



Innowacyjny program

przygotowania do wykonywania pracy
zawodowej dla młodzieży z niepełnosprawnością

ANALIZA AKTUALNIE STOSOWANEJ METODYKI WSPIERANIA ROZWOJU ZAWODOWEGO UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ UMYSŁOWĄ

Autor opracowania:
dr Katarzyna Mariańczyk
pod kierunkiem dr hab. Wojciecha Otrębskiego, prof. KUL



Październik 2010



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja jest współfinansowana przez Unię Europejską
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Zawartość opracowania

I. Cel opracowania	3
II. Analiza aktualnie stosowanej metodyki wspierania rozwoju zawodowego uczniów z niepełnosprawnością umysłową.....	3
1. Zagadnienie rozwoju zawodowego.....	3
1.2. Teorie rozwoju zawodowego	4
1.2.1 Teorie cechy i czynnika	4
1.2.2 Teorie psychodynamiczne.....	5
1.2.3 Teorie rozwojowe	6
1.2.4 Teorie poznawczo-społeczne	8
2. Wsparcie rozwoju zawodowego ucznia z niepełnosprawnością umysłową w procesie edukacji .	10
3. Wybrane metody wspierania rozwoju zawodowego w procesie nauczania-uczenia się.....	13
3.1. Orientacja zawodowa.....	13
3.2. Metody dydaktyczne wykorzystywane w zakresie preorientacji i orientacji zawodowej oraz możliwość ich adaptacji dla młodzieży z niepełnosprawnością umysłową.....	15
3.2.1 Metoda pokazu	20
3.2.2 Pogadanka	20
3.2.3 Metoda problemowa	21
3.2.4 Metody praktyczne.....	22
3.2.5 Metoda projektów	25
III. Bibliografia	28

I. Cel opracowania

Celem opracowania jest prezentacja aktualnie stosowanych metodyk wspierania rozwoju zawodowego uczniów z niepełnosprawnością umysłową. Stanowi ono jeden z wyjściowych elementów, na którym bazować będzie przygotowanie metodyki zajęć uzupełniających, wspomagających rozwój i zainteresowania zawodowe oraz przyczyniające się do podniesienia poziomu kompetencji zawodowej uczniów z niepełnosprawnością umysłową.

II. Analiza aktualnie stosowanej metodyki wspierania rozwoju zawodowego uczniów z niepełnosprawnością umysłową

1. Zagadnienie rozwoju zawodowego

Rozwój zawodowy zgodnie z *Nowym Słownikiem Pedagogiki Pracy* (2000, s. 227) to: „droga rozwoju zawodowego jednostki od (1) fazy zaznajamiania się z obszarami ludzkiej działalności gospodarczej i kulturalnej, poprzez (2) fazę przygotowania ogólnozawodowego do (3) okresu przygotowania zawodowego. Później następują okresy rozwoju zawodowego, awansów i osiągnięć, aż do zakończenia pracy zawodowej, która nie kończy aktywności pracowniczej. Fazy rozwoju zawodowego zależą w dużym stopniu od instytucji społecznych, określających aktywność jednostki i jej udziału w procesach kształcenia i procesach pracy”.

Rozwój zawodowy dotyczy wszystkich osób, bez względu na fakt czy są one osobami sprawnymi czy też niepełnosprawnymi. Naturalnym następstwem zainteresowania rozwojem zawodowym jest pytanie o aktywność zawodową. Dane statystyczne są jednoznaczne: osoby niepełnosprawne, a wśród nich osoby z niepełnosprawnością umysłową, to ludzie najmniej aktywni zawodowo (Wapiennik 2005; Zakrzewska-Manterys 2007; Raport *Ubóstwo i Niepełnosprawność Intelktualna w Europie* - źródło internetowe 2010). Niski poziom aktywności zawodowej niepełnosprawnych może być traktowany jako wynik działania różnych czynników w tym m.in. mało sprzyjającej zatrudnieniu niepełnosprawnych koniunktury, niewłaściwej postawy pracodawców wobec niepełnosprawnych, jakości wykształcenia niepełnosprawnych, poziomu umiejętności zawodowych, a także kompetencji zawodowych, od których zdobycie i utrzymanie zatrudnienia przez osobę z niepełnosprawnością umysłową z pewnością także zależy. Czynniki te wpisują się w proces rozwoju zawodowego człowieka, dlatego poniżej zaprezentowany zostaje przegląd teorii rozwoju zawodowego akcentujących różne aspekty procesu rozwoju zawodowego.

1.2. Teorie rozwoju zawodowego

1.2.1 Teorie cechy i czynnika

Teorie cechy i czynnika (*Trait-factor Theories*) stanowią najstarsze podejście do problematyki rozwoju zawodowego i bardzo popularne w obszarze doradztwa zawodowego do dziś. Podwaliny myślenia o cechach tj. zainteresowania, zdolności, osiągnięcia dał F. Parsons (1909) – jeden z twórców doradztwa zawodowego w Stanach Zjednoczonych.

Parsons (1909; za: Balcar i in. 2006, s. 10-11) sformułował kilka podstawowych zasad dotyczących postępowania w toku działań doradczych w obszarze doradztwa zawodowego. Jego zdaniem zawód należy wybierać, a nie „polować” na pracę. Ponadto uważał, że przed dokonaniem wyboru należy skorzystać z porady zawodowej oraz podjąć działania mające na celu dookreślenie własnych predyspozycji, zdolności itp. Był zwolennikiem dostarczania młodzieży jak największej ilości informacji o zawodach po to, by unikać przypadkowości w dokonywanych przez nią wyborach drogi zawodowej. Podkreślał także, że mądry wybór zawodu warunkują trzy czynniki: poznanie własnych zdolności, zainteresowań, mocnych stron oraz ograniczeń; wiedza na temat rynku pracy oraz umiejętność efektywnego wykorzystania tych dwóch zasobów informacji. Odwołując się do tych trzech czynników Parsons (1909 za: Balcar i in. 2006, s. 11) i jego współpracownicy skonstruowali metodę – nadal stosowaną choć i poddawaną krytyce tj. trzyetapowy proces efektywnego planowania wyboru zawodowego. Drugą metodą stosowaną przez niego był wywiad doradczy, w którym zadawał on klientowi pytania m.in. dotyczące zdolności umysłowych, sprawności fizycznej, historii rodzinnej, zainteresowań czy sposobów spędzania wolnego czasu.

Do grupy teorii cechy i czynnika zalicza się także typologię osobowości Hollanda (1992; za: Balcar i in. 2006 s. 33). Uznał on, że wybór kariery zawodowej jest swego rodzaju rzutowaniem osobowości człowieka na obszar pracy zawodowej. W swojej teorii, w której prezentuje charakterystykę sześciu głównych typów osobowości, odnosi się także do środowisk pracy. Holland (1992) proponuje następujące typy osobowości: realistyczny (*Realistic*), badawczy (*Investigative*), artystyczny (*Artistic*), społeczny (*Social*), przedsiębiorczy (*Enterprising*), konwencjonalny (*Conventional*). Szczegółowe charakterystyki każdego typu zawierają m.in. informacje o preferowanych zachowaniach, kompetencjach, słabych stronach, zainteresowaniach zawodowych, cechach i zawodach. Człowiek posiada cechy przynależące do każdego typu osobowości. Ułożone są one hierarchicznie, od tych najsilniej reprezentowanych u danej osoby, aż do najsłabiej.

Do grupy teorii cechy i czynnika zaliczana jest także teoria przystosowania zawodowego R.V. Dawis’a, H. Lofquist’a i G. W. Englanda.

Teoria ta opiera się na założeniu, że istotą przystosowania jest charakter relacji pomiędzy cechami osoby, a jej środowiskiem. W tę relację człowiek wchodzi z określoną osobowością zawodową, na którą składają się potrzeby i zdolności. Środowisko jako drugi element tej relacji stawia przed osobą określone wymagania oraz dostarcza gratyfikacje umożliwiając zaspokajanie potrzeb. W teorii tej podkreślana jest ciągła interakcja pomiędzy osobą a jej środowiskiem pracy. Człowiek zatem poszukuje odpowiedniego dla siebie środowiska, ale też środowisko zawodowe „preferuje” osoby o określonym zestawie cech. Choć teoria zaliczana jest do grupy teorii cech i czynników, to należy podkreślić, że obejmuje ona szerszy kontekst poprzez odwołanie do takich kategorii jak przydatność zawodowa oraz zadowolenie z pracy.

1.2.2 Teorie psychodynamiczne

Koncepcja E. S. Borodina (1984) dała podstawy dla psychodynamicznego modelu poradnictwa zawodowego. W swojej teorii autor podkreśla wielość uwarunkowań wyborów zawodowych tj. czynniki ekonomiczne, kulturowe, etniczne, geograficzne, biologiczne oraz przypadek, a także silne związki pracy z zabawą. To właśnie zabawa i podejmowanie ról stanowi podstawową zapowiedź sposobu realizowania się w środowisku pracy. Uważa, że potrzeba zabawy, która nigdy w człowieku nie wygasa, umożliwi ekspresję siebie oraz samorealizację. W swojej teorii Borodin (1984) formułuje siedem podstawowych założeń (za: Paszkowska-Rogacz 2003, s. 57-60):

1. Wszechogarniające doświadczenie zabawy jest pragnieniem typowym dla wszystkich ludzi, uwzględniające wielorakie aspekty życia, również zawodowego.
2. Fuzja pracy i zabawy jest funkcją rozwoju jednostki, ze szczególnym uwzględnieniem zjawiska kompulsji i wysiłku.
3. Na ludzkie życie składa się szereg decyzji związanych z karierą. Decyzje te odzwierciedlają ciągłe poszukiwania idealnego dopasowania pomiędzy jednostką a jej pracą.

Borodin (1984) uznał, że na podstawie badania źródeł zaangażowania w pracę można budować „mapę zawodów”. Mapa opiera się na fizjologicznych i społecznych uwarunkowaniach satysfakcji z pracy i, zdaniem Borodina, kładzie silny akcent na rozwój potrzeb jednostki. Na mapę składa się sześć wymiarów analitycznego „ego”: precyzja, opieka, ciekawość, siła, ekspresja estetyczna, etyka i koncentracja na problemach dobra i zła.

4. Najbardziej użyteczna wersja „mapy zawodów” powinna brać pod uwagę styl życia jednostki, jej osobowość oraz stadium rozwoju.
5. Źródeł indywidualnego charakteru, jaki nadaje jednostka swojej karierze, należy poszukiwać w jej wczesnym dzieciństwie.

6. Każda jednostka buduje swoją osobową tożsamość składającą się z aspektów typowych dla matki i ojca oraz elementów unikatowych, charakterystycznych tylko dla niej.
7. Problemy związane z podjęciem decyzji o karierze wynikają z aktualnego braku satysfakcji, jaki odczuwa jednostka.

Anna Roe (1956) także jest reprezentantką podejścia psychodynamicznego w obszarze zawodowym, twórczynią strukturalnej teorii zainteresowań oraz teorii wyjaśniającej genezę zainteresowań i preferencji zawodowych (za: Balcar i in. 2006, s. 98). W ramach pierwszej z teorii Roe zaproponowała klasyfikację zawodów, która nie odpowiadała podobieństwu grupowanych zawodów pod kątem zainteresowań zawodowych.

Roe (1984) wyróżniła osiem podstawowych grup zawodów, a ramach każdej z nich sześć poziomów, które związane są z kwalifikacjami i stopniem samodzielności osób. Osiem głównych grup zawodów to: (za: Paszkowska-Rogacz 2003, s. 64):

- I. Usługi (*service*)
- II. Kontakty biznesowe (*business contact*)
- III. Organizacja (*organization*)
- IV. Technologia (*technology*)
- V. Natura (*outdoor*)
- VI. Nauka (*the Sciences*)
- VII. Kultura (*General Cultural*)
- VIII. Sztuka i rozrywka (*Art and Entertainment*).

W ramach teorii wyjaśniającej genezę zainteresowań i preferencji zawodowych Roe koncentrowała się na wpływie relacji rodzinnych na rozwój osobowości i kariery zawodowej młodego człowieka. Rozpatrywała czynniki rodzinne mające wpływ na strukturę potrzeb, a przez to na wybór zawodu. Skupiła się przede wszystkim na stosunkach pomiędzy rodzicami a dziećmi we wczesnym dzieciństwie (stosunki chłodne (*cold*), stosunki ciepłe (*warm*) oraz emocjonalna koncentracja na dziecku (*emotional concentration on child*)). Wśród wymienionych postaw Roe (1963) dostrzegła te sprzyjające kształtowaniu się u dziecka nastawienia na ludzi w późniejszych preferencjach zawodowych oraz te ukierunkowujące ku obiektom innym niż ludzie (za: Balcar i in. 2006, s. 104).

1.2.3 Teorie rozwojowe

Najpopularniejszą teorią o charakterze rozwojowym jest teoria D. E. Super'a. Super (1996) dużą wagę w swojej teorii przykładła do pojęcia **obrazu siebie** (*self-concept*) i **zawodowego obrazu siebie** (*vocational self-concept*). Jego zdaniem odgrywają one bardziej

istotną rolę w rozwoju zawodowym jednostki niż obiektywne źródła informacji o osobie tj. pomiary zainteresowań, preferencji, zdolności itp. Obraz siebie definiuje on jako „subiektywne wyobrażenia własnej osoby w określonej roli, sytuacji czy pozycji społecznej, stanowiąc źródło oceny własnych możliwości realizacji podejmowanych ról” (za: Balcar i in. 2006, s. 73). Obraz siebie stanowi zatem podstawę samoakceptacji i źródło motywacji do rozwoju. Natomiast zawodowy obraz siebie jest definiowany jako jasne i stabilne spostrzeganie swoich celów, zainteresowań, zdolności i wartości, uważanych za właściwe przy wyborze zawodu.

W rozwoju kariery człowieka Super (1996) różnił 4 fazy (Balcar i in. 2006, s. 76):

1. **Faza wzrostu** (od 4 do 14 lat) charakteryzuje się procesem kształtowania i rozwijania obrazu siebie poprzez identyfikację dziecka z osobami znaczącymi w ich życiu.
2. **Faza eksploracji** (od 15 do 24 lat) to okres życia, w którym obserwuje się kształtowanie obrazu siebie przez wypróbowywanie różnych ról społecznych oraz zawodowe doświadczenia w ramach szkoły i w czasie wolnym oraz w podejmowanych pracach okresowych.
3. **Faza tworzenia** (od 25 do 44 lat) charakteryzuje się poszukiwaniem przez jednostkę stałego miejsca zatrudnienia po dokonaniu wyboru głównego kierunku zatrudnienia w wyniku wcześniejszych prób lub specjalistycznego kształcenia. Czas ten stanowi najbardziej twórczy okres pod względem aktywności zawodowej.
4. **Faza stabilizacji** (od 45 do 65 lat) charakteryzuje się tym, że aktywność jednostki sprowadza się do podejmowania działań stabilizujących wybraną drogę kariery zawodowej.

Kolejną wśród teorii rozwojowych jest teoria rozwoju zawodowego Ginzberga, Ginzburga, Axelrada i Hermy (Balcar i in. 2006).

Podstawę tej teorii stanowi założenie, że dojrzewanie zawodowe przebiega od fantazji do coraz większego realizmu. Rozwój zawodowy dzieci, młodzieży oraz młodych dorosłych obejmuje trzy okresy: wyborów wyobrazeniowych, wyborów na próbę oraz wyborów realistycznych.

1. Okres wyborów wyobrazeniowych (do 10, 11 roku życia dzieci w aktywności zabawowej realizują swoje wyobrażenia o pracy).
2. Okres wyborów na próbę (od 11 do 17 lat, okres ten charakteryzuje niski poziom zaangażowania w dokonywane wybory i decyzje zawodowe). Okres ten dzieli się na etapy:
 - Etap zainteresowań
 - Etap zdolności
 - Etap wartości
 - Etap przejściowy
3. Okres wyborów realistycznych (od 22 do 24 roku życia). Obejmuje etapy:
 - Etap poszukiwań
 - Etap krystalizacji

- Etap specyfikacji

1.2.4 Teorie poznawczo-społeczne

Przykładem teorii rozwoju zawodowego o charakterze poznawczo społecznym jest teoria autorstwa D.V. Tiedeman, R. O'Hara, A. Miller-Tiedeman (Paszowska-Rogacz 2003).

Autorzy ci traktują rozwój zawodowy jako funkcję rozwoju własnej osoby. Ich zdaniem podstawowe elementy tego rozwoju są uwarunkowane czynnikami o charakterze społecznym, sytuacyjnym oraz biologicznym. Rozwój zawodowy jest przez tych autorów rozumiany jako proces podejmowania decyzji zawodowych, a składają się na niego dwa okresy i siedem etapów (za: Paszowska-Rogacz, 2003, s. 111):

I. Okres oczekiwania

1. Poszukiwanie (aktywność przypadkowa i nieukierunkowana na konkretny cel zawodowy, 14-18 lat);
2. Kryształizacja (tworzenie alternatyw oraz zrozumienie konsekwencji ich wyboru; 18-21 lat);
3. Wybór (wdrożenie opcji; 18-25 lat);
4. Wyjaśnienie (ostateczny wybór; 18-25 lat);

II. Okres zastosowań i adaptacji;

5. Indukcja (zwiększona odpowiedzialność jednostki za własne decyzje; 21-30 lat);
6. Zmiana (osoba jest coraz bardziej stanowcza w podejmowaniu decyzji; 21-30 lat);
7. Integracja (zadowolenie z dokonanych wyborów; 30-40 lat).

Wymienione etapy niekiedy zachodzą na siebie, a w ramach każdego z nich osoba jest zmuszona do podejmowania decyzji. Autorzy ci twierdzą także, że decyzje związane z edukacją i pracą zawodową w większym stopniu zależą od osobowości jednostki, niż jej zdolności i umiejętności.

Jako podsumowanie przeglądu teorii rozwoju zawodowego może posłużyć Tabela 1.

Tab. 1. Zestawienie teorii rozwoju zawodowego

Grupa teorii	Autorzy	Główne akcenty	Fazy/Typy/ Klasyfikacje
Teorie cechy i czynnika	Parsons	Czynniki warunkujące wybór zawodu: 1. poznanie własnych zdolności, zainteresowań, mocnych stron oraz ograniczeń; 2. wiedza na temat rynku pracy oraz 3. umiejętność efektywnego wykorzystania tych dwóch zasobów informacji.	
	Holland	Wybór kariery zawodowej jest rzutowaniem osobowości człowieka na obszar pracy zawodowej.	Typy osobowości: realistyczny (<i>Realistic</i>), badawczy (<i>Investigative</i>), artystyczny (<i>Artistic</i>),

			społeczny (<i>Social</i>), przedsiębiorczy (<i>Enterprising</i>), konwencjonalny (<i>Conventional</i>).
	Dawis, Lofquist, England	Teoria przystosowania zawodowego: istotą przystosowania jest charakter interakcji między cechami osoby, a jej środowiskiem. W tę relację człowiek wchodzi z określoną osobowością zawodową (potrzeby i zdolności). Środowisko stawia określone wymagania oraz dostarcza gratyfikacje umożliwiając zaspokajanie potrzeb.	
Teorie psychodynamiczne	Borodin	- wielość uwarunkowań wyborów zawodowych (czynniki ekonomiczne, kulturowe, etniczne, geograficzne, biologiczne, przypadek) - silne związki pracy z zabawą.	Mapa zawodów odzwierciedlająca sześć wymiarów analitycznego „ego”: precyzja, opieka, ciekawość, siła, ekspresja estetyczna, etyka oraz koncentracja na problemach dobra i zła
	Roe	- wpływ relacji rodzinnych na rozwój osobowości i kariery zawodowej młodego człowieka. - stosunki między rodzicami a dziećmi we wczesnym dzieciństwie wpływają na wybór zawodu (stosunki chłodne (<i>cold</i>), stosunki ciepłe (<i>warm</i>) oraz emocjonalna koncentracja na dziecku (<i>emotional concentration on child</i>).	Osiem podstawowych grup zawodów (a w ramach każdej z nich sześć poziomów, które związane są z kwalifikacjami i stopniem samodzielności osób): I. Usługi (<i>service</i>) II. Kontakty biznesowe (<i>business contact</i>) III. Organizacja (<i>organization</i>) IV. Technologia (<i>technology</i>) V. Natura (<i>outdoor</i>) VI. Nauka (<i>the Sciences</i>) VII. Kultura (<i>General Cultural</i>) VIII. Sztuka i rozrywka (<i>Art and Entertainment</i>).
Teorie rozwojowe	Super	- obraz siebie (<i>self-concept</i>) rozumiany jako „subiektywne wyobrażenia własnej osoby w określonej roli, sytuacji czy pozycji społecznej, stanowiące źródło oceny własnych możliwości realizacji podejmowanych ról” stanowi podstawę samoakceptacji i źródło motywacji do rozwoju	4 fazy rozwoju kariery: 1. Faza wzrostu (od 4 do 14 lat) kształtowania i rozwijania obrazu siebie poprzez identyfikację dziecka z osobami znaczącymi w ich życiu. 2. Faza eksploracji (od 15 do 24 lat) to okres wypróbowywania różnych ról 3. Faza tworzenia (od 25 do 44 lat) jest poszukiwaniem przez jednostkę stałego miejsca zatrudnienia 4. Faza stabilizacji (od 45 do 65 lat) aktywność jednostki sprowadza się do podejmowania działań stabilizujących wybraną drogę kariery zawodowej.
	Ginzberg, Ginzburg, Axelrad, Hermy	- dojrzewanie zawodowe przebiega od fantazji do coraz większego realizmu	1. Okres wyborów wyobraźniowych (do 10, 11 roku życia dzieci w aktywności zabawowej realizują swoje wyobrażenia o pracy). 2. Okres wyborów na próbę (od 11 do 17 lat, okres ten charakteryzuje niski poziom zaangażowania w dokonywane wybory i decyzje zawodowe). Okres ten dzieli się na etapy: - Etap zainteresowań - Etap zdolności - Etap wartości - Etap przejściowy 3. Okres wyborów realistycznych (od 22 do 24 roku życia). Obejmuje etapy: - Etap poszukiwań

			- Etap krystalizacji - Etap specyfikacji
Teorie poznawcze i społeczne	Tiedeman, O'Hara, Miller-Tiedeman	- rozwój zawodowy rozumiany jako proces podejmowania decyzji zawodowych	I. Okres oczekiwania 1. Poszukiwanie (aktywność przypadkowa i nieukierunkowana na konkretny cel zawodowy, 14-18 lat); 2. Krystalizacja (tworzenie alternatyw oraz zrozumienie konsekwencji ich wyboru; 18-21 lat); 3. Wybór (wdrożenie opcji; 18-25 lat); 4. Wyjaśnienie (ostateczny wybór; 18-25 lat); II. Okres zastosowań i adaptacji; 5. Indukcja (zwiększona odpowiedzialność jednostki za własne decyzje; 21-30 lat); 6. Zmiana (osoba jest coraz bardziej stanowcza w podejmowaniu decyzji; 21-30 lat); 7. Integracja (zadowolenie z dokonanych wyborów; 30-40 lat).

2. Wsparcie rozwoju zawodowego ucznia z niepełnosprawnością umysłową w procesie edukacji

Jak podaje podręcznik *Mental Retardation – Definition, Classification and System Supports* (Schalock i in. 2007) niepełnosprawność umysłowa to zaburzenie charakteryzujące się znaczącymi ograniczeniami zarówno w funkcjonowaniu intelektualnym, jak i zachowaniu przystosowawczym. Ograniczenia przejawiają się w zakresie umiejętności pojęciowych, społecznych, adaptacyjnych. Niepełnosprawność powstaje przed 18-tym rokiem życia. W podręczniku zaproponowano teoretyczny model funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością umysłową. To funkcjonowanie przejawia się jako swego rodzaju wypadkowa czynników indywidualnych i środowiskowych oraz otrzymanego wsparcia. Osoba potrzebuje wsparcia w pięciu obszarach: możliwości intelektualne; zachowania adaptacyjne; uczestnictwo, interakcje, role społeczne; zdrowie; kontekst społeczny czyli umiejętność przebywania w środowisku społecznym (Schalock i in. 2007, s. 3-4).

Popularnym jest stwierdzenie, że osoby niepełnosprawne, a już zwłaszcza osoby z niepełnosprawnością umysłową nie są zdolne do pracy zawodowej. Jest to jeden z mocno utrwalonych stereotypów utrudniających włączanie w aktywność zawodową tej grupy osób. Tymczasem, przyglądając się specyfice funkcjonowania osób z niepełnosprawnością umysłową (Otrębski 2007) i zestawiając je z listą prostszych czynności zawodów, można stwierdzić, że wiele osób, przy uzyskaniu właściwego wsparcia np. w postaci pomocy trenera, opiekuna, właściwego przygotowania, przeszkolenia czy poznania po prostu sekwencji czynności, mogłoby czynności zawodowe przynależne różnym zawodom z powodzeniem wykonywać.

W *Nowej Klasyfikacji Zawodów i Specjalności* (Lelińska i in. 2004, s. 19) zawód definiuje się jako zbiór zadań (zespół czynności) wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, wykonywanych stale lub z niewielkimi zmianami przez poszczególne osoby i wymagających odpowiednich kwalifikacji (wiedzy i umiejętności), zdobytych w wyniku kształcenia lub praktyki. Wykonywanie zawodu ma ponadto stanowić źródło dochodów. Klasyfikacja Zawodów obejmuje 10 wielkich grup zawodów. Ta oznaczona nr 9 to grupa „Pracownicy przy pracach prostych”. Przynależy do niej 81 zawodów i specjalności. Są to zawody, które wymagają niskich lub podstawowych umiejętności oraz niewielkiej wiedzy teoretycznej. Praca polega zazwyczaj na wykonywaniu prostych, powtarzalnych czynności, z użyciem prostych narzędzi i przy ograniczonej własnej inicjatywie. Ta grupa zawodów może stanowić bazę do rozpatrywania możliwości zawodowych osób niepełnosprawnych umysłowo. Przykładowe, główne kategorie tych zawodów wyodrębnione w omawianej *Nowej Klasyfikacji Zawodów i Specjalności* to: pracownicy przy pracach prostych w handlu i usługach (np. pomoce domowe, sprzątaczkę, praczki, gospodarze budynków, zmywacze szyb, gońcy, bagażowi, portierzy), robotnicy pomocniczy w rolnictwie, rybołówstwie i pokrewni (np. robotnik szklarniowy, robotnik leśny) oraz robotnicy pomocniczy w górnictwie, przemyśle, budownictwie i transporcie (np. ładowacz, pakowacz, sortowacz, wydawca materiałów).

Cały proces edukacji i przygotowania zawodowego ma za zadanie doprowadzenie osoby niepełnosprawnej do uzyskania i utrzymania pracy. Doradztwo zawodowe natomiast powinno być integralną częścią procesu przygotowania do uzyskania pracy i powinno polegać na asystowaniu osobie niepełnosprawnej w przystosowaniu się do wymogów sytuacji pracy (Wojciechowski 2001). Ważnym jest także, że w procesie doradztwa zawodowego należy starać się o wykształcanie postawy samodzielności w osobie niepełnosprawnej m.in. po to, by wybór zawodu był jej autonomiczną, samodzielną decyzją; zawód i praca powinny być bowiem przejawem samorealizacji. Ta samodzielność w wyborze czynności jakie chce się robić oraz sam fakt wykonywania pracy jest dla osoby z niepełnosprawnością umysłową przybliżaniem do pełnego życia, przewyciężaniem dyskryminacji w zatrudnieniu (Kukła 2004).

Odwołując się do teorii rozwoju zawodowego Supera (1996; za: Balcar i in. 2006, s.) staje się oczywistym waga wszystkich okresów rozwojowych dla formowania umiejętności, odkrywania i kształtowania zainteresowań. W poszczególnych okresach rozwoju dziecka towarzyszą, z różnym natężeniem, w poszczególnych okresach rodzice, nauczyciele i inne osoby. Refleksja nad rozwojem zawodowym – rozumianym jako proces dziejący się w toku życia – może więc dotyczyć już także dzieci w okresie przedszkolnym. Osobami, które na ten proces mają wówczas największy wpływ są rodzice, a w przypadku dzieci uczęszczających do przedszkoli, także nauczyciele i opiekunowie. Stankaityté i in. (2008, s. 23) podają konkretne wskazówki jakiego rodzaju działania rodziców

przyczyniają się do wspierania, na tym etapie rozwojowym, rozwoju zawodowego. Rodzice powinni:

- nie tłumić u dziecka naturalnej potrzeby działania,
- pozwolić dziecku eksperymentować,
- nie ograniczać ciekawości,
- stwarzać warunki do zabawy z rówieśnikami,
- zapewnić dziecku zabawki wspomagające kreatywność i myślenie,
- zachęcać dziecko do wykonywania prac odpowiednich dla dziecka w danym wieku,
- obserwować i rozwijać artystyczne skłonności u dziecka,
- pozwolić, by rozkwitała niezależna i ambitna osobowość.

W okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym widać wyraźnie, że aktywnością ważną dla dzieci jest zabawa. Im starsze dzieci, tym częściej dotyczy ona wykonywania zawodów. Dzieci wybierają wówczas dziedziny aktywności, w których czują się najlepiej, wchodzą w rolę, ćwiczą zachowania. W dalszej kolejności nauka w szkole podstawowej ma przygotować młodego człowieka do uczestnictwa w życiu społecznym, w tym także zawodowym zgodnie z jego możliwościami oraz zapotrzebowaniem rynku pracy (Gajdzica 2001). Zatem od pierwszych lat edukacji trwa okres poznawania rzeczywistości zawodowej, zdobywania informacji o pracy, rozpoznawania także swoich zawodowych zainteresowań. W polskim systemie edukacji przewiduje się dla osób z niepełnosprawnością umysłową następujące etapy kształcenia na drodze do zdobycia zawodu (Janiszewska-Niścioruk 2005; Satoła 2006; Fundacja VIP, źródło internetowe 2010; Wapiennik 2005; Wapiennik 2006):

- szkoła podstawowa (6 lat)
- gimnazjum (3 lata)
- szkoły ponadgimnazjalne:

a. szkoły przysposabiające do pracy (3 lata); szkoły te przygotowują ogólnie do podjęcia roli pracownika; uczniowie nie zdobywają uprawnień do wykonywania konkretnego zawodu, ale otrzymują świadectwo ukończenia szkoły potwierdzające przysposobienie do pracy. Szkoły te przeznaczone są dla osób z umiarkowanym i znacznym stopniem upośledzenia umysłowego.

b. szkoły zawodowe (2 lub 3 lata); szkoły te przygotowują młodych ludzi do wykonywania konkretnych zawodów, np. ogrodnik, tapicer, fryzjer, cukiernik, pomoc kucharza, krawiec, pomoc sprzedawcy, mechanik samochodowy. W tych placówkach uczeń ma możliwość uzyskania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Szkoły te przeznaczone są dla osób z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego.

Wyczesany (2002) podaje, że w systemie kształcenia specjalnego najważniejsze funkcje spełniają: rodzina, szkoła i zakład pracy. Praca zawodowa osób niepełnosprawnych umysłowo stanowi swego rodzaju weryfikację efektywności całego procesu kształcenia oraz efektywności

wszystkich zaangażowanych w ten proces osób i instytucji. Warto także zauważyć, że duży nacisk kładziony jest w procesie nauczania specjalnego na kształcenie zawodowe. Np. publiczne szkoły podstawowe specjalne realizują program, którego główne założenia sprowadzają się do następujących stwierdzeń (Wyczesany 2002, s. 79):

- „- wszechstronne rozwijanie uczniów, przysposobienie ich do pracy i udziału w życiu społecznym,
- przygotowanie do dalszej nauki w szkole zawodowej specjalnej, zdobywanie kwalifikacji w procesie pracy,
- wychowanie uczniów w poczuciu obowiązku i dyscypliny”.

Szczególne cele i zadania szkoły specjalnej podkreśla Borzyszkowska (1986, za: Wyczesany 2002, s. 76). Wśród, przytaczanych przez tę autorkę, znajdują się także cele odnoszące się do rozwoju zawodowego. Sformułowano je następująco: „wyrabianie sprawności ruchowych i umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu” oraz „kształtowanie nawyków i praktycznych umiejętności niezbędnych w życiu społecznym i zawodowym”.

Kukła (2004) zaznacza, że bardzo istotnym elementem na drodze do zatrudnienia osoby niepełnosprawnej jest jej przygotowanie do pracy zawodowej. Powinno ono obejmować trzy podstawowe elementy:

- opanowanie niezbędnej wiedzy teoretycznej
- opanowanie niezbędnych umiejętności praktycznych
- opanowanie form funkcjonowania i zachowania się w sytuacji pracy.

Ponadto podkreśla się także (Kukła 2004), że proces kształcenia zawodowego powinien uwzględniać indywidualne możliwości i potrzeby jednostki.

3. Wybrane metody wpierania rozwoju zawodowego w procesie nauczania-uczenia się

3.1. Orientacja zawodowa

Orientacja zawodowa to może być rozumiana jako: „działalność prowadzona przez szkoły, poradnie, urzędy pracy której celem jest zaznajomienie uczniów i absolwentów rozmaitych szkół oraz osób bez pracy z różnymi możliwościami pracy i rozwoju własnego, a także finansowymi, które przedstawiają różne zawody. Jej celem jest także również informowanie o wymaganiach stawianych kandydatom do pracy w poszczególnych zawodach z uwzględnieniem przygotowania szkolnego i zawodowego. Celem orientacji zawodowej w szkołach jest doprowadzenie uczniów do podejmowania decyzji, co do dalszego kształcenia lub wyboru zawodu, zgodnie z własnym przygotowaniem i możliwościami, a także z uwzględnieniem wymagań zawodowych i perspektyw dalszego rozwoju” (*Nowy Słownik pedagogiki pracy* 2000, s. 175).

Okoń (1987) traktuje orientację zawodową to zespół działań wychowawczych, które mają za główny cel takie pokierowanie wszechstronnym rozwojem ucznia, by nabył on zdolności i umiejętności do samodzielnego podejmowania optymalnych decyzji w sprawie swojego życia, zawodu, pracy. Zatem na proces orientacji szkolnej składa się wiele działań. Stąsień i Zięcina-Banek (1991, s. 19) wymieniają następujące:

1. długotrwała i wielostronna obserwacja ucznia, powiązana z badaniem jego stanu psychofizycznego
2. kształtowanie aspiracji życiowych i zawodowych oraz postaw wobec samego siebie, społeczeństwa i pracy
3. wykrywanie, rozwijanie i utrwalanie indywidualnych uzdolnień i skłonności uczniów oraz zainteresowań zawodowych
4. indywidualne konsultacje z uczniami i rodzicami w celu właściwego ukierunkowania wyboru zawodu
5. udzielanie uczniom i rodzicom informacji o zawodach: jakich one wymagają zdolności, cech charakteru i w jakich warunkach wykonywana jest praca
6. praktyczne zapoznanie uczniów z niektórymi podstawowymi zawodami ważnymi dla gospodarki narodowej i dla danego regionu
7. udzielenie informacji o szkołach i innych drogach przygotowujących do poszczególnych zawodów.
8. udzielanie informacji o potrzebach społecznych rozwoju określonych dziedzin życia społeczno-gospodarczego i związanym z nim rynkiem pracy.
9. udzielanie porad uczniom i ich rodzicom dotyczącym wyboru szkoły lub zawodu – przez nauczycieli, lekarza, doradców zawodowych i pracowników społecznych
10. kontrola wyników udzielanych porad w celu podniesienia i stałego doskonalenia orientacji szkolnej i zawodowej.

Z pojęciem orientacji zawodowej bezpośrednio łączy się proces poradnictwa zawodowego. Poradnictwo zawodowe jest jednym z elementów składających się na rehabilitację zawodową, obok kształcenia, wyboru stanowiska pracy i adaptacji do pracy oraz opieki nad osobą zatrudnioną (Wojciechowski 2001).

Orientacja zawodowa powinna być realizowana w całym toku nauki szkolnej. W rzeczywistości działania o charakterze orientacyjnym dotyczą najczęściej uczniów ostatnich klasy gimnazjum, rzadziej uczniów końcowych klas szkoły podstawowej.

Tkaczyk (1997), podając przykład zajęć z pracy-techniki, podpowiada jak winna być prowadzona orientacja zawodowa w toku nauki uczniów z niepełnosprawnością umysłową. Stwierdza przede wszystkim, że realizacja treści z zakresu pracy-techniki ma szczególne znaczenie dla wyboru zawodu przez uczniów niepełnosprawnych umysłowo. W pierwszych latach nauki

szkolnej podczas lekcji z tego przedmiotu uczniowie mają rozwijać sprawność manualną i zdobyć praktyczne umiejętności wykonywania czynności o charakterze technicznym. Czynności te stanowić mogą podwaliny przyszłego zawodu, uwzględniając fakt, że osoby z niepełnosprawnością umysłową najczęściej wykonują proste prace fizyczne, wytwórcze. Tkaczyk (1997) podkreśla w tej sytuacji wielką rolę nauczyciela, który dokonując właściwego doboru zadań technicznych, może omówić z uczniami prace, czynności, zawody oraz wymagania jakie musi spełniać pracownik, by właściwie, profesjonalnie swój zawód wykonywać. Tkaczyk (1997) wskazuje kilka przykładów działań ukierunkowanych na orientację zawodową młodego człowieka z niepełnosprawnością umysłową:

1. uczniowie powinni dowiadywać się o zawodach związanych z transportem podczas zabaw i prac o charakterze konstrukcyjnym, np. podczas budowy samolotu, pociągu; zaś budowanie budynków z klocków jest dobrą okazją do omówienia zawodów związanych z budownictwem,
2. uczniowie powinni pozyskać informacje o zawodach związanych z ogrodnictwem podczas wykonywania kwiatów, owoców z materiałów plastycznych,
3. przygotowaniem do wykonywania zawodu będzie też nauka zasad bezpieczeństwa i higieny np. ostrożność w posługiwaniu się narzędziami czy porządek w miejscu wykonywania pracy.

Tkaczyk (1997) zaznacza, że ważne jest, by kształtować w dzieciach postawę, że wszystkie zawody są ważne, potrzebne społecznie. Nie ma zawodów lepszych, gorszych, złych, dobrych.

Obok zajęć z pracy-techniki duże znaczenie praktyczne, w sensie budowania podwalin do wykonywania w przyszłości zawodu są zajęcia plastyczne (Tkaczyk 1997a). Działania plastyczne dają uczniom możliwość ekspresji własnych doświadczeń, emocji. Kształtują także umiejętności potrzebne do wykonywania prac manualnych, w tym rękodzieła artystycznego. Ważnym jest także uwzględnienie faktu, że rozwój zainteresowań może następować tylko wówczas, gdy zadania które mają temu służyć są zadaniami o średnim natężeniu trudności. Niezbędnym jest takie przygotowanie zadań, aby ich trudność wzrastała stopniowo, a przez to umożliwiała doświadczenie sukcesu i chęć kontynuowania aktywności w danym obszarze.

3.2. Metody dydaktyczne wykorzystywane w zakresie preorientacji i orientacji zawodowej oraz możliwość ich adaptacji dla młodzieży z niepełnosprawnością umysłową

Obowiązkowa nauka szkolna trwa obecnie 9 lat i obejmuje trzy etapy nauczania, trwające każdy po 3 lata. Pierwszy z nich to kształcenie zintegrowane, drugi to kształcenie blokowe. Etapy te realizowane są w toku nauki w szkole podstawowej. Kolejny etap, odbywający się w gimnazjum, to nauczanie przedmiotowe. Jak podaje Parys (2003) podobne rozwiązania zalecano i stosowano już

w kształceniu specjalnym w latach 70. ubiegłego wieku. Najmocniejszą stroną edukacji specjalnej w Polsce jest I etap edukacyjny czyli nauczanie zintegrowane/całościowe. Stosuje się w nim przede wszystkim metodę ośrodków pracy (Tkaczyk 2003). Drugi etap edukacyjny czyli nauczanie kompleksowe miał, w swoich założeniach, stanowić łagodne przejście od etapu nauczania całościowego do etapu nauczania przedmiotowego w gimnazjum. Brakuje jednak rozwiązań metodyczno-organizacyjnych dla dobrej realizacji tego etapu. Rekomenduje się tu stosowanie metod: metoda problemowa adaptowana do warunków szkoły specjalnej, metoda projektów oraz elementy metody Freineta. Dla etapu nauczania przedmiotowego w szkołach specjalnych proponuje się korzystanie z tych samych metod nauczania, co w szkołach masowych, z wprowadzeniem koniecznych modyfikacji.

Zdaniem Serafin (2003) w kształceniu uczniów z upośledzeniem umysłowym w st. umiarkowanym i znacznym powinno się wprowadzać nowe technologie zwłaszcza użycie komputerów. Autorka podkreśla znaczenie metod aktywnych w kształceniu tych grup osób. Jej zdaniem metody te pozwalają uczniom doświadczyć sukcesu, zwiększają ciekawość, chęć nauki i poznawania świata. Nauczyciel winien także nakreślać obowiązki ucznia i je egzekwować.

W realizacji celów nauczania, jak również celów wychowawczych kluczową rolę odgrywają treści nauczania oraz metody nauczania.

W literaturze można dostrzec dość powszechne stanowisko, że w kontekście rozwoju zawodowego, szczególna koncentracja dotyczy uczniów na poziomie gimnazjum. Tym osobom proponowane są często zajęcia o charakterze orientacji zawodowej, które składają się zazwyczaj z trzech podstawowych elementów:

- poznanie siebie (zainteresowania, zdolności, mocne i słabe strony, ograniczenia),
- poznanie rynku pracy,
- poznanie możliwości i sposobów realizacji różnych ścieżek zawodowych (Bezzubik B., Malinowska M., Sienkiewicz K., Program „Orientacja zawodowa”; źródło internetowe 2010).

W niektórych propozycjach programów, mających na celu przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy, uwzględnia się poznawanie siebie samego, siebie w relacji do drugiego człowieka, siebie w stosunku do grupy oraz w stosunku do większego otoczenia (Doliński 2001).

Zajęcia prowadzone z młodymi ludźmi mają więc na celu, nie tylko swego rodzaju diagnozę zainteresowań, ale także zestawienie ich z możliwościami i potencjałem rynku pracy. Zajęcia o takim charakterze prowadzone są w czasie godzin wychowawczych lub zajęć dodatkowych przez pedagoga szkolnego czy doradcę zawodowego.

Zdaniem Blonkowskiej (2003, s. 22) działania pedagogów, doradców winny sprowadzać się do tego, by uczniowie podejmowali trafne decyzje zawodowe, a zatem doradcy powinni zachęcać do:

- samopoznania czyli namysłu nad swoimi możliwościami fizycznymi i intelektualnymi,

- poznawania zawodów,
- orientowania się w systemie edukacji,
- rozumienia rzeczywistości społeczno-ekonomicznej,
- multipotencjalności edukacyjnej,
- mobilności zawodowej.

Blonkowska (2003) podkreśla także, że współczesne spojrzenie na orientację zawodową ukierunkowuje się na traktowanie orientacji zawodowej jako procesu wieloletniego (wcześniej koncentrowano się jedynie na uczniach kończących szkołę podstawową). Dlatego m.in. Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Zielonej Górze proponuje zajęcia z zakresu orientacji zawodowej dla uczniów na różnych etapach edukacji. Zajęcia dla uczniów szkół podstawowych koncentrują się na zagadnieniu kim będę – mój zawód – moja praca; zajęcia dla uczniów gimnazjum dotyczą przybliżania do rzeczywistego wyboru zawodu, zaś w szkole ponadgimnazjalnej proponuje się uczniom diagnozę preferencji zawodowych.

W osiągnięciu celów stawianych przez osoby prowadzące zajęcia o charakterze orientacji zawodowej pomocą służyć mają właściwie dobrane metody kształcenia. Nauczyciel posiada dużą dowolność w zakresie doboru i metod, i środków dydaktycznych. Jest on zobligowany do jak najlepszego dostosowania metod do celów zajęć, treści kształcenia, także charakteru grupy (wiek uczestników, wielkość grupy itp.).

Zanim omówione zostaną dokładniej wybrane metody kształcenia, warto wspomnieć jeszcze, że dydaktyka organizuje pracę nauczyciela i ucznia także poprzez proponowane i rekomendowane zasady. Zasady nauczania to pewne normy postępowania dydaktycznego, które pozwalają nauczycielowi zaznajamiać uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy, rozwijać zainteresowania itp. (Kupisiewicz 2000).

Kupisiewicz (2000) najczęściej wymienia następujące zasady nauczania:

- pogłębłości,
- przystępności w nauczaniu,
- świadomego i aktywnego udziału w procesie nauczania-uczenia się,
- systematyczności,
- trwałości zdobywanej wiedzy,
- wiązania teorii z praktyką.

Ważnym jest, że w odniesieniu do nauczania uczniów z niepełnosprawnością umysłową formułuje się dodatkowe zasady. Sękowska (1978; za: Pasternak 1994, s. 43) proponuje następujące:

- jedności nauczania z wychowaniem,
- maksymalnego zaspokojenia potrzeb fizycznych i psychicznych wychowanka oraz aktywizowania go,

- indywidualacji oraz szacunku dla jego trudu,
- przystosowania wymagań do możliwości wychowanka,
- terapii w przypadku możliwości choćby minimalnej poprawy stanu zdrowia,
- oprzyrządowania i protezowania dziecka,
- zaangażowanej emocjonalnej współpracy z dzieckiem,
- realnego optymizmu i wytrwałości,
- kompensacji,
- integracji ze społeczeństwem.

Borzyszkowska (1977; za: Pasternak 1994, s. 43-44) wymienia dodatkowo zasady dotyczące pracy z dziećmi z upośledzeniem umysłowym:

- wszechstronnego poznania dziecka i jego środowiska,
- całościowego usprawniania,
- indywidualizacji,
- profilaktyki pedagogicznej,
- pożądanego aktywizowania,
- „małych kroczków”,
- przemienności oddziaływań.

Jeśli chodzi o metody wykorzystywane w pracy z uczniami z niepełnosprawnością umysłową nie można mówić o jakiejś specyficznej, osobnej grupie metod. Nauczyciele pracujący z tymi uczniami mogą dobrać, ich zdaniem, najlepsze metody pracy w zakresie poszczególnych treści nauczania. Nauczyciele muszą oczywiście uwzględnić specyfikę funkcjonowania poznawczego i psychospołecznego uczniów z niepełnosprawnością umysłową, co wiąże się z wprowadzaniem w poszczególne metody właściwych modyfikacji. Nauczyciele dostosowują więc metody do możliwości swoich uczniów i dostosowują je do prowadzonych przez siebie przedmiotów (Tkaczyk, Serafin 2001).

W literaturze pedagogicznej podejmuje się szeroko problematykę metod dydaktycznych, podkreślając ich rolę w osiąganiu celów (Kupisiewicz 2000; Okoń 1987; Żegnałek 2005). Poszczególne metody dydaktyczne przynależą do grup metod, różnie nazywanych przez poszczególnych naukowców.

Kupisiewicz (2000) klasyfikuje metody w następujący sposób:

1. oparte na słowie (werbalne), tj. opis, wykład, pogadanka, dyskusja;
2. oparte na obserwacji (oglądowe);
3. oparte na działalności praktycznej uczniów tj. metoda laboratoryjna, metoda zajęć praktycznych;
4. metody gier dydaktycznych, tj. metoda symulacyjna, metoda sytuacyjna, metoda biograficzna, burza mózgów.

Inną organizację metod nauczania proponuje Szlosek (1995), dzieląc wszystkie metody na pięć głównych grup: podające, problemowe, programowe, eksponujące oraz praktyczne. Do grupy metod podających zalicza się: wykład informacyjny, pogadanka, opowiadanie, opis, prelekcja, anegdota, odczyt, objaśnienie. Do metod problemowych należą m.in.: wykład problemowy, wykład konwersatoryjny, klasyczna metoda problemowa oraz duża podgrupa metod aktywizujących. Wśród metod aktywizujących często wykorzystywanymi są: gry dydaktyczne, metoda przypadków, metoda sytuacyjna, inscenizacja, seminarium, dyskusja dydaktyczna, targ, stacje uczenia się. Metody te zdobyły duże uznanie wśród prowadzących zajęcia, jako metody, które rzeczywiście angażują ucznia w proces zdobywania wiedzy, powodują jego emocjonalne zaangażowanie w tok nauki, pozwalają wypróbować się w różnych rolach (np. przywódcy grupy, lidera, organizatora). Wśród metod programowych wyróżnia: metody z użyciem komputera czy maszyny dydaktycznej. Do eksponujących zalicza: pokaz połączony z przeżyciem, film, sztuka, ekspozycja. Do metod praktycznych zostały włączone: pokaz z objaśnieniem, pokaz z instruktążem, ćwiczenia przedmiotowe, ćwiczenia laboratoryjne, ćwiczenia produkcyjne, metoda projektów oraz metoda tekstu przewodniego.

Jak wynika z literatury dotyczącej nauczania przedmiotów zawodowych teoretycznych najczęściej stosowanymi metodami są: wykład informacyjny, opis, dyskusja dydaktyczna, film dydaktyczny z omówieniem, pokaz z objaśnieniem, pokaz, ćwiczenia przedmiotowe i laboratoryjne. W toku praktycznej nauki zawodu najczęściej stosuje się pokaz, instruktąż, realizację zadań wytwórczych, ćwiczenia.

Najbardziej popularną w literaturze pedagogicznej jest klasyfikacja metod kształcenia zaproponowana przez Okonia (1996):

1. metody asymilacji wiedzy oparte przede wszystkim na aktywności poznawczej o charakterze reproduktywnym (obejmuje metody: pogadanka, dyskusja, wykład, praca z książką, opis opowiadanie)
2. metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy czyli metody problemowe, oparte na twórczej aktywności poznawczej i polegające na rozwiązywaniu problemów (obejmuje metody: problemowa, przypadków, sytuacyjna, giełda pomysłów, mikronauczanie, gry dydaktyczne)
3. metody eksponujące czyli waloryzacyjne o dominacji aktywności emocjonalno-artystycznej (obejmuje metody impresyjne i ekspresyjne)
4. metody praktyczne, które charakteryzują się dominacją aktywności praktyczno-technicznej (obejmuje metody ćwiczebne oraz realizację zadań wytwórczych).

Możliwości zastosowania kilku z powyższych, sklasyfikowanych przez Okonia (1987, 1996) metod, w praktyce kształcenia osób z niepełnosprawnością umysłową analizuje Pasternak (1994, 1991). Pasternak (1994) zaznacza, że metoda ma przede wszystkim związek z poziomem aktywności ucznia w procesie nauczania-uczenia się, dlatego jego zdaniem, metody te mogą być

stosowane w szkołach specjalnych, ale wymagają dostosowania ich do specyfiki funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością umysłową. Pasternak (1991, 1994) daje więc wskazówki do stosowania tychże metod wśród uczniów z niepełnosprawnością umysłową.

3.2.1 Metoda pokazu

Metoda pokazu polega na przedstawianiu uczniom różnych przedmiotów, zjawisk, doświadczeń. Wiąże się z obserwacją, prowadzoną przez uczniów pod okiem nauczyciela. Obserwacja musi być odpowiednio zorganizowana i ma służyć poznaniu danego przedmiotu lub zjawiska, a uczeń po pokazie winien umieć odpowiedzieć na podstawowe pytania dotyczące obserwowanego przedmiotu (np. naturalne zjawiska i procesy, lub zastępniki naturalnych obrazów).

Wskazania dla metody pokazu dla szkoły specjalnej (Pasternak 1994, s.112-114):

- pokaz musi być poprzedzony właściwym doбором środków dydaktycznych (np. konkretne przedmioty, których użyteczność można odnieść do codziennej praktyki),
- wszystkie okazy, zjawiska będące przedmiotem pokazu powinny posiadać charakterystyczne cechy właściwe dla swojej klasy (grupy),
- stosowanych pomocy nie powinno być zbyt wiele,
- ważne jest otoczenie pokazu (by nie rozpraszało uwagi),
- dłuższy czas przeznaczony na obserwację,
- możliwość podejścia do przedmiotu, dotknięcia,
- obserwacja powinna rozpocząć się od etapu obserwacji dowolnej (zaspokojenie ciekawości poznawczej uczniów),
- należy przestrzegać zasad bezpieczeństwa,
- pokaz winien zakończyć się sporządzeniem przez ucznia notatki, opisu.

3.2.2 Pogadanka

Pogadanka to rozmowa nauczyciela z uczniem, przy czym nauczyciel jest w tej rozmowie postacią kierującą, gdyż zna odpowiedzi na stawiane przez siebie pytania. Rekomendacje Pasternaka (1994) w zakresie stosowania tej metody w grupie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną:

- uwzględnić problemy z komunikacją językową,
- pogadanka może służyć rozwojowi prawidłowego języka,
- właściwe formułowanie pytań (jasne, jednoznaczne, zawierające zrozumiałe dla słuchaczy słowa),
- pytania kierować nie tylko do całej grupy, ale także do pojedynczych uczniów,
- przeznaczyć wystarczającą ilość czasu na udzielenie odpowiedzi,
- dokładne słuchanie odpowiedzi, ewentualna poprawa,
- umożliwić zadawanie uczniom pytań,

- pogadanka powinna być krótka.

3.2.3 Metoda problemowa

Metoda problemowa polega na tym, że uczeń nie ma dostarczanych gotowych informacji, ale zachęca się go do samodzielnego poszukiwania wiedzy. Uczniowie zdobywają więc nową wiedzę na skutek rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych. Rozwiązywanie problemu odbywa się w trzech fazach: 1. tworzenie sytuacji problemowej; 2. szukanie pomysłów rozwiązania; 3. sprawdzenie rozwiązania połączone z usystematyzowaniem nabytych wiadomości. W obszarze metod problemowych wyróżnia się takie jej odmiany jak: metoda przypadków (polega na rozpatrzeniu przez niewielką grupę uczniów opisu jakiegoś przypadku i próby odpowiedzi na kilka skonstruowanych do niego pytań; uczniowie, potrzebując większej ilości informacji by rozwiązać problem, sami formułują pytania do nauczyciela, a ten udziela właściwych wyjaśnień); metoda sytuacyjna (polega na wprowadzeniu uczniów w jakąś złożoną sytuację, za której rozwiązaniem – takim lub innym – przemawiają racje „za” i „przeciw”). Zadanie uczniów to zrozumieć sytuację i podjąć decyzję jak należy ją rozwiązać); burza mózgów (zespołowe wytwarzanie pomysłów rozwiązania jakiegoś zadania), mikronauczanie (grupa obserwuje czynności jednej osoby, ocenia te czynności, stwierdza co można by było zrobić lepiej i próbuje ponownie podjąć działanie uwzględniając elementy, które mają je ulepszyć); gry dydaktyczne (związane z zabawą; w formie inscenizacji polegają na graniu roli w sytuacji fikcyjnej; gry symulacyjne polegają na odtwarzaniu bardziej złożonych sytuacji problemowych, wymagających samodzielnego rozwiązania). Metody problemowe mają za zadanie uaktywnienie ucznia. Uczeń, ukierunkowany przez nauczyciela, zdobywa pewną wiedzę samodzielnie.

Pasternak (1994) podkreśla, że metoda problemowa może mieć bardzo szerokie zastosowanie w szkołach specjalnych, przede wszystkim z uwagi na fakt, że rozwija aktywność i samodzielność uczniów niepełnosprawnych umysłowo. Pasternak (1994) zaznacza, że uczniowie ci mają duże trudności w zakresie logicznego myślenia, przeprowadzania analizy i syntezy, wnioskowania, formułowania i uzasadniania sądów. Te braki zaś mogą być w pewnym stopniu pokonywane dzięki wykorzystaniu tej metody.

Wskazania metodyczne do pracy metodą problemową z dziećmi z upośledzeniem umysłowym (Pasternak 1994, s. 121-122):

- konieczność dokładnego przemyślenia, zaplanowania i doboru problemów na bazie programów nauczania, możliwości uczniów,
- konieczność stopniowania trudności – od łatwiejszych do bardziej złożonych,
- sytuacje powinny wywoływać zainteresowanie uczniów,
- bardzo ważna rola nauczyciela, zwłaszcza w kierowaniu pracą uczniów w toku rozwiązywania problemu,

- wskazana raczej praca grupowa (w grupie uczniowie o różnych możliwościach),
- problemy powinny być związane ze środowiskiem życia ucznia, powinny mieć charakter raczej praktyczny np. wynaleźć, skonstruować,
- uczniów należy przygotować do pracy tą metodą (poprzez przypominanie i uświadamianie uczniom wiedzy, którą już posiadają i poprzez pokazanie luk i niewiadomych wymagających zastanowienia się, rozwiązania).

W kontekście gier dydaktycznych Pasternak (1994, s. 127-128) sugeruje:

- istnieje dużo przeszkód do stosowania tych metod w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością umysłową, dlatego można je wykorzystywać w ograniczonym zakresie,
- mogą być stosowane proste metody, dotyczące mało skomplikowanych zagadnień np. inscenizacje różnych scen z życia, bajek, legend, niektórych wydarzeń historycznych,
- bardziej uzasadniona jest metoda symulacyjna dotycząca znanych sytuacji, niż sytuacyjna dotycząca nowych sytuacji,
- może być stosowana burza mózgów w zakresie znanych sytuacji, spraw życia codziennego,
- metody te wpływają na rozwijanie u uczniów inicjatywy, samodzielności, krytycyzmu, wartościowania, wywoływania przeżyć, aktywności, pomysłowości,
- na etapie wprowadzania uczniów w różne sytuacje pomocnymi będą filmy, prezentacje, obrazy,
- metody te mają walory terapeutyczne i wychowawcze,
- metody te prowokują do poznawania rzeczywistości na różne sposoby (słuchanie, oglądanie, działanie, przeżywanie),
- możliwe do stosowania w szkołach specjalnych z uwagi na małą liczbę uczniów w klasie.

3.2.4 Metody praktyczne

Metody praktyczne polegają na wykonywaniu przez uczniów różnych zadań o charakterze praktycznym i mają za zadanie m.in. wykorzystanie wiedzy w praktyce. Wykonywanie prac obejmuje trzy fazy: 1. planowanie pracy, 2. wykonywanie, 3. sprawdzenie. W zależności od przedmiotu nauczania mogą być, z zastosowaniem tej metody, wykonywane różne prace (np. pisanie wypracowania, dokonywanie pomiarów).

Zalecenia Pasternaka (1994, s. 124-125) do pracy tą metodą z uczniami upośledzonymi umysłowo:

- zwrócenie uwagi, że czynności praktycznie rozwijają nie tylko zdolności manualne i fizyczne, ale także intelektualne, gdyż wykonywanie różnych czynności o charakterze praktycznym pozwala na łączenie aktywności fizycznej z umysłową,
- metoda ta powinna być stosowana na lekcjach z różnych przedmiotów, oraz na zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych,
- zadania praktyczne uczą zastosowania wiedzy w życiu codziennym,

- zadania praktyczne wymagają często pracy w grupie, co uczy współpracy, współdziałania czy niesienia pomocy innym,
- każdy uczeń może „coś” wykonać (np. małą część zadania), powoduje to doświadczenie uczucia zadowolenia, sukcesu, co zachęca do dalszej aktywności,
- uczeń widzi swój wytwór, efekt swojej pracy,
- metodę tę można łączyć z innymi metodami.

Jako podsumowanie zaprezentowanych metod kształcenia może posłużyć Tabela 2 obejmująca klasyfikację metod zaproponowaną przez Okonia:

Tab. 2 Metody kształcenia według Okonia

Grupy metod	Metody	Opis
1. metody asymilacji wiedzy oparte przede wszystkim na aktywności poznawczej o charakterze reprodukcyjnym	Pogadanka	Pogadanka to rozmowa nauczyciela z uczniem, przy czym nauczyciel jest w tej rozmowie postacią kierującą, gdyż zna odpowiedzi na stawiane przez siebie pytania.
	Pokaz	Przedstawianie uczniom różnych przedmiotów, zjawisk, doświadczeń. Wiąże się z obserwacją, prowadzoną przez uczniów pod okiem nauczyciela.
	Dyskusja	Oparta na ustalonych zasadach wymiana pomysłów, uwag, zdań na dany temat.
	Wykład	Odczyt przed większą publicznością, nie daje możliwości interakcji, wymiany informacji.
	Praca z książką	Może odbywać się na lekcji lub mieć charakter pracy domowej. Ma za zadanie przybliżanie uczniów do procesu samokształcenia.
	Opowiadanie	Metoda o charakterze podającym, polega na werbalnym przedstawieniu faktu, zjawiska, osób lub przedmiotów.
2. metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy czyli metody problemowe, oparte na twórczej aktywności poznawczej i polegające na rozwiązywaniu problemów	Problemowa	Metody te w najogólniejszym zarysie polegają na: 1. tworzeniu sytuacji problemowej; 2. szukaniu pomysłów rozwiązania; 3. sprawdzeniu rozwiązania połączonych z usystematyzowaniem nabytych wiadomości.
	Przypadków	Polega na rozpatrzeniu przez niewielką grupę uczniów opisu jakiegoś przypadku i próby odpowiedzi na kilka skonstruowanych do niego pytań; uczniowie, potrzebując większej ilości informacji by rozwiązać problem, sami formułują pytania do nauczyciela, a ten udziela właściwych wyjaśnień.
	Sytuacyjna	Polega na wprowadzeniu uczniów w jakąś złożoną sytuację, za której rozwiązaniem – takim lub innym – przemawiają racje „za” i „przeciw”. Zadanie uczniów to zrozumieć sytuację i podjąć decyzję jak należy ją rozwiązać.
	Giełda pomysłów/burza mózgów	Zespołowe wytwarzanie pomysłów rozwiązania jakiegoś zadania.
	Mikronauczanie	Grupa obserwuje czynności jednej osoby, ocenia te czynności, stwierdza co można by było zrobić lepiej i próbuje ponownie podjąć działanie uwzględniając elementy, które miałyby je ulepszyć.
	Gry dydaktyczne	Np. związane z zabawą, w formie inscenizacji polegają na graniu roli w sytuacji fikcyjnej.

3. metody eksponujące czyli waloryzacyjne o dominacji aktywności emocjonalno- artystycznej	Impresyjne	Zaangażowanie w eksponowane wartości moralne, społeczne, estetyczne oraz naukowe np. poprzez odbiór utworu literackiego, filmu, przedstawienia teatralnego.
	Ekspresyjne	Stwarzanie sytuacji, w których osoby będą samodzielnie wytwarzać lub odtwarzać, ukazywać i przeżywać pewne wartości, np. poprzez przygotowanie przedstawienia teatralnego.
4. metody praktyczne, które charakteryzują się dominacją aktywności praktyczno-technicznej	Metody ćwiczebne	Ma na celu wytworzenie odpowiednich umiejętności i nawyków; wiąże się z wykonywaniem konkretnych prac.
	Realizacja zadań wytwórczych	Bezpośrednie wykonywanie działań wytwórczych.

W przypadku nauczania osób z niepełnosprawnością umysłową podkreśla się znaczenie metod o charakterze całościowym. Dokonując historycznego przeglądu metod nauczania całościowego Tkaczyk (2003, s. 45) wymienia:

- nauczanie łączne (Linke),
 - ośrodki zainteresowań (Decroly),
 - metoda projektów (Stevenson),
 - metoda kompleksowa stosowana w Rosji,
 - system pedagogiczny (Freinet),
- oraz realizowane w Polsce:
- szkoła twórcza (Rowie),
 - nauczanie łączne (Maćkowiak),
 - nauczanie koncentryczne (Suchodolski, Walczyna),
 - zintegrowane nauczanie i wychowanie (Muszyński),
 - metoda ośrodków pracy (Grzegorzewska).

Wymienione metody nauczania całościowego różnią się wieloma elementami, rozwiązaniami, ale podkreśla się (Tkaczyk 2003, s.46) ich wspólne cechy tj.:

- treści nauczania występujące w różnych przedmiotach i różnych dziedzinach życia grupuje się według wybranych ośrodków tematycznych zgodnie z zainteresowaniami dzieci z tym jak te treści występują w życiu; zostaje więc zlikwidowany tradycyjny podział na przedmioty nauczania, a ośrodki ustalane są na dzień, kilka dni, na tydzień lub na dłuższe okresy,
- układ treści jest koncentryczny, wiadomości w ramach tematów są wybranymi epizodami, całościowymi fragmentami otaczającej rzeczywistości; układ taki jest przeciwstawieniem systematycznego, liniowego układu jaki występuje w odrębnych przedmiotach,
- epizodyczny, fragmentaryczny układ treści wymusza propedeutyczny charakter nauczania początkowego, przygotowujący do nauczania systematycznego,
- całokształtem pracy dzieci kieruje jeden nauczyciel, co jest konieczne z racji grupowania treści

z różnych przedmiotów wokół jednego tematu.

Metoda Freineta jest wykorzystywana w kształceniu specjalnym, przede wszystkim w postaci następujących technik (Marek-Ruka 1989, s. 116-117) :

- swobodne teksty dzieci i drukowanie ich w gazetce szkolnej (podstawa nauki języka ojczystego),
- różnorodne formy ekspresji jako podstawowe formy wychowania estetycznego,
- „doświadczenie poszukujące” jako podstawa samodzielnej pracy uczniów w zakresie matematyki, przyrody i in. ,
- korespondencja międzyszkolna, polegająca na wymianie gazetek z innymi szkołami,
- gazetka wychowawcza, służąca ocenie i samoocenie w procesie wychowania.

Tkaczyk (2003) zwraca szczególną uwagę na metodę ośrodków pracy, która jako metoda całościowa jest stosowana w pierwszych latach edukacji dzieci niepełnosprawnych umysłowo. Metoda ośrodków pracy polega na pracy w obszarze jakiegoś zagadnienia, najczęściej dotyczącego otaczającej rzeczywistości, nie zaś na pracy tylko w określonym przedmiocie nauczania. Stosuje się tu zasada wychowania do życia przez życie i uznaje się zainteresowania dzieci jako podstawowy czynnik doboru materiału do nauczania.

Zdaniem Pasternaka (1994, s. 77) można mówić o wielu wartościach rewalidacyjnych metody ośrodków pracy. Najważniejsze to:

- wprowadzenie wychowanka w otaczający go świat i stopniowo w nurt otaczającej go rzeczywistości,
- zapewnienie aktywności uczniów,
- usprawnienie czynności korowych, ćwiczenia plastyczności, rozwijania dynamizmu,
- kształcenie u wychowanka jego charakteru, wiary we własne siły i możliwości wraz z jednoczesnym rozwijaniem czynnej postawy w stosunku do życia i pracy, dynamizowanie wychowanka i wdrażanie do czynnej postawy w zespole i do odpowiedzialności za pracę,
- zapewnienie właściwych warunków funkcjonowania systemu nerwowego,
- umożliwienie indywidualizacji w pracy nauczyciela z uczniem i w pracy każdego dziecka,
- ścisłe powiązanie nauczania z życiem,
- znaczenie defrustracyjne.

3.2.5 Metoda projektów

We współczesnej dydaktyce szczególne miejsce wśród metod nauczania zdobywa sobie metoda projektów. W najogólniejszym zarysie polega ona na realizacji przez uczniów zadania czyli projektu. Nauczyciel przygotowuje zadanie i je koordynuje. Uczniom pozostawia się duży stopień samodzielności w działaniu. Wykonanie projektu ma często charakter multidyscyplinarny tzn. wymaga wykorzystania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin, przedmiotów.

Metoda projektów, w klasyfikacjach metod dydaktycznych, jest umiejscawiana wśród metod aktywizujących i praktycznych (Szlosek 1995). W rzeczywistości bowiem metoda ta łączy cechy

metod i aktywizujących, i praktycznych. Wymagając zaangażowania i aktywnego udziału uczniów dąży do uzyskania „produktu” – wytworu pracy.

Metodę projektów ocenia się jako przyjazną i dla nauczyciela, i dla uczniów, sprzyjającą ich wspólnej pracy, a w rezultacie pozwalającą uzyskać dobre efekty pracy. Metoda projektów osadzona jest w dużym stopniu na samodzielnej pracy ucznia oraz na uczeniu tejże samodzielnej pracy. Metoda ta może być realizowana w formie projektów indywidualnych lub zbiorowych. Samodzielność ma służyć zwiększeniu samodzielności ucznia, jego motywacji do pracy oraz przejmowania odpowiedzialności za swoje działania.

Jak podaje Uhman (1999, s. 6) metoda projektów pozwala na kształtowanie następujących umiejętności:

- właściwy dobór i wykorzystanie posiadanej oraz zdobywanie nowej wiedzy potrzebnej do realizacji projektu,
- posługiwanie się sprzętem,
- wykorzystanie różnych źródeł informacji,
- operowanie informacją (dobór, selekcja, ocena),
- podejmowanie decyzji,
- poczucie odpowiedzialności,
- ocenianie i samokontrola,
- dostrzeganie i formułowanie problemów,
- rozwiązywanie problemów (w tym myślenie logiczne i twórcze),
- organizacja pracy np. planowanie, podział zadań,
- współdziałanie – praca w grupie,
- komunikowanie i inne umiejętności interpersonalne,
- prezentowanie,
- sporządzanie pisemnych opracowań.

Trudności jakie mogą wystąpić podczas realizowanie tej metody (Uhman 1999, s. 9):

- uczeń nie potrafi określić tematu,
- uczeń nie umie rozwiązywać problemów,
- uczeń nie potrafi posługiwać się informacją,
- uczeń czuje się przytłoczony zadaniem,
- uczeń nie potrafi pracować w zespole,
- trudności materiałowe i techniczne.

Metoda projektów wydaje się być dość elastyczna ze względu na fakt, że mogą być realizowane projekty słabo ustrukturyzowane (bardzo duży stopień samodzielności ucznia), jak również mocno ustrukturyzowane (mniejsza samodzielność w planowaniu projektu np. temat, sposoby pozyskiwania informacji, zadania cząstkowe, rodzaj projektu określa nauczyciel). Metoda

projektów uczy samodzielności i odpowiedzialności. Ze względu na fakt, że jest dość dużym przedsięwzięciem, jest to metoda wymagająca, w zależności od projektu, dłuższego czasu realizacji, na kilka lekcji lub nawet semestr. W ogólnym zarysie obejmuje fazy:

- wprowadzenie przez nauczyciela w obszar pracy metodą projektu i wybór tematu (nauczyciel może sam określić jeden temat dla wszystkich grup lub różne tematy dla poszczególnych grup);
- analiza tematów i opis projektów, np. zadania dla poszczególnych członków grupy, źródła zbierania danych, terminy konsultacji z nauczycielem, sposób prezentacji, kryteria oceny projektu (kontrakt z nauczycielem);
- realizacja projektu;
- prezentacja i ocena projektów.

Jak podają nauczyciele praktycy (Chyżewska, Kowalska; Publikacje edukacyjne - źródło internetowe 2010) metodę projektów można stosować także wśród uczniów z niepełnosprawnością umysłową. W literaturze można też znaleźć sposoby wykorzystania tej metody w procesie przysposobienia do pracy uczniów z niepełnosprawnością umysłową (Pietras, Szymański 2008). Pietras i Szymański zabronowali program kształcenia do wykorzystania w szkole przysposabiającej do pracy, w zakresie zawodu: pracownik biurowy. Po ustaleniu sześciu głównych i dziewięciu szczegółowych celów kształcenia, uznali, że oprócz zajęć typu warsztatowego, wskazana będzie praca w małych grupkach z wykorzystaniem metody projektów. Autorzy programu chcieli, aby wykorzystanie m.in. metody projektów, przyczyniło się do jak największej samodzielności uczniów w wykonywaniu określonych czynności i operacji. Założyli, że zadaniem nauczyciela odnośnie do realizacji programu jest rozpoznanie potrzeb uczniów, poszukiwania adekwatnych dla nich form aktywności, opracowania projektów i prowadzenie dokumentacji. Zdaniem twórców tego programu właściwa jego realizacja, przyczyni się do zdobycia przez ucznia umiejętności i wiadomości, a także do ukształtowania postaw, które znajdą odzwierciedlenie w przyszłym życiu społecznym.

III. Bibliografia

Balcar B, Borkowska A., Czerw A, Gąsiorowska A., Nosal C.S. (2006). *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*. Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego, zeszyt nr 34. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Departament Rynku Pracy.

Bezzubik B., Malinowska M., Sienkiewicz K. Program „Orientacja zawodowa”; źródło internetowe 2010

http://www.eduforum.com.pl/modules.php?name=Publikacje&d_op=viewdownload&cid=26&min=90&orderby=dateD&show=10

Data pobrania: 9.10.2010

Blonkowska W. (2003). Instytucjonalne i merytoryczne wsparcie szkolnego doradcy zawodowego na podstawie doświadczeń wypracowanych w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Zielonej Górze, *Nowa Edukacja Zawodowa*, 4, 22-23.

Borzyszkowska H. (1986). *Oligofrenopedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Chyżewska A., Kowalska M. Publikacje edukacyjne (źródło internetowe 2010)

<http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=5682>

Pobrano 8.10.2010

Doliński A. (red.) (2001). *Jestem...myślę...działam...czyli: Jak przygotować młodzież do wejścia na rynek pracy?* Żary: Komenda Chorągwi Ziemi Lubuskiej.

Fundacja VIP, Projekt: *Praca dla niepełnosprawnych szansą rozwoju Twojego przedsiębiorstwa*

Źródło internetowe: <http://www.fundacijawip.pl/project.aspx?ProjectID=16>

Data pobrania: 14.08.2010

Gajdzica Z. (2001). Wpływ treści kształcenia na wybór zawodu przez uczniów lekko upośledzonych umysłowo. W: R. Kwiecińska, M. J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*. Kraków: Instytut Nauk o Wychowaniu Akademii Pedagogicznej w Krakowie, s. 390-401.

Janiszewska-Niścioruk Z. (2005). Aktualna oferta edukacyjna dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. W: Z. Janiszewska-Niścioruk (red.), *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”, s. 211-223.

Kukła D. (2004). Poradnictwo zawodowe i praca zawodowa jako integralny proces rewalidacji zawodowej osób niepełnosprawnych. *Edukacja ustawiczna dorosłych*, 4, s. 65-70.

Kupisiewicz C. (1980). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.

Kupisiewicz C. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza GRAF PUNKT.

Lelińska K., Gruza M., Stal J. (2004). *Nowa Klasyfikacja Zawodów i Specjalności*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.

Marek-Ruka M. (1989). Techniki Freineta w kształceniu upośledzonych umysłowo. W: J. Pańczyk (red.), *Efektywność metod i form kształcenia specjalnego*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, s. 116-129.

Niemierko B. (1991). *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa: Wydawnictwa szkolne i Pedagogiczne.

Nowacki T.W., Korbianowska-Nowacka K., Baraniak B. (2000). *Nowy Słownik pedagogiki pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

Okoń W. (1987). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.

Okoń W. (1996). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.

Otrębski W. (2007). *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Pańczyk (1990). *Metody dydaktyczne wykorzystywane przez nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

Parys K. (2003). Kształcenie osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim – historia a rzeczywistość. W: Z. Janiszewska-Niścioruk (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, t.1*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 195-208.

Pasternak E. (1994). *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Pasternak E. (1991). *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania w klasach wyższych szkoły podstawowej specjalnej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Paszowska-Rogacz, A. (2003). *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

Pietras R., Szymański T. (2008). Program kształcenia zawodowego Szkoły Specjalnej Przystosobniającej do Zawodu „Pomocnik Biurowy” przy Zespole Szkół Specjalnych nr 2 w Łodzi. W: J. Pańczyk (red.), *Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów a przygotowanie do użytecznego życia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 153-173.

Piszczyk M. (2003). Przystosowanie do pracy uczniów głębiej upośledzonych umysłowo w aspekcie ich możliwości psychofizycznych. W: M. Piszczyk (red.), *Aktywizacja zawodowa uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i umiarkowanym. Przewodnik dla nauczycieli*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, s. 34-57.

Plewka C. (1999). *Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. Radom: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji.

Raport *Ubóstwo i Niepełnosprawność Intelektualna w Europie* – raport Inclusion Europe (Europejskie Zrzeszenie Stowarzyszeń Osób Niepełnosprawnych Intelektualnie i ich Rodzin) oraz Inclusion International

<http://www.psouu.org.pl/sites/default/files/publikacje/Ub%C3%B3stwo%20i%20Niepe%C5%82nosprawno%C5%9B%C4%87%20Intelektualna%20w%20Europie.pdf>

Data pobrania: 14.08.2010

Satoła M. (2006). Kształcenie zawodowe młodzieży niepełnosprawnej warunkiem jej aktywizacji zawodowej. *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, 1-2 (5-6), 261-288.

Schalock R.L., Buntinx W., Borthwick-Duffy S, Luckasson R., Snell M., Tassé M.J., Wehmeyer M. (2007). User's guide: *Mental retardation definition, classification and system of supports* - 10th edition. Application for clinicians, educators, disability program managers, and policy makers. Washington DC: AAIDD.

Serafin T. (2003). Kształcenie ponadgimnazjalne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym – regulacje prawne, rozwiązania organizacyjne i metodyczne. W: M. Piszczyk (red.), *Aktywizacja zawodowa uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i umiarkowanym. Przewodnik dla nauczycieli*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, s. 25-33.

Sidor B. (2009). Podmiotowość osoby z upośledzeniem umysłowym. W: A. Klinik (red.), *Edukacja jako proces socjalizacji osób niepełnosprawnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 81-88.

Stankaitytė J., Janonytė N., Muriniene J, Paszkowska-Rogacz A. (2008). Etapy rozwoju dziecka i wyboru kariery zawodowej. W: A. Paszkowska-Rogacz (red.), *Moje dziecko wybiera karierę zawodową*. Publikacja projektu „Aktywne uczestnictwo rodziców w procesie planowania kariery zawodowej ich dzieci. Trening dla szkolnych doradców zawodowych z zakresu współpracy z rodzicami”.

Stawowy-Wojnarowska I. (1989). *Udział nauczycieli w tworzeniu nowych metod nauczania*. W: J. Pańczyk (red.), *Efektywność metod i form kształcenia specjalnego*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, s. 7-17.

Stąsiek K., Zięcina-Banek M. (1991). *O poradnictwie zawodowym dla osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.

Szłosek K. (1996). *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*. Radom: Wydział Nauczycielski Wyższej Szkoły Inżynierskiej im. K. Pułaskiego, Instytut Technologii Eksploatacji.

Szłosek F. (1995). *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*. Warszawa:

Tkaczyk G. (1997). Korekcyjno-rozwijający charakter elementów pracy-techniki w klasach I-III szkoły specjalnej. W: G. Tkaczyk (red.), *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania i wychowania upośledzonych umysłowo*. Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa AD, s. 57-63.

Tkaczyk G. (1997a). Korekcyjno-rozwijający charakter treści plastycznych realizowanych w klasach I-III szkoły specjalnej. W: G. Tkaczyk (red.), *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania i wychowania upośledzonych umysłowo*. Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa AD, s. 64-70.

Tkaczyk G. (2003). *Problemy uczenia się, nauczania, wychowania i rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w kontekście aplikacji metody ośrodków pracy*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Tkaczyk G., Serafin T. (red.) (2001). *Poradnik metodyczny dla nauczycieli kształcących uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Uhman G. (1999). *Metoda projektów w średniej szkole zawodowej*. Zeszyt 49. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Pracownia Edukacji Zawodowej.

Wapiennik E. (2005). *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia. Raport. Polska*. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.

Wapiennik E. (2006). Zatrudnianie osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce w świetle rozważań unijnych. *Szkoła Specjalna*, 1, 233, 23-34.

Wojciechowski F. (2001). *Problemy poradnictwa w procesie rewalidacji osób niepełnosprawnych*. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika społeczna*. Poznań: Wydawnictwo UAM, s.

Wojnarska A., Zubrzycka R. (2009). Środowiskowe uwarunkowania kompetencji społecznych młodzieży upośledzonej umysłowo. W: Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w przestrzeni społecznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 113-124.

Wyczesany J. (2002). *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Zakrzewska-Manterys E. (2007). Wykształcenie a sytuacja zawodowa osób niepełnosprawnych”. W: E. Giermanowska (red), *Młodzi niepełnosprawni o sobie. Rodzina, edukacja, praca*. Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych, 57-79.

Żegnałek K. (2005). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.