczucia. Uczestniczka wybiera niebieską chustę, którą umieszcza w okolicach klatki piersiowej.

Trener podejmuje rozmowę na temat sposobów regulacji emocjonalnej, w szczególności działań poprawiających nastrój. Pyta uczestników o ulubione miejsce, gdzie czują się dobrze, w którym lubią przebywać. Prosi, żeby każda osoba zamknęła oczy i pomyślała o tym miejscu. Następnie inicjuje i moderuje rozmowę na temat odczuć związanych z ciałem, towarzyszących uczuciom pozytywnym (uśmiech, ciepło, lekkość itp.).

- **Zakończenie zajęć**

Trener dziękuje uczestnikom za zaangażowanie w pracę grupy, prosi o wybór chusty, która symbolizuje coś miłego, przyjemnego, co wydarzyło się na zajęciach lub w ostatnim okresie. Prosi o spontaniczny komentarz do dokonanego wyboru, a następnie odrzucenie chusty na środek kręgu krzeseł, na których siedzą uczestnicy.

Wykorzystano: krąg z krzeseł, kolorowe chusty, maskotki, kartki A4, kolorowe pisaki, wizualizację.

MODUŁ 5. Rozwój kompetencji w zakresie rozpoznawania i wyrażania emocji i ustosunkowań w sytuacjach społecznych, korektywne doświadczenia emocjonalne – psychodrama protagonistyczna

- **Inicjacja pracy grupy, sprawdzenie obecności**

Trener wita uczestników i zaprasza do zajęcia miejsc w kręgu. Odczytuje listę obecności. Przy tej okazji prosi uczestników o wypowiedź na temat dzisiejszego samopoczucia oraz oczekiwań dotyczących zajęć.

- **Grupowa, moderowana rozmowa na temat doświadczania emocji oraz adekwatnego reagowania na emocje przeżywane przez innych**

Trener moderuje grupową rozmowę na temat rozpoznawania i wyrażania emocji oraz identyfikacji związanych z nimi potrzeb psychospołecznych. W nawiązaniu do spontanicznej dyskusji w grupie na temat sytuacji związanych z przeżywaniem emocji trener proponuje psychodramę protagonistyczną jednej z uczestniczek. Temat

zgłoszony przez uczestniczkę dotyczy trudności w prowadzeniu rozmowy na temat przestrzegania zasad życia rodzinnego. W trakcie dotychczasowych zajęć uczestniczka w swoich spontanicznych wypowiedziach kilkakrotnie wносиła tematykę relacji rodzinnych.

Trener podejmuje rozmowę na temat zaistniałej sytuacji i proponuje jej odegranie z wykorzystaniem maskotek. Uczestniczka początkowo obawia się, czy poradzi sobie z grą, po chwili rozmowy przyjmuje propozycję. Trener prosi członków grupy o rozsuniecie krzeseł. Na utworzonej w ten sposób scenie psychodramatycznej ustawia ławkę, którą protagonistka przykrywa błękitną chustą symbolizującą pokój, gdzie będzie odbywać się rozmowa z ojcem. Po dwóch stronach ławki trener dostawia krzesła przeznaczone dla rozmówców. Trener prosi protagonistkę o wybór maskotek symbolizujących ją samą oraz ojca, a następnie proponuje jej wejście w rolę ojca z wykorzystaniem maskotki. Przeprowadza krótką rozmowę z ojcem na temat relacji z córką. W kolejnym kroku wspiera protagonistkę w trakcie odgrywania rozmowy z ojcem, która odbywa się z wykorzystaniem maskotek oraz techniki zamiany ról.

W trakcie gry trener tworzy warunki do wyrażenia przez protagonistkę ważnych uczuć (miłości, znaczenia) oraz potrzeb (wysłuchania, szacunku) skierowanych do ojca (wykorzystuje przy tym technikę dublowania). Po zakończeniu gry prosi uczestniczkę o pomoc w uporządkowaniu sceny, a członków grupy o domknięcie kręgu. Rozmawia z protagonistką o doświadczeniach udziału w grze. Uczestniczka wyraża satysfakcję z udziału w ćwiczeniu. Prosi także pozostałych uczestników o sharing związany z tematyką psychodramy.

Należy zaznaczyć, że psychodrama protagonistyczna, mimo pozornej prostoty, jest formą pracy wymagającą od lidera wielu profesjonalnych kompetencji, w związku z czym nie powinna być stosowana przez osoby ich nieposiadające, w szczególności niebędące przeszkolonymi psychodramatystami.

- **Zakończenie zajęć**

Trener informuje o zbliżającym się końcu zajęć. Dziękuje uczestnikom za zaangażowanie i zachęca do podsumowującej rozmowy na temat doświadczeń nabytych w trakcie zajęć. Zaprasza na kolejne spotkanie, przypominając jego termin.

Wykorzystano: krąg z krzeseł, kolorowe chusty, maskotki, psychodramę z protagonistą.

MODUŁ 6. Rekapitulacja treści edukacyjnych, dzielenie się uczestników doświadczeniami edukacyjnymi, informacje zwrotne, podsumowanie i zamknięcie pracy grupy

- **Inicjacja pracy grupy, sprawdzenie obecności**

Trener wita uczestników i zaprasza do zajęcia miejsc w kręgu. Odczytuje listę obecności.

- **Tworzenie psychodramatycznej mapy doświadczeń z wakacji**

Trener inicjuje rozmowę na temat doświadczeń wakacyjnych, prosi o ich symbolizację przy pomocy chust. W efekcie powstaje kompozycja z chust ułożonych na podłodze na środku kręgu krzeseł, tworząca psychodramatyczną mapę doświadczeń z wakacji.

- **Konsolidacja i symbolizacja doświadczeń edukacyjnych nabytych w trakcie kursu**

Trener moderuje grupową rozmowę służącą przypomnieniu doświadczeń grupowych. Proponuje, aby każde kolejne spotkanie oznaczyć wybraną przez uczestników kolorową chustą ułożoną na podłodze. Kolejne chusty będą płatkami kwiatu. Trener przypomina treści oraz ważne zdarzenia związane z pracą grupy, pyta uczestników o ich wspomnienia z poszczególnych sesji edukacyjnych.

- **Rozmowa na temat doświadczeń kursu w podgrupach**

Trener dzieli grupę na dwie podgrupy. Do każdej z nich dołącza asystentka. Celem pracy w podgrupach jest rozmowa na temat indywidualnych doświadczeń uczestników, których wypowiedzi notują asystentki.

- **Podsumowanie i zamknięcie grupy**

Trener zaprasza uczestników do stworzenia jednego kręgu z krzeseł. Prosi asystentki o odczytanie wypowiedzi zapisanych w trakcie rozmowy w podgrupach. Zaprasza uczestników do uzupełnienia wypowiedzi. Trener dziękuje uczestnikom za aktywny udział w szkoleniu, wręcza każdej osobie symboliczny upominek (trójkolorowe długopisy – oznaczające różnorodność osób i doświadczeń grupowych). Uczestnicy wyrażają podziękowania wobec trenera.

Refleksje osoby prowadzącej zajęcia

Prowadzenie grupy psychoedukacyjnej z osobami dorosłymi z NI z wykorzystaniem środków psychodramatycznych stanowiło źródło znaczących doświadczeń osobistych i profesjonalnych. Osoby z NI z dużym zaangażowaniem, czasem wręcz z entuzjazmem włączały się w proponowane aktywności. Otwarcie na różne sposoby komunikowały satysfakcję z przebywania i współpracy w grupie, demonstrowały niezwykłą wrażliwość na wzajemne potrzeby oraz chętnie okazywały sobie nawzajem emocjonalne wsparcie. Były zaciekawione możliwością ekspresji własnych przeżyć i ustosunkowań w formie symbolizacji i bezpośredniej komunikacji pozasłownej.

W grupie możliwe i użyteczne okazało się zastosowanie szeregu procedur i technik psychodramatycznych, w tym rozgrzewki, socjometrii, konkretyzacji, symbolizacji, dublowania, wejścia w rolę i kreacji roli, dialogu w zamianie roli. Korzystanie z tych narzędzi wymagało od trenera wielu różnorodnych kompetencji. Składały się nań świadomość zasad doboru i wykorzystania środków psychodramatycznych w pracy z grupami, a także rozumienia i umiejętnego stymulowania procesów grupowych (np. umiejętność tworzenia atmosfery poufności i wzajemnego zaufania, szacunku oraz otwartości w komunikowaniu się). Praca z osobami z NI wymagała ponadto wysoce zindywidualizowanego podejścia do każdego uczestnika i każdej sytuacji grupowej, zdolności do kreatywnego reagowania i starannego objaśniania studentom bieżących zadań, interakcji i sytuacji grupowych.

Uczestnicy żywo reagowali na proponowane zadania, nierzadko spontanicznie wyrażając doświadczane emocje pozytywne i negatywne. Wymagało to od trenera bieżącego reagowania na wyzwania, niekiedy udzielania kursantom bezpośredniego wsparcia emocjonalnego oraz wspierania grupy w nabywaniu i wykorzystywaniu kompetencji w zakresie świadomości emocji przeżywanych przez siebie i innych.

Zastosowanie w edukacji technik katalizujących proces doświadczania ma swoje zalety, ale wiąże się też z pewnym wyzwaniem, a niekiedy ryzykiem emocjonalnym. Koncentracja uczestników na osobistych doświadczeniach może skutkować konfrontacją z doświadczeniami trudnymi, jak np. tęsknotą za zmarłą czy przebywającą w oddaleniu rodziną, rozczarowaniem z powodu niezrealizowanych marzeń, trudnymi doświadczeniami związanymi z kontaktem z innymi. Takie momenty również miały miejsce w trakcie prowadzonych zajęć. Wymagało to od trenera umiejętności udzielania bezpośredniego wsparcia emocjonalnego, a także wykorzystania zasobów emocjonalnych innych uczestników. W procesie tym niezwykle pomocna okazała się obecność w grupie wykwalifikowanych opiekunów osób z NI, które oferowały różnorodne i znaczące wsparcie swoim podopiecznym. Należy podkreślić, że narzędzia

i procedury psychodramatyczne w pracy z osobami z NI powinny być stosowane w sposób uważny i zindywidualizowany, dostosowany do możliwości poznawczych, komunikacyjnych i fizycznych uczestników. Niektóre z nich, jak np. psychodrama z protagonistą, wymagają wielu zaawansowanych kompetencji i jako takie powinny być używane wyłącznie przez wyszkolonych psychodramatystów.

Opinie uczestników zajęć:

W trakcie każdego bloku dydaktycznego uczestnicy byli zachęceni do otwartego komunikowania własnych opinii i obserwacji. Byli także pytani o odczucia i zachęceni do ich symbolicznej ekspresji z wykorzystaniem rekwizytów psychodramatycznych, takich jak chusty i maskotki. Uczestnicy wielokrotnie wyrażali zadowolenie z udziału w kursie komunikowali też pozytywne ustosunkowanie wobec prowadzącego oraz asystentek. W trakcie ostatniego bloku uczestników poproszono o przekazanie informacji zwrotnych dotyczących całego kursu, wskazanie, co zapamiętali, co było najważniejsze, najbardziej pomocne itp. Rozmowę przeprowadzono w dwóch podgrupach animowanych przez asystentki, które dodatkowo notowały wypowiedzi uczestników.

Przykładowe wypowiedzi uczestników:

”

Uczestnik 1: *Mi się bardzo podobał pluszak Gucio, bo kojarzy się z pszczołką Mają. Lubiłam owoce, które przynosił pan Krzysztof, były też ciastka. Podobały mi się rozmowy o marzeniach, przywitania ręką, puszczenie oczka. Każdy na zajęciach siebie słuchał. Ważny jest szacunek dla innych, kultura i to, że nie wolno używać telefonów.*

”

Uczestnik 2: *Były uczucia na zajęciach, dużo miłych uczuć. Podobały się przywitania, były ważne. Pamiętam chusty, oznaczały miesiące, w których kto się urodził. Pamiętam maskotki, bawiliśmy się nimi. Pan Krzysztof był miły, sympatyczny, wesoły. Ładnie rozmawiał z nami, kulturalny, uśmiechnięty do nas, żartował, widać, że lubił z nami rozmawiać. Przynosił dla nas różne materiały, rekwizyty pomocne w rozmowie.*

” Uczestnik 3: *Najbardziej mi się podobały maskotki, rozmowy o emocjach, chusty, siedzenie w kółku. Rozmowy o kolorach, gdzie mieszkają zwierzęta. Uspokajały mnie te zajęcia, słuchanie, co mówił pan Krzysztof. Ja bardzo lubię takie zajęcia. Po takich zajęciach mniej się denerwuję. Maskotki mnie uspokajały. Podobały mi się rozmowy o sobie, jak z kimś rozmawiać. Co o sobie myślę, że trzeba być dla siebie wzajemnie dobrym. Fajne były przywitania poprzez patrzenie sobie w oczy.*

” Uczestnik 4: *Sprawdzana była lista obecności, data, kto, kiedy się urodził. Każdy mile rozmawiał, spokojnie bez nerwów, nikt nie krzyczał. Agatka bardzo ładnie mówiła, opowiadała o sobie. Wszystkie osoby są fajne, można było z nimi przywitać się, porozmawiać. Było w porządku, jak byliśmy razem. Ładnie się wszyscy zachowywali, każdy słuchał, co mówią inni.*

Głos asystentów ONI:

” Asystentka 1: *Zajęcia mające na celu rozwój emocjonalny oraz podnoszenie kompetencji społecznych oparte na metodach psychodramy okazały się świetnym przedsięwzięciem dla grupy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Były one dostosowane do poziomu znacznego i umiarkowanego zaburzeń rozwoju intelektualnego, bazowały głównie na materiałach obrazowych, łączeniu wrażeń zmysłowych z odczuciami z ciała, a dalej z emocjami. Uczestnicy zostali zaproszeni do współtworzenia bezpiecznej przestrzeni, w której dzielili się między sobą swoimi trudami, ale też radościami. Uważam, że takie doświadczenia ułatwiają kształtowanie zdrowych wzorców tworzenia relacji i wykorzystywanie ich w przyszłości, dodają odwagi i zwiększają poczucie wartości. Trener bardzo umiejętnie wchodził w stany odczuwania emocji przez uczestników, tłumaczył, ale także pytaniami kierował ku konstruktywnym wnioskom, w celu lepszego radzenia sobie z nimi w przyszłości. Każdy z uczestników otrzymywał odpowiednią przestrzeń na wyrażenie siebie, co dawało poczucie sprawstwa, ważności i w efekcie wpływało na poczucie godności jednostek. Zajęcia te zdecydowanie pozytywnie wpłynęły na rozwój emocjonalno-społeczny grupy uczestników. Moją rolę psycholożki rozumiałam jako obserwowanie grupy pod kątem rozpoznawania indywidualnych reakcji swoich podopiecznych, w szczególności zwracania uwagi na sygnały mogące wskazywać na poczucie dyskomfortu, potrzebę podzielenia się z grupą,*

zatoszczenia się, a co za tym idzie stawiania odpowiednich pytań, mających stanowić wsparcie dla trenera, który na co dzień nie miał kontaktu z członkami grupy. Starałam się również – w miarę posiadanych możliwości – czynnie włączać się w pracę grupy prowadzonej z wykorzystaniem metod psychodramatycznych, dostosowując je do preferencji uczestników poznanych przeze mnie w trakcie wcześniejszych kontaktów. Jestem bardzo szczęśliwa i usatysfakcjonowana podjętym przedsięwzięciem, dostrzegam wiele pozytywów z nim związanych dla uczestników WTZ, jak i dla samej siebie.

Mgr Oliwia Kiryk, psycholog, Warsztaty Terapii Zajęciowej „Źródło”,
filia przy ul. Gospodarczej 32 w Lublinie; oliwia.kiryk.1997@gmail.com



Asystentka 2. Mentalność współczesnego świata koncentruje się na wartościach doczesnych i materialnych, co sprzyja pogardzaniu tym, co odbiega od przyjętego kanonu piękna. Często ludzie oceniani są za wygląd zewnętrzny czy możliwości intelektualne, co prowadzi m.in. do dyskryminacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jeszcze do niedawna osoby z NI były w większości izolowane od społeczeństwa, rodzice chowali swoje „inne” dzieci w domach, nie chcąc narażać się na negatywną ocenę czy pogardę ze strony innych ludzi. Ten trend oraz stosunek społeczeństwa się zmieniają, jednak wciąż bardzo powoli. Nadal wielu ludzi obawia się osób z NI, nie wiedzą, jak zachować się w ich towarzystwie, stronią od bezpośredniego kontaktu, podtrzymując tym stereotypy i uprzedzenia panujące w społeczeństwie. Osoby z NI spostrzegane są często jako gorsze od innych, niemające perspektyw na osiąganie sukcesów, nie otrzymują od środowiska bezwarunkowej akceptacji, co negatywnie wpływa na ich obraz siebie, niskie poczucie własnej wartości oraz niewłaściwą ocenę własnych możliwości. W takich okolicznościach ważną rolę pełnią m.in. projekty skierowane do osób z niepełnosprawnością intelektualną, które pomagają rozwijać kompetencje w sprzyjających warunkach dostosowanych do możliwości i potrzeb uczestników. Podczas warsztatów „Kim jestem?” pełniłam rolę obserwatora, czuwając nad samopoczuciem moich podopiecznych, dając potrzebne wsparcie oraz dopingowałam do otwartego wyrażania siebie. Uczestnikom podczas zajęć towarzyszyło dużo różnych emocji. Jednak dzięki tworzonej przez prowadzącego atmosferze empatii oraz postawie w pełni akceptującej, otwartej na dialog i predyspozycje uczestników, każdy miał szansę wypowiedzenia się w możliwy dla siebie sposób oraz zaprezentowania własnej osoby, nie narażając się na krytykę. Dla moich podopiecznych z WTZ „Źródło” na ul. Radzyńskiej, tego typu warsztaty miały duże znaczenie, czuli się bardzo wyróżnieni, mogąc brać udział w zajęciach organizowanych na uczelni wyższej. Niektórzy nazywali te zajęcia

„studiowaniem”. Prowadzący był cierpliwy, wyrozumiały, warsztaty były dostosowane do możliwości uczestników. Wszyscy chętnie otwierali się na wzajemne relacje społeczne, wspierali się i uważnie słuchali. Dyskutowali na proponowane tematy, angażowali we wszystkie oferowane aktywności, można było odczuć, że czują się bezpiecznie w przestrzeni, mogąc swobodnie wyrażać siebie. Tworzona była atmosfera pozytywnej i bezwarunkowej akceptacji, sprzyjająca kształtowaniu pozytywnej tożsamości. Uczestnicy mogli postrzegać siebie jako aktywnych i kompetentnych uczestników społeczeństwa, biorących udział w warsztatach organizowanych przez uczelnię wyższą. Wspieranie równych szans, tworzenie przestrzeni otwartych i empatycznych na osoby z NI, sprzyja integracji społecznej oraz rozwojowi, na jaki zasługuje każdy człowiek.

Mgr Angelika Hadel-Waży – psycholog, Warsztaty Terapii Zajęciowej „Źródło”, filia przy ul. Radzyńskiej 3 w Lublinie.

Bibliografia

- Böcker, I. (2004). Psychodramatische Schulsozialarbeit: Anwendung psychodramatischer Verfahren und Techniken in der Arbeit mit lernbeeinträchtigten und sozial benachteiligten Jugendlichen an der Berufsschule. (Psychodramatic Social Work: Application of Psychodramatic Interventions and Techniques in Work with Learning and Socially Disabled Youth in Job Training). *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, (1), March, 47–68.
- Chesner, A. (1994). *Dramatherapy for People with Learning Disabilities: A World of Difference*. Jessica Kingsley Publishers.
- Chesner, A. (2020). *Creative Drama Groupwork for People with Learning Difficulties*. Routledge.
- Ciepliński, K.M., Karkut-Rzondtkowska, J. (2019). Significant Events during a Psychodrama and Action Methods Based Experiential Group Training for Psychology Students. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 1, 153–165.
<https://doi.org/10.1007/s11620-019-00480-w>
- Ciepliński, K.M. (2014a). *Jak działa psychodrama. Elementy psychodramatycznej teorii zmiany*, referat wygłoszony na konferencji Trzech Sekcji, Psychoterapia działa! Jak? Refleksje nad procesem psychoterapii, Kraków, 24–26 października.
- Ciepliński, K.M. (2014b). Psychosomatyka i praca z ciałem w ujęciu psychodramy, *Sztuka Leczenia*, 1–2, 35–36.
- Ciepliński, K.M., Bielańska, A. (2018). Przedmowa do wydania polskiego. W: Ch. Stadler (przekład I. Kowal), *Psychodrama w teorii i praktyce* (s. 11–14). Eneteia.

- Feniger-Schaal, R. (2016). A Dramatherapy Case Study with a Young Man Who Has Dual Diagnosis of Intellectual Disability and Mental Health Problems. *The Arts in Psychotherapy*, 50, 40–45.
- Geiger, A., Shpigelman, C. N., & Feniger-Schaal, R. (2020). The Socio-emotional World of Adolescents with Intellectual Disability: A Drama Therapy-based Participatory Action Research. *The Arts in Psychotherapy*, 70, 101679.
- Hoppe-Kresse, R. (1999). Humanistisches Psychodrama in der Gruppenarbeit eine Foerschule fuer Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderungen. (Humanistic psychodrama in group work in a school for learning disabled children and adolescents). *Internationale Zeitschrift für Humanistisches Psychodrama*, 5, 27–60. German.
- Kellerman, F. (2000). *Foundations of Psychodrama: History, Theory and Practice*. Springer.
- Kunz Mehlstaub, S., Stadler Ch. (2018). *Psychodrama-Therapie*. Verlag W. Kohlhammer.
- Miller, Ludwick & Colucy Krcmar (2020). Professional Considerations for Art Therapists Supporting the Work of People with Intellectual Disabilities, *Art Therapy*, 37(2), 83–87, DOI: 10.1080/07421656.2020.1757376
- Schaller, R. (2019). *Imagine You Are... Role Play in Individual Therapy, Councelling and Coaching*. Magglingen.
- Stadler, Ch. (2018). *Psychodrama w teorii i praktyce* (I. Kowal, tłum.) Eneteia.
- Tomasulo, Daniel J. & Razza (2006). Group Psychotherapy for People with Intellectual Disabilities: The Interactive-behavioral Model. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 59, s. 85–93.
- Winnicott, D.W. (2011). *Zabawa a rzeczywistość* (A. Czownicka, tłum.). Wyd. Imago.

Realizacja kursu uniwersyteckiego dla osób niepełnosprawnych intelektualnie – „Kompetencje aktorskie” (sylabus i przebieg procesu)

Maria Pietrusza-Budzyńska, Katarzyna Mariańczyk

Pomysł przygotowania i przeprowadzenia w ramach struktur uniwersyteckich kursu aktorskiego dla osób z niepełnosprawnością intelektualną zrodził się z wieloletnich doświadczeń *Lubelskiej Teatrotterapii*. Jest to środowisko terapeutyczne stworzone i prowadzone przez Marię Pietruszę-Budzyńską w formule *Warsztatów Terapii Zajęciowej* oraz rozszerzeniu tejże działalności w działaniach kierowanej przez nią *Fundacji Teatrotterapia Lubelska*.

Teatrotterapia Lubelska akcentuje wagę uczestnictwa dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w świecie teatru, rozumianego nie tylko jako możliwość odbioru sztuki, ale przede wszystkim jako budowanie zdolności obserwowania samych siebie w działaniu (Boal, 2014). Teatr, pozwalając doświadczać roli innej osoby, wyobrażać sobie własną osobę w teraźniejszości i w przyszłości, zwiększa pole doświadczeń osoby i buduje jej poczucie samorealizacji.

Możliwości terapii i rozwoju przez teatr dla osób z niepełnosprawnością intelektualną zostały wielokrotnie w praktyce *Teatrotterapii Lubelskiej* udowodnione. Naturalnym dalszym krokiem działania stało się szukanie przestrzeni umożliwiającej realizację sformalizowanego kształcenia dorosłym osobom niepełnosprawnym intelektualnie (NI) w dziedzinie aktorstwa. Tę przestrzeń stworzył realizowany w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II projekt aplikacyjny „KUL – uczelnia bez barier”, gdzie w ramach zadania „Think College” opracowano program kursu, przygotowano kartę przedmiotu i przetestowano realizację kursu pt. „Kompetencje aktorskie – poziom zaawansowany” z udziałem grupy dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, posiadających podstawowe kompetencje aktorskie. Poniżej prezentowana jest karta przedmiotu i raport z realizacji testowania kursu.

Karta przedmiotu

Nazwa jednostki	Wydział: WNS Instytut: Psychologii
Nazwa studiów podyplomowych/ kursu/szkolenia	Projekt NCBiR „KUL-uczelnia bez barier”, zadanie „Think College” – kursy uniwersyteckie dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, kształtujące kompetencje podstawowe
Nazwa przedmiotu	Praktyczne kompetencje aktorskie (kurs dla zaawansowanych)
Język przedmiotu	Polski
Forma przedmiotu	Warsztaty
Liczba godzin zajęć dydaktycznych	30
Liczba punktów ECTS	
Forma zaliczenia przedmiotu	Udział w zajęciach oraz w grupowym projekcie końcowym, tj. występ w etiudzie, monodramie, przedstawieniu, filmie, itp.

Cele kształcenia w ramach przedmiotu

- C1. Utrwalanie i doskonalenie oraz budowanie świadomości nabytych/wyuczonych kompetencji aktorskich przydatnych do pracy w teatrze i filmie, a także do pracy na estradzie i w reklamie.
- C2. Kształtowanie i doskonalenie aktywności i potrzeby angażowania się w różne działania kulturalne i społeczne.

Wymagania wstępne w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych

Kurs przeznaczony jest dla osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym, które:

- czytają same lub z pomocą;
- komunikują się werbalnie i niewerbalnie (alternatywna komunikacja); interesują się teatrem, były w teatrze jeden lub więcej razy, brały udział w przedstawieniach.

Śluchacz/uczestnik, który zaliczył przedmiot potrafi

- a) w zakresie wiedzy:
 - wie, kto to jest aktor i jakie są zasady pracy aktora na scenie/poza nią;
 - ma podstawową wiedzę na temat warsztatu aktora;
 - zna i rozumie etapy tworzenia spektaklu teatralnego;
- b) w zakresie umiejętności:
 - posługuje się warsztatem aktora w zakresie: potrafi pracować na scenie, potrafi budować rolę i wykorzystać ciało dla ekspresji artystycznej;
 - potrafi pracować w grupie zadaniowej, rozumiejąc nadaną w niej rolę;

c) posiada kompetencje (podstawy):

- jest otwarty na podejmowanie nowych wyzwań teatralno-aktorskich;
- ma rozbudzoną potrzebę uczestniczenia w kulturze i jej tworzenia: deklaruje i uczestniczy.

Treści programowe przedmiotu

1. Budowanie warsztatu aktora:

- a. bezpośrednie doświadczanie: oswajanie (świadomość) ciała, szukanie przygód, doznań, penetrowanie różnych dziedzin wiedzy i sztuki, ruch, taniec, rytm;
- b. praca z ciałem, z emocjami oraz z pięcioma zmysłami;
- c. praca w grupie (ćwiczenia kompozycyjne, integracyjne, koncentrujące; gry dramatyczne, „rzeźby”, „stop klatka”);
- d. praca z kamerą, pozowanie do zdjęć;
- e. wypracowanie własnego sposobu tworzenia spektaklu z ludźmi i dla ludzi z niepełnosprawnością intelektualną.

2. Budowanie spektaklu:

- a. indywidualna praca nad rolą i kostiumem;
- b. opracowanie ruchu scenicznego indywidualnego aktora i grupy;
- c. praca nad plastyczną realizacją projektu oraz opracowanie muzycznej narracji.

Metody i pomoce dydaktyczne

Wizyta w teatrze, mini wykład, pogadanka, opowiadanie, inscenizacja, sztuka teatralna, trening samodzielności, praca z ciałem (ćwiczenia ruchu, tańca, rytmu), ćwiczenia maksymalnego opanowania (zadania aktorskie), ćwiczenia i gry dramatyczne (stop klatka, rzeźba, strategie wchodzenia w rolę – odczuwanie i odtwarzanie postaci w praktycznym treningu emocjonalnym, pokaz teatralny połączony z przeżyciem, filmy, zdjęcia, warsztaty manualne (kostiumy).

Sposoby oceny słuchacza/uczestnika

Na ocenę końcową złożą się elementy:

- obecność;
- zaangażowanie;
- pozytywnie ocenione aktorskie działania artystyczne (rola, udział w wybranej, dostosowanej do indywidualnych predyspozycji formie teatralnej);
- pozytywnie oceniony udział w grupowym projekcie końcowym, tj. występ w etiudzie, monodramie, przedstawieniu, filmie.

Obciążenie pracą słuchacza/uczestnika

- a) liczba godzin pracy z prowadzącym zajęcia: 30
- b) liczba godzin indywidualnej pracy słuchacza: 30

Literatura

a) podstawowa:

Bastek, D. i Fołtyń, M. (red.). (2013). *Transgresywne monstrum*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Lajte-Lewkowicz, I. i Piasecka, A. (red.). (2006). *Terapia i teatr*: Poleski Ośrodek Sztuki.

Lajte-Lewkowicz, I., Michałowska, J. i Piasecka, A. (red.). (2013). *Spektakl jako wydarzenie i doświadczenie*. Wydawnictwo Oficyna.

Lajte-Lewkowicz, I. i Wąsik, M. (red.). (2018). *Spektakl jako wydarzenie i doświadczenie*. Aktor. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

b) uzupełniająca:

Henriques, R., Letria, A. (2018). *Teatr. Zadaniariusz* (J. Jankowski, tłum.). Wydawnictwo Tako.

Filmy instruktażowe, dokumentalne, fabularne i artystyczne z/o działalności teatroterapeutycznej i teatralnej osoby prowadzącej zajęcia teatralne – przykłady „oprzyrządowania” niepełnosprawności intelektualnej (w zależności od potrzeby – „pod ręką”)

Prowadzący przedmiot

Mgr Maria Pietrusza-Budzyńska – pedagog specjalny, arteterapeuta, instruktor teatralny

Raport z realizacji kursu

Cele ogólne kursu

- Nabycie zaawansowanych kompetencji aktorskich przydatnych do pracy w teatrze i filmie, a także do pracy na estradzie i w reklamie.
- Poszerzanie horyzontów przeżywania świata i kształtowanie w uczestniku kursu nowych możliwości wyrażania własnej osoby.
- Kształtowanie gotowości i chęci do angażowania się w różne działania kulturalne i społeczne.

Metody pracy

W realizacji kursu/warsztatu stosowane były: mini wykład, pogadanka, opowiadanie, inscenizacja, sztuka teatralna, trening samodzielności, praca z ciałem (ćwiczenia ruchu, tańca, rytmu), ćwiczenia maksymalnego opanowania (zadania aktorskie), ćwiczenia i gry dramatyczne (stop klatka, rzeźba, strategie wchodzenia w rolę – odczuwanie i odtwarzanie postaci w praktycznym treningu emocjonalnym), pokaz teatralny połączony z przeżyciem.

Wykorzystywane w realizacji kursu metody w zdecydowanej większości oparte były na praktycznym działaniu i byciu w grupie. W związku z tym korzystano także z dodatkowych metod pracy szczegółowej z uczestnikami warsztatu:

- trening samodzielności, trening ekonomiczny, wycieczka-wyjście do teatru na spektakl;
- metoda stopniowania trudności;
- słuchanie – patrzeć – dotykane – wąchanie – smakowanie (wykorzystanie pięciu zmysłów);
- mówienie i rozmowy kierowane oraz doskonalenie mowy;
- praca z ciałem (rozgrzewka aktorska);
- proste ćwiczenia i gry dramatyczne, stop klatka, rzeźba, strategie wchodzenia w rolę – odczuwanie i odtwarzanie postaci w praktycznym treningu emocjonalnym;
- trening oparty na schemacie i rytuale dnia: rozgrzewka, ćwiczenia maksymalnej koncentracji, ćwiczenia maksymalnej świadomości (na integrację i współpracę aktorską);
- ćwiczenia maksymalnego opanowania (zadania aktorskie), rytualne ćwiczenia parominutowe przed każdą próbą i spektaklem;
- przygotowanie do dalszej pracy na podstawie krytyki i ocen uzyskanych po wystawieniu spektaklu.

Cele szczegółowe i przebieg poszczególnych zajęć kursu

Zajęcia 1. Wprowadzenie do świata teatru

Cele szczegółowe: zainteresowanie teatrem jako ważnym, alternatywnym miejscem aktywności życiowej. Odkrywanie przez uczestników cech psychicznych pozwalających im funkcjonować w nowych aktywnościach.

Przebieg zajęć 1

A. Etap wprowadzający:

- Czynności organizacyjno-mobilizujące: trening samodzielności (sam przyjdę/ pójde do teatru/sam wybiorę spektakl z repertuaru w konkretnym dniu), trening ekonomiczny (sam kupię bilet i sam zapłacę), ubiorę się odpowiednio do teatru.

B. Etap pracy właściwej:

- Zwiedzanie teatru, zapoznanie się ze sceną i jej budową, funkcjonowaniem oraz obsługą sceny (elektryk, akustyk, bileterzy itd.).
- Jestem widzem: oglądam spektakl na widowni w ciszy i spokoju, kupuję program teatralny w czasie przerwy (antraktu) w spektaklu.
- Posługuję się zgromadzonym słownictwem teatralnym ze zrozumieniem. Wyrażam opinię o pracy w teatrze.

C. Etap końcowy:

- Spotkanie w kawiarni: rozmowa podsumowująca – pozytywna ocena uczestnictwa w teatralnym wydarzeniu: „jesteś samodzielny/a? Czy jesteś gotowy/a do bycia aktorem w spektaklu, który razem zrobimy?”

Zajęcia 2. Tworzymy sztukę teatralną

Cele szczegółowe: trenowanie odczuwania i rozumienia świata teatru, kształcenie i usprawnianie koncentracji uwagi dowolnej, percepcji wzrokowej, słuchowej, ruchowej, smakowej i węchowej oraz umiejętności nakierowanej na obserwację; budowanie poczucia własnej wartości i działania „przeciwko” własnym deficytom; otworzenie przed osobą z niepełnosprawnością intelektualną nowych możliwości komunikacji ze światem i poszukiwanie własnego w nim miejsca.

Przebieg zajęć 2

A. Etap wprowadzający:

- Czynności organizacyjno-mobilizujące, pobudzenie zainteresowania, rozgrzewka aktorska, rozmowa – uzasadnienie, dlaczego i po co tu jesteśmy.

B. Etap pracy właściwej:

- Wyszukiwanie problemu, który interesuje grupę i istnieje jako istotny wśród jej członków, np. problem niepełnosprawności i problemów z tym stanem związanych oraz kontekstów społecznych.
- Udokumentowanie powodu, dla którego będzie grana sztuka: dla kogo i po co?
- Opowiadanie (streszczenie) bajki Jana Ch. Andersena *O czerwonych trzewiczkach* i czytanie bajki.
- Obiektywizowanie problemów w treści scenariusza na podstawie bajki jako indywidualne elementy pracy terapeutycznej (użycie piktogramów i obrazków projekcyjnych).

C. Etap końcowy:

Rozmowa podsumowująca.

Zajęcia 3. Praktyka warsztatu pracy aktora

Cele szczegółowe: wchodzenie w rolę i podział ról (rola jest odzwierciedleniem osoby i jest dla osoby) – tworzenie osoby aktora (jestem aktorem, bo gram rolę w spektaklu); ćwiczenia fizyczne, kompozycyjne, integracyjno-koncentrujące z partnerami i dla partnerów gry; nadawanie rangi rytuałom teatralnym; twórcze poznawanie negatywnych i prymitywnych emocji; osiągnięcie satysfakcji w przeżywaniu i zdobywaniu dobrych emocji; wypracowanie własnego – dla zespołu i prowadzącego – sposobu tworzenia spektaklu z ludźmi i dla ludzi z niepełnosprawnością intelektualną.

Przebieg zajęć 3

A. Etap wprowadzający:

- Czynności organizacyjno-mobilizujące, pobudzenie zainteresowania, rozgrzewka aktorska.

B. Etap pracy właściwej:

- Uczestniczenie w rytuałach teatralnych: rytuał kręgu w pracy grupy teatralnej, doświadczenie nakładania maski, rytuał wchodzenia na scenę, rytuał wchodzenia w rolę – tworzenie osoby aktora w sobie i dla widza, rytuał nakładania kostiumu, rytuał ciszy w teatrze.
- Podział ról ze scenariusza przedstawienia.
- Przygotowanie scenografii i kostiumów.
- Wykonanie: indywidualna praca nad rolą i kostiumem, opracowanie ruchu scenicznego indywidualnego aktora i zespołu; praca z grupą nad realizacją plastyczną według projektu; opracowanie narracji muzycznej – przyjęcie przez aktora: od nieświadomej akceptacji do świadomego reagowania na muzykę (wchodzenie w muzykę, pójście za nią).

C. Etap pracy końcowej:

- Nagranie próby generalnej i ocena wykonania – zgłaszanie uwag przez każdego członka zespołu. Poszukiwanie odpowiedzi: jak czułeś się/czułaś się w kreacji roli, kostiumie, na scenie?
- Przepracowanie zagadnienia tremy aktorskiej w osobistym wymiarze każdego aktora.

Zajęcia 4. Spektakl

Cel szczegółowy: zaprezentowanie spektaklu „Moje czerwone trzewiczki” – jako efektu realizacji kursu i wyniku procesu teatrotterapii jego uczestników.

Przebieg zajęć 4

A. Etap wprowadzający:

- Czynności organizacyjno-mobilizujące, rozgrzewka aktorska, krąg grupy teatralnej.

B. Etap pracy właściwej:

- Wykonanie zaproszeń i plakatów: zawiadomienie mediów, zaproszenie osób znaczących i ważnych dla środowiska.
- Próby sytuacyjne w miejscu pierwszego występu oraz „zżywanie się” z kostiumem, muzyką, światłem (właściwe oświetlenie sceny), wyćwiczenie ukłonów dla publiczności.
- Ramka udzielania wywiadów, odpowiedzi na różne pytania, zachowanie po spektaklu.
- Utrzymanie szczególnego porządku i zachowania na scenie i w garderobach.

C. Etap pracy końcowej:

- Występ przed publicznością. Realizacja w rzeczywistości parateatralnej roli aktora – człowieka silnego i niezależnego.

Efekty realizacji kursu – ewaluacja

Opinia trenera/prowadzącego zajęcia – Marii Budzyńskiej

Frekwencja w zajęciach wynosiła 100%, wszyscy uczestnicy wzięli udział w końcowym przedstawieniu. W trakcie realizacji warsztatu uzyskano następujące efekty:

1. Nawiązanie kontaktu artystycznego i wspólnoty teatralnej wokół tworzonego dzieła oraz przeniesienie wielu „pozyskanych” relacji poza miejsce i czas realizacji kursu.
2. Uwolnienie z apatii i zerwanie ze skutkami izolacji, doświadczanej w prywatnym życiu uczestników.
3. Pozytywne zmiany w samoocenie oraz odzyskanie pewności siebie uczestników.

4. Wzrost potrzeby uczestniczenia w kulturze i jej tworzeniu (85% osób deklaruje, że będą chodzić do teatru na każdą nową premierę).
5. Zwiększenie zakresu aktywności i uczestnictwa poprzez udział w grupowym przedstawieniu kończącym kurs (występ dla rodziców i przyjaciół – na gości z zewnątrz uczestnicy nie zgodzili się, podając argumenty: „może następnym razem”, „jeszcze nie czuję się aktorką na 100%”, „boję się, co mama powie”, „za mało czasu mam na pozbycie się tremy”, „no nie wiem, czy dam radę jak przyjdzie ta pani X”).
6. Wzrost bezpośredniego doświadczania i kontaktu z emocjami – wyzwolone w procesie twórczym emocje w oparciu o atrakcyjne treści scenariusza przedstawienia pozwoliły uczestnikom stworzyć odświeżające kreacje JA – takich siebie, którymi zachwycili się („Naprawdę taki jestem?” – z niekłamną radością w oczach spytał jeden z uczestników).
7. Wzrost koncentracji na własnej osobie oraz na sobie w relacji – poprzez fizyczny trening aktorski, ćwiczenia koordynacji ruchowej, ćwiczenia orientacji w przestrzeni, ćwiczenia partnerskie, trening nabywania umiejętności prowadzenia rozmowy, ćwiczeń wyobraźni oraz różnych zmysłów.

Opinie uczestników o kursie

Uczestnicy kursu zostali poproszeni o wyrażenie opinii na jego temat. Zadano im pytanie: „Co takiego wydarzyło się w twoim życiu, od kiedy zacząłeś/zaczęłaś przychodzić na warsztaty teatralne?”. Pytania pomocnicze: „Co ważnego przeżyłeś/przeżyłaś w czasie warsztatów teatralnych”, „Co ci się podobało?”.

Odpowiedzi powtarzały się wielokrotnie pod względem treści i formy. Ocenione były przez zadającego pytanie jako konkretne, z dużym ładunkiem emocjonalnym: zadowolenia, radości działania i obecności w życiu wspólnotowym grupy teatralnej oraz dużej satysfakcji ze stworzonego spektaklu teatralnego (dzieła) oraz uznania zarówno ze strony obserwatorów/widzów, jak i reżysera (osoby prowadzącej warsztaty).

Odpowiedzi udzieliło 30 uczestników kursu, w wieku 24–46 lat (27 osób z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym, 3 osoby w stopniu znacznym; w tej grupie znalazło się 25 osób komunikujących się werbalnie, 17 potrafiących czytać. Zainteresowanie teatrem deklarowało 15 osób).

Odpowiedzi uczestników kursu/warsztatu teatralnego:



- *jestem bardziej samodzielna/samodzielny,*
- *nie boję się obcych ludzi,*
- *mogę pracować w teatrze, lubię to,*
- *sam przyjechałem do teatru,*
- *zapamiętałem rolę,*
- *wymyśliłem, jak rozmawiać z koleżanką na scenie, pochwaliła mnie za to,*
- *działo się dużo, dałam radę,*
- *mam teraz wielu przyjaciół,*
- *byłam wśród fajnych ludzi,*
- *podoba mi się w teatrze,*
- *jestem teraz artystką i mama jest dumna ze mnie,*
- *ludzie mnie podziwiali, jak byłam na scenie, bili mi brawo,*
nikt do tej pory nie bił mi brawa,
- *stałam się piękną kobietą,*
- *chciałabym być aktorką zawsze,*
- *chcę być samodzielnym, sam robić wszystko,*
- *przydałam się w teatrze, bo umiem przecież prasować,*
- *możesz mnie krytykować, bo jesteś reżyserem,*
- *nie będę zmęczony zawsze, to weźmiesz mnie do teatru,*
- *teatr to mój dom,*
- *teatr to moje życie,*
- *nietrudno grać w teatrze,*
- *lubię teatr,*
- *będę tęskniła, ale pójdę do „Osterwy” [teatr w Lublinie] na spektakl,*
- *ćwiczenia w teatrze są trudne dla mnie, ale próbowałam,*
- *do teatru trzeba się ładnie ubrać – mama kupiła mi sukienkę, ładną,*
- *zostałam doceniona,*
- *czuję się ważna,*
- *jestem silny,*
- *w domu się nudziłam, teraz nie,*
- *warsztaty były dobre, podobały mi się.*

Podsumowanie

Realizacja kursu jako właściwie zorganizowany proces teatralny, oparty na rozwoju społecznym, moralnym i uczuciowym oraz na treściach dotąd niedostępnych człowiekowi z niepełnosprawnością intelektualną, a należących przecież do świata wartości i kultury wokół tego człowieka – pozwala mu na wszechstronny rozwój – na miarę jego możliwości i rozbudzonych przez twórczość teatralną potrzeb.

„Odzyskiwanie siebie” przez osobę dorosłą z niepełnosprawnością intelektualną, której doświadczanie świata i życia zostało zablokowane faktem orzeczenia o niepełnosprawności oraz często nieadekwatną do stanu edukacją, może odbyć się w teatrze i przy stosowaniu metody teatroterapii.

Wspieranie rozwoju JA uczestnika stało się dla niego, pojedynczego człowieka poważnym krokiem w uruchomionym procesie świadomości swojego stanu i miejsca, w jakim znajduje się w życiu, a dla prowadzącej zajęcia pozytywnym doświadczeniem.

Bibliografia

- Boal, A. (2014). *Gry dla aktorów i nie aktorów* (M. Świerkocki, tłum.). Wydawnictwo Cyklady, Drama Way Fundacja Edukacji Kultury.
- Bastek, D. i Fołtyn, M. (red.). (2013). *Transgresywne monstrum*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Henriques, R., Letria, A. (2018). *Teatr. Zadaniariusz* (J. Jankowski, tłum.). Wydawnictwo Tako.
- Lajte-Lewkowicz, I. i Piasecka, A. (red.). (2006). *Terapia i teatr*. Poleski Ośrodek Sztuki.
- Lajte-Lewkowicz, I., Michałowska, J. i Piasecka, A. (red.). (2013). *Spektakl jako wydarzenie i doświadczenie*. Wydawnictwo Officyna.
- Lajte-Lewkowicz, I. i Wąsik, M. (red.). (2018). *Spektakl jako wydarzenie i doświadczenie. Aktor*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Realizacja kursu uniwersyteckiego dla dorosłych osób niepełnosprawnych intelektualnie – „Kompetencje społeczno-emocjonalne i komunikacyjne w środowisku pracy” (sylabus i przebieg procesu)

Ewa Domagała-Zyśk, Urszula Kmita

Uczelnie wyższe realizują nie tylko misję prowadzenia badań naukowych i dydaktyki na najwyższym poziomie, ale także – w ramach tak zwanej „trzeciej misji uczelni” – podejmują działania na rzecz otoczenia społecznego. Tradycją wielu uczelni jest prowadzenie *Uniwersytetów Trzeciego Wieku*, *Uniwersytetów Dziecięcych*, *Uniwersytetów Otwartych* oraz różnorodnych szkoleń, warsztatów czy spotkań otwartych dla osób w różnym wieku i o różnym poziomie kompetencji. W tych spotkaniach mogą także uczestniczyć osoby z niepełnosprawnością intelektualną (NI), ale zazwyczaj nie odnoszą z nich istotnych korzyści – nie są one dostosowane do ich poziomu percepcyjnego i poznawczego.

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie zrealizowanego w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w ramach projektu „KUL – uczelnia bez barier” innowacyjnego programu edukacyjnego pt. „Bądź moim nauczycielem”, w którym wybrane zajęcia na kierunku pedagogika specjalna prowadzone były z udziałem dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Program nie tylko przyczynił się do utrwalenia i podniesienia kompetencji komunikacyjnych, emocjonalnych oraz społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale także wzrostu kompetencji studentów. W ramach regularnych zajęć testowany był również uniwersytecki kurs dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, przygotowany w ramach realizacji zadania projektowego „Think College”. Wnioski z realizacji dotyczą zatem zarówno istotnego znaczenia tego typu zajęć/kursów dla osób z NI, jak i możliwości wprowadzenia na stałe, wspomnianego wyżej programu edukacyjnego, w zakres regularnej inkluzywnej dydaktyki akademickiej.

Kształcenie na poziomie wyższym a fenomen niepełnosprawności intelektualnej

Uczelnie są instytucjami elitarnymi – nie każdy może stać się studentem i korzystać z zasobów wiedzy, umiejętności i kompetencji zgromadzonych – i ciągle tworzonych – w tych środowiskach. Aby stać się studentem, trzeba spełnić określone wymagania rekrutacyjne, wśród nich w Polsce – zdać egzamin maturalny lub równoważny, a w niektórych przypadkach – także dodatkowy egzamin kierunkowy potwierdzający kompetencje szczegółowe, np. językowe czy artystyczne.

Zgodnie z zapisami *Europejskiej Ramy Kwalifikacji* (European Qualification Framework, b.d.) i konsekwentnie – zapisami *Polskiej Ramy Kwalifikacji* (Polska Rama Kwalifikacji (PRK) – Punkt Koordynacyjny ds. Polskiej i Europejskiej Ramy Kwalifikacji, b. d.) wiedza, umiejętności i kompetencje osiąmane w ramach szkolnictwa wyższego należą do poziomu 6 lub 7 PRK. Oznacza to, że osoba kończąca studia licencjackie, m.in. zna w zaawansowanym stopniu fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi, potrafi innowacyjnie wykonywać zadania oraz rozwiązywać złożone i nietypowe problemy w zmiennych i nie w pełni przewidywalnych warunkach, a także samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie. Jest także przygotowana do autonomicznego podejmowania decyzji, krytycznej oceny działań własnych oraz działań zespołów, którymi kieruje, i organizacji, w których działaniach uczestniczy, oraz przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań (Chłoń-Domińczak i in., 2017, s. 6). Kompetencje te są nabywane w stopniu pogłębionym w czasie studiów magisterskich oraz kształcenia na poziomie doktoranckim (poziom 8 PRK).

Krótką analizą powyższych założeń *Polskiej Ramy Kwalifikacji* prowadzi do jednoznacznej konkluzji, że kształcenie, realizowane w tradycyjny sposób, na poziomie uczelni wyższej jest niedostępne dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Istotą bowiem ich niepełnosprawności jest ograniczenie w zakresie funkcji poznawczych i wykonawczych, czyli poznawania i analizy faktów, teorii i metod, rozpoznawania między nimi zależności, rozwiązywania problemów, zwłaszcza w sytuacjach nowych i nietypowych, a także podejmowania odpowiedzialności za podjęte działania i ich konsekwencje. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną zazwyczaj osiągają wykształcenie/kompetencje na poziomie I, II lub III poziomu PRK, uzyskując świadectwo ukończenia szkoły podstawowej lub szkoły branżowej I stopnia. Oznacza to, że m.in. znają elementarne fakty i zjawiska, wykonują proste zadania w typowych warunkach, uczą się pod kierunkiem innej osoby, respektują zobowiązania, podejmują proste działania pod kierunkiem innej osoby (Chłoń-Domińczak i in., 2017; Ziewiec-Skokowska, 2020).

Uzupełniając jednak stanowcze twierdzenia wyrażone powyżej, należy wspomnieć o inicjatywach, dzięki którym osoby z niepełnosprawnością intelektualną zapraszane są do współtworzenia wspólnoty akademickiej uczelni wyższych. W odpowiedzialnych społecznie uczelniach znajdują oni pracę (np. jako osoby sprząające, w szatniach czy stołówkach studenckich, jako pomocnicy bibliotekarzy), są też zapraszani jako przedstawiciele instytucji współpracujących z uczelniami (interesariuszy zewnętrznych) na okolicznościowe spotkania. Jest to szczególnie istotne dla młodych osób z NI – rówieśników studentów. Dzięki przebywaniu w środowisku uczących się na uczelniach rówieśników mają oni szansę na nawiązywanie kontaktów, rozmowy czy wzajemne uczenie się zachowań społecznych. W realiach amerykańskich oznacza to także wspólne mieszkanie na kampusie uniwersyteckim i korzystanie z wspólnych przestrzeni do uprawiania sportu, odpoczynku czy przygotowywania i spożywania posiłków (Eccles, Gootman, 2002). Podobną inicjatywę zapoczątkował w 2013 r. Ukraiński Uniwersytet Katolicki – w nowo zbudowanym kampusie we Lwowie – w jego „sercu” znajduje się *Centrum Emaus*, w którym mieszkają osoby z niepełnosprawnością intelektualną (UCU, b. d.). Celem takiej decyzji władz uczelni było nie tylko udzielenie konkretnego wsparcia osobom z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które nadal są głęboko marginalizowane w społeczeństwie ukraińskim, ale także stworzenie przestrzeni do wymiany kompetencji – studenci wspierają mieszkańców *Centrum* w codziennych czynnościach, ale także spędzając z nimi czas wolny, modląc się i spożywając wspólne posiłki, poszerzają swoje kompetencje osobowe i zawodowe. Jak pisze na przywołanej powyżej stronie internetowej abp Borys Gudziak, Rektor, a następnie Prezydent tej uczelni, osoby z niepełnosprawnością intelektualną są dla studentów i profesorów uczelni „profesorami do spraw relacji międzyludzkich”.

W Polsce środowiska akademickie odegrały ważną rolę w powstawaniu ekumenicznego ruchu *Wiara i Światło*, gromadzącego osoby z niepełnosprawnością intelektualną, ich rodziców oraz przyjaciół. Wspólnoty *Wiary i Światła* są miejscami odkrywania godności i niezwykłej wartości, ale też konkretnych talentów i darów osób z niepełnosprawnościami, miejscem wsparcia dla ich rodziców oraz przestrzenią wzrastania i zaangażowania dla osób im towarzyszących (przyjaciół, asystentów). Pierwsze wspólnoty *Wiary i Światła* powstały we Wrocławiu, Warszawie, Lublinie i Krakowie, a przyjaciółmi i asystentami osób z NI byli najczęściej studenci (Kuchta, 2018).

Opisane powyżej działania łączące środowiska uczelniane ze środowiskami życia codziennego i pracy osób z niepełnosprawnością intelektualną są praktyczną realizacją zasady podmiotowości oraz wspierania integralnego rozwoju osób z niepełnosprawnościami (Domagała-Zyśk, 2018), a jednocześnie sprzyjają wzrostowi i rozwojowi każdej osoby zaangażowanej w budowanie takiej relacji współpracy.

Karta przedmiotu

Nazwa jednostki	Wydział: Nauk Społecznych Instytut: Instytut Psychologii/Pedagogiki
Nazwa studiów podyplomowych/ kursu/szkolenia	Projekt NCBiR „KUL-uczelnia bez barier”, zadanie „Think College” – kursy uniwersyteckie dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, kształtujące kompetencje podstawowe
Nazwa przedmiotu	Kompetencje społeczno-emocjonalne i komunikacyjne w środowisku pracy
Język przedmiotu	Polski
Forma przedmiotu	Warsztaty
Liczba godzin zajęć dydaktycznych	30
Liczba punktów ECTS	
Forma zaliczenia przedmiotu	Aktywny udział w ćwiczeniach w trakcie zajęć

Cele kształcenia w ramach przedmiotu

- C1. Kształtowanie kompetencji emocjonalnych, w tym rozpoznawania emocji własnych i innych, oraz wyrażania emocji.
- C2. Nabywanie i doskonalenie kompetencji społecznych potrzebnych do funkcjonowania w środowisku pracy.
- C3. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej.

Wymagania wstępne w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych

Kurs przeznaczony jest dla osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim lub umiarkowanym, które:

- czytają same lub z pomocą;
- komunikują się werbalnie i niewerbalnie (alternatywna komunikacja).

Śluchacz/uczestnik, który zaliczył przedmiot potrafi

- a) w zakresie wiedzy:
 - ma elementarną wiedzę dotyczącą funkcjonowania emocjonalnego człowieka, rozpoznawania emocji i ich wyrażania;
 - ma elementarną wiedzę dotyczącą procesów komunikowania się interpersonalnego (w tym z wykorzystaniem środków werbalnych, niewerbalnych i alternatywnych) oraz budowania relacji z innymi osobami;
- b) w zakresie umiejętności:
 - potrafi z pomocą innych osób obserwować i analizować zjawiska społeczne;
 - potrafi analizować własne zachowania;

- potrafi konstruktywnie współpracować w zespole;
 - potrafi skutecznie komunikować się z innymi w środowisku pracy;
 - potrafi zachowywać się asertywnie;
- c) posiada kompetencje (postawy):
- jest gotowy do pracy w zespole, przyjmuje w nim różne role;
 - posługuje się zasadami zgodnego współżycia społecznego, szanując osoby, z którymi współpracuje;
 - jest pracowity i zaangażowany w działania w środowisku pracy.

Treści programowe przedmiotu

Moduł I. Poznaję siebie:

- wiem, jaki jestem – poznanie swoich mocnych stron i trudności;
- ja i moje emocje – jak je rozpoznawać i wyrażać?
- mam ciekawe zainteresowania – przekazywanie informacji o własnych zainteresowaniach, także tych związanych z pracą.

Moduł II. Buduję znaczące relacje z innymi:

- dbam o kulturę osobistą;
- umiem porozumiewać się z innymi;
- potrafię współpracować z innymi;
- potrafię radzić sobie ze stresem.

Metody i pomoce dydaktyczne

Ćwiczenia praktyczne, ćwiczenia z wykorzystaniem środków audiowizualnych, odgrywanie ról, ćwiczenia z wykorzystaniem kart pracy (np. wypełnianie dokumentów, ankiet).

Sposoby oceny słuchacza/uczestnika

Na ocenę końcową złożą się elementy:

- obecność;
- zaangażowanie w ćwiczenia wykonywane na zajęciach.

Obciążenie pracą słuchacza/uczestnika

- a) liczba godzin pracy z prowadzącym zajęcia: 30
b) liczba godzin indywidualnej pracy słuchacza: 30

Literatura

a) podstawowa:

Konwencja o prawach osób z niepełnosprawnościami – tekst prosty do czytania:

https://psoni.org.pl/wp-content/uploads/2021/04/Konwencja-o-prawach-os%C3%B3b-zN_do-internetu.pdf
Otrębski W., Wiącek G., Domagała-Zyśk E., Sidor-Piekarska B. (2012). *Jestem dorosły – chcę pracować. Program wspierający młodzież z niepełnosprawnościami umysłową w procesie przejścia z edukacji na rynek pracy*. Europejska perspektywa Beata Romejko.

Scenariusze zajęć programu „Jestem dorosły – chcę pracować”:

https://www.kul.pl/jestem-dorosly-chce-pracowac,art_38317.html

b) uzupełniająca:

Dostęp do pracy dla osób z niepełnosprawnościami:

http://jobaccess.gov.au/Advice/Disability/Pages/Down_Syndrome.aspx

Materiały filmowe organizacji Down Syndrome Association

<https://www.downs-syndrome.org.uk/about-downs-syndrome/lifes-journey/employment/>

Koordynatorzy

Dr hab., prof. KUL Ewa Domagała-Zyśk – pedagog specjalny

Mgr Urszula Kmita – pedagog specjalny

Zajęcia dydaktyczne na kierunku pedagogika specjalna z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną – koncepcja cyklu zajęć „Bądź moim nauczycielem”

Pracownicy i studenci kierunku pedagogika specjalna w KUL utrzymują regularne relacje z różnymi instytucjami edukacyjnymi i rehabilitacyjnymi, działającymi na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną. Każdego roku studenci mają możliwość odbywania praktyk i wizyt studyjnych w tych instytucjach, a na uczelni organizowane są warsztaty eksperckie (cykl „Dobre warsztaty”), w czasie których pedagodzy specjaliści – praktycy dzielą się swoim doświadczeniem i wiedzą. Jednocześnie od kilku lat prowadzone były pilotażowe działania, mające na celu nie tylko wizyty studentów w szkołach i instytucjach zewnętrznych, ale także zaproszenie na uczelnię osób z niepełnosprawnością intelektualną. Pierwsze warsztaty dla kilkorga mieszkańców lokalnego Domu Pomocy Społecznej¹ odbyły się w roku 2019, ale inicjatywa została zaprzestana w związku z pandemią. Dzięki inspiracji projektu „KUL – uczelnia bez barier” inicjatywa ta została zrealizowana w postaci cyklu spotkań w październiku i listopadzie 2023.

Projekt został nazwany „Bądź moim nauczycielem” i kryje się w nim świadoma dycho-
tomia – niejasność przyporządkowania roli nauczyciela określonej grupie (studentom lub osobom z NI) jest zamierzona i zakłada ostatecznie wzajemne uczenie się i nauczanie – studenci przygotowują zajęcia dla osób z NI, jednocześnie będąc ich uczniami. Osoby z NI przychodzą na uczelnię, aby nauczyć się nowych kompetencji, ale w tym samym czasie pełnią rolę nauczycieli i ekspertów we własnej sprawie, dzielą się swoim sposobem poznawania i interpretacji świata oraz doświadczeniami osobistymi.

1 Dom Pomocy Społecznej im. Matki Teresy z Kalkuty, filia na ul. Mierniczej 10.

Przystępując do opracowania programu, wybrano najpierw zajęcia, których uzupełnieniem mogłoby być takie wspólne uczenie się i nauczanie. Analiza założeń różnych przedmiotów w ramach kierunku pedagogika specjalna doprowadziła do wybrania następujących przedmiotów, odbywających się w semestrze zimowym roku akademickiego 2023/2024: Pedagogika osób z niepełnosprawnością intelektualną; Metodyka pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym; Metodyka zajęć rewalidacyjnych; Podstawy języka migowego²; Warsztat pracy logopedy; Arteterapia – metody plastyczne; Tranzycja uczniów z niepełnosprawnościami z edukacji na rynek pracy; Wspieranie starszych osób z niepełnosprawnościami. Założono, że uzupełnieniem zajęć prowadzonych na uczelni w ramach tych zajęć mogą także być zajęcia dodatkowe w ramach projektu „Bądź moim nauczycielem”.

Efekty uczenia się dla każdego z tych przedmiotów zakładały, że studenci nabędą nie tylko wiedzę na temat danych zagadnień, ale posiadą także umiejętności praktyczne, umożliwiające im prowadzenie zajęć w czasie praktyk zawodowych, a następnie w ramach pracy w zawodzie pedagoga specjalnego. Zazwyczaj umiejętności te ćwiczone są na uczelni razem z innymi studentami: studenci przygotowują scenariusze zajęć i ćwiczeń, wykonują je, odgrywając naprzemiennie role nauczyciela i ucznia. Na zajęciach wykorzystywane są nagrania autentycznych sytuacji dydaktycznych, a nauczyciele akademicy, którzy niejednokrotnie są jednocześnie nauczycielami – praktykami – dzielą się własnym doświadczeniem. Założono, że w ramach projektu będzie możliwe realizowanie przygotowanych scenariuszy zajęć z osobami, dla których zajęcia docelowo są planowane – z autentycznym uczestnictwem w nich osób z niepełnosprawnością intelektualną (model partycypacyjny).

Celami projektu było zatem:

1. Podniesienie poziomu kompetencji emocjonalnych, społecznych i komunikacyjnych dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną (NI).
2. Podniesienie kompetencji emocjonalnych, społecznych i komunikacyjnych oraz umiejętności zawodowych studentów kierunku pedagogika specjalna, szczególnie w obszarze nawiązywania relacji oraz prowadzenia zajęć rozwojowych i psychoedukacyjnych dla dorosłych osób z NI.

2 Te zajęcia odbywały się wspólnie z kierunkiem pedagogika.

Zaplanowano 30 godzin zajęć, które odbyły się w okresie październik–listopad 2023. Zajęcia prowadzone były przez różne grupy studentów przy wsparciu nauczycieli akademickich³, a koordynowane przez autorki tego rozdziału. W zajęciach każdorazowo uczestniczyło 5–7 dorosłych osób z NI wraz z towarzyszącymi im terapeutami⁴.

Organizacja, przebieg kursów i zastosowane metody pracy

Uczestnicy

Uczestnikami zajęć byli mieszkańcy *Zespołu Mieszkań Całodobowych* oraz uczestnicy zajęć w Dziennym Centrum Aktywności w Centrum Rozwoju i Integracji Społecznej w Lublinie. Jest to placówka działająca od roku 2021, której celem jest wspieranie osób z niepełnosprawnością intelektualną w okresie średniej i późnej dorosłości oraz starości. Osoby te na co dzień wykonują w ramach zajęć w CRIS proste prace o charakterze rękodzielniczym oraz pracują w pracowni kulinarnej, przygotowującej przekąski i drobne posiłki dla uczestników zajęć. W zależności od potrzeb uczestniczą także w indywidualnych oraz grupowych zajęciach rewalidacyjnych, rehabilitacyjnych i terapeutycznych⁵.

Organizacja kursów

W ramach projektu odbyło się 12 spotkań z dorosłymi osobami z NI, każde z nich w budynku uczelni. Dla uczestników z NI oznaczało to więc możliwość spędzenia czasu poza placówką, w której przebywają, a czasem mieszkają, każdego dnia. Uczestnicy z NI zgłaszali się do udziału w zajęciach kilka dni wcześniej, a udział w zajęciach był dobrowolny. Ze względów logistycznych każdorazowo w zajęciach mogło wziąć udział od pięciu do siedmiu osób. Chętnych nie brakowało, co więcej, tworzyły się nawet kolejki chętnych do wyjścia na zajęcia w określone dni. Taka organizacja zajęć była też okazją do ćwiczenia samodzielności w zakresie podejmowania decyzji o udaniu się na zajęcia, konsekwencji i dotrzymywania zobowiązań, niezależności

-
- 3 Szczególne podziękowania za wspieranie studentów w prowadzeniu zajęć oraz niezwykle kreatywne pomysły przekazujemy mgr Agnieszce Amilkiewicz-Marek, dr Aleksandrze Borowicz, dr Renacie Kołodziejczyk oraz dr Monice Nowak z Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL.
 - 4 Szczególne podziękowanie kierujemy do mgr Joanny Łozowskiej, która koordynowała to przedsięwzięcie z ramienia CRIS.
 - 5 Codzienne zajęcia mieszkańców i uczestników zajęć można śledzić tutaj: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100069508173292>

w zakresie wybrania stroju odpowiedniego do okazji oraz pogody, spaceru przez miasto trwającego około pół godziny, a następnie odpowiedniego zachowania się w nowym miejscu – oddania kurtki do szatni, schowania i przechowania numerka do szatni, korzystania z windy czy toalety w nowym miejscu. Przebywanie w tych przestrzeniach społecznych stanowiło dla osób z NI stanowiło okazję do obserwowania zachowania innych uczestników zajęć, korzystania z ich zachowania jako modelowego w danej sytuacji, a także poczucia się częścią wspólnoty akademickiej.

Treści programowe

Treści programowe zajęć związane były z dostępnym na rynku programem przygotowującym młodzież z niepełnosprawnością intelektualną do funkcjonowania w środowisku pracy „Jestem dorosły – chcę pracować” (Otrębski i in., 2012). Skoncentrowano się na pierwszym i drugim module zajęć, których celem jest lepsze poznanie swoich cech, zainteresowań i kompetencji oraz doskonalenie kompetencji emocjonalnych, społecznych i komunikacyjnych. Program zajęć obejmował następujące zagadnienia (por. *Karta przedmiotu*).

Tabela 1

Moduł I. Poznaję siebie	Moduł II. Buduję znaczące relacje z innymi
• Wiem, jaki jestem – poznanie swoich mocnych stron i trudności. • Ja i moje emocje – jak je rozpoznawać i wyrażać? • Mam ciekawe zainteresowania – przekazywanie informacji o własnych zainteresowaniach, także tych związanych z pracą.	• Dbam o kulturę osobistą. • Umiem porozumiewać się z innymi. • Potrafię współpracować z innymi. • Potrafię radzić sobie ze stresem.

Metody pracy

Zajęcia miały różny przebieg, najczęściej jednak korzystano z metodyki zakładającej wykorzystanie ćwiczeń i aktywności praktycznych. Osoby z NI miały zatem okazję do tworzenia wspólnie ze studentami prac plastycznych, ćwiczenia komunikacji z wykorzystaniem znaków *Polskiego Języka Migowego*, wykonywania ćwiczeń logopedycznych i z zakresu emisji głosu czy też ćwiczenia sprawności odczytywania wyrazów i zdań, połączonego z wykonaniem koktajlu owocowego. Jednym z zadań było także

wzięcie udziału w krótkim wykładzie w jednej z głównych auli uniwersytetu (KUL). Wyjątkowo atrakcyjne okazały się dla osób z NI zajęcia z zakresu arteterapii, choreoterapii, śpiewu oraz zajęcia na sali teatralnej (drama, elementy tańca i ćwiczenia sceniczne), których celem było poszerzenie umiejętności wyrażania własnych emocji oraz podniesienie kompetencji pracy w grupie.

W czasie zajęć wykorzystywane były także technologie informacyjne i komunikacyjne: zajęciom towarzyszyły prezentacje multimedialne przygotowane zgodnie z zasadami projektowania uniwersalnego. Uczestnicy zajęć nagrali także wspólnie materiały filmowe, które następnie zostały umieszczone na platformach społecznościowych (Facebook, b. d.). Zajęcia zakończono natomiast wykonaniem w grupach quizem końcowym w aplikacji Kahoot!, sprawdzającym wiedzę nabytą na zajęciach. Uczestnicy z NI otrzymali na zakończenie zajęć dyplomy potwierdzające udział w zajęciach.

Ewaluacja procesu realizacji kursu

Ewaluacji zajęć dokonywano po każdym zajęciu, często podczas wspólnego spotkania przy stole. Uczestnicy z NI każdorazowo wyrażali pozytywne opinie o zajęciach, w których brali udział. Ich pozytywne oceny wyrażały się także w dobrym nastroju, motywacji do podejmowania kolejnych zadań i pytań, kiedy będą kolejne zajęcia. Pytani o to, co chcieliby jeszcze robić w czasie takich zajęć, zazwyczaj wskazywali na te zajęcia, w których danego dnia uczestniczyli.

Terapeuci uczestniczący wspólnie z osobami z NI w zajęciach podkreślali ich edukacyjny charakter i atrakcyjność związaną przede wszystkim z tym, że zajęcia odbywały się w innym niż zazwyczaj miejscu i były prowadzone w nieco inny sposób. Podkreślano także, że większość studentów cechowała się dużymi kompetencjami interpersonalnymi, słuchała uważnie opowieści osób z NI, umiejętnie podtrzymywała tok rozmowy. To sprawiało, że osoby z NI czuły się wysłuchane. Ważne było dla nich, że ktoś jest zainteresowany szczegółami ich życia osobistego – dotyczyło to zwłaszcza osób na stałe mieszkających w *Zespole Mieszkań Całodobowych*, którzy mają mniej okazji do kontaktów z osobami spoza instytucji.

Informacje zwrotne od studentów uczestniczących w zajęciach zebrano przy pomocy formularza online, który został wypełniony przez 42 studentów KUL z kierunku pedagogika specjalna i pedagogika. Ogólne refleksje studentów dotyczące zajęć były zdecydowanie pozytywne. Studenci sprawni najczęściej zwracali uwagę na otwartość i zaangażowanie uczestników z niepełnosprawnością intelektualną (17).

Na drugim miejscu znajduje się zaskoczenie udaną współpracą oraz wzajemnym zrozumieniem (8). Wśród odpowiedzi znalazły się m.in. takie stwierdzenia jak:

” W 1. *Choć często spędzam czas z dorosłymi osobami z NI, to zaskoczyło mnie wiele rzeczy i chyba właśnie to jest dla mnie najbardziej zaskakujące, że choć mam już jakieś doświadczenie, ja wciąż po spotkaniu z nim dowiaduję się czegoś nowego o nich, a także o samej sobie. Oni nigdy nie przestaną mnie zaskakiwać i to właśnie jest wyjątkowe w tym zawodzie, że uczysz się nieustannie.*

” W 2. *Kontakt z nimi jest taki prosty, że są bardzo mądrymi ludźmi, z którymi dobrze się pracuje, są oni bardzo otwarci na nowe doświadczenia, a ich wiedza, umiejętności i pasje są bardzo dobrze i szeroko rozwinięte.*

” W 3. *Zaskakujące było, jak łatwo można stworzyć relację z dorosłymi osobami z niepełnosprawnościami intelektualną.*

Zwrócono uwagę na następujące cechy osób z NI: radość (5), różnorodność talentów (1), błyskotliwość (1), wiedzę (1), zainteresowania (2), wysoką kulturę osobistą (3), szczerość (1), łatwość w nauce języka migowego (1). Warto zacytować następujące wypowiedzi:

” W 4. *Osoby z NI myślą podobnie i chcą rozmawiać o tym samym co my – o takich prostych sprawach.*

” W 5. *Zobaczyłam, jak oni bardzo cieszą się, że mogą tu być i jak ważna była dla nich interakcja ze studentami (rówieśnikami).*

” W 6. *Kontakt z osobami z NI jest taki prosty, są bardzo mądrymi ludźmi, z którymi dobrze się pracuje, są oni bardzo otwarci na nowe doświadczenia, a ich wiedza, umiejętności i pasje są bardzo dobrze i szeroko rozwinięte.*

Te wypowiedzi dowodzą, że założenia projektu zostały osiągnięte – udało nam się znaleźć wspólną przestrzeń, spotkać na poziomie ogólnoludzkim, stworzyć relacje, dać przestrzeń do dzielenia się wiedzą, umiejętnościami, doświadczeniem – zarówno dorosłym osobom z NI, jak i studentom.

Ewaluacja realizacji projektu „Bądź moim nauczycielem” pokazała zatem, że cele projektu zostały zrealizowane – utrwalone i podniesione zostały kompetencje społeczne, emocjonalne i komunikacyjne zarówno osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak też studentów kierunku pedagogika specjalna i pedagogika. Studenci mieli także dodatkowo możliwość podniesienia swoich kompetencji zawodowych do pracy z dorosłymi osobami z niepełnosprawnością intelektualną.

Wnioskiem z projektu są także rekomendacje podejmowania podobnych działań w przyszłości. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą i powinny poczuć się „u siebie” na uczelniach, szczególnie tam, gdzie kształceni są pedagodzy, psychologowie czy pedagodzy specjaliści. Stwarza to dla nich szansę podniesienia kompetencji społecznych, komunikacyjnych i emocjonalnych, podniesienia poczucia własnej wartości czy też wzmocnienie potrzeby uczenia się przez całe życie. W dalszych pracach warto otwierać możliwości regularnego uczestniczenia w wybranych zajęciach uniwersyteckich zwłaszcza osobom młodszym, które są w wieku zbliżonym do wieku studentów i są w trakcie przygotowania się do podjęcia pracy zawodowej lub innych działań związanych z wykonywaniem obowiązków typowych dla osób dorosłych.

Bibliografia

Chłóń-Domińczak A., Sławiński S., Kraśniewski A., Chmielecka E. (2017). *Polska Rama Kwalifikacji*. IBE.

Centrum Emaus. <https://ucu.edu.ua/en/news/ucu-university-world-people-intellectual-disabilities-live-together-students/>

Domagała-Zyśk E. (2018). Integral Development of Students with Special Educational Needs in Inclusive Education from a Personalistic Perspective. *Paedagogia Christiana* 2(42), 181–194.

Eccles, J.S., i Gootman, J.A. (red.). (2002). *Community Programs to Promote Youth Development*. Committee on Community-Level Programs for Youth, Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Research Council.

European Qualification Framework. <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/european-qualifications-framework-eqf>

Kuchta J. (2018). Początki Wspólnoty Wiara i Światło na świecie i w Polsce. W: A. Jasnos, L.M. Opiela (red.), *Nieoceniona wartość osoby* (s. 91–104). Wydawnictwo Werset.

Otrębski W., Wiącek G., Domagała-Zyśk E., Sidor-Piekarska B. (2012). *Jestem dorosły – chcę pracować. Program wspierający młodzież z niepełnosprawnością umysłową w procesie przejścia z edukacji na rynek pracy*. Europerspektywa Beata Romejko.

Polska Rama Kwalifikacji (PRK) – Punkt Koordynacyjny ds. Polskiej i Europejskiej Ramy Kwalifikacji. (b. d.). <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk>

UCU is the Only University in the World Where People with Intellectual Disabilities Live Together with Students. (2023). UCU. <https://ucu.edu.ua/en/news/ucu-university-world-people-intellectual-disabilities-live-together-students>

Ziewiec-Skokowska, G. (2020). *Wdrażanie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji jako instrumentu polityki państwa sprzyjającego uczeniu się przez całe życie (2016–2020)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Dodatkowe korzyści z kształcenia inkluzywnego osób z niepełnosprawnością intelektualną w placówkach szkolnictwa wyższego

Urszula Antończuk-Grab

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną są częścią każdego społeczeństwa. Mogą podejmować różne działania, by wieść dobre i szczęśliwe życie, nabywać i rozwijać różnorodne kompetencje oraz móc nawet pomagać innym. Stereotypowe myślenie o niepełnosprawności intelektualnej powoduje, że osoba niepełnosprawna postrzegana jest w sposób przedmiotowy – jako bierny i zależny od innych człowiek, zwłaszcza w okresie dorosłości, który nie podejmuje żadnej ważnej i cennej społecznie aktywności, głównie zawodowej, nie przejawia żadnych talentów ani zdolności lub zainteresowań. Wiedzie życie monotonne, nudne, nieszczęśliwe (Nowak, 2018). Jest zamknięty w czterech ścianach, często za jedyną rozrywkę i towarzystwo mając telewizor.

Jednocześnie trzeba wspomnieć, że nierzadko otoczenie osoby niepełnosprawnej intelektualnie samo nie wspiera jej w rozwoju samodzielności, nie kształtuje w niej sprawczości, roztaczając ochronny parasol, wyręczając w najróżniejszych czynnościach lub decyzjach, od całkiem codziennych i prozaicznych po bardziej złożone. Czasem trudno jest rodzinie osoby z niepełnosprawnością intelektualną dostrzec jej potencjał i powierzyć bardziej skomplikowane zadanie w obawie przed nieporadzeniem sobie z daną sytuacją, popełnieniem błędu i poniesieniem negatywnych konsekwencji (Nowakowska, 2020).

Dodatkowo ocenia się ją jako kogoś, kto nie podejmuje rozwoju osobistego, nie potrafi się uczyć i nie ma kompetencji społecznych. Droga edukacyjna osoby z niepełnosprawnością intelektualną naznaczona jest pasmem niepowodzeń, trudności, braku umiejętności, niepodejmowaniem wyzwań, skupienia bardziej na deficytach niż mocnych stronach (Śmietańska, 2021).

Zmianą w postrzeganiu osób z niepełnosprawnością może być realizacja ról przewidzianych dla osób dorosłych i podjęcie przez nich różnych działań, m.in. jako *self-adwokaci*, czyli rzecznicy własnych praw i spraw, którzy chcą mówić w swoim imieniu, jak też innych osób niepełnosprawnych. Jest to działanie społeczne, które

ma za zadanie aktywować osoby z niepełnosprawnością do podejmowania różnych działań (Żyta, 2018).

Osoby te jako *self-advokaci* nabywają różnorodnych doświadczeń w korzystaniu z praw obywatelskich, jednocześnie podnosząc swoje kompetencje społeczne i zawodowe. Dzięki tym doświadczeniom poznają bardziej siebie i swoje możliwości. Świadomie mówią również o swoich potrzebach, wsparciu, pomocy, ale też i marzeniach, planach na przyszłość. Ponadto *self-advokatura* staje się ważną działalnością na rzecz innych osób niepełnosprawnych i dzięki temu ma istotny wkład w ich inkluzję społeczną. Dzięki wzajemnym relacjom osób sprawnych i niepełnosprawnych tworzy się porozumienie oraz możliwość zrozumienia potrzeb i oczekiwań innych (Nowakowska, 2020).

Projekt: self-advokat

Idea samorzecznictwa ma w Polsce 20 lat. Pierwsze ruchy samorzecznicze pojawiły się w Szwecji w latach sześćdziesiątych XX wieku, a następnie w innych krajach. Intensywnie rozwijały się zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej (Jakubas, 2018).

W Polsce tę ideę wspierają aktywnie organizacje pozarządowe, wśród nich szczególną rolę odgrywa Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną (PSONI), które w różnych miastach Polski organizuje spotkania dla *self-advokatów* oraz osób, które wspierają ich działania.

Próbą podobnych działań, mających na celu zrozumienie potrzeb i zaangażowanie osób z niepełnosprawnością, stał się projekt „KUL – uczelnia dostępna”, realizowany w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogły uczestniczyć w kursach lub zajęciach akademickich razem ze studentami, doskonalić swoje kompetencje oraz rozwijać nowe umiejętności w innym, niedostępnym im wcześniej wymiarze – placówce kształcenia wyższego.

Celem głównym niniejszego rozdziału jest przedstawienie procesu rozwoju osoby niepełnosprawnej intelektualnie, uczestniczącej w kursach lub zajęciach uniwersyteckich, wspierania jej w różnych sytuacjach wymagających wystąpień publicznych, pokonywania tremy i lęków, zmierzania się z różnymi sytuacjami. A także pokazanie, iż osoba niepełnosprawna może mówić w swoim imieniu i w imieniu swoich rówieśników.

Ideą samorzecznictwa zainteresował się Adam – osoba z niepełnosprawnością intelektualną, aktywny uczestnik *Warsztatów Terapii Zajęciowej* (WTZ) oraz Centrum Rozwoju i Integracji Społecznej (CRIS) w Lublinie. Pochodzi z rodziny o tradycjach kolejarских. Wielokrotnie wraz z kolegami pielgrzymował do różnych miejsc świętych: Fatimy, Lourdes, Wilna, Lwowa. Również z uczestnikami WTZ podróżował i zwiedzał, m.in. odwiedził Rzym oraz Ziemię Świętą, a także Finlandię. Na co dzień lubi aktywnie spędzać czas, uczyć się nowych rzeczy, spotykać się z ludźmi, słuchać muzyki oraz tworzyć: rysować, malować, a także dbać o rodzinną działkę. Adam mieszka z rodzicami, utrzymuje bliskie relacje ze swoim rodzeństwem.

Po raz pierwszy Adam zetknął się z samorzecznictwem podczas europejskiego projektu stowarzyszenia *Inclusion Europe* w 2005 r. Uczestniczyło w nim osiem państw z Unii Europejskiej: Czechy, Estonia, Węgry, Litwa, Łotwa, Słowacja, Słowenia i Polska. Do projektu zaproszono uczestników WTZ z różnych miast Polski: Warszawy, Szczecina, Gdyni, Poznania, Tomaszowa Lubelskiego, Rybnika i Lublina (Kubiak, 2006).

Spotkania miały charakter warsztatowy i odbywały się w różnych miastach Polski. Oprócz kandydatów na *self-adwokatów* w spotkaniach uczestniczyły osoby wspierające. Poruszano podczas spotkań bardzo wiele tematów, np. temat niepełnosprawności, praw człowieka, pracy, samodzielnego mieszkania, załatwiania spraw urzędowych, ale też i relacji międzyludzkich. Dla Adama to były wyjątkowe spotkania, dzięki którym nabywał różne umiejętności, a przede wszystkim uczył się radzenia sobie z lękiem, przełamywania się do mówienia o sobie i poznania siebie. Po treningu i ćwiczeniach mówienie publicznie przychodziło mu coraz łatwiej. Adam przyjął strategię obserwatora; uważnie obserwował inne osoby, które ćwiczyły wystąpienia publiczne, a przy tym uczył się, że wystąpienia powinny być ciekawe, żeby ktoś na nie zwrócił uwagę.

Ważnym poruszonym tematem na spotkaniach *self-adwokatów* były zatrudnienie i praca, które mogą podejmować osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Rozważano, jak się do tej pracy przygotować, pomyśleć, co chciałoby się w życiu robić, jakie posiada się talenty i predyspozycje, umiejętności i wiedzę. Dużą trudność stanowiło wypełnienie wszelkich dokumentów, kwestionariuszy związanych z zatrudnieniem i napisanie podania o pracę, dlatego na spotkaniach zadbano o wymiar praktyczny i uczestnicy uczyli się, w jaki sposób prawidłowo wypełniać dokumenty, tytułować, właściwie formułować teksty pisane, np. list, podanie itd.

Inną kwestią, która jest ważna dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, o której mówił Adam, jest możliwość samodzielnego mieszkania. Zazwyczaj te osoby mieszkają z rodzicami czy rodzeństwem, ale również w Domach Pomocy Społecznej. Samodzielne mieszkanie daje osobie z niepełnosprawnością intelektualną możliwość

rozwoju większej samodzielności w życiu codziennym, poczynając od zaplanowania budżetu, zrobienia zakupów, umiejętnego wydawania pieniędzy, płacenia rachunków, po przygotowanie sobie posiłków, dbanie o siebie, dysponowanie i spędzanie wolnego czasu, dbanie o zdrowie, rozwijanie zainteresowań, dbanie o relacje międzyludzkie z rodziną i przyjaciółmi. Uczy się w ten sposób prowadzenia dorosłego życia. Zwykle w początkowym okresie, a czasami przez całe dorosłe życie osoby z niepełnosprawnością intelektualną potrzebowały asystenta, osoby wspierającej, która służyła pomocą i wsparciem.

Osoby wspierające *self-adwokatów* zauważyły zmiany i rozwój osób z niepełnosprawnością intelektualną: jak ze spotkania na spotkanie zmienia się ich postrzeganie samych siebie, chęć mówienia o sobie i swoich prawach. Z osób zamkniętych, które paraliżowała myśl o wystąpieniu, stają się osobami, które udzielają się, mówią odważnie. Mówią nie tylko o tym, czego potrzebują, jakie mają prawa i obowiązki, ale dostrzegają również różne mechanizmy wpływające na sposób postrzegania ich przez społeczeństwo.

Z dotychczasowych obserwacji wynika, że spotkania *self-adwokatów* i osób ich wspierających przynoszą dużo zmian w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz że jest to proces, który pozwala na większą ich aktywność w społeczeństwie, a jednocześnie wywala zmiany w nich samych (Głos, 2006).

Udział w kursach/zajęciach uniwersyteckich w KUL

Udział w zajęciach na uczelni wyższej jest nieosiągalny dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zazwyczaj edukacja tych osób kończy się na szkole branżowej albo szkole specjalnej przysposabiającej do pracy, jednostki kończą liceum. Do dziś uzyskanie statusu studenta uczelni wyższej w Polsce jest dla osób z NI niemożliwe. Realizacja zadania, w ramach projektu „KUL-uczelnia bez barier”, dała Adamowi możliwość pozyskania także i takiego doświadczenia edukacyjnego.

Jak wspomniano, w ramach projektu testowano uczestnictwo dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w kursach lub zajęciach uniwersyteckich. Jedna z grup miała okazję uczestniczyć w zajęciach studiów jednolitych magisterskich kierunku pedagogika specjalna KUL. Osoby z NI zaproszono do uczestnictwa wspólnie z studentami pedagogiki w następujących kursach: zajęcia teatralne, pedagogika zabawy, profilaktyka logopedyczna, zajęcia usprawniające czytanie oraz podejmujące tematykę pracy zawodowej.

Nasz bohater – Adam również ukończył szkołę i uzyskał zawód. Nie marzył, że kiedykolwiek uda mu się przekroczyć progi uczelni i będzie mógł uczestniczyć w zajęciach, w wykładach i ćwiczeniach, wspólnie ze studentami sprawnymi. Umiejętności, które nabył jako *self-adwokat*, mógł wykorzystać w trakcie zajęć na uczelni.

Zajęcia teatralne wymagały nie tylko umiejętności mówienia o sobie i swoich pragnieniach, ale przede wszystkim uczyły odnalezienia się w różnych nowych sytuacjach i pomagały akceptować zmiany, dostrzegać różnice i szukać rozwiązań. Proponowane ćwiczenia kształtowały nie tylko sprawczość, kreatywność, ale również umiejętność wyrażania siebie w nowych, innych niż dotychczas sytuacjach. Adam poczuł się jak aktor i próbował swoich sił w zagranju krótkich scenek przed widzami, których zadaniem było odgadnięcie hasła. Dodatkowo zajęcia zintegrowały środowisko studentów i osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Kolejne zajęcia z pedagogiki zabawy wykorzystywały potencjał artystyczny. Choć osoby z niepełnosprawnością intelektualną korzystają z różnorodnych form arteterapii, to jednak te zajęcia pozwoliły na głębsze wyrażanie siebie w projektowaniu miejsca i własnej przestrzeni, a także poznanie siebie i zauważenie swoich potrzeb. Okazało się, że wymarzone miejsce dla każdego oznacza coś innego i wymarzone miejsce – ogród może spełniać różne funkcje, tak, aby każdy poczuł się w nim dobrze i komfortowo. Jednocześnie wspólna praca oznacza umiejętność pracy w zespole oraz wspólną realizację celów, uważność na drugiego człowieka i jego potrzeby, dostrzeganie problemów i proponowanie rozwiązań.

Dla Adama zajęcia były twórczą inspiracją do zastanowienia się i zaprojektowania własnego ogrodu, który użytkuje wraz z rodziną. Pomysły, które realizowane były podczas zajęć, stały się pomysłami do zrealizowania w życiu.

Umiejętne mówienie o sobie, ale też w sposób zrozumiały, głośno, wyraźnie rozwijano podczas zajęć, w których wplataną elementy terapii logopedycznej oraz zasady prawidłowej emisji głosu. Uczestnicy mogli je ćwiczyć, a tym samym doskonalić sposoby dobrego i pięknego mówienia tak potrzebnego podczas wystąpień publicznych. Adama wcześniejsze doświadczenia *self-adwokata* zostały wzbogacone o kolejną umiejętność pięknego wypowiadania się.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną miały również możliwość ćwiczenia umiejętności szkolnych. Jednakże umiejętności szkolne połączono w kreatywny sposób z umiejętnościami praktycznymi. Czytanie etykiet, dobieranie etykiet, odczytywanie nazw zaowocowało przygotowywaniem smacznych napojów. Zastosowane innowacyjne podejście pozwoliło nie tylko na ćwiczenie danej umiejętności, ale przede wszystkim stało się inspiracją do poszukiwań, podejmowania niecodziennych

wyzwań, próbowania czegoś nowego. Dla Adama warsztaty były próbą poznania siebie, spróbowania nowych rzeczy, sprawdzenia się w innej roli, sięgnięcia po rozwiązania, które w codzienności nie miałyby miejsca.

Wyjątkowym momentem dla uczestników okazało się poznanie historii związanej z uniwersytetem, symbolami, godłem. Uczestnicy poznali charakterystyczne dla uczelni miejsca oraz te związane z jej patronem – św. Janem Pawłem II. Spotkanie z historią na dziedzińcu KUL (przy pomniku papieża św. Jana Pawła II i kard. Stefana Wyszyńskiego), w kościele akademickim, w gmachu uczelni przy tronie papieskim, krzyżu, bibliotece, a także w auli uniwersyteckiej nie tylko miało wymiar edukacyjny, ale i duchowy. Adam, dla którego spacer był wyjątkowym przeżyciem, wyrażał pragnienie uczestnictwa w wykładach poświęconych Janowi Pawłowi II. Lekcja historii uniwersytetu stała się pretekstem do pogłębiania wiedzy historycznej o patronie, ciekawych miejscach i innych zasłużonych postaciach dla Polski.

Wszystkie działania, podejmowane w trakcie realizacji kursów/zajęć uniwersyteckich wspólnie z dorosłymi osobami z niepełnosprawnością umysłową, przyczyniły się do nawiązania i pogłębiania relacji między osobami z niepełnosprawnością intelektualną oraz studentami. Większego poznania potrzeb obu grup oraz zmierzenia się z mitami i wyobrażeniami na temat osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Bycie *self-advokatem* niewątpliwie zmienia człowieka, powoduje, że wychodzi on ze swojej strefy komfortu i podejmuje inne wyzwania. Podobny charakter miały spotkania ze studentami Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Wpłynęły motywująco na podejmowanie różnych działań oraz nabywania nowych umiejętności.

Dla Adama motywujące jest to, aby korzystać z takiej formy dostępnych spotkań podczas różnych inicjatyw podejmowanych przez *self-advokatów*, w czasie których zabierałby głos i pochyłał się nad różnymi omawianymi zagadnieniami w ramach projektów społecznych, obywatelskich czy innych przedsięwzięć. Jednocześnie Adam chciałby podjąć różne inicjatywy podczas spotkań w WTZ – miałby wtedy możliwość motywowania innych osób, które chciałyby móc uczestniczyć w tych przedsięwzięciach i zostać *self-advokatami*. Spotkania z innymi osobami z niepełnosprawnością intelektualną przyczyniłyby się do podniesienia ich wiedzy o swoich prawach i samostanowieniu, ponieważ mnóstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną o tych prawach nie wie bądź nikt im o tym nie powiedział. Adam z uwagi na swoje doświadczenie widzi możliwości i potencjał w takich przedsięwzięciach. Spotkania podczas kongresów, sympozjów poświęconych osobom z niepełnosprawnościami, ich trudnościom i problemom są przestrzenią do wymiany myśli, dyskusji i rozmów, nie tylko wśród znanych sobie osób, ale również do poznawania nowych opinii i stanowisk.

Dodatkowo świetnym przedsięwzięciem jest udział Adama w różnych projektach realizowanych przez uczelnię wyższą. Dzięki takim możliwościom osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną mogą uczestniczyć w zajęciach wraz ze studentami różnych roczników, nabyć nowe umiejętności. Zajęcia te to również bardzo dobra lekcja wymiany kontaktów i relacji międzyludzkich oraz kształtowanie inkluzji wśród społeczności uniwersyteckiej, która ma możliwość poznać osoby z niepełnosprawnościami, zmienić postrzeganie takich osób i jednocześnie uczyć się od nich empatii i wrażliwości.

Bibliografia

- Głos, G. (2006). Zakończenie projektu. *Spółeczeństwo dla Wszystkich*, 3(25), 9.
- Jakubas, A. (2018). Rzecznictwo własnych praw (self-adwokatura) w obszarze edukacji dorastających osób z niepełnosprawnością intelektualną – perspektywa naukowa i praktyczna. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 3(28), 74–96.
- Kubiak, E. (2006). Kosmiczna energia, *Spółeczeństwo dla Wszystkich*, 3(25), 8.
- Nowak, A. (2018). Formy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych w Polsce. W: A. Korombel (red.), *Osoby z niepełnosprawnościami – pełne uczestnictwo w społeczeństwie* (s. 13–22). Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej.
- Nowakowska, I. (2020). Self-adwokatura jako forma wolontariatu osób z niepełnosprawnością. *Człowiek – Niepełnosprawność – Spółeczeństwo*, 2(48), 69–82.
- Parchomiuk, M. (2021). Badania włączające potencjał i ograniczenia w kontekście dotychczasowych doświadczeń. *Człowiek – Niepełnosprawność – Spółeczeństwo*, 3(53), 57–72.
- Szczypta, B. (2020). *Kiedy się odważysz. Inspirujące historie o self-adwokatach*. Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną Koło w Jarosławiu.
- Śmietańska, J. (2021). Edukacja uczniów z niższym niż przeciętnym rozwojem intelektualnym – specyfika i obszary wsparcia. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 40(3), 139–155.
- Żyta, A. (2018). Samostanowienie z perspektywy dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodziców. *Człowiek – Niepełnosprawność – Spółeczeństwo*, 4(42), 53–65.
- Żyta, A. (2018). Wspieranie samostanowienia osób z niepełnosprawnościami jako istotny element rehabilitacji. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 30, 36–49.

Część II

Think Work – zatrudnienie osób niepełnosprawnych intelektualnie

Wprowadzenie

Treści rozdziałów w części II przybliżają czytelnikowi efekty pracy zespołu ekspertów naszego Centrum Doskonałości w tematyce *Think Work*. Rozdział rozpoczynający tę część to polska wersja artykułu prezentującego model wspierania zatrudnienia, poszukujących pracy osób NI, opracowany przez zespół amerykańskich naukowców i specjalistów skupionych wokół „The Projects of ThinkWork” (<https://www.thinkwork.org/>) przy *Institute for Community Inclusion* w Massachusset University w Bostonie. Jest to również jeden z wiodących zespołów wypracowujący standardy wsparcia realizacji kariery przez dorosłe osoby z niepełnosprawnościami intelektualną i rozwojową.

Kolejne rozdziały wskazują na podstawy prawne realizacji działań wspierających kariery zawodowe osób NI, kontekst teoretyczny dla poszukiwania nowych strategii i propozycję naszego modelu.

Model wspierania zatrudnienia osób niepełnosprawnych intelektualnie poszukujących pracy – propozycja amerykańska¹

*Alberto Migliore, Kelly Nye-Lengerman, Oliver Lyons,
Jennifer Bose, John Butterworth*

Wskaźniki zatrudnienia dla osób z niepełnosprawnościami poznawczymi pozostają niskie, wynoszą 24%, w porównaniu do 78% dla osób bez niepełnosprawności. Co więcej, pracownicy z niepełnosprawnościami poznawczymi zazwyczaj pracują mniej godzin i osiągają niższe zarobki (Butterworth i in., 2015; Erickson i in., 2016). Możliwość zmniejszenia różnicy w zatrudnieniu między dorosłymi z niepełnosprawnościami a ogólną populacją stwarza federalna i stanowa polityka zatrudnienia (APSE, 2014; Centre for Medicare and Medicaid Services, 2014; Moseley 2009; Nord, Luecking i in., 2013; NACDD, 2011). Stanowi ona podstawową strukturę zmiany, ale sama w sobie nie jest wystarczająca. Ostatecznie udane przejście dorosłych z niepełnosprawnościami do zatrudnienia zależy od skuteczności dostępnego im wsparcia (Luecking i in., 2004). Dlatego konieczne jest prowadzenie badań mających na celu dokumentowanie skutecznych strategii wspierających zatrudnienie i analiza stopnia, w jakim są one wdrażane w praktyce (Glover i Frounfelker, 2013; Migliore i in., 2012; Timmons i in., 2011).

Te strategie wsparcia są często opisywane w kontekście ogólnych modeli wsparcia, obejmujących tradycyjne modele szkoleniowe i zatrudnienia, wspierane zatrudnienie oraz zindywidualizowane zatrudnienie („szyte na miarę”; Bellamy i Melia, 1991; Callahan, 2003; Griffin i in., 2008; Parent i in., 1993; Wehman i in., 1998). Wspólnym elementem tych modeli jest zdobywanie wiedzy na temat preferencji i umiejętności osób poszukujących pracy, które są pomocne w poszukiwaniu zatrudnienia. Nacisk kładzie się na zrozumienie, co motywuje poszukujących pracy poprzez poznanie ich pasji, wartości, sił i wyzwań (Cardy, 2016; Griffin i in., 2007; Griffin-Hammis, 2014; Phillips i in., 2009). Literatura dotycząca samostanowienia jest ważnym wkładem, zaleca, aby wspierający profesjonaliści pomagali osobom z niepełnosprawnościami w dążeniu do realizacji ich ukrytych aspiracji (Barrows i in., 2016; Shogren i in., 2016; Wehmeyer, 2011). Nawiązywanie kontaktów z członkami rodziny lub innymi

1 Migliore, A., Nye-Lengerman, K., Lyons, O., Bose, J. i Butterworth, J. (2018). A Model of Employment Supports for Job Seekers with Intellectual Disabilities. *The Journal of Rehabilitation*, 84(2), 3–13. Przedruk za zgodą *The Journal of Rehabilitation*, National Rehabilitation Association.

osobami ważnymi dla poszukujących pracy to kolejny kluczowy krok do sukcesu (Francis i in., 2014; Jones i Gallus, 2016). Jednakże role rodzin mogą się różnić w zależności od tego, jak bardzo zazwyczaj zaangażowane są one w inne aspekty życia poszukujących pracy (ACICIEID, 2015; Blacher i in., 2010; Gross, Francis i Pijem, 2015).

Przejście do zatrudnienia wymaga uwzględnienia wielu potrzeb wsparcia we wczesnych etapach procesu, w tym transportu i planowania świadczeń. Wyraźne zidentyfikowanie rozwiązań transportowych we wczesnych fazach procesu jest kluczowe dla sukcesu zawodowego i utrzymania pracy (Haveman i in., 2013; NADTC, 2016). Zaleca się zwiększenie motywacji u osób poszukujących pracy do wybierania lepiej płatnych ofert poprzez odliczanie wydatków związanych z niepełnosprawnością i pracą z dochodu podlegającego opodatkowaniu (Condon i Callahan, 2008; Delin i in., 2012).

Znalezienie pracy to jedno z głównych zadań specjalistów ds. zatrudnienia. Literatura zaleca poszukiwanie zatrudnienia na „ukrytym rynku pracy”. Obejmuje to miejsca pracy, które nie są jeszcze ogłaszane, są w trakcie ogłaszania, albo te, które można stworzyć/wykreować lub zaadaptować, dostosowując się do potrzeb pracodawcy. Aby dotrzeć do „ukrytego rynku pracy”, specjaliści ds. zatrudnienia muszą być zaznajomieni z lokalną gospodarką i opanować sztukę budowania sieci kontaktów (Darling, 2010; Granovetter, 1995; Petner-Arrey i in., 2016; Stensrud i in., 2009). Skupienie się na potrzebach pracodawców (Gilbride i Stensrud, 2008) oraz negocjowanie nowych opisów stanowiska pracy to kluczowe cechy, które pomagają specjalistom ds. zatrudnienia znaleźć pracę, gdy nie ma dostępnych ofert na rynku (Callahan, 2003; Griffin i in., 2007; Riesen i in., 2015; Nietupski i Hamre-Nietupski, 2000).

Po tym, jak poszukujący pracy zdobędzie zatrudnienie, specjaliści ds. zatrudnienia mogą świadczyć różnorodne formy wsparcia, aby zapewnić integrację w miejscu pracy i utrzymanie jej. Jeśli tylko to możliwe, specjaliści ds. zatrudnienia ułatwiają nowo zatrudnionym uzyskanie wsparcia ze strony współpracowników (Hagner i in., 2014; Hoff i in., 2000; Mank i in., 1999; Wehman i in., 2012).

Cel i pytanie badawcze

Pomimo dostępności obszernej literatury na temat skutecznych strategii wspierania zatrudnienia, badania wskazują, że te strategie nie są konsekwentnie wdrażane (Butterworth i in., 2012; Migliore i in., 2010; Migliore i in., 2012). Pierwszym krokiem w celu zwiększenia zakresu wdrożenia istniejących strategii jest zapewnienie, że są one zorganizowane w klarowny, łatwy do przekazania model, który specjaliści ds. zatrudnienia mogą w pełni zrozumieć i wykorzystywać w procesie podejmowania decyzji dotyczących tego, którą strategię wprowadzić i w jakim zakresie ją zastosować.

Celem naszego badania było zebranie wiedzy na temat skutecznych praktyk wsparcia zatrudnienia i stworzenie modelu łatwego do przekazania specjalistom ds. zatrudnienia. Długoterminowym celem było poprawienie jakości usług wsparcia zatrudnienia dla poszukujących pracy osób z niepełnosprawnością intelektualną, a co za tym idzie, poprawa wskaźników zatrudnienia i samodzielności ekonomicznej. Nasze prace kierunkowało następujące pytanie badawcze: *Jakie praktyki wsparcia uzyskania płatnego zatrudnienia są zalecane dla poszukujących pracy osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi i rozwojowymi i jak te praktyki łączą się ze sobą w kompleksowym modelu wsparcia?*

Metoda

Badania realizowane były w modelu jakościowym, z wykorzystaniem częściowo ustrukturyzowanych wywiadów telefonicznych, w grupie specjalistów ds. zatrudnienia mających efekty/sukcesy (Corbin i Strauss 2015; Creswell, 2013). Korzystając z podejścia *Techniki Incydentów Krytycznych*, poprosiliśmy specjalistów ds. zatrudnienia, aby skoncentrowali się na konkretnej poszukującej pracy osobie z niepełnosprawnością intelektualną i rozwojową, która niedawno uzyskała płatne zatrudnienie, a realizowane praktyki jej wsparcia reprezentują sposób, w jaki specjaliści ds. zatrudnienia zazwyczaj działają (Hagner i in., 2002; Hughes, 2012).

Następnie dokonano triangulacji uzyskanych danych z informacjami pochodzącymi od osób poszukujących pracy wskazanych w wywiadach przez specjalistów ds. zatrudnienia, członkami rodzin osób poszukujących pracy oraz przełożonymi badanych specjalistów ds. zatrudnienia. Robocza wersja uzyskanych wyników została przekazana respondentom w celu weryfikacji danych (Creswell, 2013; Miles, Huberman i in., 2014). Płatne zatrudnienie zostało zdefiniowane jako praca płatna co najmniej ze stawką minimalną; opłacana przez zatrudniającego, a nie z programu wspierania zatrudnienia i podejmowana w organizacji, gdzie większość współpracowników to sprawni dorośli.

Badani

Szesnastu specjalistów ds. zatrudnienia – liczba uznana za wystarczającą do osiągnięcia reprezentatywności (Guest i in., 2006) – zostało zwierzbowanych poprzez ogłoszenie naboru, wysłane do 53 profesjonalistów znanych ze swojej wiedzy w zakresie wsparcia zatrudnienia na poziomie krajowym. Zespół badawczy przejrzał 41 zgłoszeń i wybrał 16 specjalistów ds. zatrudnienia, którzy najlepiej reprezentowali zróżnicowane potrzeby wsparcia poszukujących pracy, specyfikę społeczności, regionu i strategię wsparcia. Szesnastu specjalistów ds. zatrudnienia pochodziło z 14 programów zatrudnienia

zlokalizowanych w 12 stanach². Te programy działały w obszarach wiejskich (n=8), podmiejskich (n=9) lub miejskich (n=9). Kilka z programów było częścią dużych organizacji świadczących różnorodne usługi, oprócz zatrudnienia, takie jak: środowiskowe wsparcie dla osób niepracujących (n=8), instytucjonalne wsparcie aktywnych zawodowo (n=2) i nieaktywnych zawodowo (n=2), usługi mieszkalne (n=8) i inne usługi (n=5). Tylko jedna organizacja świadczyła wyłącznie usługi inkluzywnego zatrudnienia. Większość tych programów działała w wielu lokalizacjach w obrębie stanu (n=8) lub w granicach miejskich (n=3). Jeden program prowadził biura na terenie dwóch stanów.

Większość badanych specjalistów ds. zatrudnienia świadczyła usługi rozwoju zatrudnienia przez co najmniej pięć lat (M=7; n=9). Czterech specjalistów ds. zatrudnienia zgłosiło, że w typowym roku pomagali około pięciu osobom poszukującym pracy z niepełnosprawnościami intelektualnymi i rozwojowymi w uzyskaniu płatnego zatrudnienia, sześciu z badanych specjalistów raportowało pomoc dla sześciu do dziesięciu osób poszukujących pracę, a pozostali dwaj specjaliści ds. zatrudnienia pomagali ponad dziesięciu poszukującym pracy. Czterej specjaliści ds. zatrudnienia zgłosili również pomoc w zdobyciu zatrudnienia poszukującym pracy z innymi niepełnosprawnościami. Wszyscy specjaliści ds. zatrudnienia, z wyjątkiem jednego, zgłosili, że poświęcali swojej pracy 40 godzin lub więcej w tygodniu. Wiek specjalistów oscylował od 26 do 52 lat (M=42; n=13).

Poszukujący pracy, którzy znaleźli płatne zatrudnienie przy wsparciu specjalistów, to ośmioro dorosłych z niepełnosprawnościami intelektualnymi, pięcioro dorosłych z autyzmem i jeden dorosły z innymi niepełnosprawnościami rozwojowymi. Poziom wsparcia w chwili zatrudnienia oscylował od poziomu stałe (n=8), przez okresowe lub sporadyczne wsparcie (n=4) oraz brak potrzeby wsparcia (n=2).

Siedmioro poszukujących pracy miało prawnych opiekunów, a sześciu samostanowiło o sobie. Pięcioro poszukujących pracy miało pierwsze doświadczenie w płatnym zatrudnieniu, podczas gdy czworo wcześniej pracowało za wynagrodzenie w jednej lub dwóch pracach, a kolejnych pięcioro miało więcej niż dwie płatne prace.

W swoich obecnych miejscach zatrudnienia poszukujący pracy pracowali od 3.5 do 40 godzin tygodniowo (M=17; n=13), a większość zarabiała między 7.25 a 10 dolarów za godzinę (M=8.63; n=10). Jedna samozatrudniona osoba poszukująca pracy nie zgłosiła żadnych zarobków w czasie realizacji badania. Długość zatrudnienia osób poszukujących pracy w chwili przeprowadzenia wywiadów wahała się od jednego miesiąca do pięciu lat (M=2.3; n=14). Czworo poszukujących pracy było

2 Kalifornia, Connecticut, Massachusetts, New Hampshire, Oregon, Vermont, Waszyngton i Wisconsin (po jednym konsultancie na stan); Maryland, Minnesota, Missouri i Wirginia (po dwóch konsultantów na stan).

samozatrudnionych, a ich wiek wynosił od 22 do 52 lat ($M=31$; $n=13$). Tabela 1 przedstawia dodatkowe informacje demograficzne o uczestnikach.

Tabela 1

Demograficzne cechy uczestników

	Specjaliści ds. zatrudnienia		Przełożeni		Poszukujący pracy		Członkowie rodziny	
	<i>f</i>	<i>P</i>	<i>f</i>	<i>P</i>	<i>f</i>	<i>P</i>	<i>f</i>	<i>P</i>
Płeć								
Mężczyzna	4	3	2	14	8	57	2	25
Kobieta	9	69	12	8	6	43	6	75
Razem	13	100	14	100	14	100	8	100
Rasa								
Biały	9	69	13	93	10	71	nd	nd
Czarnoskóry lub Afroamerykanin	2	15	1	7	3	21	nd	nd
Azjata	2	15	0	0	0	0	nd	nd
Inna	0	0	0	0	1	7	nd	nd
Razem	13	100	14	100	14	100	nd	nd
Etniczność								
Hiszpańska lub latynoska	0	0	0	0	1	7	nd	nd
Nie-hiszpańska, nie-latynoska	13	100	12	100	13	93	nd	nd
Razem	13	100	12	100	14	100	nd	nd
Wykształcenie								
Nieukończona szkoła średnia	0	0	0	0	1	8	0	0
Szkoła średnia (dyplom)	0	0	0	0	10	77	0	0
Nieukończony college	4	31	2	14	1	8	0	0
Studia licencjackie	6	46	3	21	1	8	4	57
Studia magisterskie	3	23	9	65	0	0	3	43
Razem	13	100	14	100	13	100	7	100

Legenda: *f* – liczebność; *P* – procent; *nd* – nie dotyczy

Pomiar

Zastosowano częściowo ustrukturyzowany protokół wywiadu składający się z 15 otwartych pytań. Wywiady trwały około godziny i rozpoczynały się uzyskaniem świadomej ustnie wyrażonej zgody na udział w wywiadzie. Następnie prowadzący wywiad prosił specjalistów ds. zatrudnienia o skoncentrowanie się na konkretnej poszukującej pracy osobie z niepełnosprawnością intelektualną i rozwojową, która niedawno uzyskała płatne zatrudnienie oraz na realizowanych praktykach jej wsparcia. Pytania dodatkowe koncentrowały się na cechach poszukującego pracy, samej pracy oraz konkretnych strategiach wsparcia stosowanych zwykle przez specjalistę ds. zatrudnienia. Na przykład specjalistów ds. zatrudnienia pytano: *Jakie działania pozwoliły ci poznać [poszukującego pracy] i opracowywać plan zatrudnienia? Które strategie okazały się bardziej skuteczne? Z kim współpracowałeś?* Protokół wywiadu dla przełożonych, osób poszukujących pracy i członków rodziny stanowił dostosowany do osoby protokół wywiadu z specjalistami ds. zatrudnienia. Protokół dla poszukujących pracy sporządzony był w prostym języku i był opracowany w taki sposób, aby zminimalizować zgody (McDonald, 2012; Stancliffe i in., 2015).

Wywiady ze specjalistami ds. zatrudnienia i ich przełożonymi zakończono zaproszeniem do udzielenia informacji demograficznych o nich samych i osobach poszukujących pracy poprzez ankietę online. Dwoje specjalistów ds. zatrudnienia i dwoje przełożonych odmówiło wypełnienia ankiety demograficznej. Jeden specjalista ds. zatrudnienia podał częściowe dane.

Procedura realizacji badań

Trzy pary badaczy przeprowadzały wywiady telefoniczne między czerwcem 2015 a grudniem 2015 roku. Po zakończeniu wywiadu specjalistów ds. zatrudnienia proszono, aby zapytali przełożonych, poszukujących pracy i członków ich rodzin, kiedy są dostępni w celu umówienia się na wywiad z badaczami. Udało się przeprowadzić wywiad z siedmioma poszukującymi pracy. Z pozostałymi nie udało się skontaktować, zarówno z tego względu, że specjaliści ds. zatrudnienia nie byli w stanie skontaktować się z poszukującymi pracy lub ich opiekunami, jak i dlatego, że poszukujący pracy odmówił udziału. W pięciu przypadkach do wywiadów z poszukującymi pracy dołączył członek rodziny lub specjalista ds. zatrudnienia jako wsparcie w komunikacji. Podobnie udało się przeprowadzić wywiady z członkami rodziny siedmiu poszukujących pracy, w tym z pięcioma matkami, dwoma ojcami i jednym rodzeństwem (w jednym przypadku zarówno matka, jak i ojciec poszukującego uczestniczyli w wywiadzie).

Wszystkie wywiady zostały nagrane i spisane przez zewnętrznego dostawcę usług. Badanie to zostało zatwierdzone przez Komisję ds. Badań Instytucjonalnych na prowadzących je uniwersytetach.

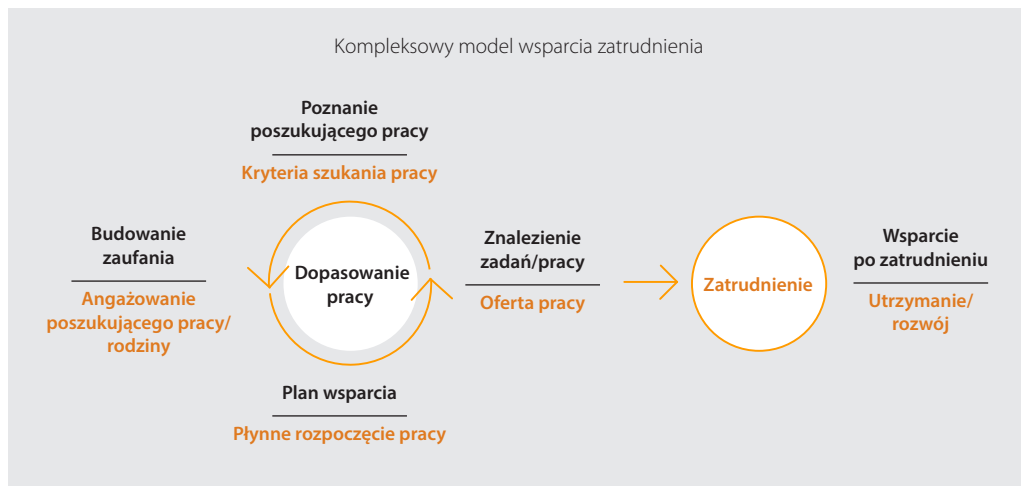
Analiza danych

Zespół badawczy przejrzał transkrypcje, aby zidentyfikować wyłaniające się tematy i kody. Spotkania odbywały się co dwa tygodnie w celu omówienia i doprecyzowania proponowanych kodów, aż osiągnięto konsensus w sprawie ostatecznej listy 13 kodów (Miles i Huberman, 2014). Za pomocą tych kodów badacze kodowali transkrypcje i generowali notatki, które były recenzowane i omawiane na spotkaniach zespołu, w celu uporządkowania wyłaniających się zagadnień.

Ostatecznie skonsolidowane przez badaczy w postaci streszczenia wyniki zostały wysłane drogą mailową do uczestników badań w celu ich zweryfikowania. Każdy badany specjalista ds. zatrudnienia i jego przełożony dostarczyli informacji zwrotnej, która została uwzględniona w ostatecznych wynikach. Analiza danych jakościowych była przeprowadzana przy użyciu oprogramowania ATLAS.ti.

Wyniki

Wywiady z uczestnikami ujawniły model wsparcia zatrudnienia zorganizowanego wokół pięciu elementów i odpowiadających im celów (Rysunek 1). Cztery elementy skupiają się wokół identyfikowania „dopasowania” osoby do pracy i budowania zaufania w celu zaangażowania w ten proces poszukującego pracy/rodziny; poznawania poszukującego pracy w celu zidentyfikowania ważnych dla niego kryteriów w uzyskaniu zatrudnienia; identyfikowania możliwych do wykonania przez poszukującego pracy zadań/prac w celu szukania odpowiednich ofert pracy oraz planowania wsparcia w celu ułatwienia zatrudnienia. Po dopasowaniu zadania/pracy do osoby jej poszukującej następuje zatrudnienie. Wsparcie po zatrudnieniu jest świadczone w celu zwiększenia utrzymania zatrudnienia i awansu. Model ten kładzie nacisk na (a) budowanie zaufania jako kluczowego kroku, rozpoczynającego się już od pierwszego dnia; (b) cyrkularny charakter procesu skupiającego się wokół dopasowania do pracy, podkreślając interakcyjny i nakładający się charakter elementów prowadzących do uzyskania zatrudnienia; oraz (c) uznanie, że intensywność wsparcia i strategie stosowane w ramach każdego z elementów różnią się i powinny być starannie wybierane na podstawie indywidualnych cech osób poszukujących pracy.



Rysunek 1. Model wsparcia zatrudnienia

Budowanie zaufania

Budowanie wzajemnego zaufania z poszukującymi pracy było kluczowe dla zaangażowania osoby i zachęcenia do otwartości i szczerości w ujawnieniu jej prawdziwych preferencji i głębszych aspiracji. Z kolei znajomość prawdziwych preferencji i głębszych aspiracji poszukującego pracy była kluczowa dla zwiększenia szans na znalezienie najlepiej dopasowanego zadania/pracy, a tym samym maksymalizacji satysfakcji z pracy, minimalizacji wsparcia w realizacji zatrudnienia i optymalizacji utrzymania zatrudnienia. Choć budowanie zaufania występuje we wszystkich działaniach procesu zatrudnienia, ten element podkreśla konieczność świadomego alokowania czasu na budowanie relacji od pierwszego dnia.

Budowanie zaufania osiągnięto poprzez traktowanie poszukujących pracy z szacunkiem, traktowanie ich jak dorosłych oraz przyznawanie pierwszeństwa ujawnianym aspiracjom poszukujących pracy, pomimo czasem wyraźniejszych opinii innych zaangażowanych stron.

” *Zawsze należy najpierw wysłuchać jednostki i upewnić się, że jej głos jest słyszalny, ponieważ bardzo łatwo, aby ten głos zginął wśród agencji, rodziny, państwa, pracodawcy, jeśli jest ona zatrudniona, innych różnych członków społeczności i członków zespołu. I to nie jest uczciwe wobec tej jednostki, kiedy jej opinia o tym, co jest ważne dla niej, stanowi tylko dziesięć procent opinii tego zespołu. Jej głos powinien być brany pod uwagę bardziej niż jakikolwiek inny.*

Jeden z specjalistów ds. zatrudnienia zgłosił, że jego organizacja nie wahała się za-
twierdzać działań rekreacyjnych, takich jak gra w frisbee, golfa, jeśli pomagało to zbu-
dować więź z poszukującym pracy. Inny specjalista ds. zatrudnienia wyjaśnił poszu-
kującemu pracy, że znalezienie pracy to działanie zespołowe, w którym poszukujący
pracy uczestniczy jako partner:

” *Muszę ustalić pewne bazowe zasady od samego początku: pierwsza zasada to „Nie
jestem tutaj po to, aby znaleźć ci pracę. Ty i ja razem jako zespół znajdziemy pracę.”*

Kolejnym istotnym aspektem budowania zaufania było nawiązywanie kontaktu
z członkami rodziny, jeśli byli aktywni w życiu poszukujących pracy. Respondenci
zidentyfikowali kilka korzyści. Rodziny wspierają swoich synów i córki w licznych
aspektach życia. Dlatego wydawało się naturalne, że będą uczestniczyć w procesie
poszukiwania zatrudnienia. Po drugie, rodziny znają poszukujących pracy od po-
czątku ich życia i mogą dostarczyć informacji, których specjaliści ds. zatrudnienia
nie uzyskają w ograniczonym czasie spędzonym z poszukującymi pracy. Po trzecie,
brak wczesnego zaangażowania w proces poszukiwania pracy, po otrzymaniu ofer-
ty pracy może wzbudzić niepokój, co spowoduje nagłą zmianę zdania niektórych
rodzin i wycofanie wsparcia dla zatrudnienia ich synów i córek. Wreszcie rodziny
mogą odegrać ważną rolę w wspieraniu swoich synów i córek na każdym etapie
procesu poszukiwania pracy, w tym udzielając wsparcia emocjonalnego, pomo-
cy w przygotowaniu do rozmów kwalifikacyjnych, wykorzystując swoje kontakty
w poszukiwaniu ofert pracy, pomocy w transporcie, zaangażowaniu w rozwiązy-
wanie problemów i rozpoznawanie potencjalnych kryzysów w miejscu pracy po
zatrudnieniu.

Aby nawiązać kontakt z rodzinami, kluczowa była komunikacja od pierwszego dnia.
Strategie obejmowały zapraszanie członków rodzin na formalne i nieformalne spot-
kania, pikniki czy lunchy; uwzględnianie rodziny w obiegu korespondencji e-mail lub
dzwonienie, aby sprawdzić, jak się sprawy mają. Przełożony specjaliści podkreślał,

że ważne jest komunikowanie się z rodzinami co najmniej co drugi tydzień, nie tylko poprzez e-maile.

”

Przekonałem się w końcu, że mogę zaufać [specjaliście ds. zatrudnienia], [...] Ale to dla mnie jako rodzica było najtrudniejsze, że musiałem się od tego odkleić i powierzyć to komuś innemu.

Ale nie wszystkie doświadczenia z rodzinami były takie same. Usłyszeliśmy, że intensywność zaangażowania różniła się, przy czym niektóre rodziny zbyt mocno angażowały się, uniemożliwiając tym samym realizację procesu zatrudnienia, inne były zadowolone, że mogą być zaangażowane w zrównoważony sposób, a jeszcze inne skłonne były delegować wszystko specjalistom ds. zatrudnienia.

Poznanie poszukujących pracy

Poznanie poszukujących pracy było kluczowe dla określenia kryteriów poszukiwania pracy, co z kolei optymalizowało dopasowanie do zadania/pracy i znalezienie takiej, która prowadziła do większej satysfakcji z pracy oraz dłuższego utrzymania zatrudnienia.

”

Teraz, kiedy włożyliśmy dużo pracy w poznanie, [...] rola trenera pracy naprawdę się zmieniła [...] bardziej w stronę budowania kontaktów [z współpracownikami], dzięki czemu możemy szybko się wycofać.

Rozumienie głębokich motywacji poszukujących pracy zostało opisane jako zindywidualizowany proces skupiony na poznawaniu pasji, wartości, sił, wyzwań, wizji samego siebie, antypatii, niemożliwych do negocjacji kwestii i innych czynników motywujących osoby poszukujące pracy. Chodziło o dostrzeganie wartości, talentów i zainteresowań jednostki, a nie skupianie się na ograniczeniach wynikających z niepełnosprawności, słabej historii zatrudnienia czy problemach behawioralnych.

Jeden z badanych specjalistów ds. zatrudnienia podkreślił, że najlepszym sposobem na zebranie tych informacji nie było przeglądanie formularzy, czytanie dokumentów czy wypełnianie list kontrolnych w biurze. To polegało na zadawaniu wielu pytań: „co”, „dlaczego” i „jak to możliwe” oraz na byciu dobrym słuchaczem. Każde pragnienie wyrażone przez poszukującego pracy, nawet jeśli uznawane za trudne do osiągnięcia, było witane jako okazja do wglądu w głębsze aspiracje poszukującego pracy:



[...] więc zacząłem zadawać mu pytania, dlaczego tak bardzo lubi być artystą. I wyszedł z kilkoma bardzo interesującymi odpowiedziami: powiedział, że lubi samotność, że lubi możliwość pracy w cichym miejscu, i że lubi pracować z wielką dokładnością i upewniać się, że wszystko jest dokładnie takie, jak powinno być ...”

Inną strategią poznawania poszukujących pracy było obserwowanie lub uczestnictwo w ich środowiskach, w tym w ich domach, podczas działań w grupie społecznej, aktywności wolontariatu, oraz poprzez oceny sytuacyjne lub obserwacje na miejscu pracy. Wolontariat i „job shadowing” w miejscu pracy również pomagały poszukującym pracy dowiedzieć się więcej o sobie i tym, co lubią robić.

Planowanie wsparcia

Badani specjaliści ds. zatrudnienia opisali szereg działań wspierających, które mają na celu zabezpieczenie potrzeb poszukującego pracy pojawiających się po jego zatrudnieniu. Obejmowały one pomoc w poprawie umiejętności zawodowych i społecznych, planowanie transportu do i z pracy, planowanie wsparcia komunikacyjnego i technologicznego, oraz poszukiwanie czynników motywujących do pracy.

Aby pomóc osobom poszukującym pracy poszerzyć swoje zrozumienie specyfiki miejsca pracy i poszerzać kompetencje w zakresie interakcji ze współpracownikami w sytuacjach zawodowych, specjaliści ds. zatrudnienia organizowali wizyty studyjne w firmach/zakładach pracy oraz spotkania z pracodawcami. Odwiedzanie firm/zakładów pracy nie miało na celu znalezienia dla jednostki pracy w danym miejscu. Natomiast celem było zarówno umożliwienie poszukującym pracy poznania różnorodnych środowisk pracy, jak i możliwość praktykowania interakcji społecznych z różnymi pracodawcami i pracownikami, oraz pomoc w wyrobieniu sobie bardziej trafnego wyobrażenia prawdziwych miejsc pracy.

Wizyty studyjne były korzystne także dla specjalistów ds. zatrudnienia. Była to okazja dla nich do obserwowania poszukujących pracy w rzeczywistych sytuacjach i zdobywania informacji na temat ich mocnych stron oraz potrzeb wsparcia podczas interakcji z pracodawcami i współpracownikami. Ponadto specjaliści ds. zatrudnienia mogli obserwować przebieg pracy, dowiedzieć się o kulturze pracy, zadawać pytania istotne dla identyfikacji zadań, które można by przekształcić w nowe opisy stanowisk pracy, oraz rozwijać relacje z goszczącymi ich pracodawcami w celu możliwości realizacji przyszłego zatrudnienia osób poszukujących pracy.

Wizyty studyjne były także korzystne dla pracodawców. Niektórzy doceniali okazję do promocji swojego przedsiębiorstwa i rozmowy o swoich sukcesach. Ze względu

na niski poziom presji pracodawcy czuli się bardziej komfortowo, poznając poszukujących pracy i dowiadując się o niepełnosprawności. Te elementy ułatwiały nawiązywanie kontaktów z pracodawcami, a w niektórych przypadkach doprowadziły do zatrudnienia, nawet jeśli nie było to początkowym celem.

Jeśli wizyta studyjna nie była możliwa, spotkanie z pracodawcą stało się dobrą alternatywą. Spotkania te polegały na przeprowadzaniu wywiadów z pracodawcami na temat funkcjonowania ich przedsiębiorstwa i tego, czego oczekiwali od kandydatów do pracy. Po tych rozmowach specjaliści ds. zatrudnienia prosili pracodawców o wskazanie innych właścicieli firm, z którymi można byłoby się skontaktować, aby poszerzyć swoje kontakty.



OK, teraz trochę już znasz tę osobę. Jak myślisz, gdzie powinniśmy teraz pójść dalej w [...] kontynuowaniu eksploracji ścieżki zawodowej lub pracy dla tej osoby?

Planowanie transportu do i z miejsc pracy było kolejnym kluczowym działaniem, mającym na celu zapewnienie trwałości zatrudnienia. Specjaliści ds. zatrudnienia preferowali rozwiązania, które maksymalizowały niezależność w mobilności poszukujących pracy, w tym nauczanie ich korzystania z transportu publicznego, jeśli był dostępny. Przełożony podkreślił, że nigdy nie jest za wcześnie, aby wymyślać rozwiązania transportowe, w tym szukanie pracy bliżej miejsca zamieszkania poszukujących pracy lub na trasach transportu publicznego, albo znalezienie pracy, gdzie współpracownicy byliby chętni do wspólnego dzielenia się przejazdami. W niektórych przypadkach rozwiązania opierały się na zaangażowaniu członków rodziny i współpracowników, poszukiwaniu innych zasobów społecznościowych lub – jeśli były dostępne środki finansowe i nie było innych praktycznych rozwiązań – zapewnieniu transportu przez program zatrudnienia.

Wreszcie specjaliści ds. zatrudnienia zgłosili, że udzielali rodzinom i poszukującym pracy porad dotyczących poszukiwania czynników motywujących do pracy. Obejmowało to identyfikowanie motywatorów do pracy, które zwiększają potencjał uzyskania wyższych zarobków prowadzących do niezależności finansowej.

Znajdowanie zadań/prac

Znajdowanie zadań/prac było kluczowym elementem zwiększającym szanse na znalezienie najlepiej dopasowanego zatrudnienia. Koncentracja na poszukiwaniu pojedynczych zadań, a nie stanowisk/prac, pomaga poszerzyć możliwości zatrudnienia

poza dostępne oferty pracy i zachęca do nieszablonowego myślenia. Wsluchiwanie się w potrzeby pracodawców i poszukiwanie możliwości dopasowania do preferencji i umiejętności poszukującego pracy jest istotne dla lepszego dopasowania pracownika do zadania/pracy. Przełożony zalecał też dokładne badanie miejsc pracy w celu zidentyfikowania zadań, których nikt wcześniej nie wykonywał i które, gdyby zostały uwzględnione, dodawałyby wartości działalności biznesowej. Realizacja dotychczasowych zadań w inny/różny sposób była cenioną strategią rozszerzania możliwości zatrudnienia.



Mniej mi zależy na pracach, bardziej zależy mi na zadaniach.

Podczas gdy istniejące stanowisko pracy może być dobrze dopasowane, stanowisko to zapewnia bardziej otwarte i elastyczne podejście do nawiązywania współpracy z pracodawcami. Żeby znaleźć najlepsze dopasowania zawodowe, kilku specjalistów ds. zatrudnienia i ich przełożonych zalecało rozpoczęcie poszukiwania od wykorzystania osobistych znajomości osób poszukujących pracy i członków ich rodziny. To nastawienie miało sens przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, pomagało rozszerzyć istniejące już sieci specjalistów ds. zatrudnienia o pracodawców poza ich własnym kręgiem znajomych. Po drugie, pomagało nawiązać kontakt z pracodawcami, którzy znali poszukujących pracy i dlatego byli bardziej skłonni do współpracy przy tworzeniu/organizacji naturalnego wsparcia w sytuacji zatrudnienia ich.

Aby poznać krąg znajomości poszukujących pracy i członków ich rodziny, jeden z specjalistów ds. zatrudnienia zgłosił, że preferuje luźne rozmowy z rodziną i poszukującymi pracy – zamiast wypełniania przez nich formularzy – na temat tego, gdzie robią zakupy, naprawiają samochód, wychodzą na posiłki, uczestniczą w zajęciach rekreacyjnych czy pracują. To nieformalne podejście było preferowane, ponieważ ujawniało sieci społeczne, które poszukujący pracy i ich rodziny mogliby pominąć, uważając je za nieistotne. Niezależnie od podejścia nie było oczekiwania, że poszukujący pracy lub członkowie ich rodziny sami skontaktują się z pracodawcami. Zamiast nich to specjaliści ds. zatrudnienia nawiązywali kontakt z pracodawcami:



Hej, Smithowie są członkami twojego pola golfowego od dłuższego czasu. Chcemy porozmawiać z Tobą o Twoim biznesie.

Oprócz polegania na sieciach kontaktów społecznych osób poszukujących pracy i ich rodzin, specjaliści ds. zatrudnienia zgłosili, że rozwijali swoje własne profesjonalne

sieci kontaktów z pracodawcami, niekoniecznie mając konkretnych poszukujących pracy na uwadze. W tym celu uczestniczyli w wydarzeniach biznesowych, budowali relacje z firmami, gdzie byli klientami (np. ich ulubioną kawiarnią), lub odwiedzali firmy, które z zewnątrz wydawały się być potencjalnymi miejscami do zatrudnienia. Niektórzy specjaliści ds. zatrudnienia zgłosili, że poszerzanie własnej sieci pracodawców miało więcej wspólnego ze stanem umysłu niż ze świadomą działalnością. Na przykład specjalistka ds. zatrudnienia przyznała, że nawet gdy podróżowała poza stan, zastanawiała się, ile z tych firm byłoby odpowiednich dla poszukujących pracy na jej liście klientów.

Innym podejściem było przeglądanie ogłoszeń o pracę w Internecie bez celu składania podań o te miejsca pracy. Konkurencja była zbyt duża. Zamiast tego celem było zidentyfikowanie firm, które prawdopodobnie się rozwijają, i skontaktowanie się z nimi, aby zbadać możliwości negocjacji dotyczących stanowiska pracy.

Kilku specjalistów ds. zatrudnienia i ich przełożonych zgłosiło korzystanie z map internetowych do identyfikowania firm, np. „Google Map”. Ta strategia była łatwa, natychmiastowa i wizualna. Szczególnie dobrze działała, gdy samodzielność w przemieszczaniu się poszukującego pracy była problemem, a znalezienie pracy blisko domu było preferowaną opcją. Pomocna była również dla specjalistów, którzy byli nowi w danym obszarze i nie znali wielu lokalnych firm.

Specjaliści ds. zatrudnienia nie wymieniali jako sposobu na znalezienie nowych przedsiębiorstw/firm mediów społecznościowych ani telefonowania do nowych firm. Badany przełożony wyjaśnił, że wynika to z tego, iż specjalistom ds. zatrudnienia zalecano, aby wychodzić i spotykać ludzi osobiście, zamiast spędzać zbyt dużo czasu przed ekranami komputerów. Ponadto niektórzy konsultanci nie korzystali z mediów społecznościowych w swoim życiu osobistym, co mogło tłumaczyć, dlaczego nie korzystali z nich w pracy.

Jeden z specjalistów ds. zatrudnienia zgłosił, że inną udaną strategią zbliżania się do pracodawców było przedstawienie jego programu jako dostawcy rozwiązań z zakresu siły roboczej, obejmującego konsultacje dotyczące budowania świadomości różnorodności pracowników, kodeksu pracy i ulg podatkowych. Możliwość oferowania tych usług przyniosła długofalowe korzyści. Jak relacjonował specjalista ds. zatrudnienia, niektórzy pracodawcy dzwonili do niego, gdy mieli dostępne miejsca pracy, ponieważ pamiętali go z udziału w szkoleniu podnoszącym wiedzę o niepełnosprawności. Inny specjalista ds. zatrudnienia podkreślił znaczenie uwzględnienia potrzeb przedsiębiorców jako strategię przyciągania uwagi pracodawców. Przykładem tego było spotykanie się z pracodawcami w dogodnym dla nich czasie i miejscu, w tym także po godzinach pracy biurowej specjalisty.

Wsparcie po przyjęciu do pracy

Wsparcie po przyjęciu do pracy było kluczowe dla zwiększenia trwałości zatrudnienia i awansu zawodowego. Po rozpoczęciu pracy skupiano się na zapewnieniu, że poszukujący pracy jest w pełni włączony we wszystko, co dzieje się w pracy, czy uczestniczy w wydarzeniach społecznych/towarzyskich ze współpracownikami, możliwościach oceny osiągniętych efektów, które mogą prowadzić do podwyżek i większych obowiązków zawodowych, czy innych praktykach biznesowych.

Niektórzy pracownicy potrzebowali wsparcia w uczeniu się wykonywania zadań, np. poprzez rozłożenie złożonych zadań na prostsze kroki. Zdjęcia, aplikacje na urządzenia mobilne i modelowanie wideo to niektóre z narzędzi wspierających wykorzystywane wizualizacje poszczególnych kroków/etapów wykonania zadań. Inni specjaliści ds. zatrudnienia relacjonowali o pomocy pracownikom w zakresie strategii komunikacyjnych lub łagodzenia lęków. Na przykład jeden z specjalistów ds. zatrudnienia opisał jednostronicowy tekst, który pracownik z niepełnosprawnością nosił ze sobą i pokazywał współpracownikom, aby się przedstawić. Strona zawierała krótki opis jego niepełnosprawności, wpływającej na jego zachowanie oraz najlepsze sposoby pomocy mu. Współpracownicy byli zachwyceni pomysłem.

Wreszcie specjaliści ds. zatrudnienia i ich przełożeni relacjonowali facylitowanie wsparcia płynącego ze strony współpracowników, jeśli to tylko było możliwe. Poleganie na wsparciu dostarczanym przez współpracowników, a nie przez trenerów pracy, uważano za bardzo pożądane, ponieważ wzmacniało ono poczucie przynależności do środowiska pracy, satysfakcję z pracy i trwałość zatrudnienia jednostek. Osiągnano to poprzez nawiązywanie kontaktów ze współpracownikami:



Wchodzę, poznaję ludzi, widzę ludzi i buduję z nimi relacje.

Bez względu na zakres potrzeby wsparcia u nowo zatrudnionych pracowników, regularne krótkie wizyty lub rozmowy telefoniczne jawiły się jako kluczowa strategia upewnienia się, że wszystko przebiega dobrze i że zmiany w miejscu pracy nie zagrażają stabilności ich zatrudnienia.

Cyrkularność i intensywność

Progres w zakresie czterech elementów prowadzący finalnie do zatrudnienia (czyli dobrego dopasowania osoby do pracy) był cyrkularny. Na przykład choć kluczowe było rozpoczęcie procesu od zbudowania zaufania z osobą poszukującą pracy i jej

członkami rodziny, to specjaliści ds. zatrudnienia wracali do budowania zaufania na każdym kolejnym etapie procesu, również podczas poznawania poszukującego pracy, planowania wsparcia czy szukania pracy. Podobnie, chociaż poznanie poszukującego pracy poprzedzało szukanie z nim pracy, a specjaliści ds. zatrudnienia mieli wystarczająco informacji, aby rozpocząć poszukiwanie pracy, to nadal wracali do poznawania preferencji i umiejętności osób poszukujących pracy.

Nie wszyscy poszukujący pracy otrzymywali ten sam poziom wsparcia. Intensywność wdrożenia każdego z elementów oraz wybór konkretnych strategii wsparcia różniły się w zależności od cech każdego poszukującego. Specjaliści ds. zatrudnienia byli odpowiedzialni za określenie, kiedy nadszedł odpowiedni czas do wdrożenia każdego z elementów oraz w jakim stopniu powrót do wcześniejszych elementów był uzasadniony.

Dyskusja

Wywiady z uczestnikami badań ujawniły model wsparcia zatrudnienia w dużej mierze zgodny z modelami opisanymi w literaturze (Bellamy i Melia, 1991; Callahan, 2003; Griffin, Hammis i in., 2008; Parent i in., 1993; Wehman i in., 1998). Jednakże wyniki tego badania podkreślają (a) budowanie zaufania jako kluczowego kroku już od pierwszego dnia realizacji procesu, (b) cyrkularność procesu wdrażania czterech elementów, idącego w kierunku dopasowania pracownika do pracy, oraz (c) elastyczne wsparcie o większym lub mniejszym natężeniu, dostosowane do indywidualnych cech osób poszukujących pracy. Ponadto, chociaż działanie planowania wsparcia jest omawiane w dotychczasowej literaturze, to celowe planowanie wsparcia przed rozpoczęciem zatrudnienia osoby zazwyczaj nie jest definiowane jako odrębny element modelu.

Budowanie zaufania na samym początku było istotne dla ustanowienia otwartości/szczerości w komunikacji z poszukującymi pracy i lepszego zrozumienia ich prawdziwych aspiracji. Zrozumienie tych celów jest zasadnicze dla lepszego dopasowania osoby do pracy, jej większej satysfakcji z pracy i dłuższego zatrudnienia. To podejście było zgodne z literaturą dotyczącą samostanowienia i potrzeby traktowania dorosłych z niepełnosprawnościami jako osób stawiających sobie cele, mających własne aspiracje i prawo do podejmowania osobistych wyborów (Barrows i in., 2016; Shogren i in., 2016; Wehmeyer, 2011). Nawiązywanie kontaktu z członkami rodziny i innymi osobami ze środowiska osób poszukujących pracy było kolejnym aspektem budowania zaufania, nawet jeśli zaangażowanie rodziny może się różnić

w zależności od jej znaczenia w życiu poszukującego pracy (Blacher i in., 2010; Jones i Gallus, 2016; Migliore i in., 2007).

Zgodnie z literaturą badani specjaliści ds. zatrudnienia podkreślali, że poznanie mocnych stron i motywacji osób poszukujących pracy było kluczowe dla zwiększenia ich szans na znalezienie najlepiej dopasowanej pracy, minimalizację wsparcia po przyjęciu do pracy, poprawę satysfakcji z pracy oraz promowanie trwałości zatrudnienia (Griffini i in., 2007; Hoff i in., 2000; Phillips i in., 2009).

Konkretne propozycje działań, które wynikły z tego badania, były podobne do zalecanych w literaturze, np. zadawanie pytań, obserwacja poszukujących pracy w różnych środowiskach oraz zbieranie informacji o funkcjonowaniu poszukujących pracy od osób z ich środowiska życia. Pragnienia zawodowe, które w innych przypadkach mogłyby być uznane za trudne do osiągnięcia, były wartościowe jako wskazówki do zrozumienia głębszych aspiracji poszukujących pracy (Cardy, 2016; Callahani i in., 2009; Griffin i in., 2007; Petner-Arrey i in., 2016; Phillips i in., 2009; Ratti i in., 2016; Wehman i in., 2016).

Kolejnym elementem modelu było wspieranie poszukujących pracy w poprawie ich umiejętności zawodowych i społecznych, planowanie samodzielnego poruszania się na wczesnym etapie procesu oraz doradztwo dotyczące planowania czynników motywujących do pracy. Chociaż wszystkie te elementy są opisane w literaturze indywidualnie (Agran i in., 2014; Friedman i Rizzolo, 2016; Harvey i in., 2013; Haveman i in., 2013; Luecking i Luecking, 2013; Riesen i in., 2015), to w tym badaniu zostały one zgrupowane w element „planowanie wsparcia”, nadając im tym samym większą czytelność jako kluczowego działania podczas planowania usług dla osób poszukujących pracy.

Element „znajdowania zadań/prac” obejmował głównie strategie zgodne z tymi zalecanymi w literaturze, w tym budowanie sieci kontaktów i relacji z przedsiębiorstwami oraz nacisk na tworzenie lub dostosowywanie miejsc pracy zgodnie z podejściem spersonalizowanego „szytego na miarę” zatrudnienia (Bolles, 2013; Griffini i in., 2007; Petner-Arrey i in., 2016; Levinson i Perry, 2011). Badani specjaliści ds. zatrudnienia podkreślali konieczność wsłuchiwanie się w potrzeby pracodawców i poszukiwania zgodności między potrzebami biznesu a umiejętnościami jednostki [kandydata do pracy], a także przedstawianie pracodawcy programu zatrudnienia jako propozycji rozwiązań związanych z potrzebną mu siłą roboczą (Gilbride i Stensrud, 2008; Luecking, 2008). Co ciekawe, badani specjaliści nie kładli w swoich strategiach pomocy dużego nacisku na korzystanie z mediów społecznościowych, chociaż literatura zaleca wykorzystanie mediów społecznościowych do poszerzania sieci kontaktów

oraz zdobywania informacji na temat pracodawców (Darling, 2010; Manjo, 2010; Schawbel, 2010).

Ostatni element modelu – wsparcie po przyjęciu do pracy – był również zgodny z literaturą, zaleca, aby specjaliści ds. zatrudnienia wspierali nowo zatrudnionego w nauce zadań zawodowych, w stawianiu się częścią społecznego życia w miejscu pracy. Uczestnicy zalecali promowanie włączenia do środowiska pracy i budowanie relacji z współpracownikami w celu zwiększenia satysfakcji i wydłużania okresu zatrudnienia (Barrows i in., 2016; Griffin i in., 2007; Mank i in., 1999; Wehman i in., 2012).

Pięć omawianych w tym rozdziale elementów modelu dostarcza specjalistom ds. zatrudnienia mapy drogowej, dotyczącej ogólnego kierunku wsparcia osób poszukujących pracy. Jednakże zaznajomienie się z tymi elementami nie zawsze wystarcza. Specjaliści ds. zatrudnienia muszą wiedzieć, ile czasu powinni poświęcić na każdy z elementów, jakie konkretne strategie wdrożyć w ramach każdego z elementów oraz kiedy powrócić do wcześniejszych. Na przykład podczas poznawania poszukującego pracy, specjalista ds. zatrudnienia może wybierać spośród różnych strategii, które obejmują nieformalne rozmowy z osobami poszukującymi pracy i ich siecią społeczną, obserwację ich działań w społecznościach, ocenę sytuacyjną i „job shadowing” lub próby pracy. Podczas gdy w wywiadach podkreślano złożoność podejmowania decyzji dotyczących rodzaju i intensywności strategii wsparcia, konieczne jest przeprowadzenie kolejnych badań, aby rzucić światło na to, jak podejmować te decyzje.

Ograniczenia i mocne strony

Niektóre ograniczenia mogą wpłynąć na to studium. Chociaż krajowa sieć ekspertów nominowała konsultantów ds. zatrudnienia, ci eksperci, a tym samym ich nominowani, reprezentowali tylko podgrupę dostępnej wiedzy na temat wsparcia zatrudnienia w kraju. Ponadto, chociaż projekt badawczy obejmował triangulację wyników poprzez przeprowadzenie wywiadów z poszukującymi pracy i ich rodzinami, ten cel został osiągnięty częściowo, z udziałem tylko siedmiu poszukujących pracy i siedmiu członków rodzin spośród 16 potencjalnych kandydatów. Wreszcie, chociaż jednego-dziny wywiad z uczestnikiem był wystarczający do uchwycenia kluczowych komponentów modelu wsparcia, bardziej obszerne wywiady mogłyby dostarczyć więcej szczegółów i niuansów dotyczących konkretnych aspektów modelu.

To studium ma również swoje mocne strony. Poprzez skoncentrowanie się na działaniach wsparcia implementowanych przez specjalistów ds. zatrudnienia podczas pomocy konkretnemu poszukującemu pracy, a nie w teorii, badanie to dostarczyło

opisu rzeczywistych działań wsparcia, a nie relacji z teoretycznymi zasadami lub intencjami, co poprawiło jego wiarygodność. Ponadto, wyniki zostały zweryfikowane poprzez triangulację danych z wywiadami z poszukującymi pracy, którzy byli wspomniani w wywiadach konsultantów, ich członkami rodziny oraz przełożonymi specjalistów ds. zatrudnienia. Wreszcie, ponieważ specjaliści ds. zatrudnienia pochodzili z różnych stanów i programów, wyniki uwzględniają różnorodne środowiska społeczno-ekonomiczne, kulturowe i polityczne, rozszerzając tym samym ich miarodajność.

Rekomendacje

Na podstawie wyników tego studium zalecamy, aby konsultanci ds. zatrudnienia organizowali swoje działania wsparcia wokół następujących elementów:

1. **Buduj zaufanie.** Rozpocznij proces, ustanawiając zaufanie z poszukującym pracy oraz nawiąż kontakt z członkami ich rodziny lub innymi osobami, które odgrywają rolę w życiu poszukującego pracy.
2. **Poznaj poszukującego pracy.** Zapoznaj się z poszukującym pracy poprzez zadawanie pytań, słuchanie, obserwację w różnych środowiskach społeczno-ciowych oraz rozmowę z innymi, którzy znają poszukującego pracy. Skup się na talentach, zdolnościach i zainteresowaniach poszukującego pracy, a nie na etykietach związanych z niepełnosprawnością, słabej historii zatrudnienia czy wyzwaniach behawioralnych. Badaj pragnienia poszukującego pracy, nawet te, które na początku wydają się trudne do osiągnięcia, w poszukiwaniu wskazówek dotyczących głębszych aspiracji poszukującego pracy.
3. **Organizuj planowanie wsparcia.** Planuj wcześniej, aby zajmować się kwestiami transportu, rozwijania umiejętności zawodowych i społecznych poszukującego pracy oraz wdrażania planów zachęt do pracy.
4. **Znajdź zadania/znajdź prace.** Wykorzystaj sieć poszukującego pracy i rodziny do nawiązywania kontaktów z nowymi pracodawcami oraz rozszerz swoją własną zawodową sieć pracodawców. Pokaż pracodawcom, że priorytetem dla ciebie są ich potrzeby. Przedstaw swój program jako dostawcę rozwiązań związanych z siłą roboczą. Jeśli nie ma dostępnych miejsc pracy, poszukuj zadań, a nie pracy.
5. **Wróć i dostosowuj intensywność wsparcia.** Elementy procesu umieszczania w pracy są iteracyjne i interaktywne, mogą występować jednocześnie. W miarę wdrażania procesu zatrudnienia, zachowaj otwartość na powrót do wcześniejszych elementów. W oparciu o indywidualne cechy poszukującego pracy, którego wspierasz, możesz potrzebować dostosować intensywność działań wsparcia w celu osiągnięcia dopasowania do pracy.

7. **Wsparcie po zatrudnieniu.** Po zaakceptowaniu oferty pracy upewnij się, że nowo zatrudniony jest w pełni zaangażowany w życie zawodowe i traktowany tak samo jak inni pracownicy. Utrzymuj kontakt zarówno z poszukującym pracy, jak i pracodawcą, aby upewnić się, że wszystko idzie dobrze, i przewiduj problemy, które mogą zagrażać zatrudnieniu.

Podczas gdy te zalecenia są skierowane do specjalistów ds. zatrudnienia i menedżerów w programach zatrudnienia, inne grupy mogą również z nich skorzystać. Na przykład specjaliści ds. szkoleń, administratorzy, agencje finansujące i decydenci polityczni mogą promować ten model wsparcia, dostosowując protokoły, narzędzia, programy szkoleniowe i polityki do tego modelu. Badacze powinni doskonalić model wsparcia, wzmacniając proces podejmowania decyzji w ramach każdego elementu i bardziej szczegółowo opisując gamę strategii, które można by zastosować. To mogłoby wspomóc zintegrowany model wsparcia, który łączy istniejące praktyki oparte na dowodach i obiecujące praktyki.

Wnioski

Specjaliści ds. zatrudnienia są kluczowymi uczestnikami w zwiększaniu udziału w zatrudnieniu oraz osiągnięciu ekonomicznej niezależności dorosłych z zaburzeniami intelektualnymi i rozwojowymi. Niniejsze badanie dostarcza model wsparcia dla konsultantów ds. zatrudnienia i innym zaangażowanym, którzy pomagają poszukującym pracy. Badania, polityka, szkolenia i zarządzanie programem muszą gwarantować, że konsultanci ds. zatrudnienia dysponują narzędziami do wdrożenia skutecznych praktyk wsparcia zatrudnienia opisanych w tym modelu wsparcia.

Podziękowania

Opracowanie tego tekstu było wspierane częściowo przez grant nr 90RT5028, przyznany przez National Institute on Disability, Independent Living, and Rehabilitation Research, Administration for Community Living (ACL), U.S. Department of Health and Human Services (HHS). Badania zostały przeprowadzone przez Rehabilitation Research and Training Center on Advancing Employment for Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities. Treść tego manuskryptu nie reprezentuje polityki ACL lub HHS.

Autorzy pragną podziękować Allison Cohen Hall za pomoc w analizie danych jakościowych, Larze Enein-Donovan za pomoc w przeprowadzaniu wywiadów, Esther N. Kamau za sprawdzenie zgodności ze stylem APA, oraz Anyi Weber za redakcję.

Bibliografia

- Advisory Committee on Increasing Competitive Integrated Employment for Individuals with Disabilities. (2015). *Interim Report: Advisory Committee on Increasing Competitive Integrated Employment for Individuals with Disabilities Interim Report*. Washington, DC. <http://www.dol.gov/odep/pdf/20150808.pdf>
- Agran, M., Hughes, C., Thoma, C., i Scott, L. (2014). Employment Social Skills: What Skills Are Really Valued? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. <http://doi.org/10.1177/2165143414546741>
- Barrows, M., Billehus, J., Briton, J., Cohen-Hall, A., Huerena, G., LeBlanc, N., McVay, E. i Topper, K. (2016). *The Truth Comes from Us: Supporting Workers with Developmental Disabilities*. University of Massachusetts, Institute for Community Inclusion. http://www.thinkwork.org/sites/thinkwork.org/files/files/ThinkWork_sabe_14_F.pdf
- Bellamy, G.T., i Melia, R.P. (1991). Investing in People: Launching Supported Employment on a Crowded Public Agenda (Part 2). *Journal of Disability Policy Studies*, 2(1), 19–37.
- Blacher, J., Kraemer, B., i Howell, E. (2010). Family Expectations and Transition Experiences for Young Adults with Severe Disabilities: Does Syndrome Matter? *Advances in Mental Health and Learning Disabilities*, 4(1), 3–16.
- Bolles R.N. (2016). *Jakiego koloru jest twój spadochron? Praktyczne doradztwo dla poszukujących pracy i chcących zmienić zawód*. Wydawnictwo Studio EMKA. (Tyt. oryg. *What Color is Your Parachute? A Practical Manual for Job-hunters and Career-changers Paperback*. Ten Speed Press)
- Butterworth, J., Migliore, A., Nord, D., i Gelb, A. (2012). Improving the Employment Outcomes of Job Seekers with Intellectual and Developmental Disabilities: A Training and Mentoring Intervention for Employment Consultants. *The Journal of Rehabilitation*, 78(2).
- Butterworth, J., Smith, F.A., Winsor, J., Timmons, J.C., Migliore, A., Domin, D. i ThinkWork! at the Institute for Community Inclusion at UMass Boston. (2015). *StateData: The National Report on Employment Services and Outcomes, 2015*. University of Massachusetts, Institute for Community Inclusion. All Institute for Community Inclusion Publications. 74. https://scholarworks.umb.edu/ici_pubs/74
- Callahan, M. (2003). *Customized Employment: Going Beyond Supported Employment towards the Generic Workforce System*. t-tap.org. <http://www.t-tap.org/training/onlineseminars/callahan/callahan.htm>
- Callahan, M., Shumpert, N., i Condon, E. (2009). *Discovery: Charting the Course to Employment*. (Translating the activities of everyday lives into possibilities for employment). Marc Gold & Associates.

- Cardy, A. (2016) *Career Grease: How to get Unstuck and Pivot Your Career*. CreateSpace. Center for Medicare and Medicaid Services. (2014). *Questions and Answers – 1915(i) State Plan Home and Community-Based Services, 5-year Period for Waivers, Provider Payment Re-assignment, Setting Requirements for Community First Choice, and 1915(c) Home and Community-Based Services Waivers – CMS 2249-F and 2296-F*. <http://www.medicaid.gov/Medicaid-CHIP-Program-Information/By-Topics/Long-Term-Services-and-Supports/Home-and-Community-Based-Services/Downloads/Final-Q-and-A.pdf>
- Condon, E., i Callahan, M. (2008). Individualized Career Planning for Students with Significant Support Needs Utilizing the Discovery and Vocational Profile Process, Cross-agency Collaborative Funding and Social Security Work Incentives. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28(2), 85–96.
- Corbin, J., i Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th ed.). Sage.
- Creswell J.W. (2009). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. (Tyt. oryg. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage.)
- Darling, D. (2010) *The Networking Survival Guide: Practical Advice to Help You Gain Confidence, Approach People, and Get the Success You Want* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Delin, B., Hartman, E., i Sell, C. (2012). The Impact of Work Incentive Benefits Counseling on Employment Outcomes: Evidence from Two Return-to-work Demonstrations. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 36(2), 97–107.
- Erickson, W., Lee, C., i von Schrader, S. (2016). *Disability Statistics from the 2014 American Community Survey (ACS)*. Cornell University Yang Tan Institute. www.disabilitystatistics.org
- Francis, G.L., Gross, J.M.S., Turnbull, A.P., i Turnbull, R. (2014). Understanding Barriers to Competitive Employment: A Family Perspective. *Inclusion*, 2(1), 37–53. doi:10.1352/2326-6988-2.1.37
- Friedman, C., i Rizzolo, M. C. (2016). The State of Transportation for People with Intellectual and Developmental Disabilities in Medicaid Home and Community-Based Services 1915(c) Waivers. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(3). <https://doi.org/10.1177/104420731664441>
- Gilbride, D., & Stensrud, R. (2008). Why Won't They Just Do It? *Rehabilitation Education*, 22(2), 125–132.
- Glover, C.M., Frounfelker, R.L. (2013). Competencies of More and Less Successful Employment Specialists. *Community Mental Health Journal*, 49(3), 311–316. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10597-011-9471-0>
- Granovetter, M. (1995). *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*. University of Chicago Press.
- Griffin, C., Hammis, D., i Geary, T. (red.). (2007). *The Job Developer's Handbook: Practical Tactics for Customized Employment*. Brookes Publishing Co.
- Griffin, C., Hammis, D., Geary, T., i Sullivan, M. (2008). Customized Employment: Where We Are; Where We're Headed. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28(3), 135–139.

- Griffin-Hammis Associates. (2014). *Thought sauce! Hot ideas for cool employment*. Griffin-Hammis Associates.
- Gross, J.M.S., Francis, G., i Pijem, M.A. (2015). Family Employment Awareness Training (FEAT) in Kansas: Description of a Family-focused Intervention and the Rationale Supporting It. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 43(3), 217–228.
- Guest, G., Bunce, A., i Johnson, L. (2006) How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18, 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X0527990>
- Hagner, D., i Davies, T. (2002). "Doing My Own Thing": Supported Self-employment for Individuals with Cognitive Disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 17(2), 65–74.
- Hagner, D., Dague, B., i Phillips, K. (2014). Including Employees with Disabilities in Workplace Cultures: Strategies and Barriers. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 58(4), 1–8. <https://doi.org/10.1177/0034355214544750>
- Hagner, D., Noll, A., & Donovan, L.E. (2002). Identifying Community Employment Program Staff Competencies: A Critical Incident Approach. *The Journal of Rehabilitation*, 68(1), 45–51.
- Harvey, J., Szoc, R., Dela Rosa, M., Pohl, M., i Jenkins, J. (2013). Understanding the Competencies Needed to Customize Jobs: A Competency Model for Customized Employment. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 38(2), 77–89. <http://doi.org/10.3233/JVR-130622>
- Haveman, M., Tillmann, V., Stöppler, R., Kvas, Š., i Monninger, D. (2013). Mobility and Public Transport Use Abilities of Children and Young Adults with Intellectual Disabilities: Results from the 3-year Nordhorn Public Transportation Intervention Study. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 10, 289–299.
- Hoff, D., Gandolfo, C., Gold, M., i Jordan, M. (2000). *Demystifying Job Development: Field-based Approaches to Job Development for People with Disabilities*. Training Resource Network.
- Hughes, H. (2012) An Expanded Critical Incident Approach for Exploring Information Use and Learning. *Library and Information Research*, 36(112), 72–95.
- Jones, J.L., i Gallus, K.L. (2016). Understanding Deinstitutionalization: What Families Value and Desire in the Transition to Community Living. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(2), 116–131.
- Levinson, J.C., i Perry, D.E. (2011). *Guerrilla Marketing for Job Hunters 3.0: How to Stand Out from the Crowd and Tap Into the Hidden Job Market Using Social Media and 999 Other Tactics Today*. John Wiley & Sons, Inc.
- Luecking, D.M., i Luecking, R.G. (2013). Translating research into a seamless transition model. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(1), 1–10. <http://doi.org/10.1177/2165143413508978>
- Luecking, R.G. (2008). Emerging Employer Views of People with Disabilities and the Future of Job Development. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 29(1), 3–13.
- Luecking, R.G., Fabian, E.S., i Tilson, G.P. (2004). *Working Relationships: Creating Careers for Job Seekers with Disabilities Through Employer Partnerships*. Brookes Publishing Co.
- Manjoo, F. (2010, August 25). Social Networking Your Way to a New Job. *The New York Times*.

<http://www.nytimes.com/2010/08/26/education/26SOCIAL.html?mcubz=0>

Mank, D., Cioffi, A., i Yovanoff, P. (1999). Impact of Coworker Involvement with Supported Employees on Wage and Integration Outcomes. *Mental Retardation*, 37(5), 383–394.

McDonald, K. E. (2012). “We Want Respect”: Adults with Intellectual and Developmental Disabilities Address Respect in Research. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 263–274.

Migliore, A., Butterworth, J., Nord, D., Cox, M., i Gelb, A. (2012) Implementation of Job- Development Practices. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(3), 207–218.

Migliore, A., Hall, A.C., Butterworth, J., i Winsor, J. (2010). What Do Employment Specialists Really Do? A Study on Job Development Practices. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 35(1), 15–23.

Migliore, A., Mank, D., Grossi, T., i Rogan, P. (2007). Integrated Employment or Sheltered Workshops: Preferences of Adults with Intellectual Disabilities, Their Families, and Staff. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 26(1), 5–19.

Miles, M.B., Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych* [tyt. oryg. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.)]. Sage Publications, Inc., Wydawnictwo TRANS HUMANA.

Miles, M.B., i Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Sage Publications, Inc.

Moseley, C. (2009). *Workers First*. National Association of State Directors of Developmental Disabilities Services. http://www.nasddds.org/Publications/special_pubs.shtml

National Association of Councils on Developmental Disabilities. (2011). *The Time Is Now: Embracing Employment First*. National Association of Councils on Developmental Disabilities.

National Aging and Disability Transportation Center. (2016). *Transportation Services for People with Disabilities in Rural and Small Urban Communities*. Developed by Easter Seals Project ACTION. <http://www.nadtc.org/wp-content/uploads/NADTC-Transportation-Services-in-Rural-and-Small-Urban-Communities.pdf>

Nietupski, J.A., & Hamre-Nietupski, S. (2000). A Systematic Process for Carving Supported Employment Positions for People with Severe Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 12(2), 103–119.

Nord, D., i Hoff, D. (2014). Employment First Across the Nation: Progress on the Policy Front. Policy Research Brief. *RRTC on Community Living*, 24(1). Minneapolis, MN: University of Minnesota.

Nord, D., Luecking, R., Mank, D., Kiernan, W., i Wray, C. (2013). The State of the Science of Employment and Economic Self-sufficiency for People with Intellectual and Developmental Disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 376–384. <http://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.376>

Parent, W.S., Sherron, P., Stallard, D., i Booth, M. (1993). Job Development and Placement. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 3(3), 17–26.

- Petner-Arrey, J., Howell-Moneta, A., i Lysaght, R. (2016). Facilitating Employment Opportunities for Adults with Intellectual and Developmental Disability through Parents and Social Networks. *Disability and rehabilitation*, 38(8), 789–795.
- Phillips, W.L., Callahan, M., Shumpert, N., Puckett, K., Petrey, R., Summers, K., i Phillips, L. (2009). Customized Transitions: Discovering the Best in Us. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 30(1), 49–55.
- Ratti, V., Hassiotis, A., Crabtree, J., Deb, S., Gallagher, P., i Unwin, G. (2016). The Effectiveness of Person-centered Planning for People with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *Research in Developmental Disabilities*, 57, 63–84. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.06.015>
- Riesen, T., Morgan, R.L., i Griffin, C. (2015). Customized Employment: A Review of the Literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 43(3), 183–193. <http://doi.org/10.3233/JVR-150768>
- Schawbel, D. (2010, October 5). Social-networking Your Way to a New Job. *Bloomberg Business Week*. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2010-10-05/social-networking-your-way-to-a-new-job>
- Shogren, K.A., Gotto IV, G.S., Wehmeyer, M.L., Shaw, L., Seo, H., Palmer, S., Synder, M.J., Barton, K.N. (2016). The Impact of the Self-Determined Career Development Model on Self-determination. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 45(3), 337–350. <http://doi.org/10.3233/JVR-160834>
- Stancliffe, R.J., Tichá, R., Larson, S.A., Hewitt, A.S., i Nord, D. (2015). Responsiveness to Self-report Interview Questions by Adults with Intellectual and Developmental Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(3), 163–181. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.3.163>
- Stensrud, R., Sover-Wright, E., & Gilbride, D. (2009) Six Degrees of Separation and Employment: Disability Services Reconsidered. *Rehabilitation Education*, 23(2), 97–106.
- Timmons, J.C., Hall, A.C., Bose, J., Wolfe, A., i Winsor, J. (2011). Choosing Employment: Factors that Impact Employment Decisions for Individuals with Intellectual Disability. *Intellectual Developmental Disability*, 49(4), 285–299. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.4.285>
- Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(4), 285–299. <http://doi.org/10.1352/1934-9556-49.4.285>
- Wehman, P., Brooke, V., Brooke, A.M., Ham, W., Schall, C., McDonough, J., Lau, S., Seward, H., Avellone, L. (2016). Employment for Adults with Autism Spectrum Disorders: A Retrospective Review of a Customized Employment Approach. *Research in Developmental Disabilities*, 53–54, 61–72. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.015>
- Wehman, P., Lau, S., Molineui, A., Brooke, V., Thompson, K., Moore, C., i West, M. (2012). Supported Employment for Young Adults with Autism Spectrum Disorder: Preliminary Data. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(3), 160–169.
- Wehman, P., Revell, W.G., i Kregel, J. (1998). Supported Employment: A Decade of Rapid Growth and Impact. *American Rehabilitation*, 24, 31–43.

Wehmeyer, M.L. (2011). What is next for the transition and employment supports movement? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35(3), 153–156. <https://doi.org/10.3233/JVR-2011-0563>

Prawo do pracy osób niepełnosprawnych intelektualnie – rzeczywistość i marzenia

Dariusz Dziuban

Mysząc o idealnym rynku pracy, należy wyobrazić sobie przestrzeń, która uwzględnia różnorodność umiejętności, wiedzy i posiadanych zdolności, a także przestrzeń otwartą oraz równą dla wszystkich chcących podjąć zatrudnienie. Jednak, gdy uwaga zostanie zwrócona na realia panujące na rynku pracy, można zauważyć, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną spotykają się z wieloma barierami, które utrudniają im funkcjonowanie w obszarze aktywności zawodowej, co skutkuje trudnościami w dostępie do pracy. Prawo do pracy osób z niepełnosprawnością skupia się przede wszystkim na zapewnieniu równości szans na rynku pracy, poprzez eliminację barier, a także dyskryminacji wynikającej z niepełnosprawności.

W poniższym rozdziale uwaga zostanie skupiona na najważniejszych aspektach prawnych dotyczących zatrudnienia osób z niepełnosprawnością intelektualną. Omówione zostanie również zagadnienie dotyczące zarówno prawa jako narzędzia zmiany, jak i innych aspektów mających wpływ oraz zachęcających pracodawców do zatrudniania osób z niepełnosprawnościami.

Międzynarodowy kontekst prawny

Wiele krajów posiada swoje indywidualne przepisy i regulacje prawne, których głównym zadaniem jest tworzenie bardziej dostępnego rynku pracy, a także ochrona praw osób z niepełnosprawnościami. Zanim omówione zostaną najważniejsze akty prawa polskiego dotyczące zatrudniania osób niepełnosprawnych, przedstawione zostaną akty prawa międzynarodowego, w tym prawa europejskiego, które regulują kwestie wspierania zatrudniania osób z niepełnosprawnością. Polska ratyfikując akty prawa międzynarodowego, podjęła zobowiązania o charakterze międzynarodowym, w których zobowiązała się do przestrzegania wskazanych w nich praw i standardów. Akty prawa międzynarodowego są również zobowiązaniem Polski do kształtowania krajowego porządku w taki sposób, aby w pełni wdrożyć zapisane w nich prawa i zasady.

Najważniejszym aktem prawa międzynarodowego, którego celem m.in. jest ochrona praw oraz poprawa sytuacji osób z niepełnosprawnościami, poprzez zapewnienie możliwości równego korzystania ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności, na równi z innymi, jest Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (Dz.U. 2012 poz.1169), która została przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 2006 r., a ratyfikowana przez Polskę w 2012 r.

Art. 27 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych uznaje prawo osób niepełnosprawnych do pracy, zgodnie z zasadą równości z innymi jednostkami.

Państwa-Strony chronią oraz popierają realizację prawa do pracy w celu:

- zakazania dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność, w odniesieniu do wszystkich kwestii dotyczących wszelkich form zatrudnienia, w tym warunków rekrutacji, zatrudnienia, kontynuacji zatrudnienia, awansu zawodowego i warunków pracy zgodnych z zasadami BHP,
- chronienia praw osób niepełnosprawnych, na równych zasadach z innymi obywatelami, do sprawiedliwych i korzystnych warunków pracy, w tym do równych szans i takiego samego wynagrodzenia za pracę tej samej wartości, do bezpiecznych i higienicznych warunków pracy, w tym prawa do ochrony przed molestowaniem i do zadośćuczynienia za poniesione krzywdy,
- zagwarantowania, że osoby niepełnosprawne będą mogły egzekwować swoje prawa pracy i prawa związkowe, na równych zasadach z innymi obywatelami,
- umożliwienia osobom niepełnosprawnym skutecznego dostępu do programów poradnictwa zawodowego i technicznego, usług związanych z zatrudnieniem oraz szkolenia zawodowego i ustawicznego,
- promowania szans zatrudnienia oraz awansu zawodowego osób z niepełnosprawnościami na rynku pracy, jak również oferowania pomocy w znalezieniu, zdobyciu, utrzymaniu i powrocie do zatrudnienia,
- promowania szans na samozatrudnienie, przedsiębiorczość, rozwój spółdzielni i zakładanie własnej firmy,
- zatrudniania osób z niepełnosprawnościami w sektorze publicznym,
- promowania zatrudnienia osób niepełnosprawnych w sektorze prywatnym poprzez odpowiednią politykę i środki, w tym akcje afirmatywne, działania motywujące i inne,
- zapewnienia racjonalnie dostosowanych miejsc pracy do potrzeb osób niepełnosprawnych,
- promowania zdobywania przez osoby niepełnosprawne doświadczenia zawodowego na otwartym rynku pracy,

- promowania programów, których celem jest umożliwienie osobom niepełnosprawnym rehabilitacji zawodowej, powrotu do pracy oraz utrzymania zatrudnienia.

Zgodnie z Konwencją o prawach osób niepełnosprawnych osoby z niepełnosprawnościami mają gwarancję, że nie będą zmuszane do pracy niewolniczej, pracy poddańczej oraz będą chronione przed pracą obowiązkową lub pracą przymusową, na równi z innymi obywatelami.

Wspomniana wyżej Konwencja nie jest jedynym dokumentem o charakterze międzynarodowym dotyczącym tematu zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami. Wcześniejszym dokumentem jest Konwencja Międzynarodowej Organizacji Pracy nr 159 (Dz.U. 2005 nr 43 poz. 412), dotycząca rehabilitacji zawodowej i zatrudnienia osób niepełnosprawnych, która została przyjęta w Genewie 20 czerwca 1983 r. Konwencja zwraca uwagę na tworzenie odpowiednich warunków do zatrudnienia osób niepełnosprawnych w ramach otwartego rynku pracy. Uwagę należy zwrócić na art. 4 Konwencji, który mówi o tym, że polityka krajowa w dziedzinie rehabilitacji zawodowej i zatrudnienia osób niepełnosprawnych „będzie opierać się na zasadzie równości szans i traktowania osób niepełnosprawnych i pracowników w ogóle. Będzie przestrzegana zasada równości szans i traktowania osób niepełnosprawnych pracowników płci męskiej i żeńskiej. Specjalne pozytywne środki, zmierzające do zagwarantowania rzeczywistej równości szans i traktowania pracowników niepełnosprawnych i innych pracowników, nie będą uważane za dyskryminujące do tych ostatnich” (s. 2847).

Temat zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami został również podjęty w Europejskiej Karcie Społecznej sporządzonej w Turynie dnia 18 października 1961 r. (Dz.U. 1999 nr 8 poz. 67); Polska ratyfikowała Kartę w 1997 r. Jej zadaniem jest regulacja praw osób niepełnosprawnych do szkoleń zawodowych, rehabilitacji oraz readaptacji zawodowej i społecznej, bez względu na rodzaj posiadanej niepełnosprawności. W art. 15 tego dokumentu określa się odpowiednie środki zatrudniania osób z niepełnosprawnościami, czyli „wyspecjalizowanych służb pośrednictwa pracy”, zwraca się uwagę na „ułatwienie podejmowania pracy chronionej oraz środki dla zachęcania pracodawców do zatrudniania osób niepełnosprawnych” (s. 286).

Do pozostałych aktów prawa międzynarodowego, w tym aktów prawa europejskiego, które regulują prawo do pracy osób niepełnosprawnych zaliczają się m.in.:

- Zalecenie nr 168 Międzynarodowej Organizacji Pracy, dotyczące rehabilitacji zawodowej i zatrudnienia osób niepełnosprawnych z 20 czerwca 1983 r.

- Dyrektywa Rady Unii Europejskiej 2000/78/WE z dnia 27 listopada 2000 r., ustanawiająca ogólne warunki ramowe równego traktowania w zakresie zatrudnienia i pracy.
- Karta praw podstawowych Unii Europejskiej ogłoszona w 2007 r.

Krajowy kontekst prawny

Oprócz *Strategii na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030* z dnia 16 lutego 2021 r. – opublikowanej w Dzienniku Urzędowym Rzeczypospolitej Polskiej „Monitor Polski” (M.P. 2021 poz. 2018), najważniejszym aktem prawa polskiego, który odnosi się do problematyki zatrudnienia osób niepełnosprawnych, jest Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Ustawa ta jest podstawą, jak też fundamentem działań na rzecz pełnej integracji osób niepełnosprawnych w społeczeństwie i na rynku pracy. Założenia Ustawy skupiają się na eliminacji barier, tworzeniu równych szans, a także wspieraniu rozwoju osobistego i zawodowego osób z niepełnosprawnościami.

Poniżej przedstawione zostaną główne założenia Ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych.

- Głównym celem Ustawy jest tworzenie warunków, które umożliwią osobom z niepełnosprawnościami pełne uczestnictwo w życiu zawodowym i społecznym.
- Ustawa stwarza mechanizm zobowiązujący pracodawców zatrudniających co najmniej 25 pracowników w przeliczeniu na pełne etaty do zatrudniania 6% osób niepełnosprawnych. Mechanizm ten jest niezwykle ważny i kluczowy dla aktywnej integracji, zwiększając równość szans na rynku pracy. Pracodawcy, którzy nie osiągają wymaganego wskaźnika zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami, są zobowiązani do wpłat finansowych, które są przeznaczone na potrzeby osób z niepełnosprawnościami, poprzez zasilanie funduszu celowego budżetu państwa, jakim jest PFRON.
- Pracodawcy są zobowiązani do dostosowywania miejsc pracy do indywidualnych potrzeb pracowników niepełnosprawnych. Eliminacja barier architektonicznych wpływa na pełny dostęp do środowiska pracy.
- Wsparcie finansowe na dostosowanie miejsc pracy oraz na zatrudnienie osób niepełnosprawnych stanowi ważny aspekt dla przedsiębiorstw i wpływa na aktywne uczestnictwo firm w procesie integracji społecznej.

- Osoby z niepełnosprawnościami mają zagwarantowane prawo do udziału w szkoleniach i specjalistycznego kształcenia podnoszącego ich kwalifikacje zawodowe.
- Ustawa nie skupia się tylko i wyłącznie na rehabilitacji zawodowej, ale również na rehabilitacji społecznej, obejmując szeroki zakres działań, które mają na celu wspieranie integracji społecznej osób niepełnosprawnych.
- Ustawa reguluje system pomocy dla osób z niepełnosprawnościami poprzez zapewnienie im dostępu do środków finansowych oraz wsparcia, zarówno w sferze zawodowej, jak i społecznej.
- Ustawa zawiera konkretne prawa dla osób z niepełnosprawnością, które podejmą zatrudnienie w oparciu o umowę o pracę, takie jak:
 - skrócony czas pracy,
 - dodatkowy urlop,
 - dodatkową przerwę w pracy,
 - zwolnienie w celu uczestniczenia w turnusie rehabilitacyjnym,
 - zwolnienie w celu wykonania badań specjalistycznych, zabiegów leczniczych lub usprawniających, a także w celu uzyskania zaopatrzenia ortopedycznego lub jego naprawy, jeżeli czynności te nie mogą być wykonane poza godzinami pracy.

Wspominana ustawa wnosi wiele pozytywnych zmian i niesie ze sobą szereg szans odnoszących się do poprawy sytuacji osób niepełnosprawnych na rynku pracy. Jednak, pomimo tych pozytywnych aspektów, istnieją również zagrożenia, które wymagają systematycznego monitorowania i ścisłego egzekwowania przepisów celem skutecznej realizacji zamierzonych celów.

Mówiąc o zagrożeniach związanych z Ustawą z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, należy zwrócić uwagę na:

- Ryzyko zatrudniania osób z niepełnosprawnościami na stanowiskach, które nie są odpowiednio dostosowane do posiadanych przez pracowników niepełnosprawności kwalifikacji i kompetencji, tylko w celu zmniejszenia kosztów zatrudnienia pracowników na stanowiskach prostych. Podejście takie prowadzi do poszukiwania pracowników jedynie z uwagi na posiadanie orzeczonego stopnia niepełnosprawności, kwalifikującego do otrzymania wysokiej stawki dofinansowania ich zatrudnienia z Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, którzy mogą wykonywać powierzoną pracę bez faktycznego dostosowania stanowiska do indywidualnych potrzeb pracownika z niepełnosprawnością. Skutek takiego podejścia jest dwojaki z jednej strony pracę trudniej jest znaleźć

osobom, które potrzebują większego dostosowania stanowiska pracy do ich indywidualnych potrzeb wynikających z niepełnosprawności. Z drugiej strony podjęcie pracy na źle dostosowanym stanowisku pracy prowadzi do nadmiernej rotacji pracowników z niepełnosprawnościami na powierzonym stanowisku pracy. Pracownicy, godząc się na uciążliwość wynikającą z nieodpowiedniego dostosowania stanowiska pracy do ich niepełnosprawności, nie są w stanie wykonywać powierzonej pracy przez długi czas, ponieważ prowadzi ona do nadmiernego zmęczenia, staje się z biegiem czasu coraz mniej efektywna lub w najgorszym przypadku prowadzi do pogorszenia stanu zdrowia lub poziomu funkcjonowania.

- Nierówny dostęp do wszystkich form wsparcia realizowanego w ramach ustawy. Środki wydatkowane na zadania wskazane w ustawie są wydatkowane głównie w ramach działalności Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Fundusz realizuje wiele celów, wydając posiadane środki finansowe w różnych formach wsparcia. Dostęp do środków ma różny poziom pewności ich uzyskania i trudności aplikowania. Dla przykładu dostęp do dofinansowania do wynagrodzenia pracowników z niepełnosprawnościami jest dla pracodawców pewną formą finansowania, na którą mogą liczyć po spełnieniu określonych w ustawie kryteriów. Charakteru takiego nie ma np. dofinansowanie do przystosowania stanowiska pracy do potrzeb osoby z niepełnosprawnościami. Środki te są przyznawane za pośrednictwem powiatowych urzędów pracy i charakteryzują się swojego rodzaju sezonowością. Aby skutecznie uzyskać dofinansowanie, pracodawcy w praktyce muszą złożyć wniosek na początku roku. Złożenie wniosku w drugiej połowie roku może skutkować brakiem możliwości uzyskania dofinansowania ze względu na brak środków finansowych na ten cel.
- Brak możliwości stabilnego finansowania zatrudnienia wspomagane. Zatrudnienie wspomagane jest kluczową formą pomocy, która może realnie znacząco zwiększyć zatrudnienie osób z niepełnosprawnością intelektualną. Obecnie zatrudnienie wspomagane w Polsce jest finansowane w ramach projektów współfinansowanych ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych lub Unii Europejskiej. Projekty takie, umożliwiając tworzenie usługi zatrudnienia wspomagane, mają zasadniczą wadę, która polega na tym, że są one tylko projektami. Projekt nawet jeżeli ma charakter wieloletni, charakteryzuje się końcową datą realizacji. Podmioty realizujące usługę zatrudnienia wspomagane, chcąc zapewnić ciągłość działania, są zobligowane do aplikowania o środki na swoją dalszą działalność w ramach ogłaszanych konkursów. Działanie takie nie gwarantuje ciągłości finansowania, co ma negatywny wpływ na pracowników wymagających wsparcia w ramach zatrudnienia wspomagane oraz

tworzenie profesjonalnych zasobów kadrowych potrzebnych do jego prawidłowej, profesjonalnej realizacji.

- Definicja i sposób orzekania o niepełnosprawności. W Polsce nie ma jednolitego systemu orzekania o niepełnosprawności. Funkcjonują orzeczenia o niepełnosprawności lub stopniu niepełnosprawności wydawane przez Powiatowe/miejskie zespoły orzekania o niepełnosprawności. Swoje orzecznictwo posiada również ZUS i KRUS oraz służby mundurowe. Choć definicje niepełnosprawności stosowane przez te instytucje są podobne, osoby z niepełnosprawnością muszą często wielokrotnie stawać na komisje w celu uzyskania orzeczenia do konkretnego celu. Z punktu widzenia rynku pracy problemowa jest terminologia używana w orzeczeniu. Osoba z niepełnosprawnością często czyta w nim, że jest „osobą całkowicie niezdolną do pracy”. Choć z punktu widzenia całego systemu orzeczenie całkowitej niezdolności do pracy nie wyklucza możliwości podjęcia zatrudnienia w warunkach pracy chronionej lub na stanowisku dostosowanym do niepełnosprawności pracownika, to sama terminologia jest wprowadzająca w błąd i demotyująca osoby z niepełnosprawnościami i „strasząca konsekwencjami” pracodawców. Nie do pominięcia jest tutaj również obawa przed utratą świadczeń w przypadku podjęcia aktywności zawodowej. Temat orzekania o niepełnosprawności jest trudny i nie ma tutaj prostego rozwiązania, a zmiana w tym zakresie byłaby niewątpliwie pożądana.

Karta Praw Osób Niepełnosprawnych

Karta ustanowiona 1 sierpnia 1997 r. jest kolejnym aktem prawa polskiego, który reguluje zagadnienia związane z pracą osób niepełnosprawnych. Celem tego dokumentu jest integracja osób z niepełnosprawnościami ze społeczeństwem we wszystkich obszarach życia, zarówno społecznego, jak i zawodowego. Karta określa również, że osoba niepełnosprawna ma prawo do pracy na otwartym rynku pracy zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami, wykształceniem oraz możliwościami, jak również ma prawo do korzystania z doradztwa zawodowego oraz pośrednictwa pracy. W przypadku osób, których stan zdrowia oraz posiadana niepełnosprawność wymaga specjalnego dostosowania, zapewnia prawo do pracy w dostosowanych warunkach.

Ustawa o służbie cywilnej z 21 listopada 2008 r.

Ustawa nie jest aktem, którego głównym celem jest regulowanie zatrudnienia osób z niepełnosprawnością. Warto jednak zwrócić uwagę na art. 29a ust. 4, zgodnie z którym jeżeli w urzędzie wskaźnik zatrudnienia osób niepełnosprawnych w rozumieniu przepisów o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych w miesiącu poprzedzającym datę ogłoszenia naboru był niższy

niż 6%, pierwszeństwo w zatrudnieniu przysługuje osobie niepełnosprawnej, o ile znajduje się ona w gronie pięciu najlepszych kandydatów, którzy spełnili niezbędne wymagania.

Prawo do pracy osób z niepełnosprawnością intelektualną wymaga wieloaspektowej współpracy między pracodawcami, instytucjami edukacyjnymi, instytucjami rządowymi oraz społeczeństwem. W ramach polskiego prawa krajowego wiele dokonano, aby umożliwić aktywizację zawodową osób z niepełnosprawnościami. W celu odpowiadania na aktualne problemy konieczny jest dialog i wspólne poszukiwanie efektywnych rozwiązań.

Doradztwo kariery dla osób niepełnosprawnych intelektualnie

Doradztwo kariery dla osób niepełnosprawnych intelektualnie to kluczowy element wsparcia w ich drodze do podjęcia pracy oraz rozwoju zawodowego, zachęta do realizacji marzeń oraz osiągania sukcesów w sferze zawodowej. Jest to praktyczne wsparcie, pomoc w identyfikacji celów zawodowych, jak też dostosowanie planu kariery do indywidualnych potrzeb oraz możliwości.

Doradcy zawodowi to osoby, które dobrze znają lokalny rynek pracy i posiadają odpowiednią wiedzę w celu określenia działań, jakie należy podjąć, aby ich klient był w przyszłości aktywny zawodowo. Podstawowym dokumentem, jaki doradca zawodowy tworzy wraz ze swoim klientem, jest *Indywidualny Plan Działania*.

Indywidualny Plan Działania to program aktywizacji społeczno-zawodowej, który tworzony jest i wykorzystywany w momencie sporządzania *profilu zawodowego*. Określa cele długofalowe oraz najważniejsze założenia, które występują na drodze do realizacji tego celu.

Można wyróżnić pięć elementów *Indywidualnego Planu Działania*:

- zebranie dokładnych danych na temat osoby z niepełnosprawnością,
- ocena możliwości wsparcia,
- oczekiwania osoby z niepełnosprawnością,
- cele indywidualnego planu działania,
- formy wsparcia,
- ewaluacja.

Indywidualny Plan Działania zawiera takie informacje, jak:

- Co? – czyli jakie plany ma osoba, co chce osiągnąć – np. podjęcie zatrudnienia, poszerzenie kwalifikacji.
- Jak? – sposób realizacji planu, jakie działania należy podjąć – np. udział w szkoleniu, realizacja stażu zawodowego.
- Kto? – jest odpowiedzialny za wykonanie określonych zadań – np. kandydat, trener pracy.
- Kiedy? – określenie terminu realizacji działań oraz określenie terminu weryfikacji dokonanych działań.

W literaturze (Mrugalska i Brzakowski, 2015) wyróżnia się także siedem etapów procesu planowania kariery zawodowej:

- Określenie intencji oraz powodów, dla których osoba chce podjąć zatrudnienie – upewnienie się, że osoba z niepełnosprawnością na pewno chce podjąć zatrudnienie oraz rozumie, co to oznacza, a także czy jest w stanie określić, dlaczego chce pracować.
- Rozwinięcie profilu zawodowego – zebranie informacji dotyczących życia zawodowego, np. o zebranych doświadczeniach, szkoleniach, kwalifikacjach, wykształceniu, preferowanych warunkach pracy.
- Określenie kariery marzeń – określenie przez osobę wymarzonego rodzaju kariery zawodowej, a w późniejszym etapie ocena, w jakim stopniu te marzenia są realistyczne.
- Określenie etapów kariery oraz wymaganych umiejętności – udzielenie osobie wsparcia w zrozumieniu wymagań, które związane są z daną pracą zawodową oraz etapami kariery.
- Zdefiniowanie umiejętności wspieranej osoby, które wpłyną na jej karierę – osoba z niepełnosprawnością powinna mieć świadomość, jakie umiejętności posiada i w jakim stopniu odpowiadają one wymaganiom i etapom wybranej kariery zawodowej.
- Definiowanie przeszkód oraz strategii wsparcia – określenie potencjalnych przeszkód, które mogą pojawić się na drodze do wyznaczonego celu, opracowanie strategii, które będą miały pozytywny wpływ na ich pokonanie.
- Realistyczny wybór dotyczący planu kariery zawodowej – analiza i ocena planu kariery zawodowej.

Tworząc *Indywidualny Plan Działania*, należy pamiętać, aby przyjmować podejście skoncentrowane na danej osobie (ang. person centered planing). Osoba zainteresowana podjęciem pracy powinna aktywnie uczestniczyć w każdym etapie tworzenia

planu, zaś plan powinien być regularnie analizowany i modyfikowany. Kluczowym jest, aby zachować poufność, a także podsumowywać i akceptować uzgodnienia.

Doradztwo kariery dla osób niepełnosprawnych intelektualnie stanowi kluczowe narzędzie, umożliwiające zarówno podjęcie pracy, jak i wsparcie w rozwoju zawodowym, zachęcając do realizacji marzeń oraz osiągania sukcesów zawodowych. Ważne jest, aby *Indywidualny Plan Działania* nie był tylko jednostronnym planem doradcy zawodowego. Do jego powodzenia konieczne jest przekonanie klienta co do słuszności planowanych działań i realności zrealizowania zaplanowanego celu oraz najbliższych, którzy mogą wspierać klienta, a także otoczenie społeczne instytucjonalne i nieformalne.

Do najczęstszych błędów podczas doradztwa zawodowego należy zaliczyć:

- Nieuwzględnienie całego potencjału zawodowego klienta. Na potencjał zawodowy klienta składają się wszystkie cechy, które mogą doprowadzić do jego aktywności zawodowej. Pomijanie posiadanego wykształcenia, nabytych umiejętności i niebranie pod uwagę zainteresowań klienta może prowadzić do braku właściwej motywacji do podjęcia pracy.
- Proponowanie nieadekwatnych szkoleń, które nie są przydatne w aktywizacji zawodowej. Podczas procesu wsparcia często wskazane jest przeszkolenie klienta w celu nabycia przez niego potrzebnych na rynku pracy umiejętności zawodowych. Jeżeli proponowane szkolenie nie będzie prowadziło do nabycia praktycznych umiejętności, które będą mogły być wykorzystane na rynku pracy, to nie pomoże ono w procesie aktywizacji zawodowej. Może spowodować u klienta poczucie porażki lub stworzyć postawę, że w szkoleniach należy uczestniczyć tylko w celu ich ukończenia bez przekonania o ich realnej potrzebie. Aby tego uniknąć, konieczne jest prowadzenie szkoleń, które odpowiadają na potrzeby rynku pracy. Poziom i sposób przekazywanej wiedzy muszą być dostosowane do możliwości i potrzeb osoby uczestniczącej w szkoleniu.
- Realizowanie staży zawodowych bez perspektywy zatrudnienia. Staż zawodowy jest metodą aktywizacji zawodowej, w której klient nabywa praktyczne umiejętności zawodowe w miejscu pracy. Staż zawodowy powinien być wstępem do zatrudnienia. Warto go zrealizować w miejscu, gdzie jest realna ekonomiczna potrzeba i możliwość zatrudnienia pracownika z niepełnosprawnością. W takiej sytuacji stażysta jest uczony umiejętności, które będzie mógł wykorzystać podczas przyszłej pracy w miejscu odbywania stażu. Pracodawca ma czas, aby zyskać możliwość zatrudnienia pracownika, który po odbyciu stażu będzie już wdrożony w zakres obowiązków na powierzonym stanowisku pracy. Sytuacja taka jest korzystna zarówno dla stażysty, jak i pracodawcy.

- Zbyt małe zaangażowanie klienta w proces aktywizacji zawodowej. Podczas procesu doradztwa zawodowego ważne jest, aby klient nabył umiejętności poruszania się po rynku pracy i wspólnie z osobami zaangażowanymi w proces jego aktywizacji zawodowej uczestniczył w tym procesie. Model taki wzmacnia motywację klienta i jest skuteczniejszy od sytuacji, gdy klient otrzymuje gotowe rozwiązania.

Tranzycja osób niepełnosprawnych intelektualnie do rynku pracy

Tranzycja oznacza proces przejścia bądź też zmiany jednego etapu, jednej sytuacji, jednego miejsca w drugi. Jest to pojęcie szeroko używane, zarówno w perspektywie życia społecznego, jak i życia osobistego (Tranzycja, 2023, 19 października). Analizując zagadnienie, jakim jest tranzycja osób niepełnosprawnych intelektualnie do rynku pracy, można założyć, że termin ten odnosi się do przejścia z okresu bezczynności zawodowej do aktywnego zatrudnienia.

W aspekcie tym zwraca się uwagę na fakt, że tranzycja obejmuje wiele działań oraz etapów, których głównym celem jest umożliwienie osobom niepełnosprawnym intelektualnie skutecznego zaangażowania się w życie zawodowe. Warto również zwrócić uwagę na to, że tranzycja osób niepełnosprawnych do rynku pracy jest wieloetapowa i wymaga podjęcia współpracy przez różne instytucje, pracodawców, doradców zawodowych oraz całe społeczeństwo.

Osoby niepełnosprawne intelektualnie mogą doświadczyć różnorodnych wyzwań w trakcie procesu tranzycji do rynku pracy. Ich własne, indywidualne umiejętności, stopień niepełnosprawności czy wsparcie ze strony otoczenia mają ogromny wpływ na wybór ścieżek zawodowych. Uprzedzenia, stereotypy, jak też brak społecznej świadomości dotyczącej funkcjonowania na rynku pracy osób niepełnosprawnych, wpływają znacząco na proces tranzycji. Kluczową rolę powinna odegrać tu edukacja społeczeństwa, której zadaniem będzie eliminowanie tych ograniczeń. Wsparcie bliskich jest istotne dla osób niepełnosprawnych w procesie budowania pewności siebie, motywowania do podejmowania działań czy funkcjonowania na rynku pracy. Dlatego też ma ono wpływ na powodzenie procesu tranzycji. Jednym z kolejnych zadań tranzycji osób niepełnosprawnych do rynku pracy jest znalezienie odpowiedniego zatrudnienia, które jest zgodne i adekwatne z umiejętnościami, zainteresowaniami, jak też możliwościami danej jednostki.

Tranzycja osób niepełnosprawnych intelektualnie do rynku pracy jest procesem, który wymaga zwrócenia uwagi na indywidualne potrzeby, umiejętności oraz aspiracje

każdej osoby z niepełnosprawnością. Głównym i najważniejszym zadaniem tranzycji jest umożliwienie osobom niepełnosprawnym uczestnictwa w realnym życiu zawodowym, pomoc w odnalezieniu się na rynku pracy i osiąganiu sukcesów w obranej ścieżce zawodowej.

Przywództwo włączające – osoby niepełnosprawne intelektualnie a otwarty rynek pracy, chroniony rynek pracy, zatrudnienie wspomagane

Możemy znaleźć wiele definicji przywództwa. Śmiało można stwierdzić, że ile jednostek posługujących się tym pojęciem, tyle będzie jego interpretacji. Stąd przywództwo określane jest jako umiejętność wyrażania swoich poglądów oraz wpływania na inne jednostki, celem ich zrealizowania, jako umiejętność rozbudzania chęci do współpracy oraz bycie wzorem dla pozostałych, jako inspiracja jednostek do pracy w grupie (Urbaniak, 2004). W literaturze przedmiotu zagadnienie to definiowane jest m.in. jako „umiejętność, która pozwoli wpływać na daną grupę, w celu osiągnięcia zamierzonego celu – bez zmuszania innych” (Robbins, 2004).

Do najbardziej typowych rodzajów przywództwa zalicza się: klasyczne, transakcyjne, wizjonerskie oraz organiczne. Najważniejszym założeniem przywództwa klasycznego jest to, że przywódca musi wzbudzać szacunek wśród swoich podwładnych, to przywódca ma kontrolę nad podwładnym. Jako jedno z zagrożeń wymieniana jest wzbudzenie zwątpienia pracowników w swoje możliwości. Przywództwo transakcyjne zwraca uwagę na potrzeby oraz umiejętności, jakie posiada jednostka. Członkowie zespołu są nagradzani za osiągnięcia oraz pozytywne wyniki. Negatywnym aspektem jest fakt, że przywódca podejmuje decyzje, które powiązane są tylko z krótko trwającymi korzyściami względem całej organizacji. W modelu przywództwa wizjonerskiego przywódca inspirował swoją grupę do osiągnięcia wspólnego celu oraz włącza się w działanie grupy. Niestety ten typ przywództwa nie jest postrzegany jako zbyt dobry, każdy współpracownik bowiem musi być zwolennikiem danej wizji oraz działań podejmowanych w trakcie jej realizacji. Przywództwo organiczne rodzi się z relacji, które występują pomiędzy jednostkami, brakuje w nim określonego jednego przywódcy. Każdy członek zespołu może być przywódcą na określonym etapie realizacji założonego celu. W przypadku tego modelu zanika formalny podział władzy (Avery, 2009).

W niniejszym rozdziale uwaga zostanie skupiona na jeszcze innym aspekcie przywództwa. Przywództwo inkluzyjne, inaczej włączające, pełni kluczową rolę przy

kreowaniu środowiska pracy sprzyjającego integracji i pełnemu uczestnictwu osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Model przywództwa włączającego jest niezwykle istotny w obecnych czasach, ze względu na fakt, że zapewnia zarówno jednostkom zarządzającym, jak i pracownikom możliwość współpracy oraz wzajemnego poszanowania. Zapewnia on również wsparcie osobom z niepełnosprawnościami poprzez dostosowanie go do potrzeb oraz określonych wymagań pracy. Przywództwo włączające polega na relacjach, które pomagają osiągnąć cele przynoszące wzajemne korzyści. Osiągnięcie przywództwa na kolejnym poziomie oznacza robienie rzeczy z ludźmi, zamiast robienia ich dla ludzi (Hollander; za: Bortinii i in., 2016)

Do najważniejszych cech lidera inkluzywnego zalicza się (Bortini i in., 2016):

- zdolność zrozumienia różnych aspektów pracy, umiejętność komunikacji oraz współpracy z jednostkami o różnorodnym uosobieniu, umiejętność udzielania wsparcia czy też zdolność do wyszukiwania rozwiązań poza obowiązującymi schematami,
- otwartość i szczerłość w intencjach oraz działaniach, dbałość o dobro i zdrowie psychiczne współpracowników,
- empatia, pozwalająca na dokładną i skuteczną komunikację oraz budowanie zaufania,
- umiejętność rozumienia wartości różnorodności w grupie; lider inkluzywny akceptuje oraz docenia pojawiające się różnice, traktując je jako źródło kreatywności oraz innowacji,
- umiejętność dopasowania stylu komunikacji do potrzeb współpracowników; przywódca włączający używa różnych środków komunikacji, aby skutecznie skomunikować się z zespołem i dotrzeć do każdej jednostki, bez względu na jej ograniczenia czy potrzeby,
- umiejętność eliminowania barier i działania na rzecz równości w zespole,
- dbałość o to, aby zniwelować utrudnienia dla osób z różnymi umiejętnościami czy niepełnosprawnościami,
- umiejętność wspierania samodzielności pracowników bez względu na ich zdolności oraz posiadaną niepełnosprawność, poprzez stworzenie warunków umożliwiających każdemu uczestnictwo w życiu zawodowym,
- umiejętność zapewnienia wsparcia w rozwoju zawodowym dla wszystkich jednostek, uwzględniając ich indywidualne potrzeby,
- umiejętność angażowania jednostki w procesy decyzyjne, zwracając uwagę na opinie oraz uczenie się na błędach.

Przywództwo włączające w odniesieniu do osób niepełnosprawnych to tworzenie atmosfery wzajemnego wsparcia oraz współpracy. Dzięki temu organizacja staje się miejscem, gdzie każda jednostka może rozwijać swój potencjał bez względu na ograniczenia. Organizacje oraz zespoły, w których przeważa model przywództwa inkluzywnego to zwykle firmy, przedsiębiorstwa, zakłady zatrudniające osoby z niepełnosprawnościami. Możemy je odnaleźć zarówno na otwartym rynku pracy, jak i chronionym (Czyrka, 2019).

Analizując dokument, jakim jest orzeczenie o niepełnosprawności, dość często można spotkać zapis „praca jedynie w warunkach pracy chronionej” – co przez wielu jest błędnie interpretowane, że należy szukać zatrudnienia tylko i wyłącznie na tzw. chronionym rynku pracy. Trzeba podkreślić, że wszystkie osoby, bez względu na stan zdrowia, rodzaj oraz stopień niepełnosprawności mogą szukać pracy i podejmować zatrudnienie na otwartym rynku pracy.

Otwarty rynek pracy pozwala na znalezienie zatrudnienia osobom sprawnym oraz osobom z niepełnosprawnościami. Każdy pracownik jest traktowany na takich samych zasadach, ma takie same obowiązki i nikt nie jest dyskryminowany ze względu na swoją sprawność. Jeżeli dana osoba posiada odpowiednie kompetencje zawodowe oraz spełnia wymogi pracodawcy, może szukać pracy na otwartym rynku pracy. Dzięki funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnościami na otwartym rynku pracy, mają oni możliwość integracji z różnymi grupami społecznymi, aktywnego rozwoju zawodowego i szanse na awans, większego wyboru pracy oraz możliwości zatrudnienia.

Do form zatrudnienia oraz aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych, funkcjonujących poza otwartym rynkiem pracy, zalicza się: Zakłady Pracy Chronionej (ZPCh), Zakłady Aktywności Zawodowej (ZAZ), Warsztaty Terapii Zająciowej (WTZ).

Zakłady Pracy Chronionej to głównie przedsiębiorstwa, firmy, które są w szczególny sposób dostosowane do zatrudniania osób niepełnosprawnych, zwłaszcza o umiarkowanym i znacznym stopniu niepełnosprawności. Najważniejszym celem ZPCh jest rehabilitacja zawodowa osób z niepełnosprawnością. Praca w warunkach chronionych to rodzaj zatrudnienia, gdzie pracodawca modyfikuje i dostosowuje miejsce pracy do potrzeb pracownika. Aby uzyskać status ZPCh, należy złożyć właściwy wniosek w Urzędzie Wojewódzkim. Zakładem Pracy Chronionej może zostać każda firma, każde przedsiębiorstwo wspierające zatrudnianie osób z niepełnosprawnościami, równocześnie spełniające określone wymogi (Zakłady pracy chronionej, 2024, 8 stycznia):

- prowadzenie działalności gospodarczej przez okres co najmniej 12 miesięcy,
- zatrudnianie nie mniej niż 25 pracowników w przeliczeniu na pełny etat,

- osiągnięcie przez okres minimum 6 miesięcy wskaźnika zatrudnienia osób niepełnosprawnych w wysokości:
 - co najmniej 50%, w tym co najmniej 20% ogółu zatrudnionych muszą stanowić osoby ze znacznym lub umiarkowanym stopniem niepełnosprawności,
 - co najmniej 30% w przypadku, gdy pracodawca zatrudnia osoby niewidome, psychicznie chore lub upośledzone umysłowo, zaliczone do umiarkowanego bądź znacznego stopnia niepełnosprawności,
- użytkowanie obiektów i pomieszczeń odpowiadających przepisom i zasadom BHP oraz uwzględniających potrzeby osób niepełnosprawnych w zakresie przystosowania stanowisk pracy oraz ciągów komunikacyjnych,
- zapewnienie zarówno doraźnej, jak i specjalistycznej opieki medycznej, poradnictwa i usług rehabilitacyjnych.

Otrzymanie przez dane przedsiębiorstwo czy firmę statusu Zakładu Pracy Chronionej pozwala na korzystanie z ulg podatkowych oraz otrzymanie pomocy ze środków PFRON. W ZPCh tworzone są fundusze rehabilitacji osób niepełnosprawnych, z których środki przeznaczone są na finansowanie rehabilitacji zawodowej, społecznej oraz leczniczej.

Zakłady Aktywności Zawodowej to placówki, które tworzone są po to, aby zatrudniać osoby niepełnosprawne, mające znaczny bądź umiarkowany stopień niepełnosprawności, u których stwierdzono autyzm, upośledzenie umysłowe bądź chorobę psychiczną. Osoby te są przygotowywane do podjęcia zatrudnienia poprzez udział w rehabilitacji zawodowej. ZAZ mogą być tworzone na terenach, gdzie uwidoczniły się problemy ze znalezieniem stanowisk pracy chronionej, a starosta wyda opinię o potrzebie utworzenia Zakładu na określonym terenie. Organizator Zakładu Aktywności Zawodowej tworzy zakładowy fundusz aktywności, który przeznaczony jest na (Zakłady aktywności zawodowej, 2024, 10 stycznia):

- zaspokajanie potrzeb osób niepełnosprawnych,
- pomoc w przygotowaniu, budowie, remoncie mieszkań chronionych dla osób z niepełnosprawnościami,
- dokształcanie, przekwalifikowanie i szkolenia.

Warsztaty Terapii Zajęciowej to placówki wyodrębnione finansowo i organizacyjnie, które stwarzają możliwość rehabilitacji społecznej i zawodowej w zakresie pozyskania bądź przywrócenia umiejętności kluczowych do podjęcia pracy osobom z niepełnosprawnościami. Odbywa się to przy pomocy technik terapii zajęciowej, których głównym celem jest (Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, rozdz. 3 art. 10a):

- rozwinięcie umiejętności wykonywania czynności życia codziennego, jak też zaradności osobistej,
- rozwijanie psychofizycznych sprawności, podstawowych i specjalistycznych umiejętności zawodowych, które umożliwiają uczestnictwo w szkoleniu zawodowym bądź podjęcie zatrudnienia.

Warsztaty Terapii Zajęciowej mogą być organizowane przez fundacje, stowarzyszenia bądź inne podmioty. Są to instytucje o charakterze niedochodowym, a ich uczestnicy nie otrzymują wynagrodzenia, ponieważ nie są pracownikami. Koszty działalności Warsztatów oraz ich utworzenia współfinansowane są ze środków PFRON, środków samorządu terytorialnego i innych źródeł (Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, rozdz. 3 art 10b).

Kolejnym obszarem dotyczącym zatrudniania osób niepełnosprawnych intelektualnie jest zagadnienie zatrudnienia wspomaganego. Jest specyficzna organizacja pracy, która ma na celu wsparcie osób z niepełnosprawnością, a także innych grup wykluczonych w uzyskaniu dostępu do pracy i utrzymaniu płatnego zatrudnienia na otwartym rynku pracy (Drachal, 2013).

Do podstawowych wartości zatrudnienia wspomaganego zalicza się (Drachal, 2013):

- płatną pracę – osoby z niepełnosprawnościami powinny otrzymywać wynagrodzenie adekwatne do pracy, jaka została wykonana,
- bieżące, ciągłe wsparcie – ma charakter indywidualny i jest kierunkowane zarówno wobec potrzeb osoby z niepełnosprawnością, jak i pracodawcy,
- otwarty rynek pracy – osoby niepełnosprawne powinny być zwykłymi pracownikami, z takimi samymi warunkami zatrudnienia jak osoby zdrowe.

Modelowy proces zatrudnienia wspomaganego składa się z pięciu etapów: zaangażowanie klienta; tworzenie profilu zawodowego; poszukiwanie pracy; zaangażowanie pracodawcy; wsparcie w miejscu pracy i poza nim. Zatrudnienie wspomagane zakłada dostarczenie osobie niepełnosprawnej dodatkowego wsparcia oraz szkoleń, a także różnego typu dostosowania w miejscu pracy. Jest to doskonałe narzędzie, które wspiera osoby niepełnosprawne intelektualnie w osiągnięciu sukcesu zawodowego. Analizując różnice między zatrudnieniem wspomaganym a pracą chronioną, warto zwrócić uwagę, że pierwsze z nich zwraca uwagę na integrację wszystkich osób, w przypadku drugiego jest to zamknięte środowisko osób niepełnosprawnych. Zatrudnienie wspomagane przedstawia wymagania zwykłej pracy oraz jest zawierana standardowa umowa o pracę, w pracy chronionej „ochrania” się osobę z niepełnosprawnością przed wymogami zwykłej pracy oraz zatrudnienie jest najczęściej w formie części etatu.

Sukcesy i porażki w zatrudnianiu osób niepełnosprawnych intelektualnie

Zatrudnianie osób niepełnosprawnych intelektualnie ma duży wpływ na współczesny rynek pracy i jest jego kluczowym elementem; kształtuje społeczeństwo oparte na zasadzie równowagi oraz równości szans.

Do najważniejszych sukcesów dotyczących zatrudniania osób niepełnosprawnych intelektualnie należy przede wszystkim zaliczyć zwiększenie równości szans oraz wzrost świadomości społecznej. Dawanie szans osobom z niepełnosprawnościami i ich aktywizacja zawodowa pozytywnie wpływają na wyrównanie szans na rynku pracy, poprzez eliminowanie barier, a także tworzenie bardziej otwartego społeczeństwa. Pojawienie się osób niepełnosprawnych intelektualnie na rynku pracy pozwoliło na wzrost świadomości społecznej na temat ich potencjału. Dzięki temu niwelowane są w społeczeństwie przekonania o braku umiejętności czy wiedzy u osoby z niepełnosprawnością, potrzebnej w zatrudnieniu. Praktykowanie trendu, jakim jest zatrudnianie osób niepełnosprawnych intelektualnie, ma pozytywny wpływ na odbiór wizerunku firmy przez jednostki współpracujące i przedstawia ją jako organizację zaangażowaną społecznie.

Niestety pomimo wielu pozytywnych aspektów dotyczących zatrudniania osób niepełnosprawnych intelektualnie, dostrzegamy bariery, które wpływają negatywnie na proces zatrudniania. W dalszym ciągu wśród wielu pracodawców pojawia się problem dostosowania miejsc pracy do indywidualnych potrzeb osób niepełnosprawnych intelektualnie, co może wpływać na poziom ich zaangażowania w wykonywanie powierzonych obowiązków. Kolejnym negatywnym aspektem jest utrzymujący się stereotyp związany z niepełnosprawnością intelektualną, który utrudnia akceptację pracowników przez społeczeństwo, a także może wpływać na komunikację w zespole i adaptację w nim. Dostatecznie często pojawiają się również braki w edukacji personelu, prowadzące do braku zrozumienia drugiej osoby, ale też do niewłaściwego jej traktowania. Osoby niepełnosprawne intelektualnie spotykają się również z ograniczonym dostępem do szkoleń i kursów, co utrudnia i negatywnie wpływa na rozwój ich kariery.

Zarówno sukcesy, jak i porażki występujące w procesie zatrudniania osób niepełnosprawnych intelektualnie stanowią istotny element kształtowania współczesnego społeczeństwa oraz wprowadzają zmiany na rynku pracy. Pielęgnowanie sukcesów, niwelowanie barier, a także podejmowanie odpowiednich działań wobec porażek, to niezwykle ważne kroki, które uczynią rynek pracy jeszcze bardziej dostępnym dla wszystkich. Należy budować społeczeństwo, w którym każda jednostka – bez względu na umiejętności, stan wiedzy, ograniczenia wynikające z niepełnosprawności, będzie miała szanse na rozwój zawodowy oraz pełną integrację społeczną.

Bibliografia

- Avery, G.C. (2009). *Przywództwo w organizacji. Paradygmaty i studia przypadków*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Bortini, P., Paci, A., Rise, A., Rojnik, I. (2016). *Przywództwo włączające. Zarys teorii*. Fundacja Szkoła Liderów.
- Czyrka, K. (2019). *Specyfika gospodarowania kapitałem ludzkim osób z niepełnosprawnościami w Polsce – perspektywa przedsiębiorstw otwartego rynku pracy*. Impuls.
- Drachal, H. (red.). (2013). *Europejska Unia Zatrudnienia Wspomaganeego. Broszura informacyjna i standardy jakości*. Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych.
- Dyrektywa Rady Unii Europejskiej 2000/78/WE z dnia 27 listopada 2000 r. EUR-Lex — Access to European Union law — Choose Your Language. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A32000L0078>
- Europejska Karta Społeczna Sporządzona w Turynie dnia 18 października 1961 r. Dz.U. 1999 nr 8 poz. 67. Internetowy System Aktów Prawnych. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990080067>
- Konwencja Nr 159 Międzynarodowej Organizacji Pracy dotycząca rehabilitacji zawodowej i zatrudnienia osób niepełnosprawnych, przyjęta w Genewie dnia 20 czerwca 1983 r., Konwencja nr 159 Dziennik Ustaw 2005 nr 43 poz. 412 (2004) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20050430412>
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. 2012 poz. 1169 (2012) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20120001169>
- Mrugalska, K., Brząkowski, M. (2015). *Wytyczne dotyczące świadczenia usług przez trenera pracy (zestaw II). Zestaw narzędzi do szkolenia trenerów pracy*. Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych.
- Robbins, S.P. (2004). *Zachowania w organizacji*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Uchwała nr 27 Rady Ministrów z dnia 16 lutego 2021 r. w sprawie przyjęcia dokumentu Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030, Uchwała nr 27 Monitor Polski 2021 poz. 218 (2021) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20210000218>
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. – Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, Monitor Polski nr 50 poz. 475 (1997) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP19970500475>
- Urbaniak, M. (2004). *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*. Difin.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, Dz.U. 1997 nr 123 poz. 776 (2023) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19971230776>
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o zatrudnieniu socjalnym, Dz.U. 2003 nr 122 poz. 1143 (2022) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20031221143>

Zakłady aktywności zawodowej – Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych. (b.d.). Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych. <https://niepelnosprawni.gov.pl/p/73,zaklady-aktywnosci-zawodowej>

Zakłady pracy chronionej – Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych. (b.d.). Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych. <https://niepelnosprawni.gov.pl/p/72,zaklady-pracy-chronionej> (dostęp z dnia 19.10.2023)

Zalecenie nr 168 międzynarodowej organizacji pracy dotyczące rehabilitacji zawodowej i zatrudnienia osób niepełnosprawnych. (1983, 20 czerwca). Międzynarodowa Organizacja Pracy. <https://www.mop.pl/doc/html/zalecenia/z168.html>

Doradztwo kariery osób z niepełnosprawnością – teoretyczne wskazania do przebiegu procesu

Mirosław Górczyński

Współczesna rzeczywistość nierzadko komplikuje życie człowieka. Szybkość zmian, jakich doświadczamy, powoduje stały chaos, niepokój i niezwykle silną potrzebę określenia siebie i świata w tej nowej rzeczywistości (potrzebę ciągłego aktualizowania własnych celów rozwojowych oraz zasobów, jakie posiada jednostka, niezbędnych do realizacji tych celów). Sprawia to, że człowiek nie w każdej sytuacji jest w stanie samodzielnie sobie poradzić.

Wspomniana „współczesna rzeczywistość” jest w przestrzeni dyskursu społecznego określana często akronimami VUCA i BANL. Pierwszy z nich, czyli VUCA, po raz pierwszy został zastosowany w 1987 r. w odniesieniu do teorii przywództwa Warrena Bennis i Burtana Nanusa (1985) w celu opisanego lub refleksji nad zmiennością (ang. volatility), niepewnością (ang. uncertainty), złożonością (ang. complexity) i niejednoznacznością (ang. ambiguity) ogólnych warunków i sytuacji. VUCA to przede wszystkim świat zmienności, złożoności, niepewności i niejednoznaczności. Drugi akronim, BANL został zaprezentowany przez Jamais Cascio (2020; za: Le Roux i Sutton, 2022). Miał nam pomóc w zrozumieniu skutków pandemii oraz procesów, jakich można spodziewać się w przyszłości. BANL to nowy akronim naszego świata, oparty na świadomości tego, jaki on jest; określenie współczesnego świata pozwalające zrozumieć procesy, jakich obecnie doświadczamy, i to, czego możemy spodziewać się w przyszłości. Nasz świat, to świat, który jest:

- kruchy (wszystko, co jest kruche, może się zepsuć w każdym momencie);
- niespokojny (jeśli jesteśmy niespokojni, czujemy się również bezradni i niezdolni do podejmowania decyzji);
- nieliniowy (przyczyna i skutek nie są już możliwe do oszacowania z góry);
- niezrozumiały (nieliniowe skutki dowolnej przyczyny, wydarzeń i decyzji często wydają się być pozbawione jakiegokolwiek logiki).

Jeśli coś jest kruche, wymaga zdolności i odporności. Jeśli czujemy niepokój, potrzebujemy empatii i uważności. Jeśli coś jest nieliniowe, wymaga kontekstu i adaptacji. Jeśli coś jest niezrozumiałe, wymaga przejrzystości i intuicji. To, co kiedyś było niestabilne, przestało być wiarygodne. Ludzie nie czują się już niepewni, są niespokojni.

Rzeczy nie są już skomplikowane, zamiast tego podlegają nieliniowym systemom logicznym. To, co kiedyś było dwuznaczne, dziś wydaje się nam niezrozumiałe.

Przytoczone wyżej akronimy cech współczesnego, zglobalizowanego, dynamicznie zmieniającego się świata są dla wielu ludzi ważnym kontekstem teraźniejszości. W trudnej, nieprzewidywalnej, niepewnej, podlegającej wciąż dynamicznym zmianom rzeczywistości XXI wieku na znaczeniu zyskują więc różne działania pomocowe i interwencyjne. Zalicza się do nich m.in. całonocne poradnictwo/doradztwo kariery (Solarczyk-Ambrozik, 2016). Nowy model życia człowieka spowodował potrzebę wypracowania nowych modeli, również w poradnictwie/doradztwie kariery. Tego z pewnością niełatwego wyzwania podjęło się i podejmuje się nadal wielu badaczy wywodzących się z różnych dyscyplin nauki (Bańka, 2007; Mintz, 2012).

Czym jest współczesne doradztwo kariery?

To nowy, odpowiadający współczesnej, przepełnionej globalizacją, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości – paradygmat usług doradczych w obszarze szeroko rozumianego rozwoju człowieka. Współcześnie *kariera* oznacza rozwój człowieka przez całe życie (Solarczyk-Ambrozik, 2016). Wszak mówimy, że człowiek uczy się przez całe życie. Zdobywa umiejętności, wiedzę, kształtuje swoje postawy nie tylko jako efekt kształcenia formalnego (szkoła, wyższa uczelnia) czy kształcenia pozaformalnego (kursy, szkolenia), ale również zdobywa je w ramach samokształcenia. Można by powiedzieć, że „nie jest dziś ważne to, jak się uczymy, w jakiej formie organizacyjnej się uczymy”, tylko ważne są efekty tej nauki, w postaci efektów uczenia się (są nimi umiejętności, wiedza, postawy). Dziś *kariera* nie oznacza jedynie rozwoju zawodowego człowieka, ale również inne równoprawne obszary tego rozwoju: rozwój osobisty, rozwój społeczny, rozwój duchowy czy inne domeny rozwoju (Solarczyk-Ambrozik, 2015).

W myśleniu o obecnym *doradztwie kariery*, upraszczając to zagadnienie i nie wdając się w ściśle naukowy dyskurs, można stwierdzić, że doradca kariery pracuje z klientem usług doradczych, zwracając przede wszystkim uwagę na jego *cele rozwojowe* oraz posiadane w danym momencie *zasoby*, które pozwalają mu te cele realizować. Jednocześnie współczesne *doradztwo kariery* ma świadomość tego, że ze względu na ogromną dynamikę i nieprzewidywalność zmian, zarówno *cele rozwojowe*, jak i posiadane *zasoby* jednostki ulegają permanentnej zmianie. Ta perspektywa zmiany, niepewności, nieprzewidywalności jest dla *doradztwa kariery* kluczowa. To ona przede wszystkim kieruje nas w stronę podmiotu zmiany, jakim jest aktywna w swoim

rozwoju jednostka. Nie podlega ona jedynie zewnętrznym wpływom, ale aktywnie kształtuje swoje potrzeby, cele, zasoby, ucząc się przez całe życie. Określanie własnej tożsamości (osobistej, społecznej, zawodowej), zarządzanie sobą oraz własną ścieżką kariery, to istotne zadania rozwojowe każdej jednostki ludzkiej (Lenart, 2016).

Źródła aktualnych trendów organizacji i realizacji doradztwa kariery

Przedstawiając aktualne trendy w organizacji i realizacji doradztwa karier (Solarczyk-Ambrozik, 2015), należy podkreślić problem przeobrażeń zarówno wzorów przebiegu współczesnych karier, jak i ich teoretycznych eksplikacji. Należy również wskazać zmiany praktyk społecznych, nastawionych na rozwiązywanie rysujących się w tym obszarze wyzwań, wpisujących się w nurt doradztwa kariery, które są ujmowane w tle szerszych przeobrażeń. Głównie chodzi tu o zmiany w sferze pracy i wizji zglobalizowanego świata.

W XX wieku przebieg karier zawodowych jednostek miał charakter liniowy. Kariery zawodowe przebiegały w sposób przewidywalny i stabilny, zazwyczaj w ramach jednej organizacji. Jednostka rozwijała się w pracy poprzez coraz lepszą identyfikację z wykonywanym zawodem. Współcześnie mamy raczej do czynienia z modelami karier „bez granic” i modelem kariery „proteuszowej”, związanymi ze stałym przechodzeniem między różnymi możliwościami, gotowością do zmian własnej tożsamości zawodowej, brakiem wyraźnego podziału na zawody, podejmowaniem zachowań adaptacyjnych oraz stałym zwiększaniem kapitału kariery (Paszowska-Rogacz, 2015).

Nieustannie zmieniający się świat pracy wymaga od jednostek radzenia sobie z rosnącą liczbą tranzyjacji w życiu zawodowym. Rzeczywistość staje się płynna i coraz trudniejsza do przewidzenia. Od pracowników wymaga się samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących kariery zawodowej oraz nieustannego pogłębiania swojej wiedzy i rozwijania umiejętności, jak również elastyczności i otwartości – niezbędnych w procesie konstruowania kariery (Savickas, 2011).

Niezbędnym zatem stało się przejście od tradycyjnego paradygmatu i teorii skoncentrowanych na wyborach zawodowych oraz na diagnostyce (z wykorzystaniem psychometrii) potencjału rozwoju zawodowego i osobowości podmiotu do teorii skoncentrowanych na *projektowaniu karier*, na autodiagnozie możliwości i barier tkwiących w podmiocie oraz zastanych w środowisku, w świecie, na dociekaniu, kim się człowiek staje? jak się człowiek staje?, w zależności od kontekstów, w których jest osadzony (Bańka, 2007).

Jedną z pierwszych teorii odpowiadających potrzebom współczesnego człowieka, była zaprezentowana przez amerykańskiego psychologa Marka Savickasa (2011) *teoria konstrukcji kariery*. Stanowi ona uaktualnienie, rozwinięcie i integrację segmentów *teorii rozwoju zawodowego* Donalda E. Supera (1972) i koncentruje się na zagadnieniach osobowości zawodowej i przystosowalności do kariery. W praktycznej działalności poradniczej Savickas (2011) proponuje wykorzystywać metody narracyjne, umożliwiające jednostkom przepracowanie swoich problemów, dzięki zdolności do refleksyjnego myślenia i konstruowania celu ważnego dla siebie oraz społeczeństwa. Uzupełnieniem tej teorii jest *teoria konstrukcji życia* Jeana Guicharda (2016), który swoją koncepcję oparł na założeniu, że we współczesnym świecie konstruowanie kariery nie może się ograniczać do planowania życia tylko w sferze zawodowej, gdyż ta sfera aktywności człowieka jest jedynie elementem złożonego procesu konstruowania tożsamości osobowej poszczególnych jednostek. Badacz ten podkreśla, że dokonywane przez człowieka wybory są zależne od kapitału kariery (kompetencji) i kapitału tożsamości, które jednostki (aktorzy) muszą rozpoznać, aby nadać kierunek oraz sens swojemu życiu i pracy. W tym procesie niezaprzeczalne znaczenie ma pomoc profesjonalnych doradców kariery.

Zmiana paradygmatu *doradztwa zawodowego* na *doradztwo karier* wiąże się z odejściem od dominującego podejścia ilościowego cechy i czynnika w kierunku podejść konstruktywistycznych dotyczących życia i rozwoju człowieka przez całe życie, w tym jego rozwoju zawodowego. Wyraźnie zarysowuje się trend, jakim jest *analiza kontekstu*, w którym przebiega proces podejmowania decyzji przez jednostkę (Solarczyk-Ambrozik, 2015).

W świetle dyskusji na temat globalizacji, internacjonalizacji i transkulturowości, podejmuje się krytykę wiodących do tej pory teorii rozwoju karier, wskazując na ich ograniczenia. Dotyczą one m.in. koncentracji na zmiennych osobowych, z pominięciem zmiennych kontekstowych i kulturowych. Krytyczne myślenie o teoriach rozwoju karier wskazuje np. na konieczność rozpatrywania samorealizacji i satysfakcji z pracy jako celów wyborów zawodowych, zwraca uwagę na znaczenie swobodnego wyboru oraz szans i możliwości w podejmowaniu decyzji (Solarczyk-Ambrozik, 2016).

Analiza literatury (Bańka, 2007; Solarczyk-Ambrozik, 2016) pozwala stwierdzić wyraźną artykulację potrzeb odnoszących się do bardziej holistycznych i kontekstualnie ukierunkowanych teorii karier, swoistego przejścia od teorii zorientowanych na jednostkę, ujmowaną bez szerszych odniesień kontekstowych, po teorie uwzględniające kontekstowe uwarunkowania karier jednostkowych. W tych ujęciach poradnictwo karier staje się procesem wzmacniania jednostek w identyfikacji, rozumieniu i adaptacji do systemowych oddziaływań na przebieg ich kariery.

Nowe trendy w obszarze teorii rozwoju karier odnoszą się do podmiotowości, sprawczości jednostki, nadawania znaczeń, wzajemnych związków zachodzących między jednostką a środowiskiem. Znacząca zmiana w literaturze przedmiotu dotyczy wyeksponowania roli jednostek w nadawaniu znaczenia pojęciu *kariery*. W takim ujęciu kariera staje się konstrukcją subiektywną, a nie czymś istniejącym obiektywnie, niejako do zdobycia. Tradycyjne ujęcia kariery są krytykowane za restrykcyjne jej ograniczenie do życia zawodowego i uwzględnianie w rozwoju kariery linearnego progresu, natomiast nowe ujęcia proponują poszerzenie tych ujęć o odniesienia do życia przedzawodowego i pozawodowego oraz innych ról i kontekstów życiowych jednostki (Solarczyk-Ambrozik, 2015).

Reasumując, dziś terminy takie, jak *rozwój karier*, *psychologia karier*, *doradztwo karier*, *poradnictwo karier* mają coraz szersze zastosowanie. Stanowią synonimy tego, co jest nowym „paradygmatem” klasycznego doradztwa zawodowego, które nie w pełni odpowiada na potrzeby współczesnego dynamicznie zmieniającego się, nieprzewidywalnego świata.

Współczesne trendy (teorie) doradztwa kariery

Jakie są więc te współczesne trendy w rozumieniu i realizacji doradztwa kariery, szczególnie dla dorosłych osób z niskimi kwalifikacjami, w formule integracyjnej, czyli z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb klientów, ale realizowane bez ich izolacji. Oto kilka użytecznych w organizacji i realizacji procesu doradztwa kariery dla osób z niepełnosprawnością takich trendów (teorii).

Teoria konstrukcji kariery Marka Savickasa

Mark Savickas (2011) to obecnie jeden z najbardziej znaczących światowych badaczy podejmujących kwestię konstruowania kariery.

Cele doradztwa kariery

Jego teoria konstrukcji kariery wywodzi się z grupy najnowszych koncepcji podejmujących problematykę projektowania sfery życia, która obejmuje zawodową aktywność jednostek. Zdaniem tego autora daje się zauważyć zmieniającą się rolę współczesnego poradnictwa/doradztwa kariery, którego celem staje się przede wszystkim wspieranie ludzi w ich uczeniu się przez całe życie oraz towarzyszenie im

w licznych tranzyjach między kolejnymi doświadczeniami osobistymi, edukacyjnymi i zawodowymi.

Istotne w tej koncepcji jest to, że proces konstruowania kariery jest zasadniczo rozwojem i implementacją tożsamości zawodowej w rolę związane z wykonywaniem pracy na danym stanowisku pracy (Lelińska 2016).

Aby opisać proces konstruowania kariery, autor proponuje zastosowanie pojęcia „przystosowalność kariery” (psychospołeczny konstrukt, jakim jest „przystosowalna kariera”), które jego zdaniem wydaje się bardziej odpowiednie we współczesnych kontekstach niż obecne od dawna pojęcie „dojrzałości kariery” (Super, 1984). „Przystosowalna kariera” to „psychospołeczny konstrukt, który oznacza, że jednostka posiada zasoby i gotowość, aby radzić sobie z aktualnymi i nadchodzącymi zawodowymi zadaniami rozwojowymi, tranzyjami związanymi z pracą oraz osobistymi trudnymi sytuacjami” (za: Minta, 2012, s. 22).

Metody i formy realizacji doradztwa kariery

Mark Savickas (2011) nawiązał w swojej teorii do koncepcji konstruktywizmu, metod pracy z wykorzystaniem narracji i biografii, koncepcji i metod sięgających do teorii społecznego uczenia się. Jego zdaniem jednostki konstruują własne kariery poprzez nadawanie znaczeń ich zawodowym zachowaniom i doświadczeniom. Kariera to subiektywna konstrukcja, w ramach której jednostki nadają osobiste znaczenie zdarzeniom z przeszłości, aktualnym doświadczeniom i przyszłym aspiracjom, wpalając je do „tematu życia” (ang. life theme), modelującego zawodową sferę życia człowieka. To, co reguluje, kieruje oraz podtrzymuje zawodowe i społeczne zachowania jednostki, nie jest wcześniej odkryte i przewidziane, ale wyłania się w procesie nadawania znaczeń. Kariera jest też konstruowana dzięki biograficznej refleksyjności. Opowiadając historię kariery dotyczącą różnorodnych doświadczeń, jednostka selektywnie podkreśla wybrane zdarzenia i sytuacje, tworząc narracyjną „prawdę”, zgodnie z którą żyje.

Role/obowiązki interesariuszy procesu doradztwa kariery

Współcześni doradcy kariery starają się wspierać radzących się, przede wszystkim dostarczając im informacji o nich samych (o ich możliwościach, predyspozycjach i ograniczeniach). Pomagają im w procesie samo-rozumienia i samo-interpretacji. Stają się dla klientów źródłem wiedzy na temat współczesnego świata i rządzących nim reguł. Wspierają przy dokonywaniu wyborów w sytuacji ryzyka i „zakłóceń” kariery poprzez towarzyszenie w przejściach między kolejnymi doświadczeniami osobistymi, edukacyjnymi i zawodowymi, w sytuacjach zaplanowanych, ale szczególnie

w niespodziewanych wydarzeniach i przejściach – tranzycjach, wymagających weryfikacji posiadanych kompetencji i „uzupełnienia” tych, które są potrzebne, aby osoba radząca się poradziła sobie z danym przejściem i jego konsekwencjami.

Zadaniem współczesnych doradców kariery coraz częściej staje się pomoc w rozwijaniu umiejętności transmisji kompetencji i zdobytej wiedzy z jednych sfer życia do drugih, aby osoby radzące się potrafiły przeprojektowywać i realizować wybrane ścieżki rozwoju.

W sytuacji, gdy preferowane przez wielu doradców testy predyspozycji zawodowych, jak też szczegółowo opracowany plan kariery, nie gwarantują dziś osiągnięcia wybieranych przez radzących się celów (stają się one bowiem coraz bardziej zmienne, ruchome i nieprzewidywalne), wymaga się innych niż dotąd dróg pomagających konstruować i rekonstruować kariery (Lelińska, 2016).

W swoim holistycznym podejściu do konstrukcji kariery Mark Savickas (2011) uważa, że doradca winien z klientem poszukiwać odpowiedzi na trzy kluczowe pytania, wobec których staje każda osoba konstruująca własną karierę:

1. Jaką karierę konstruować?
2. Jak konstruować karierę?
3. Dlaczego konstruuję karierę?

Uwarunkowania wewnętrzne/zewnętrzne efektywności doradztwa kariery

Zdaniem Marka Savickasa (2011) należy dokonać zmiany roli współczesnego poradnictwa/doradztwa kariery. Coraz częściej w praktyce doradczej okazuje się, że dużo ważniejsza dziś niż umiejętność planowania staje się umiejętność bycia otwartym na różnorodne sytuacje, elastyczność na zmiany i umiejętność wykorzystywania nadarzających się okazji oraz włączania ich w konstrukcje własnych karier. Dlatego głównym zadaniem współczesnych doradców kariery staje się pomoc w zidentyfikowaniu posiadanych przez radzącego się zasobów, takich jak rozpoznane sposoby działania, życiowe motywy wiodące – tematy życia, scenariusze życiowe, sposoby radzenia sobie w sytuacjach niespodziewanych, umiejętność określania celów, dążenia do ich realizacji oraz ich korygowania (Minta, 2012).

Wskaźniki tej efektywności

Według Marka Savickasa (2011) należy przygotować młodzież w procesie konstruowania kariery do perspektywy pełnienia potrójnej roli:

- aktora życia społecznego;

- świadomego, aktywnego, autonomicznie działającego podmiotu realizującego własne działania;
- autora własnej całowyciowej kariery.

Poradnictwo socjodynamiczne Vancea Peavyego

Cele doradztwa kariery

Vanc Peavy (1997) od lat dziewięćdziesiątych XX wieku propagował koncepcję poradnictwa, nazwanego socjodynamicznym, którego założenia dotyczące przystosowalności kariery skupiają się wokół trzech komponentów:

- konstruktywistycznej perspektywy społecznej konstrukcji „Ja” we współczesnym świecie,
- filozofii pomagania,
- praktyki poradniczej, bazującej na obu wymienionych powyżej elementach, to jest na współczesnej wizji społeczeństwa oraz na starannie opracowanej filozofii pomagania.

Metody i formy realizacji doradztwa kariery

Vanc Peavy (1997), wykorzystując w poradnictwie kariery koncepcje, metody i narzędzia pracy wywodzące się z konstruktywizmu i podejścia narracyjnego – propagował odejście w działaniach pomocowych od „ekspertstwa” i interwencionizmu doradców.

Zdaniem badacza, w procesie poznawania, zgłębiania i rozumienia przestrzeni życia osoby konstruującej swoje życie, doradca może sięgnąć po jeden z sześciu sposobów (metod) charakterystycznych dla poradnictwa socjodynamicznego:

1. Dialogiczną konwersację, czyli rozmowę doradczą, której nadrzędnym celem jest zrozumienie osoby zwracającej się o pomoc.
2. Zadawanie pytań, które wywołują opisy doświadczeń życiowych, pokazują ich odmienności i znaczenie. Pytania mogą dotyczyć tego, w jakich sytuacjach trudność, której doświadcza osoba radząca się, bywa mniej uciążliwa.
3. Metafory. Użycie metafor w rozmowie poradniczej często jest bardzo pomocne, ponieważ dzięki symbolom lub metaforycznym określeniom radzący się ma okazję spojrzeć na znane mu kwestie w inny niż dotąd sposób.
4. Mapowanie przestrzeni życia. Tworzenie mapy przestrzeni życia lub mapy przyszłości dostarcza radzącemu się, ale i doradcy wielu korzyści. Tworzenie map

w trakcie spotkania poradniczego umożliwia zarówno radzącemu się, jak i doradcy poznanie i zrozumienie znaczących dla osoby radzącej się elementów przestrzeni życiowej.

5. Wyjaśnianie krytycznych doświadczeń życiowych. Autor zachęca, aby w rozmowie doradczej zwracać także uwagę na wątki dotyczące znaczących sytuacji życiowych – tranzycji. Mogą to być opisy przeżyć edukacyjnych, egzaminów, spotkania z ważnymi osobami, znaczące rozmowy, jak również trudne sytuacje życiowe, jak choroba, strata kogoś bliskiego, zmiana miejsca zamieszkania. Opisy takich sytuacji pozwalają dostrzec m.in. sposoby radzenia sobie ze zmianą, stresem, stratą, poznać strategie adaptacyjne osoby radzącej się, a także poznać wartości i cele osoby radzącej się.
6. Poszukiwanie alternatywnych wyjątków. Stosowanie w trakcie rozmowy doradczej pytań o alternatywy jest pomocne zarówno w odkrywaniu dotychczasowych sposobów radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, jak również w określaniu potencjalnych możliwości rozwiązania trudności, z jaką boryka się osoba radząca się (Minta, 2012).

Role/obowiązki interesariuszy procesu doradztwa kariery

Vanc Peavy (1997) zachęcał, aby doradcy kariery odchodzili od udzielania gotowych porad, dążąc do wzmacniania i rozwijania zasobów osób poszukujących pomocy tak, aby w przyszłości potrafiły one samodzielnie projektować swoje życie i realizować wybierane cele.

Uwarunkowania wewnętrzne/zewnętrzne efektywności doradztwa kariery

Ważne wydaje się to, jak termin „kariera” jest rozumiany przez autora teorii. Jego zdaniem w tak zmieniającym się świecie swoistej rewizji wymagają znaczenia ważnych od dawna w poradnictwie zawodowym, a dziś w poradnictwie kariery terminów, takich jak: „kariera”, „zawód”, „zatrudnienie” czy też „edukacja”. Uwzględniając socjodynamiczną perspektywę oraz realia współczesnego świata, w pełni uzasadnionym jest szerokie rozumienie terminu „kariera”, który odnosi się do wszystkiego, co człowiek robi w życiu (Minta, 2012).

Vanc Peavy (1997) nawiązywał do pierwotnego znaczenia słowa „kariera” określającego ścieżkę czy też kurs, bieg. W swojej koncepcji, mówiąc o człowieku, ujmował go holistycznie, odnosząc się do wszystkich sfer, jakie tworzyły jego życie/karierę. Uważał, iż planując tzw. karierę zawodową, przygotowując się do wyborów edukacyjno-zawodowych, w rzeczywistości nasze plany nie dotyczą jedynie małego wycinka, a rzutują na całe życie, w którym decyzje zawodowe mogą mieć znaczenie

dla zdrowia jednostki, dotychczasowych relacji społecznych, życia rodzinnego, duchowości czy też mogą zmienić sferę indywidualną – związaną z hobby lub samorozwojem itp.

Wskaźniki tej efektywności

W poradnictwie socjodynamicznym dwoma podstawowymi wskaźnikami jego efektywności są:

- zwiększanie zdolności klienta do określania ważnych dla niego celów – wolność wyboru;
- wzrost zdolności klienta do satysfakcjonującego udziału w życiu społecznym – wolność działania.

Koncepcja samokonstruującego się modelu tożsamości, dialogu konstruowania życia (Life Design) Jeana Guicharda

Jean Guichard (2016) to twórca oryginalnego *Poradnictwa w konstruowaniu życia* (ang. Life-design and career counseling), *Poradnictwa konstruowania życia* (ang. Life Design). Według niego jest to nowa forma wspierających interwencji doradczych. Na przykładzie koncepcji *Poradnictwa w konstruowaniu życia* możemy stwierdzić, że to nowa forma interwencji poradniczej.

Cele doradztwa kariery

Szczegółowym celem interwencji w *Poradnictwie konstruowania życia* nie jest wprowadzenie w świat zatrudnienia i pełnienia funkcji zawodowych. Jest nim pomaganie niepewnym jednostkom płynnych społeczeństw oraz członkom różnych grup społecznych, subiektywnie źle odbierającym (jako jednostki lub zbiorowości) konsekwencje globalizacji gospodarczej, społecznej i kulturowej (takie jak imigracja) oraz powiązanych z nią globalnych kryzysów. Istotą tej pomocy jest budowanie perspektyw i formułowanie zasad życia, które nadadzą sens i kierunek jednostkowej egzystencji (Savickas i in., 2009). Interwencje te nie wykluczają jednak możliwości udzielenia odpowiedzi na pytanie o te działania nadające sens życiu, które odnoszą się do zawodu, funkcji zawodowej, projektu kariery w obecnej firmie lub organizacji (Guichard, 2018b).

Podejście skoncentrowane na konstruowaniu tożsamości, zdolności do adaptacji, intencjonalności i opowieściach stanowi bazę do zrozumienia zachowań i potrzeb

odnoszących się do karier tworzonych w sytuacji ryzyka i ciągłych zmian. Zdaniem Guicharda (2016):

1. Osoba jest budowana w kontekstach społecznych.
2. Model „tworzenia siebie” opiera się na spostrzeżeniu, że samokonstrukcja ma miejsce w kontekstach społecznych. Konteksty te pozostają w związku interaktywnym z ludźmi, przedkładając im pewne oferty i stwarzając określone możliwości działania. Ludzie wchodzą w interakcje z gotowymi (ang. ready made) kategoriami społecznymi, niektórymi sposobami opracowywania nowych kategorii (z których wiele może być lokalnych i nietrwałych), a także ze scenariuszami (narracje, skrypty narracyjne, takie jak wzory przebiegu życia itp.), pozwalającymi im interpretować i scalać różne wydarzenia i doświadczenia, które wyznaczają bieg ich życia.
3. Zwrócenie uwagi na rolę kontekstów i relacji społecznych w budowaniu tożsamości jednostek jest fundamentalnym wkładem socjologii w zagadnienie konstruowania subiektywnych indywidualności.
4. Osoba konstruuje w swoim umyśle struktury pamięci długotrwałej odnoszące się do systemów kategorii i społecznych kategoryzacji (tzw. ramy poznawcze).
5. Osoba konstruuje w swojej pamięci długotrwałej system struktur zapamiętywania informacji dotyczących samego siebie, stanowiących podstawę jej subiektywnej tożsamości (dynamiczny system subiektywnych poznawczych ram tożsamości człowieka).

Interwencje w postaci *Poradnictwa konstruowania życia* – mają pomóc ludziom w prowadzeniu aktywnego życia, takiego, jakie uważają za życie dobre („udane”). Ich założonym celem jest wspieranie ludzi w budowaniu jego perspektyw i formułowaniu takich norm życia, które nadadzą sens i kierunek ich egzystencji (Guichard, 2018c).

Metody i formy realizacji doradztwa kariery

Dialogi konstruowania życia (wspierające interwencje doradcze oparte na *Poradnictwie konstruowania życia*) nie zakładają jednoznacznych odpowiedzi, nie przyjmują bowiem za pewnik stałego utrzymywania się takich form organizacji i wymiany pracy, które dominują dziś na świecie. Budowane są na przeświadczeniu, że inne systemy pracy i wymiany produktów są możliwe i że niektórzy ludzie bez wątpienia będą w stanie zbudować w nich aktywne życie, które nada sens ich istnieniu. Jednym słowem, interwencje poradnictwa *Life Design* nie koncentrują uwagi radzących się na aktualnych normach zatrudnialności (choć ich nie ignorują i uwzględniają fakt, że mogą one być brane pod uwagę, by pomóc w konstruowaniu życia), a ich

zasadniczym celem jest jednak pomaganie ludziom w formułowaniu własnych norm i zasad, które umożliwią im sensowną aktywną egzystencję (Guichard, 2018a).

Wspólna metodologia tych interwencji zapewnia radzącemu się powstanie również takich sytuacji, w których może „otrzymać poradę” od siebie, rozmyślając nad samym sobą, przy wspierającej rozmowie z doradcą. Forma prowadzonych poradniczych rozmów różni się w zależności od zastosowanej metody interwencji i jej teoretycznych odniesień:

- Wywiady konstruowania kariery Marka Savickasa (2011).
- Dialogi poradnicze *Life Design* Jean Guicharda (2016).

Role/obowiązki interesariuszy procesu doradztwa kariery

Aby klienci potrafili rekonstruować i konstruować własne życie, adekwatnie do rzeczywistości, w jakiej żyją, doradcy kariery towarzysząc im w tym procesie, koncentrują się dziś bardziej na:

- tożsamości niż osobowości,
- zdolności do adaptacji niż dojrzałości,
- zamierzeniach (intencjonalności) niż decyzyjności,
- opowieściach niż wynikach (Minta, 2012).

Nowe wyzwania dla doradców wspierających klienta w procesie konstruowania życia, to zdaniem Jeana Guicharda (2018c):

- rozumienie klientów, wspieranie ich w konstruowaniu indywidualnych projektów życia,
- elastyczne dostosowywanie sposobów pracy do zwiększającej się różnorodności potrzeb i oczekiwań osób radzących się,
- wspomaganie klientów w rozwiązywaniu problemów w warunkach skrajnej niepewności, stymulowanie elastycznego nastawienia na zmianę,
- facylitowanie (wspieranie), przewidywanie warunków i konsekwencji podejmowanych decyzji,
- pomaganie w minimalizowaniu ryzyka inwestowania w karierę.

Uwarunkowania wewnętrzne/zewnętrzne efektywności doradztwa kariery

W *Poradnictwie konstruowania życia* obserwujemy swoiste przymierze pracy (zawarty kontrakt), które ustanawia relację między osobą (stającą się w tym związku radzącym się), która prowadzi dialog ze sobą, przy wsparciu uzyskanym w dialogu z doradcą, to znaczy inną osobą, której jedynym zadaniem (wynikającym z natury

tego związku) jest towarzyszenie jej w dialogu z samą sobą (*Dialog konstruowania życia*). Taka relacja daje możliwość stworzenia w umyśle radzącego się nowych relacji „Ja–Ty”. Może on więc zejść z utartych ścieżek dialogów prowadzonych w codziennym życiu, tworząc w ten sposób nowe „Ja” (Guichard, 2018b).

Wskaźniki tej efektywności

Dialogi *Life Design* są przykładami wspierających interwencji poradnictwa kariery, które mają pomóc ludziom w projektowaniu, konstruowaniu i kierowaniu swoim aktywnym życiem. W przeciwieństwie do interwencji doradztwa zawodowego, dotyczącego zatrudnienia, taki dialog nie zakłada, że osoba, która ma odpowiedzieć na pytania o życie, ma również nadać sens swojej egzystencji w kategoriach integracji z obecną organizacją pracy i wymiany jej produktów (bez wykluczenia takiej odpowiedzi).

Teoria planowania szczęśliwych zbiegów okoliczności/przypadkowych zdarzeń (Planned Happenstance Theory) autorstwa Kathleen E. Mitchell, Johna Krumboltza i Ala Levina (1999) / Teoria uczenia się ze szczęśliwych zbiegów okoliczności (The Happenstance Learning Theory,) autorstwa Johna D. Krumboltza (2009)

Cele doradztwa kariery

Celem doradztwa zawodowego jest pomaganie klientom uczyć się podejmować działania, aby osiągać bardziej satysfakcjonującą pracę i życie osobiste – celem nie jest pomoc w podejmowaniu indywidualnych decyzji dotyczących kariery zawodowej. W tym kontekście ważne jest, aby przełamać negatywne konotacje przymiotnika „niezdecydowany/niezdecydowana”, kojarzonego głównie z niezdolnością do podjęcia decyzji.

Zdaniem Krumboltza (2009) należy go mocniej powiązać z interpretacjami idącymi w kierunku takich określeń, jak „z otwartą głową” czy „otwarty na możliwości”.

W swojej koncepcji uczenia się (ze) *szczęśliwych zbiegów okoliczności* John Krumboltz (2009) twierdzi, że:

- w zmieniającym się i nieprzewidywalnym świecie obawa i niepokój o przyszłość jest normalnym uczuciem, które można przezwyciężyć,

- planowanie (konstruowanie) ścieżki kariery jest procesem całościowego uczenia się, który wymaga od nas podejmowania niezliczonej ilości decyzji w odpowiedzi na niespodziewane wydarzenia,
- jeśli będziemy otwarci na świat wokół nas i będziemy otwarci na uczenie się, możemy kreować przypadkowe, nieplanowane zdarzenia i czerpać korzyści z ich pojawienia się w naszym życiu, włączając je w konstrukcję naszej kariery.

Metody i formy realizacji doradztwa kariery

Ocena możliwej dla danej osoby ścieżki zawodowej służy do stymulacji uczenia się, nie do przypasowania jej cech charakteru do cech/oczekiwań konkretnego zawodu. Ocena taka może się odbyć poprzez ocenę zainteresowań, ocenę cech osobowości oraz ocenę przekonań dotyczących kariery zawodowej. Ważne, aby osoba, której się doradza, zdała sobie sprawę, że nie musi się deklarować na jeden konkretny zawód na całe życie.

Role/obowiązki interesariuszy procesu doradztwa kariery

Klienci doradztwa zawodowego uczą się angażować w działania "rozpoznawczo-poszukiwacze" jako sposób na wywoływanie niezaplanowanych, korzystnych dla nich zdarzeń.

Wywoływanie niezaplanowanych zdarzeń może brzmieć jak sprzeczność, ale chodzi tu po prostu o to, aby podejmować różne aktywności (nowe hobby, staże, projekty szkolne, nawiązywanie znajomości poza środowiskiem szkolnym), które mogą być źródłem okazji do zdobywania nowych doświadczeń i towarzyszącego im procesu uczenia się. John Krumboltz (2009) podaje trzy „kroki”, jak lepiej kontrolować niezaplanowane zdarzenie. Po pierwsze, przed jego wystąpieniem podejmujesz działania, które pozwalają to zdarzenie doświadczyć. Po drugie, podczas zdarzenia pozostajesz uważny i skoncentrowany na rozpoznawaniu okazji dla siebie. Po trzecie, po zdarzeniu inicjujesz działania, które umożliwią skorzystanie z tych okazji.

Uwarunkowania wewnętrzne/zewnętrzne efektywności doradztwa kariery

Zdaniem Johna Krumboltza (2009) planowanie (konstruowanie) ścieżki kariery jest procesem całościowego uczenia się, który wymaga od nas podejmowania niezliczonej ilości decyzji w odpowiedzi na niespodziewane wydarzenia (czynniki genetyczne, uczenie się i zdobywanie doświadczeń, czynniki środowiskowe, umiejętności zadaniowe).

Teoria planowania szczęśliwych zbiegów okoliczności/przypadkowych zdarzeń (Teoria szczęśliwych przypadków, zbiegów okoliczności) zakłada, że szczęście nie jest wypadkiem (przypadkiem). Będąc otwartym na nieplanowane zdarzenia, jakie mają miejsce w naszym życiu, tworząc je i przekształcając, zwiększamy możliwości rozwoju naszej kariery. Jeśli ludzie chcą być szczęśliwi, konstruując własne kariery, ważne, aby nie czuli się niewolnikami swoich planów i byli otwarci na zmiany (Krumboltz i in., 1999).

Zdaniem tych autorów:

- Nie mamy szans wiedzieć „z góry”, jakie jest przeznaczenie danej osoby. „Ludzkie zachowanie jest rezultatem niezliczonej liczby uczących doświadczeń (ang. learning experiences), uzyskiwanych dzięki zaplanowanym i niezaplanowanym sytuacjom, w których ludzie się znajdują. Rezultatem uczenia się są umiejętności, zainteresowania, wiedza, przekonania, preferencje, wrażliwości, emocje i przyszłe działania.”
- Wzajemny wpływ na siebie zaplanowanych i niezaplanowanych działań w odpowiedzi zarówno na sytuacje wywołane przez człowieka, jak i niezależne od niego okoliczności (ang. circumstantial situations) jest na tyle złożony, że jego wynik jest nie do przewidzenia i może być co najwyżej określony mianem szczęśliwego zbiegu okoliczności (ang. happenstance).
- Stwierdzenia te są równie prawdziwe dla zagadnienia wyboru ścieżki kariery zawodowej.
- Droga zawodowa może być niespodziewana, dlatego zdaniem autora, to, kim powinniśmy się stać, nie może i nie powinno być planowane z wyprzedzeniem.
- Twierdzenie i działanie odwrotne, biorąc pod uwagę niepewność tego, co się wydarzy w przyszłości, jest dla twórcy teorii swoistym dziwactwem (Krumboltz i in., 1999).

Wskaźniki tej efektywności

Skuteczność doradztwa oceniana jest po tym, co klient osiąga w świecie realnym po spotkaniu z doradcą. Proces uczenia nie odbywa się podczas sesji doradczych/spotkań z doradcą zawodowym. Podczas takich spotkań może dojść do zaplanowania/uzgodnienia działań w codziennym życiu, które wywołają okazje do uczenia się. Mogą to być działania mniej lub bardziej złożone, dostosowane do możliwości klienta, niemniej jednak ważne jest, aby spotkanie z doradcą nie kończyło się bez deklaracji o realizacji przynajmniej jednego działania. W odróżnieniu od szkolnych zadań domowych, zarówno same działania, termin jego realizacji, jak i jego końcową wartość wyznacza nie doradca, ale sam klient. To on ma bowiem decydujący

głos w ocenie tego, co czyni go bardziej zadowolonym z jego życia zawodowego i pozazawodowego.

Powyższy przegląd dominujących koncepcji dotyczących nowych trendów w teoriach rozwoju kariery oraz ich implikacji dla praktyki poradniczej może stanowić kontekst zagadnienia, jakim są możliwości i ograniczenia związane z wykorzystaniem modelu *Life Design* w procesie konstruowania życia i kariery zawodowej przez osoby z niepełnosprawnością. Szczególnie istotną wydaje się kwestia zdolności osoby z niepełnosprawnością do określania własnej tożsamości (osobistej, społecznej, zawodowej) i zarządzania sobą oraz własną ścieżką kariery.

Pierwsze nowoczesne teorie poradnictwa/doradztwa kariery Marka Savickasa i Jeana Guicharda (za: Minta, 2012) zostały wypracowane na początku XXI wieku i opierają się na modelu konstrukcji życia *Life Design*. Pojawiają się jednak wątpliwości, czy mogą być one wykorzystane w pracy ze wszystkimi grupami klientów (np. w pracy z osobami z niepełnosprawnością).

Czy współczesne myślenie o tym, czym jest doradztwo karier różnicuje ludzi sprawnych od osób z niepełnosprawnością? Czy konteksty i zasady usług doradczych są dla tych grup klientów różne? Moim zdaniem NIE. Z podobnymi problemami (trudnościami) i potrzebami codziennego życia mierzą się obie grupy klientów. Budowanie tożsamości osobistej, tożsamości zawodowej, tożsamości społecznej każdego z nas, konstruowanie własnej przyszłości, to zadania rozwojowe, przed którymi staje każda jednostka ludzka. Oczywiście mamy pełną świadomość tego, że poczucie własnej sprawczości i skuteczności ma bezpośredni związek z podejmowanymi przez jednostkę decyzjami życiowymi i zawodowymi. Pod tym względem (świadomości własnej sprawczości i skuteczności) jednostki różnią się i z pewnością osoby z niepełnosprawnością mogą mieć z tym trudność wymagającą szczególnego wsparcia doradczego.

Z punktu widzenia osoby z niepełnosprawnością najciekawszą perspektywą teoretyczną jest forma *wspierających interwencji poradniczych* (dialogów w konstruowaniu życia – *Life Design*), zaproponowana przez Jeana Guicharda (2016).

Bibliografia

- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Wydawnictwo Print-B.
- Bennis, W., Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for Taking Charge*. Harper and Row.

- Guichard, J. (2016). Career Guidance, Education, and Dialog as for a Fair and Sustainable Human Development. W: J. Guichard, V. Drabik-Podgórna, M. Podgórný (red.), *Counselling and Dialogue for Sustainable Human Development*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Guichard, J. (2018a). Dialog konstruowania życia. Life Design. Nowa forma wspierających interwencji poradniczych. *Studia Poradoznawcze*, 7, 57–97.
- Guichard, J. (2018b). Doradztwo dotyczące zatrudnienia a poradnictwo Life Design – cele główne i szczegółowe oraz podstawy interwencji poradniczych. *Studia Poradoznawcze*, 7, 21–56.
- Guichard, J. (2018c). Jakie interwencje w poradnictwie kariery i konstruowania życia mogą przyczynić się do globalnego, humanitarnego, sprawiedliwego i zrównoważonego rozwoju. *Studia Poradoznawcze*, 7, 99–127.
- Krumboltz, J.D., Levin, A.S., Mitchell, K.E. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115–124.
- Krumboltz, J.D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154.
- Lelińska, K. (2016). *Planowanie kariery a interaktywna sieć zawodów. Scenariusze zajęć warsztatowych w pracy doradców zawodowych*. Wydawnictwo Difin.
- Lenart, J. (2016). Nowe koncepcje i modele całonizyjowego poradnictwa kariery. Możliwości i ograniczenia. *Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój*, 9, 113–122.
- Le Roux, T., Sutton, L.B. (2022). From a VUCA to a BANI world: Has the view and practice of internal communication changed through the pandemic? W: *29th International Public Relations Research Symposium*, July 1-2, Bled, Slovenia.
- Minta, J. (2012). *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Paszkowska-Rogacz, A. (2015). Orientacja temporalna młodzieży a jej dojrzałość do planowania kariery. *Studia Poradoznawcze*, 4, 85–105.
- Peavy, R.V. (1997). *Socio-dynamic Counseling. A Constructivist Perspective*. Trafford Publishing.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. (2009). Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
- Savickas, M.L. (2011). *Carrer Counseling*. American Psychological Association.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (red.). (2016). *Doradztwo zawodowe w perspektywie całonizyjowego uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2015). Nowe trendy w teoriach rozwoju kariery. Implikacje dla poradnictwa kariery. *Studia Edukacyjne*, 35, 21–53.
- Super, D.E. (1984). Career and Life Development. W: D. Brown, L. Brooks (red.), *Career Choice and Development* (s. 192-234). Jossey-Bass.
- Super, D.E. (1972). *Psychologia zainteresowań*. PWN.

Tranzycja osób niepełnosprawnych z edukacji do rynku pracy – teoretyczne wskazania do przebiegu procesu

Bohdan Rożnowski

Człowiek żyje dzięki stałej wymianie składników między nim a otoczeniem. Pobiera my z otoczenia tlen konieczny do oddychania, pożywienie niezbędne do wytworzenia energii do działania i bodźce utrzymujące w aktywności nasz mózg. D. Berlyne (1960) i Yerkes z Dodsonem (1908) wykazali, że ani brak, ani nadmiar czynników pobudzających nie są dobre dla człowieka. Optymalnie działa on w sytuacji pojawiania się średniego natężenia zmian, ponieważ do każdej zmiany trzeba się dostosować. Jednak nie zawsze człowiek decyduje o tym, co go spotyka i z czym musi sobie radzić. I tak w oku zmienia się średnica źrenicy po to, abyśmy dobrze widzieli w momencie zmiany natężenia światła, na przykład, gdy ktoś zapali silną lampę, a my siedzieli byśmy w półmroku. Jednak zanim to nastąpi jest pewna faza, kiedy doświadczamy „oślepienia” i nic do nas nie dociera, dopiero stopniowo wraz z trwaniem reakcji wraca ostre widzenie. Niekiedy może to być niebezpieczne, przykładowo, gdy szybko jedziemy nocą samochodem po wąskiej drodze, a z przeciwka nadjeżdża ktoś inny ze źle ustawionymi światłami. Łatwo wtedy o wypadek.

Bardzo podobnie jest, gdy doświadczamy zmiany życiowej. Nadejście zmiany jest trochę jak samochód jadący z przeciwka – trzeba właściwie zareagować. Dla naszej reakcji bardzo ważne jest to, co nas spotyka i jak bardzo dotyka nas zmiana. Rahe (1987) stworzył listę „wydarzeń życiowych”, które wywołują „reakcje dostosowujące” u ludzi – jednostki zmiany życiowej (ang. life change unit). Zgodnie z tym przekonaniem zewnętrzne wydarzenie – zmiana w życiu człowieka wywołuje reakcję, którą powszechnie nazywa się stresem (Sobolewski i in., 1999). Reakcja stresowa polega na dążeniu do przywrócenia równowagi (konceptcja homeostazy) lub zniwelowania dyskomfortu wywołanego przez zmianę. Prowadzi to do mobilizacji całego organizmu (Selye, 1960), by „pokonać” stresor, i dlatego stres jest znacznym obciążeniem dla niego. Duże natężenie zmian życiowych według Rahae’a (1987) prowadzi do przeciążenia organizmu, co grozi zawałem lub inną chorobą. Potwierdzają to liczne badania z zakresu zdrowia publicznego, pokazujące związki doświadczanego stresu z absencją chorobową czy złym stanem zdrowia (European Risk Observatory, 2014; Leka i Jain, 2010).

Zmiana wywołująca psychologiczną reakcję odnosi się do konkretnego zjawiska, które jest obserwowalne. To może być śmierć bliskiej osoby – męża lub żony, zmiana

dotychczasowego miejsca zamieszkania lub narodziny dziecka itd. Za każdym razem „gołym okiem widać”, że w polu życiowym jednostki coś ubyło lub przybyło. Według K. Lewina (1951), który zastosował w psychologii modele z fizyki, zmiana w jednym obszarze pociąga za sobą zmiany w innych obszarach pola. Podobnie Bertalanffy (1969) traktował człowieka jako system otwarty, który jako całość zaburzą ingerencje. I system jako całość musi budować wtórną równowagę. Wągnięcie w dowolnym obszarze życia wywołuje szeroki proces adaptacyjny, obejmujący prawie wszystkie sfery psychiki. Zmiana ta często uruchamia proces odzyskiwania równowagi, obejmujący zachowania i przekonania na temat świata i siebie, własną tożsamość, a także emocje. Takie rozległe rozumienie reakcji na zmianę życiową leży u podstaw modeli opisujących proces adaptacji do zmiany życiowej, które wykorzystują pojęcie tranzycji. Szybko zmieniające się warunki, w których żyjemy, powodują, że ludzie często muszą przyjmować nowe role zarówno planowane, jak i nieplanowane – dokonywać tranzycji.

Jak rozumiana jest tranzycja?

Tranzycja to proces przechodzenia od jednego stanu do drugiego. Termin ten można znaleźć w różnych naukach. W biologii oznacza zmianę prawidłowych nukleotydów w DNA na inne w ramach jednej grupy, w politologii tranzycja to okres przejściowy między systemem politycznym, który był, a tym, który nastąpi, a w psychologii tranzycja to proces przejścia z jednej sytuacji egzystencjalnej do innej, przechodzenia od stanu dopasowania do sytuacji życiowej sprzed zmiany do osiągnięcia dopasowania do sytuacji po zmianie (Rożnowski i Szumielewicz, 2022). W psychologii pojęcia „tranzycja” używa się czasami zamiennie z pojęciem „kryzys”, co dobrze oddaje charakterystyczną dla tego procesu konieczność poradzenia sobie z nieadekwatnością zasobów do nowej sytuacji. Według N. Schlossberg (1981) tranzycje, które można też nazwać przesileniami życiowymi, jakich człowiek doznaje w życiu, najczęściej odnoszą się do trzech sfer: osobistej, społecznej i zawodowej. Do grupy osobistych można zaliczyć tranzycje, które odnoszą się do aspektu duchowości, autonomii, tożsamości czy też psychofizyczności. Czasami termin „tranzycja” pojawia się w kontekście zmiany płci i wtedy oznacza proces, w którym osoba zmienia swój fizyczny wygląd lub wizerunek społeczny, aby uzgodnić go z aktualną tożsamością płciową. Tranzycje społeczne, związane z relacjami społecznymi, mogą dotyczyć bliskich związków z innymi ludźmi, np. ponownego małżeństwa, wdowieństwa, rozwodu, rodzicielstwa czy przyjaźni. Tranzycje dotyczące aktywności zawodowej obejmują wszystkie zdarzenia związane z poszukiwaniem, podejmowaniem, wykonywaniem pracy oraz

zakończeniem zatrudnienia. Tu będzie mowa o tranzycji w kontekście zmiany sytuacji zawodowej i procesie dopasowywania się do niej.

W kontekście zawodowym tranzycja oznacza proces dochodzenia do optymalnego poziomu funkcjonowania życiowego po zaistnieniu zmiany sytuacji zawodowej. Może to dotyczyć sytuacji niedużej zmiany, przykładowo awansu na wyższe stanowisko w firmie – wtedy mówimy o małej tranzycji, bo proces dopasowania obejmuje niewielki zakres różnic. Są jednak takie zmiany zawodowe, które wymagają znacznie więcej wysiłku, rozwiązania wielu dylematów w trakcie procesu radzenia sobie z nimi. Może to być utrata pracy albo wypadek w pracy uniemożliwiający kontynuowanie kariery. Wtedy mówimy o dużych tranzycjach. Przykładami największych tranzycji zawodowych jest wejście/przejście z świata edukacji do świata pracy – podjęcie pierwszego zatrudnienia i wyjście z rynku pracy – emerytura.

Tranzycja na rynek pracy

Aktywność zawodowa pozwala na realizację wielu ważnych potrzeb osoby pracującej. Maria Jahoda (1981), opisując funkcje pracy, wskazała na funkcje jawne – zarabianie pieniędzy, i niejawne jak status społeczny, ogniskowanie życia towarzyskiego, aktywność społeczna, strukturyzacja czasu i mobilizacja życiowa. Pracujący w odróżnieniu od niepracujących byli lepiej zorganizowani, posiadali więcej kontaktów społecznych, angażowali się społecznie i mieli wyższy dobrostan życiowy. W teorii cech pracy (Hackman i Oldham, 1976) podkreśla się, że praca zawodowa jest miejscem realizowania swojego potencjału poprzez wykorzystanie różnorodnych umiejętności i dostrzeganie własnego wkładu w poprawę jakości życia ludzi korzystających z owoców pracy. Brak aktywności zawodowej pociąga za sobą konieczność znalezienia innego znaczenia dla własnego życia, uzasadnienia jego ważności i wykreowania sensu życia.

Jednak, żeby rozpocząć aktywność zawodową trzeba nie tylko spowodować zmianę w postaci znalezienia zatrudnienia, ale też przejść trudny proces dopasowania, by móc czerpać satysfakcję z nowej dla siebie sytuacji – bycia pracownikiem. Poniżej w tabeli zostały zestawione różne, wybrane aspekty obu sytuacji (*bierności zawodowej/bezrobocia i aktywności zawodowej*).

Tabela 1

Zestawienie różnic sytuacji bierności zawodowej/bezrobocia i aktywności zawodowej

Aspekt	Bierność zawodowa / brak pracy	Aktywność / zatrudnienie
Finansowy	Zależność od innych	Posiadanie stałego, własnego dochodu
	Brak zdolności kredytowej	Możliwość wzięcia kredytu
	Trudność w usamodzielnieniu	Możliwość prowadzenia własnego gospodarstwa domowego
Społeczny	Niski status społeczny	Akceptowany status
	Negatywny stereotyp osoby bez źródeł utrzymania	Pozytywna ocena społeczna
	Ubogie więzi społeczne (tylko z rodziną)	Posiadanie więzi społecznych (pracowniczych)
Ekonomiczny	Korzystanie z cudzych zasobów	Wnoszenie wkładu w gospodarkę
	Niepewność uprawnień do korzystania ze świadczeń społecznych	Opłacona składka zdrowotna i ZUS przez pracownika oraz pracodawcę
Obywatelski	Trudność identyfikacji społecznej	Bycie częścią społeczności zawodowej
Osobisty	Brak rozwoju osobistego	Poczucie rozwoju osobistego
	Brak zewnętrznych czynników strukturyzujących czas	Dyscyplina pracy i wymagania struktury czasu
	Trudność w znalezieniu sensu	Sens życia bazujący na wykonywanej pracy
	Niepewność przyszłości	Nabywanie uprawnień do emerytury
	Brak źródeł pozytywnej samooceny	Duma z pracy i wzmocnienie pozytywnej samooceny
	Stres związany ze zbyt niską stymulacją	Stres związany z pracą

Źródło: Opracowanie własne.

Tranzycja wejścia na rynek pracy jest przykładem tzw. *zadania życiowego/zadania rozwojowego* (Cantor i in., 1987), które jednostka realizuje w pewnym momencie jej życia. Ze względu na duży potencjał zmiany życiowej związanej z rozpoczęciem pierwszego zatrudnienia jednostka jest zmuszona do podjęcia wielu działań ukierunkowanych na sprostanie wymaganiom nowej sytuacji. Według Roberts (1997) pojęcie tranzycji oznacza nie jednorazowy akt podjęcia pracy po ukończeniu szkoły, ale długotrwały proces, podczas którego następuje przejście od młodości

zależności do dorosłej niezależności w aspekcie ekonomicznym, rodzinnym i społecznym. Z powodu rozległości zmian Fisher i Cooper (1990) uważają, że przejście z systemu edukacji do rynku pracy jest najważniejszą zmianą życiową, bo jest związana z dojrzewaniem i dorosłością. Rozpoczęcie zatrudnienia oznacza wejście w dorosłe role społeczne. Według Supera (1980) są to role: obywatela, pracownika, męża albo żony czy rodzica. Bez dochodu z pracy podjęcie tych ról nie jest możliwe.

Niektórzy badacze twierdzą, że proces tranzycji jest powtarzalny i cykliczny (Bańka, 2006a). Tranzycja w tym ujęciu polega na wielokrotnym wchodzeniu na rynek pracy, wielokrotnie po okresie odnawiania swego kapitału kariery poza rynkiem pracy – kształcenie ustawiczne dorosłych. W tym ujęciu historia zawodowa ma przebieg oscylacyjny. Proces ten zaczyna się od pierwszego przejścia, w którym człowiek wyposażony w kapitał kariery wchodzi z edukacji na rynek pracy. Jednak w ciągu kilku lat kapitał kariery ulega zużyciu. Konieczna jest odbudowa kapitału, by znów wejść na rynek pracy z odnowionymi zasobami. Ten cykl powtarza się niejednokrotnie, w społeczeństwie amerykańskim bywa średnio kilkanaście takich zmian w trakcie całej kariery.

Jednak pierwsze przejście zawsze ma specjalny charakter – jest wejściem w nieznaną. Z nowością wiąże się brak opanowanych strategii adaptacyjnych. Schlenker i in. (1996) mówią, że w sytuacjach znanych i nowych uruchamiane są zupełnie różne procesy psychiczne. Posiadanie doświadczeń własnych reakcji w danej sytuacji ułatwia radzenie sobie, pozwala na większą automatyzację zachowania (Schlenker i Pontari, 2004). W sytuacji nowości brak wiedzy zmusza podmiot do oparcia się na stereotypach. W sytuacjach nowych działania podmiotu są kontrolowane na poziomie świadomości. W każdej kolejnej tranzycji wejście w świat pracy jest powrotem do sytuacji z kategorii wcześniej już doświadczanych, których podmiot może się spodziewać i do których wie, jak się dostosować. Posiadanie wiedzy pozwala podmiotowi na lepszą poznawczą kontrolę procesu. Poczucie kontroli sytuacji przez podmiot przekłada się na mniejszy doświadczany stres (Nelson i in., 1995) i większą skuteczność zachowania (Łaguna, 2010).

Tranzycja na rynek pracy często obejmuje wiele obszarów życiowych równocześnie, co komplikuje proces i zwiększa ryzyko porażki. Podejmowane role mają też dużo dłuższą perspektywę czasową niż podejmowane wcześniej. Czas pobytu w systemie edukacji na poszczególnych poziomach nauczania to w Polsce okresy aktualnie nie dłuższe niż osiem lat, razem około 20 lat. Perspektywa pracy zawodowej to czas dwa razy dłuższy – 40 lat, a małżeństwa jeszcze dłuższy. Strategie działania w tak długich perspektywach są zjawiskiem skomplikowanym od strony motywacyjnej (Zaleski, 1997), ale też poznawczej (Spokane i in., 2003). W moich badaniach młodzież

kończąca szkoły ponadgimnazjalne deklarowała, że nieprzewidywalność swojej przyszłości na rynku pracy jest główną trudnością podejmowania decyzji zawodowych związanych z wejściem na rynek pracy (Rożnowski i in., 2007).

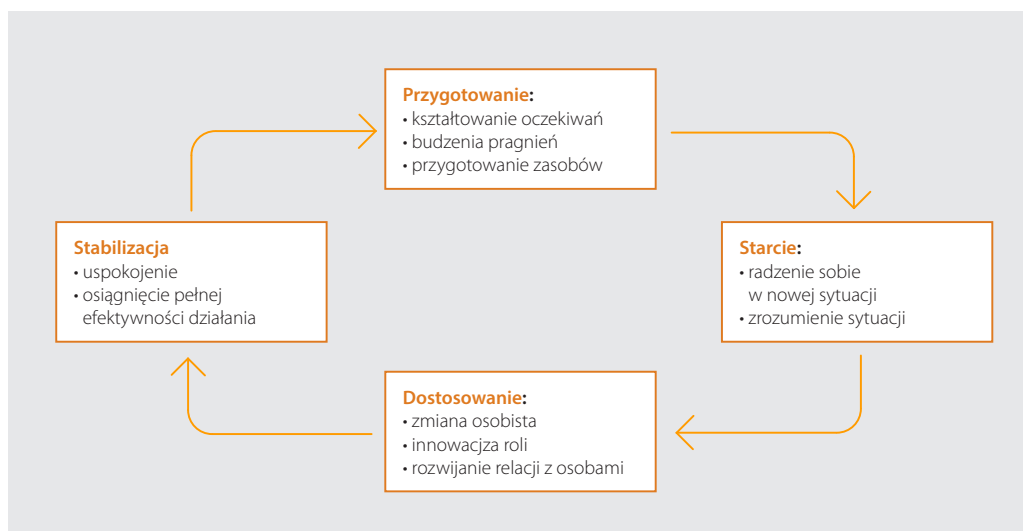
Jednocześnie tranzycja na rynek pracy jest kluczowym doświadczeniem dla późniejszych losów całej kariery zawodowej (Ng i Feldman, 2007). Dokonanie udanej tranzycji kształtuje: przekonanie o własnej skuteczności, umiejętność radzenia sobie, stabilność wyboru zawodu, szybkość uczenia się odpowiedzialności, poziom dopasowania do współpracowników i norm pracowniczych (Morrison, 2002; Scandura, 2002). Trzeba przy okazji zwrócić uwagę, że udana tranzycja to nie tylko znalezienie pierwszej stałej pracy, ale też jej utrzymanie przez dłuższy czas, tak by móc wywiązać się z obligacji wynikających z podjętych ról społecznych, zadań rozwojowych związanych z dorosłością. To nie jednorazowy akt podjęcia pracy po ukończeniu szkoły, ale długotrwały proces (Roberts, 1997), bo pracę trzeba utrzymać przez dłuższy czas, aby mówić o sukcesie tranzycji. Nie jest sukcesem podjęcie zatrudnienia, z którym się pracownik rozstaje po kilku tygodniach.

Dwie charakterystyki zmiany procesów tranzycji są warte podkreślenia w tym kontekście. Augustyn Bańka (2006a) twierdzi, że przejście z bierności zawodowej do zatrudnienia ulega wydłużeniu. Obecnie może trwać nawet kilkanaście lat równoległego przebywania na rynku pracy i poza nim (np. studiowanie kolejnego kierunku połączone z pracą doraźną). Z drugiej strony zwiększa się różnorodność ścieżek wchodzenia na rynek pracy poprzez zwiększenie popularności różnych form zatrudnienia częściowego, wolontariatów, prac sezonowych itp., koniec końców ludzie trafiają do zatrudnienia czasami bardzo dalekiego od początkowo planowanego.

Fazy tranzycji

W procesie tranzycji zawodowej można wyróżnić kilka faz. Patrząc na zatrudnienie jako długotrwały proces, D. Super i współpracownicy (1996) wyróżnili pięć faz: wzrost, eksploracja, kreowanie, stabilizacja i schyłek. Pierwsza z nich ma związek z podejmowaniem nowego zatrudnienia przez jednostkę oraz jej integracją ze środowiskiem i miejscem pracy. Faza druga – eksploracja polega na szukaniu możliwości, które oferuje nowa sytuacja. W fazie trzeciej w oparciu o zidentyfikowane możliwości konstruuje się optymalną formę przystosowania. Aktywność w kolejnej fazie polega na utrzymaniu wypracowanego status quo. W ostatniej fazie następuje minimalizowanie zaangażowania w obecną sytuację i przygotowywanie się do kolejnej zmiany, która jest nieunikniona.

Sposób przeżywania tranzycji zależy od indywidualnych charakterystyk jednostki (cech osobowości, umiejętności, stanu zdrowia), jej zasobów (materialnych, społecznych, kulturowych) i aspiracji (Rożnowski, 2009). Jednak nawet w przypadku bardzo bogatych zasobów generuje ona stres, z którym podmiot musi sobie poradzić. Dlatego ważne jest przygotowanie się do tranzycji, podczas której można kształtować czynniki ułatwiające przejście i redukujące napięcie.



Rysunek 1. Fazy tranzycji według Nicholson i West (1991)

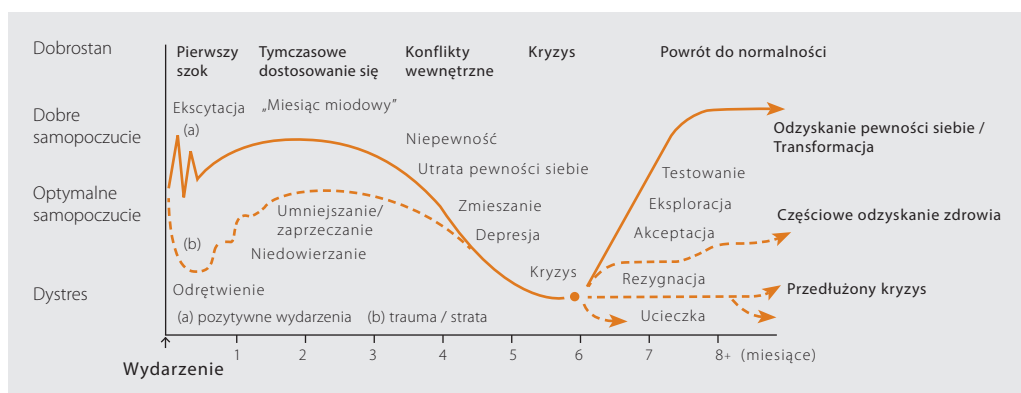
Nicholson i West (1991) w swojej koncepcji tranzycji wyróżniają cztery fazy, które płynnie przechodzą jedna w drugą, tworząc zamknięty cykl zmian (zob. rysunek 1). Pierwsza to *przygotowanie*. Ma ona miejsce przed wystąpieniem zmiany. Poświęcona jest wypracowaniu aspiracji dotyczącej przyszłej zmiany, a także nabyciu kompetencji i zgromadzeniu szerokiej gamy zasobów, które będą potrzebne w nowej, zmiennej rzeczywistości oraz w procesie tranzycji. Zazwyczaj ludzie wyobrażają sobie, co ich czeka w przyszłości. Stawiają sobie cele i przygotowują plany działania. Starają się przygotować na to, co ma przynieść przyszłość, i dlatego tak bolesnym doświadczeniem jest fakt, że przyszłość układa się inaczej niż się spodziewaliśmy. Warto więc w trakcie tej fazy wypracować zasoby potrzebne do realizacji kilku potencjalnych scenariuszy, a nie tylko jednego. Niestety nie jest to realizowane zbyt często. Poprzestajemy na pierwszym satysfakcjonującym pomysle, bo taka jest natura ludzka. Jednak należałoby o tym pamiętać, bo choć wymaga to więcej wysiłku, to zwiększa prawdopodobieństwo udanej tranzycji.

Faza druga – *starcie*, polega na konfrontacji wyobrażeń i aspiracji z nową rzeczywistością. Trzeba podkreślić, że zaangażowanie aspiracji w konstruowaniu planów powoduje, że fakt niewystąpienia obiektywnej zmiany, której oczekiwaliśmy, może wywołać konieczność tranzycji. Na przykład mieliśmy obiecaną pracę, zaplanowaliśmy spotkanie z pracodawcą, a tam spotyka nas odmowa. Ludzie w tej fazie podejmują czasami rozpaczliwe próby skutecznego odnalezienia się w nowej sytuacji. Są to jednak działania tymczasowe, radzenia sobie z bieżącym problemem. Można to traktować jak gaszenie pojedynczych pożarów, które wybuchają w wyniku nieodpasowania osoby do nowej sytuacji. Czasami mówi się tu o „utrzymywaniu przez tonącego głowy nad powierzchnią wody”.

Trzecia faza – *dostosowania*, związana jest ze stopniowym dopasowywaniem się do wymogów sytuacji, a także w odniesieniu do niej dokonywaniem zmian w swoim życiu. Zmiany są tu już konsekwentne, układające się w spójny wzorec, obejmują coraz głębsze struktury psychiczne i pozwalają nie tylko „zgasić pożar”, ale zabezpieczyć przed wystąpieniem kolejnych.

Ostatnia czwarta faza – *stabilizacji*, objawia się poprzez wprowadzenie modyfikacji w zachowaniu jednostki, służących osiągnięciu optymalnego poziomu funkcjonowania. Faza stabilizacji stanowi podstawę do kolejnej tranzycji – staje się fazą przygotowania kolejnej tranzycji. Niezwykle istotne jest jednak, aby każda z faz cyklu została wykorzystana w optymalny sposób.

Kolejny model tranzycji zaproponował Hopson (1981). Skupił się na tym, co dzieje się wewnątrz jednostki, na jej odczuciach. Na rysunku 2. zobrazowano graficznie zaproponowany przez niego proces tranzycji. Ma on wiele możliwych przebiegów:



Rysunek 2. Ogólny model tranzycji.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Hopson (1981).

pozytywny – zaznaczony linią ciągłą i negatywny zilustrowany linią przerywaną. Według badacza powrót do równowagi i odzyskanie pewności siebie zajmują ludziom zazwyczaj więcej niż pół roku (mówi się o około dziewięciu miesiącach). Efektem końcowym procesu jest akceptacja nowej sytuacji, rozpoznanie nowych możliwości i wdrożenie nowych strategii działania. Trzeba jednak zaznaczyć, że wiele osób nie wraca do normalności, odzyskuje tylko częściowo swoje dobre samopoczucie sprzed tranzycji lub popada w przedłużony kryzys. Bez względu na to, czy początkowo towarzyszy osobie dokonującej tranzycji dobre czy złe samopoczucie, powrót do normalności jest poprzedzony głębokim kryzysem wynikającym z konieczności rozwiązania wielu konfliktów wewnętrznych związanych z budowaniem relacji jednostki z nową sytuacją. Kryzysowi temu często towarzyszą stany subklinicznej depresji i rezygnacji.

Wskaźnikiem powrotu do normalności jest dla osoby dokonującej tranzycji przede wszystkim poziom dobrostanu. Po dokonaniu skutecznej tranzycji wróci trwale dobre samopoczucie, wiara w siebie i przekonanie o własnej skuteczności, pozytywna samoocena, szeroki zakres kontaktów społecznych i towarzyskich.

Przebieg tranzycji

Według N. Schlossberg (1984) istotne dla przebiegu tranzycji są cztery czynniki: 1) sytuacja; 2) *Ja*; 3) wsparcie; 4) strategie działania. W oparciu o te cztery czynniki osoby dokonujące tranzycji muszą zrobić bilans swoich aktywów i pasywów, ocenić zasoby radzenia sobie, by wypracować optymalną ścieżkę przejścia przez kryzys związany ze zmianą i stworzyć nową formę przystosowania.

Sytuacja oznacza odpowiedź na pytanie: co mnie otacza? Obejmuje takie elementy, jak określenie zmiany roli – jej zakres, stopień. Oszacowanie stopnia kontroli, jaki dana osoba ma nad procesem i swoim życiem. Ważny jest przede wszystkim subiektywny obraz sytuacji, to dana osoba wartościuje poszczególne elementy sytuacji, gdzie widzi ryzyka i do czego chce dążyć. Uwzględnia się tu także czas, w którym dokonuje się zmiana; źródło zmiany; czas trwania tranzycji i wcześniejsze doświadczenia z podobnymi wydarzeniami. Nowa sytuacja otwiera nowe możliwości, ale i pozbawia części możliwości i starych nawyków, których trzeba się oduczyć.

Ja w tym ujęciu koncentruje się na sytuacji osobistej i wewnętrznych zasobach psychologicznych, które są do dyspozycji (co jest we mnie). W ramach tego konstruktu istnieje największe zróżnicowanie indywidualne. Jednak powszechnie osoby z niepełnosprawnością określane są jako osoby o szczególnych potrzebach, co wynika z ograniczeń, z którymi się borykają, a mogą się ujawnić w tej sferze jako niedostatki.

Wsparcie określa odpowiedź na pytanie: jaka pomoc jest dostępna? Chodzi o oszacowanie poziomu i rodzaju dostępnego wsparcia (materialne, informacyjne, psychologiczne itp.) oraz źródeł, z których można je pozyskać: rodzina, osoby indywidualne, sieci, instytucje i inne. Podstawowym źródłem jest grono najbliższych – rodzina i przyjaciele. Jednak dostępne są też źródła instytucjonalnego wsparcia, o których warto pamiętać.

Strategie odpowiadają na pytanie: jaki jest zakres zasobów, które dana osoba może wykorzystać w procesie tranzycji? Ludzie wypracowują sobie bardzo różne sposoby radzenia z trudnościami. Na pewno trzeba wystrzegać się strategii niesłużących utrzymywaniu dobrostanu (Sygit-Kowalkowska, 2014). Pytanie tylko, jak? Dobór właściwego sposobu realizacji procesu tranzycji musi odwołać się do diagnozy dostępnych zasobów. Inaczej będzie planował swoją tranzycję ktoś zdrowy i bogaty, a inaczej, ktoś, kto nie zgromadził dużego kapitału kariery. Oczywiście kapitałów możliwych do uwzględnienia jest więcej niż zdrowie i pieniądze (Bańka, 2006b) – są to m.in. sieci społeczne oraz kapitał kulturowy. Mądre korzystanie z tych zasobów i budowanie na ich podstawie nowych zasobów powinno zostać wypracowane w formie strategii, tak jak w biznesie czy wojsku.

Dokonywanie tranzycji winno być realizacją dobrze przygotowanego planu. Jeżeli przyjmujemy to twierdzenie, to w pierwszej kolejności konieczne jest trafne rozpoznanie swoich zasobów potrzebnych w procesie tranzycji. Obejmuje to zarówno to, co już mam, jak i co mogę w sobie jeszcze rozwinąć w najbliższym czasie. Ocena powinna być trafna i warto by była wsparta przez eksperta – doradcę zawodowego.

Na podstawie oceny własnych zasobów należy wyznaczyć sobie cel, który jest realny, ale i ambitny. Jakie stanowisko pracy, jaka ma być treść zadań zawodowych, jakie warunki zatrudnienia są wystarczające do przyjęcia zatrudnienia. W tym aspekcie jedną z barier wchodzenia na rynek pracy jest budowanie nadmiernych oczekiwań płacowych, których pracodawcy nie akceptują, i brak gotowości do wykonywania prostych zadań (Alam i de Diego, 2019). Każdy chciałby wykonywać ambitne zadania, jednak na początek trudno oczekiwać, że będą one powierzane nowo przyjętemu pracownikowi. Trzeba sobie wypracować pozycję, renomę, zanim dostanie się ciekawsze zadania.

Mając określone miejsce startu i określony punkt docelowy, można planować ścieżkę tranzycji. Mapa przejścia może być stworzona analogicznie do mapy podróży z określeniem trudnych miejsc i sposobów poradzenia sobie z przeszkodami (Raffe i in., 1998). Dzięki takiej graficznej wizualizacji łatwiej jest dokonywać przejścia – tranzycji.

Bibliografia

- Alam, A., & de Diego, M.E. (2019). Unpacking School-to-Work Transition, Data and Evidence Synthesis, Scoping Paper No. 02 August, Office of Global Insight and Policy, UNICEF. <http://hdl.voced.edu.au/10707/555500>
- Bańka, A. (2006a). *Psychologiczne doradztwo karier*. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bańka A. (2006b). Kapitał kariery — uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy. W: A. Bańka, E. Turska, Z. Ratajczak (red.), *Współczesna psychologia pracy i organizacji* (s. 59–118). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, Arousal, and Curiosity*. McGraw-Hill.
- Bertalanffy, L. von (1969). *General System Theory*. George Braziller
- Cantor, N., Norem, J.K., Niedenthal, P.M., Langston, C.A., & Brower, A.M. (1987). Life Tasks, Self-concept Ideals, and Cognitive Strategies in a Life Transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1178–1191. DOI: 10.1037/0022-3514.53.6.1178
- European Risk Observatory (2014). *Calculating the Cost of Work-related Stress and Psychosocial Risks European Risk Observatory Literature Review*. European Agency for Safety and Health at Work.
- Fisher, S., Cooper, C.L. (1990). *On the Move – The Psychology of Change & Transition*. Wiley.
- Hackman, J.R., Oldham, G.R. (1976). Motivation through the Design of Work: Test of a Theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250–279.
- Hopson, B. (1981). Transition: Understanding and Managing Personal Change. W: D. Griffiths, *Psychology and Medicine* (s. 323-348). Macmillan. DOI: 10.1007/978-1-349-16594-0_15
- Jahoda, M. (1981). Work, Employment, and Unemployment: Values, Theories, and Approaches in Social Research. *American Psychologist*, 36(2), 184–191. DOI: 10.1037/0003-066X.36.2.184
- Leka, S., Jain, A. (2010). *Health Impact of Psychosocial Hazards at Work: An Overview*. World Health Organisation.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. Harper.
- Łaguna, M. (2010). *Przekonania na własny temat i aktywność celowa. Badania nad przedsiębiorczością*. GWP.
- Morrison, E.W. (2002). The School-to-work Transition. W: D.C. Feldman (red.). *Work Careers: A Developmental Perspective* (s. 126–158). Jossey-Bass.
- Nelson, A., Cooper, C.L., Jackson, P.R. 1995). Uncertainty amidst change: impact of privatization employee job satisfaction and well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68, 57–71.
- Ng, T.W.H., Feldman, D.C. (2007). The School-to-work Transition: A Role Identity Perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 114–134.

- Nicholson, N., West, M. (1991). *Transitions, Work Histories and Careers*. W: M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence (red.), *Handbook of Career Theory*. Cambridge University Press.
- Raffe, D., Howieson, C., Spours, K., Young, M. (1998). The Unification of Post-Compulsory Education: Towards a Conceptual Framework. *British Journal of Educational Studies*, 46, 169–187. DOI: 10.1111/1467-8527.00077
- Rahe, R.H. (1987). Recent Life Changes, Emotions and Behaviors in Coronary Heart Disease. W: A. Baum, J.E. Singer (red.), *Handbook of Psychology and Health* (t. 5, s. 229–254). Lawrence Erlbaum.
- Roberts, K. (1997). Prolonged Transitions to Uncertain Destinations: The Implications for Careers Guidance. *British Journal of Guidance & Counseling*, 25(3), 345–360.
- Rożnowski B. (2009). *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce: analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży*. Wydawnictwo KUL.
- Rożnowski, B., Markowski, K., Łobocki, J., Konefał, K. (2007). *Postawy i zachowania uczestników lokalnego rynku pracy*. Instytut Rynku Pracy.
- Rożnowski, B., Szumielewicz, A. (2022). Przechodzenia na emeryturę Teoretyczny Przewodnik Metodyczny. W: P.J. Brudek, D. Mącik, D. Kuncewicz (red.), *Psychologia kliniczna w trosce o godność człowieka* (s. 321–339). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Scandura, T.A. (2002). The Establishment Years: A Dependence Perspective. W: D.C. Feldman (red.), *Work Careers: A Developmental Perspective* (s. 159–185). Jossey-Bass.
- Schlenker, B.R. Pontari, B.A. (2004). Strategiczna kontrola informacji: kierowanie wrażeniem i autoprezentacja w życiu codziennym. W: A. Taster, R.B. Felson, J.M. Suls (red.), *Ja i tożsamość* (s. 183–214). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Schlenker, B.R., Britt, T.W., Pennington, J.W. (1996). Impression Regulation and Management: A Theory of Self-identification. W: R.M. Sorrentino, E.T. Higgins (red.), *Handbook of Motivation and Cognition: The Interpersonal Context* (t. 3, 118–147). Guilford Press.
- Schlossberg, N.K. (1981). A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2–18.
- Schlossberg, N.K. (1984). *Counseling Adults in Transition: Linking Practice with Theory*. Springer Publishing Company, Inc.
- Selye, H. (1960). *Stres życia*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Sobolewski, A., Strelau, J., Zawadzki, B. (1999). Kwestionariusz Zmian Życiowych (KZŻ) – polska adaptacja kwestionariusza Recent Life Changes Questionnaire (RLCQ). *Przegląd Psychologiczny*, 42(3), 27–49.
- Spokane, A., Fouad, N., Swanson, J. (2003). Culture-centered Career Intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 453–458. DOI: 10.1016/S0001-8791(02)00054-4
- Super, D.E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298.
- Super, D.E., Savickas, M.L. & Super, C.M. (1996). The Life-span, Life-space Approach to Careers. W: D. Brown, L. Brooks, and Associates (eds.), *Career Choice and Development*, 3d ed (s. 121–178). Jossey-Bass.

Sygit-Kowalkowska, E. (2014). Radzenie sobie ze stresem jako zachowanie zdrowotne człowieka – perspektywa psychologiczna. *Hygeia Public Health*, 49(2), 202–208.

Yerkes, R.M., Dodson, J.D. (1908). The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit-formation, *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459–482.

Zaleski, Z. (1997). *Motywacyjna funkcja celów w działaniu człowieka. Studium psychologiczne*. RW KUL.

Propozycja modelu strategii wsparcia realizacji procesu tranzycji osób niepełnosprawnych intelektualnie do rynku pracy

Wojciech Otrębski

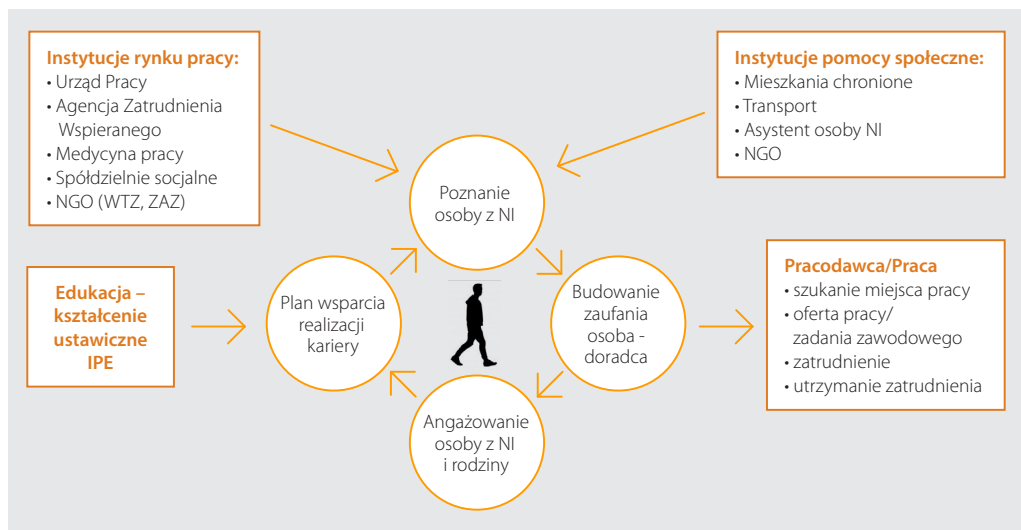
W powyższych rozdziałach drugiej części książki autorzy ogólnie przedstawili aktualny stan wiedzy i dobrą praktykę w zakresie wspierania wchodzenia na rynek pracy młodych pracowników lub powrotu do aktywności zawodowej osób doświadczających czasowego braku zatrudnienia. Wskazali także swoje sugestie dodatkowych działań wspierających, jakich potrzebować mogą osoby z niepełnosprawnościami, szczególnie intelektualną i rozwojową. Celem tego rozdziału jest podsumowanie i próba opisanie modelu wsparcia realizacji kariery zawodowej przez dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną (NI) oraz niepełnosprawnościami rozwojowymi.

Po pierwszych kilku bardzo dynamicznych okresach rozwojowych, w życiu młodego człowieka następuje czas realizacji długoterminowych zadań rozwojowych, wymagających ważnych i odważnych decyzji oraz odpowiedzialnych ról społecznych. Według wielu specjalistów dorosłość to okres rozwojowy, który trwa najdłużej i dla niektórych osób jest najtrudniejszy do realizacji (Brzezińska, 2000; Kowalik, 2000; Obuchowska, 2000; Trempała, 2000). Wyznacznikiem złożoności okresu dorosłości jest nałożenie się w czasie dwóch tranzycji rozwojowych. Jak wyjaśnia Rożnowski (2009, s. 35): „centralnym elementem wejścia w dorosłość jest przejście od roli receptywnej, podporządkowanej, niesamodzielnej, charakterystycznej dla systemu edukacji – roli dziecka i ucznia – do wejścia w świat pracy związany w powszechnym przekonaniu z samodzielnością, odpowiedzialnością, daniem i wytwarzaniem – roli dorosłego, pracownika. Efektywne przejście z systemu edukacji do rynku pracy najczęściej jest widziane jako funkcja kapitału ludzkiego zgromadzonego podczas nauki szkolnej i pozaszkolnej. Jednak samo posiadanie świadectwa ukończenia tej czy innej szkoły nie jest wystarczające, konieczne jest posiadanie wrodzonych predyspozycji, uzdolnień, chęci do nauki, a także ich stały rozwój i doskonalenie w czasie edukacji, formalnego i nieformalnego uczenia się (Bańka, 2005; Rożnowski, 2009; Rożnowski i Szumielewicz, 2022).

Jedną z grup społecznych, w której możemy spotkać wiele osób doświadczających różnych, dodatkowych trudności w wchodzeniu w dorosłe życie i realizacji ról społecznych, są młodzi z NI (Rzedzicka i Kobyłańska, 2003; Marshall i in., 2018;

Otrębski, 2019). Niepełnosprawność intelektualna to całościowe zaburzenie rozwoju i jest orzekana wówczas, gdy pojawi się globalne zaburzenie rozwoju poznawczego i spowodowane nim istotne ograniczenia w funkcjonowaniu adaptacyjnym osoby. Najczęściej występującymi trudnościami funkcjonalnymi osób NI są te wiążące się z prawidłową realizacją różnych ról społecznych, w tym roli pracownika, oraz samostanowieniem o sobie, czyli podejmowaniem decyzji i braniem odpowiedzialności za konsekwencje swojego działania. Nasilenie doświadczanych trudności może być wielorakie (podaje się cztery jego poziomy: lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki) i powodować różne zapotrzebowanie na wsparcie (od okazjonalnego w niektórych sytuacjach życiowych do całkowitego, stale obecnego w codziennym życiu dorosłej osoby z NI; Otrębski i in., 2022).

Od wielu lat specjaliści różnych dyscyplin starają się wypracowywać najbardziej efektywne strategie realizacji działań wspierających tę szczególną grupę młodych dorosłych w realizacji ich kariery zawodowej (Otrębski i in., 2012; Antecka i in., 2018; Zakrzewska, 2021). Każda kolejna propozycja, bazując z jednej strony na aktualnym stanie wiedzy teoretycznej (Bańka, 2006a, 2006b), a z drugiej strony na głębokim zrozumieniu specyfiki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną (Otrębski i in., 2022) oraz uwzględniając aktualny stan prawny i sytuację społeczno-ekonomiczną na rynku pracy (Rożnowski i in., 2007), wskazuje na konieczność budowania szerokiego środowiskowego porozumienia wszystkich zainteresowanych procesem wsparcia zatrudnienia osób z NI, jako warunek kluczowy realizacji kariery zawodowej. Współcześnie stosowane w świecie strategie skutecznego wsparcia realizacji kariery przez osoby z NI cechuje przede wszystkim: możliwość dużej indywidualizacji (spersonalizowania) działań wspierających zarówno osobę z NI, jak i jej pracodawcę i rodzinę/opiekunów; cyrkularność działań wspierających i ich duża plastyczność, możliwość szybkiej zmiany sposobu, zakresu działania wspierającego w zależności od pojawiających się u każdego z uczestników tego procesu nowych okoliczności. Oczywiście jest, że bez szerokiego, akceptującego cele działania wspierającego i bardzo pomocnego środowiska społecznego, właściwie i mądrze wspierającego ten proces prawa oraz odpowiedniego zabezpieczenia finansowego dla zaspokojenia potrzeb wsparcia, żadna strategia działań wspierających realizację kariery osób NI nie będzie efektywna. Podsumowując propozycję modelu strategii działań wspierających realizację kariery przez osoby z NI prezentuje Rysunek 1.



Rysunek. 1. Schemat modelu strategii realizacji działań wspierających rozwój kariery zawodowej osoby z NI

Proponowany model strategii realizacji działań wspierających jest efektem dostępnego autorowi stanu wiedzy i własnych przemyśleń na bazie realizowanych badań w tym temacie. Jak wspomniano wyżej, zasadą kluczową strategii działań wspierających jest skoncentrowanie się na konkretnej dorosłej osobie z niepełnosprawnością intelektualną, która pozostaje w bliskiej relacji z doradcą kariery (doradcą zawodowym), pełniącym w tym procesie funkcję specjalisty koordynującego proces wsparcia w zatrudnieniu. Osoba NI z założenia jest w końcowej fazie swojego kształcenia lub zakończyła proces realizacji indywidualnego planu edukacyjnego (IPE) w systemie edukacji szkolnej. Jest osobą poszukującą pracy. Może to być także osoba, która po kilku latach od ukończenia edukacji szkolnej oraz czasowym doświadczeniu aktywności zawodowej, ponownie bierze udział w realizacji kształcenia ustawicznego, np. w ramach inkluzywnych programów kształcenia realizowanych przez placówki szkolnictwa wyższego. Planuje ponownie poszukiwać zatrudnienia.

Kolejną zasadą strategii wsparcia osoby z NI jest szerokie porozumienie społeczne, koalicja na rzecz realizacji kariery przez konkretną osobę z NI. Naturalnymi partnerami instytucjonalnymi do realizacji wsparcia są: lokalne instytucje rynku pracy i lokalne instytucje pomocy społecznej. Każda z nich dysponuje wachlarzem możliwych działań wspierających i zasobami środków finansowych na ich realizację. Stała współpraca tych instytucji między sobą oraz z różnymi poza formalnymi partnerami budowania i realizacji strategii wsparcia kariery osoby z NI, czyli tak bardzo potrzebna integracja usług/działan wspierających, daje gwarancję sukcesu wypracowanej strategii.

Pierwszy etap procesu to budowanie relacji silnego zaufania między osobą z NI i jej doradcą kariery oraz między doradcą kariery osoby z NI i jej rodziną (opiekunami: rodzicami lub rodzeństwem), Szczegóły tego etapu zostały precyzyjnie opisane w pierwszym rozdziale części II. Istotnym oczekiwanym efektem, poza oczywiście dobrym poznaniem osoby NI przez doradcę, ustaleniem jej celów, marzeń i planów na przyszłość, jest doprowadzenie do zaangażowania się w proces poszukiwania zatrudnienia samej osoby z NI i jej najbliższego środowiska rodzinnego. To zaangażowanie daje poczucie współodpowiedzialności za osiągnięty efekt, czyli znalezienie zatrudnienia, powoduje, że wszyscy podejmują działania, aby wesprzeć realizację kariery zawodowej osoby z NI. Efektem oczekiwanym tego etapu jest opracowanie planu wspierania realizacji kariery przez osobę z NI.

Równolegle niejako do etapu pracy doradcy kariery z osobą z NI i jej rodziną, realizowany jest etap drugi, czyli poszukiwanie pracodawcy, który będzie chciał zatrudnić osobę z NI. Znalezienie lub utworzenie wspólnie z pracodawcą miejsca pracy lub konkretnego zadania zawodowego (czynności zawodowej), które mogłaby realizować osoba z NI. W tym etapie w sposób szczególny wymagana jest duża kreatywność każdej ze stron (doradcy kariery, pracodawcy, instytucji rynku i instytucji pomocy społecznej). Rzadko bowiem miejsca pracy czy zadania zawodowe do wykonania czekają na chcące pracować osoby z NI. Raczej potencjalnych pracodawców trzeba zachęcać i przekonywać do zatrudnienia osoby z NI. Silnym argumentem zazwyczaj jest zapewnienie pracodawcy o dostarczeniu szerokiego wsparcia zarówno osobie z NI w prawidłowej realizacji zadania zawodowego, jak i pracodawcy oraz współpracownikom w budowaniu właściwych relacji pracowniczych. Elementem finalnym tego etapu jest zatrudnienie osoby z NI i dostarczanie wsparcia umożliwiającego utrzymanie się w realizacji zatrudnienia.

Etap pierwszy i drugi realizowane są równolegle, co daje możliwość utrzymania zasady cyrkularności jego elementów. Dopasowanie osoby z NI do stanowiska pracy/zadania zawodowego wymaga czasami powracania do wcześniej już realizowanego działania poznawania osoby z NI przez doradcę kariery, modyfikacji jej celów, weryfikacji marzeń itp. I odwrotnie, zmiana sytuacji i celów przez osobę z NI wymaga od doradcy kariery poszukiwania kolejnego miejsca pracy dla osoby z NI umożliwiającego jego ich osiągnięcie.

Strategia wsparcia realizacji kariery przez osobę z NI to proces długofalowy i bardzo dynamiczny. Zmiana w działaniach (zakres, intensywność) jest czymś naturalnym, wręcz oczekiwanym. Efektem zakładanym jest zawsze zadowolenie osoby z NI z swojego życia, poczucie satysfakcji z osiągnięć oraz snucie kolejnych marzeń, formułowanie celów i dążenie do ich realizacji.

Bibliografia

- Antecka, L., Bałtowska-Jucha, M., Gład-Skirzyńska, M., Klaro-Celej, L., Wyszomierska, G., Zakrzewska, M. (2018). *Model wdrożenia praktyk wspomaganych w szkołach przysposabiających do pracy. Podręcznik instruktażowy dla nauczycieli*. CRZ.
- Bańka, A. (2005). Rozwój zawodowy a ścieżki tranzycji z systemu edukacji do rynku pracy. W: *Doradztwo Karier* (s. 23-54). OHP.
- Bańka, A. (2006a). *Psychologiczne doradztwo karier*. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bańka, A. (2006b). Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy. W: A. Bańka, E. Turska, Z. Ratajczak (red.), *Współczesna psychologia pracy i organizacji* (s. 59–118). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Scholar.
- Kowalik, S. (2000). Rozwój społeczny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2). PWN.
- Marshall, S., Goessling, K., Young, R., Wozniak-Molnar, A. (2018). Researching the Transition to High School for Adolescents with a Disability: Qualitative Action-Project Method as an Exemplar Approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 389–408. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1508646>
- Obuchowska, I. (2000). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2). PWN.
- Otrębski, W. (2019). Start w dorosłość – uwarunkowania, wyznaczniki oraz proces przejścia z edukacji do rynku pracy uczniów z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 236-247). FRSE.
- Otrębski, W., Mariańczyk, K., Amilkiewicz-Marek, A., Bieńkowska, K.I., Domagała-Zyśk, E., Kostrubiec-Wojtachnio, B., Papuda-Dolińska, B., Pisula, E. (2022). *Standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego*. Wydawnictwo KUL. <http://hdl.handle.net/20.500.12153/4037>
- Otrębski, W., Wiącek, G., Domagała-Zyśk, E., Sidor-Piekarska, B. (2012). *Jestem dorosły – chcę pracować. Program wspierający młodzież z niepełnosprawnością umysłową w procesie przejścia z edukacji do rynku pracy*. Euoperspektywa.
- Rożnowski, B., Markowski, K., Łobocki, J., Konefał, K. (2007). *Postawy i zachowania uczestników lokalnego rynku pracy*. Instytut Rynku Pracy.
- Rożnowski, B. (2009). *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce. Analiza kluczowych pojęć*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- Rożnowski, B., i Szumielewicz, A. (2022). Przechodzenia na emeryturę Teoretyczny Przewodnik Metodyczny. W: P.J. Brudek, D. Mącik, D. Kuncewicz (red.), *Psychologia kliniczna w trosce o godność człowieka* (s. 321–339). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Rzedzicka, K.D., i Kobyłańska, A. (red.) (2003). *Dorosłość, niepełnosprawność, czas wolny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*. Impuls.

Trempała, J. (2000). *Modele rozwoju psychicznego*. Wydawnictwo Uczelniane AB.

Zakrzewska, M. (2021). *Aktywność zawodowa a jakość życia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną.