

Agnieszka Woynarowska

Zadania szkół przysposabiających do pracy jako miejsc wsparcia dorastania młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną do bycia dorosłym

Niepełnosprawność nr 14, 163-183

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Agnieszka Woynarowska
Uniwersytet Gdański

Zadania szkół przysposabiających do pracy jako miejsc wsparcia dorastania młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną do bycia dorosłym

Tasks of schools-preparing for work as places supporting
adolescents with intellectual disabilities to become adults

In the text the author analyzes functions and objectives of schools-preparing for work which are the last stage of education of students with moderate and severe intellectual disabilities. These schools appear a verge of adulthood of the intellectually disabled and make them acquire or not the necessary competence to become adults. What the author was mostly interested in were teachers' opinions on the tasks and goals they undertake and what the teachers' really do themselves to support students with intellectual disabilities to make them live autonomic and active life. Hence, introducing the research in one particular school in Trójmiasto, the author applied a qualitative review with selected teachers, aiming to search answers to the following questions: what are the functions and objectives of schools – preparing-for work established in the core curriculum and how are they realized in practice? What are the spheres and activities of real supporting of adulthood and what appears neglected? What, in fact, is teachers' actual attitude towards adulthood of people with intellectual disabilities?

Słowa kluczowe: szkoła przysposabiająca do pracy, dorastanie z niepełnosprawnością intelektualną, przygotowanie do dorosłości

Keywords: school- preparing-for work, adolescence with intellectual disabilities, preparing for adulthood

Wprowadzenie

W polskiej Ustawie o systemie oświaty można przeczytać, że „szkoła powinna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (Dz.U. 2004, nr 256). Uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym

i znacznym również obejmują wyszczególnione powyżej powinności polskiej szkoły, a celem organizowanej dla nich edukacji jest przygotowanie ich, w oparciu o zasadę tolerancji, wolności i demokracji, do wypełniania na miarę indywidualnych możliwości ról społecznych przypisanych dorosłym obywatelom naszego kraju. Jedną z dostępnych ścieżek edukacji dla tej grupy osób jest szkoła specjalna. Uczniowie uczą się w specjalnej szkole podstawowej i gimnazjum, a następnie na ostatnim etapie edukacji czekają na nich szkoły przysposabiające do pracy. Szkoły, które w moim oglądzie są swoistymi przedprożami dorosłości, miejscami dorastania, dojrzewania, stawania się kobietą i mężczyzną, a mogą być również miejscami emancypacji. Emancypacji, która nie odnosi się do prób ukształtowania nowego człowieka, lecz obejmuje badanie granic, jakie można przekroczyć (Męczkowska 2006, s. 215).

W niniejszym tekście chciałabym przyjrzeć się przestrzeni edukacyjnej, wychowawczej, wspierającej dorastanie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, kreowanej przez te szkoły. Przyjrzeć się tym miejscom, które stanowią ostatni etap edukacji uczniów z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności. Jak zauważa A. Spruch, miejsce, czyli – jak sugeruje definicja Słownika Języka Polskiego PWN – „część określonej przestrzeni, z którą coś się dzieje, na której coś się odbywa”, to nie każda przestrzeń, ale tylko ta konkretna, nazwana. W rozumieniu socjologicznym jest to przestrzeń „oswojona”, naznaczona przez człowieka (Spruch 2008). A. Męczkowska, dokonując analizy kategorii miejsca w refleksji pedagogicznej, zauważa, że miejsca, definiowane przez nurty z obszaru geografii społecznej, humanistycznej czy kulturowej, traktowane są jako specyficznie ludzka przestrzeń doświadczania świata, „przestrzeń znacząca” dla procesów konstruowania tożsamości podmiotów (Męczkowska 2006, s. 39). Szkoła przysposabiająca do pracy niewątpliwie jest specyficzną przestrzenią, w której coś się odbywa, staje się miejscem, czyli oswojoną przez różne aktywności uczniów, ich emocje i doświadczenia przestrzenią. Może być również, myślę, niezwykle ważnym miejscem doświadczania świata oraz konstruowania tożsamości uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Nadrzędnym celem edukacyjnym szkół przysposabiających do pracy jest, jak podaje podstawa programowa (załącznik nr 7, 2009), przygotowanie młodzieży do pełnienia różnych ról społecznych oraz autonomicznego (na miarę ich możliwości rozwojowych) i aktywnego dorosłego życia. Analiza tego celu kieruje w stronę teoretycznych koncepcji dotyczących obszaru dorastania i dorosłości oraz jego wsparcia, które na początku podjętego wątku należy przedsięwziąć. Na początku rozważań nasuwają się następujące pytania: jak społecznie definiowana jest dorosłość i jak przez pryzmat znaczeń jej przypisywanych rozumie się dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną? Jakie role społeczne przypisane są dorosłości, oraz które z nich, w społecznym oglądzie, może podejmować

osoba z niepełnosprawnością intelektualną? Co oznacza: żyć autonomicznie? Jak przygotować młodą osobę z niepełnosprawnością intelektualną do dorosłości oraz na jakie aspekty w okresie adolescencji powinno zwrócić się szczególną uwagę?

Dorosłość przez andragogów definiowana jest bardzo różnorodnie. M. Malewski wyróżnia trzy stanowiska definiujące dorosłość. Pierwsze ujmuje dorosłość jako: stan społeczny człowieka, drugie jako proces rozwoju psychicznego i trzecie jako proces społeczno-kulturowy (Malewski 1991, s. 24). Dorosłość definiowana jako stan społeczny człowieka może oznaczać według Mościckiej „zdolność do samodzielnego zapewnienia sobie bytu i do wykonywania zadań społecznych (Mościcka, za Malewski 1991, s. 24). Dorosłość rozumiana jako proces rozwoju psychicznego jest wiązana z właściwościami psychicznymi jednostki i traktowana jako całozyciowy proces rozwojowy. M. Malewski odwołuje się tutaj do trzech andragogicznych koncepcji dorosłości: C.C. Cogginsa, R. Urbańskiego oraz M.S. Knowlesa. Coggins analizuje proces dorosłości na skali wzrost – regres. Przebieg tego procesu odzwierciedla kompleks przyjmowanych postaw wobec: siebie, innych, życia (uważana za kluczową), wiedzy i procesu jej zdobywania. R. Urbański traktuje dorosłość „jako dynamiczny, całozyciowy proces osobowościowego »stawania się« jednostki” i analizuje go jako system progresywnych zmian o charakterze społeczno-moralnym (Malewski 1991, s. 27). Punktem wyjścia tej koncepcji jest etyczny wymiar człowieka „prostomyślnego”. Urbański wyróżnia pewne typy dyspozycji osobowościowych reprezentujących dorosłość. Za najbardziej istotne dla wizerunku człowieka dorosłego uznaje dziesięć dyspozycji osobowościowych: „ciągła ekspansja miłości i ciepła życia; niezależność od pełnienia roli społecznej; pogoda i spokój wewnętrzny; poczucie wewnętrznej siły i możliwości oddziaływania na innych; otwartość na doświadczenie życiowe innych i otaczającą rzeczywistość; uznanie wzajemnej zależności jako esencji bytu ludzkiego; umiejętność cieszenia się cudzą radością; umiejętność pełnego przeżywania chwili; wiara w siebie i innych; działanie w pełni spontaniczne” (Malewski 1991, s. 28).

Inną wizję dorosłości ukazuje M.S. Knowles, twierdząc, „że jest ona finalnym rezultatem ciągu zmian i przekształceń, jakim w procesie życiowego dojrzewania ulegają struktury psychiczne jednostki” (Malewski 1991, s. 29). Proces dojrzewania, który prowadzi do dorosłości, jest procesem wielopłaszczyznowym i obejmuje całą egzystencję człowieka. Dorosłość rozumiana jako proces społeczno-kulturowy ujmowana jest „jako proces fizycznego, społecznego i psychicznego rozwoju człowieka, który obejmuje cały okres jego istnienia” (Malewski 1991, s. 30). Stanowisko to kładzie nacisk na role społeczne jako zadania przeznaczone jednostce. Miarą dorosłości jest zdolność człowieka do samodzielnego kształtowania własnego życia w taki sposób, aby efektywnie, spełniając sformułowane wo-

bec niego oczekiwania społeczne, dostarczało mu poczucia sensu jego egzystencji i było źródłem indywidualnej satysfakcji (Malewski 1991, s. 36).

W przymacie omówionych koncepcji dorosłości można by stwierdzić, że człowiek dorosłym staje się przez całe życie, rozwijając swoje postawy względem siebie, innych, życia, rozwijając pewne dyspozycje osobowościowe, wypełniając społeczne oczekiwania poprzez wypełnianie ról społecznych przeznaczonych dorosłemu oraz posiada zdolność samodzielnego kształtowania własnego życia i ma poczucie jego sensu. Tak rozumiana i definiowana dorosłość powoduje, że w wielu społecznych kręgach osoby z niepełnosprawnością intelektualną uznawane są za „wieczne dzieci”, gdyż w społecznym oglądzie nie posiadają dostatecznej umiejętności samodzielnego kształtowania własnego życia czy pełnienia ról społecznych przypisanych osobom dorosłym, takich jak: bycie pracownikiem, bycie w związku, bycie rodzicem, osobą kreującą swoje życie, potrafiącą podejmować samodzielne decyzje.

Taki sposób myślenia o dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną pokazują chociażby badania K. Rzedzickiej dotyczące społecznych koncepcji dorosłości w odniesieniu do niepełnosprawności. Analizy autorki ukazują, że badani raczej nie łączą dorosłości z niepełnosprawnością intelektualną, uważając, że w zasadzie to wyklucza ona możliwość bycia dorosłym (Rzedzicka 2003). Myślę jednak, jestem w zasadzie o tym przekonana, że dzięki wielu realizowanym projektom wsparcia aktywności społeczno-zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną, poprzez tworzenie płaszczyzn do doświadczania własnej autonomii, kreowanych również w przestrzeniach szkoły, poprzez tworzenie projektów umożliwiających zaistnienie w wielu dorosłych rolach społecznych i obecność w przestrzeni publicznej, zmianie ulegnie społeczne myślenie o rolach, jakie osoby z niepełnosprawnością intelektualną powinny w społeczeństwie pełnić (od roli biernego inwalidy i „wiecznego dziecka” do roli aktywnego obywatela, pełnowartościowego konsumenta).

Chociaż niestety, jak zauważa A. Gutowska, osoby z obniżoną sprawnością intelektualną, traktowane przez najbliższe, ale i dalsze środowisko jak „duże dzieci”, najczęściej nie doświadczają problemów okresu dorosłości. Nie oznacza to jednak, że przez tę fazę nie przechodzą. W zrozumieniu siebie i świata, formowaniu własnej tożsamości potrzebują pomocy, wsparcia zarówno ze strony rodziny, jak i odpowiednich instytucji. Wchodzenie w dorosłość związane jest z przejściem od pozycji „pasywnej” do pozycji „aktywnej”. Brak tego przejścia stawia jednostkę w sytuacji braku samodzielności, bezdecyzyjności, zewnątrzsterowności, a nawet przedmiotowości. Świat dorosłych, niezrozumiały i obcy, staje się wtedy w pewnym sensie nieosiągalny dla tej grupy niepełnosprawnych (Gutowska 2012, s. 421).

Według R.J Havighursta stawanie się dorosłym wiąże się z opanowaniem społecznej roli męskiej lub kobiecej, to akceptacja własnej fizyczności, osiąganie niezależności emocjonalnej od rodziców i innych osób dorosłych, przygotowanie do kariery zawodowej (Tyszkowa 1993). Dorastanie jest procesem skomplikowanym i złożonym gdzie, jak pisze Gutowska, zmiany biologiczne, najczęściej nie pokrywają się ze zmianami w sferze psychospołecznej. Nauczyciele, rodzice i opiekunowie dorastających osób z niepełnosprawnością intelektualną powinni pamiętać, że wraz z różnorodnymi zmianami związanymi z dojrzewaniem pojawiają się także nowe odczucia i potrzeby (Gutowska 2012, s. 421). Są to potrzeby seksualne, potrzeba przynależności, akceptacji, podobania się. Potrzeba kontaktów z rówieśnikami, która to odgrywa istotną rolę w procesie socjalizacji, kształtowania się tożsamości.

Jak zauważa Kościelska, społeczeństwo ciągle boi się przejawów seksualności, płciowości osób z niepełnosprawnością intelektualną (Kościelska 2000). Potrzeby seksualne bardzo często są niedostrzegane, ignorowane, a wśród rodziców i niestety również nauczycieli panuje często pogląd, że edukacja seksualna jest „niepotrzebnym rozbudzaniem”. Adolescenci z niepełnosprawnością intelektualną nie mają zazwyczaj wystarczającej wiedzy ani wsparcia, pozostają sami z problemem. Skutkuje to niezrozumieniem własnej cielesności, otaczającego świata i może być niestety przyczyną wykorzystywania seksualnego (Gutowska 2012). Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w procesie dorastania mogą również bardzo silnie przeżywać uczucia i emocje.

Jak zauważają A. Gutowska i F. Wojciechowski, dorastająca osoba z niepełnosprawnością intelektualną w drodze do dorosłości potrzebuje wsparcia, ale też zdrowego rozsądku, cierpliwości i czasu, żeby przystosować się do zachodzących zmian i osiągnąć maksymalny stopień dojrzałości, a pomyślne realizowanie zadań rozwojowych wymaga spełnienia określonych warunków fizjologicznych, psychologicznych i społecznych, które mogą być czynnikiem zwiększającym prawdopodobieństwo uruchomienia twórczej i kreatywnej postawy wobec życia (Gutowska 2012 s. 423; Wojciechowski 2007).

W okresie dorastania, stawania się dorosłym adolescent doświadcza szczególnie silnie potrzeby samookreślenia się i uzyskania niezależności. Przejście do pozycji „aktywnej” związane jest ze świadomością własnej autonomii, uniezależnianiem się, podejmowaniem decyzji dotyczącej własnego życia, to także świadomość swoich możliwości i ograniczeń. Jak zauważają Pileccy, wyznaczniki, czyli czynniki decydujące bezpośrednio o rozwoju autonomii osoby niepełnosprawnej intelektualnie, mogą tkwić w niej samej, stanowiąc jej osobiste zasoby, lub też w interakcjach z najbliższym otoczeniem. Czynniki osobowościowe i interakcyjne pozostają ze sobą w stałej współzależności, wzajemnie na siebie wpływając i modyfikując swe działanie (Pileccy 1996, s. 36).

Wśród czynników osobowościowych autorzy za bardzo istotne uznają: samoświadomość, samoakceptację, poczucie własnej wartości, poczucie pewności, umiejętności społeczne, a w nich empatia, komunikowanie się, umiejętności radzenia sobie oraz umiejętności korzystania ze wsparcia. Do istotnych czynników interakcyjnych zaliczyli: zachowania wychowawcze rodziców, opiekunów, nauczycieli czy terapeutów, takie jak: akceptacja, empatyczne zrozumienie oraz aktywny udział w życiu, intencjonalne rozwijanie umiejętności, kontakty z pełnosprawnymi, udział w obowiązkach. Również istotne w kształtowaniu autonomii jest udzielane przez nauczycieli, rodziców czy terapeutów wsparcie emocjonalne, informacyjne, instrumentalne (Pileccy 1996, s. 37).

Wychowanie do autonomii, do prowadzenia autonomicznego życia na miarę swoich możliwości to wychowanie do bycia w zgodzie z samym sobą i innymi. Bardzo ważne, na tej drodze wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną do osiągnięcia autonomii, jest zwrócenie uwagi na potrzebę rozwijania pewnych kompetencji, które ułatwią prowadzenie samodzielnego i aktywnego życia oraz odnalezienie się w przestrzeni pracy. Przestrzeni, która również jest znakomitym miejscem, jak pisze B. Cytowska, kształtowania zrębów odpowiedzialności (Cytowska 2012, s. 232). Taki zbiór kompetencji został zebrany przez W. Otrębskiego, G. Wiącka i zaprezentowany w stworzonej przez nich Skali przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jak zauważają autorzy, jednym z wyznaczników dorosłości człowieka jest podejmowanie ról społecznych, które w powszechnym odbiorze przeznaczone są dla dorosłych i które pełnione są przez rówieśników za dorosłych się uważających. Wiodącą wśród nich jest oczywiście rola pracownika (Otrębski Wiącek 2012).

Jednakże, młodzież rozpoczynająca swoją karierę zawodową nie zawsze dobrze odnajduje się na rynku pracy, czasami doświadcza szeregu niepowodzeń skutkujących dłuższym lub krótszym okresem pozostawania bez zatrudnienia. Aby pomóc młodzieży w rozwiązaniu tego problemu, opracowano pakiet materiałów wspierających młodzież z niepełnosprawnością umysłową w procesie przechodzenia z edukacji na rynek pracy. Materiały te odpowiadają potrzebom współcześnie rozumianej edukacji i rehabilitacji zawodowej. Skala przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową jest elementem składowym tych materiałów. Zgodnie z wymogami wobec narzędzi stosowanych w rehabilitacji jej zasadniczą funkcją jest, jak wskazują autorzy, diagnoza (opis) poziomu przystosowania do sytuacji pracy. Stanowi ona podstawę współcześnie podejmowanych wobec tej młodzieży działań edukacyjnych i rehabilitacyjnych (Otrębski, Wiącek 2012). Autorzy zawarli w skali zbiór kompetencji, które należy obserwować i rozwijać, aby podnosić poziom przystosowania do sytuacji pracy młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, ale również dzięki ich nabywaniu poszerza się i kształtuje ich autonomia. Nauczyciel posługujący się owym na-

rzędziem ma możliwość także określania mocnych i słabych stron swojego ucznia oraz nakierowania swoich działań na pomoc w pokonywaniu deficytów. Kompetencje odnoszą się do przystosowania w obszarze relacji do Ja i obejmują umiejętności związane z samoobsługą, umiejętnościami poznawczymi i kierowaniem sobą. Następnie do przystosowania w obszarze relacje Ja-inni i obejmują umiejętności istotne w relacjach społecznych i zaradności społecznej. Trzeci obszar kompetencji związany jest z przystosowaniem w wymiarze relacji Ja-praca (Otrębski, Wiącek 2012).

Kolejnym ważnym zadaniem, jak zwraca uwagę A. Żyta, we wsparciu autonomii jest działanie skoncentrowane na podnoszeniu wiary we własne siły oraz rozwijanie umiejętności służących wzrostowi samoświadomości oraz wiedzy o sobie (Żyta 2010, s. 73). Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną, ale również adolescenti na drodze do niej, potrzebują wsparcia w zakresach: wiedzy na temat tego czego chcą, czym się interesują, z czym sobie nie radzą; możliwości wybierania zgodnego z własnymi, aktualnymi potrzebami i preferencjami; przewidywania konsekwencji swoich decyzji i działań; ćwiczenia samodzielnego inicjowania działań i konsekwencji w dążeniu do celu; uświadamiania, że ponoszą odpowiedzialność za swoje czyny i egzekwowania tego; dążenia do niezależności z jednoczesnym uświadomieniem, że istnieją wzajemne zależności między ludźmi; ćwiczenia wytrwałości, wiary we własne możliwości, elastyczności i kreatywności (Pisula 2008). Rozwijanie autonomii jest podstawowym celem, jak pokazuje to również nadrzędny cel pracy szkół przysposabiających do pracy, edukacji i rewalidacji. Jak zauważa A. Żyta, osoba autonomiczna ma szansę na kierowanie swoim zachowaniem, jej zdanie jest uwzględniane, a relacje z nią oparte na zasadzie wzajemności. Droga ku autonomii jest niełatwa, często zarówno rodzice, jak i opiekunowie decydują za osobę niepełnosprawną, nie dają jej możliwości dokonywania samodzielnych wyborów (Żyta 2010, s. 72).

Jak wspominałam na początku niniejszego tekstu, moim zamysłem jest przyjrzenie się przestrzeniom szkół przysposabiających do pracy, które stanowią przedproża dorosłości tych osób. Przestrzeniom, w których odbywa się dorastanie, nabywanie lub też nie, kompetencji potrzebnych do bycia dorosłym. Najbardziej zaś interesują mnie poglądy nauczycieli dotyczące realizowanych przez siebie zadań i celów edukacyjnych wspomagających dorastanie uczniów do bycia dorosłym człowiekiem prowadzącym autonomiczne i aktywne życie. Jak pokazały powyższe analizy teoretyczne, adolescencja to etap złożony i skomplikowany, wymagający zrozumienia pojawiających się potrzeb, ale również świadomości nauczycieli odnośnie do istnienia etapu dorosłości w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną. Nie ukrywam, że jest to dla mnie nowe pole eksploracji, gdyż do tej pory zajmowały mnie wątki dotyczące wsparcia dorosłości wydarczające się już po ukończeniu edukacji.

Niniejszy tekst jest efektem badań, które nazwałabym pilotażowymi i zarazem wstępnym elementem szerszego zamyśłu badawczego dotyczącego realizowanych w Trójmieście projektów szeroko rozumianej rehabilitacji społeczno-zawodowej czy aktywizacji społeczno-zawodowej, do podjęcia której przygotowywany jest młody człowiek z niepełnosprawnością intelektualną właśnie w szkołach przysposabiających do pracy. Badania poglądów nauczycieli tych szkół dotyczące sposobów i obszarów wsparcia dorastania uczniów realizowanych w przestrzeni szkoły będą jednym w elementów tego projektu.

Pytanie, na które szukałam odpowiedzi podejmując tę aktywność badawczą, brzmi następująco: jakie zadania i cele wyznacza szkołom przysposabiającym do pracy podstawa programowa, a jak w rzeczywistości, według pracujących tam nauczycieli, są one realizowane przez nich, w przestrzeni tychże szkół. W jakich obszarach wspiera się dorastanie do dorosłości, jakie obszary są pomijane, jaki jest stosunek nauczycieli do dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Aby znaleźć odpowiedź na nurtujące mnie pytania dokonałam, po pierwsze, analizy podstawy programowej, następnie dokonałam przeglądu edukacyjnych propozycji szkół przysposabiających do pracy funkcjonujących w Trójmieście, bazując na ich materiałach promocyjnych oraz przeprowadziłam wywiady jakościowe z trzema nauczycielkami jednej ze szkół. Brałam również udział w zajęciach II klasy tejsze szkoły.

Analiza zadań i celów wyszczególnionych w podstawie programowej

W polskim systemie oświaty, polskiej strukturze oświaty szkoły przysposabiające do pracy pojawiły się jako niezależne, odrębne placówki w 2004 roku na podstawie uchwalenia właściwej ustawy edukacyjnej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 listopada 2003 r.; Dz. U. 2003 nr 210, poz. 2041). W tym roku mija 10 lat od wprowadzenia tego typu szkół – miejsc do edukacyjnej rzeczywistości uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Szkoły te mają już swoich absolwentów, którzy rozpoczęli doświadczanie i kreowanie swojego dorosłego życia poza systemem edukacji. W zamyśle ustawodawców szkoły przysposabiające do pracy są trzyletnimi szkołami ponadgimnazjalnymi przeznaczonymi dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Ich funkcjonowanie reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach

szkół (Dz.U. 2009 nr 4, poz. 17) oraz późniejsze Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. 2012, poz. 204). W Załączniku nr 7 i nr 10 do tych rozporządzeń czytamy, że w szkołach przysposabiających do pracy, przeznaczonych dla uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi, kształcenie dostosowane jest do potrzeb edukacyjnych i psychofizycznych możliwości uczniów.

Jak ukazuje podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi: szkoła specjalna przysposabiająca do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi przygotowuje młodzież do pełnienia różnych ról społecznych oraz autonomicznego (na miarę ich możliwości rozwojowych) i aktywnego dorosłego życia. Polega na całościowej i jednoczesnej realizacji funkcji dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i profilaktycznej szkoły, z uwzględnieniem specyficznych form i metod pracy oraz zasad nauczania, opisanych przez współczesne nauki społeczno-pedagogiczne. Kształcenie według podstawy programowej obejmuje: kształcenie ogólne umożliwiające utrwalenie i poszerzenie zakresu posiadanej wiedzy i nabywanie nowych umiejętności; przysposobienie do pracy rozumiane jako: kształtowanie właściwych postaw wobec pracy, przyswajanie podstawowej wiedzy o pracy i poznawanie typowych sytuacji związanych z pracą, uczenie wykonywania różnych prac, w tym porządkowych i pomocniczych oraz opanowanie podstawowych umiejętności i czynności pracy, a także przygotowanie do podjęcia samodzielnej lub wspomaganej pracy na określonym stanowisku na wolnym lub chronionym rynku pracy.

W procesie kształcenia uczniów wyodrębnia się: zajęcia edukacyjne: funkcjonowanie osobiste i społeczne w tym: wychowanie fizyczne, przysposobienie do pracy, etyka. Zajęcia rewalidacyjne; zajęcia sportowe; zajęcia kształtujące kreatywność, w szczególności muzykę, plastykę, zajęcia rozwijające zainteresowania, zajęcia kształtujące umiejętność spędzania wolnego czasu.

Celem edukacji uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi jest utrwalanie i poszerzanie zakresu posiadanej wiedzy, kształcenie kompetencji społecznych, zdolności adaptacyjnych i nabywanie nowych umiejętności umożliwiających samodzielne, niezależne funkcjonowanie tych uczniów (załącznik nr 7, 2009). Analiza zadań szkoły wyszczególnionych w podstawie programowej, dzięki którym powyższy cel edukacji będzie zrealizowany, pozwala wyodrębnić następujące obszary działań nauczycieli względem uczniów, dzięki którym nastąpi: rozbudzanie motywacji i rozwijanie zdolności, kształtowanie zainteresowań

i ujawnianie zdolności, rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i poszanowania innych; utrwalanie wiadomości i umiejętności zdobytych przez uczniów na wcześniejszych etapach edukacyjnych; osiągnięcie maksymalnej zaradności i niezależności na miarę indywidualnych możliwości uczniów; kształtowanie prawidłowej postawy uczniów wobec pracy, w aspekcie motywacji, kompetencji i wykonania; przygotowanie do wykonywania, indywidualnie i zespołowo, różnych prac mających na celu zaspokojenie potrzeb własnych i otoczenia; kształtowanie umiejętności posługiwania się narzędziami, maszynami i urządzeniami oraz opanowanie prostych umiejętności i czynności pracy; kształtowanie umiejętności związanych z poszukiwaniem pracy, w tym korzystania z różnych źródeł informacji; przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w różnych formach życia społecznego na równi z innymi członkami danej zbiorowości, pełnienia ról społecznych, kształtowanie poczucia odpowiedzialności za samodzielnie dokonywane wybory i podejmowane decyzje; kształtowanie umiejętności samodzielnego organizowania wypoczynku i czasu wolnego (załącznik nr 7, 2009).

Wśród wyszczególnionych w podstawie programowej treści moją szczególną uwagę zwrócił obszar związany z przygotowaniem uczniów do dorosłości. Wymienia się tu po pierwsze: treści związane z kształtowaniem umiejętności niezbędnych w autonomicznym, dorosłym życiu, a wśród nich świadomości własnej tożsamości, akceptacji siebie jako osoby niepełnosprawnej; rozróżniania koleżeństwa, przyjaźni, miłości, wolności osobistej oraz przewidywania konsekwencji własnych działań; ustalania hierarchii potrzeb i podejmowania samodzielnych decyzji, poczucia obowiązków; planowania dnia i organizowania czasu wolnego; dokonywania wyborów w różnych sytuacjach życiowych; nawiązywania pozytywnych relacji z ludźmi; posługiwania się dowodem osobistym i innymi dokumentami; urządzania miejsca zamieszkania i planowania wydatków; korzystania z usług pocztowych, bankowych; samodzielnego lub wspieranego dokonywania zakupów w różnych rodzajach sklepów. Drugi obszar treści dotyczy: kształtowania i utrwalania zachowań i nawyków ogólnie akceptowanych w świecie ludzi dorosłych w zakresie higieny i wyglądu zewnętrznego. Trzeci obszar treści to wychowanie do życia w rodzinie, którego celem jest: wzmocnienie prawidłowych relacji między osobami przeciwnej płci oraz aktywnego udziału w życiu rodziny; ukazywanie wartości rodziny w życiu człowieka; pomoc w zaakceptowaniu i poszanowaniu własnego ciała; zapoznanie ucznia z prawem do ochrony intymności. Kolejny obszar związany jest z przygotowaniem ucznia (zgodnie z jego możliwościami) do podejmowania pracy, w szczególności w następujących dziedzinach: wytwarzanie przedmiotów dekoracyjnych i pamiątkarskich; gospodarstwo domowe; prace poligraficzno-introligatorskie; prace ogrodnicze; zadania kurierskie, prace biurowe; elementy bukietarstwa; elementy sadownictwa; elementy

tkactwa, elementy szycia ręcznego, maszynowego; sporządzanie i wydawanie posiłków; hodowla zwierząt; prace stolarskie; prace w szatni; pakowanie różnych przedmiotów; elementy dziewiarstwa; ceramika. W trakcie trwania zajęć przysposobienia do pracy są realizowane następujące zagadnienia: praca i jej znaczenie w życiu człowieka, prawa i obowiązki pracownika i pracodawcy; poszukiwanie zatrudnienia i poznanie sposobu dopełniania formalności związanych z zatrudnieniem; rodzaje pracy i specyficzne zachowania zawodowe; organizacja i środowisko pracy; umiejętność pracy w zespole (załącznik nr 7, 2009).

Po dokonanej analizie podstawy programowej i założeń pracy szkół przysposabiających do pracy mogą stwierdzić, że jest to miejsce, powinno być to miejsce, w którym bardzo istotne wydaje się kształtowanie autonomii, samodzielności i zaradności osobistej uczniów. Uczniów, którzy stoją na progu swojej dorosłości i są do niej przygotowani, wdrażani poprzez właśnie naukę odpowiedzialności za siebie i swoje działanie, dawanie możliwości próbowania wielu aktywności z obszaru pracy, uczenia się tego czym jest praca i jakie obowiązki są z nią związane. Ale również jest to miejsce zawierania przyjaźni i rodzenia się pierwszych sympatii, ale także doświadczania swoich potrzeb, swojej seksualności – bycia mężczyzną i kobietą. Miejsce budowania pozytywnego obrazu siebie, jako obywatela danej społeczności lokalnej, nauki dbania o siebie. Myślę, że jest, może to być bardzo ważne miejsce w perspektywie wsparcia w dorastaniu, niezbędny etap na drodze ku dorosłości.

E. Zakrzewska-Manterys uważa, że szkoły przysposabiające do pracy to nowoczesna edukacja otwierająca perspektywy zawodowe. Jak zauważa autorka, młodzież upośledzona umysłowo w stopniu umiarkowanym lub znacznym w wieku powyżej 18. roku życia to przeważnie uczniowie szkół przysposabiających do pracy. Przedłużenie ich obecności w systemie edukacyjnym jest dla nich szansą na uczestnictwo w ciekawych, rozwijających zajęciach. Jest to o tyle ważne, że do momentu wprowadzenia do polskiego systemu oświaty szkół przysposabiających do pracy uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną umiarkowaną i znaczną przeważnie, z małymi wyjątkami, kończyli edukację na poziomie gimnazjum. Zasadnicza szkoła zawodowa była dostępna wąskiemu gronu najlepiej funkcjonujących osób. Obecnie szkoły przysposabiające do pracy są dostępne dla wszystkich uczniów, co znacznie wydłuża ich obecność w systemie edukacyjnym, a tym samym przyczynia się do podniesienia jakości ich życia. Uczniowie szkół przysposabiających do pracy uczestniczą w wielu ciekawych i wzbogacających innowacjach edukacyjnych. Indywidualnie dobrane programy nauczania, konstruowane przez wszystkich nauczycieli pracujących z danym uczniem i konsultowane z rodzicami, przyczyniają się do lepszego wychwytywania osobistych uzdolnień i upodobań prowadzą do maksymalnego rozwijania potencjału poszczególnych uczniów (Zakrzewska-Manterys 2012, s. 33).

Trójmiejskie Szkoły Przesposabiające do Pracy

W Trójmieście działają cztery szkoły przesposabiające do pracy – w Gdańsku w Zespole Szkół Specjalnych nr 2, w Sopocie w Zespole Szkół Specjalnych nr 5, w Gdyni w Zespole Szkół Specjalnych nr 17 i Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 1 im. H. Borzyszkowskiej.

Szkoła Specjalna Przesposabiająca do Pracy w Gdańsku, w swoim zamyśle, przygotowuje młodzież do prac pomocniczych oraz do codziennego funkcjonowania w społeczeństwie. Oferuje praktyki w zakładach pracy: ZOO, Caritas, Dom Pojednania i Spotkań. Na zajęciach przesposobienia do pracy realizowane są treści z następujących dziedzin: gospodarstwo domowe (pranie, prasowanie, sprząatanie), wytwarzanie przedmiotów dekoracyjnych i pamiątkarskich, prace introligatorskie, sporządzanie i wydawanie posiłków, zadania kurierskie i prace biurowe, elementy szycia ręcznego, prace ogrodnicze, prace stolarskie i remontowe, prace praktyczne z zastosowaniem różnych technik, opieka nad dzieckiem (www.zss2.eu, dostęp: 10.04.2014).

Sopocka Szkoła Przesposabiająca do Pracy funkcjonuje w celu kształcenia absolwentów gimnazjum z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz niepełnosprawnościami sprzężonymi. Ramowy plan nauczania w tej szkole obejmuje przedmioty: funkcjonowanie osobiste i społeczne z elementami edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej, przesposobienie do pracy, wychowanie fizyczne, religię. Uczniowie korzystają z dodatkowych zajęć: sportowych (basen), zajęć muzycznych i tanecznych, teatralnych, komputerowych i pracowni ceramicznej. Uczniowie korzystają również z indywidualnych zajęć rewalidacyjnych i terapeutycznych. Ogólne cele edukacyjne, które stawiają sobie nauczyciele, to wszechstronny rozwój ucznia ukierunkowany na przygotowanie do pracy w warunkach chronionych lub dostosowanych do możliwości danej osoby. Przygotowanie młodzieży do samodzielnego startu w dorosłe życie. Celem nauczania przedmiotu przesposobienie do pracy jest wyposażenie ucznia w podstawowe wiadomości i umiejętności praktyczne przesposabiające go do pracy tak, aby był zaradny w codziennym życiu i mógł w nim uczestniczyć na miarę swoich możliwości. W ramach przedmiotu przesposobienia do pracy uczniowie wykonują zadania w kuchni i stołówce szkolnej, na terenach zielonych szkoły, na hipodromie. Absolwent tej szkoły powinien umieć: robić zakupy, organizować stanowisko pracy i bezpiecznie wykonywać podstawowe czynności technologiczne, chronić zdrowie w czasie pracy, organizować pracę przy czynnościach porządkowych oraz odpowiednio dobierać i stosować środki czystości, bezpiecznie posługiwać się podstawowymi narzędziami pracy i urządzeniami mechanicznymi, przestrzegać higieny produkcji oraz ogół-

nych zasad BHP, sporządzać proste potrawy z zachowaniem zasad zdrowego odżywiania, oszczędnie gospodarować surowcami i zapobiegać ich stratom, wykonywać proste czynności na terenie otwartym wokół terenu szkoły proste prace na hipodromie oraz w gospodarstwie wiejskim. Po ukończeniu zajęć w pracowni biurowo-redakcyjnej, w wyniku procesu nauczania uczeń powinien umieć: korzystać z komputera jako narzędzia do tworzenia i zdobywania informacji, uruchamiać i obsługiwać przeglądarki internetowe, korzystać z encyklopedii, słowników i leksykonów multimedialnych, umiejętnie prowadzić rozmowy telefoniczne: odbierać i przekazywać informacje, obsługiwać urządzenia biurowe zgodnie z instrukcją obsługi, sporządzać proste notatki i sprawozdania z wydarzeń do gazetki szkolnej, segregować dokumenty wg określonej cechy. W sopockiej szkole ponadto uczniowie uczestniczą w aktywizujących stażach zawodowych w zakładach pracy Trójmiasta. W ramach przysposobienia do pracy oraz nauki samodzielności, uczniowie korzystają z treningu mieszkaniowego, wyjazdów do ekologicznego gospodarstwa wiejskiego (www.zss5.sopot.pl, dostęp: 10.04.2014).

W Szkole Przysposabiającej do Pracy nr 2 w Gdyni kształcenie uczniów obejmuje: kształcenie ogólne umożliwiające utrwalenie i poszerzenie zakresu posiadanej wiedzy i nabywanie nowych umiejętności, przysposobienie do pracy mające na celu kształtowanie właściwych postaw wobec pracy, przyswajanie podstawowej wiedzy o działalności zawodowej, uczenie wykonywania różnych czynności oraz opanowanie podstawowych umiejętności i czynności pracy. W pracy edukacyjno-wychowawczej nauczyciele wykorzystują Metodę H.C. Gunzburga jako narzędzie diagnozy i rewalidacji społecznej. Zajęcia prowadzone są w blokach: gospodarstwo domowe, zajęcia ogrodnicze, pamiętkarstwo, zajęcia poligraficzno – introligatorskie, obsługa urządzeń biurowych. Na stronie szkoły, można również przeczytać: „wprowadzenie do Ustawy o systemie oświaty (art. 9 ust. 1 pkt. 3h) nowego rodzaju szkoły Przysposabiającej do Pracy, w której uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz uczniowie z niepełnosprawnościami sprzężonymi mogą przygotować się do pracy, jest ogromną zmianą jakościową. Dzięki niej, być może w niedalekiej przyszłości, realizować będzie prawo tej grupy osób do edukacji zawodowej, przysposabiającej do pracy i realnego zaistnienia na rynku pracy. Kiedy to nastąpi zależy w dużym stopniu od nas, nauczycieli pracujących w tego rodzaju szkołach, od naszej kreatywności i umiejętności wchodzenia z naszymi uczniami w tzw. społeczność otwartą i na rynek pracy” (www.zss17.org, dostęp: 10.04.2014).

Przeprowadziłam wywiady z nauczycielkami tej szkoły: p. Ewą: wychowawczynią II klasy, p. Mają: psycholożką, panią Elżbietą, która prowadzi zajęcia kreatywne i wychowanie do życia w rodzinie oraz wzięć udział w zajęciach drugiej klasy. Pozwoliło mi to znaleźć odpowiedź na nurtujące mnie pytanie: jak w praktyce realizowane są podstawowe założenia programu szkół przysposabiających

do pracy takie jak: kształtowanie samodzielności i autonomii, przygotowywanie do pełnienia ról społecznych w dorosłym życiu, przygotowanie do pracy, doświadczanie własnej cielesności: męskości i kobiecości. Pozwoliło mi to również poczuć specyfikę tego miejsca, kreowanej przez nie „znaczącej przestrzeni” doświadczania siebie i świata przez uczniów jak i nauczycieli.

Dzień z życia szkolnego gdyńskiej Szkoły Przystosabiającej do Pracy

Wchodzę do sali pamiątkarstwa i widzę grupę młodzieży (a właściwie młodych mężczyzn i młode kobiety) uczniów II klasy gdyńskiej Szkoły Przystosabiającej do Pracy, siedzącą przy stołach i kończącą swoją pracę; zaczyna się przerwa i zaczyna się ruch. Sprzątanie, przygotowywanie herbaty, kawy, rozmowy i śmiech. Uczniowie nakrywają do stołu, dziś swoje 22 urodziny obchodzi Krzysztof, jest tort, świeczki i prezent. Celebracja urodzin jest elementem roku szkolnego. Przychodzą zaproszeni goście koledzy i koleżanki z klasy III-niebawem absolwenci szkoły. Krzysztof przyjmuje życzenia. Jego urodziny są pretekstem do rozmowy o jego wieku i dorosłości.

Krzysztof czuje się dorosły. Dorosłość kojarzy mu się z pracą i pieniędzmi.

Rozpoczyna się rozmowa o pieniądzach i wynagrodzeniu za pracę. Po krótkiej dyskusji ustalamy, że pieniądze w banku i bankomacie, do których mamy dostęp, są wynagrodzeniem za pracę. Każdy uczeń opowiada o sobie i swoim postrzeganiu siebie jako dorosłego człowieka.

Mateusz również zaczyna czuć się dorosły, ma 20 lat. Samodzielnie porusza się po mieście, ma swoje pieniądze, zarobione np. na odkurzaniu u dziadka, które chętnie wydaje. Bardzo lubi sprzątać i czasem coś ugotować. Ostatnio cała klasa miała egzamin z robienia jajecznic.

Ewelina ma 24 lata, chodzi do III klasy, wkrótce zakończy swoją edukację i rozpocznie nowy etap dorosłości w Warsztacie Terapii Zajęciowej. Jej ulubiony kolor to fioletowy i różowy, pisze książkę, w której przedstawia swój świat. Lubi sprzątać, gotować, robić zieloną sałatkę z ogórkiem i papryką.

Agnieszka czuje się dorosła. Dorosłość to samodzielność. Samodzielne poruszanie się po mieście, sprzątanie i robienie prostych posiłków. Ma 20 lat.

Dorota ma 20 lat. Zaczyna czuć się dorosła, samodzielnie porusza się po mieście tylko w okolicach domu. Również lubi przygotować coś do jedzenia, pomaga rodzicom w domu.

Ola ma 21 lat. Uwielbia zwierzęta, jeździ konno, chodzi do III klasy. Trudno jest jej powiedzieć o sobie, że jest dorosła, jeszcze tego nie wie. Pisze natomiast swoją książkę, lubi gotować. Jej wiek umożliwia pozostanie w edukacji i dalsze dojrzewanie.

Po celebracji urodzin zaczyna się praca w pracowni pamiątkarstwa, uczniowie przygotowują ozdoby wielkanocne, które zostaną sprzedane na kiermaszu „Dar serca” w Urzędzie Miasta Gdyni. Ich wychowawczyni pani Ewa prowadzi z nimi przedmiot pamiątkarstwo i funkcjonowanie osobiste i społeczne. O swojej grupie i pracy mówi:

Teraz mają po 20–21 lat. U mnie jest duże zamieszanie, twórczy bałagan, widzę, że oni to lubią. Pozwalam im na podejmowanie decyzji dotyczących własnej osoby w szkolnej przestrzeni, pełna samodzielność, ja nie muszę tu nic mówić, sami sprzątają swoją szafkę, mają swoją herbatę, swoje cacao, dziewczynki sobie robią kawę, dbają o to i traktują to, ja nie muszę już tego pilnować nawet. Są odpowiedzialni, sami organizują sobie swoją przerwę, a w zasadzie nie ma przerw, bo oni cały czas chcieliby być tutaj. Codzienna praca. Podałam wniosek na radzie pedagogicznej o wydłużenie im czasu edukacji, dlatego że moje doświadczenia poprzednie wskazują na to, że trzy lata to jest dla nich za mało. Moja grupa będzie powtarzała drugą klasę, to świetnie widać potem w trzeciej klasie, że już nastąpił ten moment, że mogą od nas wyjść. Pani Ewa prowadzi również zajęcia, które nazwała: arteterapią poprzez metaforę literacką: w tym roku przesłam do pisania książek. Moja rola była taka, żeby ich zachęcić do tego, pokazałam im książki. Książki, w których nie za dużo się pisze, pokazane to ma być na bazie metafory literackiej, raczej skrótowo.

Uczniowie mogą korzystać z edukacji do 24 roku życia.

Szkoła przysposabiająca do pracy, której przestrzeń edukacyjną tworzą to, według nauczycielek, miejsce kształtowania samodzielności na miarę możliwości uczniów, to miejsce osiągania sukcesu i dające poczucie bezpieczeństwa. Samodzielność i autonomia osiągana przez uczniów to dwa podstawowe cele pracy na tym etapie edukacji, cele, na które również duży nacisk kładzie się w zaprezentowanej powyżej podstawie programowej. Jak mówią nauczycielki:

Naszym zadaniem na zajęciach jest ich usprawnianie. (Ewa)

Moim zdaniem najważniejszym zadaniem powinno być przygotowanie do samodzielności, jak największe usamodzielnienie naszych uczniów, ponieważ jeżeli chodzi o edukację owszem ona jest, ale oni bardziej już utrwalają to, co wiedzą. Największy nacisk trzeba położyć na to, aby byli w stanie funkcjonować samodzielnie. Natomiast jak najbardziej usamodzielnić. (Maja)

Gimnazjum to jest nauka, tu teraz jest, że mają swój barek, że przygotowują sobie stół itd. I widać te postępy, jeśli chodzi o taką pracę sprawnościową też pracujemy pod kątem samodzielności i zaradności życiowej. (Ewa)

Przygotowanie do dorosłości, do aktywnego dorosłego życia to kolejny cel pracy szkoły ściśle związany ze stosunkiem do dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jaki jest stosunek nauczycielek do tego okresu życia tych osób?

Nie wszyscy potrafią to zrozumieć, że oni są dorośli. Zdecydowanie na radzie pedagogicznej prezentuję, że mam grupę dorosłych, z których mam dwie kobiety i czterech mężczyzn. (Ewa)

Jak wygląda na co dzień praca z grupą, przez jakie aktywności nauczyciele kształcą samodzielność, przygotowują do samodzielnej dorosłości?

Ja mam klasę drugą, uczniowie są drugi rok u mnie w klasie jest ich sześcioro. Jeden uczeń jest z nauczaniem indywidualnym, ale nauka jego odbywa się na terenie szkoły i też jest oczywiście wciągany w miarę możliwości w imprezy, które organizujemy, warsztaty, wyjścia. Uczniowie są uposledzeni w stopniu umiarkowanym natomiast pomimo tego reprezentują co najmniej 4 poziomy nauczania, dobrze funkcjonują społecznie, uczą się dochodzić do szkoły, jeżdżą autobusami, trójka dojeżdża do szkoły, jeden chłopak jeszcze sam nie dojeżdża, ale może ten moment kiedyś nastąpi, jest przyprawiany do szkoły. (Ewa)

W tej szkole realizujemy założenia, żeby przygotować ich do życia, szczególnie zwracamy na to uwagę. Jest blok: humanistyczny, matematyczny, przyrodniczy czyli działamy, ale to wszystko ma taki charakter już wchodzenia w taką dorosłość, czyli nawet jeżeli już realizujemy jakieś tematy np. z polskiego to one są jakby realizowane pod kątem tego, aby byli świadomi w jakim kraju żyją, w jakich tradycjach. (Ewa)

Bardzo staramy się to podkreślać (samodzielność), bo ja mam takie wrażenie, że niekoniecznie w rodzinach tak jest, dążenie do tej autonomii i samodzielności. Ja im uświadamiam ile masz lat? – 21. Człowiek w twoim wieku musi być odpowiedzialny za to, co mówi. Podkreślamy tę odpowiedzialność za to, co się mówi, nie gadać na lewo i prawo, bo ludzie dorośli czegoś takiego nie robią. (Ewa)

Generalnie odbywają się zajęcia warsztatowe uczące umiejętności społecznych, próbujące tematy dorosłości, odpowiedzialności, jak osoba dorosła powinna funkcjonować. Przeciętnie raz w miesiącu, zawsze podstawa emocje, radzenie sobie z emocjami, w sytuacjach trudnych, o skutecznej komunikacji, o byciu odpowiedzialnym, o prawach i obowiązkach osoby dorosłej, gdzieś tam może pojawić się problematyka, jeżeli jest taka potrzeba, dojrzewania, potrzeb relacji związków. Generalnie nadal bardzo potrzebne jest rozumienie siebie, radzenia sobie z własnymi emocjami, rozumienie innych, empatia. Dodatkowe tematy wychodzą w trakcie, warsztaty uczące bezpiecznych kontaktów z obcymi, gdy dziewczyny były nagabywane przez kogoś na ulicy. (Maja)

Pamiętkarstwo: przygotowujemy różnego rodzaju ozdoby, jest gospodarstwo domowe jest ogrodnictwo, jest blok z elementami introligatorstwa. Próbujemy ich na tyle usprawnić, bo jesteśmy świadomi tego, że po naszej szkole trafią do warsztatów terapeutycznych, których w Gdyni jest mało. Fajnie tam funkcjonują uczniowie, bo wielokrotnie tam byliśmy- moi uczniowie są bardzo społecznie rozwinięci pod każdym względem. Naszym zadaniem na zajęciach jest ich usprawnianie, bo jak pójdą do warsztatów to mają tam jakieś konkretne zadanie już taka typowość aktywizacji zawodowej. (Ewa)

Jednym z kolejnych celów szkół przysposabiających do pracy jest nauka pracy, a w zasadzie, przez wykonywanie różnych czynności zawierających w sobie elementy zawodów, kształcenie pewnych umiejętności związanych z pracą. Uczniowie w tej szkole, na jej terenie zdobywają wiadomości związane z pracą w gospodarstwie domowym, ogrodnictwie, pamiętkarstwie, biurze. Mają również blok praktyk zawodowych poza szkołą, ale nauczyciele uważają, że etap

aktywizacji zawodowej jest dopiero przed uczniami i powinien rozpocząć się po ukończeniu szkoły. Na razie przysposobienie do pracy ogranicza się do poznawania zasad BHP, organizacji stanowiska pracy, sprzątnięcia stanowiska pracy, ćwiczenia umiejętności raczej w szkole niż poza nią, na budowaniu pozytywnego wizerunku własnej osoby. Szkoła nie prowadzi systematycznych praktyk zawodowych w otwartym środowisku, nie współpracuje również z organizacjami organizującymi wspierane staże pracy, nie współpracuje z doradcami zawodowymi. Nauczycielki uważają, że to jeszcze nie czas na ten etap w życiu ich uczniów.

Z tym rynkiem pracy, nie do końca, nie współpracują z Bizonem. Próbowaliśmy, mieliśmy dwa lata temu zebranie, wiązało się to z tym, z tego co ja wiem, że oni byliby zwalniani z lekcji. Moim zdaniem oni jeszcze nie, ja uważam, że my mamy ich przygotować na tyle do takiego życia samodzielnego, samoobsługi, gospodarstwa domowego, zręczności itd., żeby potem to warsztaty powinny wylonić, już wylaniały, tych rzeczywiście, których można aktywizować i żeby one już organizowały im pracę. To jest takie chwytanie dwóch srok za ogon, mają najpierw swój etap skończyć. (Ewa)

W ramach praktyk zawodowych poza szkołą jest i był warsztat ceramiczny, do którego mamy cykl wyjść i godzina sprzątnięcia tego warsztatu, ale to się nie sprawdziło, moim zdaniem oni są do tego nie przygotowani, mi jest szkoda czasu, ja uważam, że ja ich tutaj więcej nauczę, czy organizacji stanowiska, szkoła jest etapem przygotowującym do dalszej aktywizacji w WTZ. Tylko garstka z nich będzie aktywizowana zawodowo. (Maja)

Od zeszłego roku mamy trening umiejętności praktycznych gdzie uczniowie wychodzą ze szkoły aby przećwiczyć to, czego nauczą się na zajęciach praktycznych w szkole. Wychodziliśmy do IMKI gdzie uczniowie mieli okazję sprzątać pomieszczenia, w tym roku chodzimy do otwartej pracowni, jest to pracownia z gliną, gdzie zaczynają od sprzątnięcia po jakies takie wykonywanie praktycznych czynności, szlifowanie drewna, malowanie. (Maja)

Nie mówię, że jest to przygotowanie do pracy bo większość z nich pójdzie jeszcze na WTZ- ty, które powinny ich przygotować jeszcze, bo takie jest zadanie WTZ-tów, aby przygotować ich, żeby weszli na rynek pracy. W szkole zacząć kształtować prawidłową postawę do tego, co oznacza być osobą dorosłą, do pracy. Oni bardzo często żyją w przeświadczeniu wyniesionym z domu, że nigdy nie będą pracować, że będą mieli renty, że nie muszą, a część z nich mogłaby, musimy zacząć kształtować inny sposób myślenia o nich ich u rodziców. Nie ma współpracy z firmami, jedynie zajęcia praktyczne, niekoniecznie z poparciem rodziców, nie widzą potrzeb, że ich dziecko nie powinno sprzątać. Uczniowie gotują proste potrawy jak najbardziej, mamy jeszcze ogrodnictwo w przyszkolnym ogródku, działają, wszystko na terenie szkoły. (Ewa)

Dorastanie jest związane również z dojrzewaniem ciała, ze stawianiem się kobietą i mężczyzną, z potrzebami z tego wynikającymi. W szkole nie ma edukacji seksualnej, wychowawcy indywidualnie w ramach swoich zajęć i swoich kompetencji oraz poglądów na ów obszar funkcjonowania dorastającego i dorosłego człowieka, kreują zajęcia wokół doświadczania swojej kobiecości czy męskości. W Gdyni Stowarzyszenie „Dom Marzeń” prowadzi warsztaty, szkolenia dla osób

zainteresowanych ową problematyką, zapraszając do ich prowadzenia dr Izabelę Fornalik. Wśród uczniów pojawiają się sympatie, potrzeby, emocje i pojawia się strach rodziców oraz pewna ich nieumiejętność radzenia sobie z dojrzewaniem własnego dziecka. Nauczycielki zwracają uwagę, że czasami pewne zachowania, takie jak: przytulenie, pogłaskanie, okazywanie sobie jakiejś czułości, są negowane, ukazywane jako nieodpowiednie czy złe, a rodzic bez wsparcia czasami jedyne, co potrafi zrobić to ukarać swojego syna czy córkę za przejawy zainteresowania płcią przeciwną.

W tym roku objawiło się, że oni mają swoje potrzeby (pojawiają się pierwsze sympatie). Te zachowania przedstawia się jako złe zachowania (brak edukacji seksualnej). Przede mną jest takie zadanie, aby znowu na zebraniu z rodzicami powiedzieć o tym, żeby nie negocjować. (Ewa)

Edukacja seksualna do tej pory słabo, myślimy o tym, żeby napisać porządny program. (Maja)

Gdyńska szkoła jest bardzo otwarta na współpracę ze środowiskiem, na istnienie w społeczności lokalnej, współpracuje z innymi szkołami przysposabiającymi do pracy. Nauczycielki organizują raz do roku wycieczkę po Polsce, która również daje szansę na doświadczanie przez uczniów swojej samodzielności.

Co roku pozyskujemy sponsorów i zwiedzamy Polskę. 4–5-dniową wycieczkę do Polski, planujemy to skrupulatnie już od lutego marca trwają rozmowy, telefony, wydzielanie trasy, bo musimy, wszędzie gdzie wchodzimy do muzeum to są jakieś warsztaty, coś się dzieje, przy czym jest bardzo dopięty program, cały czas występuje ta konieczność organizacji czasu wolnego, bo oni nie bardzo wiedzą co mają ze sobą zrobić kiedy. W tym roku jedziemy okolice Bolesławiec, Bolkowo. Jadą klasy szkoły przysposabiającej do pracy. Ćwiczą radzenia sobie na wycieczkach, z własną higieną, bo np. okazuje się, że jest myty przez mamę w domu. (Ewa)

Zielona szkoła we wrześniu, dzień pieczonego ziemniaka w październiku, zapraszamy różne szkoły przysposabiające do pracy, sponsorów, robimy smalec, pieczemy chleby, robimy różne konkursy. Śniadania i kolacje na zielonej szkole robią sami i to jest w ramach przedmiotu przysposabiającego do pracy. (Ewa)

Podczas naszej rozmowy pojawia się jeszcze jeden aspekt dotyczący absolwentów gimnazjów integracyjnych, którzy przychodzą do szkoły przysposabiającej do pracy, aby dalej w niej kontynuować naukę. Wszystkie Panie zgodnie uważają, że widać ogromną różnicę w funkcjonowaniu społecznym i emocjonalnym absolwentów gimnazjum specjalnego i integracyjnego, na niekorzyść tego drugiego. Absolwenci gimnazjum specjalnego są wg nich bardziej samodzielni, lepiej radzą sobie z emocjami czy kontaktami społecznymi. Jak mówią:

Nie są przygotowani do wykonywania jakichkolwiek czynności samodzielnych pod każdym względem (uczniowie po gimnazjach integracyjnych.) Nauka tego, że jak dostajesz kartę pracy, to ją wykonujesz sam, oni ciągle oglądają się i czekają na pomoc. Widzę to w latach i jestem przekonana. Wymagają bezustannych zabiegów wokół siebie. Uczniowie przychodzą do nas coraz słabsi. Przejmuje dość integracja, mam wrażenie też, że jest coraz więcej uczniów z zaburzeniami psychi-

czynnymi, a tego nie było, zachowania agresywne, autoagresywne. Integracja przejmuję, a rodzic budzi się pod koniec gimnazjum i postanawia nam dać tutaj swoje dziecko, już dorosłego. (Ewa)

Bardzo dużą różnicę na niekorzyść integracji, widzę różnicę zarówno w umiejętnościach społecznych jak i edukacji. (Maja)

Absolwenci szkoły znajdują swoje miejsca w warsztatach terapii zajęciowej, to przejście i zmiana przestrzeni-miejsca, wyjście z roli ucznia i wejście w rolę pracownika bardzo ich rozwija. U wielu, jak mówią nauczycielki, zmiana środowiska powoduje dojrzewanie, poważnienie i budowanie dalszych kompetencji oraz umiejętności zapoczątkowanych w szkole. Absolwenci otrzymują świadectwa ukończenia szkoły, w których opisane zostają ich umiejętności. Szkoła wypracowała swoją skalę ocen, które obowiązują na zajęciach przysposobienia do pracy oraz funkcjonowania osobistego i społecznego. Na zajęciach przysposobienia do pracy ważne jest czy uczeń: jest przygotowany do pracy, rozumie polecenia i potrzebę wykonywania zadań, pracuje samodzielnie, organizuje stanowisko pracy, jak wykonuje czynności technologiczne i porządkowe, jak posługuje się narzędziami i obsługuje urządzenia, czy starannie wykonuje czynności i dba o estetykę, czy przestrzega zasad BHP, czy jest kreatywny i potrafi współdziałać w grupie. Na zajęciach funkcjonowania osobistego i społecznego zwraca się uwagę na to, czy uczeń pracuje samodzielnie, zawsze kończy rozpoczętą pracę, reaguje na polecenia nauczyciela, starannie wykonuje zadania, wywiązuje się z powierzonych zadań, jest aktywny, zaangażowany w lekcję, wykazuje własną inicjatywę, jest przygotowany do zajęć. Opisane osiągnięcia uczniów, ich umiejętności ułatwiają terapeutom warsztatów terapii zajęciowej stworzenie dalszego planu wsparcia ich dorosłości.

Reasumując, etap stawania się dorosłym, dorastania do bycia dorosłym jest związany z wieloma zmianami biologicznymi i psychospołecznymi. Młody człowiek mierzy się ze swoją zmieniającą się fizycznością, zaczyna odczuwać potrzeby z nią związane oraz przygotowuje się do opanowania społecznej roli męskiej lub kobiecej. Ponadto pojawiają się potrzeby przynależności do grupy, akceptacji i podobań się rówieśnikom. Bardzo istotną potrzebą, która charakteryzuje ten okres życia, jest potrzeba samookreślenia i uzyskania niezależności. Młody człowiek z niepełnosprawnością intelektualną potrzebuje wsparcia na drodze do dorosłości, wsparcia umożliwiającego mu zrozumienie samego siebie i przejście do pozycji aktywnej. Ten etap w jego życiu zazębia się z edukacją w gimnazjum i szkole przysposabiającej do pracy.

Analiza podstawy programowej szkół przysposabiających do pracy pokazała, że na tym etapie edukacji bardzo istotne jest właśnie kształtowanie autonomii, samodzielności i zaradności życiowej, przygotowanie do pełnienia ról społecznych przypisanych dorosłości, a przede wszystkim kształtowanie kompetencji

potrzebnych do podejmowania w przyszłości prób prowadzenia autonomicznego i aktywnego życia. Analiza rzeczywistości szkolnej, a konkretnie poglądów nauczycielek gdyńskiej szkoły na realizowane zadania i cele podstawy programowej, ukazała, że są one przede wszystkim świadome pojawiających się potrzeb uczniów wchodzących w etap dorosłości. Nauczycielki podkreślają, że zawsze widzą w swoich uczniach dorosłe młode osoby, które na każdym kroku pobudzone są przez nie do samodzielności, odpowiedzialności za swoje zachowanie i słowa. Bardzo istotne jest w ich opiniach kształtowanie kompetencji samoobsługowych, kierowanie sobą, relacji społecznych czy zaradności życiowej. Poprzez praktyki zawodowe i warsztaty poświęcone zagadnieniom pracy przygotowują uczniów do dalszej aktywizacji społeczno-zawodowej. Szkoła jednak nie współpracuje z doradcami zawodowymi oraz w zasadzie nie prowadzi praktyk zawodowych na „otwartym rynku”. Obszarem najbardziej „zaniedbanym” jest edukacja seksualna i wsparcie w rozumieniu swojej zmieniającej się cielesności, niestety przejawy zainteresowania płcią przeciwną wzbudzają wśród rodziców uczniów bardzo często lęk. Nauczycielki mają świadomość, że ten obszar wsparcia należy rozwinąć. Aby szkoła przysposabiająca do pracy była miejscem emancypacji obejmującej badanie granic, jakie można przekroczyć, powinno zwrócić się uwagę na tworzenie przestrzeni do podejmowania wyzwań i działań poza szkołą, do podejmowania tematów często marginalizowanych.

Szkoły przysposabiające do pracy, jak zauważa E. Zakrzewska-Manterys, nie uczą wykonywania konkretnego zawodu. Niektórzy rodzice i nauczyciele wyciągają stąd wniosek, że absolwenci tych szkół są słabo przygotowani do przyszłego życia zawodowego.

Moim zdaniem stwierdzenie to jest jednak mylne, rodzaj wykształcenia oferowany przez szkoły przysposabiające do pracy może okazać się wartościowy – dzięki temu, że nie uczą wykonywania konkretnego zawodu, zwiększają one paletę możliwości zatrudnienia przy wykonywaniu licznych drobnych prac pomocniczych w małych przedsiębiorstwach, organizacjach czy stowarzyszeniach. Wprowadzane przez różne szkoły nowe projekty, takie jak „Od praktyk wspieranych do zatrudnienia wspieranego” czy „Niepełnosprawny asystent osoby niepełnosprawnej”, czynią życie szkolne ciekawym, pasjonującym wyzwaniem, jednocześnie zostawiając otwarte drzwi dla przyszłego zatrudnienia w warunkach pracy chronionej (Zakrzewska-Manterys 2012, s. 31–33).

Bibliografia

- Cytowska B. (2012), *Trudne drogi adaptacji*, Kraków
- Gutowska A. (2012), *Adolescencja osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, Wrocław

- Kościelska M. (2000), *Być kobietą, być mężczyzną – co to znaczy w odniesieniu do osób niepełnosprawnych intelektualnie*, [w:] *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną i jej prawo do pełnego człowieczeństwa*, red. A. Firkowska-Mankiewicz, Warszawa
- Malewski M. (1991), *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wrocław
- Męczkowska A. (2006), *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław
- Męczkowska A. (2006), *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław
- Otrębski G., Wiącek G. (2012), *Skala przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową. Podręcznik*, Lublin
- Pilecka W., Pilecki J. (1996), *Warunki i wyznaczniki rozwoju autonomii dziecka upośledzonego umysłowo*, [w:] *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, red. W. Dykciak, Poznań
- Pisula E. (2008), *Dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną – szanse i zagrożenia*, Warszawa
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 listopada 2003 (Dz.U. 2003 nr 210, poz. 2041)
- Rzedzicka K. (2003), *Spoleczne koncepcje dorosłości a niepełnosprawność*, [w:] *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny*, red. K. Rzedziecka, A. Kobylańska, Warszawa
- Spruch A. (2008), *O miejscach, nie -miejscach i oswojaniu*, Witryna nr 22, www.witryna.czasopism.pl
- Tyszkowa M. (1993), *Zadania rozwojowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 (Dz.U. 2004, nr 256)
- Wojciechowski F. (2007), *Niepełnosprawność. Rodzina. Dorastanie*, Warszawa
- Załącznik nr 7, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009 nr 4, poz. 17)
- Zakrzewska-Manterys E. (2012), *Szkoły przysposabiające do pracy – zło konieczne czy nowoczesna forma edukacji dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym?*, „Trendy. Internetowe czasopismo edukacyjne”, nr 3
- Żyta A. (2010), *Doświadczenia osób niepełnosprawnych w środowisku instytucjonalnym*, [w:] *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawności intelektualną*, red. A. Krause, S. Nosarzewska, A. Żyta, Toruń

Netografia

www.zss17.org

www.zss5.sopot.pl

www.zss2.eu