

**ZDOBYWANIE I EWALUACJA
KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH
PROJEKT ATLAS**



POLSKIE FORUM OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

ZDOBYWANIE I EWALUACJA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH

PROJEKT ATLAS

**BEN VAN HAMOND &
RONALD HACCOU (RED.)**

Tytuł oryginału: *Gaining and Proving Yourself in Social Competence*.

Publikacja została przetłumaczona na zlecenie Zarządu Głównego Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym w ramach projektu „Z WTZ do pracy przy wykorzystaniu doświadczeń europejskich”.

Copyright © by PSOUU, Warszawa 2007

Niniejsza publikacja została wydana za zgodą Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.

Tłumaczenie z języka angielskiego: Tomasz Korybski

Konsultacja: Krystyna Mrugalska

Opracowanie graficzne: Julia Roczan

Skład i łamanie: JP

ISBN: 978-83-64280-29-0

Copyright © by Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych, 2013

Wydawca:

Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych

ul. Ogrodowa 28/30 lok. 416

00-896 Warszawa

www.pfon.org

Publikacja bezpłatna

Publikacja zrealizowana w ramach projektu

„Trener pracy jako sposób na zwiększenie zatrudnienia osób niepełnosprawnych”.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

KARE



Polska Organizacja
Przewodników Osób
Niepełnosprawnych



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Projekt realizowany przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych
w partnerstwie z Polskim Forum Osób Niepełnosprawnych,
Polską Organizacją Pracodawców Osób Niepełnosprawnych
oraz KARE Promoting Inclusion for People with Intellectual Disabilities z Irlandii.

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE DO WYDANIA POLSKIEGO	9
SŁOWO WSTĘPNE	12
ROZDZIAŁ 1. WSTĘP	13
1.1. WPROWADZENIE	13
1.2. KWESTIE ZWIĄZANE Z ZATRUDNIENIEM	13
1.3. OPIS GRUPY DOCELOWEJ	17
ROZDZIAŁ 2. OCENA I SZKOLENIE UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH I INTERPERSONALNYCH, PRZYDATNYCH NA RYNKU PRACY: PROJEKT ATLAS W PRAKTYCE	22
2.1. DZIAŁANIA UNII EUROPEJSKIEJ	22
2.2. SPOSOBY ZATRUDNIANIA OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH INTELEKTUALNIE	23
2.3. ZATRUDNIENIE WSPOMAGANE	24
2.4. KLUCZOWE ELEMENTY PROCESU ZATRUDNIENIA WSPOMAGANEGO	26
2.5. ROLA SZKOLENIA ZAWODOWEGO	33
2.6. ZNACZENIE UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH I INTERPERSONALNYCH	34
ROZDZIAŁ 3. KOMPETENCJE I UMIEJĘTNOŚCI	35
3.1. OD UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH DO KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH	35
3.2. KOMPETENCJE SPOŁECZNE PRZYDATNE NA OTWARTYM RYNKU PRACY	37
3.3. OCENA POCZĄTKOWA I OCENA JAKO CZĘŚĆ PROGRAMU SZKOLENIOWEGO	39
3.4. SZKOLENIE TYCH KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH, KTÓRE PRZYDAJĄ SIĘ NA RYNKU PRACY	42
3.5. WYNIKI I KONKLUZJE FAZY PROJEKTOWEJ	43
ROZDZIAŁ 4. BADANIA WŚRÓD PRACODAWCÓW	49

ROZDZIAŁ 5. ROLA OCENIANIA, KLASYFIKACJI KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH ORAZ OCENA UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH	53
5.1. KOMPETENCJA: USTALANIE WŁAŚCIWEGO POZIOMU PRODUKTYWNOŚCI	53
5.2. ROLA OCENIANIA	55
5.3. KLASYFIKACJA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH.	57
5.4. ZNACZENIE UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH DLA PRACODAWCÓW	59
5.5. OCENA UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH	60
ROZDZIAŁ 6. OCENIANIE UMIEJĘTNOŚCI TOWARZYSKICH PRZYDATNYCH W MIEJSCU PRACY: ISTNIEJĄCE PODEJŚCIA I INSTRUMENTY OCENY	66
6.1. METODOLOGIA W PRZEPROWADZANIU PRZEGLĄDU	66
6.2. KATALOG METOD OCENY	67
6.2.1. BEHAVIORALNE SKALE OCENIANIA ZAWIERAJĄCE OCENĘ UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH	67
6.2.2.1 EWALUACJA UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH U OSÓB DOROSŁYCH	71
6.2.2.2. OCENA UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH U DZIECI I MŁODZIEŻY	73
6.2.3 SKALE OCENY UMIEJĘTNOŚCI ZAWODOWYCH ZAWIERAJĄCE DZIAŁY POŚWIĘCONE UMIEJĘTNOŚCIOM SPOŁECZNYM	78
6.2.4 PRZYKŁADY INSTRUMENTÓW EWALUACYJNYCH TESTUJĄCYCH UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNE ŚCIŚLE ZWIĄZANE Z ŻYCIEM ZAWODOWYM	82
6.3. INNE UŻYTECZNE NARZĘDZIA EWALUACYJNE	82
6.3.1. WPROWADZENIE	82
6.3.2 STARR	83
6.3.3. PORTFOLIO	86
6.3.4. SMART: STWORZENIE PLANU ROZWOJU OSOBISTEGO	89
6.3.5 PLANOWANIE SKONCENTROWANE NA JEDNOSTCE	91
ROZDZIAŁ 7. EFEKTY FAZY TESTOWEJ PROJEKTU ATLAS	94
7.1. WPROWADZENIE	94
7.2. OGÓLNE WNIOSKI	96
7.3. WYKAZ ISTOTNYCH ZAGADNIĘĆ	99

ROZDZIAŁ 8. DOPASOWANIE PROFILÓW KLIENTA DO MIEJSCA PRACY	102
8.1. WPROWADZENIE	102
8.2. PROFIL KLIENTA	103
8.3. PROFIL MIEJSCA PRACY	104
ROZDZIAŁ 9. DOŚWIADCZENIA PONADNARODOWE	107
9.1. FINANSOWANIE Z UE I PROGRAM LEONARDO DA VINCI	107
9.2. ZNACZENIE PROJEKTÓW PONADNARODOWYCH DLA EUROPEJSKIEGO SEKTORA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI	109
9.3. ZNACZENIE PROJEKTÓW PONADNARODOWYCH DLA ORGANIZACJI BRANŻOWYCH	110
9.4. WNIOSKI	111
9.5. OSOBISTE DOŚWIADCZENIA BELGIJSKIEGO PARTNERA PROJEKTU ATLAS	111
9.6. OSOBISTE DOŚWIADCZENIA PROMOTORA PROJEKTU ATLAS	113
ROZDZIAŁ 10. KONKLUZJE I REKOMENDACJE	115
BIBLIOGRAFIA	119
ANEKSY	125
ANEKS 1 INFORMACJA O ORGANIZACJACH PARTNERSKICH	125
ANEKS 2 PRZEGLĄD KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH I UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH UZNAWANYCH ZA WAŻNE PRZEZ PRACODAWCÓW	137
ANEKS 3 KWESTIONARIUSZ DLA PRACODAWCÓW	140
ANEKS 4 PRZEGLĄD KLUCZOWYCH UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH	144
ANEKS 5 PRZEGLĄD INSTRUMENTÓW EWALUACYJNYCH	146
ANEKS 6 DRZEWO DECYZYJNE ATLAS	164
ANEKS 7 SIATKA INFORMACYJNA STUDIUM PRZYPADKU	172
ANEKS 8 STUDIA PRZYPADKÓW	176
ANEKS 9 PRZEGLĄD METOD SZKOLENIOWYCH	186

WPROWADZENIE DO WYDANIA POLSKIEGO

Przez ponad pięćdziesiąt lat obserwujemy, rok po roku, jak osoby z niepełnosprawnością intelektualną w wielu krajach świata, także i w Polsce, zmieniają się, wręcz stają się innymi ludźmi. Większość spośród nich potrafi być coraz bardziej samodzielna i zaradna wokół siebie, zainteresowana otoczeniem. Wzrasta jej rozumienie zdarzeń, w których biorą udział lub których są tylko świadkami. Poprawia się ich chęć i umiejętność komunikacji, mają coraz więcej do powiedzenia o swoich odczuciach, pragnieniach i aspiracjach. Zaczynają uczestniczyć w życiu społecznym w różnych rolach i to nie tylko w sytuacjach wyreżyserowanych na potrzeby treningu. Autentyczność ich uczestnictwa nabiera barw, coraz częściej wiąże się z normalnym życiem i odpowiedzialnością za siebie oraz za powierzone zadanie. Wraz z rozwojem osób z niepełnosprawnością intelektualną staje się widoczne ich pragnienie bycia podobnymi do innych i życia jak inni.

Opisane wyżej zmiany są procesem, który pewnie nigdy się nie zakończy, który jawi się jako związek działań i ich skutków, które są przyczynowo-skutkowo wewnętrznie ze sobą powiązane.

Jeszcze w latach pięćdziesiątych tzw. niedorozwinięci umysłowo żyli beczynn timer w przepelnionych, duzych, zamknitych instytucjach opiekuńczych a ich jakośc życia byla katastrofalna. Na skutek prymitywnych warunkow egzystencji i pozbawienia satysfakcjonujacych relacji miedzy ludzkich, ich potrzeby fizyczne i psychiczne nie byly zaspokajane a potencjal rozwojowy nie tylko sie nie rozwijal ale byl totalnie zaprzeczany. Ten stan depriwacji, w ktorym zyli, prowadzil do wyladowan napieci i frustracji w formie roznego rodzaju zaburzen zachowania i dewiacji. Osoby te byly calkowicie spolecznie wykluczone, a ich potrzeby i mozliwosci nie istniaty w swiadomosci spolecznej. Roznorodne nowatorskie dzialania, glownie organizacj rodzcicow, ujawnialy problem i rozwiujac go – wskazywaly kierunek wywoływania rozwoju i włączania. Teraz możemy już coraz śmiej mówić o uczestnictwie osób z niepełnosprawnością intelektualną w głównym nurcie życia społecznego i o niezbędnych dla tak postawionego celu formach edukacji, terapii, szkolenia, pomocy i wspierania. Możemy mówić o realizacji praw człowieka. Jak przedstawiał się ciąg kolejno tworzonych ofert? Oto krótki zarys.

Wczesna pomoc rehabilitacyjna świadczona małym dzieciom i ich rodzinom, umożliwienie nauki i kontaktów rówieśniczych dzieciom z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w środowisku lokalnym, z zachowaniem więzi rodzinnych, znaczne ograniczenie izolowania ich w domach pomocy społecznej jako instytucjach opiekuńczych. Rozwój uspołeczniania dzieci i młodzieży z poważniejszymi niepełnosprawnościami jest ściśle powiązany z pozarządową działalnością rekreacyjną w integracji, na oczach społeczeństwa poprzez zagospodarowywanie tzw. czasu wolnego. Imprezy, ekspresja artystyczna (teatr, muzyka, aktywność

plastyczna i in.) sport, turystyka, życie towarzyskie i wiele innych form spowodowały, iż wyjście z domu stało się uzasadnione, było atrakcyjne i oczekiwane, a życie poddawało się planowaniu. Nabierało dynamiki. Jednocześnie w społecznościach lokalnych problem stał się coraz bardziej znany i normalny. Dla młodzieży otworzyły się możliwości przygotowania do pracy w toku edukacji i w warsztatach terapii zajęciowej; wymyślono i wprowadzono do systemu zatrudniania chronionego zakłady aktywności zawodowej dla osób ze znacznym stopniem niepełnosprawności. Dzięki środkom z Europejskiego Funduszu Społecznego zaczęto wypracowywać nowatorskie formy kompleksowego pośrednictwa pracy, aby osoby mniej zaradne i gorzej zorientowane miały szanse znaleźć pracę. Pierwsze osoby zatrudnione z sukcesem na otwartym rynku pracy to wielce obiecujący postęp. Dla dorosłych którzy tracili oparcie w rodzinie, zaczęto tworzyć grupowe mieszkania chronione w integracji jako alternatywę dla domów pomocy społecznej. Rekreacja dla dorosłych, coraz żywiej rozwijana, zaczęła być bardziej dostosowana do potrzeb wynikających z wieku uczestników.

Niedawno zainicjowano szkolenia i wspieranie osób niepełnosprawnych intelektualnie w roli self-adwokatów, czyli rzeczników własnych praw. Jest to niezwykle cenna forma upodmiotowienia osoby niepełnosprawnej przez jej osobisty i kreatywny, bezpośredni udział w życiu społecznym we wpływaniu na swoje życie i na świadomość społeczną.

Inicjatorami i organizatorami oraz podmiotami prowadzącymi prawie wszystkie formy wpływające na rozwój i uczestnictwo w życiu społecznym osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną są w Polsce organizacje pozarządowe, głównie Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym jako organizacja rodziców i przyjaciół.

Zmienianie się osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną i nowy ich wizerunek, a także nowe miejsce w społeczeństwie, są skutkiem korzystania z ofert wyrównywania szans oraz poprawy ich jakości życia. Ale jednocześnie uwalniany potencjał osób niepełnosprawnych jest też motorem tworzenia dla nich nowych rodzajów ofert. Na przykład w tej chwili, gdy coraz więcej osób podejmuje działania aktywizujące zawodowo, nie opieka w zamkniętej instytucji całodobowej czy nawet opieki dziennej jest im potrzebna, lecz oparcie indywidualne w realizowaniu ich niepowtarzalnego planu życia. Życie indywidualne ze wsparciem jest praktykowaniem wolności, która przejawia się w osobistych wyborach i decyzjach, m.in. co do pracy, zamieszkania, życia rodzinnego, czasu wolnego i in. A więc nie ubezwłasnowolnienie i izolacja lecz wspieranie w niezależnym, wolnym życiu, na ile tylko jest to możliwe – taki jest teraz wizerunek osoby z niepełnosprawnością intelektualną i jej życie.

Musimy tu jednak zastrzec, że zawsze będzie, choć najpewniej coraz mniej liczna, grupa osób głęboko, wielorako niepełnosprawnych, dla których pomoc, opieka czy nawet pielęgnacja będą priorytetem. Ale i one mają prawo do godnej jakości życia, również w sferze własnych wyborów.

„Nowi ludzie” włączeni w życie społeczności lokalnej, choćby ze wsparciem, stają się coraz wyraźniej i pełniej jej członkami. Relacje międzyludzkie i autonomiczne życie wymagają nie tylko samodzielności i zaradności osobistej, sprawności rąk i umiejętności wykonawczych w prostych czynnościach. Ale role społeczne, w których skład wchodzi również współżycie i współpraca wymagają ponadto kompetencji społecznych czyli umiejętności radzenia sobie w kontaktach z ludźmi. Bez tych umiejętności nawet świetnie przygotowany do sprawności zawodowej człowiek będzie miał kłopoty w roli pracownika.

Ponieważ trudności w uczeniu się, które są charakterystyczne dla niepełnosprawności intelektualnej, a właściwie są jej istotą, obejmują nie tylko zdobywanie wiedzy i umiejętności wykonywanych ale również rozumienie zachowań w sferze społecznej, kwestia społecznego uczenia się nabiera znaczenia kluczowego.

Opracowanie które oddajemy do rąk polskiego czytelnika skupia się właśnie na tej ważnej, niedocenianej dotąd dziedzinie – na umiejętnościach społecznych nazywanych przez autorów kompetencjami społecznymi, gdy chodzi o zachowania w konkretnych sytuacjach społecznych. A więc już nie sterowany zewnętrznie wykonawca lecz jak najbardziej świadomy pracownik i uczestnik życia społecznego w miejscu pracy. Mówimy o różnego rodzaju kompetencjach społecznych – np. w zakresie komunikacji, pełnienia różnych ról społecznych, kompetencjach obywatelskich (np. kwestia odpowiedzialności, zależności w zespole itp.), kompetencjach zawodowych, towarzyskich i innych. Bardziej wnikliwe, świadome, systematyczne i planowe podejście do rozwoju kompetencji społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną pozwoli przygotować je do pełniejszego życia i lepszej jakości życia a nas – do lepszego ich wspierania.

Ben van Hamond i Ronald Haccou – autorzy opracowania, które oddajemy do rąk osób zainteresowanych oraz wszystkie współpracujące w projekcie zespoły, wykonały bardzo ważną dla postępu pracę – warto się z nią zapoznać. Publikacja jest tak wartościowa i aktualna, że realizatorzy projektu „Trener pracy jako sposób na zwiększenie zatrudnienia osób niepełnosprawnych” postanowili ponownie ją wydać. Życzymy ciekawej lektury.

Kryśtyna Mrugańska

*Honorowa Przewodnicząca
Polskiego Forum Osób Niepełnosprawnych*

*Prezes Honorowy
Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym*

SŁOWO WSTĘPNE

ATLAS to skrót od słów oznaczających (po holendersku) dążenie osób z niepełnosprawnością do pełnoprawnej pozycji na rynku pracy. Projekt ATLAS koncentruje się na ocenie możliwości osób niepełnosprawnych oraz na szkoleniu kompetencji społecznych związanych z rynkiem pracy, które są niezbędne do zrealizowania wspomnianego dążenia. Jak podejmować decyzje związane z zapewnieniem osobom niepełnosprawnym należnego miejsca w społeczeństwie oraz w jaki sposób wspierać rozwój osób niepełnosprawnych – na te pytania natkniemy się dążąc ku realizacji celu, jakim jest włączanie społeczne osób z niepełnosprawnością. Odpowiedzi na te pytania są niezbędne, ponieważ dzięki nim można będzie osiągnąć sukces w nakreślonych zamierzeniach.

ATLAS jest projektem LEONARDO finansowanym przez Dyрекcję Generalną ds. Kultury i Edukacji. Postrzegamy współpracę ponadnarodową jako kluczowy element rozwoju innowacyjnych rozwiązań w takich obszarach jak szkolenie zawodowe.

Podstawowy cel projektu ATLAS polega na rozwinięciu europejskiej perspektywy na kwestie oceny i szkolenia kompetencji społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście głównego nurtu rynku pracy.

Organizacje Stichting Sterk in Werk oraz EASPD są zaangażowane w maksymalizację szans życiowych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich włączenie w główny nurt życia społecznego. Cel włączenia społecznego może być osiągnięty jedynie dzięki zapewnieniu odpowiedniego szkolenia zawodowego oraz znalezieniu i utrzymaniu prawdziwego zatrudnienia.

Współpraca pomiędzy poszczególnymi partnerami procesu jest bardzo ważnym elementem projektu ATLAS. Gama interesariuszy w projekcie była bardzo szeroka: udział m. in. brali naukowcy, trenerzy, usługodawcy pracujący na rzecz osób z niepełnosprawnością – w tym miejscu składamy im wszystkim podziękowania. Musimy także wspomnieć o doskonałej współpracy pomiędzy EASPD, które koordynowało projekt, a organizacją Sterk in Werk (promotorem projektu) oraz jej prezesem Benem van Hammondem. Podziękowania za profesjonalizm należą się także personelowi obu organizacji.

Niniejsza książka stanowi zarys rezultatów trzyletniego projektu ATLAS, w którym poprzez badania, inwentaryzację i testowanie poszukiwano odpowiedzi na wymienione pytania i wątpliwości.

Mamy nadzieję, że szukając odpowiedzi na własne wątpliwości, skorzystają Państwo z naszych odkryć i okażą się one pomocne.

*Paul van Alphen, dyrektor Sterk in Werk
Brian O'Donnel, Prezes EASPD*

ROZDZIAŁ 1. WSTĘP

1.1. WPROWADZENIE

W 2003 r. organizacja Sterk in Werk z siedzibą w holenderskim Boxtel, zajmująca się reintegracją osób niepełnosprawnych, rozpoczęła międzynarodowy projekt na rzecz rozwijania u osób niepełnosprawnych umiejętności związanych z pracą. Późniejsze coroczne badania organizacji wyjaśniły, że głównym czynnikiem wpływającym na przerywanie zatrudnienia przez osoby z niepełnosprawnością są w niewystarczającym stopniu rozwinięte umiejętności społeczne. Takie wnioski zostały również potwierdzone przez 8 partnerskich organizacji z całej Europy, pracujących na swój sposób nad ponownym włączeniem osób z niepełnosprawnością na rynek pracy.

To, co początkowo było jedynie inicjatywą, szybko przekształciło się w konkretny plan: projekt ATLAS (z ang. *Assessment and Training of Labour Market – related Social skills*, czyli Ocena oraz Szkolenie Umiejętności Społecznych Związanych z Pracą). Podczas 3 lat trwania projektu partnerzy mieli się koncentrować na wykształceniu programu ewaluacyjno-szkoleniowego kładącego główny nacisk na umiejętności społeczne.

1.2. KWESTIE ZWIĄZANE Z ZATRUDNIENIEM

Zdecydowano, że następujące pytania i zagadnienia będą kluczowe dla projektu:

1. Jakie są umiejętności społeczne związane z pracą i rynkiem pracy?
2. Które umiejętności społeczne są postrzegane jako ważne przez pracodawców?
3. Jakich instrumentów można użyć, by zrozumieć, w jakim stopniu osoba opanowała umiejętności społeczne? (pomiar zerowy)
4. Jakie dostępne metody mogą służyć kształceniu umiejętności społecznych?
5. Zbieranie doświadczeń związanych z ewaluacją i szkoleniem podczas rocznej fazy testowej.
6. Rozpowszechnienie wyników i ich waloryzacja.
7. Sformułowanie wniosków i rekomendacji.

Jakie są umiejętności społeczne związane z pracą i rynkiem pracy?

Po początkowych uwagach ze strony Davida Falce'a (Cardiff University), partnerzy zdecydowali o ponownym zdefiniowaniu i dokonaniu przeglądu umiejętności społecznych związanych z pracą. Umiejętności te mogą sięgać od „*kontaktu wzrokowego podczas rozmowy z współpracownikiem*” do „*noszenia właściwego stroju w miejscu pracy*”. Po prezentacji przeglądu i uwzględnieniu komentarzy ze strony partnerów, ustalono listę 62 umiejętności. Zdecydowano (po rekomendacji ze strony Ronalda Haccou z organizacji Fontys OSO, University of Applied Sciences), że zamiast koncentrować się jedynie na umiejętnościach społecznych, zakres zainteresowania należy rozszerzyć do *kompetencji* społecznych.

1. Co miano na myśli mówiąc „kompetencje” oraz „umiejętności społeczne”?

Kompetencja to umiejętność wykonania konkretnego zadania. Umiejętność ta może być opisana jako efekt wiedzy, doświadczenia, praktycznych zdolności oraz postaw, który pojawia się w konkretnym kontekście i w konkretnej chwili (Weggeman).

Koncentrując się na wiedzy, doświadczeniu i podejściu obok praktycznych umiejętności, podchodzimy do sprawy nie tylko w sposób bardziej holistyczny, ale możemy lepiej zorganizować ewentualny program szkoleniowy.

2. Które umiejętności społeczne są postrzegane jako ważne przez pracodawców?

Po przeglądzie kompetencji związanych z rynkiem pracy i umiejętności praktycznych przeprowadzono badania wśród pracodawców z trzech sektorów:

- przemysł (lekki),
- planowanie przestrzeni,
- usługi (gastronomia i sprzątanie).

(Badanie Sterk in Werk przeprowadzone w marcu 2004 wykazało, że ponad 50% klientów organizacji pracowało właśnie w jednym z tych trzech sektorów).

Przebadanych pracodawców można podzielić na następujące grupy:

- firmy prywatne,
- warsztaty pracy chronionej,
- centra opieki zdrowotnej.

Dzięki badaniom stworzono listę „kluczowych umiejętności społecznych” (patrz Aneks 4), które należy wykształcać w procesie szkolenia, by osoba niepełnosprawna została zatrudniona skutecznie na otwartym rynku pracy.

3. Jakich instrumentów można użyć, by zrozumieć, w jakim stopniu osoba opanowała umiejętności społeczne? (pomiar zerowy)

Kolejnym etapem projektu było stworzenie spisu instrumentów ewaluacyjnych, które wyjaśniałyby, do jakiego stopnia dana osoba opanowała umiejętności społeczne i kompetencje społeczne – ponieważ dopiero po ustaleniu aktualnego poziomu umiejętności (tzw. pomiar zerowy) można rozpocząć właściwe szkolenie. Spisu dokonywano na dwa sposoby:

1. W oparciu o sieć informacyjną partnerzy zbierali informacje o znanych im instrumentach (wykorzystywanych przez daną organizację, bądź nie). Oprócz tych informacji, próbowano znaleźć wszelkie podręczniki, wersje demonstracyjne i inne materiały dodatkowe związane z oceną w kontekście szkolenia.
2. Badania stacjonarne prowadzono na University of Wales (partner naukowy projektu ATLAS). Tu działania obejmowały zbieranie informacji oraz ich analizę. Na początku wybierano instrument oceny, który wydawał się być najwłaściwszy z punktu widzenia projektu ATLAS i jego partnerów. W dalszej kolejności testowano go w pierwszej fazie projektu, by ustalić jego praktyczność i skuteczność.

Wybór jednego instrumentu nie był jednak możliwy, ponieważ wiele z testowanych rozwiązań było dostępnych jedynie w jednym języku, przez co nie mogły być wykorzystywane przez wszystkich partnerów. Było to spowodowane tym, że w ramach projektu ATLAS nie dysponowaliśmy środkami na tłumaczenie kompletnego instrumentu (choćby znaleźli się wydawcy, którzy wykonali tłumaczenie na rzecz projektu). Niektóre instrumenty były ponadto chronione przez licencje, a jeden z nich mógł być wykorzystany dopiero po odbyciu specjalnego kursu. Wszystkie te czynniki skłoniły partnerów projektu ATLAS do decyzji o włączeniu wszystkich ośmiu zebranych instrumentów w tzw. Drzewo Decyzyjne ATLAS (patrz Aneks 6). Rozwiązanie to jest oparte na konkretnych pytaniach i wykorzystuje elementy każdego instrumentu składowego po to, by można było dokonać wyborów ściśle dopasowanych do konkretnej osoby i organizacji.

Drzewo Decyzyjne i jego składniki są na ostatnim etapie porównywane z listą 62 umiejętności praktycznych i 7 kompetencji zdefiniowanych przez ATLAS. Niektóre instrumenty lepiej nadają się do oceny umiejętności komunikacyjnych klienta, podczas gdy inne skutecznie oceniają umiejętność pracy zespołowej. Wybór podejścia opartego na ocenie kompetencji i umiejętności spowodował także konieczność skorzystania z technik odnoszących się właśnie do kompetencji i umiejętności (STARR, Portfolio, SMART, Profil miejsca pracy oraz Planowanie skoncentrowane na jednostce – patrz Rozdział 6).

4. Jakie dostępne metody mogą służyć kształceniu umiejętności społecznych?

Po 18 miesiącach pracy określono ramy teoretyczne projektu ATLAS, a zebrane informa-

cje streszczono w podręczniku do fazy testowej. Równocześnie opracowano także metodologię szkolenia, która została stworzona w sposób podobny do tworzenia spisu instrumentów oceny:

1. partnerzy zbierali informacje dotyczące metodologii szkolenia wykorzystywane przez ich organizację lub znane im,
2. partner naukowy – Fontys OSO – przeprowadził badania stacjonarne zebranego materiału.

5. Zbieranie doświadczeń związanych z ewaluacją i szkoleniem podczas rocznej fazy testowej

Przed rozpoczęciem fazy testowej ustalono, że partnerzy przetestują przynajmniej 10 klientów przy pomocy zebranego w podręczniku materiału ewaluacyjno-szkoleniowego. Celem tego postępowania miało być zdobycie jaśniejszej odpowiedzi na pytanie: Czy wykorzystywanie zebranego materiału pozytywnie wpływa na możliwości rozwojowe klientów i czy poprawia ich szanse na znalezienie zatrudnienia na otwartym rynku pracy w ramach programu zatrudnienia wspomagane? W fazie testowej dla każdego klienta z osobna prowadzono specjalny dziennik.

W połowie fazy testowej zebrano wnioski i rekomendacje oparte na formularzach oceny. Przedyskutowano je podczas spotkania projektowego w Rumunii, przy udziale trenerów z poszczególnych organizacji partnerskich. Następnie trenerzy kontynuowali fazę testową we własnych organizacjach, bogatsi o uwagi i nowe pomysły. Po przeprowadzeniu całej fazy, ponownie zebrano wnioski i rekomendacje.

6. Rozpowszechnianie wyników i ich waloryzacja

Bruksela była zadowolona z faktu, że 9 partnerów projektu z wielkim entuzjazmem połączyło siły w celu polepszenia i usprawnienia programów szkoleniowych dla osób z niepełnosprawnością. Jednak sam entuzjazm nie wystarczał: niezbędne były i są działania mające na celu rozpowszechnienie i waloryzację, by przyciągnąć uwagę opinii publicznej zarówno do samego projektu, jak i jego wyników. Inne organizacje przyjmą zapewne z czasem opracowane w projekcie metody działania. Partnerzy programu ATLAS zaangażowali się także w publikacje i wykłady dla szerszej publiczności (trenerzy pracy, nauczyciele, kierownicy, dyrektorzy placówek edukacyjnych itd.), a także wzięli udział w wielu konferencjach zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym. Strona internetowa ATLAS (www.projectatlas.org) dostarcza zainteresowanym informacji o projekcie i jest regularnie aktualizowana. Organizacja Sterk in Werk zobowiązała się, że strona będzie rzetelnym i bardzo aktualnym źródłem informacji przynajmniej do roku 2009. Ponadto, podczas regionalnych

seminariów, partnerzy projektu podzielili się swymi doświadczeniami z kolegami i koleżankami po fachu i rozmawiali o koordynacji działań i wdrażaniu projektu. Można więc powiedzieć, że projekt ATLAS już przekładany jest na rzeczywiste i realne działania.

7. Formułowanie wniosków i rekomendacji

Po ukończeniu fazy testowej zaczął zbliżać się koniec projektu i można było skupić się na jego produktach końcowych. Początkowo powstał pomysł publikacji płyty CD z zebranim materiałem, ale w końcu postawiono na publikację książki w języku angielskim i przetłumaczenie jej w dalszej kolejności na języki partnerów projektu ATLAS (niemiecki, grecki, holenderski i rumuński) oraz udostępnienie wszystkich wersji na stronie projektu (www.projectatlas.org). Dzięki temu projekt będzie nie tylko interaktywny, ale i aktualny przez dłuższy czas. Partnerzy projektu mają nadzieję, że książka będzie bodźcem do podzielenia się opiniami i doświadczeniami, które mogą przydać się szerszemu gronu odbiorców.

1.3. OPIS GRUPY DOCELOWEJ

Na formularzu – wniosku stworzonym w ramach projektu grupę docelową zdefiniowano w sposób następujący:

„Nasza grupa docelowa składa się z osób, które nie mają dostępu do edukacji wyższej i szkoleń ze względu na niepełnosprawność intelektualną. Grupa ta ma specyficzne problemy związane ze znalezieniem i utrzymaniem pracy ze względu na brak praktycznych umiejętności, zwłaszcza umiejętności społecznych. Osoby z tej grupy są w ramach projektu przygotowane na podjęcie zatrudnienia na otwartym rynku pracy oraz podjęcia pracy w zakładach aktywności zawodowej oraz warsztatach pracy chronionej. W końcu także zadaniem projektu jest pomoc osobom, które mają utrudniony dostęp do rynku pracy ze względu na brak możliwości kształcenia, która wiąże się na przykład z brakiem umiejętności interakcji społecznej i niemożnością dojeżdżania do miejsca pracy.”

Opis grupy docelowej projektu ATLAS skupia się nie tylko na niepełnosprawności intelektualnej, ale także na braku kompetencji społecznych, który utrudnia dostęp do rynku pracy. Zatrudnienie w tym projekcie rozumiemy przez zatrudnienie na otwartym rynku pracy, aktywizację zawodową i pracę chronioną. Ważne są tu następujące cechy zatrudnienia:

- regularne zatrudnienie i zatrudnienie wspomagane – prawdziwe pensje w zwyczajnym środowisku pracy, przy zapewnieniu wsparcia lub bez niego;

- praca chroniona – prawdziwe pensje w pracy chronionej;
- aktywizacja zawodowa i rehabilitacja przez pracę – brak płacy, szkolenie zawodowe mające na celu podjęcie przez osobę zatrudnienia.

Chociaż zdajemy sobie sprawę, że opisanie grupy docelowej nie jest łatwe ze względu na zróżnicowanie sytuacji w poszczególnych krajach partnerskich, zdecydowaliśmy się na bardziej szczegółowe podejście w opisie osób.

Wprowadziliśmy następujący podział:

- ogólna inteligencja,
- zachowanie społeczne i emocjonalne,
- tło społeczne i otoczenie klientów,
- poziom wiedzy klientów,
- czynniki fizyczne.

Powinniśmy zaznaczyć, że w rzeczywistości niepełnosprawność intelektualna i płynące z niej ograniczenia często idą w parze z ograniczeniami i niepełnosprawnością natury fizycznej.

Ogólna inteligencja

Zdolności poznawcze mierzone współczynnikiem inteligencji (IQ) ciągle są dobrym prognostykiem sukcesu edukacyjnego w szkole. Nasza grupa docelowa ma wyniki poniżej średniej i należy do osób określanych mianem upośledzonych w lekkim stopniu (wynik IQ między 50 a 85) lub znajdujących się nawet poniżej granicy 50. Wiadome jest, że niskie wyniki testu inteligencji można zrekompensować rozwinięciem umiejętności społecznych. Wiadomo również, że nawet wysokie wyniki testu mogą zostać zniweczone przez znaczne problemy behawioralne. Osoby z niskim IQ często są dobrymi uczniami, osiągającymi postępy w nauce na satysfakcjonującym poziomie – być może więc w przyszłości przy określaniu potencjału edukacyjnego osób z niepełnosprawnością, większą wagę będziemy przywiązywać do aspektów społecznych, a nie tylko IQ.

Zachowanie społeczne i emocjonalne

Ważne jest, by dowiedzieć się, jak nasi klienci postrzegają sami siebie i jak radzą sobie w społeczeństwie; czy są zmotywowani i jednocześnie realistycznie oceniają swoje możliwości? Czy zachowują się asertywnie? Czy mają wystarczające umiejętności praktyczne, by dać sobie radę w zwykłym otoczeniu społecznym? Nasi klienci nie mogą stanowić zagrożenia dla społeczeń-

stwa i dla siebie samych. Musi istnieć jakiś sposób komunikacji pomiędzy osobą a społeczeństwem. Konieczne jest zatem sprawdzenie i upewnienie się, czy konkretne zaburzenia w decydującym stopniu mogą utrudnić wejście na rynek pracy. Problemy społeczno-emocjonalne są częstokroć związane ze stresem, obawą lub nawet depresją, czasem natomiast uzewnętrzniają się w postaci agresji i zachowań aspołecznych. Poczucie niepewności i zaburzenia emocjonalne to częste przypadki, często będące wynikiem traumy i innych negatywnych doświadczeń. Kluczem do uporania się z tymi problemami jest wyjaśnienie i informowanie rodziców i opiekunów oraz nauczycieli (jeśli klient dalej uczy się w szkole). Klienci, czyli osoby z niepełnosprawnością, również powinny być informowane o tym, jak najlepiej dbać o siebie i swoje interesy, by móc samemu spróbować sprostać wymaganiom stawianym przez codzienne życie i pracę.

Historia życia klienta, jego środowisko społeczne i otoczenie

Zarówno rodzina, jak i otoczenie nie powinny negatywnie wpływać na możliwości uzyskania pracy przez osobę z niepełnosprawnością. Oczywiście jest, że otoczenie klienta częściowo wpływa na to, czy rozwinię on/ona w pełni swoje możliwości i wykorzysta potencjał – dlatego też osoby szukające zatrudnienia i trenerzy pracy powinni dołożyć starań, by rodzice osoby niepełnosprawnej zaakceptowali pomysł zatrudnienia i włączyli się aktywnie w działania na rzecz znalezienia i utrzymania pracy. Bywa, że nie jest to proste ze względu na złożoną i trudną sytuację finansowo-społeczną niektórych rodzin. Przykładami negatywnego wpływu otoczenia są:

- nawracające konflikty rodzinne,
- zaniedbanie ze strony rodziców,
- środowisko nie sprzyjające stabilizacji społeczno-emocjonalnej,
- czynniki kulturowo-środowiskowe, na przykład życie w zaniedbanych, biednych dzielnicach.

Poziom wiedzy

Poziom wiedzy to cała wiedza i umiejętności, które dany klient zdobył w trakcie swojej edukacji i/lub kariery. Wiedza obejmuje zarówno umiejętności „akademickie” (czytanie, pisanie, liczenie), jak i umiejętności praktyczne, warunkujące udaną i bezproblemową egzystencję w realiach pracy i poza pracą (korzystanie z pieniędzy, umiejętność odczytania godziny z zegarka itd.).

Czynniki fizyczne

Myśląc o osobie z niepełnosprawnością w kontekście zatrudnienia należy wziąć pod uwagę czynniki fizyczne, na przykład: czy dana osoba jest w stanie przenosić ciężary? Czy cierpi na upośledzenie ruchowe, a jeśli tak – w jakim stopniu? Czy wystarczająco dba o wygląd fizyczny? Czy jest w stanie wytrzymać w pracy tyle, co osoba pełnosprawna? Z reguły osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie cierpiące na ograniczenia natury fizycznej mają podobną liczbę nieobecności w pracy, co ich pełnosprawni koledzy. Jeśli jednak ograniczenia fizyczne są obecne, odbija się to na frekwencji w pracy. Czasami osoby z niepełnosprawnością są skłonne do zbyt częstego brania wolnego, a czasem odwrotnie – przeceniają swoje możliwości i pracują zbyt długo, ryzykując utratę zdrowia.

Problemy w miejscu pracy

Małe i większe problemy pojawiają się często dopiero wtedy, gdy osoba z niepełnosprawnością już wykonuje pracę. Zazwyczaj szybka reakcja ze strony trenera pracy wystarcza, by problemy te rozwiązać, jednak ich zignorowanie może doprowadzić do eskalacji trudności. Pewne sytuacje należy przewidywać zawczasu: wiele osób z niepełnosprawnością ma tendencję do zagadywania kolegów i koleżanek z pracy, nadmiernego interesowania się nimi, zbyt spontanicznego okazywania uczuć (co czasami ma związek z ograniczoną możliwością interakcji społecznych poza pracą). O tego typu problemie należy rozmawiać zarówno z pracodawcą, jak i osobą z niepełnosprawnością i jej współpracownikami – zazwyczaj poświęcenie odpowiedniej ilości czasu na przedstawienie i wyjaśnienie pewnych zachowań rozwiązuje problem. Kolejną kwestią jest produktywność – osoby z niepełnosprawnością miewają problemy z wytworzeniem takich ilości produktu, jak osoby pełnosprawne. Tu rozwiązaniem jest odpowiednie zachowanie przełożonego, który powinien zaakceptować potrzebę częstego motywowania pracownika z niepełnosprawnością. Trener pracy powinien również zwracać uwagę na wszelkie zmiany w pracy lub jej otoczeniu, pamiętając o ograniczonych zdolnościach osób z niepełnosprawnością do przenoszenia wiedzy z jednego kontekstu na drugi. Trzeba być także bardzo uważnym przy obciążaniu osoby dodatkowymi zadaniami – czasami nadmierne obciążenie może doprowadzić do stresu i w rezultacie do poważnych problemów behawioralnych. Wszystkie wymienione kwestie sprawiają, że pracodawcy zazwyczaj proszą o obecność trenera pracy podczas procesu szkolenia zawodowego w miejscu pracy.

Przykład – klient agencji zatrudnienia wspomaganego z Tyrolu

Klientem w naszym przykładzie jest osiemnastolatek z Tyrolu – nazwijmy go Eric. Chłopak mieszka z matką, jej partnerem oraz dwójką rodzeństwa. Erica wyrzucono niedawno ze szkoły ze względu na problemy z zachowaniem. Wykryto u niego problemy z zachowaniem adaptacyjnym i objęto pozaszpitalną opieką psychiatryczną.

Eric przebywał jakiś czas w placówce dla osób dorosłych z niepełnosprawnością i problemami psychicznymi. Mimo, że próbował różnych próbnych prac w ramach programu aktywizacji zawodowej, wysiłki jego i placówki kończyły się porażką i rozczarowaniami.

Cdn.

ROZDZIAŁ 2. OCENA I SZKOLENIE UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH I INTERPERSONALNYCH, PRZYDATNYCH NA RYNKU PRACY: PROJEKT ATLAS W PRAKTYCE

2.1. DZIAŁANIA UNII EUROPEJSKIEJ

W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie zapewnianiem pełnych praw obywatelskich, wartościowych ról społecznych oraz włączenia społecznego osób niepełnosprawnych. Celem długofalowej strategii dotyczącej niepełnosprawnych wprowadzanej w Unii Europejskiej jest stworzenie równych możliwości, umożliwienia osobom niepełnosprawnym pełnego korzystania z życia, sprawiedliwego i godnego traktowania, niezależności oraz czynnego udziału w życiu społecznym (Komisja UE, 2005a). Starania Unii Europejskiej skoncentrowane są na stworzeniu otwartych społeczeństw, w których usunięte zostaną bariery ograniczające możliwości i osiąganie celów przez wszystkich obywateli. Europejska Strategia Zatrudnienia (EES) skupia się szczególnie na promowaniu idei włączenia społecznego ludzi z problemami jako drogi na otwarty rynek pracy. Ma to polegać przede wszystkim na usuwaniu barier w zatrudnianiu osób niepełnosprawnych.

Kluczowymi tematami zmienianej strategii lizbońskiej, dotyczącymi zatrudniania, są: przyciąganie i pozyskiwanie do pracy większej ilości osób, zwiększanie dopływu siły roboczej osób oraz modernizacja systemów opieki społecznej. Priorytetem pozostaje walka z rosnącym bezrobociem wśród niepełnosprawnych i niskim stopniem ich aktywności w pozyskiwaniu pracy. Dokumentacja dyskusyjna Komisji (CEC) związana z tematyką niepełnosprawności w Europejskiej Strategii Zatrudnienia (EES) przedstawia cenne wskazówki dotyczące włączania osób niepełnosprawnych poprzez zatrudnienie na otwartym rynku pracy (Komisja Europejska, 2005b).

Ocena działalności EES w pierwszych pięciu latach pokazuje, że w tym czasie zainicjowane zostały działania antydyskryminacyjne dotyczące osób niepełnosprawnych. Nadal jednak te działania nie wydają się przekonywujące jeśli chodzi o ich wpływ na sytuację osób z niepełnosprawnością na rynku pracy. Od dawna istnieje bowiem potrzeba stworzenia zaawansowanych i specjalnie w tym celu zaprojektowanych metod mierzenia tego wpływu, po to, żeby zmniejszyć wspomnianą lukę w zatrudnianiu. Wymagałoby to zaangażowania zarówno strony popytowej, jak i podaźowej rynku pracy. Ustalanie efektywnych technologii umożliwiających szkolenie i wspieranie osób niepełnosprawnych w uzyskiwaniu zatrudnienia na otwartym rynku pracy mogłoby stworzyć specyficzne mechanizmy podaży.

Podstawą takiego założenia jest wiedza, że praca stanowi nie tylko formę konstruktywnego, niezbędnego zajęcia dla jednostki, lecz także środka, dzięki któremu obywatele wspierają ekonomicznie swoje najbliższe otoczenie, ale też i kraj. Osoby pracujące są cenione w społeczeństwach, a ich status społeczny jest wyższy. Praca ma także znaczenie dla zachowania spójności społecznej. Ścisłej rzecz ujmując, miejsce pracy to drugi w kolejności, bardzo ważny kontekst w relacjach społecznych po domu rodzinnym. Dlatego pomaganie osobom niepełnosprawnym w uzyskaniu zatrudnienia na otwartym rynku pracy ma kluczowe znaczenie dla wzmocnienia statusu społecznego i włączenia niepełnosprawnych w relacje społeczne, jakich doświadcza każdy inny obywatel. Docenienie faktu, że praca to często po prostu aktywność społeczna jest ważne dla zrozumienia dynamiki miejsca pracy. Związki międzyludzkie ukształtowane w miejscu pracy są zależne nie tylko od aspektu kulturowego. Zależą także od równowagi możliwości w społecznej samorealizacji, zarówno w miejscu pracy, jak i poza nim. Na ową równowagę mają wpływ kompetencje społeczne, doświadczenie i zainteresowania pracujących. Można zatem stwierdzić, że bardzo istotne jest zrozumienie specyfiki miejsca pracy. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną są powszechnie niedoceniane w towarzyskich relacjach pomiędzy pracownikami, ponieważ gorzej władają językiem, nie są aż tak „towarzyskie” i nie mają doświadczenia w integrowaniu się z innymi. W związku z tym, często przykrości, których doświadczają niepełnosprawni są związane z ich pełnosprawnymi współpracownikami. Upředzenia oraz brak łatwości w kontaktach towarzyskich, brak zaufania mogą być wywołane brakiem doświadczenia pełnosprawnych pracowników w kontaktach z niepełnosprawnymi. Tacy ludzie często nie umieją albo boją się dostosować swoje zachowanie, czasami również kierują się przesądami i stereotypami. Badając przyczyny, dla których osoby niepełnosprawne tracą pracę wykryto, że czynnik społeczny był tak ważny, jak niemożność prawidłowego wykonywania zadań związanych z pracą (Ford et al., 1984; Greenspan & Shoultz, 1981; Hanley-Maxwell et al., 1986; Wehman et al., 1987).

Projekt ATLAS ma na celu udoskonalenie skuteczności agencji i organizacji wspierających osoby niepełnosprawne intelektualnie w rozwijaniu kompetencji społecznych w miejscu pracy. Ma za zadanie rozwiązać w jednoznaczny sposób problem barier w uzyskaniu pełnego zatrudnienia przez wszystkich obywateli.

2.2. SPOSOBY ZATRUDNIANIA OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH INTELEKTUALNIE

Istnieją dwa szeroko stosowane podejścia pomagające osobom niepełnosprawnym w pomyslnym znalezieniu zatrudnienia. Tradycyjną metodą jest szkolenie przygotowawcze,

które wyposaża uczestników w umiejętności niezbędne do uzyskania zatrudnienia. Takie podejście bywa wartościowe, ale tylko, jeśli szkolenie jest ściśle dopasowane do wymagań konkretnych miejsc pracy. Często również jest trudno naśladować warunki panujące w miejscu pracy – a przecież to one kształtują produktywność zatrudnionego, jego stosunek do pracy, motywację i dyscyplinę. Niepełnosprawni pracownicy muszą bowiem, tak jak i pełnosprawni, nauczyć się jak wykonywać swoją pracę. Różni ich jedynie trudność w stosowaniu wyuczonych umiejętności.

Drugie podejście rezygnuje z treningu przygotowawczego grup na rzecz treningu indywidualnego, już w miejscu pracy. Umiejętność uogólniania nabytych umiejętności nie jest taka potrzebna kiedy osoba uczy się dokładnie tego, czego jej potrzeba. To podejście zyskało sobie nazwę „Zatrudnienia wspomaganego”. Wsparcie jest dostępne po to, żeby stworzyć odpowiednie warunki w miejscu pracy dla zatrudnionej osoby. Takie wsparcie jest stopniowo wycofywane, wraz z nabywaniem przez wspieraną osobę coraz większej płynności w wykonywaniu pracy. W konsekwencji, niezależność w wykonywaniu pracy powinna iść w parze z kompetencjami społecznymi danej osoby, jak również z prawidłowym wykonywaniem zadań na stanowisku pracy.

2.3. ZATRUDNIENIE WSPOMAGANE (POR. BEYER ET AL., 2004)

Zatrudnienie wspierane/wspomagane definiuje się jako płatne zatrudnienie dla osób z niepełnosprawnością intelektualną lub inną na otwartym rynku pracy: (a) z minimalną płacą, (b) w jakimkolwiek zakładzie pracy, gdzie zatrudnieni są pełnosprawni, (c) gdzie taka osoba jest wspierana w jakimkolwiek sposób wymagany dla podtrzymania jej zatrudnienia. Taka definicja kładzie nacisk na traktowanie pracy w „rzeczywisty” sposób, wykonywanie „rzeczywistych” zadań w pracy „z prawdziwego zdarzenia”, za „rzeczywistą” płacę. Zatrudnienie wspierane ma za zadanie umożliwić wspieranym doświadczenia niechronionej rzeczywistości miejsca pracy, wraz ze wszystkimi jej aspektami. Wsparcie może być zarówno bardzo krótkie, średnie jak długie; może wymagać szkolenia, specjalnych urządzeń adaptacyjnych i innych mechanizmów, żeby zapewnić odpowiednie wykonywanie pracy i przystosowanie do wypełniania konwencji towarzyskiej, związanej z pracą. Zatrudnienie wspierane może służyć każdemu niepełnosprawnemu, który wymaga uzyskania i podtrzymania zatrudnienia.

Nacisk na prawdziwą pracę. „Prawdziwa praca” odnosi się do wykonywania jakichkolwiek produktywnych zadań, które zatrudniający są skłonni powierzyć ludziom i opłacić je. Produktywność jest ważna – w związku z tym taka praca jest podejmowana przez siłę roboczą z różnorodnością umiejętności i uzdolnień, których kompetencje zostałyby ulepszone

przez bardziej doświadczonych pracowników. Prawdziwa praca ma trwać przez całą długość dnia pracy w danym miejscu; pracodawcy wymagają aby zatrudnieni pracowali tyle i tak wydajnie, jak to tylko wymagane wobec reszty pracowników. Ponieważ taka praca jest wartościowa, prawdziwi pracownicy są opłacani. Praca wykonywana przy użyciu zatrudnienia wspieranego nie powinna się różnić od normalnej pracy.

Nacisk na prawdziwe zawody. „Prawdziwy” zawód odnosi się do takiej pracy, która mogłaby być wykonywana przez pełnosprawnego członka załogi, gdyby nie była wykonywana przez osobę niepełnosprawną – w taki sposób, w jaki wykonywałby ją wyszkolony pracownik. W ten sposób wyklucza się powstawanie miejsc pracy tylko po to, żeby dać komuś zajęcie, albo wykorzystywanie metod pracy nieefektywnych we współczesnej gospodarce. Nie jest z kolei wykluczone zmienienie sposobu wykonywania pracy w taki sposób, by wykonywała go pewna liczba pracowników, żeby stworzyć zróżnicowanie zawodów do tego potrzebnych. Prostsze elementy, pochodzące z różnych stanowisk, mogą być złożone na kolejnym stanowisku, tworząc kolejne proste acz wartościowe miejsce pracy. Te elementy, których wykonanie wymaga większych umiejętności, są wykonywane przez pewne grono bardziej wyszkolonych pracowników. W ten sposób można zidentyfikować zawód, który jest lepszy dla kompetencji pracownika niepełnosprawnego niż te istniejące w miejscu pracy; można niejako „wyrzeźbić” pracownikowi/pracownikom dopasowane do niego/niej miejsce pracy.

Nacisk na prawdziwe miejsca pracy. „Prawdziwe” miejsca pracy to takie, które są typowe dla reszty pracującej populacji. Takie miejsca mają być przede wszystkim produktywne; nie jest ich priorytetem zapewnienie opieki społecznej i działalność charytatywna. To miejsca pracy, w których pracują pełno- i niepełnosprawni, w mniej więcej takich proporcjach (około 1 do 8), jak w społeczeństwie.

Nacisk na „prawdziwą” płacę. Każdy pracownik otrzymuje za swoją pracę zapłatę odpowiednią do aktualnych stawek w danym zawodzie. Także niepełnosprawny pracownik otrzymuje takie wynagrodzenie oraz związane z nim świadczenia (składki emerytalne i różne dodatkowe świadczenia). W takiej sytuacji równości wynagrodzeń i świadczeń zatrudniający musi być pewien, że niepełnosprawny pracownik będzie pracował według tych samych standardów, co pełnosprawny. W związku z tym, poziom otrzymywanego szkolenia i wsparcia różni się w zależności od osoby (w takich wypadkach nie trzeba rekompensować pracodawcy zmniejszonej produktywności).

Nacisk na „brak odrzucenia”. Zatrudnienie wspierane szczyci się filozofią braku odrzucenia. Oznacza to, że nikt nie jest wykluczony z uzyskiwania płatnego zatrudnienia, niezależnie od tego, jak ciężka jest jego/jej niepełnosprawność. Umiejętne poszukiwanie pracy wraz z możliwością stworzenia „wyrzeźbienia” miejsca pracy zgodnie z kompetencjami i zdolnościami pracownika niepełnosprawnego prowadzi do wniosku, że każdy może produktywnie pracować.

Nacisk na indywidualne planowanie kariery. Kolejną zasadą zatrudnienia wspomaganego jest indywidualne planowanie kariery. Kiedy ludzie wybierają prace odpowiadające ich zainteresowaniom i możliwościom, pojawiają się o wiele większe szanse na to, że będą zmotywowani w pracy i będą w niej odnosić sukcesy. To oczywiście dotyczy także osób niepełnosprawnych. Wybór kariery powinien być podyktowany także doświadczeniem. Młodzi ludzie poszukujący pracy mają na przykład w zwyczaju próbować kilku różnych prac, zanim zdecydują się na właściwą ścieżkę kariery. Ponieważ oczekiwania społeczne w stosunku do niepełnosprawnych są niskie i takie są też możliwości im oferowane, oni często nawet nie zdają sobie sprawy z możliwości spróbowania czegoś innego. Poszczególne osoby potrzebują wsparcia w kilku różnych zawodach przed znalezieniem tego, w którym czują się najlepiej – i taką możliwość oferuje im zatrudnienie wspomagane.

2.4. KLUCZOWE ELEMENTY PROCESU

ZATRUDNIENIA WSPOMAGANEGO

Zatrudnienie wspomagane jest często nazywane modelem rehabilitacji zawodowej wdrażanym wedle schematu „Umieść w miejscu pracy – Wyszkol – Utrzymaj miejsce pracy”. Uznaje on potrzebę szukania osobom z niepełnosprawnością zwyczajnych miejsc pracy, możliwie zróżnicowanej. Ta różnorodność i wymagania związane z konkretnym miejscem pracy są trudne do odzwierciedlenia w warunkach szkoleniowych lub warunkach pracy chronionej. Szkolenie i praca w takich warunkach może jedynie w przybliżeniu oszacować umiejętności potrzebne w przyszłym zatrudnieniu na otwartym rynku pracy. W połączeniu z trudnościami, jakie mają osoby niepełnosprawne umysłowo z dostosowywaniem nabytych umiejętności, stanowi to poważną przeszkodę w zatrudnieniu. Z tego powodu umieszczenie osoby niepełnosprawnej w zwyczajnym zawodzie nie jest końcem procesu szkoleniowego, a tylko niezbędnym pierwszym krokiem w zapewnieniu niezbędnych okoliczności szkoleniowych.

Osoba objęta programem zatrudnienia wspomaganego jest przygotowana do wykonywania specyficznego zawodu. Trening przeprowadza wykwalifikowany szkoleniowiec we współpracy z innymi zatrudnionymi i przełożonymi.

Dobrze wdrażane zatrudnienie ma pięć zasadniczych komponentów (patrz Rys. 1):

- wiedza o osobie podlegającej szkoleniu i jej potencjale,
- znajdowanie pracy,
- analiza pracy, dopasowanie osoby i umieszczenie jej na stanowisku pracy,

- przeszkolenie w wykonywaniu pracy,
- pomoc w staraniach o utrzymanie stanowiska.



Rys. 1. Podejście Umieścić-Wyszkolić-Utrzymać w zatrudnieniu wspomaganym

Wiedza o osobie i jej potencjale (profilowanie zawodowe)

Celem takiego profilowania jest zebranie informacji dotyczących osobistych preferencji wspomaganej osoby oraz umiejętności związanych z podejmowaną pracą (włączając w to kompetencje społeczne i interpersonalne).

Profilowanie zawodowe jest zróżnicowane i obejmuje następujące obszary:

- **przyczyny, dla których osoba jest zainteresowana pracą** – ludzie muszą być zmotywowani, żeby dostać pracę;
- **jaką pracę chciałaby dostać ta osoba** – niektórzy ludzie mają dokładną wizję pracy, jaką chcieliby wykonywać, inni potrzebują pomocy w określeniu odpowiedniej pracy;
- **czy osoba posiada umiejętności związane z przyszłą pracą i jakich metod wsparcia potrzebuje** – trzeba znać umiejętności, które ma taka osoba (na przykład sprawność ruchowa, zdolności manualne, percepcja, umiejętności społeczne, zrozumienie języka, wykształcenie), jej doświadczenie w wykonywaniu określonych czynności (na przykład prace w domu, środowisku, podróżowanie, korzystanie z pieniędzy), wiedzę, którą posiada (na przykład znajomość rytmu dnia pracującego, czy topografii własnego sąsiedztwa), motywację, zdyscyplinowanie lub niedociągnięcia i prawdopodobny sposób jej wspierania;
- **preferencje osoby związane z rodzajem środowiska pracy** – trzeba również wiedzieć, czy praca miałaby być wykonywana na powietrzu czy w budynku, szybko czy wolno, w zimnym, czy ciepłym pomieszczeniu, w hałasie czy ciszy, lub czy wymaga współpracy czy też może być wykonywana indywidualnie,
- **inne wiadomości dotyczące wspieranej osoby, które mogą okazać się pomocne w znalezieniu właściwej pracy** – sposób uczenia się, poprzednie doświadczenia

w pracy, to, w jaki sposób nowy przychód wpłynie na otrzymywanie świadczeń dodatkowych (socjalnych), czy będą potrzebne jakieś udogodnienia w transporcie do przyszłego miejsca pracy itp.;

- **informacje o potencjalnych barierach w pracy** – praktyki w miejscu pracy, których należałoby uniknąć, zmienić lub potraktować elastyczniej, wyzwania dotyczące zachowań w miejscu pracy i tego, co je wyzwała, nawyki, umiejętności związane z konkretnymi zmysłami (lub ich brak), oraz kłopoty zdrowotne innej natury (przykłady dobrej praktyki pokazują, że takie informacje są potrzebne w zaprojektowaniu odpowiednich rozwiązań, żeby zatrudniać i nie utracić zatrudnienia).

Użycie metody pracy próbnej jako elementu pomocniczego w profilowaniu zawodowym

Osoby niepełnosprawne intelektualnie mogą nie mieć wystarczającego doświadczenia w dokonywaniu świadomych wyborów, szczególnie tych związanych z pracą. Osoby zajmujące się rekrutacją i zatrudnianiem mogą mieć trudności z ocenianiem kompetencji, które takie osoby mają lub nie. Te problemy pogłębiają się z coraz większą niepełnosprawnością intelektualną. Wypróbowywanie różnych zawodów (czasami zwane też „smakowaniem” różnych zawodów) może pomóc podejmować decyzje o naturze pracy, którą chcieliby wykonywać. Pomaga też osobom z agencji zatrudnienia wspomaganego w zrozumieniu atutów danej osoby z niepełnosprawnością. Takie postępowanie nie musi być, rzecz jasna, obowiązkowe dla wszystkich niepełnosprawnych. Istnieją jednostki, które wiedzą, czego chcą i posiadają realistyczną ocenę, tego, co są w stanie robić.

Próbna praca (o odpowiednio wysokiej jakości) musi odpowiadać następującej charakterystyce:

- być ograniczona czasowo – czas trwania pracy nie powinien przekraczać kilku godzin dziennie, kilku dni – na pewno praca taka nie powinna trwać miesiące lub lata;
- w krótkich odstępach czasu dawać doświadczenia z kilku prac po to, żeby podejmowane decyzje o zatrudnieniu były oparte na porównaniach pomiędzy tymi doświadczeniami;
- jej cel powinien być specyficzny i zawierać identyfikację:
 - a) stanowiska pracy danej osoby i jej preferencji dotyczących zatrudnienia,
 - b) jej mocne i słabe strony w wykonywaniu zawodu,
 - c) w jaki sposób najlepiej się uczyć,

d) jakiej pomocy mogą potrzebować w wykonywaniu pracy (podróż do pracy, radzenie sobie w sytuacjach towarzyskich, na przykład w przerwach);

- powinny zaoferować takim osobom adekwatne wsparcie (od trenera pracy lub przełożonego) po to, żeby osoba i trenerzy pracy odpowiedzialni za zatrudnianie otrzymali jak najwięcej informacji z tych doświadczeń.

Znajdowanie pracy

Celem znajdowania pracy jest identyfikacja zawodów, które odpowiadałyby preferencjom danej osoby i możliwościom zaczerpniętym z profilu zawodowego. Szukający używa swojej wiedzy n/t lokalnego rynku pracy, wybierając potencjalnych pracodawców, znajdując pracę i oferując zainteresowanym wybór, który pasuje do ich specyfikacji. Szukający inicjuje też pierwsze kroki w uzyskaniu pracy. Istnieje kilka kluczowych kroków dla dobrego wykonywania poszukiwań:

- identyfikacja ilości i częstotliwości pojawiania się na rynku prac dla początkujących – potrzeba klarownego i rzeczowego zrozumienia, jakie opcje zatrudnienia są dostępne dla poszczególnych osób;
- znajdowanie potencjalnych możliwości zatrudnienia – zawody powinny być dostępne przez różne źródła: ogłoszenia, informacje przekazywane „z ust do ust”, rodzina, przyjaciele, urzędy pracy, kontrolne telefony do potencjalnych pracodawców;
- ulepszanie poszukiwań i dopasowywanie zawodów – celem jest wyszukiwanie pracy, która odpowiada preferencjom i możliwościom danej osoby. W tak uzyskanym zatrudnieniu są zdecydowanie większe szanse na zadowolenie zatrudnionej osoby, mniejsze są wymagania dotyczące doszkalania, wyższe zadowolenie pracodawcy z efektywnego pracownika, dłużej utrzymującego pracę;
- efektywne „sprzedawanie” osoby i pracownika – stworzenie pozytywnego wizerunku potencjalnego niepełnosprawnego pracownika, promowanie jego umiejętności i zainteresowań. Efektywność procesu zatrudnienia wspieranego oraz szkoleń oferowanych przez organizację nim się zajmującą to także ważne czynniki w procesie sprzedaży. Odpowiedzialni za wyszukiwanie pracy rozważają ewentualne możliwości przyszłego pracodawcy, które mógłby mieć jeszcze przed rozpoczęciem negocjacji n/t zatrudnienia;
- wyszukiwanie źródeł naturalnego wspierania w miejscu pracy – przeprowadzone badania pokazują, że dobrze jest nie brać całkowitej odpowiedzialności za pracownika. Lepsze wyniki można uzyskać, kiedy pracodawca bierze na siebie tyle odpowiedzialności, ile jest tylko możliwe, zaś resztę dopełniają trenerzy z organizacji/agencji zatrudnienia wspomaganego;

- oczekiwany plan umieszczenia osoby w miejscu pracy – ważne jest, by ukończyć negocjacje z pracodawcą i stworzyć klarowny plan postępowania w przyszłości, na który zgodzą się wszystkie zaangażowane strony. Taki plan powinien zawierać opis charakteru pracy, daty rozpoczęcia, płacy i warunków pracy, szczegółów kontraktu i podziału wsparcia pracownika na zakład pracy i agencję zatrudnienia wspieranego.

Analiza pracy

Taka analiza dostarcza informacji o pracy i miejscu pracy po to, żeby dopasować ją do charakterystyki z profilu zawodowego – wszystko służy sprawdzeniu, jak dobrze osoba będzie się spisywać na swoim stanowisku i jak dobrze będzie do niej takie stanowisko pasować. Taka analiza pozwala również stwierdzić, ile wsparcia będzie trzeba udzielić niepełnosprawnemu pracownikowi, żeby spełnić oczekiwania pracodawcy. Można taką analizę zamknąć w kilku głównych punktach:

- warunki zatrudnienia: godziny, płaca i inne zobowiązania finansowe;
- główne zadania na stanowisku pracy i sposób spędzania przerw; tego można dokonać obserwując doświadczonego pracownika w miejscu pracy;
- fizyczny, socjalny i kulturowy profil miejsca;
- standardy bezpieczeństwa pracy, jakie powinny zostać spełnione;
- rodzaj szkolenia, jakie może zapewnić pracodawca i jego pomocnicy w czasie wprowadzenia w obowiązki i późniejszego ich wykonywania; ważne jest także, by zwrócić uwagę na nadzór/kierownictwo i sposoby rozwiązywania problemów w miejscu pracy.

Dopasowanie pracy do osoby niepełnosprawnej i osoby niepełnosprawnej do pracy

Wyniki analizy pracy i profilu zawodowego powinny dać w sumie wiedzę niezbędną do dopasowania pracy. Kluczowe są: (a) fakt, że praca wpasowuje się w zainteresowania i preferencje danej osoby, (b) wiedza, że przyszłe miejsce pracy jest odpowiednim środowiskiem, zapewniającym równe traktowanie osoby z niepełnosprawnością, (c) wiedza, że wymagania stawiane niepełnosprawnemu pracownikowi są odpowiednio bliskie jego/jej faktycznym możliwościom, i że będzie można natychmiast dobrać rodzaj wsparcia w takiej pracy. Jeśli powyższe punkty zostają spełnione, plan umiejscowienia osoby niepełnosprawnej na danym stanowisku może zostać zatwierdzony, a osoba może rozpocząć pracę.

Szkolenie w czasie pracy

Ma na celu dopasować metody i przedmiot szkolenia do ściśle określonych potrzeb indywidualnych. Wszystkie formy szkolenia zapewnianego przez osobę z zewnątrz (np. trenera pracy) będą w pewien sposób naznaczać osobę mu podlegającą i przeszkadzać płynnej integracji z resztą pracowników. Z kolei pomoc ze strony pełnosprawnych współpracowników (wsparcie naturalne), jeśli tylko jest efektywna, jest najlepszą metodą przeprowadzania takiego szkolenia. W związku z tym, szkoleniowcy najczęściej koncentrują się na pomocy pracodawcy i pracownikom w przeprowadzeniu takiego szkolenia.

Natomiast jeśli takie naturalne wsparcie nie jest możliwe, albo jeśli osoba niepełnosprawna wymaga szerszego szkolenia, wtedy oczywiście szkolenie musi zostać podjęte bezpośrednio przez trenera pracy. Takie szkolenie jest zawsze ukierunkowane na niwelowanie różnicy pomiędzy oczekiwaniami pracodawcy i kompetencjami osoby zatrudnionej z profilu zawodowego. W czasie szkolenia używa się:

- *analizy zadania* – upraszczanie zadania, do którego jest przystosowywany przyszły pracownik na serię małych kroków, z których każdy może być powtarzany dosyć intensywnie, a potem połączony w jedno zadanie. Jakość tych małych kroków – etapów zależy od stopnia niepełnosprawności intelektualnej danej osoby;
- *systematycznego szkolenia* – gestykulacja, przykładowe pokazywanie, tłumaczenie – to wszystko metody pomagające w analizie zadania. Celem jest doprowadzenie do sytuacji, w której osoba zakończywszy jeden krok będzie automatycznie przechodzić do następnego;
- *wycofywania się* – stopniowa redukcja pomocy i ilości udzielanych wskazówek, która towarzyszy wzrostowi doświadczenia i poziomowi niezależności osoby uczącej się;
- *uczenia refleksyjnego* – pomoc w wywoływaniu refleksji nad wykonywanymi czynnościami, ich sekwencją;
- *samo-naprowadzania* – uczenie osoby, w jaki sposób samemu radzić sobie z problemami w wykonywaniu zadania;
- *kontroli reakcji* – uczenie osoby, w jaki sposób powinna reagować na bodźce zewnętrzne i dostosowywać tempo pracy do wymagań;
- *rozwiązywania problemów* – uczenie osoby, jak naprawiać popełniane błędy, lub jak reagować, gdy dzieje się coś złego w czasie wykonywania zadania.

Umiejętność radzenia sobie w sytuacjach społecznych i towarzyskich jest szczególnie ważna u przyszłego, niepełnosprawnego pracownika. Wiele osób z niepełnosprawnością intelektualną będzie potrzebować właśnie takich porad – w jaki sposób bezkolizyjnie kontaktować się z pełnosprawnymi kolegami i realizować kontakty towarzyskie jak najpełniej.

Szkolenie przygotowawcze w środowisku pracy chronionej może mieć tu duże znaczenie. Mimo to, szkolenia bezpośrednio w miejscu pracy są daleko bardziej przydatne, gdyż rodzaje relacji towarzyskich tam panujące niekoniecznie muszą istnieć w zakładach pracy chronionej. Wyróżnia się dwa rodzaje komunikacji w pracy: tej, która dotyczy pracy i tej, która dotyczy życia w ogóle (patrz Rodział 5). Osoby niepełnosprawne muszą nauczyć się przyjmować krytykę oraz instrukcje, prosić o pomoc i samemu udzielać informacji – także w odniesieniu do rozmów kwalifikacyjnych.

Z kolei w rozmowach o życiu potrzebują wiedzy o tym, jak opowiadać o swoim własnym życiu, czekać na swoją kolej w rozmowie i pytać innych o ich życie, żartować i wykazywać empatię. Szkoleniowcy pomagają w takich sytuacjach przez:

- praktykowanie konwersacji;
- upewnianie się, że ich podopieczni będą mieli coś ciekawego do powiedzenia. Wystarczy tu oglądanie programów telewizyjnych popularnych wśród większej części populacji, takich jak opery mydlane czy wiadomości – wszystko w zależności od tego, co bywa najpopularniejszym tematem rozmów w miejscu pracy;
- stymulowanie przeróżnych, hipotetycznych sytuacji towarzyskich i ćwiczenie zachowań w takich sytuacjach.

Wycofywanie bezpośredniego wsparcia i przejście do długofalowego wsparcia pośredniego

Ukończenie szkolenia powinno kończyć się na osiągnięciu etapu niezależnej pracy, dostosowaniu się do warunków miejsca pracy i korzystaniu z naturalnego wsparcia w miejscu pracy, jeśli jest dostępne. Taki obrót spraw nie wyklucza oczywiście dodatkowego wsparcia – na przykład przypominania przez współpracowników osoby zadań przy pomocy schematów czy rysunków. Takie wsparcie powinno stać się stałym elementem środowiska pracującego niepełnosprawnego. Jednak takie dodatkowe wsparcie powinno być ściśle zaplanowane jako część procesu wycofywania się trenera pracy. Dobrze jest również przyjąć, że niepełnosprawny pracownik będzie potrzebował opieki i wsparcia w przyszłości, chociażby po to, żeby zaadaptować się do zmian w pracy lub zmiany ścieżki kariery. Jest prawdopodobne, że otrzymaliby w takiej sytuacji wsparcie od kolegów/koleżanek w pracy lub pracodawcy, ale agencje zatrudnienia wspomagane również powinny w takiej pomocy partycypować. Ważne jest bowiem podtrzymanie standardu pracy wykonywanej przez daną osobę. Kiedy tylko wygaśnie bezpośrednia pomoc od instruktora, ten powinien ustalić schemat regularnych wizyt kontrolnych w miejscu pracy swojego podopiecznego. Pozwoli to szybko rozwiązać pojawiające się problemy, zdecydować się na ewentualne powtórzenie szkolenia, koncentrując się na nowych zadaniach, jakie pojawiły się przed niepełnosprawnym pracownikiem w miarę postępu kariery.

2.5. ROLA SZKOLENIA ZAWODOWEGO

Wiele inicjatyw związanych z zatrudnianiem skoncentrowało się na rozwijaniu kompetencji zawodowych pracowników w otoczeniu zupełnie nie związanym z ich pracą. Te kompetencje towarzyszą doświadczeniu zawodowemu, przygotowaniu do pracy, kursom z rozwoju przydatnych w pracy umiejętności oraz doświadczeniom w pracy na zasadzie wolontariatu. Wszystkie te kompetencje mogą pomóc w zdaniu sobie sprawy z pracy w różnych środowiskach, aczkolwiek są efektywne tylko wtedy, kiedy trwają w ograniczonym wymiarze czasu. Głównym celem zdobywania takich kompetencji jest owocny transfer na płatne stanowiska pracy na otwartym rynku pracy.

Niepełnosprawni intelektualnie otrzymywali szkolną edukację przez wiele lat wstecz, bez większych efektów w przygotowaniu ich do normalnej rzeczywistości i pracy. Zawsze dodatkowo było potrzebne szkolenie w miejscu pracy. Można dyskutować, czy osobom z trudnościami w uczeniu taka szkolna nauka jest w ogóle potrzebna przy ich trudności z uogólnionym zastosowaniem nabytych umiejętności i przenoszeniem wiedzy na różne realia i konteksty. Dlatego takie szkolenia zawodowe, przeprowadzane jeszcze przed umieszczeniem osoby na stanowisku pracy, umożliwiły zatrudnienie przede wszystkim osobom z lekką postacią niepełnosprawności intelektualnej.

W związku z tym, jeśli tylko osoby spełniają kryterium lekkiej niepełnosprawności umysłowej, umieją generalizować i stosować w miarę elastycznie nabyte umiejętności w różnych sytuacjach, mogą zostać uczestnikami takich szkoleń.

Oto, w jaki sposób można zwiększyć efektywność takich szkoleń:

- dopasowanie treningu zawodowego do lokalnych uwarunkowań rynku pracy, głównie przez spotkania z przedstawicielami lokalnych pracodawców;
- dokładne przygotowanie warunków szkoleniowych, sytuacji i zadań, tak, żeby możliwie najlepiej odzwierciedlały te z rzeczywistości;
- wypróbowywanie różnych prac z punktu widzenia decyzji zawodowych („smakowanie” różnych prac) i uczenia się w rzeczywistych sytuacjach;
- organizowanie takiego nauczania, które wiązałoby się z uznawanymi kwalifikacjami;
- rozwijanie świadomości zawodowej, na którą składałoby się szerokie spektrum tematów (świadomość oczekiwań pracodawcy, umiejętności przydatne podczas rozmowy kwalifikacyjnej, wiedza o bezpieczeństwie w czasie pracy, prawa pracownika, dyscyplina pracy, zarządzanie pieniędzmi);
- połączenie tego z usługami zatrudnienia wspieranego;
- monitorowanie późniejszych sukcesów zawodowych uczestników szkoleń.

2.6. ZNACZENIE UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH

I INTERPERSONALNYCH

Kompetencje społeczne są istotne z punktu widzenia chociażby rozmów kwalifikacyjnych i pozyskiwania pracy. Są również ważne w odnoszeniu sukcesów w pracy. Porównując osoby pełno- i niepełnosprawne, powody zwolnień różnią się. Pełnosprawni pracownicy w swojej pierwszej pracy są najczęściej zwalniani z powodów osobistych, najczęściej braków charakterologicznych (częste spóźnianie się, nieobecność w pracy lub kradzieże (Martin et al., 1986). Pracownicy niepełnosprawni, korzystający z zatrudnienia wspomaganego, zazwyczaj tracą pracę z powodu problemów z oceną własnych zachowań na gruncie towarzyskim – mówią za dużo, narzekają na obowiązki i zakłócają pracę innych. Badania przeprowadzone przez Hanleya i Maxwella (1986) ukazały krytyczne znaczenie problemów interpersonalnych dla decyzji kadry zarządzającej. Kiedy produktywność pracownika jest niepewna, problemy natury społecznej w miejscu pracy stają się przysłowiową „ostatnią kroplą, która przelewa czarę goryczy” i owocują zwolnieniem. Problemy w kontaktach z innymi mogą również odbijać się na budowaniu więzi towarzyskich w pracy i poza nią. Ogólnie rzecz biorąc, kultura pracy wymaga posługiwania się wspólnym językiem, oczekiwaniami, wartościami i wnioskami. Są one podstawą układania się stosunków towarzyskich w miejscu pracy (Hatch, 1993). Pracownicy, którzy „wpisują się” w ten układ mają większą szansę na akceptację i lepszą ocenę (Wayne&Linden, 1995). Storey i Lengyel (1992) wyróżnili cztery podstawowe kategorie interwencji w sytuacjach towarzyskich z udziałem podlegających zatrudnieniu wspieranemu: poinstruowanie o zachowaniu w sytuacjach towarzyskich, strategie rozwiązywania problemów towarzyskich, techniki zarządzania własnym zachowaniem i pomoc innym współpracownikom. Relacja pomiędzy umiejętnościami towarzyskimi i kompetencjami towarzyskimi jest opisana bardziej szczegółowo w następnym rozdziale.

Cd.

Przykład Erica – jednego z klientów agencji zatrudnienia wspieranego

Eric ostatecznie wziął udział w projekcie szkolnej stołówki Cantina Habilis. Projekt podlegał programowi szkolenia zawodowego, przeprowadzanego przez organizację działającą na rzecz niepełnosprawnych Lebenshilfe Tirol. Program miał na celu doszkolenie dorosłych niepełnosprawnych na otwartym rynku pracy tak, aby mogli w pełni uczestniczyć w życiu społecznym. Był także skierowany do młodzieży, która ma problemy z dostaniem pracy z powodu niepełnosprawności intelektualnej, problemów ze zdrowiem psychicznym albo nieprzystosowania społecznego. Szkolenie zawodowe ma miejsce w środowisku szkoły średniej. Takie środowisko oferuje rzeczywiste sytuacje i problemy i jest dobrym krokiem do uzyskania płatnej pracy.

Cdn.

ROZDZIAŁ 3. KOMPETENCJE I UMIEJĘTNOŚCI

3.1. OD UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH DO KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH

Tytuł tego rozdziału odzwierciedla nowy kierunek, jaki obrali realizatorzy projektu ATLAS w ciągu ostatnich trzech lat. Umiejętności zachowania się w sytuacjach społecznych stały się punktem wyjściowym. Tuż potem, organizacja Fontys OSO wprowadziła nowoczesną definicję kompetencji. Zostało to bezpośrednio spowodowane zmianami w systemie edukacyjnym – od nauki tradycyjnej do opartej na kształceniu kompetencji. Najistotniejszym w tej zmianie był fakt, że osoby zaczęły pełnić centralną rolę we własnym rozwoju. W taki sposób stają się też bardziej świadome wkładu poszczególnych osób w ich proces edukacyjny. Taki stan rzeczy ma za zadanie zaowocować zwiększoną motywacją i ostatecznym znalezieniem pracy, która odpowiadałaby ich możliwościom. W skrócie rzecz ujmując, to sama osoba jako unikalna jednostka ma największy wpływ na swoją naukę (w tradycyjnym procesie nauczania był to opiekun lub nauczyciel).

Tabela 1 wyjaśnia, co rozumiemy przez edukację programowaną i tradycyjną, a co przez edukację kompetencyjną (tabelka pochodzi z artykułu Cito group, z Holenderskiego Narodowego Instytutu Szacunków Edukacyjnych).

Różnice pomiędzy tymi dwoma rodzajami edukacji widać w tabelce gołym okiem. Widać także to, że prawdopodobnie nie można stosować wszystkich aspektów edukacji kompetencyjnej do osób niepełnosprawnych. Mowa tu o „zarządzaniu przez klienta” i fundamentalnej roli, jaką gra „autorefleksja i autotestowanie”. Dzięki wsparciu i prowadzeniu niepełnosprawnego, proces edukacji może być jednak lepiej przeprowadzony. Wysiłek nauczyciela czy trenera musi się wtedy skupić na interpretacji innych aspektów niż wyżej wymienione.

W ciągu kilku najbliższych lat powinno stać się możliwe, w odpowiednio dostosowanej formie, ukształtowanie silnych instytucji edukacji kompetencyjnej dla niepełnosprawnych.

Aby pomóc osobie niepełnosprawnej dostać pracę trzeba wiedzieć, jakie kompetencje osoba ta musi opanować na bardzo dobrym poziomie – żeby zakwalifikować się do wykonywania danej pracy. Kompetencje zawodowe są tu równie ważne, co kompetencje społeczne i obywatelskie.

Tabela 1: Różnice pomiędzy dwoma typami edukacji

Edukacja tradycyjna	Edukacja oparta na budowaniu kompetencji
Podstawową zasadą programu nauczania jest budowanie wiedzy i dyscypliny	Praktyczne sytuacje to podstawa budowania programu nauczania
Nauka w klasie jest podstawową formą nauki	W centrum zainteresowania – proces nauczania
Kierunek nadaje nauczyciel	Kierunek nadają potrzeby klienta
Nauczyciel przekazuje wiedzę i kształci umiejętności	Nauczyciel jest przewodnikiem klienta w procesie nauczania
Klienci są pasywni w zdobywaniu wiedzy i umiejętności	Klienci aktywni, odpowiedzialni za własną naukę i zdobywanie umiejętności
Nauka jest podzielona na odrębne przedmioty	Nauka interdyscyplinarna – zintegrowana
Odrębne moduły poświęcone nauce umiejętności	Umiejętności ogólne włączone w program nauczania
Testowanie to zadanie nauczyciela	Autorefleksja i autotestowanie to fundamentalna zasada

Kompetencje obywatelskie umożliwiają funkcjonowanie i pracę w społeczeństwie z poczuciem odpowiedzialności indywidualnej. Obywatelstwo pociąga za sobą pracę w osobisty, świadomy i krytyczny sposób. Takie kompetencje istnieją jako część wiedzy, umiejętności i postawy po to, żeby zachowywać się w adekwatny i odpowiedzialny sposób (bazując zarówno na normatywnym jak i świadomościowym sensie).

Kompetencje towarzyskie będą często zazębiały się z kompetencjami zawodowymi i obywatelskimi.

Łatwiej i klarowniej mówić o umiejętnościach społecznych zamiast kompetencji. Jeśli umieści się je na tym samym poziomie, można łatwo zauważyć łączność między umiejętnościami, podejściem i doświadczeniem. Zadaniem tego rozdziału jest opisać kompetencje

społeczne, które są przedmiotem codziennej praktyki, a przydają się na otwartym rynku pracy. W związku z tym, w rozdziale zostaną na początku opisane te właśnie kompetencje, potem ich ocenianie w czasie szkolenia i w końcu sam program szkoleniowy. Końcowa konkluzja opíše główne osiągnięcia Projektu ATLAS z poprzednich trzech lat.

3.2. KOMPETENCJE SPOŁECZNE PRZYDATNE NA OTWARTYM RYNKU PRACY

Pojęcie kompetencji jest często stosowane bez uprzedniego wyjaśnienia, co tak naprawdę znaczy. Często jest mylone z umiejętnością, wiedzą lub kwalifikacjami. Wiele osób zgadza się, że kompetencja powinna być umieszczona w konkretnym kontekście oraz powinna być obecna w zachowaniu (zarówno przez zachętę, jak i spontanicznie). Umiejętności, podejście, wiedza, informacje, cechy charakteru i motywacja – wszystkie te słowa mogą pojawić się w opisie kompetencji.

Doświadczenia na polu edukacyjnym pomagają uściślić pojęcie kompetencji (Weggeman):

Kompetencja to zdolność człowieka do wykonania przeznaczonego mu zadania. Ta zdolność musi wypływać z połączenia doświadczenia, wiedzy, umiejętności i postawy, które dana osoba opanowuje w konkretnym kontekście i momencie.

Trzeba podkreślić, że kompetencje nie mogą być postrzegane w oddzieleniu od czasu i kontekstu sytuacji. Kompetencje ukazane w czasie szkolenia będą różnić się od tych zastosowanych w rzeczywistej sytuacji (na przykład mały sklep a wielki supermarket).

Oceniając oddzielnie składniki kompetencji można stwierdzić, że:

- podejście to na przykład motywacja, cechy osobowe (**Chcę** być ogrodnikiem lub **Jestem**...);
- umiejętności dzielą się na podstawowe, kluczowe, ogólne praktyczne i specyficzne praktyczne (**Mogę/Umiem** skosić trawę i przyszczyć trawnik w rogach);
- wiedza oznacza umiejętności nabyte drogą edukacyjną (**Wiem** jak obchodzić się z kosiarką);
- doświadczenie jest tym, co dana osoba zrobiła w grupie, lub jego częścią (**Mam** doświadczenie w jeżdżeniu traktorem).

Następująca definicja została wybrana z kolei dla kompetencji społecznych, na użytek Projektu ATLAS: Kompetencje społeczne przydatne na otwartym rynku pracy składają się ze zintegrowanej wiedzy, umiejętności, postawy, cech osobowych i doświadczenia. Umoż-

liwiają osobom niepełnosprawnym zachowywanie się w sposób adekwatny do wybranej profesji w odpowiednim kontekście.

W Aneksie 2 można znaleźć opis siedmiu kompetencji towarzyskich przydatnych na rynku pracy i towarzyszących im sześćdziesięciu dwóch umiejętności. Te kompetencje (testowane u kilku pracodawców) to:

- potrafi komunikować się,
- potrafi wykonywać pracę w odpowiedni sposób,
- potrafi stworzyć pozytywne relacje z klientami i przełożonymi,
- potrafi stworzyć pozytywne relacje ze współpracownikami,
- potrafi zachować się w sposób towarzysko akceptowalny,
- potrafi kontrolować własny stres w efektywny sposób,
- potrafi stosować się do reguł i uzgodnień.

Kompetencje mogą być opisane na przykład tak: dana osoba jest w stanie komunikować się we właściwy sposób podczas pracy ogrodnika, na otwartym rynku pracy.

To, w jaki sposób opisywać kompetencje, jest ważne. *Van den Berg* i *Blokhuis* (2001) zalecają stosowanie pytań „Jak? Gdzie? Kiedy? Dlaczego?”. Opis kompetencji przyszłego pracownika musi zawierać:

- ludzkie zachowania w czasie zatrudnienia,
- zadania do wykonania w czasie zatrudnienia,
- kompetencje, jakie zatrudnieni muszą mieć dobrze opanowane, by odpowiednio wykonywać zadania związane z pracą.

Pytania	Rezultat
Co robisz?	Działania/czynności
Gdzie to robisz? Kiedy to robisz? Kto bierze udział w działaniach? Co może stać się podczas wykonywania czynności?	Zadania

Dlaczego to robisz? Jakimi cechami powinieneś się odznaczać podczas wykonywania tej czynności?	Kompetencje
---	-------------

3.3. OCENA POCZĄTKOWA I OCENA JAKO CZĘŚĆ PROGRAMU SZKOLENIOWEGO

Pracując z kompetencjami, powinno ustalić się jasne kryteria oceny postępu i tego, co trzeba robić, żeby dobrze opanować daną kompetencję. Szkolący musi na zaś wiedzieć czy jego podopieczny udanie przejdzie ocenę końcową. Istnieje metoda STARR, która w bardzo użyteczny sposób przydaje się do takiej oceny (patrz 6.3.2).

Ocena jest ważna nie tylko w początkowej fazie, ale też pod koniec programu szkoleniowego. W międzyczasie zarówno podopieczny, jak i trener muszą wiedzieć, czy podążają właściwą ścieżką. Tak więc metody oceny postępu muszą się również dać stosować w czasie procesu szkoleniowego.

Żeby sprawdzić, do jakiego stopnia została opanowana dana kompetencja najlepiej używać czynności związanych z przyszłą pracą i przeprowadzać je w sposób jak najbliższy rzeczywistości. Oczywiście, najbardziej realistyczne jest szkolenie na stanowisku pracy, próbka prawdziwej pracy. Żeby zmierzyć jakość kompetencji, można próbować pracy, stosować testy praktyczne, zadania, osiągnięcia lub rozwiązywanie problemów. Mowa tu o zintegrowanym systemie oceny wiedzy, umiejętności, zrozumienia, podejścia, cech osobistych i doświadczenia. Test praktyczny jest ukierunkowany na zmierzenie jednej lub większej ilości kompetencji i musi spełnić konkretne kryteria jakościowe. Takim testem może być sytuacja z życia codziennego, bardzo miarodajny sposób na określenie rozwoju kompetencji wraz z adekwatnym opisem zawartości i kontekstu – na przykład opis właściwego zadania lub jego części. Testowana osoba będzie oczywiście powiadomiona o oczekiwaniach.

Mierzenie poziomu kompetencji można wykonać przy pomocy poniższego diagramu (Claasen Fontys OSO):

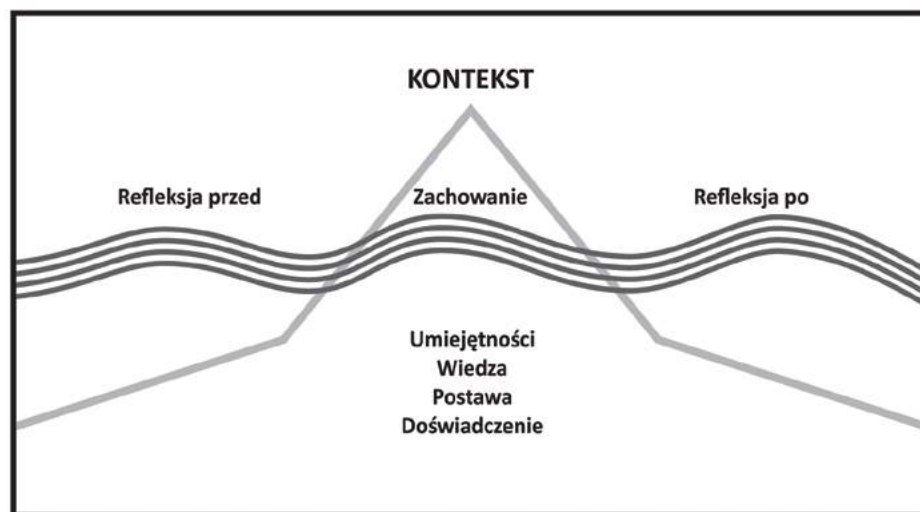


Diagram ma pokazać typową sytuację osoby niepełnosprawnej o badanych kompetencjach. Przy pomocy wskaźników Melba (wymyślonych przez pracowników Uniwersytetu w Siegen, służących do oceny zatrudniania), metody STARR i praktycznego szkolenia można ocenić taką sytuację. STARR działa na użytek innej, szerszej metody, zwanej Portfolio – pomaga w ugruntowaniu doświadczeń osoby niepełnosprawnej. Użycie STARR pociąga za sobą pytania szkoleniowca o Sytuację, Zadanie, Akcję, Rezultat i Refleksję – wszystko zakładając, że trener ma odpowiednie umiejętności do prowadzenia swoich podopiecznych.

Definicja potrzeb edukacyjnych jest opisana diagramem. Może być bardzo konkretna, na przykład „*Sposób, w jaki pokazuję więcej inicjatywy w mojej firmie*”. Może również być bardzo ogólna, na przykład „*Chcę pracować w sklepie*”.

Czasami osoby niepełnosprawne same wskazują rozwiązanie jakie mają na myśli, na przykład zamiast czekać na instrukcje sami podają propozycje („Chcę pracować w sklepie sieci Hema”).

Odpowiednie elementy sytuacji są opisane w sekcji *Kontekst* diagramu, na przykład:

- wskazanie kompleksowości sytuacji, to jest ilości współpracowników danej osoby, specyficznych problemów w pracy, różnych zadań, wymagań jakościowych;
- opis zadania, czyli na przykład odbieranie zamówienia;
- opis wydarzeń lub procesów, które mogą istnieć, jak na przykład zepsute urządzenie w miejscu pracy czy brak towaru w magazynie.

To, co robi niepełnosprawny, aby wykonać zadanie, jest częściowo opisywane na diagramie w sekcji *Zachowanie*:

- systematyczne wykonywanie poleceń,

- szukanie różnych lokalizacji firmy,
- poszukiwanie miejsca pracy,
- konwersowanie z przełożonym.

Te cztery wymiary kompetencji zostały określone w górnej części diagramu. Pochodzą z opowiadań samych niepełnosprawnych, w których zostały jednoznacznie wyszczególnione. Szkoleniowiec wskazuje, jeśli to potrzebne, uwagi niepełnosprawnego, wspomniane w czasie konwersacji. Taka rozmowa ze szkoleniowcem jest w zasadzie przewidziana po to, żeby uzyskać odpowiednie zrozumienie stosunku do pracy i motywacji niepełnosprawnego. W czasie przygotowań do takiej rozmowy szkoleniowiec może próbować dociec, jakie główne dylematy może mieć jego podopieczny, na przykład: niepełnosprawny chce przejąć inicjatywę, ale wykazuje społecznie nieodpowiednie zachowanie i rezerwę. Niepełnosprawny nie potrafi zachować się jednoznacznie według reguł odpowiednich dla sytuacji, potrzebuje czasu, żeby dowiedzieć się, czego właściwie chce – w związku z tym potrzebuje pomocy w przejściu etapów pośrednich.

Czasami na przykład niepełnosprawny chce pracować w sklepie, ale ma problemy z prezentacją. Pojawia się konkretny problem, który należy rozwiązać – związany ze specyficzną sytuacją i słabością niepełnosprawnego.

Klient powinien więc w czasie rozmowy z trenerem wskazać na:

- *informacje*, wiedzę, rozumienie, które jest potrzebne do odpowiedniego postępowania w zadanej sytuacji, na przykład wiedza o tym, jak przejąć inicjatywę, lub jak sprzedawać towary;
- *doświadczenie*, które niepełnosprawny klient zdobył w tej sytuacji i jaką wiedzę uzyskał. Dla przykładu: „*Muszę pamiętać, że szef zadaje dużo pytań w międzyczasie, a ja często o tym zapominam*”, „*Muszę pamiętać o pracy wakacyjnej w sklepie, pracy próbnej, jaką wykonywałem po szkole*” etc.;
- *umiejętności*, które są szczególnie ważne, to zadawanie właściwych pytań, umiejętności „wyłuskiwania” inicjatywy niepełnosprawnego przez poddawanie jego pomysłów realizacji, ocena sposobu posługiwania się pieniędzmi przez klienta;
- *podejście* niepełnosprawnego klienta do sytuacji. Sposób patrzenia na wykonywaną profesję, na przykład rozumienie zadania lub zdawanie sobie sprawy z własnego sposobu wypełniania powierzonych zadań. O tym można wnioskować z celów edukacyjnych podniesionych przez samego niepełnosprawnego („*Muszę wykonywać polecenia szefa wyjątkowo dobrze*”, „*Muszę być dobrze ubrana/y w sklepie*”).

Z *refleksjami* w czasie szkolenia, przed nim i po nim, można stwierdzić czy osoba niepełnosprawna zadaje odpowiednie pytania. Stosując zasadę „refleksji w działaniu”, pytania mogą być zadawane w czasie rozmowy szkoleniowej.

Często daje się zauważyć różne poziomy refleksji, na przykład: Czy możemy rozpoznać różne formy emocjonalnej i normatywnej refleksji? Kiedy wszystko idzie zgodnie z planem, miejsce pracy odpowiada zatrudnionemu niepełnosprawnemu, wtedy doświadczana sytuacja budzi pozytywne odczucia w kliencie. Takie doświadczenie może już zostać wykorzystane w Osobistym Planie Rozwoju. Jeśli przejście pomiędzy pracą a szkoleniem jest bardziej skomplikowane, wtedy mowa o Osobistym Planie Przejściowym. Przyszłe perspektywy, zalety niepełnosprawnego klienta i jego sposób uczenia, przeszkody w realizacji planów i potrzeby edukacyjne, są częściami tych dwóch wyżej wymienionych planów.

3.4. SZKOLENIE TYCH KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH, KTÓRE PRZYDAJĄ SIĘ NA RYNKU PRACY

Rdzeniem treningu kompetencyjnego są pytania oparte na obserwacji ludzkich zachowań w konkretnej sytuacji: Gdzie on/ona pracuje w tej chwili? Co ma zamiar robić? Jakie kompetencje musi opanować? Kiedy można powiedzieć, że jest gotowa/y do pracy?

Kiedy zaczynamy szkolenie kompetencyjne, jeszcze ważniejsze jest skupienie się na następujących uwarunkowaniach i pytaniach: Czy nasza organizacja ma odpowiedni punkt widzenia odnośnie szkoleń? Czy wiemy, które kompetencje chcemy szkolić? Czy są rozpisane na Proces, Wiedzę, Umiejętności, Podejście etc.?

Stworzony powyżej obraz w oczywisty sposób pokazuje możliwości, jakie ma niepełnosprawny w kształtowaniu swojego własnego procesu edukacyjnego. Na pewno również szkoleni niepełnosprawni klienci będą chcieli widzieć swoje postępy na papierze. Do mierzenia tego postępu przydaje się Portfolio (patrz 6.3.3), nadzorowane przez trenera. W ten sposób jasne stają się dwa aspekty treningu kompetencyjnego: wskazanie kierunku szkolenia przez szkolonego i szkolenie na zasadzie nadzorowania poczyną. Wiele osób używa dziś terminu „Portfolio”. Coraz więcej nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców rozważa używanie tej metody w celu zobrazowania postępu swoich podopiecznych. Jednocześnie pojawiają się pytania: Co to tak naprawdę jest to Portfolio? Co to znaczy? Skąd się wzięło?

Otóż Portfolio to po prostu system przechowywania danych, w którym osoba nim zarządzająca jest odpowiedzialna za regularną aktualizację danych. Każda nowo dodana informacja jest wartościowa dla zarządzającego i może być po pewnym czasie usunięta lub czymś zastąpiona. Taki system przechowywania danych może przybierać różne formy. Może to być po prostu papierowy folder lub jakikolwiek inny nośnik, ostatnio coraz częściej nośnik cyfrowy.

Portfolio nie jest nowością. Zarówno w przeszłości, jak i dziś, pracownicy i klienci firm poligraficznych przechowują swoje prace w specjalnych teczkach zwanych właśnie Portfo-

lio. W ten sposób mają do dyspozycji całe swoje doświadczenie i wykonane prace w jednym miejscu. Zazwyczaj jednak Portfolio bywa okrojone do najlepszych prac. Czasami też niektóre z prac zostają usunięte, ze względu na szkicowy charakter albo na przejście do kolejnego etapu zaawansowania. Zawsze ostatecznym etapem edukacji i gromadzenia materiału w Portfolio jest certyfikat lub dyplom. Certyfikaty potwierdzają, że student nabył odpowiednie umiejętności i wiedzę. Dyplomy traktują wiedzę jeszcze ogólniej, nie wymieniając kompetencji posiadacza. Dlatego też warto jest zawsze pokazywać Portfolio razem z dyplomem, żeby uniknąć dwuznaczności. Do tego można jeszcze używać systemu monitorowania studenta, który wskazuje jego postępy. W ten sposób student ma lepsze pojęcie o sposobie przyswajania wiedzy najlepszym dla niego, z uwzględnieniem poszczególnych kompetencji.

Przez włączenie Osobistego Planu Rozwojowego i Osobistego Planu Przejściowego w tworzenie Portfolio, można wysmienicie dokumentować sposoby uczenia się poszczególnych osób i nabywania kompetencji. Pomaga to w dostosowaniu sposobu nauczania do indywiduum. Szkolenia grupowe są możliwe tylko wtedy, gdy grupa osób jest nastawiona na pozyskiwanie tych samych umiejętności i wiedzy.

Szkolenie kompetencyjne można zacząć tylko wtedy, gdy powyższe wymagania zostały klarownie i zdecydowanie stwierdzone.

Pożądany koniec szkolenia powinien zakończyć się słowami zadowolenia ze strony klienta niepełnosprawnego: „*Wiem jak to zrobić, umiem to zrobić i wiem dlaczego to robię!*” Zwłaszcza „...*wiem dlaczego*” jest ważne, bo oznacza, że osoba niepełnosprawna jest w stanie wytłumaczyć, skąd bierze się jego/jej zachowanie.

3.5. WYNIKI I KONKLUZJE FAZY PROJEKTOWEJ

W czasie trzech lat trwania projektu ATLAS skupiono się przede wszystkim na zidentyfikowaniu potrzebnych na rynku pracy kompetencji społecznych, narzędzi do ich oceny i wprowadzania treningu kompetencyjnego. Nie zdołano jednak wprowadzić w pełni tego programu szkoleniowego we współpracujących instytucjach i organizacjach. Szkoleniowcy obecni przy ponadnarodowych spotkaniach zostali wprowadzeni w tajniki szkolenia kompetencyjnego i czasami próbowali wdrażać go we własnej praktyce. Warto nadmienić, że na początku nie oczekiwano takiego praktycznego obrotu spraw, gdyż ATLAS miał służyć przestudiowaniu obecnego stanu umiejętności prezentowanych w towarzystwie innych ludzi przez niepełnosprawnych. Ostatecznie postanowiono jednak pójść nieco dalej, zajmując się kompetencjami zamiast umiejętnościami. Współpracujący z projektem już używają fragmentów szkolenia kompetencyjnego, ale szkolenie trenerów trwa dalej. Niestety, jest

jeszcze za wcześniej, żeby na bazie działań projektowych ustalić politykę postępowania, głównie ze względu na innowacyjność systemu. Niektórym ludziom uświadomiono, jak ważne jest indywidualne podejście do osoby z niepełnosprawnością, która sama przykłada się do swojego rozwoju. W Irlandii stosuje się metodę zwaną „Planowanie skoncentrowane na jednostce”, która jest bardzo podobna do szkolenia kompetencyjnego. Z kolei w Austrii użyto autorskiej metody ISKIE (opartej o wspomnianą metodę MELBA) do badania tychże kompetencji. W Holandii działa w sposób bardzo zaawansowany organizacja Fontys OSO, zajmując się oznaczaniem kompetencji, metodą Portfolio i różnymi zastosowaniami wiedzy o umiejętnościach i podejściu).

Niełatwo jest przeprowadzić teoretyczne studium dotyczące szkolenia kompetencyjnego. Zawsze pojawiają się pytania: A co to właściwie znaczy? Czy mówimy o nadzorowaniu, czy prowadzeniu albo może o nauczaniu właściwych umiejętności i postaw? Czy może mówimy o zachowaniu w czasie szkolenia w odizolowanych warunkach czy w rzeczywistym kontekście? Czy wystarczy dowieść umiejętności w jednym kontekście czy w kilku? Bardzo często terminy „kompetencja” i „umiejętność” są mylone, a często po prostu różnie opisywane w różnych krajach. W angielskiej literaturze pojęcia te też nie są jednoznacznie opisane i rozróżniane. „Umiejętność” może oznaczać zarówno „umiejętność” jak i „kompetencję”. W przeprowadzanym studium teoretycznym punktem wyjściowym była sytuacja w Europie, gdzie cała idea zintegrowanego treningu umiejętności, wiedzy i podejścia się urodziła. Oto wypracowana na naszym studium interpretacja umiejętności społecznych: są warunkiem możliwości rozwoju kompetencji.

Rola trenera/opiekuna

Ważnym odkryciem Projektu ATLAS, które potwierdza literatura, jest bardzo istotna rola trenera/instruktora osoby z niepełnosprawnością w czasie szkolenia kompetencji. Najbardziej znana pozycja w literaturze fachowej to badania American Pygmalion z początku dwudziestego stulecia, które wskazują wpływ nauczyciela na działanie uczniów. Oczekiwania nauczyciela, szkoleniowca mają według tych badań niebagatelne, wręcz olbrzymie znaczenie w procesie edukacyjnym. Z powodu kompleksowości nabywanych kompetencji, wśród których są wiedza, cechy osobowe, kontekst, podejście i zachowanie, szkoleniowiec powinien posiadać specjalne umiejętności. Trener musi umieć „wczuć się” w sytuację swojego podopiecznego. Do zadań szkoleniowca należy również rozmowa o życzeniach podopiecznego, o tym, co możliwe i niemożliwe do wykonania. Szkoleniowiec powinien umieć wzbudzić w niepełnosprawnym refleksję, żeby dotrzeć do głębszych pokładów osobowości (patrz 3.3). Tak więc trener rysuje się jako część potężnego mechanizmu kształcenia wraz z odpowiednim kontekstem. Szkoleniowcy związani z projektem ATLAS odkryli, że aby odpowiadać na potrzeby niepełnosprawnych podopiecznych, sami muszą opanować nauczane kompetencje.

Organizacja Fontys OSO stworzyła w tym celu metodę zwaną *zintegrowanym przekazywaniem wybranej ścieżki edukacyjnej* (Integrale Trajectbemiddeling). W metodzie tej interakcje z trenerem, szkolenie i opieka mają miejsce na różnych poziomach. Kilka z tych metod razem z rolą mediatorów ścieżki zawodowej opisanych jest w książce *Maatschappelijke participatie* (Spies, H. 2005). Te metody są uzupełnieniem dla wymienionych wcześniej, związanych z rozwojem kompetencji. Konkluzja: rozwijanie kompetencji społecznych w osobach niepełnosprawnych przy pomocy dialogu między szkoleniowcem i szkolonym ma kluczowe znaczenie.

Metody szkolenia częściowo oparte na treningu kompetencyjnym

Upřednio opisane kryteria, uzupełnione kryteriami ATLAS, wymagają, by metody szkoleniowe były uniwersalne, nadające się do użycia w wielu państwach, łatwo dostępne i by udawało się je dostosować do rozwijanych kompetencji. W związku z tym wyróżnić można następujące metody treningowe: metoda Goldsteina; trening Gordona; metoda „In Eigen Handen” (dosłownie: „we własnych rękach”); metoda Feuersteina; szkolenia łączone i metoda KUKUK.

Te metody szkoleniowe są przydatne w pracy z grupą docelową Projektu ATLAS i mogą być dostosowane do kompetencji wyszczególnionych w podręczniku ATLAS. Poniżej wymienione są kompetencje istotne w metodach szkoleniowych:

- komunikacja,
- bycie częścią zespołu,
- reguły społeczne,
- kontakt ze znajomymi z pracy,
- zachowanie akceptowane społecznie,
- towarzyskie oczekiwania od pracy.

Poza tymi szkolonymi kompetencjami stosuje się jeszcze trzy gry: Waarden en Normenspel (Standardy i Wartości), Communicatiespel (gra komunikacyjna), Gevoelswereldspel (Świat emocji). Te gry można wdrażać w czasie szkolenia, bo ułatwiają zdecydowanie kształcenie kompetencji i/lub umiejętności.

Rozszerzone opisy tych badań można znaleźć na www.projectatlas.org.

W Aneksie 9 można też znaleźć metody używane przez partnerów ATLAS i niektóre z najlepszych sposobów praktycznych, które działały w fazie testowej i fazach późniejszych. Te sposoby, zawierające sposoby aprowizowania zatrudnienia i rozwijania kompetencji towarzyskich, są wymienione poniżej.

Jeden z partnerów projektu ATLAS użył „rzeczywistego świata” jako kontekstu dla rozwoju kompetencji towarzyskich. Działania były obserwowane dzięki sieci założonej przez osoby niepełnosprawne. W Austrii z kolei niepełnosprawni zorganizowali własną konferencję, dotyczącą osiągania celów w przyszłości – sami zaprezentowali własne Plany Rozwoju Osobistego. Prowadzenie osób niepełnosprawnych jest oparte o stworzenie środowiska, które stymuluje do rozwoju i jest wyzwaniem. Szkoleniowiec, który prowadzi swoich podopiecznych również pełni ważną rolę. W czasie realizacji innego projektu zauważono, że żeby zmienić sposoby zachowań innych szkoleniowców musi sam znać swoje na wylot i umieć na nie wpływać. Musi sam dysponować bardzo dobrymi umiejętnościami społecznymi, żeby rozpoznać i zmienić nawyki podopiecznych.

W Rumunii sytuacje codzienne służą praktykowaniu umiejętności społecznych w domu niepełnosprawnego. Wypracowano metodę, której mogą używać rodzice. Włączenie bezpośredniego otoczenia niepełnosprawnego (rodziców, przyjaciół, pracodawców itp.) przyczynia się do rozwoju i uniezależniania niepełnosprawnego. Wszyscy włączeni zgodnie twierdzą, że rozwój kompetencji nie kończy się na szkole.

W jeszcze innym projekcie powyższe działania zostały połączone ze szkoleniami zawodowymi w siedzibie firmy. Na przykład w Grecji używa się analizy mocnych stron, słabości, możliwości i zagrożeń dla szkoleniowca, pracodawcy i niepełnosprawnego klienta, żeby dopasować osobę do miejsca i zawodu. Jedynym problemem jest to, że trzeba używać tej analizy dosyć często, bo małe zmiany mogą wywołać spore różnice w osiąganym celu.

W Holandii stosuje się więcej podejścia indywidualnego. Holenderscy niepełnosprawni są niemal perfekcyjnie dopasowani do rynku pracy dzięki bezpośredniemu kontaktowi trenera i niepełnosprawnego. Trener musi posiadać dużą wiedzę o rynku pracy i możliwościach szkolonej osoby. Oczywiście, wymaga to wiele wysiłku ze strony trenera.

Przydatne będą następujące konkluzje:

- uwagi dotyczące użycia dziennika postępów (tzw. *logbook*): jeden z partnerów ATLAS użył takiego dziennika, żeby rejestrować rozwój kompetencji towarzyskich;
- podręcznik ATLAS, z drzewem decyzyjnym, wyjaśniający użycie metod oceny. Okazało się, że nie jest najistotniejsze dokładne ocenianie postępu przy użyciu konkretnej metody oceny. Indywidualne podejście i to, co następowało po ocenie miało większe znaczenie. Także systematyczne używanie metod SMART, STARR czy SWOT było użyteczne w osiąganiu celów z niepełnosprawnymi;
- praca z wizją i nieużywanie oceny jako celu samego w sobie;
- użycie kontekstu, środowiska, w którym obraca się niepełnosprawny klient jako części jego szkolenia.

Oczywiste stało się również, że kompetencje można doskonalić nie tylko w czasie szkoleń. Trzeba tylko wiedzieć, jakie zastosowanie będą miały dane kompetencje. Metody SMART i STARR, zaprojektowane do oceniania grupy docelowej ATLAS, mogą być również stosowane w ten sposób – do nauki refleksyjnej. Partnerzy projektu ATLAS odkryli, że używając tych metod, poświęca się niepełnosprawnym więcej uwagi, jednocześnie grając główną rolę w ich procesie kształcenia – i to jest dokładnie to, czym ma być trening kompetencji.

Świadomość tego, jak używać testów ewaluacyjnych w czasie szkolenia kompetencji towarzyskich wymaga jeszcze praktycznej weryfikacji ze strony trenerów. W tym celu powinni oni najpierw rzetelnie ustalić, jakie kompetencje powinny zostać rozwinięte u klienta. Nic dziwnego, że nie stworzono dotychczas zintegrowanych metod szkoleniowych i testów gotowych do zastosowania w tym kontekście. Powstały jednak pewne pomysły, które dobrze rokuja.

Partnerzy ATLAS eksperymentowali praktycznie ze szkoleniem kompetencji zawodowych i obywatelskich.

Ostatecznie można powiedzieć, że badanie stylów uczenia się i rozwoju kompetencji towarzyskich może zostać użyte przez projekt ATLAS. Rekomendowany jest również rozwój treningu kompetencyjnego (szkoleń i kształcenia) na polu kompetencji społecznych – jest on bowiem niezbędny w pozyskiwaniu i utrzymywaniu pracy przez grupę docelową, czyli niepełnosprawnych (schemat *umieść – wyszkol – utrzymaj pracę*).

Nasz pogląd na kompetencje społeczne Erica (przed oceną)

Eric był poddawany leczeniu psychiatrycznemu jako pacjent ambulatoryjny kiedy zaczęto go szkolić zawodowo. Zdecydowano, że płatna praca jest w jego przypadku niemożliwa do osiągnięcia. Według pracownika socjalnego opiekującego się chłopcem, problemy Erica leżały w jego dzieciństwie. Wyrastał w rodzinie alkoholików. Przemoc i wzajemny brak szacunku były na porządku dziennym.

Eric miał niską samoocenę, nie szanował swoich współpracowników i relacji towarzyskich, nie akceptował autorytetów i przełożonych, miał problem z nawiązywaniem kontaktu wzrokowego i notorycznie łamał reguły. To, co stwarzało u niego dobre warunki do kształcenia społecznego to świadomość niewłaściwego zachowania. Eric był również w stanie sprostać ciężkiej, fizycznej pracy, umiał dobrze planować i wykazywał inicjatywę na różnych etapach pracy.

W jaki sposób szkoliliśmy Erica?

Eric musiał nauczyć się rutynowych zadań wykonywanych w czasie pracy, jej rytmu i specyficznych umiejętności przydatnych podczas pracy. Z drugiej strony, musiał także zacząć zachowywać się w społeczeństwie w akceptowalny sposób – taki, jaki jest wymagany na otwartym rynku pracy. Nasze podejście skupiło się na trudnościach i niedoborach w jego zachowaniu. Skupiliśmy się na zmianie jego zachowań związanych z łamaniem reguł – zaopatrywaliśmy go w listy reguł zachowania w szkolnej stołówce, w której pracował. Na listach miał odkreślać wypełnione i niewypełnione zachowania, osądzając własny sukces lub porażkę. Niestety, ten sposób postępowania nie zadziałał. Wtedy zmieniliśmy program treningowy, koncentrując się na początku na dogłębnych konwersacjach z chłopakiem. Jednak z powodu wcześniejszego leczenia psychiatrycznego Eric niechętnie uczestniczył w takich rozmowach. Szkolenie utknęło w martwym punkcie...

ROZDZIAŁ 4**BADANIA WŚRÓD PRACODAWCÓW**

Po określeniu 7 kompetencji społecznych i towarzyszących im 62 społecznych umiejętności, poszukiwania partnerów do projektu odbywały się pośród pracodawców, którzy zdobyli doświadczenia z grupą wyjściową, czyli niepełnosprawnymi. Celem tego eksperymentu było sprawdzenie, jaką pracodawcy przywiązują wagę do tych kompetencji oraz czy wydają oni odmienne opinie na temat kwalifikacji osób z niepełnosprawnością. Badanie to przeprowadzone było na pracodawcach pochodzących z różnych krajów, w następujących sektorach usług:

	Praca chroniona	Praca terapeutyczna	Praca na otwartym rynku pracy
Ogrodnictwo, utrzymanie terenów zielonych	5	11	7
Usługi	8	18	14
Przemysł lekki	8	8	15
Austria	5	6	9
Belgia	4	9	5
Grecja	0	8	8
Irlandia	5	8	11
Holandia	9	8	9
Rumunia	0	0	0

Wyniki opracowano na podstawie 105 uzupełnionych kwestionariuszy od pracodawców, w tym: 65 rozmów, 35 ankiet pisemnych oraz 5 kwestionariuszy, które mogły być wypełnione w którykolwiek z wymienionych dwóch sposobów (nie udało się dokładnie ustalić, jak przeprowadzono badanie). Warto zwrócić uwagę na następujące informacje:

- dane liczbowe dotyczące typów zatrudnienia nie są wiążące, ponieważ nie wszyscy pracodawcy wypełnili poprawnie ankietę;
- Rumunia nie mogła wziąć udziału w eksperymencie, gdyż tamtejsi pracodawcy nie posiadają wystarczających doświadczeń z zatrudnianiem niepełnosprawnych.

Według pierwotnego planu, badania rozpoczęto od 15 różnych pracodawców z tzw. sektora zielonego, sektora produkcji, gastronomii, sprzątania oraz przemysłu budowlanego. Jak podejrzewaliśmy, w oryginalnym planie wystąpiło częściowe pokrywanie się tych dziedzin. Podział pomiędzy pracą biurową a zaopatrzeniem oraz przemysłem lekkim nie zawsze był widoczny. Mała ilość pracy biurowej (n=11) uzależniona była od zadań podzielonych na te z branży usług oraz z przemysłu lekkiego.

Zorganizowano więc tok badań następująco:

- sektor zielony (szklarnie, ogrodnictwo, uprawa roli);
- usługi (gastronomia, sprzątanie, supermarket);
- przemysł lekki (produkcja bądź montaż).

W Aneksie 3 znajduje się kwestionariusz dla pracodawców, w którym musieli oni przeanalizować 62 umiejętności społeczne w skali czteropunktowej oraz wskazać, czy podane umiejętności są wymagane od pracowników.

1. Raczej nie
2. Niekoniecznie
3. Są pożądane
4. Zdecydowanie tak

Aneks 2 przedstawia dwie najważniejsze umiejętności wybrane spośród rozważanych 62, obie z nich bazują na różnych trzech systemach „gwiazdkowych” (brak gwiazdek oznacza iż dane umiejętności są praktycznie nieistotne, idąc dalej do 3 gwiazdek znaczenie umiejętności wzrasta, stają się one niezbędne).

- Pierwsza gwiazdka przyznawana jest następującym sektorom: przemysł lekki, zaopatrzenie bądź sektor zielony, obejmującym 60% lub więcej pracodawców. Dwie gwiazdki dla istotnych umiejętności ocenianych jako pozytywne w obrębie określonych sektorów (uważanych za ważne bądź pożądane).
- Druga gwiazdka bazuje na umiejętnościach poszukiwanych przez pracodawców na otwartym rynku pracy. Jedna gwiazdka przyznawana jest umiejętnościom ocenianym jako pozytywne przez ok. 60-69% pracodawców. Dwie gwiazdki przyznawane są umiejętnościom szacowanym pozytywnie przez ok. 70-79% pracodawców. Trzy gwiazdki natomiast przyznawane są umiejętnościom ocenianym pozytywnie przez 80% i więcej pracodawców.
- Trzy gwiazdki otrzymują umiejętności oceniane pozytywnie przez ok. 70-79% bądź 80% i więcej pracodawców.

Zasadniczym celem rehabilitacji i wsparcia jest zatrudnienie na otwartym rynku pracy. Wszystkie umiejętności oceniane jako istotne i pozytywne przez większość pracodawców (jedna gwiazdka lub więcej w drugim systemie) powinny być rozpatrywane jako odpowiednie i niezbędne do odnoszenia długotrwałego sukcesu w pracy. Może również działać tak, że w warunkach pracy chronionej istnieje mniej wymagań dotyczących zachowań towarzyskich i zwiększona tolerancja w stosunku do siły roboczej. Nie należy jednak uznawać tych akurat norm z zakładów pracy chronionej za podstawę do ustalenia norm zachowań niezbędnych na otwartym rynku pracy.

52 z 62 umiejętności społecznych otrzymało jedną lub więcej gwiazdek od pracodawców działających na wolnym rynku. Wyniki badań pokrywają się w dwugwiazdkowym systemie oceniania. Otrzymane rezultaty potwierdzają tylko, że szeroki zakres umiejętności społecznych jest istotny, aby osiągnąć sukces zawodowy.

Pomimo tego, pracodawcy mogli wykazywać tendencje lekceważenia i niedoceniaenia zachowań społecznych nie związanych z miejscem zatrudnienia.

Wiele z 10 umiejętności społecznych, nie ocenianych w systemach gwiazdkowych dotyczy umiejętności konwersacji, poczucia humoru oraz życzliwości pomiędzy współpracownikami. Zachowania te mogą być istotne w socjometrycznej ocenie kompetencji społecznych (tzn. czy pracownicy będą uważać swych niepełnosprawnych kolegów za powszechnie lubianych bądź akceptowanych towarzysko) oraz socjalnej integracji pracownika zarówno w miejscu pracy jak i poza nim.

Ta interpretacja byłaby zgodna z ustaleniami Salzberga i współpracowników (1987) mówiącymi, że różne umiejętności społeczne są ważne w zależności o pozycji pracowników w zakładzie. To przeciwieństwo sytuacji, w której pracodawcy po prostu chłodno oceniają talenty pracownika według wykazu, jaki został tu przedstawiony.

Jeśli rozpoczniemy od podziału rozważanego z Aneksie 2, gdzie ustaliliśmy, że rozważamy odsetki z 60% w pięciu z sześciu kolumn, wtedy otrzymujemy 27 kluczowych umiejętności towarzyskich (patrz Aneks 4).

Te umiejętności składają się na trzy kompetencje:

- możliwość wykonywania pracy w ogóle;
- kompetencje w sytuacjach społecznych i towarzyskich w miejscu pracy;
- stosowanie się do ogólnie panujących zasad.

Jeśli chodzi o pozostałe cztery kompetencje, to wymaga ich od swoich podopiecznych mniej niż 60% pracodawców, a są to:

- komunikatywność;
- zaangażowanie oraz stosowne relacje ze współpracownikami;

- umiejętność odpowiedniego zachowania się w otoczeniu;
- zdolność do skutecznego zarządzania własnym stresem.

A Komunikatywność
6 Odpowiadanie na pytania
7 Zakończenie konwersacji/zmiana tematu rozmowy
9 Inicjowanie rozmowy
D Zaangażowanie oraz stosowne relacje ze współpracownikami
29 Dostosowanie się do poziomu rozmówcy (odpowiednie zwracanie się do kogoś formalnie/niefORMALNIE)
31 Okazywanie zainteresowania drugą osobą
E Umiejętność odpowiedniego zachowania się w otoczeniu
47 Odpowiednia reakcja na komplement
F Zdolność do skutecznego zarządzania ludźmi
55 Wywieranie nacisku na odpowiednim poziomie w stosunku do podwładnych

Jeśli obejmujemy całościowo powyższe dane, stwierdzimy, że pracodawcy w zależności od miejsca pracy kierują się różnymi kryteriami doboru pracowników. Pracownicy wykonujący płatną pracę na otwartym rynku stawiają czoła najwyższym wymaganiom pracodawców dotyczącym umiejętności społecznych.

Na zakończenie chcielibyśmy wspomnieć, iż podejrzewamy, że opinie partnerów z różnych krajów, współpracujących z ATLAS, dotyczące wymagań poszczególnych umiejętności socjalnych są różne. Różnice będą ustalone najprawdopodobniej w jeszcze szerszym zakrojonym badaniu.

ROZDZIAŁ 5

ROLA OCENIANIA, KLASYFIKACJI KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH ORAZ OCENA UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH

5.1. KOMPETENCJA: USTALANIE WŁAŚCIWEGO POZIOMU PRODUKTYWNOŚCI

Kompetencje zawodowe zostały zdefiniowane jako „zdolność do kompletnego wykonania polecenia, do spełnienia wymaganych kryteriów, w rzeczywistych, prawdziwych miejscach pracy” (Reid i współpracownicy, 1992, str. 236)... „...w przeciwieństwie do mistrzowskiego opanowania danej czynności, są to niezbędne umiejętności, wiedza, postawa oraz wymagane doświadczenie, aby wykonywać swój zawód w satysfakcjonujący (lecz nie koniecznie doskonały) sposób”. Można wyobrazić sobie kompetencje jako zdolności danej osoby do wykonania określonych zadań w określonym kontekście, w określonym czasie. Tak określone kompetencje to nie tylko umiejętności jednostki (tzn. zdolność do poprawy postępowania), lecz także postawa (cechy osobiste oraz motywacja), podstawowa wiedza (informacje) oraz doświadczenie. Kompetencja zawodowa obejmuje wykonanie czynności zawodowych na poziomie wymaganym przez pracodawcę. Na pewno wszyscy pracownicy potrzebują także odpowiednich kompetencji towarzyskich by dawać sobie radę w wymagających tego sytuacjach. Kompetencje społeczne w zakładzie pracy mogą być rozważane jako zadowalające wypełnianie towarzyskich obowiązków w pracy. Niektóre kompetencje społeczne są bezpośrednio związane z wykonywanym zawodem (np. autorytet kierownictwa, wprowadzanie porządku, prośenie o pomoc, współpraca z innymi, dzielenie się informacjami, odpowiedzi na polecenia kierownictwa). Inne, niezwiązane bezpośrednio z obowiązkami zawodowymi są równie ważne ze względu na ustanawianie społecznych relacji, niezbędnych do wykonania pracy (tzn. poprzez bycie przyjaznym, opowiadanie dowcipów, prowadzenie interesujących konwersacji, okazywanie szacunku, zwierzanie się i wprowadzanie atmosfery zaufania).

Schumaker i Hazel (1984) definiują kompetencje społeczne jako „kognitywną funkcję bądź jako jawne zachowanie danej osoby podczas współpracy z innymi ludźmi” (str. 422). Do funkcji kognitywnych zaliczymy empatię, zrozumienie uczuć innych osób, dyskryminowanie, wysnuwanie wniosków oraz przewidywanie konsekwencji wynikających z zachowań społecznych. Jawne zachowania z brakiem kontaktu werbalnego (np. kontakt wzrokowy,

mimika twarzy) bądź zastosowanie słów (np. rozmowa), stanowią komponenty ekspresji społecznej. Według Liberta i Lewinsona (1973) oraz Trowera i współpracowników (1978), definicja kompetencji społecznych wymienia „generatywne użycie towarzyskich jawnych i kognitywnych umiejętności przez daną osobę, które prowadzi do pozytywnych konsekwencji dla tej osoby i tych, z którymi współpracuje” (str. 422). Z tego względu kompetencja społeczna postrzegana jest jako zestaw czterech grup umiejętności:

1. dyskryminujące sytuacje, w których stosowne jest odpowiednie zachowanie się (np. określenie tego, czy ktoś jest zbyt zajęty, bądź gotowy do prowadzenia konwersacji);
2. wybranie odpowiednich umiejętności towarzyskich (werbalnych lub nie, np. określenie wieku, płci, statusu drugiej osoby);
3. płynne stosowanie umiejętności (zgodnie z aktualnymi obyczajami społecznymi);
4. poprawne odczytywanie mowy ciała drugiej osoby, dostosowanie odpowiedniej reakcji do tych bodźców (np. przerwanie konwersacji, kiedy rozmówca ma trudności z jej prowadzeniem). Posiadanie zdolności społecznych może być niezbędnym warunkiem, lecz płynne wykorzystanie tych umiejętności oparte jest nie tylko na biegłości w ich stosowaniu, lecz także na posiadaniu motywacji do używania tych zdolności. Wszystko obraca się wokół zagadnień zrozumienia społecznego oraz oceny pozytywnych następstw przynoszonych przez takie zmiany społeczne.

Nacisk na zadowalające wypełnienie kompetencji jest podstawą definicji kompetencji zawodowych. Posiadanie kompetencji to raczej relatywny niż absolutny stan (np. podczas gdy ogólnie przyjęte zachowanie się w towarzystwie może być istotne, czasami wcale przecież nie trzeba się poprawnie zachowywać; tak zresztą, jak można tolerować nie jednokrotne zachowania różnych jednostek tj. nieśmiałość bądź chępliwość itp.). Ponadto osąd kompetencji może być naturalny i niekoniecznie opierać się na widocznych elementach (tzn. chociaż osoba może nie posiadać określonych umiejętności, jej potencjał w innych dziedzinach może kompensować występujące braki, tak aby osoba ta była postrzegana jako wystarczająco doświadczony pracownik). Dlatego też, chociaż oszacowanie umiejętności towarzyskich może stanowić pomoc w uzyskaniu kompetencji, idealna biegłość może być stanem przekraczającym faktyczne wymagania środowiskowe.

Kompetencje ujawniają się również w specyficznych sytuacjach (np. umiejętność wypełniania instrukcji może być adekwatna do sytuacji, w której polecenia są proste i możliwe do wykonania natychmiast, jak np. wykonanie prośby typu: „*podaj mi młotek*”, „*podaj mi gwóźdź*”, „*podtrzymaj tę końcówkę*”, itp.; jeśli instrukcje są bardziej skomplikowane, wymagające zapamiętania pewnych informacji, reakcji na zmieniającą się sytuację tj. w następującym przykładzie: „*zajrzyj do pizzy za 5 minut, jeśli jej powierzchnia jest brązowo-złota, wyjmij ją; jeśli nie zostaw ją jeszcze na parę minut, po czym sprawdź ponownie*”). W takich przypadkach, kiedy wysoko rozwinięte kompetencje społeczne pozwalają na

stosowanie ich w różnych okolicznościach i są kształcone przez dłuższy okres – można poświęcić mniej czasu na szkolenie tych stosowanych tylko w konkretnych sytuacjach. Ogólne kompetencje towarzyskie nie mają wiele wspólnego z powyższą definicją i nie muszą być konieczne rozwijane. W przypadku poważnej niepełnosprawności intelektualnej (np. autyzmu), kiedy uzyskanie kompetencji towarzyskich jest nierealne, ważne jest ograniczenie nauczania do konkretnie wymaganych zadań związanych z otoczeniem (wypełnianie modelu „miejsce i szkolenie” zatrudnienia wspieranego, raczej niż modelu gotowości zawodowej – patrz wyżej).

Znane są różne podejścia do oceny kompetencji społecznych (patrz Schumaker i Hazel, 1984) i użycie skali ocen zachowania niesie ze sobą pewne korzyści. Skale wyszczególniają i oceniają zachowania. Oceniana osoba wskazuje, czy posiada daną umiejętność i na jakim poziomie ją posiada. Zaletami takiej oceny są:

- szybkość i łatwość w wykonaniu;
- możliwość wskazania deficytów, na które można odpowiednio zareagować;
- możliwość uzyskania normatywnych danych, dzięki czemu można ustalić punkty krytyczne skali.

Elementy biorące udział w ocenie umiejętności towarzyskich często są wybierane ze względu na powierzchowną wartość. Trzeba pamiętać, że użycie takiej techniki oceniania może mieć znaczenie ogólne w doborze celów szkoleniowych.

Ocena w miejscu pracy jest z kolei potrzebna do precyzyjnego uzasadnienia żądanych umiejętności społecznych w konkretnych zadaniach. W tym przypadku bezpośrednia obserwacja zachowania w rzeczywistych sytuacjach społecznych ustala oczekiwania wobec niepełnosprawnego (np. obserwacja pracownika w celu stworzenia wykazu umiejętności osoby pełnosprawnej). Jakakolwiek znacząca niezgodność i rozbieżność pomiędzy poziomem kompetencyjnym osób pełno- i niepełnosprawnych jest podstawą do interwencji w szkolenie.

5.2. ROLA OCENIANIA

Zdolność do oceniania i ćwiczenia umiejętności społecznych oraz pokrewnych zdolności jest ważna w udzielaniu pomocy osobom niepełnosprawnym intelektualnie przy osiągnięciu sukcesu w pracy.

Ta umiejętność może ulepszyć naszą zdolność do:

- określania rzeczywistego repertuaru zachowań społecznych potencjalnych pracowników niepełnosprawnych;

- określania wymagań społecznych, stawianych pracownikom w miejscu zatrudnienia (np. przez ocenę kompetencji społecznych, w oparciu o doświadczenia zdrowych pracowników);
- dopasowania osób do zawodów, bazując na ich repertuarze socjalnym, dopasowanym do wymagań obowiązujących w danym zawodzie (w celu minimalizacji potrzeb szkoleniowych);
- identyfikacji luk w kompetencjach (sfery, w których umiejętności towarzyskie osoby, jej postawa, doświadczenie lub motywacja są inne niż wymagania stawiane na stanowisku pracy);
- trafnego dostosowania zawodów oraz związanych z nimi wymagań socjalnych, w celu minimalizacji luk w posiadanych kompetencjach (w niektórych okolicznościach redukcja potrzeby wzajemnych relacji może okazać się efektywną strategią);
- kształtowania kompetencji poprzez szkolenie wymaganego zachowania i postępowania (połączenie różnych umiejętności, odpowiednia postawa, doświadczenie oraz motywacja).

Powyższe funkcje mogą odnosić się do wspomnianego wcześniej modelu zatrudnienia wspieranego „*umieścić w pracy – wyszkolić – utrzymać zatrudnienie*”. Ocenianie aktualnych kompetencji potencjalnego pracownika stanowi część profilu zawodowego. Określanie wymagań dotyczących zachowań społecznych w pracy jest częścią analizy danego zawodu. W szczególności ocenianie kompetencji towarzyskich doświadczonego pracownika pełnosprawnego pomaga w wykonaniu takiej analizy. Zestawienie tych dwóch procesów nasuwa następujące wnioski:

1. konieczny jest taki dobór zawodu, że występujące rozbieżności pomiędzy wymaganiami oraz posiadanymi kompetencjami są wystarczające do objęcia stanowiska przez niepełnosprawnego;
2. na przeprowadzanych szkoleniach oraz w stosowanych strategiach powinna być stosowana analiza rozbieżności między sytuacją optymalną a istniejącą.

Wzięcie pod uwagę skali rozbieżności pomiędzy wymaganymi oraz posiadanymi umiejętnościami może prowadzić do podjęcia odpowiedniej decyzji związanej z wyborem zawodu, używając chociażby techniki zwanej „*rzeźbienie pracy*” (*job carving*). Wreszcie, zamierzeniem fazy szkolenia zawodowego jest rozwijanie wystarczających kompetencji potrzebnych do utrzymania niezależności w pracy. Takie szkolenie ma miejsce w pracy, jednak mogłoby zostać wzbogacone o inne, dodatkowe szkolenia. W każdym razie ocena jest potrzebna do określenia tego, co może dana osoba oraz do monitorowania postępów w szkoleniu.

5.3. KLASYFIKACJA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH

Znane są cztery szerokie kategorie kompetencji społecznych w miejscu zatrudnienia:

- *instrumentalnych umiejętności społecznych* (związanych z otrzymywaniem pracy do wykonania), tj. stosowanie się do poleceń, prośby o pomoc, bądź odpowiedź na zalecenia kierownictwa – patrz Ramka 1;
- *relacyjnych umiejętności społecznych* (ustalanie stosunków pracowniczych), takich jak złośliwe dokuczanie, żarty, niedyskrecja – patrz Ramka 2;
- *umiejętności społecznych istotnych towarzysko* (dbanie o to, by kontakty z osobą niepełnosprawną nie były przykre dla otoczenia), tj. umiejętności związane z higieną, wyglądem, bądź odżywianiem się – patrz Ramka 3;
- *wiedzy towarzyskiej oraz samokontroli* (stosowanej do kultury w miejscu pracy), tj. akceptowania krytyki oraz norm istniejących w miejscu pracy – patrz Ramka 4.

Ramka 1. Przykład instrumentalnych umiejętności społecznych w pracy

- współpraca z kolegami
- udzielanie informacji (np. wydawanie opinii)
- pytanie o potrzebne informacje (np. zapytanie o kolejność czynności związanych z określonym zleceniem, pytanie o opinię, prośba o wyjaśnienie wątpliwości)
- zachęcanie do rozmowy, zajmowanie kogoś rozmową (poprzez kontakt wzrokowy)
- wysłuchanie instrukcji lub pytań
- umiejętność zmiany toku konwersacji
- używanie mowy ciała i gestów stosownie do sytuacji.

Ramka 2. Przykład relacyjnych umiejętności społecznych w pracy

- życzliwość właściwa dla sytuacji (np. uśmiech, żart, konwersacja)
- okazywanie zainteresowania kolegami, właściwa reakcja na dowcip/humor/zwyczaj (np. dowcipy w pracy o pracy, pracownicze dowcipy)
- wyrażanie uprzejmości/nastroju/zwyczajów (np. pracownicze dowcipy)
- inicjowanie konwersacji (np. poprzez zapytanie o opinię, dyskusowanie o ostatnich wydarzeniach, tv, itp.)

- aktywny udział w rozmowie (zachęcanie do rozmowy poprzez kontakt wzrokowy)
- wysłuchanie rozmowy
- udzielanie odpowiedzi na pytania wynikające z konwersacji (wydawanie opinii)
- kończenie rozmowy/zmiana tematu w odpowiedni i grzeczny sposób
- dawanie możliwości do opowiedzenia o sobie (bez zbytej natarczywości ale i nieśmiałości)
- zachęcanie innych do udzielania informacji (zachowanie odpowiedniego poziomu w prośbie o dane personalne)
- umiejętność zmiany toku konwersacji
- używanie mowy ciała i gestów stosownie do sytuacji

Ramka 3. Przykład umiejętności społecznych istotnych towarzysko

- pewność w działaniu/ brak nerwowości/ naturalność
- odpowiednie uporanie się z emocjami/ krytyką/ stresem/ popełnianymi błędami
- zachowanie spokoju w podchodzeniu do innych
- umiejętność identyfikacji poszczególnych stopni pracowników w miejscu zatrudnienia (koledzy, kierownik, klienci) oraz socjalne dostosowanie się do nich
- znajomość odpowiedniego zachowania się we wzajemnych relacjach w miejscu pracy
- znajomość odpowiedniego zachowania się w relacjach z przedstawicielami tej samej i odmiennej płci
- wiedza na temat zwyczajów oraz ograniczeń panujących w miejscu pracy
- unikanie naruszania przyjętych konwencji i ograniczeń (nawet w przypadku, gdy współpracownicy zachęcają do tego np. w celu „dobrej zabawy”)
- bycie punktualnym
- utrzymywanie sprawności fizycznej (unikanie sytuacji sprzyjających „przemęczeniu”, nie przychodzenie do pracy pod wpływem alkoholu/ narkotyków)

Ramka 4. Przykład wiedzy społecznej i samokontroli

- troska o wygląd zewnętrzny (ubiór, schludność)
- odpowiednia odzież dobrana stosownie do wykonywanych czynności
- zachowywanie higieny osobistej
- posiadanie stosownych zwyczajów (manier)
- bycie kompetentnym do kluczowych zadań na płaszczyźnie socjalnej (odżywianie się, picie)

5.4. ZNACZENIE UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH DLA PRACODAWCÓW

Chadsey – Rusch (1990) streścił badania podjęte w celu przekonania się o znaczeniu różnych umiejętności towarzyskich według poszczególnych pracodawców. Trzy główne wnioski były oczywiste:

- Społeczne umiejętności widziane były jako krytyczne dla odniesienia sukcesu, jednak występowały różnice pomiędzy zawodowymi sektorami.
- Większość pracodawców oceniała ograniczoną liczbę umiejętności jako niezmierzenie ważną, odnoszącą się do wydajności pracownika. Uwzględniano tutaj 10 następujących umiejętności: prośby o pomoc, reakcja na krytykę, stosowanie się do pouczeń, oferowanie pomocy współpracownikom, dostarczanie informacji dotyczących wykonywanej pracy, odpowiadanie na pytania, pozdrawianie innych, rozmawianie z innymi, stosowanie uprzejmości towarzyskich oraz udzielanie pozytywnych komentarzy.
- Umiejętności, które dzieliły pracowników na tych najgorszych bądź najlepszych według pracodawców; nie były one oceniane jako niezbędne (patrz Salzburg et al., 1987). Uwzględniały one lekceważenie, uskarżanie się, chwalenie współpracowników oraz wyrażanie uznania dla nich. To ostatnie odkrycie prowadzi do wniosku, że pracownicy mogą potrzebować szerokiej rangi umiejętności jeśli chcą uchodzić za wysoce cenionych.

5.5. OCENA UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH

Pewna liczba europejskich instrumentów służących do oceny umiejętności społecznych została już wdrożona przez projekt ATLAS. Przegląd literatury poszerzył dostęp do wiedzy na ten temat (patrz Rozdział 6). Dla projektu ATLAS wybranych zostało osiem ocen (patrz Aneks 5). Oto ich krótki opis:

- *Ocena Komunikacji oraz Umiejętności Interakcji (ACIS)*. ACIS jest oceną wystawioną na podstawie obserwacji; gromadzi ona dane na temat umiejętności, które są demonstrowane przez niepełnosprawnych podczas komunikowania i interakcji z innymi w miejscu pracy. ACIS gromadzi dane na temat umiejętności manifestowanych podczas wykonywania czynności związanych z pracą. Umiejętności klasyfikowane są w trzech domenach komunikacji i integracji: Fizyczność, Wymiana informacji oraz Relacje.
- *Ocenę Kompetencji Społecznych dla dzieci oraz młodzieży z wadami rozwojowymi (ASC)*. Ocena ASC stanowi wszechstronny instrument ewaluacyjny podstawowych kompetencji towarzyskich, nieodzownych w uczestnictwie w życiu zintegrowanej wspólnoty. Ocena ASC może być stosowana w przypadku dzieci oraz młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną.
- *CB-KOMPAS 1-2-3*. CB-KOMPAS jest miernikiem nastawienia do pracy pomiędzy osobami z niewielkim bądź żadnym wykształceniem. CB-KOMPAS składa się z trzech części, które mogą być przydatne razem lub oddzielnie; podczas rozmowy z klientem niepełnosprawnym, jako szacunkowa lista kontrolna dla pracodawcy, jako szczegółowy przewodnik w obserwacji dla pracowników wspierających. Wyniki trzech skal mogą być porównywane, gdyż charakteryzują się podobną strukturą.
- *INVRA-Labour*. Instrument INVRA stanowi zbiór umiejętności niezbędnych do niezależnego życia. Jest ona dostępna w dwóch wersjach: jedna z nich związana jest z pracą, druga zaś skupia się na życiu. INVRA jest listą kontrolną, sporządzoną na podstawie obserwacji. Zawiera ona zbiór umiejętności wymaganych w miejscu pracy, a podanych w prosty, klarowny i łatwy w użyciu sposób. Może być przydatna w zrozumieniu niezależności osoby niepełnosprawnej oraz do pomiaru rozwoju umiejętności wykształconych w czasie treningu. INVRA jest stosowana indywidualnie i koncentruje się na kompetencjach oraz potencjale osoby z niej korzystającej.
- *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych dla dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną i trudnościami w uczeniu się (ISKIE)*. Oceniając kompetencje społeczne, ISKIE skupia się na złożoności interakcji osób w różnych sytuacjach towarzyskich oraz w uczynieniu ich bardziej autentycznymi. Powinno to umożliwić zebranie większej ilości informacji o wzajemnych relacjach osób dorosłych niepełnosprawnych umy-

słowo w różnych sytuacjach towarzyskich. Każda osoba znająca dobrze osobę badaną może wypełniać ten kwestionariusz. Dotyczy to również samego niepełnosprawnego.

- *MELBA*. MELBA stanowi narzędzie oceny rehabilitacji zawodowej oraz integracji, która pozwala dokumentować zarówno zdolności osoby jak i żądania stawiane w miejscu pracy. MELBA dostarcza dwa opisy: opis umiejętności oraz opis wymagań. Porównywanie obu profili pozwala wybrać osoby oraz optymalizuje dopasowanie umiejętności do wymagań stawianych w miejscu zatrudnienia. MELBA została rozwinięta na zlecenie niemieckiego Ministerstwa Pracy. Miała za zadanie pomagać w zawodowej integracji osób, których zdolności psychologiczne są obniżone z powodu niepełnosprawności.
- *Kompetencje Społeczne w Miejscu Pracy (SCW)*. SCW stanowi kontrolną listę zachowań, która została zaprojektowana specjalnie do oceny umiejętności towarzyskich. Lista obejmuje 58 pozycji. Ze względu na to, że jest ona jeszcze na drodze eksperymentalnej nie jest jeszcze psychometrycznie przetestowana.
- *Ocena Zawodowa i Przewodnik Nauczania (VACG)*. VACG jest skalą oceny zawodu z sekcją dotyczącą umiejętności społecznych. Stanowi ona narzędzie oceny oparte na obserwacji pracodawców działających w branży zaopatrzenia oraz w przemyśle lekkim, którzy poszukują osób z określonymi umiejętnościami wymaganymi w ich początkach kariery. Obejmuje ona 66 pozycji dotyczących zachowania w pracy oraz umiejętności współpracy. Na pytania można odpowiedzieć na kilka różnych sposobów – to pozwala określić poziom umiejętności prezentowany przez badanego. Przeprowadzający badanie wybierają opis najlepiej pasujący do sytuacji badanego.

Tabela 2 odnosi się do ocen z Aneksu 2.

Tabela 2: Występowanie umiejętności społecznych na podstawie ośmiu instrumentów ewaluacyjnych

	Ocena Sektory	Ocena Wolny Rynek	Melba	INVRA	ISKIE	VACG	ACIS	ASC	KOMP ASS	SCW
A Komunikacja:										
1 Przekazywanie informacji	★	★	√	√	√	√	√			√
2 Pytanie o informacje	★★	★★			√	√			√	√
3 Interakcja z rozmówcą (kontakt wzrokowy)	★★	★★			√	√	√	√		√
4 Wysłuchiwanie poleceń i pytań	★★	★★		√		√		√		√
5 Przysłuchiwanie się rozmowie		★			√		√			

6 Udzielanie odpowiedzi w rozmowie			✓	✓	✓	✓	✓			
7 Zakończenie rozmowy/ zmiana tematu							✓			
8 Zabieranie głosu w rozmowie (umożliwienie innym zakończenia wypowiedzi)	★	★★			✓		✓	✓		
9 Podejmowanie rozmowy			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
10 Wyrażanie się w drodze stosownej mowy ciała/ komunikacji niewerbalnej	★				✓	✓	✓	✓		✓

B Uczestnictwo w zespole:

11 Odpowiedzialność	★★	★★	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
12 Własna inicjatywa	★	★	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
13 Motywacja	★★	★★	✓		✓	✓			✓	✓
14 Nadążanie za wskazówkami Umiejętność realizowania planów	★	★	✓	✓	✓				✓	
15 Umiejętność samodzielnej pracy	★	★	✓		✓	✓		✓	✓	✓
16 Lojalność w stosunku do pracy i pracodawcy	★★	★★		✓	✓					
17 Gotowość do nauki	★★	★★		✓		✓		✓	✓	✓
18 Respektowanie kierownictwa i przełożonych	★★	★	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓

C Reguły społeczne:

19 Identyfikowanie i zwracanie się do kluczowych osób z prośbą o obecność lub rozmowę	★★	★★			✓	✓		✓		✓
20 Rozpoznawanie kiedy można prosić o zgodę	★★	★★		✓			✓			✓
21 Rozpoznawanie kiedy należy przeprosić	★★	★★								✓
22 Przyjazny stosunek do klientów	★★	★★	✓							✓
23 Przestrzeganie zasad i ustaleń	★★	★★		✓	✓	✓				✓
24 Zachowanie poufności	★	★★			✓		✓	✓	✓	
25 Uczciwość, otwartość, realistyczne podejście do swoich umiejętności	★★	★★		✓						✓

D Relacje ze współpracownikami:

26 Współpraca	★★	★★	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
27 Zwracanie się o pomoc w razie potrzeby	★★	★★				✓	✓	✓	✓	✓
28 Rozpoznanie pozycji osób w miejscu pracy	★★	★			✓		✓		✓	
29 Dostosowanie zachowania do pozycji osób							✓		✓	
30 Świadomość i przestrzeganie zwyczajów w miejscu pracy	★★	★★			✓	✓	✓		✓	
31 Okazywanie zainteresowania współpracownikom				✓	✓		✓		✓	✓
32 Umiejętność oceny jakie informacje o sobie można przekazać							✓			
33 Umiejętność oceny o jakie prywatne informacje można zapytać innych	★	★					✓			
34 Okazywanie właściwych relacji w stosunku do płci tej samej lub przeciwnej	★★	★								
35 Odpowiadanie na zaproszenia										
36 Wspieranie i lojalność wobec współpracowników	★★	★★			✓		✓		✓	
37 Ocena innych bez osądzania										
38 Poszanowanie opinii innych	★★	★★					✓			✓
39 Umiejętność radzenia sobie z dokuczaniem	★★	★★					✓			✓
40 Asertywność	★★	★	✓		✓		✓	✓	✓	

E Zachowania społecznie akceptowalne:

41 Umiejętność oceny jakie zachowania są stosowne w miejscu pracy	★★	★★					✓	✓	✓	✓
42 Umiejętność oceny jakie zachowania są stosowne w relacjach społecznych	★	★			✓		✓	✓		
43 Umiejętność rozdzielania życia prywatnego i zawodowego	★★	★★			✓		✓			✓
44 Umiejętność nienaruszania społecznych konwencji/ granic	★★	★★					✓			

45 Okazywanie przyjacielskich uczuć w stosownym wymiarze	★	★					✓	✓		✓
46 Reagowanie na uprzejmości/dowcip	★						✓	✓		✓
47 Reagowanie na komplementy					✓		✓			✓
48 Wyrażanie uprzejmości innym, żartowanie	★						✓	✓		✓
49 Rozpoznawanie nieakceptowanych zachowań/praktyk	★★★	★★★			✓					✓

F Radzenie sobie ze stresem:

50 Pewność siebie/wewnętrzny spokój/samoświadomość	★★	★		✓	✓		✓	✓	✓	
51 Panowanie nad emocjami w przypadku popełnienia błędu	★	★★		✓	✓				✓	✓
52 Panowanie nad emocjami w przypadku dokuczania	★	★★					✓		✓	
53 Umiejętność znoszenia krytyki	★★	★★	✓		✓	✓	✓	✓		✓
54 Opanowanie w przypadku zwracania się do innych osób	★	★			✓				✓	✓
55 Wykazywanie dużej odporności na stres				✓	✓				✓	✓
56 Wyttrwałość	★★★	★★	✓	✓	✓	✓			✓	✓

G Wymagania związane z życiem społecznym i zawodowym:

57 Punktualność	★★★	★★★		✓		✓			✓	✓
58 Dobra kondycja	★★★	★★★				✓				✓
59 Dbłość o wygląd	★★★	★★		✓		✓				✓
60 Dbłość o higienę	★★★	★★★				✓				✓
61 Dbanie o odpowiedni ubiór w pracy	★★★	★★				✓				
62 Umiejętność doboru stroju w zależności od okazji	★									

Rola narzędzi ISKIE i ACIS w ocenieniu przypadku Erica

Tak jak w przypadku wszystkich innych klientów, oceniliśmy towarzyskie kompetencje Erica za pomocą kwestionariusza ISKIE. Chociaż nie było do końca odpowiednie do jego przypadku to i dało mało istotną informację – zważywszy na to, że nie należy on do docelowych podmiotów badania ISKIE – oceniający nakłonił go do intensywnej wymiany zdań z nim. Ponieważ oceniający działa wyłącznie jako moderator pomiędzy standardowym kwestionariuszem a klientem, Eric zgodził się pracować z kwestionariuszem. Wymiana nie opierała się na wspólnych relacjach bądź sytuacji. Eric był skłonny do osobistego zaangażowania się w odpowiedzi na stawiane pytania, do zastanowienia się nad swoim zachowaniem oraz do przejawiania mniejszego antagonizmu i sprzeciwu. Porównując nasze doświadczenia z Ericem i interpretacją oceny ISKIE zdecydowaliśmy użyć kolejnej oceny – ACIS. Po wyjaśnieniu zamierzonego celu zastosowania wybranych metod Eric zgodził się jeszcze raz poddać się ocenie. Obie oceny pomogły nam zredukować złożoność problemu poprzez skoncentrowanie się na konkretnych cechach i konkretnych aspektach sytuacji, dzięki czemu osiągnęliśmy większą bezstronność.

ROZDZIAŁ 6

OCENIANIE UMIEJĘTNOŚCI TOWARZYSKICH

PRZYDATNYCH W MIEJSCU PRACY: ISTNIEJĄCE PODEJŚCIA I INSTRUMENTY OCENY

Przeprowadzono przegląd literatury, by uzupełnić wiedzę o umiejętnościach społecznych i ich ocenie. Kilka z takich narzędzi było już używanych przez ATLAS i partnerów projektu. Przegląd miał za zadanie zidentyfikować inne narzędzia, z których wybrano te najbardziej odpowiednie dla projektu.

6.1. METODOLOGIA W PRZEPROWADZANIU PRZEGŁĄDU

Poszukiwania wspomnianej literatury dotyczącej oceny umiejętności towarzyskich zostały rozpoczęte od angielskich baz danych, używając słów kluczowych. Potem uzupełniono ten etap badaniami wśród wiodących wykładowców uniwersyteckich z krajów anglojęzycznych i innych, w których szkolenia zawodowe ludzi niepełnosprawnych są znane i zaawansowane. Przeszukano także bazy danych Uniwersytetu w Cardiff, dostępne za pośrednictwem Internetu. Wyszukano tam następujące publikacje: *Psychinfo*, która wyszczególnia publikacje profesjonalnej i akademickiej literatury psychologicznej oraz dyscyplin pokrewnych (psychiatria, edukacja, lingwistyka, neuropsychiatria itd.); *Medline*, która wymienia teksty biomedyczne, biologiczne, fizyczne i informatyczne, bezpośrednio odnoszące się do medycyny i opieki zdrowotnej.

Poszukiwania literatury ograniczono do materiału opublikowanego po 1980 roku. Przeprowadzano je przy użyciu następujących słów kluczowych: socjalny, interpersonalny, umiejętności, kompetencja, oceny, miary, instrumenty, opóźnienie umysłowe, miejsce pracy, praca, zawodowy. Reszta publikacji, które mogły nie zostać uwzględnione w powyższym zbiorze (np. Biuletyn Stosowanej Analizy Zachowania, Badania w Opóźnieniach Rozwojowych, Amerykański Biuletyn Niepełnosprawności Intelktualnej, Europejski Biuletyn Edukacji Specjalnej, Brytyjski Biuletyn Edukacji Specjalnej) została wyszukana ręcznie.

6.2. KATALOG METOD OCENY

Miary lub inaczej kryteria oceniania są grupowane według miar umiejętności towarzyskich lub bardziej ogólnie miar zachowania adaptacyjnego. Większość z tych narzędzi przeznaczona została do użycia w ocenianiu zachowania dzieci i nie odnosi się bezpośrednio do umiejętności towarzyskich przydatnych zawodowo. Znalezione miary są opisywane pojedynczo. Zawierają nazwiska autorów, ich krótki opis, gdzie są dostępne, szczegóły własności i prostoty użytkowania zawarte (patrz Tabela 3 na następnej stronie).

6.2.1. BEHAWIORALNE SKALE OCENIANIA ZAWIERAJĄCE OCENĘ UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH

1. *Skala oceny zachowania adaptacyjnego – (Część pierwsza) (ABS)* (Nihira et al., 1993).

Zachowanie adaptacyjne odnosi się do tego, jak dobrze dane osoby radzą sobie zarówno z naturalnymi i towarzyskimi wymaganiami ich środowiska (Heber, 1961). Skale oceny zachowania adaptacyjnego (część pierwsza) służą do pomiaru właśnie takich zdolności (część druga zajmuje się zachowaniami antyadaptacyjnymi). Istnieją dwie wersje tych skal, w zasadzie bardzo podobne. Pierwsza jest przeznaczona do oceniania dzieci od lat 3 do 19. Druga wersja służy ocenianiu osób od lat 18 do 80. Część pierwsza ABS – dotycząca lokalnych społeczności (drugie wydanie) (ABS-RC2) składa się z 73 składników zgrupowanych w dziesięciu domenach. Dwie z nich, związane z umiejętnościami towarzyskimi to: *rozwój języka* (10 składników opisujących wyrażanie, zrozumienie i rozwój języka towarzyskiego) i *socjalizacja* (7 składników opisujących współpracę, zwracanie uwagi na innych, uświadamianie sobie obecności innych, interakcji z innymi, udział w działaniach grupy, samolubność i dojrzałość towarzyską). Wspomniane składniki są tak ułożone po to, żeby używający ich jako kryterium mógł wybrać spośród kilku ten najbardziej odpowiedni.

ABS-RC2 jest stosowane w czasie rozmowy przez osobę, która zna przedmiot wywiadu w bardzo dobrym stopniu. Zazwyczaj taka rozmowa zajmuje około 30 minut. Wyniki uzyskane w poszczególnych domenach są dopasowywane do standardów. Przy okazji obliczane są także wskaźniki procentowe. Próbką normatywna każdej takiej skali ocen składa się z więcej niż 4000 osób niepełnosprawnych, zamieszkujących we wspólnotach zlokalizowanych w 43 stanach USA. Uzyskana ocena jest dokładnie analizowana i badana w odniesieniu do solidności, ważkości i ewidencji wykazującej techniczną odpowiedniość skali w stosunku do jej przeznaczenia.

Informacje o dostępności: proedrd2@aol.com. Internet: www.proedinc.com.

Tabela 3: Skala umiejętności społecznych

Skrót	Data	Cel			Grupa docelowa		Psychometryka	Wypełnianie						
		Umiejętności społeczne	Zachowania zawodowe	Ogólne zachowania dostosowawcze	NI	Ogół		Samodzielne wypełnianie	Specjalista	Inni	Czas w minutach	Szkolenie	Oprogramowanie	
Zobacz wyjaśnienia poniżej	ABS	1993	X	X	✓	X	3-80	✓	X	✓	X	30-45	✓	✓
	VABS	1984	X	X	✓	✓	Wzyskie	✓	X	✓	X	20-90	✓	✓
	ICAP	1986	X	X	✓	✓	Wzyskie	✓	X	✓	X	15	X	X
	RISA	1990	X	X	✓	X	12-20	✓	✓	✓	X	30-45	X	X
	MESSIER	1995	✓	X	X	✓	?	✓	X	✓	X	?	✓	X
	VAS	?	✓	X	X	X	?	✓	✓	✓	X	?	X	X
	ASC	1985	✓	X	X	X	Wzyskie	✓	✓	✓	X	45	✓	X
	SPSS-R	1983	✓	X	X	✓	Dorośli	X	X	✓	X	?	X	X
	MESSY	1983	✓	X	X	X	Dzieci	✓	✓	✓	X	15	X	X
	SSBS	2002	✓	X	X	X	5-18	✓	✓	✓	X	5-10	X	X
	HCSBS	2002	✓	X	X	X	5-18	✓	✓	✓	X	5-10	X	X
	SSRS	1990	✓	X	X	X	3-18	✓	✓	✓	X	10-25	✓	✓
	WSSRS	1985	✓	X	X	X	5-18	✓	✓	✓	X	15-20	X	X
	WSSCSA	1988	✓	X	X	X	5-18	✓	✓	✓	X	10	X	X
	SSRS	1984	✓	X	X	X	5-18	✓	✓	✓	X	10	X	X
	SBAI	1992	✓	X	X	✓	K 9	✓	X	✓	X	30-45	X	X
	VACG	1982	X	✓	X	✓	Dorośli	✓	X	✓	X		X	X
	TBS-2	2000	X	✓	X	X	12-18	✓	✓	✓	X	15-20	X	X
	TPI	1997	X	✓	X	X	14-25	✓	✓	✓	✓	?	X	X
	OSAI	1980	X	✓	X	X	?	✓	✓	✓	X	?	X	X
SCW	2004	✓	✓	X	X	?	✓	✓	✓	✓	?	X	X	

2. Skala Zachowania adaptacyjnego Vinelanda (VABS) (Sparrow et al., 1984).

VABS została rozwinięta ze skali społecznej dojrzałości Vinelanda i mierzy umiejętności osobiste i społeczne. Są trzy wersje: Wywiad – w formie badania, Wywiad w rozszerzonej formie i Klasa. Wszystkie trzy wersje używają tych samych domen: komunikacja, codzienne umiejętności życiowe, specjalizacja i umiejętności motoryczne. Domena komunikacji (chłonna, ekspresyjna i pisana) oraz domena specjalizacji (relacje interpersonalne, spędzanie czasu wolnego, radzenie sobie) są związane z umiejętnościami towarzyskimi.

Wywiad – badanie jest najbardziej zbliżony do oryginału Vinelanda. Składa się z 297 elementów, z których 67 odnosi się do komunikacji a 66 do socjalizacji. Wykonanie jest nadzorowane przez rodzica lub opiekuna w formie częściowo zorganizowanej rozmowy. Stosuje się go w grupie wiekowej 0-19 niepełnosprawnych intelektualnie. Wykonanie zajmuje około 20-60 minut.

Wywiad – badanie w rozszerzonej formie zawiera 577 elementów, z których 133 odnosi się do komunikacji a 134 odnoszą się do socjalizacji. Ta forma rozmowy służy bardziej wszechstronnej ocenie zachowania adaptacyjnego i dostarcza systematyczne informacje, na bazie których można opracować indywidualne szkolenie lub terapię. Przeprowadza się go również na zasadzie częściowo zorganizowanej rozmowy, wyniki są dostępne w postaci Podsumowania i Profilu danej osoby oraz Raportu planowania programu.

Rozszerzona forma może być używana sama lub jako uzupełnienie (uszczegółowienie), by uzyskać więcej informacji o niedoborach w zachowaniu, sugerowanych przez poprzednią formę. Jest również przeznaczony dla niepełnosprawnych umysłowo w przedziale wiekowym 0-19 lat. Przeprowadzenie go wymaga około 60-90 minut.

Typ Klasa zawiera 244 elementy, które oceniają zachowanie adaptacyjne w klasie uczniów niepełnosprawnych, z których 63 odnoszą się do komunikacji i 53 do socjalizacji. Ten typ stosuje w klasie nauczyciel – ma formę kwestionariusza.

Chociaż żadne kwalifikacje nie są wymagane, by przeprowadzać badanie w klasie niepełnosprawnych, to specjalista musi zinterpretować wyniki. Test jest przeznaczony dla osób w przedziale wiekowym 3-13 i zajmuje 20 minut.

Poszczególne domeny i zachowanie adaptacyjne może być oszacowane i przekształcone na wskaźnik procentowy. Równoważniki wiekowe są również obecne w takich kalkulacjach. Dostarczone VABS zostało ustalone w badaniu 3000 osób wybranych ze spisu ludności USA. Dodatkowe badania normatywne przeprowadzano w grupach osób niepełnosprawnych, żeby móc odpowiednio interpretować wyniki wspomnianych wyżej wywiadów. Zostało opracowane odpowiednie oprogramowanie liczące wyniki uzyskane przez wszystkie trzy wersje wywiadu.

Dostępność: AGS Publishing, 4201 Woodland Road, Circle Pines, Minnesota, 55014-1796, USA. Internet: www.agsnet.com.

3. *Spis zagadnień dla klienta indywidualnego i planowania wykonywanego przez agencje (ICAP)* (Bruininks et al., 1986).

ICAP został włączony do tego rozdziału, ponieważ jedną z jego głównych funkcji jest mierzenie zachowania adaptacyjnego. Takie zachowanie według autorów odnosi się do umiejętności spełniania oczekiwań społecznych dotyczących osobistej niezależności, dbania o własne potrzeby, akceptowalnych norm społecznych i stosunków interpersonalnych. „Umiejętności towarzyskie i komunikacyjne” jest jedną z czterech sekcji, na które zostało podzielone zachowanie adaptacyjne w ICAP. To 16-stronicowa broszura, która także ocenia zachowanie antyadaptacyjne i gromadzi dane dotyczące typów i ilości pomocy potrzebnej niepełnosprawnym. Broszurka może zostać wypełniona w około 15 minut przez rodzica, nauczyciela lub opiekuna, który dobrze zna osobę ocenianą.

Jest użyteczna dla wszystkich agencji, zajmujących się pomocą niepełnosprawnym w różnym wieku (normy są przedstawione dla osób od 0 do 40 roku życia). Może zostać użyta na trzech poziomach: planowania zindywidualizowanego, zarządzania usługami pomocy oraz statystyk narodowych. ICAP zawiera ogólny *Wynik Usługi*, połączony wymiar zachowania adaptacyjnego i nieadaptacyjnego, który wskazuje ogólny poziom troski, nadzoru lub wymaganego szkolenia. ICAP zakłada, że funkcjonalna niezależność jest towarzysko zdefiniowana, i że wykonywanie poszczególnych czynności przez poszczególne osoby musi zostać rozważone w kontekście środowisk i społecznych oczekiwań, które wpływają na działanie takiej osoby. Wyszczególnia 77 elementów zachowania adaptacyjnego w czterech grupach: umiejętności motorycznych, społecznych i komunikacyjnych, umiejętności przydatnych w życiu i umiejętności życia we wspólnocie. Każda wyróżniona przez ICAP część zachowania adaptacyjnego opisuje jakieś zadanie (na przykład: „Myje, płucze i suszy włosy”). Odpowiadający na pytania niepełnosprawny ocenia temat w każdym zadaniu, używając skali od 0 do 3. Ta skala ocenia jakość postępowania i motywacji danej osoby.

Tak się dzieje mimo, że ktoś może być w stanie wykonać zadanie, niekoniecznie samemu – albo dlatego, że nie zdaje sobie sprawy, że tak trzeba albo odmawia wykonania czynności (problem behawioralny).

Od niemowlęcia do dorosłego, ICAP zapewnia szereg kryteriów oceny zachowania adaptacyjnego, zawierających ekwiwalent wiekowy, skalę procentową, standardy i inne. Kryteria ICAP mają już swoją renomę. Także i tu dostępne jest oprogramowanie komputerowe, które przelicza uzyskane wyniki. Dostępna jest hiszpańska wersja skali.

Strona internetowa dostarcza wszechstronne informacje o skali: www.cpinternet.com/~bhill/icap/index.htm. Wydawnictwo Riverside: www.riverpub.com.

4. *Skala opisująca niezależność i odpowiedzialność wśród dorosłych (RISA)* (Sabourin et al., 1989).

RISA jest instrumentem normatywnym, z załączoną bibliografią, mierzącym zachowanie adaptacyjne dorosłych niepełnosprawnych w wymienionych w tytule kategoriach. Metodę można stosować wśród osób w przedziale wiekowym 12-20.

Podczas gdy większość miar opisujących zachowania adaptacyjne zajmuje się umiejętnościami ogólnymi (tzw. niskoprofilowymi), RISA ocenia te bardziej wyspecjalizowane (wysokoprofilowe) zachowania. RISA mierzy przystosowujące się zachowanie adaptacyjne w dziesięciu funkcjonalnych obszarach: umiejętności zachowania w gospodarstwie domowym, zarządzanie pieniędzmi, obywatelstwo, osobiste planowanie, możliwości transportowe, rozwój kariery, zarządzanie swoją ścieżką kariery, społeczna dojrzałość i społeczna komunikacja.

Domena „Odpowiedzialność” jest najbardziej związana z tą skalą. Odnosi się do szerokiego spektrum oczekiwań społecznych i standardów działania z wzajemnością, odpowiedzialności, sprawiedliwości. Obejmuje także działania związane z autorozwojem, kierowanie swoim własnym postępowaniem i komunikację towarzyską. RISA zakłada, że każda osoba, która jest odpowiedzialna może dać się ukształtować i działać według społecznie przyjętych zasad.

W instrukcji stosowania RISA jest skorelowana ze skalami niezależnego zachowania i skalami Vinelanda. Posiada akceptowalną zawartość i wysoki poziom wewnętrznej spójności. Uczyniono z niej standard na mocy próby wśród 2400 osób, wykonanej w USA. RISA stosuje się w formie rozmowy z osobą niepełnosprawną. Rozmowa taka trwa zazwyczaj około 30-45 minut i jest przeprowadzana przez kogoś, kto zna podmiot wywiadu.

RISA jest dostępna w Riverside Publishing Company: www.riverpub.com.

6.2.2.1 EWALUACJA UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH U OSÓB DOROSŁYCH

1. *Ewaluacja umiejętności społecznych u osób ze znacznym upośledzeniem wg Matsona (MESSIER)* (Matson, 1995).

Instrument MESSIER to kwestionariusz oceny umiejętności społecznych (mocnych i słabych stron w odniesieniu do interakcji społecznych) dla osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, składający się z 85 elementów. Elementy te pogrupowane są w sześć podgrup:

1. pozytywne werbalne (np.: „osoba reaguje na głos opiekuna lub innych osób”, „mówi proszę, gdy chce coś dostać”, „potrafi opisać własny stan emocjonalny – np. *‘jestem smutny’*”, „odpowiednio reaguje przy pierwszym kontakcie z nieznanym”);

2. pozytywne niewerbalne (np.: „patrzy na opiekuna, gdy się do niego mówi”, „wyciąga rękę do znajomych osób”, „zachowuje właściwą postawę”);
3. pozytywne ogólne (np.: „rozpoznaje i systematycznie reaguje na znajomych ludzi”, „bierze udział w grach i innych czynnościach bez namawiania”, „dzieli się z innymi bez namawiania”, „stosuje się do reguł”);
4. negatywne niewerbalne (np.: „przejawia niewłaściwe wokalizacje recepcyjne”, „mówi podczas jedzenia”);
5. negatywne niewerbalne (np.: „dokonuje samookaleczeń i przejawia inne niewłaściwe zachowania, by uniknąć kontaktów społecznych”, „popycha, uderza, kopie rówieśników i opiekunów”);
6. negatywne ogólne (np.: „przeszkadza innym”, „nieustannie chodzi krok w krok za opiekunem”).

Analizę według metody MESSIER można zatem rozpatrywać dwupoziomowo: na poziomie społecznych zachowań pozytywnych i negatywnych. Autorzy skali określają badanie jako stabilne zarówno z punktu widzenia osób oceniających, jak i ocenianych oraz wewnętrznie spójne (Matson et al., 1999).

Instrument MESSIER jest dostępny w wydawnictwie Scientific Publishers lub przez kontakt z głównym autorem: johnmatson@aol.com.

2. Skala ewaluacji umiejętności społecznych (VAS) (Nota & Soresi).

Istnieją dwie wersje skali VAS. Wersja dla szkół podstawowych składa się z 22 elementów opisujących prospołeczne zachowanie dzieci w szkole. Nauczyciel ocenia dziecko zgodnie z opisami poszczególnych elementów i częstotliwością ich występowania. Ocena jest zatem oparta przede wszystkim na obserwacji zachowania dziecka przez nauczyciela. Wersja dla dorosłych wykorzystuje ten sam format, co wersja dla dzieci, ale ma 16 elementów odnoszących się do otoczenia zawodowego. Obydwie skale stosuje się szybko i łatwo. Są wewnętrznie spójne i wiarygodne, co potwierdzają doświadczenia autorów.

Narzędzie VAS można uzyskać od Laury Nota z Wydziału Psychologii Rozwojowej i socjalizacji Uniwersytetu w Padwie. Jej adres elektroniczny to: laura.nota@uniod.it.

3. Ocena kompetencji społecznych dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną (ASC) (Meyer et al., 1985).

Metoda ASC może być wykorzystywana w pracy z dziećmi oraz dorosłymi, zarówno pełnosprawnymi, jak i niepełnosprawnymi intelektualnie. Składa się z 252 typów zachowań

uporządkowanych w 11 funkcji: inicjacja, autoregulacja, stosowanie się do zasad, zapewnianie pozytywnych informacji zwrotnych, zapewnianie negatywnych informacji zwrotnych, uzyskiwanie podpowiedzi, proponowanie wsparcia, przyjmowanie wsparcia, wskazywanie preferencji, radzenie sobie z trudnościami oraz kończenie interakcji. Części składowe poszczególnych funkcji są pogrupowane w ośmiu poziomach zaawansowania zachowań społecznych. Dzięki temu możliwe jest dokonanie oceny od najwcześniejszego i najprostszego przejawu funkcji do jej całkowitego opanowania. Instrument ASC kategoryzuje zachowania wedle ich funkcji dla danej osoby.

Początkowa lista ocenianych elementów oparta była na istniejącej ocenie zachowań społeczno-adaptacyjnych oraz na przeglądzie dostępnej literatury. ASC miało w zamyśle mierzyć kompetencje społeczne na wszystkich poziomach funkcjonowania społecznego i intelektualnego. Narzędzia tego używa się w szkołach, ośrodkach oraz zakładach pracy. Wypełnienie formularza zajmuje 45 minut. Według autorów, wiarygodność i aktualność badania wśród dzieci i dorosłych jest zadowalająca (Meyer et al., 1990).

ASC można uzyskać z Syracuse University, Syracuse, Nowy Jork, USA.

4. Badanie zachowań społecznych – wersja poprawiona (SPSS-R) (Matson et al., 1983).

SPSS-R to poprawiona wersja badania SPSS (Lowe & Cautella, 1978), które składa się ze 100 elementów oceniających pozytywne oraz negatywne zachowania społeczne u osób dorosłych. Nowa wersja SPSS została stworzona z myślą o osobach z łagodną i umiarkowaną postacią niepełnosprawności intelektualnej i zawiera 57 elementów z oryginalnej wersji. Badanie polega na zaznaczeniu częstotliwości występowania danego zachowania przy użyciu pięciostopniowej skali Likerta. Oceniane zachowania obejmują np. kontakt wzrokowy, przerywanie, grożenie oraz interpretację wskazówek społecznych. W oparciu o początkową analizę wykonaną przez autorów, wyróżniono cztery główne komponenty zachowań dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną (Matson et al., 1983): „właściwe zachowania społeczne”; „umiejętności komunikacyjne”, „niewłaściwe stwierdzenia” oraz „zachowania socjopatyczne”. Pierwotna wersja SPSS była niezwykle rozbudowana psychometrycznie (Bielecki & Swender, 2004).

6.2.2.2. OCENA UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH U DZIECI I MŁODZIEŻY

1. Matson – ewaluacja umiejętności społecznych młodzieży (MESSY) (Matson et al., 1983).

Ocena MESSY może być wykorzystywana przy pracy z dziećmi w wieku 4-18 lat. Jej składniki wybrano tak, by zawierały szeroką gamę zachowań werbalnych i niewerbalnych.

Instrument ten składa się z wersji do samooceny (62 elementy) oraz wersji dla nauczyciela (64 elementy). Elementy te odnoszą się do konkretnych zachowań, które można zaobserwować, nie zaś do ogólnych cech osobowościowych. W narzędziu MESSY są takie elementy jak: „sprawia, że inni się śmieją” zamiast „ma dobre poczucie humoru”. Ta metoda oceny dostarcza możliwości zanotowania zarówno pozytywnych, jak i negatywnych zachowań, co minimalizuje ryzyko koncentracji na zachowaniach negatywnych. Przykład elementu opisującego zachowanie pozytywne: „pomaga koledze, który się zranił” lub „podchodzi do ludzi, by uciąć sobie z nimi pogawędkę”.

Element negatywny to z kolei na przykład: „chce wyrównać rachunki z kimś, kto go uderzył”.

Kwestionariusz wypełnia się w 15 minut.

MESSY to instrument o ugruntowanej renomie, z dobrymi recenzjami i używany z dużą częstotliwością. Jego normy zostały oparte na badaniach wśród 1664 dzieci, z uwzględnieniem wieku oraz płci. Wskaźnik wiarygodności alfa wynosi 0,93 dla formularza wypełnianego przez nauczyciela oraz 8,0 dla formularza samooceny.

Badania wykazały także, że występuje wyraźna i silna korelacja między wynikami z obu formularzy oraz zbieżność z badaniami podobnych kompetencji wykonanymi przy pomocy skali Pier-Harris.

Instrument MESSY może zostać udostępniony przez wydawnictwo IDS Publishing Corporation. P.O. Box 389. Worthington, Ohio, 43085, USA. Strona internetowa: www.idspublishing.com.

2. Skala do badania zachowań społecznych w szkole, drugie wydanie (SSBS-2) (Merrel, 2002).

SSBS-2 to druga wersja pierwotnego SSBS, którego pierwsza publikacja miała miejsce w 1993 roku i jest szeroko wykorzystywana na całym świecie. Aktualnie pierwszą wersję zastąpiła wersja SSBS-2, która mierzy kompetencje społeczne oraz zachowania antyspołeczne u dzieci i młodzieży w wieku 5-18 lat. W warunkach szkolnych nauczyciel potrzebuje 5-10 minut na wypełnienie formularza badania, które dostarcza szerokiej oceny umiejętności społecznych oraz problemów behawioralnych dzieci i młodzieży w szkole. Na narzędzie SSBS-2 składają się dwie skale: skala kompetencji społecznych składa się z 32 elementów badających umiejętności adaptacyjne, prospołeczne. Elementy te podzielone są na 3 grupy: zachowania wrogie/rozdrażnienie, zachowania antyspołeczne i agresywne oraz zachowania wyzywające i aroganckie. Narzędzie SSBS-2 zostało ustandaryzowane dzięki badaniu na próbie 2280 uczniów w różnym wieku. Badanie to wykazało wysokie wskaźniki wiarygodności (od 0,72 do 0,98) w różnych grupach wiekowych oraz przy rozważaniu różnych umiejętności społecznych lub różnych ich konfiguracji.

SSBS jest dostępne pod następującym adresem: Assessment –Intervention Resources, 2285 Elysium Avenue, Eugene, OR 97401, USA. Strona internetowa: www.assessment-intervention.com.

3. Skala oceny zachowań społecznych w domu oraz w społeczności (HCSBS) (Merrel & Caldarella, 2002).

HCSBS to odpowiednik skali SSBS-2 do użycia przez osoby oceniające w warunkach domowych i w społecznościach lokalnych. Obejmuje podobny zakres badań, co SSBS-2, jednak nie zajmuje się osiągnięciami naukowo-szkolnymi. Skala kompetencji społecznych obejmuje 32 elementy podzielone na: relacje z rówieśnikami oraz samokontrolę. Zachowania antyspołeczne z kolei są opisywane 32 elementami podzielonymi na: zachowania wyzywające i aroganckie oraz zachowania agresywne – antyspołeczne. Narzędzie HCSBS standaryzowano dzięki próbie na 1562 dzieciach i młodzieży w wieku 5-18 lat, która wykazała dużą wiarygodność badania (konkretne dane i sugestie dla osób oceniających są zawarte w podręczniku dołączonym do testów).

Materiał jest dostępny pod następującym adresem: Assessment-Intervention Resources, 2285 Elysium Avenue, Eugene, OR 97401, USA. Internet: www.assessment-intervention.com.

4. System umiejętności społecznych (SSRS) (Gresham & Elliot, 1990).

SSRS to seria kwestionariuszy mających na celu zebranie informacji dotyczących zachowań społecznych dzieci i młodzieży w wieku 3-18 lat. Kwestionariusze są wypełniane przez rodziców i nauczycieli, ale także przez samych uczniów. Wypełnienie kwestionariusza zajmuje 10-25 minut. Elementy na skali oceny są oceniane zgodnie z częstotliwością występowania oraz znaczeniem.

W kwestionariuszach używane są trzy skale:

- skala umiejętności społecznych mierzy pozytywne zachowania społeczne, czyli współpracę, empatię, samostanowienie, samokontrolę oraz odpowiedzialność;
- skala zachowań problemowych mierzy zachowania które mogą kolidować z rozwojem pozytywnych umiejętności społecznych: uzewnętrznianie problemów w postaci ataków agresji i braku panowania nad złością, tłumienie problemów w postaci smutku lub nerwów bądź nadpobudliwości w postaci wiercenia się i działania impulsywnego;
- skala kompetencji naukowych stanowi za to szybką ocenę sprawności naukowej danej osoby. Nauczyciele oceniają zdolności kognicyjne w danej dziedzinie – na przy-

kład w matematyce, a także aspekty motywacyjne, często związane ze środowiskiem i rodzicami osoby z niepełnosprawnością oraz ze wsparciem z nim związanym.

Choć SSRS może być przeprowadzony przez wiele różnych osób jego interpretacja musi zostać przeprowadzona przez specjalistę przeszkolonego w testach psychologicznych. Spośród wszystkich badań skierowanych do dzieci, SSRS uznaje się za najobszerniejszy dzięki mnogości źródeł informacji i połączeniu z interwencją (Demaray et al., 1995). Wyniki badawcze mogą zostać przeliczone na wyniki procentowe. Standaryzacji badania dokonano na próbie 4000 osób, dzięki której ustalono inne normy dla badanych chłopców i dziewcząt oraz wprowadzono podział związany z obecnością niepełnosprawności lub jej brakiem. Badanie jest wewnątrznie spójne, wysoce wiarygodne oraz przemyślane konstrukcyjnie. Oprogramowanie komputerowe towarzyszące badaniu (ASSIST) wspomaga nanoszenie wyników i ich interpretację, a także dostarcza sugestii dotyczących przyszłej interwencji. Istnieje także możliwość wykorzystania funkcji skanowania kart wyników dla badań przeprowadzanych w dużych grupach. Oprogramowanie pozwala też na sortowanie wyników wedle różnych kryteriów (wiek, grupa etniczna, etc.).

Materiał dostępny od: American Guidance Service, Inc., 4201 Woodland Road, Circle Pines, MN 55014, USA.

5. Skala oceny umiejętności społecznych Waksmana (WSSRS) (Waksman, 1985).

Skala ta przeznaczona jest do badania dzieci i młodzieży pod kątem deficytów umiejętności społecznych i ustalenia priorytetów szkoleniowych oraz oceny efektów szkolenia. Składa się z 21 norm – elementów, na które odpowiedzi są udzielane w czterostopniowej skali Likerta. Główna skala dotyczy umiejętności społecznych i zawiera działy poświęcone agresji i pasywności. Są osobne formularze dla chłopców i dziewcząt, wypełniane przez nauczycieli w ciągu 15-20 minut. Wedle autorów praktyka potwierdza wysoką spójność badania. Niektórzy naukowcy jednak (na przykład Demaray et al., 1995) mówią o brakach w konstrukcji psychometrycznej badania oraz krytykują koncentrację na negatywnych aspektach zachowania.

Dostępność: wydawnictwo M.D. Angus and Associates Limited. Internet: www.psych-test.com.

6. Walker-McConnell – skala umiejętności społecznych i zachowań szkolnych (WSSCSA) (Walker & McConnell, 1995).

Istnieją dwie wersje tej skali. Wersja dla młodzieży zawiera cztery mniejsze skale dotyczące samokontroli, relacji z rówieśnikami, dostosowania do szkoły oraz empatii łącznie 53 elementy.

Badanie jest przeprowadzane przez nauczycieli. 53 elementy skali dla młodzieży ocenia się przeważnie w ciągu maksymalnie 10 minut. Wersja podstawowa składa się z trzech mniejszych skal (zachowania społeczne preferowane przez nauczyciela, preferowane przez rówieśników oraz dopasowane do życia szkolnego) – łącznie 43 elementy. Oceny dokonuje także nauczyciel i nie zajmuje ona więcej niż 10 minut.

Wydawca nie podaje dokładnych danych psychometrycznych badania na stronie internetowej, ale inni autorzy (Demaray et al., 1995) mówią o wysokiej spójności badania, wiarygodności i bardzo dobrych możliwościach związanych z powtórными badaniami, jednocześnie wskazując na małe próbki w przypadkach niektórych kryteriów.

Strona internetowa: www.wadsworth.com.

7. Skala szkolnych umiejętności społecznych (SSRS) (Brown et al., 1984).

SSRS to instrument, który ma na celu wspomaganie personelu szkolnego, a w szczególności nauczycieli w identyfikacji deficytów w zachowaniach społecznych dostrzeganych u uczniów w realiach szkolnych. Skala składa się z 40 elementów badających widoczne umiejętności prospołeczne w następujących obszarach: (i) relacje z dorosłymi (12 elementów), (ii) relacje z rówieśnikami (16 elementów), (iii) zasady obowiązujące w szkole (6 elementów), oraz (iv) zachowania w klasie (6 elementów). Przeprowadzenie badania zajmuje około 10 minut. SSRS to instrument oparty na kryteriach, które dostarczają wiedzy o mocnych punktach oraz niedoborach w zakresie umiejętności społecznych u uczniów. Badanie oznacza się na sześciostopniowej skali Likerta. Praktyka wykazała wysoką spójność z badaniami wykonywanymi w innym otoczeniu (ośrodki, domy rodzinne, etc.); sprawdziło się także jako narzędzie ponownej oceny oraz oceny szerszej grupy społecznej, także osób pełnosprawnych. Instrukcje do podręcznika opisują ponad 40 sytuacji, w których można wykorzystywać badanie.

Dostępność: wydawnictwo Slosson Educational Publications Inc. Internet: www.slosson.com.

8. Katalog oceny zachowań społecznych (SBAI) (Stephens & Arnold, 1992).

Instrument SBAI mierzy zaawansowanie zachowań społecznych przejawianych przez dzieci i młodzież w warunkach szkolnych. Instrument ten uzupełnia opisany instrument *Umiejętności społeczne w szkole* i nadaje się do badania klas w szkołach specjalnych oraz każdej innej klasy, gdzie istnieją problemy behawioralne. Oceny może dokonać rodzic lub nauczyciel – polega ona na zaznaczaniu zaawansowania przejawianych przez uczniów zachowań na czterostopniowej skali. Badanie zajmuje ok. 30-45 minut i zawiera 4 skale zachowań (środowiskową, interpersonalną, dotyczącą samooceny oraz dotyczącą zadań),

a także 30 mniejszych skal, z których można skorzystać do rozwijania strategii nauczania umiejętności społecznych. Oceniając instrument, Demaray et al. (1995) zauważyli, że choć można mieć pewność co do wiarygodności i spójności testu w fazie pierwszej oceny, brak danych dotyczących testów powtórnych. Pozostałe elementy testu zostały jednak skonstruowane bardzo poprawnie.

Dostępność: Psychological Assessment Resources, Inc. 16204 N. Florida Avenue, Lutz, FL 33549, USA. Internet: www.parinc.com.

6.2.3 SKALE OCENY UMIEJĘTNOŚCI ZAWODOWYCH ZAWIERAJĄCE DZIAŁY

POŚWIĘCONE UMIEJĘTNOŚCIOM SPOŁECZNYM

1. Ocena umiejętności zawodowych i programów nauczania (VACG) (Rusch et al., 1982).

VACG to instrument ewaluacyjny oparty na ekologicznej analizie możliwości zatrudnienia, umożliwiający zbadanie umiejętności zawodowych i społecznych poprzez analizę empiryczną wymagań związanych z miejscem pracy. Rusch et al. (1982) przebadali pracodawców w sektorze usług i produkcji lekkiej w celu określenia umiejętności wymaganych do rozpoczęcia zatrudnienia. Te badania dały autorom zestaw elementów do stworzenia skali. VACG powstało jako skala badania zachowań mierząca jednocześnie umiejętności osób z niepełnosprawnością. Badanie koncentruje się na następujących obszarach: zachowania w pracy (frekwencja, wytrzymałość, niezależność, produkcja, uczenie się, zachowanie) oraz umiejętności związane z interakcją (umiejętności komunikacyjne, społeczne, dbałość o siebie, umiejętności związane z nauką, włączywszy czytanie, pisanie i liczenie). W skali VACG jest 66 elementów, z których każdy rozpoczyna się od frazy „Czy pracownik...?”, po której następuje opis ocenianej umiejętności. Do każdego punktu podanych jest kilka możliwych odpowiedzi, który wskazują na różny poziom zaawansowania pracownika w danej czynności/umiejętności. Zadaniem osoby oceniającej jest dobranie najwłaściwszej odpowiedzi. VACG może być wykorzystywany przez nauczycieli, terapeutów, rehabilitantów, opiekunów osób dorosłych, rodziców i służy ocenie ogólnego poziomu umiejętności niezbędnych do osiągnięcia sukcesu w pracy w sektorach, takich jak: utrzymanie czystości, usługi i przemysł lekki.

Właściwości psychometryczne testu zostały zrecenzowane przez Menchetti & Rusch (1988). Współczynnik wewnętrznej spójności wyniósł średnio 0,76, zaś współczynniki zgodności pomiędzy testem powtórny wahały się między 0,51 a 0,76. Praktyka wskazuje na różnicę w wynikach osób, które miały już jakieś doświadczenie zawodowe na otwartym rynku pracy a tymi, którzy ograniczeni byli do pracy chronionej i terapeutycznej.

Dostępność: Wydawnictwo Exceptional Education, P.O. Box 15308, Seattle WA 98155, USA.

2. Skala zachowań w procesie przejścia, wydanie drugie (TBS-2) (McCarney & Andersen, 2000).

TBS-2 jest oparte na literaturze zajmującej się problemami behawioralnymi i ma za zadanie przewidzieć i ocenić czynniki warunkujące sukces procesu przejścia. Istnieją dwie wersje badania – samoocena ucznia oraz wersja szkolna wypełniana przez nauczyciela lub kilku nauczycieli. Badanie można wykonać wobec osób z każdym typem niepełnosprawności w wieku 12-18 lat. Obejmuje ono 62 elementy w trzech skalach: zachowania związane z pracą, relacje międzyludzkie oraz oczekiwania dotyczące otoczenia/społeczności. Elementy oceniane są na sześciostopniowej skali i mogą zostać zamienione na wyniki w postaci procentowej. Wersja szkolna TBS-2 została przebadana na próbie 26254 uczniów z 20 różnych stanów USA. Badanie zajmuje ok 15-20 minut; ma ono również oddzielne wytyczne do badania dziewcząt i chłopców. Badaniu towarzyszy szczegółowy podręcznik, przekazujący także instrukcje obejmujące interwencję.

Dostępność: Hawthorne Educational Services, Inc., 800 Gray Oak Drive Columbia, MO 65201, USA. Internet: www.hes-inc.com.

3. Katalog planowania procesu przejścia (TPI) (Clark & Patton, 1997).

TPI to instrument identyfikacji i planowania szeroko zakrojonych potrzeb związanych z procesem przejścia u uczniów w wieku 14-25 lat. Instrument został stworzony w celu zapewnienia personelowi systematycznego sposobu planowania procesu przejścia, który dodatkowo ma za zadanie brać pod uwagę potrzeby indywidualne osoby z niepełnosprawnością, jej preferencje oraz zainteresowania. Informacje w ramach tego badania zbierane są bezpośrednio od klienta lub od jego rodziców/opiekunów. Formularze badania składają się z 46 elementów z następujących dziedzin: zatrudnienie, edukacja ustawiczna, umiejętności społeczne w życiu codziennym, rekreacja, uczestnictwo w społeczności lokalnej, zdrowie, samostanowienie, komunikacja, związki międzyludzkie. Formularz dla uczniów zawiera dodatkowo także 15 pytań otwartych. Całe badanie jest dostępne także w formie oprogramowania komputerowego, które ułatwia proces oceny.

W badaniu jest szereg elementów, które bezpośrednio lub pośrednio odnoszą się do umiejętności społecznych i do zachowań w miejscu pracy. Każdy badany element jest opisany, dostarczone są także konteksty wybranych sytuacji po to, by badanie uczynić łatwiejszym i dokładniejszym. Przykładowo, element nr 3 brzmi: „osoba wie, w jaki sposób zdobyć pracę”. Opis tego elementu to: „osoba badana zna podstawowe kroki, jakie

należy podjąć w celu znalezienia pracy oraz zrobienia dobrego wrażenia podczas rozmowy kwalifikacyjnej.”

Poniżej znajdują się elementy badania, które są pośrednio bądź bezpośrednio związane z umiejętnościami społecznymi w miejscu pracy.

Dostępność: Pro-Ed, 8700 Shoal Creek Blvd., Austin, TX 78757-6897, USA. Telephone: 800-897-3202; Faks: 512-451-8542; e-mail: proedrd2@aol.com; Internet: www.proedinc.com

Elementy TPI odnoszące się do umiejętności społecznych

Zatrudnienie

3. Wie, jak dostać pracę.
4. Wykazuje ogólne umiejętności związane z pracą oraz preferowane przez pracodawców podejście do pracy – także w kontekście zatrudnienia wspomagane.

Samostanowienie

33. We właściwy sposób wyraża innym swoje odczucia i emocje.
34. Przejawia pewność siebie mówiąc o swoich odczuciach.

Komunikacja

37. Posiada wymagane umiejętności mówienia.
38. Posiada wymagane umiejętności słuchania.

Relacje międzyludzkie

43. Tworzy i utrzymuje bliskie i dalsze znajomości w zróżnicowanym kontekście społecznym.
44. Wykazuje właściwe zachowania w zróżnicowanym kontekście społecznym.
45. Ma umiejętności niezbędne do dobrej współpracy z ludźmi w pracy.
46. Ma umiejętności niezbędne do dobrej współpracy z przełożonymi.

4. Instrument oceny umiejętności zawodowych (OSAI) (Mathews et al., 1980a).

OSAI składa się z 13 list. 10 z nich odnosi się do złożonych umiejętności społecznych związanych z miejscem pracy (zidentyfikowanych przez specjalistów): szukanie pierwszego kontaktu z pracodawcą, telefoniczna rozmowa z potencjalnym pracodawcą, rozmowa kwalifikacyjna, akceptacja porad i sugestii, akceptacja krytyki ze strony pracodawcy, dostarcza-

nie konstruktywnej krytyki, wyjaśnianie pracodawcy problemu, komplementowanie dobrze wykonanej przez kolegę/koleżankę pracy oraz przyjmowanie komplementów. Badanie korzysta ze scenariuszy scenek udających sytuacje społeczne, w których znajduje się opis:

- zadania, które ma być wykonane,
- serii scenek do odegrania oraz
- stwierdzenia i zachowania, jakie ma wykonać osoba badana.

Przykładowo, działania wymagane w scenariuszu do sytuacji „wyjaśnianie pracodawcy problemu” są następujące:

1. stwierdzenie, że sprawy nie mają się dobrze;
2. pytanie, czy przełożony ma czas na rozmowę;
3. opisanie problemu;
4. podanie przykładu problemu;
5. podanie możliwych rozwiązań;
6. pytanie przełożonego, czy może zaproponować jakieś rozwiązanie;
7. powtórzenie rozwiązania;
8. pytanie, czy osoba ma zrobić coś jeszcze w tej sprawie;
9. podziękowanie przełożonemu za pomoc.

Właściwie i niewłaściwie wykonane zadania i zachowania są odznaczane na karcie wyników. Wyniki można później przedstawić procentowo.

Pozostałe trzy listy zadań z testami opartymi na konkretnych kryteriach, obejmującymi następujące obszary: pisanie listu do pracodawcy w podziękowaniu za rozmowę kwalifikacyjną, pisanie listu w odpowiedzi na ogłoszenie o pracy, wypełnianie deklaracji podatkowej.

W ocenie Mathewsa i innych et al. (1980b, 1981, 1982) instrument OSAI jest aktualny i wiarygodny.

Dostępność: Research and Training Center on Independent Living, University of Kansas, Room 4089 Dole Center, 1000 Sunnyside Avenue, Lawrence, Kansas, 66045-7555, USA. Internet: www.rtcil.org/catalog.htm.

6.2.4 PRZYKŁADY INSTRUMENTÓW EWALUACYJNYCH TESTUJĄCYCH UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNE ŚCIŚLE ZWIĄZANE Z ŻYCIEM ZAWODOWYM

Kompetencje społeczne w miejscu pracy (SCW) – wersja eksperymentalna (Nota & Soreci, bez daty).

Narzędzie SCW to lista zachowań stworzona pod kątem oceny umiejętności społecznych ściśle związanych z miejscem pracy. Składa się ona z 58 elementów, na które można udzielić odpowiedzi na „tak”, „nie” lub „tak/nie” w zależności od występowania danego zachowania w miejscu pracy. Skala jest nową koncepcją i nie została jeszcze zweryfikowana psychometrycznie. Tłumaczenie skali na angielski znajduje się w Aneksie 5. Dodatkowe informacje można uzyskać od autorów: laura.nota@unipd.it.

6.3. INNE UŻYTECZNE NARZĘDZIA EWALUACYJNE

6.3.1. WPROWADZENIE

Jak wykazał to już uprzednio David Felce, aby osoba która zwraca się do organizacji o wsparcie mogła znaleźć i utrzymać pracę, trzeba zebrać na jej temat jak najwięcej dokładnych informacji. Ze względu na swoją niepełnosprawność osoba ta będzie potrzebowała specjalistycznej pomocy w celu dopasowania jej profilu osobowego do odpowiedniego stanowiska pracy: jakie są możliwości danej osoby? Jakie są jej specjalne potrzeby? I jakie informacje są nam niezbędne w związku z wstępowaniem tej osoby na otwarty rynek pracy? Trafna diagnoza i ocena klienta ułatwi doradcy zawodowemu stworzenie indywidualnego planu rozwoju lub wsparcia oraz pozwoli uniknąć niepowodzeń.

Kiedy już określi się, czego danej osobie brak do podjęcia pracy na wybranym stanowisku, okazuje się, że niezwykle trudno przełożyć tę wiedzę na konkretny, indywidualny plan. Obszerny i ogólny opis kompetencji danej osoby nie pozwala stwierdzić, w czym dokładnie tkwi problem i gdzie pojawiają się dla danej osoby trudności (w jakich sytuacjach albo w jakich okolicznościach). Nie pozwala on również określić, w jaki sposób najlepiej jest ćwiczyć i rozwijać słabe punkty i kompetencje danej osoby tak, aby mogła ona w przyszłości poradzić sobie w tych konkretnych sytuacjach i okolicznościach. Na przykład: jeśli klientowi brak jest umiejętności współpracy z innymi, powinniśmy dowiedzieć się jak najwięcej o jego poprzednim miejscu pracy po to, by zrozumieć w jakich okolicznościach było to

najbardziej widoczne i co mogło być przyczyną owego braku współpracy. Poza informacjami, które możemy zebrać przy wykorzystaniu konkretnego instrumentu ewaluacyjnego (jak to opisano uprzednio), istnieje również wiele innych instrumentów, z których można skorzystać w celu zdobycia niezwykle istotnych, dodatkowych i uzupełniających informacji. Są to na przykład:

- STARR
- Portfolio
- Model SMART
- Profil miejsca pracy
- Planowanie skoncentrowane na jednostce.

Myślenie oparte na kompetencjach znacznie różni się od tradycyjnego spojrzenia z punktu widzenia kwalifikacji pracownika. Kiedy bowiem bierze się pod uwagę kwalifikacje, zupełnie pomijane są wyjątkowe cechy właściwe wyłącznie danej osobie. Wyjątkowość każdego człowieka kryje się dalej, poza jego kwalifikacjami.

Takie podejście gwarantuje postawę szacunku, zwłaszcza wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie, podczas szkoleń przygotowujących je do wejścia na otwarty rynek pracy.

6.3.2 STARR

Wywiad poznawczy to rozmowa i zarazem pierwszy kontakt pomiędzy doradcą zawodowym i klientem. Obok informacji zgromadzonych dzięki formularzowi/ankiecie wstępnej, jest to pierwszy i niezwykle ważny krok w procesie zbierania i wymiany informacji:

- Jakie doświadczenie zawodowe ma klient?
- Dlaczego osiągnął sukces/skąd wzięły się porażki podczas poprzednich kontaktów z rynkiem pracy?
- Jakie są preferencje klienta wobec konkretnych rodzajów pracy?
- Czy jego oczekiwania i zainteresowania są realne?
- Etc.

Odpowiedzi na te pytania posłużą jako podstawa do stworzenia właściwego planu szkoleń dla danego klienta.

Metoda STARR jest skutecznym sposobem rozpoczęcia rozmowy na ten temat, zwłaszcza z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, które mają problemy z oceną własnych możli-

wości. STARR daje możliwość skonkretyzowania doświadczeń danej osoby oraz rozpoznania obszarów i kompetencji wymagających rozwoju i treningu. Metoda STARR to kilka systematycznych etapów na drodze do dokładnego opisanie doświadczenia zawodowego klientów z perspektywy ich przyszłego zatrudnienia. W przypadku, kiedy klient nie ma doświadczenia zawodowego, inne jego doświadczenia, takie jak te związane z edukacją czy spędzaniem wolnego czasu, posłużą jako informacje uzupełniające do zebranych już danych i pomogą ustalić rodzaj programu szkoleniowego, jakiego potrzebuje klient. Po fazie wprowadzania, w której klient i doradca poznają się, zaczynają sobie ufać i w której klient poznaje dalsze etapy procesu, następują kolejne fazy:

STARR to skrót od:

1. Situation (sytuacja)
2. Task (zadanie)
3. Action (działanie)
4. Result (efekt)
5. Reflection (refleksja)

1. Situation (sytuacja)

W tej fazie prosi się klienta, żeby opowiedział o ostatnich doświadczeniach odnoszących się do sytuacji zawodowych, które są lub mogą być podobne do tych, z jakimi się spotka w przyszłej pracy.

Przykłady:

„Mówisz, że chcesz zostać ogrodnikiem? A możesz powiedzieć mi, kiedy oślatnio pracowałeś w ogrodzie? W szkole? W domu? W poprzedniej pracy? Itp.”

lub (w razie, kiedy zachowanie klienta może mieć wpływ na przebieg szkolenia):

„Mówisz że złości cię, kiedy inni żartują z twojej rodziny. Możesz opowiedzieć mi o takiej sytuacji, kiedy cię to zezłościło?”

2. Task (zadanie)

Druga faza to poproszenie klienta o opisanie zadań, jakie przed nim postawiono w poprzednio opisanej sytuacji.

Przykład:

„Opowiedziałeś mi o tym, jak byłeś kierowcą ciężarówki w oślatnie wakacje, kiedy pomagałeś

tacie przy transporcie warzyw do Włoch. Jakiej pomocy oczekiwał od ciebie tata? Co było twoim zadaniem?”

3. Action (działanie)

Kolejny etap to poproszenie klienta o opisanie działań, jakie podjął w celu wykonania zadania. Jakie były konkretne kroki, które przedsięwziął? Jak się zachował?

Przykład:

„Właśnie mi opowiedziałeś o tym, jak pomagałeś w sklepie u siebie na osiedlu. Co konkretnie robiłeś?”

4. Result (efekt)

Tutaj staramy się otrzymać informacje o konkretnym efekcie podjętych i opisanych wcześniej przez klienta działań.

Przykład:

„Posprzątałeś w sklepie. Możesz powiedzieć jak on wyglądał po tym, jak go posprzątałeś?”

5. Reflection (refleksja)

W ostatniej fazie należy skupić się nad refleksją – nad tym, aby klient spojrzął na swoje doświadczenia z pewnym dystansem. Trzeba zapytać klienta, czy w przyszłości, w podobnej sytuacji zachowałby się podobnie czy też zareagowałby inaczej. Faza refleksji jest podstawą dla procesu uczenia się klienta.

Przykład:

„Jaki wpływ miały na ciebie pochwały, które usłyszałeś od trenera po tym, jak posprzątałeś sklep?”

Uwagi:

Wszystkie etapy muszą oczywiście, następować po sobie w odpowiedniej kolejności. Kiedy kolejność jest zachowana, przebieg rozmowy i przenoszenie uwagi odbywa się w sposób niezakłócony, bezpieczny i logiczny. Wszystko zaczyna się od opisu sytuacji, przenosi się na wkład własny klienta i kończy zrozumieniem osiągniętego rezultatu. Postęp następuje od:

Poziomu MY – Situation (sytuacja): omówienie kontekstu

Przez poziom JA – Task i action (zadanie i działanie): co zrobiłem i jaki był mój osobisty wkład?

Do poziomu META – *Result /Reflection* (efekt i refleksja): ocena krytyczna.

Podczas rozmowy ważne jest by skupić się na pozytywnych aspektach, zaletach i zdolnościach klienta. Nie warto zbyt koncentrować się na cechach i umiejętnościach, których klient jeszcze nie posiada.

Należy unikać:

- pytań naprowadzających („*Więc nawykłeś do pracy samodzielnej?*”);
- pytań krytycznych („*Nie wyciągasz pochopnych wniosków?*”);
- pytania tak/nie („*Rozumiesz cel takiego postępowania?*”);
- pytań „dlaczego” („*Dlaczego to zrobiłeś?*”).

Dużą zaletą tej metody jest to, że zamiast myśleć nad możliwymi odpowiedziami na niektóre pytania, klienci mogą sami odkrywać konkretne rozwiązania dzięki omówieniu własnych doświadczeń. Poprzez taki tryb prowadzenia rozmowy, klienci są lepiej zmotywowani do pracy nad różnymi trudnościami i rozwiązaniami dla swoich problemów behawioralnych.

Lepiej wykorzystywać:

- pytania otwarte („*Co?*”; „*Gdzie?*”; „*Kiedy?*”; „*Możesz powiedzieć mi więcej o...?*”);
- powtarzające się pytania o to, co najważniejsze („*Co rozumiesz przez 'to'?*” – powtarzaj ostatnie słowo);
- pytania o podobieństwa i różnice.

Na końcu rozmowy zapytaj, czy klient ma jakieś pytania, czy wszystko jest jasne. Daj klientowi namacalny wynik pracy, np. „*Napiszę ci listę propozycji, które chciałbym z tobą omówić na następnym spotkaniu*”, a nie „*Wkrótce się odezwę*” czy „*Dam ci znać*”.

6.3.3. PORTFOLIO

Przez wiele lat certyfikaty i świadectwa zawodowe były jedynym sposobem na zdobycie wymagającej kwalifikacji pracy. I nawet jeśli edukacja polega tak naprawdę na wymianie wiedzy, to certyfikaty zawodowe długo były traktowane jako ostateczny dowód na to, że dana osoba jest gotowa wykonywać rozmaite obowiązki związane z pracą zawodową. Brak jakiegokolwiek świadectwa czy certyfikatu oznaczał, że jedyne, dostępne dla danej osoby stanowiska pracy to słabo płatne zajęcia, w których od pracowników nie wymaga się zaangażowania, inicjatywy ani dążenia do rozwoju. Stopniowo jednak zyskiwały na znaczeniu inne aspekty niż tak pojęta „wiedza”.

Na przykład: *Osoba, która posiada wykształcenie w zawodzie kasjer/sprzedawca jest z pewnością dobrze przygotowana do pracy w sklepie, ale doświadczenie kogoś, kto od dzieciństwa pomagał rodzicom w prowadzonym przez nich warzywniaku może mieć równoznaczną, albo i wyższą wartość. A co ze studentem, który ma zostać nauczycielem a od lat jest trenerem drużyny najmłodszych w lokalnym klubie piłki nożnej? To raczej naturalne, że ma on ogromne doświadczenie pedagogiczne.*

Portfolio to instrument, który pozwala w sposób jednoznaczny i godzien zaufania określić kompetencje danej osoby. Portfolio pozwala zgromadzić informacje nie tylko te związane bezpośrednio z CV klienta, ale także informacje o stanie jego wiedzy, umiejętności, doświadczenia i postaw. Ponieważ kompetencje zdają się zyskiwać na znaczeniu, kiedy są czymś poświadczane, trzeba zbierać ich „dowody”. Należy wykazywać zaangażowanie i taką aktywność klienta, która mogła mieć wpływ na stan jego wiedzy, umiejętności i postawy w różnych sytuacjach zawodowych. Również te „dowody” powinny znaleźć się w osobistym Portfolio klienta.

Można postarać się o zgromadzenie „dowodów” w różnych postaciach:

- dyplomy/certyfikaty łącznie z kartami ocen,
- karty ocen z nieukończonego etapu edukacji,
- raporty ze studiów/szkoły zawierające informacje o programie studiów/nauczania i opinie o studencie/uczniku; raporty o doświadczeniu,
- opisowe oceny postępów w nauce,
- różne przedmioty, takie jak: wykonane prace, zdjęcia wykonanych prac, itp.,
- opisy rozmaitych doświadczeń (praca, czas wolny, itp.),
- wyniki testów.

Wszystkie zawarte w Portfolio informacje mają służyć określeniu umiejętności zawodowych i wyjątkowości danej osoby. Najlepszym momentem na rozpoczęcie gromadzenia informacji do Portfolio (o ile proces ten rozpoczął się wcześniej) jest wywiad poznawczy STARR. Stopniowo, będą napływały również wyników testów uzupełniających. Na koniec, wszystkie informacje muszą zostać zebrane i opracowane a stworzone w ten sposób Portfolio będzie służyło za podstawę do opracowania Planu Rozwoju Osobistego, który zostanie do Portfolio włączony.

We wrześniu 2005, w Holandii rozpoczęto wdrażanie projektu z zakresu równouprawnienia. Nazwa projektu to „Heft in eigen handen” (mieć lub przejąć kontrolę). Projekt ten ma na celu stworzenie cyfrowej (komputerowej) wersji Portfolio dla osób korzystających z edukacji specjalnej.

Przykładowe Portfolio

Organizacja Sterk in Werk w Holandii oferuje specjalne programy dla osób młodych, które z rozmaitych przyczyn, przerwały edukację lub cykl szkolenia zawodowego. Podczas trwającego cztery tygodnie kursu (rozmowa, ewaluacja, doświadczenie praktyczne, itp.), doradca zawodowy i jego klient starają się zrozumieć, co będzie niezbędne do tego, aby jak najlepiej rozpocząć na nowo i jak najlepiej kontynuować podjęte działania. Poprzez opracowywanie i omawianie osobowego profilu klienta, doradca i klient pracują nad stworzeniem stabilnej podstawy dla nowego, udanego początku w edukacji lub cyklu szkoleń zawodowych. Rezultaty pracy składają się na Portfolio klienta, które ostatecznie służy za punkt wyjścia do opracowania Planu Rozwoju Osobistego.

Przy tworzeniu Portfolio, trener korzysta z następującego schematu (w skrócie):

Treść:

1. Wprowadzenie: informacje o kliencie
 - zdjęcie klienta,
 - Curriculum Vitae,
 - hobby i zainteresowania,
 - informacje dotyczące edukacji,
 - informacje o dotychczasowym doświadczeniu zawodowym. Co ci się podobało w dotychczasowej pracy a co nie?
 - informacje o tym, kim chcesz/chciałeś być i dlaczego.
2. Kim chcę zostać (wyniki ewaluacji) – wybór zawodu, informacje o indywidualnych obszarach zainteresowania klienta.
3. Moje cechy osobowe (wyniki ewaluacji) w odniesieniu do indywidualnego profilu umiejętności praktycznych i dydaktycznych.
4. Moje cechy
 - cechy osobowościowe,
 - cechy fizyczne,
 - osobiste ograniczenia,
 - preferencje w odniesieniu do pewnych zawodów i środowiska pracy itp.
5. Umiejętności praktyczne
 - ocena doświadczeń praktycznych,
 - własna ocena doświadczeń praktycznych.

6. Umiejętności społecznie i zachowanie względem pracodawcy
 - moce i słabe strony.
7. Podsumowanie profilu osobowego: podsumowanie uzyskanych informacji.
8. Indywidualny plan działań w odniesieniu do ostatecznego profilu osobowego.
9. Załączniki
 - prace/produkty/ostateczne rezultaty projektów,
 - raporty/ewaluacje doświadczeń zawodowych,
 - raporty/oceny wyników w edukacji,
 - świadectwa i certyfikaty,
 - zdjęcia itp.
10. Informacje o odpowiednich organizacjach/władzach.

Ponieważ Portfolio jest dokumentem od i dla klienta, organizacja, która je wykonuje może w nim podać klientowi informacje i dane osoby kontaktowej w organizacji, ważne numery telefonów oraz mapkę miasta lub plan biur, budynków i usług, których dostawcą jest organizacja.

6.3.4. SMART: STWORZENIE PLANU ROZWOJU OSOBISTEGO

W czasie tworzenia takiego planu, nie można zapominać, jak ważne jest, aby mógł się on w sposób konstruktywny przyczynić do postępu i poprawienia kompetencji i jakości życia klienta.

Klientowi łatwiej będzie zidentyfikować się z planem, który zawiera sugestie oraz wskazania dotyczące podjęcia konkretnych działań. Dobrze skonstruowany plan to plan, który da się wykonać. Podczas tworzenia takiego planu, można wykorzystać metodę SMART. Metoda ta stanowi instrument pomocny przy jasnym i skutecznym formułowaniu celów i uzgodnień. Zawiera ona niezwykle ważne kryteria, które pozwalają przyjrzeć się uzgodnieniom i celom oraz upewnić się, że nic nie zostało pominięte. Głównym celem jest opracowanie planu zorientowanego na konkretnego klienta – planu, który zostanie zaakceptowany przez wszystkie zainteresowane strony.

SMART to skrót oznaczający:

- Specific (konkretny)

- Measurable (wymierny)
- Acceptable (akceptowalny)
- Realistic (realistyczny)
- Time (czas)

Specific (konkretny)

Plany rozwojowe: należy starać się, aby były proste i łatwe do zrozumienia. Cele i uzgodnienia muszą być konkretne w zakresie oczekiwanych, namacalnych rezultatów. Nie ma większego sensu formułowanie celu w następujący sposób: „Należy zwrócić uwagę na szkolenie konkretnych zachowań pracownika na stanowisku pracy”. Zarówno dla klientów, trenerów, współpracowników czy innych uczestników ta informacja pozostanie niezrozumiała i można zinterpretować ją na wiele sposobów. Jakie „konkretnie zachowania” wymagają uwagi? Umiejętności komunikacyjne? Współpraca? A może szkolenie powinno skupiać się wokół kwestii ogólnego poszanowania reguł i ustaleń? Ale jakie reguły, zasady i ustalenia wymagają uwagi?

Lepiej jest wymienić kilka konkretnych umiejętności/kompetencji zamiast uciekać się do niejasnych i ogólnych opisów.

Measurable (wymierny)

Plan powinien szczegółowo określać, jakich efektów oczekuje się od klienta po ukończeniu cyklu szkoleń oraz w jaki sposób te rezultaty będą oceniane. Cele i ustalenia powinny być jasno określone z punktu widzenia ilości, jakości, czasu trwania i finansów. Jeśli należy poprawić „dokładność”, to jak będą oceniane efekty treningu? Czy klient podczas nauki będzie otrzymywał informacje zwrotne na temat czynionych postępów? Od kogo?

Acceptable (akceptowalny)

Cele i uzgodnienia muszą zostać przyjęte i zaakceptowane przez wszystkie zainteresowane strony. Jeśli jedyną osobą popierającą nakreślone cele i uzgodnienia jest autor planu, motywacja klienta do jego wykonania będzie wyjątkowo niska. Dobry plan to most przerzucony pomiędzy możliwościami klienta a oczekiwaniami, jakimi musi sprostać w miejscu pracy. Napisanie dobrego planu to efekt procesu wymiany pomiędzy klientem a jego doradcą. Plan musi powstać we współpracy z rozmaitymi partnerami i wymaga on od autora wiedzy nie tylko na temat klienta, ale i rynku pracy. Jako osoby zajmujące się tą kwestią zawodowo, powinniśmy również zadać sobie pytanie czy zadania, które zostaną postawione przed klientem na danym stanowisku pracy będą dla niego stanowiły wyzwanie.

Realistic (realistyczny)

Cele i uzgodnienia powinny być realistyczne, czyli – innymi słowy – możliwe do osiągnięcia i opracowania. Należy wziąć pod uwagę kwestię finansową, edukację, niezbędny personel, itp. Przykłady: czy to realne oczekiwać, że trener będzie mógł poświęcić cały dzień jednemu klientowi? Jeśli klient chce zostać kierowcą ciężarówki, mało realistycznym jest inwestować w kurs jazdy, skoro istnieją wyraźne fizyczne i intelektualne przeszkody do osiągnięcia celu.

Time (czas)

Dobry plan jest ograniczony czasem. Powinien istnieć wyraźny schemat i jasna sekwencja kroków i działań. Nie należy rozpoczynać cyklu szkoleń na zasadzie „a potem się zobaczy”. Ograniczenia czasowe zmotywują zarówno trenera, jak i klienta do skutecznego przejścia na kolejny etap, np. „Po tym, jak nauczymy się dokonywania pomiarów, przejdziemy w przyszłym miesiącu do nauki korzystania z piły tarczowej.”

6.3.5 PLANOWANIE SKONCENTROWANE NA JEDNOSTCE (PERSON CENTRED PLANNING, PCP)

Koncepcja planowania skoncentrowanego na jednostce została rozwinięta w Irlandii. Rozwinięto tam usługi na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną, które w wielkim stopniu biorą pod uwagę indywidualne potrzeby i cele klienta. Koncepcja jest oparta na stosowaniu się we wszelkich działaniach do pięciu podstawowych wartości lub cenionych doświadczeń życiowych (O'Brien 1987):

- obecność i uczestnictwo w życiu społecznym,
- budowanie i utrzymywanie satysfakcjonujących relacji międzyludzkich,
- wyrażanie preferencji i dokonywanie wyborów w życiu codziennym,
- posiadanie możliwości wypełniania szanowanych ról społecznych i życia z godnością,
- ciągle rozwijanie kompetencji osobistych.

By skutecznie wdrażać PCP, organizacja musi wypracować strategiczne podejście, które będzie miało na celu zaspokajanie indywidualnych potrzeb osoby i właściwą ewaluację oraz planowanie. Działania te muszą być skoordynowane, dlatego też każdej osobie przypisany powinien być pracownik kluczowy.

Rozwój usługi

W rozwoju planowania skoncentrowanego na jednostce należy wziąć pod uwagę następujące kwestie:

- Czy indywidualne plany opieki i aktywizacji odpowiadają realnym potrzebom danej osoby z niepełnosprawnością?
- Czy usługa w obecnym kształcie może zapewnić osiągnięcie celów osoby?
- Czy w organizacji dostępne są wystarczające środki, by wprowadzić planowanie skoncentrowane na jednostce?
- Jakie informacje i jakie plany są wymagane, by poszukać dodatkowych źródeł finansowania?
- W jaki sposób usługodawca będzie mierzył i ewaluował osiągnięcia? Czy istnieje ustalony proces oceny?
- Czy personel włączy się aktywnie w proces? Czy są środki, by szkolić i rozwijać personel odpowiedzialny za wprowadzanie programu PCP?
- Czy zidentyfikowano kluczowych pracowników?
- Czy cała organizacja zgadza się z programem? Warunkiem skuteczności PCP jest pełne zaangażowanie całej organizacji – od zarządu po pracowników szeregowych.

W jaki sposób wdrożyć planowanie skoncentrowane na jednostce

- Należy stworzyć plan ramowy z osobą niepełnosprawną w jego centrum.
- Należy zidentyfikować cele osoby z niepełnosprawnością.
- Należy zidentyfikować okoliczności życiowe, stanowiące podstawowe otoczenie programu, jego planowania i wdrażania.
- Należy zidentyfikować rezultaty odnoszące się do życia zawodowego.
- Należy stworzyć wytyczne wdrożenia PCP.
- Należy stworzyć odpowiednie narzędzia do profilowania, oceny, itd.
- Należy zapewnić osobie z niepełnosprawnością i personelowi informacje dotyczące PCP.
- Należy zorganizować spotkania PCP.
- Należy identyfikować zmieniające się potrzeby klienta.
- Należy tworzyć indywidualne plany działania.

- Należy określić i przeszkolić kluczowych pracowników odpowiedzialnych za współpracę z daną osobą niepełnosprawną.
- Należy dokonywać bieżącej ewaluacji wyników procesu.

Jakość życia

Koncepcja „jakości życia” jest kluczowa dla planowania skoncentrowanego na jednostce. Usługodawcy powinni uczynić wszystko, by indywidualne plany nie tylko określały plany osób i umożliwiały ich osiągnięcie, ale także, co nawet ważniejsze, poprawiały ogólną jakość życia osoby z niepełnosprawnością.

Definicja jakości życia (Goode & Hogg, 1994) mówi: *„Życie i jego koloryt to przedmiot subiektywnych doświadczeń. Jakość życia to odczucia osoby na temat jej życia oraz jego ocena”*.

Kwestie związane z jakością życia:

- zdrowie fizyczne,
- dobre samopoczucie społeczne,
- dobre samopoczucie produkcyjne,
- dobrobyt materialny,
- dobrobyt emocjonalny,
- dobre samopoczucie obywatelskie.

Wnioski

Planowanie skoncentrowane na jednostce może działać jedynie wtedy, kiedy kluczowi pracownicy są w stanie zarządzać czterema źródłami władzy nad procesem: klinicznym, finansowym, prawnym oraz administracyjnym. Jeśli tak się nie dzieje, cały proces staje się jedynie bardziej wyszukaną formą rzeczniactwa osób z niepełnosprawnością. Schwartz i współpracownicy (1982) stwierdzili, że koordynacja usługi jest najskuteczniejsza *„jedynie wtedy, gdy wprowadzi się struktury międzyorganizacyjne, które będą nadzorować i wspierać proces”*.

ROZDZIAŁ 7

EFEKTY FAZY TESTOWEJ PROJEKTU ATLAS

7.1. WPROWADZENIE

Podczas rocznej fazy testowej różni partnerzy projektu przetestowali w praktyce materiały szkoleniowe w szeregach własnych organizacji (zgromadzone w podręczniku ATLAS). W tym celu każda organizacja założyła grupę roboczą, która zapoznawała się z zestawem zadań, prowadziła dziennik aktywności, programów oraz doświadczeń (bazując na badaniach przeprowadzonych na co najmniej 10 klientach).

Zamierzeniem fazy testowej było sprawdzenie użyteczności, adaptowalności i transferowalności na:

- różne grupy wiekowe,
- różne poziomy sprawności klientów,
- różne programy i koncepcje stosowania.

Dzięki prowadzonym dziennikom mieliśmy dostęp do różnorodnych informacji dotyczących działalności tych organizacji:

- różne grupy docelowe: dorośli i dzieci,
- dobrze określone bądź nieskonkretyzowane programy szkoleniowe,
- szkolenia w miejscu pracy lub w środowisku chronionym (szkoła, ośrodek),
- zaangażowanie rodziny i przyjaciół,
- użycie nowych bądź innowacyjnych profesjonalnych metod szkoleniowych odpowiednich do nabywania umiejętności towarzyskich.

Dzienniki

Postęp procesów w czasie testu był mierzony na prowadzonych indywidualnie dziennikach (patrz Aneks 8 – opis badań). Różni partnerzy przeprowadzili 66 analiz. Badania sklasyfikowane są następująco:

- Austria: 12
- Belgia: 19

- Grecja: 10
- Irlandia: 10
- Holandia: 10
- Rumunia: 5

Te badania zostały zrealizowane w marcu 2006 r. razem z raportem końcowym zawierającym odkrycia poszczególnych partnerów. Raport końcowy składał się z dwóch raportów: raportu tymczasowego, zawierającego informacje o przeprowadzonych doświadczeniach wraz z udokumentowanymi ocenami z okresu 6 miesięcznego oraz raportu zawierającego te same dane zdobyte w okresie 12 miesięcznym.

Intencją projektu było ponowne przetestowanie klientów po okresie jednego roku w celu ustalenia, czy nastąpiła poprawa ich kompetencji towarzyskich.

Narzędzie oceny zastosowano po raz kolejny, w celu oszacowania jaki był bieżący wynik klienta. Wyniki pierwszego oraz kolejnego testu były porównywane po to, aby mieć pewność poziomu umiejętności socjalnych klienta/klientki oraz oszacowania, czy ten poziom wzrósł czy zmalał. Dzienniki organizacji były używane w celu identyfikacji konkretnej działalności oraz programów szkoleniowych, które stosowane były przez organizacje w czasie jednego roku. Dzięki tej metodzie mogliśmy identyfikować programy szkoleniowe, które przyniosły pozytywne efekty (zgodnie z wynikami testu) umiejętności towarzyskich badanego klienta.

Celem fazy ponownego testu było uzyskanie szczegółowych informacji na temat narzędzi stosowanych przez organizacje oraz odpowiedzi na pytanie, jak można wcielić w życie bardziej holistyczne podejście do zatrudnienia osób niepełnosprawnych. Skutki porównania obu testów pozwalały momentami zidentyfikować nowe potrzeby wsparcia lub potrzeby szkolenia i te mogłyby zostać połączone i przedstawione jako Osobisty Plan Rozwoju klienta. Cele oraz oczekiwania można by zestawić zgodnie z wynikami i tą drogą można by wykreować długoterminowy mechanizm nauczania dla pracowników niepełnosprawnych. Niestety aspektu tego nie można wprowadzić w życie, nie sprostano on oczekiwaniom i dlatego też nie został załączony do wydanego raportu. Ten rozdział oparty jest na raporcie końcowym. Poniżej można zobaczyć ogólny zarys raportu.

W końcowym sprawozdaniu (poniżej) znajdują się pytania i odpowiedzi poszczególnych partnerów (czasami odmienne nawet w ramach jednego kraju). Nazwy tych organizacji zostały skrócone jako: AS oraz CH. Raport końcowy podzielony został na 11 pytań. Przykłady konkretnych klientów mają służyć jako informacja dodatkowa.

7.2. OGÓLNE WNIOSKI (RÓŻNICE/PODOBIENSTWA)

1. Jak użył/a Pan/i narzędzia oceny? Których części Pan/i użył/a?

Wszystkie kraje użyły części I i II. Części I by jasno określić, części II by rozpocząć ocenę.

Wszystkie kraje wykorzystały część I i II. Część I w celu prostej oceny, część II w celu rozpoczęcia oceniania. Część III, Holandia oraz część Austrii pracowały z programem STARR oraz SMART. Inne państwa tylko częściowo użyły programów szkoleniowych (z różnych powodów). Skupiono się szczególnie na przetestowaniu metod ewaluacji.

Ocena użytych narzędzi:

- ISKIE: 5 krajów (Grecja nie skorzystała z tego programu, zaś Irlandia zrobiła to tylko częściowo)
- SCW: 3 kraje (Holandia, Belgia oraz częściowo Irlandia)
- CB-Kompas 1-2-3: 2 kraje (Holandia i Belgia)
- INVRA: 2 kraje (Belgia i Rumunia)
- Steeping Stones: 2 kraje (Belgia i Rumunia)
- En-Taxis: 2 kraje (Grecja i Belgia)
- ACIS: 2 kraje (Austria i Belgia)

ASC i Melba nie zostały zastosowane (Melba używana była tylko przez osoby objęte określonym kursem, który był niemożliwy do przeprowadzenia w ramach programu ATLAS).

Spowodowało to iż partnerzy ATLAS zdecydowali się wykorzystać wszystkie zebrane narzędzia (w sumie 8) w tzw. drzewku decyzyjnym.

2. Czy używanie tych narzędzi oceny dostarcza lepszych rezultatów z:

- analizą zawodową,
- dopasowaniem zawodu,
- projektowaniem zawodu?

Jeśli tak, prosimy o uzasadnienie.

We wszystkich przypadkach, kraje stosujące te narzędzia wskazują na poprawę skuteczności. Analiza zawodowa oraz dopasowanie zawodu wyróżniają się. Struktura oraz wyraźny obraz klienta potwierdzają wcześniej wizję i rozważane są jako bardzo ważne czynniki.

3. Czy przeprowadzony proces przyczynił się do dobrego szkolenia?

Jeśli tak, to w jaki sposób?

Jeśli nie: dlaczego?

Wszystkie kraje wskazują na to iż proces prowadzi do przygotowania dobrego programu szkoleniowego, ponieważ dzięki niemu stosujące je kraje posiadają określony i indywidualny obraz swoich klientów, co traktują bardzo poważnie przygotowując program szkolenia. Celem tego procesu jest zwiększenie przejrzystości, a przez to poważniejsze skupienie się na procesie.

Komentarze: nie każdy kraj poświęcił tak dużo uwagi szkoleniom, w przeciwieństwie do eksperymentowania z ocenami, dlatego też powstały obraz nie jest kompletny. Jednak państwa te uznały iż cele oraz elementy, które muszą być trenowane stały się bardziej przejrzyste.

4. Co zmieniło się w Państwie pośładowaniu odnośnie oceny kompetencji społecznych?

Ogólne oceny bardzo dobrze ukazują indywidualne różnice. Utworzona została kompleksowa informacja dzięki czemu ocena została ulepszona. Jedną rzecz jest pewna: okres testowania okazał się czymś nowym w przypadku ocen. Nastąpiło lepsze zrozumienie bądź uznanie aktualnej procedury. Nie wszystkie oceny są jednakowo przekonujące.

5. Co nie uległo zmianie?

Na to pytanie każdy kraj odpowiedział inaczej. Austria wskazała wyraźnie, że zależy to od osoby oraz sytuacji. Belgia stwierdziła iż trudny do przewyższenia jest fakt, że ludzie pragną zachować stare programy oraz oceny.

6. Jakie napotkali Państwo problemy i przeszkody?

Wszystkie kraje zgadzają się ze stwierdzeniem, iż praca z ocenami jest czasochłonna.

Co należy zrobić aby poprawić tę sytuację?

Istotna jest komunikacja! Podtrzymuje zainteresowanie. Niektóre instrumenty sprawiają trudności w ich stosowaniu. Wymaganie zainteresowania. Niektóre zapisy są trudne, niektóre elementy oceny są nieistotne.

Może to zostać przeanalizowane poprzez ocenę. W czym więc tkwi problem?

7. Czy wykonanie oceny, szkolenia, konsultacji, przyglądanie się konsultacjom oraz nadzór były pomocne dla zespołu? (Pracodawca jest również postrzegany jako członek zespołu).

Wyłączając Austrię (Centrum Szkolenia Zawodowego), wszystkie kraje odpowiedziały jasno: TAK. Wskazały, że uznają aktualną metodę pracy. Z tego względu iż omawiały te same zagadnienia (klienci oraz ich rezultaty) zespół może mieć różny punkt widzenia. Komunikacja w zespole jest widziana jako przydatna i przynosząca efekty.

8. Czy ocena i szkolenie ulepszyły dialog pomiędzy klientem/rodzicami oraz profesjonalistami?

Wyłączając Austrię (Centrum Szkolenia Zawodowego), wszystkie kraje odpowiedziały jasno: TAK. Wskazały, że uznają aktualną metodę pracy za właściwą. Jedno stwierdzenie jest pewne: ocena i szkolenie podwyższają współpracę z rodzicami oraz obejmują inne osoby w kręgu znajomych osoby z niepełnosprawnością. Belgia sygnalizuje, iż czasem trudne jest utrzymanie poziomu klienta.

9. Czy ocena i szkolenie poprawiły proces umysłowy klienta oraz jego kompetencje społeczne? Czy mogą Państwo podać przykłady?

Wszystkie kraje zgodziły się ze stwierdzeniem, iż świadomość klientów uległa poprawie. Wskazane zostały różne argumenty potwierdzające ten fakt. Holandia np. wskazała iż program STARR miał w tym duży udział, Austria twierdzi iż odpowiadanie na pytania uświadamia klienta o jego mocnych i słabych stronach w „zabawny sposób”. Grecja jasno wskazuje: NIE, jeśli chodzi o instrument oceny En-taxis. Najwidoczniej narzędzie to nie poprawia procesu uświadamiania klientów.

10. Czy podręcznik oraz instrumenty oceny ulepszyły/poprawiły koncentrację osoby planującej? W jaki sposób?

Z wyjątkiem Grecji wszystkie kraje odpowiedziały jasno: TAK. Powodem stanowiska Grecji jest narzędzie oceny En-taxis, jak wspomniano powyżej. Holandia i Austria, gdzie użyto właśnie więcej Profesjonalnego Planowania wskazuje iż uznaje aktualną metodę pracy. Belgia uważa, że występuje tam bardziej intensywna troska oraz więcej entuzjastycznych trenerów.

11. Czy praktykowanie zaleceń z podręcznika skutkuje polepszeniem wsparcia klienta odnośnie oceny oraz szkolenia jego kompetencji społecznych? W jaki sposób?

Na zadane pytanie wszystkie kraje odpowiedziały: TAK i przytoczyły różne argumenty potwierdzające stanowisko. Belgia wskazała na duże znacznie struktury, gdyż łatwiej jest wtedy wyznaczyć cele. Wszystkie kraje potwierdzają tę opinię. Grecja sygnalizuje, że lektura podręcznika pobudza do zreformowania jednego a nawet wielu elementów. Rumunia oraz

Holandia uważają, że stosowanie rad z podręcznika poprawia współpracę z klientem (oraz ze środowiskiem), klient zyskuje lepsze zrozumienie procesów oraz swojej osobowości.

7.3. WYKAZ ISTOTNYCH ZAGADNIENI

Nadszedł odpowiedni moment na wzmiankę o spostrzeżeniach wynikających z tej fazy testu. Żałujemy, że niektórzy partnerzy nie mieli wystarczająco dużo czasu do ponownego przetestowania narzędzi oceny. Z tego powodu nie byliśmy zdolni do dostosowania Planu Osobistego Rozwoju. Powodem tego jest między innymi to, że partnerzy używali informacji z podręcznika ATLAS po to, aby nadać nowe znaczenie fazie testowej. Lokalne prawo oraz ustawodawstwo, struktura ich organizacji itp. zdecydowały o ich wyborze. Wierzymy, że odbyło się to na drodze wzajemnego oddziaływania i eksperymentowania z elementami bazującymi na kompetentnym szkoleniu. Jednak nie miało to miejsca na drodze jaką wskazaliśmy na początku projektu. Być może dobrym posunięciem tutaj jest ponowna wzmianka dotycząca oceny oraz szkolenia, zgodnych z metodą bazującą na szkoleniu kompetencji. Zarówno ocena, jak i szkolenie są ze sobą blisko związane i się wzajemnie pokrywają. Wart podkreślenia jest fakt, iż „kompetentne myślenie” nie zostało jeszcze wymienione w ramach programów oraz instrumentów szkoleniowych. Są to aspekty, które mogą wymagać szczególnego zainteresowania i kontynuacji w niedalekiej przyszłości.

Uwagi dotyczące podręcznika ATLAS: dobrym posunięciem byłoby opisanie instrukcji obsługi drzewka decyzyjnego. Również istotne jest czynne stosowanie instrumentów (np. korzystanie z płyt CD), zamiast wyłącznie statystycznej reprodukcji.

Uwagi odnośnie ocen (w odniesieniu do organizacji): ze względu na czasochłonną ocenę niekiedy trudne było bardziej wnikliwe podejście do jej narzędzi. Osoby z niej korzystające obawiają się, iż może to czasami spowodować powstanie ograniczonego obrazu klienta. Wierzymy jednak, że odpowiednie używanie nowego instrumentu i języka oceny już na początku wyeliminuje takie sytuacje. Dlatego też ważne jest zwrócenie uwagi na te właśnie aspekty oraz budowanie obszernego wprowadzenia wraz z okresową praktyką.

Kolejna uwaga: czasami ocena potwierdza wcześniejszy obraz klienta. Ważnym spostrzeżeniem jest to iż dobry instrument powinien rozwijać się w kierunku dopasowania miejsca pracy/znalezienia wymaganej posady oraz możliwości klienta.

Przytoczony został fakt odnoszący się do programów szkoleniowych, mówiący o tym iż są one rzadko stosowane, z wyjątkiem własnych doświadczeń we własnych sytuacjach. Poznawanie nowych narzędzi oceny było zbyt czasochłonne. Oprócz tego praktykowano części bazujące na kompetentnym programie szkoleniowym ustanowionym przez kolegów (za pożyczonym od zaprzyjaźnionych instytucji) – w tym przypadku ważne było stwierdzenie

„czym są kompetencje”, jak je opisać oraz jak znaleźć wytyczne odnoszące się jednoznacznie do wspólnego szkolenia na nowatorskiej ścieżce. Z powodu współdziałania nad tym tematem z kolegami, miały miejsce odmienne spojrzenia dotyczące tego aspektu, przez co klient stał się ważniejszy od zespołu. Programy szkoleniowe oraz ich formy były używane w różnych sytuacjach, np. odgrywanie funkcji, praktyka indywidualna oraz grupowa, systemy studiowania sytuacji (przypadków), ukierunkowanie szkolenia w miejscu pracy, trenowanie umiejętności socjalnych oraz wykorzystanie nagrań wideo.

Interesujące jest notowanie ogólnych spostrzeżeń dotyczących klientów, ponieważ klient jako osoba staje się przez to ważniejszy (jest centrum), trenerzy doświadczają tego iż komunikacja i współdziałanie z klientem oraz z jego otoczeniem były bardzo istotne. Szczególnie intensywna troska o zapłatę miała uderzające podobieństwo do programów szkoleniowych poprzedzających Projekt ATLAS. To także dostarczało klientowi (dużo) lepszy obraz samego siebie oraz wrażenie wynikające z potrzeby działania. Ta droga odniosła się również do pełniejszego samodzielnego wyboru klienta, co wynikało z wcześniejszych procesów. Praca oraz zastosowanie doświadczenia (eksperymenty) w Planie Rozwoju Osobistego, Portfolio oraz metoda STARR odegrały tu ważną rolę. Teraz jesteśmy bardziej kompetentni do ustanawiania wyższych celów, indywidualnie bądź jako zespół.

Przypadek Erica

Przed ustaleniem ocen zespół pomocniczy wraz z kolegami spostrzegł, że głównym problemem Eryka jest on sam, przez to, że pakował się zawsze w kłopoty. W wyniku wystawienia ocen i zrozumienia obszarów problematycznych poprawiły się jego zdolności, a walka z wadami zakończyła się sukcesem. Zarówno Eryk, jak i jego opiekunowie otrzymali nowy, zbilansowany pełny obraz chłopca. Ustalona ocena uwydatniała fakt, iż był on w stanie ukazać umiejętności społeczne, kiedy były one potrzebne, po to aby zyskać zatrudnienie w czasie trwania okresowych obserwacji. Bazując na uzyskanej ocenie stwierdzono iż umiejętności, potencjał oraz wiara w siebie zostały pobudzone. Jako, że był on w stanie osiągnąć wymagane umiejętności społeczne w ciągu pewnych okresów czasowych, pokazał, że jest zorientowany w ogólnych zasadach społecznych i potrafi zachować się zgodnie z nimi. Chociaż stał się bardziej skłonny do konwersacji z opiekunami (asystentami) oraz do refleksji nad własnym postępowaniem, posiadał nadal lekceważący stosunek i nastawienie do swych kolegów z pracy oraz przełożonych, często łamał panujące zasady, jednak zdarzało mu się to teraz z mniejszą częstotliwością. Podczas omawiania wystawionej oceny, wraz z psychologami oraz zespołem asystentów (opiekunów) próbowaliśmy znaleźć drogę do rozwiązania jego problemów, rozważając sposób na ich ograniczenie oraz poprzez znalezienie odpowiedniego dla niego środowiska pracy.

Ukazaliśmy chłopcu nieodpowiednie wzorce zachowania informując jednocześnie, że nie wolno tak postępować. Zespół opiekunów zmienił swoje nastawienie wobec Eryka, który chciał aby opiekunowie zwracali na niego uwagę, wówczas gdy demonstrował wymagane zachowanie. Aby wzbudzić jego zaufanie i pewność siebie opiekunowie (asystenci) stali się konsekwentni oraz rzetelni w swoich reakcjach i w swoim postępowaniu. Trenerzy natomiast poprzez okazywanie szacunku, współczucia oraz dzięki swej oryginalności, wykreowali odpowiednie modele w celu zilustrowania pożądanego życia w społeczeństwie. W celu podniesienia wiary w siebie stworzono środowisko, w którym Eryk mógł doświadczyć tak wiele sukcesów, jak jest to tylko możliwe. Zdając się na swoje umiejętności, Eryk upewnił się w swoich własnych możliwościach.

W celu uporządkowania procesu wprowadzono doń praktykę zawodową. Aby otrzymać ocenę zewnętrzną oraz aby zmierzyć rzeczywisty zakres kompetencji oraz wymagań nawiązano korespondencję z punktem praktyki zawodowej, zaś Eryka, jako kursanta umieszczono na kilku odpowiednich stanowiskach na otwartym rynku pracy, gdzie zetknął się ze środowiskiem pracy, w które mógł wnieść swój pozytywny wkład oraz gdzie został doceniony. W skutek dobrego dopasowania w środowisku pracy, dzięki zmodyfikowanemu nastawieniu zespołu wspierającego raz uznając potrzeby Eryka, stał się on stopniowo zdolny do przystosowania własnych osiągnięć do wymogów panujących na otwartym rynku pracy. Eryk pragnie rozpocząć formalną praktykę zawodową prowadzącą do otrzymania certyfikatu, wspieraną przez trenera zawodowego.

ROZDZIAŁ 8

DOPASOWANIE PROFILÓW KLIENTA DO MIEJSCA PRACY

8.1. WPROWADZENIE

W poprzednich rozdziałach ukazany został szkic informujący o tym, jak można zostać partnerem projektu ATLAS, korzystając z tabel oraz instrumentów oceny w czasie prowadzenia testu, dzięki którym można utworzyć indywidualny profil klienta. Profil ten dostarcza elementy potrzebne do kolejnego szkolenia, co potwierdza się w dalszej części w postaci Planu Rozwoju Osobistego.

Wielkie znaczenie podczas szkolenia ma posiadanie dostępu do profilu miejsca pracy, do wymagań, które musi spełniać klient oraz (przyszły) pracodawca. Poprzez porównanie obu profili możliwe jest oszacowanie tego, które wymagania musi, a których nie potrzebuje spełniać klient. Kluczem do porównania oby profili są 62 umiejętności społeczne oraz 7 kompetencji. Ewidentnym jest, że te same możliwości mogą być spełniane w sposób fachowy i kompetentny. Oznacza to iż kompetencje nie są tylko i wyłącznie opisywane jako określenia umiejętności, lecz także wiedzy, poglądów oraz uzyskanych doświadczeń.

W obrębie organizacji Sterk in Werk studenci z Uniwersytetu Nauk Społecznych Fontys przeprowadzili badania dotyczące analizy miejsc pracy oraz spostrzeżeń odnoszących się do funkcji, bądź powinności klienta, analiza obejmuje poziomy mieszczące się w skali 5-punktowej. Przykład dotyczący umiejętności wypracowanych umotywowany jest następująco: Kompetencja B, umiejętność nr 13: „jest zdolny do okazania motywacji podczas pracy (posiada motywację do wykonywania pracy)” – można to wypunktować według następujących 5 poziomów:

1. Klient nie jest zmotywowany
2. Klient rzadko jest zmotywowany
3. Klient często jest zmotywowany
4. Klient jest skłonny do wytworzenia motywacji
5. Klient jest zmotywowany.

Przez zbieranie informacji tą drogą na temat miejsca pracy w różnych sektorach, bądź formach zawodowych, możliwym staje się wskazanie w przyszłości, jaki przeciętny poziom powinien posiadać klient, jeśli chce z powodzeniem pracować w odpowiednim miejscu. Tym samym stało się jasne, że niektórzy pracodawcy stawiają wyższe wymagania od innych.

Ważne jest zachowanie przestrzeni dla wskazania dodatkowych spostrzeżeń odnośnie zadań jakie powinny być zniesione. Można tu przytoczyć np. nieregularny czas pracy, instrukcja regulaminowego ubioru, wysiłek fizyczny, itd.

Na dzień dzisiejszy oba profile przyjęte są w tym samym formacie, dzięki czemu można je ze sobą porównać. Można to uczynić poprzez umieszczenie jednego obrazu bezpośrednio na innym. W ten sposób bardzo łatwo można ustalić, czy klient kwalifikuje się do pracy pod względem wymaganych umiejętności społecznych. Zaznaczamy tutaj, że trzeba pozostać uczulonym na fakt, że podane bądź wykazane przez otwarty rynek pracy kompetencje społeczne nie muszą być uznawane przez innych.

Założenia obu profili oznaczają, że informacja musi zostać zebrana z obu źródeł, zarówno od klienta jak i z miejsca pracy. Może to powodować podział w zebranych wywiadach, badanych szczegółach oraz ewentualnych obserwacjach.

8.2 PROFIL KLIENTA

W przykładzie dotyczącym programu oceny, podanym poniżej, możliwy jest dostęp do niezbędnych informacji – odnosimy się tutaj do podziału rodzaju grup docelowych określonych parametrami: ogólna inteligencja, zachowanie społeczne i emocjonalne, tło społeczne i otoczenie klienta, poziom wiedzy klienta, czynniki fizyczne.

Przykład programu oceny:

1. Kwestionariusz rejestracyjny wypełniany przez klienta w celu dostarczenia szczegółowych informacji, tj. imię, adres, miejsce pobytu, itd.
2. Wywiad z klientem zgodny z metodą STARR w celu ustalenia szczegółów dotyczących posiadanych przez klienta kompetencji: jakie kompetencje, ich źródło.
3. Wywiady z otoczeniem klienta, rodzice (opiekunowie prawni), nauczyciel i inni.
4. Zbiór informacji z przeszłości klienta dotyczących kompetencji społecznych, przy użyciu narzędzi oceny.
5. Zbiór informacji o wyborze profesji dokonany przez klienta, przy użyciu testu kariery Directions.
6. Zbiór informacji na temat innych doświadczeń zawodowych.
7. Zbiór informacji znajdujących się w aktówce klienta.
 - Profile w dziedzinie kompetencji społecznych i profesjonalnych

- Czego pragnę....
- Co potrafię...
- Kim jestem...
- Plan szkolenia
- Załączniki
- Świadcstwa
- Sprawozdania
- Zdjęcia itd.
- Ułożenie Planu Rozwoju Osobistego.

Kiedy tylko jasnym stanie się profil klienta, ważnym jest znalezienie odpowiedniego miejsca pracy, w którym odbędzie się szkolenie. Jeśli w wyniku testu oczywistym będzie to, iż klient chce pracować np. w supermarkecie, trzeba wziąć pod uwagę fakt, że nie każdy supermarket będzie w stanie zapewnić odpowiedni nastrój do szkolenia kompetencji klienta. Liczba pracodawców, oferowane wsparcie a nawet ilość produktów, ich rodzaje, określenie czy miejsce pracy sprzyja potrzebom klienta.

Dlatego też tak dobrze jak profil klienta, musimy także poznać profil przyszłego miejsca pracy oraz dowiedzieć się, czy:

- miejsce pracy umożliwia prawidłowe możliwości szkolenia,
- miejsce pracy musi się przystosować do klienta,
- miejsce pracy nie umożliwia właściwego udogodnienia szkolenia.

8.3. PROFIL MIEJSCA PRACY

Podczas fazy testowej ATLAS partnerzy programu zyskali doświadczenie w zestawianiu profili miejsca pracy. Miało to miejsce na dwa sposoby, w pierwszym przypadku poprzez ustalenie profilu kompetencji w miejscu pracy (miejsca pracy), w drugim natomiast poprzez opisanie miejsca pracy.

Tworzenie profilu kompetencji w miejscu pracy (miejsca pracy)

Jak zostało opisane we wprowadzeniu, instrument służący do ustalenia profilu klienta może być także stosowany do określenia profilu miejsca zatrudnienia. Zamiast opisywania

poziomu klienta, tworzony jest w tym samym czasie opis miejsca pracy. Poprzez dopasowanie obu profili oczywistym staje się, czy umieszczenie pracownika w miejscu zatrudnienia zostanie osiągnięte oraz/lub, jakie działania muszą zostać podjęte, aby cel ten osiągnąć. Działania te są zamieszczane (zakładane) w Planie Rozwoju Osobistego.

Opis miejsca pracy

Opis obejmuje następujące aspekty (wszystkie zilustrowane aspekty bazują na praktycznych przykładach pochodzących z przemysłu ogrodniczego):

- Informacje ogólne (nazwa firmy, lokalizacja, kontakt telefoniczny itp.)
- Pracownicy (struktura: liczba pracowników, wiek, płeć, odbyte szkolenia, rola/obowiązki)
- Profesjonalny kontekst – wydział posiada sekcje odpowiedzialne za: pielęgnację, leśnictwo, pracę w szklarniach, zbiór odpadów itd.
- Działalność: przekopywanie, spulchnianie, pikowanie, koszenie, projektowanie ogrodów, porządkowanie obszarów ekologicznych itd.
- Produkty (ilość, rodzaj itd.): odnosi się to do tworzenia prywatnych ogrodów lub rozpowszechniania kwiatów ciętych, które będą sprzedawane w osobnych sklepach itd.
- Rodzaj pracy: praca fizyczna ciężka/lekka, praca stojąca/siedząca/w ruchu, praca poza na powietrzu/w szklarni itd.
- Złożoność pracy: wiele/niewiele środowisk zawodowych, oznacza to, iż praca wymaga elastyczności pracownika itd.
- Pozycja prawna/wymagania bezpieczeństwa: zakładanie odzieży przemysłowej, dotyczy to pracy z niebezpiecznymi materiałami, wyposażenie oraz narzędzia ochronne itd.
- Możliwość monitoringu; nadzór na wielką bądź małą skalę, zewnętrzne bądź wewnętrzne szkolenia
- Codzienna procedura: czas pracy, przerwy na papierosa, przerwy na posiłek, plan urlopowy itd.
- Zdrowie/higiena: w miejscach przeznaczonych dla palaczy (palarnie) powinna być odpowiednia wentylacja itd.
- Czynniki zewnętrzne: wizyty klientów, dostawców itd.
- Wymagania (szczególne) dotyczące pracowników: umowy dotyczące nadgodzin, zaangażowanie w społeczność przedsiębiorstwa itd.
- Ogólnie stosowane zasady i (porozumienia) umowy (grupy pracownicze, zespół futbolowy, porady prawne itd.)

- Możliwość kariery/edukacji

Poprzez opis konkretnych miejsc pracy wykonany w ten sposób, tworzy się obraz możliwości sukcesu klienta w określonym stanowisku.

ROZDZIAŁ 9

DOŚWIADCZENIA PONADNARODOWE

W tym rozdziale spojrzymy bliżej na tło projektu ATLAS oraz zobaczymy, z jakich powodów UE finansuje podobne projekty, jakie są zalety dla branżowych organizacji płynące z partnerstwa ponadnarodowego i jaki jest wpływ projektów europejskich na sektor niepełnosprawności w Europie. Pisząc ten rozdział, korzystaliśmy z informacji z:

- *strony internetowej Komisji Europejskiej – DG EAC,*
- *planu Działania Rady Europy na rzecz praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w życiu społecznym: poprawa jakości życia osób niepełnosprawnych w Europie w latach 2006-2015.*

9.1. FINANSOWANIE Z UE I PROGRAM LEONARDO DA VINCI

ATLAS to projekt ponadnarodowy, sponsorowany przez program Leonardo da Vinci Komisji Europejskiej (Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury).

Komisja Europejska jest bez wątpienia największym europejskim donatorem. Ocenia się, że 1 miliard euro (z budżetu w wysokości 100 miliardów euro) jest dostępny dla organizacji pozarządowych i ich projektów, a i tak kwotę tę można określić jako szczyt góry lodowej. Niemal każdy projekt w prawdziwie europejskim wymiarze i związany z polityką europejską powinien znaleźć odpowiedni budżet. Podstawową kwestią jest posiadanie dobrej strategii dostępu do opisanych środków unijnych.

Po pierwsze, należy zrozumieć, że UE i Komisja to nie organizacje charytatywne, a ich budżet nie jest tylko sztuką dla sztuki. Celem Komisji i jej wytycznych budżetowych jest promowanie i rozwijanie idei integracji europejskiej oraz implementacja legislacji. Projekty są idealnymi narzędziami do wprowadzania polityki w życie – dotyczy to również oczywiście projektu ATLAS i podobnych.

Program Leonardo da Vinci to jeden z programów finansowania Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury. Jest nieco mniej znany niż program siostrzany Socrates (oraz program wymiany uniwersyteckiej Erasmus), jednak gra bardzo ważną rolę w przygotowaniu obywateli Europy do wejścia w szybko zmieniający się rynek pracy, dzięki czemu redukuje się bezrobocie (jeden z czołowych celów UE). Biorąc pod uwagę potrzeby firm, program pomaga także w tworzeniu wykwalifikowanej europejskiej siły roboczej, która

będzie w stanie sprostać rosnącej globalnej konkurencji.

Mając na uwadze tę misję, Program Leonardo da Vinci pomaga obywatelom europejskim podnosić kwalifikacje przez całe życie. Działa na rzecz mobilności, innowacyjności oraz jakości szkoleń poprzez partnerstwo ponadnarodowe, czyli współpracę pomiędzy różnymi stronami zaangażowanymi w kształcenie zawodów: instytucjami edukacyjnymi, szkołami zawodowymi, uniwersytetami, firmami oraz usługodawcami działającymi na rzecz osób niepełnosprawnych. Celem programu jest wsparcie i uzupełnienie działań podejmowanych przez państwa członkowskie przy całkowitym poszanowaniu ich odpowiedzialności za zawartość oraz organizację szkoleń zawodowych, a także zróżnicowania kulturowo-językowego.

Leonardo da Vinci finansuje sześć typów projektów:

- Mobilność (staże zawodowe, wymiana trenerów);
- Projekty pilotażowe (tworzenie materiałów szkoleniowych w celu rozwinięcia innowacji i jakości w szkoleniu – włączający działania tematyczne);
- Sieci ponadnarodowe (umożliwianie wymiany doświadczeń i opinii dotyczących najlepszych praktyk);
- Kompetencje językowe (tworzenie materiałów do nauki języka przydatnego w zatrudnieniu i szkoleniu zawodowym);
- Materiały referencyjne – badania i statystyki;
- Działania wspólne (projekty we współpracy z innymi programami finansowania).

ATLAS to projekt pilotażowy. Tak jak wszystkie projekty pilotażowe, jest siłą napędową służącą poprawie jakości i promowaniu innowacji w szkoleniu zawodowym. Muszą one tworzyć praktyczne, konkretne produkty przy wykorzystaniu nowych technologii komunikacyjno-informatycznych – tam, gdzie jest to możliwe.

Jedną z wartości dodanych projektu ATLAS jest jego koncentracja na osobach niepełnosprawnych: Komisja Europejska zwraca szczególną uwagę na projekty mające na celu sprostanie potrzebom szkoleniowym osób zagrożonych wyłączeniem społecznym i wyłączeniem z rynku pracy.

9.2. ZNACZENIE PROJEKTÓW PONADNARODOWYCH DLA EUROPEJSKIEGO SEKTORA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

W ciągu ostatnich dziesięciu lat w Europie i na całym świecie zaszły wielkie zmiany natury politycznej, ekonomicznej i technologicznej. Zmiany te wpłynęły również na tworzenie polityki wobec osób niepełnosprawnych i na cały sektor. Miała miejsce fundamentalna zmiana paradygmatu – przejście z modelu medycznego, podkreślającego niepełnosprawność, do modelu opartego na prawach człowieka i włączeniu społecznym: przejście od postrzegania osób niepełnosprawnych jako pacjentów do postrzegania ich jako obywateli, przejście od segregacji do włączenia społecznego...

Projekty podobne do projektu ATLAS odgrywają ważną rolę w odnajdywaniu innowacyjnych rozwiązań, które mogą polepszyć sytuację osób z niepełnosprawnością w Europie. ATLAS łączy w sobie kilka ważnych celów Unii Europejskiej: zwiększenie odsetka zatrudnionych osób z niepełnosprawnością poprzez poprawę poziomu szkolenia zawodowego, ograniczenie dyskryminacji i zapewnienie równych szans. Dodanie aspektu kompetencji społecznych wydajnie ułatwia osobom z niepełnosprawnością włączenie społeczne.

Zatrudnienie jest bez wątpienia jednym z kluczowych elementów włączenia społecznego i niezależności każdego obywatela w wieku produkcyjnym. Odsetek zatrudnionych osób niepełnosprawnych jest bardzo niski w porównaniu z odsetkiem zatrudnionych osób pełnosprawnych. Strategie mające na celu zmianę tej dysproporcji muszą być zróżnicowane i szeroko zakrojone oraz obejmować maksymalną liczbę potencjalnych przeszkód. Poprawa sytuacji zawodowej osób z niepełnosprawnością oznacza jednocześnie korzyści dla pracodawców i całego społeczeństwa, co z kolei wiąże się z koniecznością zapewnienia właściwego, opartego na ciągłym wsparciu i indywidualnym podejściu szkolenia zawodowego. Zróżnicowanie należy traktować jako wartość dodaną, a koncentrować się na umiejętnościach, zamiast na ich braku. Pamiętajmy też, że rynek pracy zmienia się i ewoluuje – kluczowe zatem jest właściwe dopasowanie osoby do miejsca pracy. W świetle powyższego oczywiste jest, że osoby niepełnosprawne muszą mieć dostęp do narzędzi ewaluacyjnych, szkoleń zawodowych i innych, mających na celu pełną realizację potencjału osoby z niepełnosprawnością.

Podobny komentarz dotyczy edukacji, która jest przecież podstawowym czynnikiem uzyskania niezależności życiowej – nie tylko dla osób z niepełnosprawnością. Ważną rolę gra wpływ ze strony rodziny i znajomych/przyjaciół i ich przeświadczenie o wadze edukacji osoby niepełnosprawnej. Wspomnieć należy także, że udział osób niepełnosprawnych w głównym nurcie edukacji będzie kształtował w sposób pozytywny podejście społeczne do problemów związanych z niepełnosprawnością, czego naturalną konsekwencją jest ułatwiony dostęp do rynku pracy.

Jednym z rezultatów projektu ATLAS było przeświadczenie o naglącej potrzebie przeszkolenia personelu zajmującego się osobami z niepełnosprawnością. Potrzeba edukacji obejmuje zatem nie tylko osobę niepełnosprawną, ale i osoby, które na co dzień pracują z osobami niepełnosprawnymi w różnych instytucjach. Projekt ATLAS i jemu podobne stanowią pierwszy krok do wprowadzenia zmian.

9.3. ZNACZENIE PROJEKTÓW PONADNARODOWYCH DLA ORGANIZACJI BRANŻOWYCH

Jakość usług dla osób niepełnosprawnych jest obecnie ważnym elementem polityki unijnej dotyczącej sektora niepełnosprawności. Istnieje potrzeba wyjaśnienia podstawowych celów polityki unijnej wszystkim zainteresowanym stronom.

Zwłaszcza w kontekście dynamicznego rozwoju i ewolucji usług w sektorze. Europejskie Stowarzyszenie Usługodawców działających na rzecz osób Niepełnosprawnych (EASPD) jest zdania, że najlepszym sposobem zapewnienia usług właściwej jakości jest zdecydowanie się na wprowadzenie europejskich zasad jakościowych opartych na rezultatach, nie zaś jedynie optowanie za wprowadzeniem standardów jakościowych.

Takie standardy można wprowadzać na poziomie lokalnym i krajowym, ale są najbardziej skuteczne na poziomie europejskim. O jakość należy dbać bez względu na granice, tradycje i różnice kulturowe. Jeśli Europa chce zdecydować się na ogólnie obowiązujące standardy dla usługodawców, konieczna jest współpraca ponadnarodowa i międzykulturowa.

Projekty pilotażowe, takie jak ATLAS, pełnią funkcję laboratoryjną i mają przecierać szlaki oraz umożliwiać poszczególnym organizacjom ocenę wykorzystywanych przez nie metod szkoleniowych. Posuwają prace we właściwym kierunku poprzez organizowanie współpracy ponadnarodowej i wymuszanie ciągłej refleksji nad własnymi działaniami i metodami szkoleniowymi. Organizacje korzystają najbardziej, kiedy są konfrontowane ze zróżnicowanymi opiniami i modelami pracy, zakorzenionymi nierzadko w innym kontekście kulturowo-społecznym. Spotykanie się z osobami zmotywowanymi do działania samo w sobie jest motywujące. Projekty pilotażowe ponadto oferują możliwości szkoleniowe dla personelu organizacji i przyjaznej wymiany doświadczeń z innymi, podobnymi organizacjami – bez niezdrowej konkurencji. Dzięki nim, przykłady dobrych praktyk i ciekawe, skuteczne modele mogą stawać się coraz powszechniejsze. Partnerstwo w ramach projektu ATLAS było szczególnie interesujące ze względu na to, że brał w nim udział partner z Europy Wschodniej; dla organizacji z Europy Zachodniej często zaskakujące może być dostrzeżenie, jak można zorganizować usługi dla niepełnosprawnych za mniejsze pieniądze nie poświęcając

jakości, a czasem wręcz ją poprawiając. Z kolei organizacje ze wschodu Europy mogą dzięki takim projektom docenić, jak ważne jest pozbycie się sztywnych, hierarchicznych struktur organizacyjnych. Wypłaszczenie struktur pozwala na większą skuteczność i sprawniejszą wymianę doświadczeń.

9.4. WNIOSKI

Projekt ATLAS odegrał ważną rolę w kształtowaniu stosunków między usługodawcami a osobami z niepełnosprawnością. Praca w ramach sieci społecznych oraz wymiana doświadczeń prowadzą do innowacji, która jest niezbędna do nadążenia za dynamicznymi zmianami w sektorze, na przykład za postępującą ekonomizacją. Projekty pilotażowe mogą wykryć słabe punkty w różnych strategiach i w całym sektorze niepełnosprawności. Takie projekty mogą ponadto sugerować rozwiązania, które można proponować na poziomie kraju członkowskiego oraz na poziomie unijnym, z zamysłem implementacji i przełożenia na struktury i praktyczne działania.

Działania EASPD są oparte na trzech filarach: Innowacji (rozwijanie i udział w projektach badawczych, takich jak ATLAS), Wpływ (monitorowanie, reagowanie oraz wpływanie na rozwój strategii europejskich) oraz Informacja (organizowanie współpracy między organizacjami z całej Europy i zapewnianie im informacji o najnowszych tendencjach rozwojowych w sektorze).

Projekt ATLAS i inne podobne projekty nie tylko pomagają sektorowi skupić się na dobrych praktykach, ale także (co być może ważniejsze) pokazują, jak robić DOBRE rzeczy w odpowiedni sposób.

9.5. OSOBISTE DOŚWIADCZENIA BELGIJSKIEGO PARTNERA PROJEKTU ATLAS

Pracując jako trener pracy, wspieram osoby niepełnosprawne w uzyskiwaniu umiejętności związanych z praktycznym wymiarem pracy, czyli na przykład umiejętności społecznych. Metoda, z której korzystam, nazywa się „zatrudnienie wspomagane” i polega na stopniowym wycofywaniu intensywnego wsparcia w miarę, jak osoba niepełnosprawna zyskuje coraz więcej niezależności. Korzystam z tej formy wsparcia, by zadać sobie następujące pytania:

„Co powoduje, że ta osoba nie jest w stanie się odpowiednio zachowywać w pracy?”

Odpowiednie zachowanie innymi słowy to zachowanie, którego oczekuje pracodawca. Co dana osoba niepełnosprawna chce mi powiedzieć poprzez swoje zachowanie? W jaki sposób mogę kontrolować jego/jej zachowanie? Czy mogę kontrolować zachowanie w sposób pozytywny, biorąc jednocześnie pod uwagę oczekiwanie pracodawcy?

By uzyskać odpowiedzi na te pytania, muszę zająć się bliżej motywacją stojącą za zachowaniem osoby, i zrozumieć, co przyczynia się do budowania kompetencji osoby. Muszę także odpowiedzieć na następujące pytanie: co oznacza „być kompetentnym społecznie”, jakie czynniki/kto/w jaki sposób wpływają na kompetencje i kontrolują je?

Projekt ATLAS poszerzył moją wizję ewaluacji kompetencji społecznych i uświadomił mi lepiej, jak złożone są umiejętności społeczne. Zestaw wytycznych do dobrej praktyki stworzony przez projekt ATLAS jest użyteczny, kiedy mamy odpowiednią wiedzę i wiemy, o czym mówimy. Dzięki podręcznikowi ATLAS, poznałem lepiej koncepcję „kompetencji społecznych”. Co oznacza ten termin? Bardzo użyteczne jest uświadomienie sobie różnych sytuacji, w których my sami wykazaliśmy się (lub nie) kompetencjami społecznymi. Musimy też zastanowić się, jak ocenić sytuację obecną, jak wykorzystać doświadczenia z przeszłości. W następnej kolejności trzeba wybrać instrument ewaluacyjny – w moim przypadku był to instrument obserwacyjny ACIS. Jest to moim zdaniem dobry instrument, który spełnia wszystkie kryteria wymienione w opisie modelu. Instrument ma przełożenie praktyczne wtedy, gdy możemy po jego zastosowaniu interpretować obserwacje uzyskane dzięki niemu z klientem, po czym można wspólnie z klientem ustalić, że odkryte ograniczenia będą punktem wyjściowym do szkolenia umiejętności praktycznych. Klienci powinni w jak największym stopniu brać udział w tym procesie decyzyjnym. Instrument ewaluacyjny może ponadto służyć do sprawdzenia, czy nasze przypuszczenia odnośnie klienta i jego umiejętności znajdują odbicie w praktyce. Instrument ACIS poszerzył i jasno zdefiniował moje obserwacje – i uznaje to za zmianę pozytywną. Ryzykiem związanym z oceną jest jednak to, że mamy tendencję do koncentrowania się na tym, co już wcześniej zauważyliśmy i zbyt wcześnie wyciągamy wnioski, które uznajemy za ostateczne. Ważne jest zatem, by nie zapominać o tym, że patrzymy na klienta w sposób holistyczny, budując pełny jego/jej obraz. W dalszej kolejności zajmujemy się konkretną oceną i szkoleniem. Pełen obraz oznacza: doświadczenia osoby, historia, kompetencje emocjonalne – jednym słowem całość osoby. Informacje uzyskane z obserwacji mogą uzupełniać informacje płynące z oceny.

W końcu chcę także stwierdzić, że kompetencje społeczne wymagają szkolenia w ramach pewnego planu, który z kolei wymaga adekwatnej wiedzy. Projekt ATLAS z pewnością przyczynił się do zwrócenia szczególnej uwagi na ten problem w kontekście koncepcji zatrudnienia wspomaganego.

9.6. OSOBISTE DOŚWIADCZENIA PROMOTORA PROJEKTU ATLAS

W ramach wymiany ponadnarodowej odwiedziliśmy szkołę specjalną w Targu-Mures (Rumunia). Po jej opuszczeniu, zwróciliśmy uwagę na młodego mężczyznę po przeciwnej stronie drogi: w jednej ręce miał coś, co wyglądało na miotłę, zaś w drugiej – kawałek chleba. Nasz przewodnik rozpoznał go – był to były uczeń szkoły – i powiedział nam, że chłopak chodzi od sklepu do sklepu pytając, czy może pozamiatać chodnik przed sklepem w zamian za kawałek chleba. Zadałem sobie pytanie: jak będzie wyglądać przyszłość tego chłopca? Jak będzie wyglądać przyszłość innych uczniów, których widzieliśmy w szkole? Projekt ATLAS nie stanowi odpowiedzi na wszystkie tego typu pytania, jednak rozpoczynając działania w ramach projektu miałem nadzieję, że dzięki niemu zostaną dane takim osobom lepsze perspektywy. Gdy wróciłem do kraju, dotarło do mnie podanie od piętnastolatka, który odwiedził z nim co najmniej 12 różnych szkół i ośrodków. Z jego dossier wynikało, że ma tak duże problemy, że większość placówek uznała, iż nie jest w stanie podołać kształceniu chłopaka. Zacząłem się zastanawiać, co powinna zmienić moja organizacja, by móc przerwać tego typu błędne koło. Czy chłopak był naprawdę tak trudnym przypadkiem? W jego dossier nie było absolutnie nic, co mówiłoby o źródłach jego problemów behawioralnych. Uznano z góry, że przyczyny tkwią w nim samym, a nie w niewłaściwym podejściu organizacji – a to przecież organizacja nie zaplanowała odpowiednio podejścia do tego podopiecznego. Projekt ATLAS jest rozwiązaniem tego typu sytuacji i w tym konkretnym przypadku – moja organizacja zdecydowała się zająć przypadkiem chłopaka. Czas pokaże, czy osiągniemy sukces.

Podczas projektu mieliśmy również okazję podziwiać Ateny i kosztować specjałów kuchni irlandzkiej. Posmakowaliśmy różnych odmian piwa, a po dniu wytężonej pracy dobrze było złożyć głowę na poduszkę (nawet, jeśli to nie była poduszka w naszym pokoju). Te doświadczenia projektowe nijak się mają jednak do tych naprawdę ważnych, czyli:

- spotkań z partnerami zagranicznymi działającymi w sektorze niepełnosprawności i oferującymi całą gamę różnych doświadczeń, a jednocześnie nie mającymi wspólnych celów;
- wielu długich dyskusji, które nie tylko wyjaśniły wiele kwestii, ale także zmieniły mój punkt widzenia;
- olbrzymiego wysiłku ze strony naszych współpracowników – osób z niepełnosprawnością, pomimo niesprzyjających (w niektórych przypadkach) przepisów;
- rezultatu naszych wysiłków: książki, z której możemy być dumni, i która może być wykorzystana przez naszych kolegów i koleżanki z branży;

- wielkiego wsparcia ze strony osób trzecich, którego doświadczyliśmy w ciągu ostatnich trzech lat wdrażania projektu.

Cenię sobie bardzo, że projekt wymagał ode mnie, jego promotora, wyjątkowej pracy, bezsennych nocy i intensywniejszego wysiłku, niż się początkowo spodziewałem. Z perspektywy czasu mogę stwierdzić, że gra zdecydowanie była warta świeczki.

Czego nauczyły nas doświadczenia ponadnarodowe oraz przypadek Erica?

Wszyscy wiele mówią o kompetencjach społecznych, jednak często rozumieją je odmiennie. Artykuł Ronalda Haccou w podręczniku ATLAS wyraźnie definiuje kompetencje, co wyklucza wszelkie dalsze spory na temat tego terminu. Połączenie tematów, które pojawiły się w trakcie trwania projektu ATLAS pomogło ustrukturyzować podejście, jednocześnie czyniąc je bardziej złożonym.

To w prostej linii prowadzi do lepszej jakości szkolenia, w którym to klient jest w centrum uwagi, a główny nacisk jest położony na jego/jej umiejętności, nie zaś niepełnosprawność. Doświadczenia partnerów ATLAS wskazują, że wielką uwagę należy także poświęcić na szkolenie personelu, trenerów i specjalistów, ponieważ koncentracja wyłącznie na osobie niepełnosprawnej nie dociera do sedna problemu.

Przypadek Erica nauczył nas, jak wiele może zmienić modyfikacja podejścia otoczenia. Umiejętności chłopca i jego zachowanie w pracy wyraźnie podniosły się, kiedy otoczenie zrozumiało problemy Erica.

ROZDZIAŁ 10

KONKLUZJE I REKOMENDACJE

Trzy lata po rozpoczęciu projektu ATLAS można wnioskować, że partnerzy projektu przeszli bardzo ciekawą drogę mającą na celu lepsze zrozumienie umiejętności społecznych, które (przyszli) pracownicy niepełnosprawni powinni opanować, by udanie uczestniczyć w naturalnych procesach na otwartym rynku pracy. Od samego początku skoncentrowano się na kwestii poprawy dostępności rynku pracy w połączeniu z problemami związanymi z różnymi formami zatrudnienia chronionego i wspomagane.

Projekt ATLAS był przedsięwzięciem bardzo skomplikowanym, ponieważ niedługo po rozpoczęciu prac projektowych nastąpiło przejście od umiejętności społecznych do bardziej złożonej koncepcji kompetencji społecznych. Nie jest więc zaskakujące, że konkretne instrumenty ewaluacyjne i metody szkoleniowe opisane w książce nie są panaceum na wszystkie bolączki, jednak pokazują zasadniczą zmianę w podejściu: klient staje się mianowicie postacią centralną i najważniejszą. Takie podejście jest zbliżone do Irlandzkiej koncepcji Planowania Skoncentrowanego na Jednostce (Person Centered Planning). Warto również w tym momencie wspomnieć o podobnych koncepcjach na gruncie austriackim (instrument ISKIE, stworzony na gruncie niemieckiego instrumentu MEL-BA). Po zdefiniowaniu kompetencji społecznych udało nam się dokonać kategoryzacji 62 umiejętności społecznych związanych z rynkiem pracy i przejawiających się w następujących kompetencjach:

- Zdolność do adekwatnego *porozumiewania się w pracy* jako...
- Zdolność do adekwatnego *wykonywania pracy* jako...
- Zdolność do *budowania pozytywnych relacji w realiach pracy*, np. relacji z przełożonymi i klientami w pracy jako...
- Zdolność do odpowiedniego *angażowania się we właściwe relacje z kolegami i koleżankami z pracy*
- Zdolność do *zachowywania się w sposób akceptowany społecznie w pracy* jako...
- Zdolność do *zarządzania stresem w sposób skuteczny i właściwy w danej pracy* jako...
- Zdolność do *ścisowania się do ogólnych zasad i uzgodnień w pracy* jako...

Pierwsza seria badań przeprowadzona wśród pracodawców pokazała, że 27 z 62 umiejętności społecznych jest uznawanych za kluczowe. Oznacza to, że na te właśnie umiejętności należy zwrócić szczególną uwagę podczas szkolenia, ponieważ te umiejętności są szczególnie cenione przez pracodawców. Jasne jest także, że im „prawdziwsze” i im bardziej realne ma

być środowisko pracy osoby z niepełnosprawnością, tym większy powinien być jej wachlarz opanowanych umiejętności społecznych.

Dzięki początkowemu skupieniu się na kompetencjach, szkolenie i ewaluacja stają się nierozdzielnie związane z praktyką, czyli pracą osoby niepełnosprawnej w określonym otoczeniu. Oznacza to, że klienci nie tylko wiedzą wcześniej, jakie zadania będą wykonywać, ale także jaki jest cel ich czynności oraz jak będą oceniani. Koncepcje Portfolio, Osobistego Planu Rozwoju, SMART oraz STARR zostały w związku z powyższym wprowadzone do fazy eksperymentalnej w organizacjach partnerskich projektu ATLAS.

Kolejny wniosek, który nasuwa się po przeprowadzeniu projektu, to zwrócenie uwagi na już obecne u klientów kompetencje z uwagi na wcześniejsze doświadczenia. Trenerzy powinni także zdać sobie sprawę, że niekiedy oni sami powinni opanować pewne umiejętności i kompetencje, zanim przystąpią do szkolenia. Trenerzy skorzystali zwłaszcza z fazy projektu poświęconej eksperymentom z instrumentami ewaluacyjnymi.

Wykorzystanie ewaluacji skierowanej na osiągnięcie celu uznano za bardzo ważne, ponieważ akcentuje ona potrzebę analizy i dokładniejszego ustalania klientom celów. Ponadto, poprawia także komunikację wewnątrz zespołu wspierającego osobę, która jest niezbędna ze względu na konieczność wymiany doświadczeń. Klient – osoba niepełnosprawna obejmuje pozycję centralną; już nie rozmawia się wyłącznie o nim, ale z nim. Sprawia to, że osoba zostaje włączona w proces i uznaje ustalone cele za własne. Korzystne jest tutaj także korzystanie z dzienników, które dają wyraźniejszy obraz potrzeb i postępów.

Partnerzy projektu zgodnie stwierdzają, że dzięki wspólnym działaniom możliwe było wypracowanie bardziej ustrukturyzowanego podejścia. Projekt skupił się na określeniu kompetencji oraz instrumentów ewaluacyjnych – nie rozpoczęliśmy jeszcze szkolenia kompetencyjnego z powodu niewystarczającej ilości czasu. Trenerzy są jednak świadomi konieczności przejścia dodatkowych szkoleń i wykształcenia dodatkowych kompetencji. Zdajemy sobie sprawę, że nowe koncepcje są znane jedynie części osób pracujących w instytucjach i należy jeszcze przygotować grunt na ich wdrożenie – zwłaszcza w kontekście kadry kierowniczej. Nowe podejście należy przybliżyć na każdym poziomie organizacji, od kadry zarządzającej wszystkich szczebli do trenerów i personelu kontaktu bezpośredniego.

Kadra zarządzająca musi zdać sobie sprawę z istoty myślenia opartego na kompetencjach i jego implikacjach dla danej organizacji. Mamy następujące sugestie dla zespołów kierowniczych:

- Zespoły kierownicze/zarządzające powinny przeznaczyć czas i pieniądze na projekty zgodne z koncepcją proponowaną przez ATLAS.
- Zespoły powinny przyjąć strategię szkolenia kompetencyjnego.
- Jeden członek zespołu musi objąć odpowiedzialność za to szkolenie.

- Należy stworzyć strategię obejmującą najbliższe lata, nakreślającą wszystkie aspekty organizacyjne pod kątem podejścia opartego na kompetencjach (aspekty finansowe, szkoleniowe, kadrowe, infrastrukturalne, etc.).

Poniżej znajdują się sugestie dla trenerów i szkoleniowców pracujących z osobami niepełnosprawnymi:

- Szkolenie musi zostać przekształcone pod kątem metody (np. znajomość odpowiednich materiałów ewaluacyjnych i szkoleniowych).
- Należy organizować konsultacje pomiędzy trenerami, także ponadnarodowe – przyspieszają one proces pozytywnych zmian.
- Trzeba pracować nad lepszym zrozumieniem stylów uczenia się w kontekście kompetencji indywidualnych.
- Należy aktywnie włączać w działania integracyjne wszystkie zainteresowane strony z otoczenia osoby z niepełnosprawnością (rodzice, pracodawcy, pracownicy socjalni, itp.).
- Przede wszystkim, należy się skupić na kliencie – jednostce i wartościowej osobie, traktować jego/ją jako wartościowego partnera i osobę zdolną do kształtowania własnego szkolenia.

Mamy także następujące propozycje związane z programem nauczania:

- Należy tworzyć jasne opisy kompetencji, których wymaga się od klienta.
- Trzeba świadomie i jasno wizualizować sposób testowania wiedzy i umiejętności niepełnosprawnych.
- Należy zwracać uwagę na zróżnicowane konteksty szkolenia.
- Należy starać się zapewnić gładkie przejście pomiędzy testowaniem a szkoleniem.
- Jasne rozróżnienie pomiędzy kompetencjami społecznymi, zawodowymi i obywatelskimi.

Na poziomie instytucjonalnym sugerujemy:

- Informowanie partnerów biznesowych o dualnym systemie szkoleniowym i zwracanie uwagi na pięć elementów podejścia *umieścić – wyszkolić – utrzymać pracę*: znajomość osoby i jego/jej potencjału (profilowanie zawodowe), znajdowanie pracy; analiza pracy, dopasowanie pracy i umieszczenie w miejscu pracy; szkolenie.
- Zapewnienie szkolenia zgodnego z opisanym podejściem zarówno w samych instytucjach, jak i w miejscach pracy i szkolenia zawodowego.
- Jasne opisywanie profilu kompetencyjnego stanowiska pracy, by dobrze dopasować je do profilu klienta.

- Włączanie w intensywne działania trenerów, którzy promować będą nowe podejście.
- Rozwijanie Portfolio zrozumiałego dla każdego.

W skrócie rzecz ujmując, projekt ATLAS i działania na nim oparte pozwolą szerszej grupie osób z niepełnosprawnością skorzystać na nowym podejściu i znaleźć stałe zatrudnienie na otwartym rynku pracy.

Przypadek Erica – konkluzje i rekomendacje dla pracy z innymi klientami

Praca w ramach projektu ATLAS dostarczyła nam wielu interesujących bodźców. Rozwój umiejętności społecznych jest umożliwiany poprzez istnienie wspierającego środowiska i procesów ochronnych, które pomagają w dostosowaniu kompetencji do wymagań realnego miejsca pracy. Ewaluacja pomaga nam uzyskać obiektywny obraz stanu rzeczy. Osoby z niepełnosprawnością są obdarzone umiejętnościami, siłą i potencjałem, które często niestety przysłaniane są przez deficyty i problemy – tak, jak w przypadku Erica. Dokonana w jego przypadku ocena skupiła się na umiejętnościach właśnie, co zdominowało cały obraz Erica w sposób pozytywny. Poprawiła się jego samoocena i pewność siebie, co automatycznie przełożyło się na jego relacje z innymi ludźmi. Otoczenie, które go rozumiało, uaktywniło w nim pokłady pewności siebie i zachęciło Erica do podjęcia kolejnych kroków w celu podjęcia stażu.

BIBLIOGRAFIA

- Argyris C. & Schön D. (1978). *Organizational learning*, London: Addison-Wesely.
- Atlas handbook* (2005). Assessment packet test phase ATLAS-projekt.
- Barneveld D. van & Damen L. (2000). *Bouwstenen voor Praktijkonderwijs Progress*, Fontys Utrecht SLO Enschede.
- Beek K. van (1993). *To be hired or not to be hired, the employer decides: relative chances of unemployed job-seekers on the Dutch labour market*, Amsterdam, UVA.
- Berg J. van den & Blokhuis F. (2001). *Kwalificatiestructuur en competentiegericht opleiden in 'Jaarboek Kwalificatiestructuur 2001'*. Hartogenbosch.
- Beyer S., Hedeboew G. & Samoy E. (2004). *LABOR Project: Reflections on Good Practice in Vocational Training and Employment for People with Learning Disabilities*. www.hiva.be/docs/rapport/R931b_EN.pdf.
- Bielecki J. & Swender S. (2004). *The assessment of social functioning in individuals with mental retardation: A review*. Behavior Modification, 28, 5. 694-708.
- Bjørnåvold J., (2001). *The changing institutional and political role of non-formal learning: European trends*, 215-251, CEDEFOP.
- Boer P. den & Harms T. (1998). *Sociale vaardigheden*, GION, instituut voor onderwijsonderzoek, Rijksuniversiteit Groningen.
- Bolhuis S. M. & Simons P. R. (2001). *Leren en werken*. Samson, Alphen aan den Rijn.
- Bom W., Klarus R. & Nieskens M. (1997). *Portfolio in opleiding en bedrijf: Portfolio-ontwikkeling. Een instrument voor competentieprofielering in opleiding en bedrijf*. 's-Hertogenbosch, E2B/CINOP.
- Brand H. J. M van den. (1999). "Arbeidsintegratie door het praktijkonderwijs" *Handboek Studiehus basisvorming*.
- Brand H. J. M van den. (1999). "Doen is leren" *Een oriëntatie op praktische en technische vaardigheden*.
- Brown L., Black D. & Downs J. (1984). *School Social Skills Rating Scale*. New York: Slosson Educational Publications.
- Bruggen E. van, (1999). *De combinatietraining, een sociale vaardigheidstraining voor moeilijk lerende kinderen en jongeren*, Acco.
- Bruininks R., Hill B., Weatherman R. & Woodcock R. (1986). *Inventory for Client and Agency Planning*. Allen, Texas: DLM Teaching Resources.

- Calderhead A. (1994). *Can the complexities of teaching be accounted for in terms of competences? Contrasting views of professional practice from research and policy, mimeo produced for an ESRC symposium on teacher competence.*
- Carnevale A. P., Metzger L. J. (1990). *Workplace basics*, San Francisco: Jossey Bass.
- Chadsey-Rusch J. (1990). *Teaching social skills on the job*. In F.R. Rusch (Ed.) *Supported Employment: Models, Methods and Issues*. Sycamore IL: Sycamore Publishing Co.
- Claasen W. (2004). In: Bekwaam & Speciaal; *Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*, WOSO, Garant, Antwerpen – Apeldoorn.
- Clark G. & Patton J. (1997). *Transition Planning Inventory*. Austin, TX: PRO ED.
- Coffield F. (2004). *Learning styles for post 16 learners, what do we know?* University of Newcastle.
- Commission of the European Communities (2005a). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Situation of Disabled People in the Enlarged European Union: The European Action Plan 2006-2007 (COM(2005) 604 final)*. Brussels: European Commission.
- Commission of the European Communities (2005b). *Disability mainstreaming in the European Employment Strategy*. Brussels: European Commission Employment, Social Affairs and Equal Opportunities DG.
- Dekker J., Klarus R., Nieskens M., Rozendaal R. en Vroom W. (1997), *Accreditation of prior learning; verslag van een studiereis naar Leeds*. 's-Hertogenbosch, E2B/CINOP.
- Demaray M., Ruffalo J., Busse R., Olson A., McManus S. & Leventhal A. (1995). *Social skills assessment: A comparative evaluation of six published scales*. School of Psychology Review, 24, 618-671.
- Ford L., Dinen J. & Hall J. (1984). *Is there a life after placement?* Education and Training of the Mentally Retarded, 26, 258-270.
- Greenspan S. & Shoultz B. (1981). *Why mentally retarded adults lose their jobs*. Applied Research in Mental Retardation, 2, 23-38.
- Gresham F. & Elliot S. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Haccou R. (1999). *Een goet begin en dan doorstromen; naar andere leerroutes van vmbo naar roc voor risicoleerlingen*. Leuven/ Amersfoort, Acco.
- Haccou R. (2000). 'Portfolio inzetten in het onderwijs, het lijkt zo eenvoudig' in: *Op eigen kracht...? Afhankelijkheid en speciale onderwijszorg*. Leuven/ Apeldoorn Garant.
- Haccou R. (2002). 'Competentieverricht dual leren binnen het Praktijkonderwijs' in 'Praktijkonderwijs in beweging' vmbo reeks nr 13 MesoConsult Tilburg.
- Haccou R. (2004). *Labour-market related social competences. Paper prepared for the ATLAS Project*. Tilburg Fontys University for Applied Sciences.
- Hanley-Maxwell C., Rusch F. R., Chadsey-Rusch J. & Renzaglia A. (1986). *Factors contributing to job terminations*. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 11, 45-52.
- Hatch M. (1993). *The dynamics of organizational culture*. Academy of Management Review, 18, 657-693.
- Heber R. (1961). *A manual on terminology and classification on mental retardation, Second edition. Monograph supplement to the American Journal of Mental Deficiency*. Washington DC: American Association on Mental Deficiency.
- Kaufman I. & Ploegmakers J. (2006). *Het gaheim van de trainer, de vijf hoofdingrediënten van succesvolle trainingen*. Pearson education Benelux.
- Korthagen F. A. J. (2001). *Waar doen we het voor: op zoek naar de essentie van goed leraarschap*, oratie Universiteit van Utrecht, 16-1-2001.
- Krug W. (2002). *Handbuch ISKIE, Inventar zur Einschätzung der sozialen Kompetenz bei erwachsenen Menschen mit einer Lernbehinderung bzw. Mäszigen oder leichten geistigen Behinderung*.
- Libet J. M. & Lewinsohn P. M. (1973). *Concept of social skills with special reference to the behavior of depressed persons*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 40, 304-312.
- Lowe M. & Cautella R. (1978). *A self report measure of social skill*. Behavior Therapy, 9, 535-544.
- Mace C. (1998). *Progress in learning, A review of catania's 4th edition, Journal of applied behavior analysis*.
- Martin E. J., Rush F. R., Lagomarcino T. R. & Chadsey-Rusch J. (1986). *Comparison between workers who are nonhandicapped and mentally retarded: Why they lose their jobs*. Applied Research in Mental Retardation, 7, 467-474.
- Mathews R., Whang P. & Fawcett S. (1980a). *Development validation of an occupational skills assessment instrument*. Behavioral Assessment, 2, 71-85.
- Mathews R., Whang P. & Fawcett S. (1980b). *Behavioral assessment of job-related skills: Implications for learning disabled young adults* (Research Report No. 6). Lawrence: KS: The University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.

- Mathews R., Whang P. & Fawcett S. (1981). *Behavioral assessment of hob-related skills*. Journal of Employment Counseling, 18, 3-11.
- Mathews R., Whang P. & Fawcett S. (1982). *Behavioral assessment occupational skills of learning disabled adolescents*. Journal of Learning Disabilities, 15, 38-41.
- Matson J. (1995). *The Matson Evaluation of Social Skills for Individuals with Severe Retardation*. Baton Rouge, LA: Scientific Publishers, Inc.
- Matson J., Helsel W., Bellack A. & Senatore V. (1983). *Development of a rating scale to access social skill deficits in mentally retarded adults*. Applied Research in Mental Retardation, 4, 399-407.
- Matson J., Le Blanc L. & Weinheimer B. (1999). *Reliability of the Matson Evaluation of Social Skills in Individuals With Severe Retardation*. Behavior Modification, 23, 647-661.
- Matson J., Rotatori A. & Helsel W. (1983). *Development of a rating scale to measure social skills in children. The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)*. Behaviour Research and Therapy, 21, 335-340.
- McCarney S. & Sanderson P. (2000). *Transition Behavior Scales (2nd ed.)*. Columbia, MO: Hawthorne Educational Services, Inc.
- Menchetti B. & Rush F. (1988). *Reliability and validity of the vocational assessment and curriculum guide*. American Journal on Mental Retardation, 93, 283-289.
- Merrell K. (2002). *School Social Behavior Scales, 2nd Edition*. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- Merrell K., Caldarella P. (2002). *Home & Community Social Behavior Scales*. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- Meyer L., Cole D., McQuarter R. & Reichle J. (1990). *Validation of the Assessment of social competence (ASC) for children and young adults with developmental disabilities*. Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps, 15, 57-68.
- Meyer L., Reichle J., McQuarter R., Evans I., Neel R., Kishi G. (1985). *Assessment of social competence (ASC): A scale of social competence functions*. Minneapolis: University of Minneapolis Consortium Institute.
- Moerman P., Brouwer J. J. (2005). Angelsaken versus Rijnlanders, Garant. Nihira, K., Leland, H., & Lambert, N. (1993). *Adaptive Behavior Scale, Second edition*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- Nota L. & Soresi S. (undated). *Social ability evaluation in Adults with Mental Retardation*. Padova: Departament of Developmental Pshychology and Socialization, Service and Research Center on Disability, Handicap and Rehabilitation.
- Otter M. den, Haassen M. (2004). *Wat je ziet ben je zelf, School Video Interctie Begeleiding met Leerlingen*, Garant.
- Øystein Spjelkavik, (2004). *Supported employment in Norway, a national mainstream programme*, Oslo.
- Perry J. & Felce D. (2004). *Assessing work-related social skills: Existing approaches and instruments. Paper prepared for the ATLAS Project*. Cardiff University, Welsh Centre for learning disabilities.
- Power C. N. (2000). *Global trends in education*, International Educational Journal Vol 1, No3.
- Reekers M. (2004). *Coachen in het hoger beroepsonderwijs*. Uitgeverij Nelissen, Soest.
- Reid M., Barrington H. & Kenney M. (1992). *Training Interventions (3rd edition)*. London: IPM
- Rush F., Schutz R., Mithaug D., Stewart J. & Mar D. (1982). *Vocational Assessment and Curriculum Guide*, Seattle, WA: Exceptional Education.
- Sabourin S., Laferriere N., Sicuro F. & Coallier J-C. (1989). *Social desirability, psychological distress, and consumer satisfaction with mental health treatment*. Journal of Counselling Psychology, 36, 352-356.
- Salzberg C. L., McConaughy K., Lignugaris/Kraft B., Agran M., Stowitschek J. J. (1987). *Behaviors of distinction: The transition from acceptable to highly-valued worker*. Journal for Vocational Special Needs Education, 10, 23-28.
- Smit G. N. (1997). *Sociale intelligentie, sociale competentie en sociale vaardigheden*. In Tomic, W & H. T. van der Molen (red). *Intelgentie en sociale competentie*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Sommen E. M. van der, Klaassen L.E., Bruggink M. S. M. (1992). *Sociale vaardigheidstraining voor jongeren (SVJ)*. Amersfoort/Leuven: Acco
- Sparrow S., Balla D. & Cicchetti D. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales: Survey form manual*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service.
- Schumaker J., Hazel J. (1984). *Social skills assessment and training for the learning disabled: Who's on first and what's on second? Part 1*. Journal of Learning Disabilities, 17, 422-430.
- Spencer L.M., Spencer S.M. (1993). *Competence at work, models for superior performance*, New York, John Wiley & sons.
- Spies H., Vanschoren J. (2005). *Handbook voor trajectbegeleiders sociale activering, arbeidsintegratie en activerende hulpverlening*, Jan van Arkel.

- Stephens T., Arnold K. (1992). *Social Behavior Assessment Inventory: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Storey K., Lengyel L. (1992). *Strategies for increasing interactions in supported employment settings: A review*. Journal of Vocational Rehabilitation, 2, 46-57.
- Trower P., Bryant B., Argyle M. (1978). *Social Skills and Mental Health*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Waksman S. (1985). *The Waksman Social Skills Rating Scale*. Portland, OR: ASIEP Education.
- Walker H., McConnel S. (1995). *Walker-McConnel Scale of Social Competence and School Adjustment*. Belmont, CA: Thomson Publishing Company.
- Wayne S., Liden R. (1995). *Effects of impression management on performance ratings: A longitudinal Study*. Academy of Management Journal, 38, 232-260.
- Weggeman M. (1997). *Kennismanagement, inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam, Scriptum
- Wehman P., Hill J. W., Parent W. (1987). *A report on competitive employment histories of persons labeled severely mentally retarded*. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 12, 11-17.
- Wildemeersch D. (2000). *Balancing competencies*, K. U. Leuven.
- Winnubst Th. (1991). *VSO Arbeidsoriëntatie's – Hertogenbosch KPC-groep*.
- Witteman H. dr (2001). In: *Tijdschrift voor het Hoger Onderwijs en Management*, I.

ANEKSY

ANEKS 1

INFORMACJA O ORGANIZACJACH PARTNERSKICH

1. STERK IN WERK – KORAAL GROEP (PROMOTOR PROJEKTU), HOLLANDIA

Sterk in Werk to niezależna organizacja-córka organizacji Koraal Groep. Koraal Groep ma w swojej ofercie kompleksową opiekę, programy edukacyjne, doradztwo zawodowe, monitorowanie, diagnozowanie i rozwiązywanie problemów w zakresie niepełnosprawności. Wszystko to w ramach wachlarza różnorodnych, wysoce specjalistycznych usług.

Misja organizacji

Mottem Koraal Groep jest całkowite skupienie uwagi na kliencie, który zawsze znajduje się w centrum uwagi całego procesu. Misją Grupy jest wspieranie i doradztwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych a punktem wyjścia są zawsze potrzeby i wymagania klientów. Dzięki takiemu właśnie dialogowi z klientem, Koraal Groep może pracować nad rozwojem osobistym i wyjątkowością każdej osoby.

Osoby niepełnosprawne muszą jasno określić, co uważają za niezbędne do osiągnięcia w życiu pełni rozwoju zawodowego i osobistego. Koraal Groep pracuje nad maksymalizacją szans i możliwości osób niepełnosprawnych oraz dąży do ich pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Kluczową rolę w tym procesie odgrywają pracownicy organizacji. Dlatego Grupa robi wszystko, aby i oni mieli pełne możliwości rozwoju.

Strategia organizacji

Aby móc zrealizować misję i opinie wyrażone powyżej, Koraal Groep pracuje z 4 różnych, ale powiązanych ze sobą perspektyw:

- *Klient:* przy wykorzystaniu całościowego konceptu usług dla każdego pojedynczego klienta opracowujemy ogólny plan zawierający cele i sposób ich osiągnięcia.
- *Pracownicy organizacji:* to najważniejsze „narzędzia” na drodze do realizacji celu.

- *Organizacja*: dzięki bliskiej współpracy, w ramach rozbudowanej organizacji, można opracować nowe i nowatorskie rozwiązania dla każdego klienta indywidualnie.
- *Finanse*: dążenie do optymalnego wykorzystania różnych źródeł finansowania.

Koraal Groep pracuje na rzecz wszystkich osób, w każdym wieku, w regionie Limburg i w Północnej Brabancji (Holandia). Jej celem jest oferowanie usług na małą skalę zarówno na poziomie regionalnym, jak i ponadregionalnym.

Sterk in Werk

Sterk in Werk to niezależna służba w ramach organizacji Koraal Groep a jej misją jest zapewnienie pełnego udziału osób z trudnościami w nauce i zaburzeniami behawioralnymi w otwartym rynku pracy. W tym celu wykorzystuje ona oparte na podejściu całościowym intensywne i indywidualne programy reintegracji.

Sterk in Werk oferuje pomoc w zakresie:

- integracji na rynku pracy,
- oceny,
- szkolenia zawodowego,
- doradztwa zawodowego.

Wszystkie informacje o Sterk in Werk i Koraal Groep są dostępne pod adresem:

Sterk in Werk Postbus 40
5280 AA Boxtel
Holandia
info@sterkinwerk.koraalgroep.nl
(+31) 411 652 11 652

Osoby kontaktowe dla projektu ATLAS w Sterk in Werk: Ben van Hamond (Promotor Projektu), Willem Klok.

2. EUROPEJSKIE STOWARZYSZENIE USŁUGODAWCÓW NA RZECZ OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH (EUROPEAN ASSOCIATION OF SERVICE PROVIDERS FOR PERSONS WITH DISABILITIES – EASPD)

– KOORDYNATOR PROJEKTU

Europejskie Stowarzyszenie Dostawców Usług dla Osób Niepełnosprawnych (European Association of Service Providers for Persons with Disabilities – EASPD) promuje równość szans osób niepełnosprawnych poprzez wykorzystanie europejskich, niezwykle skutecznych systemów usług o najwyższej jakości. EASPD obecnie skupia blisko 8000 organizacji świadczących usługi dla osób niepełnosprawnych w całej Europie.

Praca EASPD opiera się na 3 filarach:

- **WPŁYW** poprzez monitorowanie, reagowanie i bezpośrednie wpływanie na politykę europejską.

Aby wzmocnić filar WPŁYW, EASPD ustanowiło cztery komisje:

- Stała Komisja ds. Zatrudnienia,
- Stała Komisja ds. Edukacji,
- Stała Komisja ds. Poszerzenia,
- Grupę Wpływu zajmującą się wpływaniem na kształtowanie europejskiej polityki wobec niepełnosprawności.

- **INNOWACJA** – poprzez rozwój, aktywne uczestnictwo i działanie EASPD szuka nowych sposobów na włączanie osób niepełnosprawnych w życie społeczne.

EASPD głęboko wierzy w poparte konkretnymi dowodami osiągnięcia w tej dziedzinie i dlatego angażuje się w liczne projekty badań i działań skupiając wysiłki na zagadnieniach, takich jak: dostępność fizyczna, cenowa i dostosowanie usług do potrzeb osób niepełnosprawnych, szkolenia zawodowe, edukacja i zatrudnienie, ocena wpływu aktów prawnych, zmiany zachodzące w różnych sektorach gospodarki.

- **INFORMACJA** poprzez dostarczanie członkom organizacji najnowszych informacji na temat: zmian polityki i podejścia do osób niepełnosprawnych w Europie, możliwości finansowania i możliwości współpracy z innymi członkami organizacji oraz z innymi organizacjami.

Raz lub dwa razy w roku EASPD organizuje warsztaty szkoleniowe na temat prowadzenia projektów po to, by dać członkom organizacji okazję do współpracy nad pomysłami na

nowe, innowacyjne projekty.

Regularne newslettery pozwalają na bieżąco informować uczestników o europejskich wytycznych budżetowych i projektach zmian zaplanowanych na skalę europejską (legislacja UE dotycząca niepełnosprawnych).

EASPD jako organizacja pozarządowa z siedzibą w Brukseli i stowarzyszenie reprezentujące interesy blisko 8000 dostawców usług z całej Europy kładzie duży nacisk na współpracę w swoim sektorze i chce odgrywać w nim kluczową rolę.

EASPD ma status uczestnika w Radzie Europy i jest aktywnym uczestnikiem obrad forum międzynarodowych organizacji pozarządowych w sprawach zdrowia i spójności społecznej.

EASPD ma prawo głosu na Wysokiej Grupie ds. Niepełnosprawności w Komisji Europejskiej (High Level Group on Disability).

EASPD jest bezpośrednio zaangażowane w prace Intergrupy ds. Niepełnosprawności w Parlamencie Europejskim (Disability Intergroup).

EASPD jest obserwatorem w Grupie Łącznikowej (Liaison Group) ze zorganizowanym społeczeństwem obywatelskim w ramach Europejskiej Komisji Gospodarczej i Społecznej.

EASPD utrzymuje regularne kontakty z komórkami odpowiedzialnymi za sprawy niepełnosprawności zarówno wewnątrz Rady Europy jak i Komisji Europejskiej.

EASPD jest pełnoprawnym członkiem Platformy Społecznych Organizacji Pozarządowych.

EASPD jest obserwatorem prac rady Biznes i Niepełnosprawność (Business and Disability Network).

Wszystkie informacje dotyczące EASPD są dostępne pod adresem:
Oudergemlaan/Avenue d'Auderghem 63 1000 Bruksela, Belgia
(+32) 2 282 46 10
info@easpd.be
www.easpd.org

Osoba kontaktowa dla ATLAS w EASPD: Jelle Reynaert (Koordynator Projektu).

3. FONTYS OSO – PARTNER NAUKOWY, HOLANDIA

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (OSO) to jeden z 38 instytutów Fontys Uniwersytetu Nauk Stosowanych (Fontys University of Applied Sciences). Na uniwersytecie studiuje obecnie 4000 studentów, wszyscy z kierunkowym doświadczeniem zawodowym i kwalifikacjami pedagogicznymi. Wspiera ich ekipa ok. 450 wykładowców i nauczycieli. Kadra naukowo-studencka uniwersytetu jest podzielona na 11 zespołów, które z kolei dzielą się jeszcze na podgrupy odpowiedzialne za szkolenia zawodowe na poziomie szkół podstawowych, średnich, szkolenia specjalne i zaawansowane. Fontys OSO prowadzi również badania oraz ewaluacje programów.

Od 2007, studenci Fontys OSO mogą uzyskać stopień magistra z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych (Master of Special Educational Needs – SEN). Program magisterski SEN został zorganizowany przy współpracy z Uniwersytetem Roehampton w Londynie.

Fontys OSO zajmuje się analizą (praktyczną i teoretyczną) problemów i trudności napotykaných przez pracownika w środowisku pracy. Głównym obiektem zainteresowania i punktem wyjścia dla dalszego kształcenia, wspierania i badań jest rozwój edukacyjny. Fontys OSO pracuje głównie nad edukacją specjalną i przejściem w kierunku pracy na otwartym rynku pracy i organizacji czasu wolnego oraz rekreacji i rozrywki w społeczności lokalnej. Postęp nauki w zakresie polityki włączania i edukacji opartej na umiejętnościach jest niezwykle ważny dla pracy Fontys OSO.

Wszystkie informacje na temat Fontys OSO są dostępne pod adresem:
Fontys OSO
Postbus 90903 5000 GD Tilburg, Holandia
R.Haccou@fontys.nl
Tel. +31 877 875 900
www.fontys.nl/oso

Osoba kontaktowa dla ATLAS w Fontys OSO: Ronald Haccou.

4. UNIWERSYTET CARDIFF – WALIJSKIE CENTRUM

DS. NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI INTELEKTUALNEJ (WCLD),

PARTNER NAUKOWY PROJEKTU, WIELKA BRYTANIA

WCLD to interdyscyplinarny oddział akademicki Katedry Psychologii Medycyny na wydziale medycyny Uniwersytetu Cardiff. Centrum przynależy do instytucji osadzonej w szerszym akademickim kontekście – Ośrodka Badawczego Nauk o Zdrowiu (Centre for Health Sciences Research). Ośrodek ten, założony w 1975 roku, ma za zadanie stworzyć platformę komunikacji i łączyć osiągnięcia w zakresie doświadczenia klinicznego, badań naukowych, nauczania i rozwoju sektora usług związanych ze wszelkimi aspektami życia osób upośledzonych umysłowo.

WCLD wyznaje oczywiste wartości, takie jak: prawo każdego do godnego życia, dążenia do osiągnięcia oznaczonego celu, równości szans dostępu do zdrowia, możliwości rozwoju i osobistego spełnienia. Centrum wspiera i promuje dobrobyt osób niepełnosprawnych intelektualnie oraz ich rodzin a badania prowadzone przez Centrum mają na celu podniesienie świadomości społecznej w zakresie:

- Sytuacji społecznej i potrzeb osób niepełnosprawnych intelektualnie oraz ich rodzin na przestrzeni całego ich życia oraz sposobu, w jaki różnice osobowe i środowiskowe wpływają na jakość ich życia.
- Związków pomiędzy świadczonymi im usługami i zachodzącymi w środowisku procesami a społecznym i osobistym dobrem osób niepełnosprawnych intelektualnie i ich rodzin.
- Sposobu, w jaki odpowiednio skrojone usługi i metody pracy mogą zostać zastosowane w praktyce.

Do realizacji wyżej wymienionych celów niezbędne jest dokładne określenie okoliczności, jakie muszą mieć miejsce i wsparcia koniecznego do rozwoju umiejętności, zdobycia doświadczenia zawodowego, utrzymania dobrego zdrowia, rozszerzania relacji i więzi społecznych, różnorodności i konstruktywności zajęć, możliwości wyboru i niezależności, podniesienia reputacji społecznej, samoświadomości i tożsamości.

Informacje o WCLD:

Neuadd Meirionnydd Health Park
Cardiff CF14 4YS United Kingdom
www.cardiff.ac.uk

+44 29 20687204

Osoba kontaktowa dla ATLAS w WLCD: Prof. Dr David Felce, Jonathan Perry.

5. FUNDACJA ALPHA TRANSILVANA, RUMUNIA

Fundacja Alpha Transilvana jest pozarządową, charytatywną organizacją humanitarną, która w swojej pracy nie przywiązuje wagi do czynników politycznych, rasowych, etnicznych, religijnych ani narodowościowych. Celem fundacji jest niesienie pomocy osobom niepełnosprawnym fizycznie, z problemami natury psychologicznej i społecznej oraz osobom z innymi rodzajami niepełnosprawności.

W 2005, Fundacja Alpha Transilvana uzyskała akredytację rządu Rumunii na świadczenie takich usług jak:

- zapobieganie trudnościom,
- pomoc w powrocie do zdrowia i rehabilitacja,
- opieka społeczna i medyczna nad osobami starszymi,
- wsparcie i przygotowanie do integracji zawodowej, re-adaptacji społecznej i re-edukacji,
- środki i działania mające na celu ograniczenie liczby sytuacji narażających osoby niepełnosprawne na niemożliwe do pokonania dla nich trudności.

Fundacja Alpha Transilvana składa się z organizacji:

IMPULS: centrum prewencyjne i wczesno interwencyjne dla zaburzeń nauro- i psychomotorycznych (od 2003);

PERSEVERANTA: dzienne centrum opieki nad dziećmi z zaburzeniami neuro- i psychomotorycznymi;

ATRIUM: centrum kształcenia zawodowego dla niepełnosprawnych młodych dorosłych;

TIMURAL: spółka z o.o. – ośrodek całodobowy;

Alpha – Centrum Informacyjne dla organizacji pozarządowych;

SAMSA: usługi społeczne i medyczne – opieka nad osobami starszymi w ich domach.

Wszystkie informacje o Fundacji Alpha Transilvana dostępne są pod adresem:

Fundatia Alpha Transilvana
Aleea Vrancea 1, Tirgu-Mures 540517, Rumunia
office@alphatransilvana.ro
www.alphatransilvana.ro

Osoba kontaktowa dla ATLAS w Fundatia Alpha Transilvana: Eva Györki Toth, Banga Erzsebeth.

6. HEALTH SERVICE EXECUTIVE NORTH WEST, IRLANDIA

Health Service Executive jest odpowiedzialna za świadczenie usług opieki zdrowotnej i personalnych usług społecznych dla wszystkich mieszkańców Republiki Irlandii. Jak zostało to zapisane w Ustawie o służbie zdrowia (Health Act) z 2004, obowiązkiem organizacji jest wykorzystanie wszystkich dostępnych środków w jak najlepszy, najbardziej skuteczny i gospodarny sposób w celu poprawienia jakości życia, promocji i ochrony zdrowia publicznego. HSE to obecnie jedna instytucja odpowiedzialna za zapewnienie równego dostępu do przystępnej cenowo opieki medycznej i społecznej na możliwie najwyższym poziomie. Usługi są wykonywane przy maksymalnym wykorzystaniu środków rządowych przeznaczonych na ten cel.

HSE jest dostawcą tysięcy różnorodnych usług w szpitalach i gminach na terenie całego kraju. Usługi obejmują m.in. wizyty pielęgniarek środowiskowych w domach osób starszych, troskę o dzieci wykazujące zaburzenia behawioralne, szeroko zakrojone programy edukacji zdrowotnej, skomplikowane zabiegi neurochirurgiczne, planowanie działań na wypadek katastrof i zagrożeń zdrowia czy zapobieganie rozprzestrzenianiu się chorób zakaźnych.

Irlandzka Wykonawcza Służba Zdrowia uczestniczyła w projekcie ATLAS za pośrednictwem pokrewnej organizacji „Donegal Cheese”.

Donegal Cheese – „przedsięwzięcie organizacji Rozwoju Wsi i partnerów lokalnych” (*Donegal Cheese – business of Rural Development and local cooperation*) ma na celu rewitalizację terenów wiejskich i kładzie szczególny nacisk na zastosowanie strategii „dół-góra” (działania oddolne) do inicjatyw lokalnego rozwoju. Donegal Cheese jest efektem partnerstwa publiczno-prywatnego na skalę lokalną, projektem powołanym do życia przez HSE West (organ publiczny), firmę prywatną Donegal Creameries i organizację wolontariacką – Schizophrenia of Ireland (Schizofrenia w Irlandii) oddział w Inishowen. Wszystkie te organizacje działają w jednym, tym samym regionie i pragną go rozwijać zgodnie ze swoją polityką i celami statutowymi. Najważniejszą zasługą Donegal Cheese jest stworzenie możliwości godnej pracy i warunków godnego zatrudnienia dla osób, które do tej pory ze względu na swoją niepełnosprawność i miejsce zamieszkania nie mogły takiego zatrudnienia znaleźć.

Projekt zapewnia zatrudnienie i szkolenia zawodowe osobom niepełnosprawnym.

Wszystkie informacje o Health Service Executive North West i Donegal Cheese są dostępne pod adresem:

Donegal Cheese IDA Industrial Estate Lisfannon – Buncrana
Co Donnegan, Irlandia
Tel. +353 74 9363690

www.donegalcheese.com oraz www.hse.ie

Osoby kontaktowe dla projektu ATLAS w HSE: Peter Canning, Sheila Gill, Cathy McDermot.

7. LEBENSHILFE TIROL, AUSTRIA

Organizacja Lebenshilfe Tirol powstała w 1963 i jest częścią większej organizacji Lebenshilfe Austria. Lebenshilfe troszczy się o interesy osób z niepełnosprawnością intelektualną i/lub licznymi rodzajami niepełnosprawności, oferując szeroki wachlarz usług zorientowanych bezpośrednio na potrzeby każdego, pojedynczego klienta. Lebenshilfe Tirol jest największym dostawcą tego typu usług w regionie austriackiego Tyrolu, będąc tam jednocześnie jednym z największych pracodawców. Rolą organizacji jest darmowe doradztwo w sprawach wchodzenia osób niepełnosprawnych na otwarty rynek pracy.

Od momentu swojego powstania, organizacja Lebenshilfe Tirol znacząco ulepszyła i rozszerzyła wachlarz świadczonych usług. Obecnie organizacja obejmuje 74 ośrodki i 43 domy: opieką i usługami organizacji objęte jest ponad 1400 osób niepełnosprawnych intelektualnie lub/i ze zwielokrotnioną niepełnosprawnością, a większość z nich stanowią osoby dorosłe.

Lebenshilfe Tirol świadczy trzy rodzaje usług:

- doradztwo i opieka nad małymi dziećmi: dla 250 rodzin z niepełnosprawnymi dziećmi (wiek od 1 do 6 lat) – 4 przedszkola integracyjne;
- usługi środowiskowe: dla 350 klientów – w mieszkaniach do 3 a w domach wolnostojących do 9 osób;
- usługi związane z zatrudnieniem: 850 klientów w 40 różnych miejscowościach na terenie Tyrolu:
 - szkolenia zawodowe,
 - doradztwo zawodowe,
 - zakłady pracy chronionej.

Wszystkie informacje o Lebenshilfe Tirol dostępne są pod adresem:

Lebenshilfe Tirol Gemeinnützige GmbH
Andechsstrasse 52 e 6020 Innsbruck
office@tirol.lebenshilfe.at

Osoby kontaktowe dla projektu ATLAS w Lebenshilfe Tirol: Vera Sokol, Angelika Ron-

ge, Walter Krug, Johannes Ungar.

8. MELEDONI, GRECJA

Meledoni to organizacja parasolowa skupiająca sześć ośrodków oferujących usługi osobom z trudnościami w nauce. Cztery spośród tych ośrodków znajdują się w pobliżu Aten, jeden w Thessalonikach i jeden w Galxidi. Oferowane usługi obejmują kształcenie zawodowe dla osób z trudnościami w nauce i chronione zatrudnienie. Trzy spośród ośrodków oferują również usługi związane z zatrudnieniem wspomaganiem dla osób, które chcą zdobyć płatne, rynkowe zatrudnienie. Obecnie, dwa ośrodki są ośrodkami całodobowymi oferującymi usługi mieszkaniowe, pozostałe ośrodki mają wprowadzenie takich usług w planach.

Meledoni wzięło udział w projekcie ATLAS za pośrednictwem swoich dwóch organizacji członkowskich: Margarita i K.E.A.

Centrum edukacyjne dla osób o potrzebach specjalnych „Margarita”

Centrum edukacyjne dla osób o potrzebach specjalnych Margarita oferuje kształcenie zawodowe i zdobycie doświadczenia zawodowego młodym osobom o niewielkich lub umiarkowanych trudnościach z nauką. Centrum stworzyła w 1979 matka niepełnosprawnego intelektualnie dziecka. Obecnie centrum dysponuje setką miejsc. Misją Centrum jest przygotować wychowanków do pełnego i interesującego życia, pomóc im żyć i pracować w sposób dający satysfakcję i maksymalną niezależność.

4-6 Mesolonghiou Street, Nea Pendeli, Athens 152 36, Greece

www.margarita-centre.org

(+30) 210 613 3481

Kentro Eidikis Agofis (Centrum Edukacji Specjalnej)

K.E.A. działa jako centrum kształcenia dla osób z trudnościami w nauce. Powstało ono w okolicy Thessalonik w 1982 roku z inicjatywy grupy rodziców niepełnosprawnych intelektualnie dzieci, którzy chcieli zaspokoić ich specjalne potrzeby edukacyjne. K.E.A. oferuje liczne programy kształcenia związane z podstawowymi potrzebami edukacyjnymi, szkolenia zawodowe, doradztwo i wsparcie zarówno dla osób niepełnosprawnych, jak i ich rodzin.

Głównym celem większości programów jest stworzenie możliwości zatrudnienia dla około 80 niepełnosprawnych intelektualnie osób, które na co dzień uczą się w Centrum.

Tel. 20055 T.K 55110, KALAMARIA-THESSALONICA, GREECE

www.keathe.gr

tel. +30 2310 453107

Informacje o Meledoni:

13 Nikolapoulou Street, 15451 Nep Psochico, Greece

Tel. +30 1067 269 45

eseepa@otenet.gr

www.Meledoni.gr

Osoby kontaktowe dla projektu ALTLAS: Tommy Papp, Angelos Koutoumanos, Margarita Efraimidou.

9. PLURALISTUSCH PLATFORM GEHANDICAPTENZORG, BELGIA

PPG to organizacja parasolowa obejmująca 150 usługodawców na rzecz osób niepełnosprawnych we Flandrii (Belgia). Jako federacja, PPG aktywnie zajmuje się lobbieniem, doradztwem dla organizacji członkowskich i zarządzaniem projektami. PPG wspiera organizacje członkowskie w opracowywaniu strategii oraz daje im możliwość współpracy na terenie całej Flandrii.

Nad projektem ATLAS pracowało pięć organizacji członkowskich PPG. Samo PPG było odpowiedzialne za organizację, wsparcie i finansowe zarządzanie projektem a UCBO przy Uniwersytecie w Gandawie odpowiadał za koordynację projektu na skalę kraju.

Partnerzy z Flandrii:

- *UCBO – Uniwersytet w Gandawie*: UCBO to centrum szkolenia zawodowego dla osób dorosłych niepełnosprawnych fizycznie, psychicznie, sensorycznie lub z niewielkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej i dla osób z urazami mózgu. Działa przy Uniwersytecie w Gandawie.
- *De Ploeg*: De Ploeg to centrum kształcenia zawodowego i zapewnia szkolenia w miejscu pracy dla osób dorosłych niepełnosprawnych fizycznie, psychicznie lub sensorycznie
- *Jobburo*: Jobburo oferuje osobom niepełnosprawnym, które mają trudności ze znalezieniem normalnego zatrudnienia, możliwość pracy na zasadzie wolontariatu
- *MPI Wagenschot*: MPI Wagenschot to szkoła z internatem dla osób młodych (w wieku od 10 do 21 lat) z problemami rozwojowymi: behawioralnymi, emocjonalnymi,

niepełnosprawnością intelektualną i problemami w nauce.

- *De Ekker't*: Werkbureau to pośrednik pracy dla zakładów pracy chronionej dotowany przez rząd Flandrii. Celem działania biura jest poprawa jakości życia osób niepełnosprawnych, w tym wspieranie ich w integracji społecznej poprzez aktywizację zawodową.

Wszystkie informacje o PPG dostępne są pod adresem:

PPG
Junostraat 32, 2600 Berchem, Antwerp
Belgia
Tel. +32 336 64 996
post@ppg.be
www.ppg.be

Osoby kontaktowe dla projektu ATLAS: Jos Stercx, Judy Morsa.

ANEKS 2

PRZEGLĄD KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH I UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH UZNAWANYCH ZA WAŻNE PRZEZ PRACODAWCÓW

	Praca terapeutyczna	Praca chroniona	Otwarty rynek pracy	Utrzymanie zieleni	Przemysł lekki	Usługi	Ocena 1	Ocena 2
A								
1 Przekazywanie informacji		61	62			70	*	*
2 Pytanie o informacje	62		79	74	65	78	***	**
3 Interakcja z rozmówcą (kontakt wzrokowy)	69	65	81		81	80	**	***
4 Wysłuchiwanie poleceń i pytań	79	74	95	65	94	83	***	***
5 Przysłuchiwanie się rozmowie		65	64					*
6 Udzielanie odpowiedzi w rozmowie								
7 Zakończenie rozmowy/zmiana tematu								
8 Zabieranie głosu w rozmowie (umożliwienie innym zakończenia wypowiedzi)		70	76			73	*	**
9 Podejmowanie rozmowy								
10 Wyrażanie się w drodze stosownej mowy ciała/komunikacji pozawerbalnej		73				65	*	
B Uczestnictwo w zespole:								
11 Odpowiedzialność	79	70	86		84	83	**	***
12 Własna inicjatywa			64			68	*	*
13 Motywacja	72	74	86	61	81	80	***	***
14 Umiejętność realizowania planów	62		69			75	*	*
15 Umiejętność samodzielnej pracy		61	67			70	*	*
16 Lojalność w stosunku do pracy i pracodawcy	62	83	86	78	68	78	*	***
17 Gotowość do nauki	82	87	93	65	94	93	***	***
18 Respektowanie kierownictwa i przełożonych	76	73	64	68	68	72	***	*

		Praca terapeutyczna	Praca chroniona	Otwarty rynek pracy	Utrzymanie zieleni	Przemysł lekki	Usługi	Ocena 1	Ocena 2
C Reguły społeczne obowiązujące w miejscu pracy									
19	Identyfikowanie i zwracanie się do kluczowych osób z prośbą o obecność lub rozmowę		70	76	65		70	**	**
20	Rozpoznawanie kiedy można prosić o zgodę	72	96	90	83	71	93	***	***
21	Rozpoznawanie kiedy należy przeprosić	69	87	90	78	74	85	***	***
22	Przyjazny stosunek do klientów	79	96	76	78	70	90	***	**
23	Przestrzeganie zasad i ustaleń	87	87	98	87	97	90	***	***
24	Zachowanie poufności		68	73			69	*	**
25	Uczciwość, orwartość, realistyczne podejście do swoich umiejętności		61	81	61	65	60	***	***

D Relacje ze współpracownikami:									
26	Współpraca	74	78	81	61	74	85	***	***
27	Zwracanie się o pomoc w razie potrzeby	82	83	90	70	90	90	***	***
28	Rozpoznawanie pozycji osób w miejscu pracy	61		68		60	60	**	*
29	Dostosowanie zachowania do pozycji osób								
30	Świadomość i przestrzeganie zwyczajów w miejscu pracy		87	76	78	77	73	***	**
31	Okazywanie zainteresowania współpracownikom								
32	Umiejętność oceny jakie informacje o sobie można przekazać		61						
33	Umiejętność oceny o jakie prywatne informacje można zapytać innych		70	62			65	*	*
34	Okazywanie właściwych relacji w stosunku do płci tej samej/lub przeciwnej	67	86	68		77	82	**	*
35	Odpowiadanie na zaproszenia		65						
36	Wspieranie i lojalność wobec współpracowników		70	71		68	60	***	**
37	Ocena innych bez osądzania		70						
38	Poszanowanie opinii innych		87	76	61	61	75	***	**
39	Umiejętność radzenia sobie z dokuczaniem		87	76		74	70	**	**
40	Asertywność		87	62	65		63	**	*

		Praca terapeutyczna	Praca chroniona	Otwarty rynek pracy	Utrzymanie zieleni	Przemysł lekki	Usługi	Ocena 1	Ocena 2
E Zachowania społecznie akceptowalne:									
41	Umiejętność oceny jakie zachowania są stosowne w miejscu pracy		83	81	61	68	75	***	***
42	Umiejętność oceny jakie zachowania są stosowne w relacjach społecznych	61	91	62			80	*	*
43	Umiejętność rozdzielania życia prywatnego i zawodowego	62	78	79		68	80	**	**
44	Umiejętność nienaruszania społecznych konwencji/granic		78	76	65	71	65	***	**
45	Okazywanie przyjacielskich uczuć w stosownym wymiarze		83	67			83	*	*
46	Reagowanie na uprzejmości/dowcip		61				68	*	
47	Reagowanie na komplementy						65		
48	Wyrażanie uprzejmości innym, żartowanie		65				63	*	
49	Rozpoznawanie nieakceptowanych zachowań/praktyk		91	86	65	71	80	***	***

F Radzenie sobie ze stresem:									
50	Pewność siebie/wewnętrzny spokój/samoświadomość			67	74		63	**	*
51	Panowanie nad emocjami w przypadku popełnienia błędu			71			65	*	**
52	Panowanie nad emocjami w przypadku dokuczania			71			63	*	**
53	Umiejętność znoszenia krytyki		70	74		61	73	**	**
54	Opanowanie w przypadku zwracania się do innych osób		70	60			70	*	*
55	Wykazywanie dużej odporności na stres								
56	Wytrwałość			74	61	66	65	***	**

G Wymagania związane z życiem społecznym i zawodowym:									
57	Punktualność	74	82	93	61	87	90	***	***
58	Dobra kondycja	74	74	88	74	84	83	***	***
59	Dbłość o wygląd	87	83	76	61	81	95	***	**
60	Dbłość o higienę	90	87	86	70	87	98	***	***
61	Dbanie o odpowiedni ubiór w pracy	90	91	75	65	87	95	***	**
62	Umiejętność doboru stroju w zależności od okazji		77				65	*	

Ocena w poszczególnych sektorach

Praca chroniona – aktywizacja zawodowa

* – ocenione jako konieczne przez 60% lub więcej respondentów w jednym z sektorów: zielonym, lekkim przemyśle lub w usługach

** – ocenione jako konieczne przez 60% lub więcej respondentów w dwóch sektorach: zielonym, lekkim przemyśle i w usługach

*** – ocenione jako konieczne przez 60% lub więcej respondentów we wszystkich trzech sektorach: zielonym, lekkim przemyśle i w usługach

Otwarty rynek pracy

* – ocenione jako konieczne przez 60-69% lub więcej respondentów na otwartym rynku pracy

** – ocenione jako konieczne przez 70-79% respondentów na otwartym rynku pracy

*** – ocenione jako konieczne przez 80% i więcej respondentów na otwartym rynku pracy

ANEKS 3

KWESTIONARIUSZ DLA PRACODAWCÓW

Kwestionariusz dla pracodawców dotyczący znaczenia umiejętności społecznych

Stanowisko ankietowanego w firmie:

Nazwa firmy: _____

Rozmiar miejsca pracy (liczba pracowników): _____

Kwestionariusz został wypełniony

_____ podczas rozmowy bezpośredniej

_____ samodzielnie przez ankietowanego

Data: D/M/ROK __/__/__

Firma zatrudnia osoby z niepełnosprawnością za pomocą modelu:

___ wolnorynkowego lub modelu zatrudnienia wspomagane

___ modelu pracy chronionej

___ modelu pracy terapeutycznej lub terapii zajęciowej

Do którego z wymienionych sektorów należy wykonywana praca?

___ Usługi (gastronomia, sprzątanie, praca w supermarkecie)

___ Praca w terenach zielonych (ogrodnictwo, utrzymanie terenów zielonych)

___ Lekka praca przemysłowa (produkcja, składanie, itp.)

___ Praca biurowa

Umiejętności społeczne związane z pracą u danego pracodawcy

W jakim zakresie osoba musi posiadać umiejętności wymienione w poniższej liście, by móc pracować w Twoim zakładzie na opisanym wyżej stanowisku?

Umiejętność społeczna powinna być obecna jedynie w małym zakresie	1
Umiejętność społeczna powinna być raczej obecna	2
Umiejętność społeczna powinna być obecna	3
Umiejętność społeczna zdecydowanie powinna być obecna	4

	1	2	3	4
Zdolność do porozumiewania się				
Podawanie informacji				
Prośzenie o informacje				
Utrzymywanie kontaktu wzrokowego podczas rozmowy				
Słuchanie instrukcji i pytań				
Słuchanie rozmów				
Odpowiadanie podczas rozmowy				
Zmiana tematu rozmowy/zakończenie rozmowy				
Pozwalanie innym na skończenie wątku przed zabraniem głosu				
Mowa ciała/komunikacja niewerbalna				
Zdolność do produktywności				
Poczucie odpowiedzialności				
Inicjatywa				
Motywacja				
Umiejętność naśladowania wzoru				
Zdolność do niezależnej pracy				
Lojalność względem pracodawcy				
Gotowość do nauki				
Akceptacja uwag, zdolność do przekazywania uwag innym				
Zdolność do budowania relacji w miejscu pracy (z klientami/przełożonymi)				
Identyfikacja osób, do których należy się zwrócić i rozmowa z nimi				
Wiedza, kiedy można poprosić o pozwolenie				
Świadomość sytuacji, w których należy przeprosić				
Przyjazny stosunek do klientów				
Stosowanie się do zasad i uzgodnień				

Zachowanie zasady poufności				
Uczciwość, otwartość i realistyczne podejście do własnych umiejętności				
Zdolność do budowania odpowiednich relacji z współpracownikami				
Umiejętność współpracy				
Odwaga, by w razie potrzeby poprosić o pomoc				
Umiejętność zinterpretowania hierarchii w miejscu pracy				
Rozróżnianie, do kogo można/trzeba zwrócić się w sposób formalny, a do kogo w nieformalny				
Świadomość zasad, także niepisanych, obowiązujących w miejscu pracy				
Wykazywanie zainteresowania współpracownikami				
Stopniowe przekazywanie informacji o własnej osobie (świadomość sposobu ujawniania swojej osoby i kontekstu sytuacyjnego, w którym mówi się o sobie)				
Świadomość, kiedy można zadawać pytania współpracownikom dotyczące ich życia prywatnego				
Właściwe relacje z własną i przeciwną płcią				
Reagowanie na zaproszenia				
Wspieranie innych, lojalność wobec kolegów i koleżanek z pracy				
Opisywanie innych bez wydawania osądów				
Szanowanie opinii innych osób				
Wiedza, jak radzić sobie z zastraszaniem i tzw. „falą”				
Asertywność – umiejętność powiedzenia „nie”				
Zdolność do zachowania w sposób akceptowalny społecznie				
Umiejętność oceny, co jest właściwe w relacjach w miejscu pracy, a co nie				
Umiejętność oceny, co jest właściwe w relacjach społecznych, a co nie				
Umiejętność oddzielania życia prywatnego od zawodowego				
Unikanie działań sprzecznych z regułami społecznymi obowiązującymi w miejscu pracy				
Właściwe wyrażanie przyjaznego nastawienia				
Wiedza, jak reagować na żarty i komplementy				

Wiedza, jak wyrażać komplementy				
Wiedza, jak żartować				
Umiejętność rozpoznania niepożądanych praktyk				
Zdolność do skutecznego zarządzania stresem				
Pewność siebie, brak nerwowości, świadomość siebie i naturalność				
Umiejętność radzenia sobie z porażkami i negatywnymi emocjami				
Umiejętność radzenia sobie z drwinami				
Umiejętność radzenia sobie z krytyką				
Spokój w relacjach z innymi				
Wysoki poziom odporności na stres				
Wytrwałość				
Zdolność do stosowania się do ogólnych zasad i ustaleń				
Punktualność				
Sprawność fizyczna				
Dbłość o wygląd				
Dbłość o higienę osobistą				
Umiejętne dobieranie ubioru do pracy				
Umiejętne dobieranie ubioru przy innych okazjach				

Proszę również odpowiedzieć na poniższe pytania dotyczące Twoich doświadczeń z zatrudnieniem osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Jakie doświadczenie ma Twoja firma w zatrudnianiu osób z niepełnosprawnością, z niepełną edukacją?

Jakiego rodzaju prace Twoja firma może zaoferować takim osobom? (rodzaj pracy, pensja, etc.)

Czy w Twojej firmie osoby z niepełnosprawnością mogłyby otrzymywać dodatkowe wsparcie?

Czy istnieją inne umiejętności społeczne bądź aspekty zachowań społecznych, których nie ma na liście, a które postrzegasz jako kluczowe u swoich pracowników? Jeśli tak, wymień je.

ANEKS 4

PRZEGLĄD KLUCZOWYCH UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH

Umiejętności komunikacyjne

- 2 Prośenie o informacje/pytanie
- 3 Utrzymywanie kontaktu wzrokowego podczas rozmowy
- 4 Słuchanie instrukcji i pytań

Zdolność do produktywnej pracy

- 11 Poczucie odpowiedzialności
- 13 Motywacja
- 16 Lojalność względem pracodawcy i współpracowników
- 17 Gotowość do nauki

Zdolność do budowania relacji w miejscu pracy (z klientami/przełożonymi)

- 20 Wiedza, kiedy można poprosić o pozwolenie
- 21 Świadomość sytuacji, w których należy przeprosić
- 22 Przyjazny stosunek do klientów
- 23 Stosowanie się do zasad i ustaleń
- 25 Uczciwość, otwartość i realistyczna ocena własnych umiejętności

Zdolność do budowania odpowiednich relacji ze współpracownikami

- 26 Współpraca z kolegami i koleżankami z pracy
- 27 Umiejętność poproszenia o wsparcie, gdy jest potrzebne
- 30 Świadomość zasad, także niepisanych, obowiązujących w miejscu pracy i stosowanie się do nich
- 34 Odpowiednie relacje z płcią własną i przeciwną
- 38 Szacunek dla opinii innych

Zdolność do zachowania w sposób akceptowalny społecznie

- 41 Zdolność ocenienia, co jest właściwe w ramach relacji w miejscu pracy
- 43 Zdolność do rozdzielania życia zawodowego od prywatnego
- 44 Unikanie działań niezgodnych z konwencjami społecznymi
- 49 Rozpoznawanie niepożądanych praktyk

Umiejętność skutecznego zarządzania stresem

- 56 Wytrwałość

Umiejętność stosowania się do ogólnych zasad i ustaleń

- 57 Punktualność
- 58 Sprawność fizyczna
- 59 Dbłość o wygląd
- 60 Dbłość o higienę osobistą
- 61 Odpowiedni dobór stroju do pracy

ANEKS 5

PRZEGLĄD INSTRUMENTÓW EWALUACYJNYCH

Ocena umiejętności komunikacyjnych i interakcyjnych (Assessment of Communication and Interaction Skills – ACIS)

ACIS to ewaluacja oparta na obserwacji, która polega na zbieraniu danych o umiejętnościach osób, które przejawiają się podczas ich rozmów i interakcji z innymi pracownikami w miejscu pracy. Instrument ten związany jest więc ściśle z obserwacją w sytuacjach ściśle związanych z pracą. Umiejętności klasyfikuje się w trzech obszarach:

Obszar fizyczny

- dotykanie, podchodzenie, wychodzenie;
- bezpośrednie kontakty twarzą w twarz, kontakt wzrokowy z rozmówcą, dystans podczas rozmowy;
- postura i ruchy ciała;
- mowa ciała i wyrażanie się pozawerbalne, które ma wpływ na to, jak inni rozumieją osobę z niepełnosprawnością – te elementy mogą wpływać na skuteczność współpracy z osobą niepełnosprawną.

Obszar fizyczny może przyczynić się zarówno do sukcesu, jak i porażki w zatrudnieniu osoby z niepełnosprawnością, dlatego należy zwrócić na niego baczną uwagę.

Obszar informacji – wymiana informacji

Właściwa wymiana informacji jest obszarem umiejętności o kluczowym znaczeniu dla skutecznego działania. W celu zapewnienia i odbierania niezbędnych informacji podczas pracy, osoby muszą:

- wydawać słyszalne dźwięki (lub dawać rozpoznawalne znaki);
- wyrażać myśli w sposób spójny;
- odnosić to, co mówią, do działań innych osób;
- zapewniać i odbierać informacje adekwatne do wykonywanych zadań.

Obszar relacji

Zdolność do zaangażowania się w działanie oparte na współpracy w wykonywaniu danego zadania jest ważna w każdej pracy zespołowej. Ważne jest przy tym zachowanie, które można określić następującymi cechami: rozważne, z szacunkiem dla innych, wspierające, nastawione na współpracę i zrozumienie.

By dobrze budować relacje międzyludzkie, osoby powinny:

- rozumieć podtekst kulturowy działań i być w stanie modyfikować działania w zależności od pożądanego kontekstu;
- rozpoznawać reguły i stosować się do nich; wypełniać swoją rolę i zadania związane z pracą zgodnie z oczekiwaniami;
- być w stanie interpretować innych i domyśleć się, co inni mogą myśleć lub odczuwać w kontekście działania osoby względem nich.

Każda umiejętność jest oceniana na czterostopniowej skali, od kompetentny (wykonawca czynności) –4 do niekompetentny – 1. Ocenę dokonuje się po obserwacji osoby w danym kontekście społecznym. Osoba oceniająca notuje obecność umiejętności lub jej brak oraz jej wpływ na bieżącą interakcję społeczną.

Aspekt wolicjonalny jest bardzo ważnym elementem instrumentu ACIS. Jakość działania polepsza się, jeżeli osoba sama dokonuje wyboru uczestnictwa w danej interakcji społecznej i z tego czerpie motywację. Przy ocenie ważny jest dobór sytuacji, które mają znaczenie dla osoby z niepełnosprawnością.

Instrument ACIS ma za zadanie być miernikiem konsekwencji szerokiego wachlarza niepełnosprawności/chorób/schorzeń wpływających na zdolności komunikacyjno-interakcyjne. Ocena ta nie jest związana z diagnozowaniem w sensie medycznym. Osoby z dysfunkcjami psychospołecznymi (np. osoby z chorobami psychicznymi i niepełnosprawnością intelektualną) często mają problemy z komunikacją i interakcją społeczną. Obecnie instrument ten stosuje się do oceny osób dorosłych.

Zastosowanie instrumentu

Rekomendowane działania obserwacyjne obejmują:

1. otwartą sytuację nie poddaną manipulacji;
2. wykonywanie indywidualnego zadania przy obecności innych osób z pracy;
3. wykonywanie zadania w grupie;
4. interakcja „jeden na jeden”, czyli na przykład: terapeuta-klient; klient-członek rodziny.

Rekomendowane konteksty sytuacyjne to:

1. naturalne otoczenie: komunikacja i interakcje społeczne mają mieć miejsce w naturalnym otoczeniu;
2. symulacja sytuacji życiowej, która spotyka klienta regularnie – z udziałem terapeuty
3. symulacja innej, dowolnej sytuacji, która także wymaga komunikacji i interakcji społecznej.

Czas przeprowadzenia oceny

Całkowity: 20-60 minut

Czas obserwacji: 15-45 minut

Czas oceny: 5-20 minut, w zależności od doświadczenia w korzystaniu z instrumentu ACIS

Proces oceny

Ocena dokonywana jest przez terapeutę. Obserwację można przerwać, kiedy osoba oceniająca ma wrażenie, że zobaczyła już wystarczająco dużo, by móc dokonać ewaluacji.

Ewaluator musi zadać sobie pytania na temat skuteczności działań osoby w jej kontekście zawodowym, społecznym i kulturowym. Obserwacja i ocena za pomocą instrumentu ACIS wymaga od osoby oceniającej umiejętności zinterpretowania danej sytuacji, w czym pomagają zarówno osobiste umiejętności, jak i podręcznik stosowania instrumentu. Jednocześnie należy dodać, że ewaluatorzy nie powinni starać się oceniać sytuacji, których sami nie są w stanie odpowiednio jasno zinterpretować i zrozumieć.

Punktacja

Osoba oceniająca może robić notatki podczas procesu obserwacji. ACIS to instrument oceny oparty na kryteriach, co oznacza, że punktacja opiera się na obecności bądź nieobecności zdefiniowanych umiejętności. Co ważne, ewaluator powinien być krytyczny – sytuacje wątpliwe powinien oceniać najbliższą niższą oceną, nie „podciągając” jej na siłę. Dostępny jest pakiet oceny włącznie z kartami wyników i opisami umiejętności.

Dostępność

Instrument ACIS jest dostępny w językach: holenderskim, angielskim i niemieckim.

Autorzy

Forsyth, K., Samamy, M., Simon, S., Kielhofner, G.

Dane kontaktowe

Wersja holenderska opublikowana przez: Expertise Centrum Ergotherapie Hogeschool Amsterdam & Kenniscentrum voor opleiding en revalidatie, e-mail: dvd.pijl@irv.nl – website: <http://ergo.hva.nl/ece>.

Wersja angielska opublikowana przez: Model of Human Occupation Clearinhouse,

Chicago, e-mail: kielhfmr@uic.edu, website: www.uic.edu/hsc/acad/cahp/OT/MOHOC.

Wersja niemiecka: vita-activa@btz-koeln.de, koszt: €13 w Holandii.

Ocena kompetencji społecznych u dzieci i młodszych dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną (ASC)

Instrument ASC został stworzony z myślą o szerokiej ocenie kompetencji społecznych w naturalnym kontekście sytuacyjnym społeczności lokalnych.

Sytuacja oraz umiejętności osoby niepełnosprawnej wpływają na jej zachowanie, a różnice się zachowania mogą służyć osiągnięciu podobnych celów – różni się jednak także odbiór społeczny tych zróżnicowanych zachowań.

Instrumentu ASC można użyć do oceny dzieci i dorosłych. Składa się on z 252 wzorów zachowań podzielonych na 11 funkcji: inicjowanie, autoregulacja, stosowanie się do reguł, pozytywna informacja zwrotna, negatywna informacja zwrotna, sięganie po wskazówki, proponowanie pomocy, przyjmowanie pomocy, wskazywanie preferencji, radzenie sobie z trudnościami, kończenie.

Poszczególne elementy składowe funkcji są pogrupowane na ośmiu poziomach ukazujących zaawansowanie społeczne. Dzięki temu, ocena może obejmować wszystkie poziomy.

Instrument ASC jest wykorzystywany w szkołach, społecznościach lokalnych i zakładach pracy. Przeprowadzenie oceny zajmuje około 45 minut. Instrument ten jest ogólny i nie ograniczony do kontekstu pracy, w którym można go zastosować jedynie w ograniczonym zakresie.

Dostępność

Instrument ASC jest dostępny w języku angielskim.

Autorzy

Meyer L., Reichle J., Mc Quarter R., et al. – Syracuse University

Dane kontaktowe

Luanne Mayer, Division of Special Education and Rehabilitation Services, 805S. Crouse Avenue, Syracuse University, Syracuse, NY 13244 2280.

CB-KOMPAS 1-2-3**Ocena podejścia do zatrudnienia u osób bez wykształcenia lub z wykształceniem w ograniczonym zakresie**

Instrument CB-KOMPAS 1-2-3 składa się z podręcznika, dysku umożliwiającego komputerowe zapisywanie punktacji, kart wyników, wzoru raportu na temat profilu zawodowego i podejścia do zatrudnienia, a także ustandaryzowane tabele porównawcze. Instrument składa się z trzech części:

KOMPAS 1 – tę część wykorzystuje się podczas monitorowania zdolności do zatrudnienia, na przykład w placówce terapeutycznej. Zawiera ona ustandaryzowany wywiad, który ma na celu opisanie podejścia danej osoby do kwestii zatrudnienia: reakcje osoby na 33 konkretne sytuacje w kontekście zatrudnienia. Odpowiedzi są oceniane w czterostopniowej skali. Wynik identyfikuje poziom osoby przy uwzględnieniu 8 typów podejść do zatrudnienia (niezależność, odpowiedzialność, odporność na stres, dyscyplinę, umiejętności społeczne, motywację, elastyczność, chęć do nauki), co tworzy ostateczny rezultat. Forma wywiadu przewiduje możliwość zadawania bardziej szczegółowych pytań na niektóre tematy, co umożliwi dalszą szczegółową analizę jakościową.

KOMPAS 2 to krótka ocena podejścia pracodawcy do kwestii zatrudnienia osoby z niepełnym wykształceniem/osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Ta ocena jest mniej szczegółowa, niż KOMPAS 1, ocenia się 8 podstawowych typów podejścia.

KOMPAS 3 służy bardziej szczegółowej ocenie w prawdziwych bądź symulowanych sytuacjach zatrudnienia. Struktura jest taka sama, jak w przypadku KOMPAS 1 (33 elementy, 8 typów podejścia do zatrudnienia i rezultat końcowy).

Trzy części instrumentu mogą być wykorzystane łącznie bądź osobno do przeprowadzenia wywiadu z klientem, oceny pracodawcy i szczegółowej obserwacji dokonywanej przez trenerów pracy. Wyniki na trzech skalach można porównać, ponieważ mają podobną strukturę. Niezbędne jest przygotowanie do stosowania tego instrumentu – zapewnia je podręcznik stosowania instrumentu.

Dostępność

Podręcznik jest napisany bardzo przystępnie, po holendersku.

Autorzy

Moenaert H., Degezelle A.

Dane kontaktowe

Dostępna jest wersja holenderska, opublikowana przez Consultatiebureaus van de provincie West – Vlaanderen en de Provincie West-Vlaanderen, e-mail: cons.bur.wv@village.uunet.be – cb.prospect@worldonline.be.

INVRA-Labour**Spis umiejętności/zdolności niezbędnych do niezależnego życia**

Instrument INVRA dostępny jest w dwóch wersjach: wersji odnoszącej się do pracy oraz wersji odnoszącej się do życia pojętego ogólnie. Instrument jest w zasadzie klarownie skomponowanym spisem umiejętności niezbędnych do właściwego funkcjonowania w kontekście pracy i poza nim. Instrumentu INVRA można użyć, by oceniać stopień niezależności osoby z niepełnosprawnością i jej postępy po ukończeniu szkolenia. Instrument INVRA wykorzystuje się indywidualnie. Koncentruje się on na kompetencjach i potencjale. By skorzystać z tego instrumentu, trzeba opanować jego terminologię i budowę.

Kwestionariusz instrumentu składa się z 38 elementów i zajmuje się następującymi aspektami:

- produktywność (12 elementów): umiejętności, które bezpośrednio wpływają na wykonywanie produktu lub dostarczanie usługi;
- umiejętności ruchowe (7 elementów): umiejętności związane ze zdolnościami fizycznymi;
- podejście (19 elementów): umiejętności związane ze stosunkiem osoby do pracy i miejsca pracy.

Każda umiejętność jest opisana na trzech poziomach odnoszących się do przejścia ze szkolenia zawodowego do zatrudnienia na otwartym rynku pracy.

- Poziom 1 (czerwony) opisuje poziom niezbędny do pracy w ramach ZAZ lub rehabilitacji zawodowej/aktywizacji zawodowej.
- Poziom 2 (zielony) odpowiada poziomowi wymaganemu w zakładach pracy chronionej.
- Poziom 3 (zielony) odpowiada poziomowi wymaganemu w pracy na otwartym rynku pracy.

Przykładowe elementy

(32) radzenie sobie z przeciwnościami

- a. reagując na sytuacje wymagające emocjonalnie, klient rzadko utrzymuje koncentrację
- b. reagując na sytuacje wymagające emocjonalnie, klient przeważanie utrzymuje koncentrację
- c. reagując na sytuacje wymagające emocjonalnie, klient zawsze utrzymuje koncentrację

(34) strach przed porażką

- a. klient bardzo często wykazuje strach przed porażką
- b. klient niekiedy wykazuje strach przed porażką
- c. klient bardzo rzadko wykazuje strach przed porażką.

Wykorzystanie instrumentu

INVRA-Labour koncentruje się na mocnych punktach i atutach zamiast na niepełnosprawności. Instrument ten może być wykorzystany, by:

- określić, czy potrzebne jest szkolenie;
- zapewnić informacje zwrotne osobie testowanej (za pomocą systemu z kolorami określającymi umiejętności osoby);
- oceniać postępy (poprzez ponowne skorzystanie z instrumentu po przeszkoleniu);
- wskazywać rodzaje pomocy, jakie należy zaoferować osobie;
- badać, jakich umiejętności wymaga dane miejsce pracy (kiedy bada się zarówno klienta, jak i pracodawcę).

Wiarygodność

Ustalono, że instrument jest skuteczny w 73%. Wynik ten można podnieść do 78% po przeszkoleniu w zakresie korzystania z instrumentu.

Wersja elektroniczna

Od 2001r. dostępna jest wersja elektroniczna instrumentu, która ma dodatkowe funkcje.

Grupa docelowa

Początkowo instrument INVRA przeznaczony był dla młodszych dorosłych (18-27 lat) z niepełnosprawnością intelektualną. Po adaptacjach dokonanych w ubiegłym roku, instrument może być również skutecznie wykorzystany z innymi grupami wiekowymi oraz z innymi rodzajami niepełnosprawności. Nie nadaje się jednak w obecnym kształcie do ewaluacji osób z ciężką postacią niepełnosprawności intelektualnej.

Dostępność

Instrument INVRA jest dostępny na rynku w języku angielskim oraz holenderskim.

Dane kontaktowe

Mr. Jos Flipsen, Postbus 158, 8090 AD-Wezep, Holandia

Tel. (+31) 38 375 99 39

e-mail: info@invra.nl, www.invra.nl

ISKIE-austriacki kwestionariusz dla osób z niepełnosprawnością intelektualną i problemami w uczeniu się służący ocenie kompetencji społecznych takich osób

Przy ocenie kompetencji społecznych instrument ISKIE koncentruje się na złożonej naturze interakcji w różnych sytuacjach społecznych i stara się ją wyjaśniać. Instrument ten ma za zadanie umożliwić zebranie większej ilości adekwatnych informacji o interakcjach społecznych osób z niepełnosprawnością. Kwestionariusz może wypełnić każda osoba, która wystarczająco długo zna osobę z niepełnosprawnością (wykazano eksperymentalnie, że w ciągu pół roku można uzyskać doświadczenie wystarczające do udzielenia odpowiedzi na pytania w kwestionariuszu). Sama osoba z niepełnosprawnością także może brać udział w wypełnianiu kwestionariusza.

Każdemu pytaniu towarzyszą przykłady wyjaśniające je dokładnie.

Struktura instrumentu

Każdy element jest oceniany na pięciostopniowej skali:

1= osoba jest w stanie wykonać czynność bardzo dobrze

2= osoba jest w stanie wykonać czynność dobrze

3= osoba jest czasami w stanie wykonać czynność

4= czynność jest trudna dla osoby

5= czynność jest dla osoby bardzo trudna

Instrument składa się z pięciu sekcji:

Sekcja 1: Charakterystyka kompetencji podczas interakcji (43 elementy)

Część 1/K1: Ogólne kompetencje komunikacyjne (11)

Część 2/K1: Wrażliwość w interakcjach werbalnych i niewerbalnych (15)

Część 3/K1: Zachowania prospołeczne (5)

Część 4/K1: Umiejętność przerywania interakcji (4)

Część 5/K1: Inicjowanie kontaktów społecznych (2)

Część 6/K1: Własny autorytet, wytrwałość (3)

Część 7/K1: Umiejętność pracy w zespole (3)

Sekcja 2: Charakterystyka elastyczności indywidualnej (44 elementy)

Część 1/K2: Pojmowanie obowiązujących zasad (7)

Część 2/K2: Umiejętność konwersacji i adaptacji (11)

Część 3/K2: Umiejętność rozróżniania (9)

Część 4/K2: Organizacja i otoczenie siebie samego (9)

Część 5/K2: Orientacja w otoczeniu (8)

Sekcja 3: Charakterystyka kompetencji autoregulacyjnych (33 elementy)

Część 1/K3: Umiejętność refleksji (3)

Część 2/K3: Zachowanie podczas sytuacji stresowych (2)

Część 3/K3: Ograniczenia, wytrwałość i tolerancja w odniesieniu do sytuacji frustrujących (5)

Część 4/K3: Aktywność, energia, motywacja, inicjatywa własna (7)

Część 5/K3: Zachowanie świadczące o pewności siebie (5)

Część 6/K3: Kontrola własnych sił i potrzeb (11)

Sekcja 4: Charakterystyka kompetencji metakognitywnych (40 elementów)

Część 1/K4: Rozumowanie ogólne i antycypacja (12)

Część 2/K4: Rozpoznawanie własnych ograniczeń (6)

Część 3/K4: Planowanie i działanie (5)

Część 4/K4: Percepcja (5)

Część 5/K4: Poczucie odpowiedzialności za siebie i otoczenie (3)

Część 6/K4: Kontrola krytyczna (5)

Część 7/K4: Reakcja na perspektywy i potencjalne zdarzenia (4)

Dostępność

ISKIEN jest dostępny w językach: holenderskim, angielskim oraz niemieckim

Dane kontaktowe

Mr. Walter Krug, 6020 Innsbruck, Austria.

www.iskie.com

MELBA – instrument służący rehabilitacji zawodowej oraz integracji

MELBA to narzędzie ewaluacyjne, które pozwala na dokumentację zarówno umiejętności klienta, jak i wymagań związanych z miejscem pracy – zawiera profil umiejętności i profil wymagań. Dzięki porównaniu obu części składowych instrumentu można dopasować właściwie pracę dla danej osoby z niepełnosprawnością.

MELBA to instrument opracowany na zlecenie niemieckiego Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej. Ma on na celu ułatwienie integracji zawodowej osób z niepełnosprawnością oraz osób z problemami natury psychicznej.

Profile umiejętności

Profile umiejętności MELBA zawierają spis kluczowych kwalifikacji, które trzeba wziąć pod uwagę przy umieszczeniu osoby w miejscu pracy. Umiejętności klienta dokumentowane są na pięciostopniowej skali. Poszczególne elementy profilu są dobrze zdefiniowane, co ułatwia korzystanie z niego w różnych przypadkach. Profile instrumentu MELBA umożliwiają:

- ustandaryzowaną dokumentację mocnych i słabych punktów osoby (jej potencjału i ograniczeń);
- przekazywanie informacji na temat tych mocnych i słabych punktów klientowi, pracodawcy bądź innej zainteresowanej stronie;
- systematyczne planowanie metod szkoleniowych i umacniania posiadanych umiejętności;
- ewaluację skuteczności szkolenia i innych interwencji;
- porównanie pomiędzy samooceną a oceną specjalistyczną umiejętności klienta.

Profile wymagań

Podobnej skali używa się do określenia, jakie wymagania są związane z danym miejscem pracy. Każdy element jest dokładnie zdefiniowany po to, żeby z instrumentu mógł skorzystać każdy w sposób równie prawidłowy. Profile służą opisaniu pracy bez względu na branżę. Profile wymagań instrumentu MELBA umożliwiają m.in.:

- ustandaryzowaną dokumentację wymagań związanych z miejscem pracy;
- systematyczne informowanie o strukturze wymagań;
- porównanie wymagań różnych miejsc pracy;
- adaptację/dopasowanie pracy do pożądanego kształtu.

Porównanie profili

Instrumentu MELBA można użyć do porównania obu profili, ponieważ są one zbudowane w identyczny sposób. Poprzez położenie profilu wymagań wydrukowanego na folii przezroczystej na profil umiejętności można łatwo zobaczyć, które umiejętności są dopasowane do miejsca pracy, a które nie. Rozbieżności można notować w dokumentacji towarzyszącej profilom. Instrument MELBA umożliwia:

- sprawdzenie, czy dana praca pasuje do klienta;
- sprawdzenie, czy klient spełnia wymagania miejsca pracy;
- identyfikację potencjalnie problematycznych elementów;
- systematyczny rozwój sposobów na poprawę dopasowania pracy do klienta poprzez adaptację miejsca pracy, zatrudnienie wspomagane i szkolenia.

Wykorzystanie instrumentu

MELBA to instrument dostępny zarówno w wersji tradycyjnej, jak i komputerowej. Został przetestowany doświadczalnie i może służyć szerokiej gamie użytkowników, w odniesieniu do osób z różnymi niepełnosprawnościami, planujących podjęcie zatrudnienia w bardzo różnych branżach. Może być skutecznie stosowany przez terapeutów, inżynierów, pracowników socjalnych, psychologów, nauczycieli etc.

MELBA ułatwia także komunikację pomiędzy specjalistami, komunikację mającą na celu ułatwienie dopasowania miejsca pracy, dywersyfikację zarobków w instytucjach terapeutycznych, dokumentację finansową oraz ewaluację skuteczności. Instrument ten jest włączony w strukturę rehabilitacji zawodowej i służy integracji osób upośledzonych w stopniu znacznym.

Struktura

MELBA składa się z pięciu części obejmujących:

planowanie pracy pod kątem umiejętności kognicyjnych, percepcję, uwagę, koncentrację, zdolność uczenia się i zapamiętywania, rozwiązywanie problemów, myślenie abstrakcyjne, zdolność dopasowania się, umiejętność społecznego samostanowienia, zdolność do bycia liderem, zdolność do krytyki i tolerancji na krytykę, zdolność do pracy w zespole, wytrwałość, odporność na frustrację, niezależność, punktualność, odpowiedzialność, porządek, czynniki psychomotoryczne, umiejętności szkolne: czytanie, liczenie, pisanie, mówienie.

Dostępność

Instrument MELBA jest dostępny w języku holenderskim i niemieckim.

Dane kontaktowe

Projekt MELBA, University of Siegen

Ms Kleffmann, Dr & Weinman, Prof. Dr, Postfach D-57068 Siegen – Germany

Internet: www.melba.de

Szczegółowych informacji udziela:

Ms. M van Hooff, tel. +31492574830, e-mail: vanhooffaa@hetnet.nl

Mr. H. van den Brand, tel. +316 51500 291, e-mail: H.vandenBrand@fontys.nl

Kompetencje społeczne w miejscu pracy (SCW)

SCW to lista zachowań stworzona do oceny umiejętności społecznych niezbędnych do podjęcia zatrudnienia. Składa się z 58 elementów, na które można odpowiedzieć „tak”, „nie” oraz „tak/nie”. Lista znajduje się wciąż w fazie eksperymentalnej i musi jeszcze zostać poddana walidacji psychometrycznej. Poniżej znajduje się kopia listy SCW.

Dostępność

Dostępna w języku włoskim oraz angielskim.

Autorzy

Nota L. & Soresi S.

Dane kontaktowe

Wydział Psychologii Rozwojowej, Uniwersytet w Padwie, Włochy.

Laura.Nota@unipd.it

Kompetencje społeczne w miejscu pracy – wersja eksperymentalna

Poniżej znajduje się lista zachowań społecznych, które mogą poprawić bądź pogorszyć relacje międzyludzkie i produktywność w miejscu pracy.

Osoba nadzorująca/przełożony ma za zadanie wskazać, czy kiedykolwiek pracownik przejawiał (TAK) lub nie przejawiał (NIE) takie zachowania. Odpowiedź (TN) oznacza brak pewności – należy unikać jej wskazywania, jeśli to możliwe.

Dane pracownika: _____

Data: _____

Dane przełożonego: _____

- | | |
|--|------------------|
| 1. Dziś przyszedł/przyszła do pracy o czasie. | __TAK__ NIE__ TN |
| 2. Dziś przepracował cały dzień pracy. | __TAK__ NIE__ TN |
| 3. Pracował dziś samodzielnie. | __TAK__ NIE__ TN |
| 4. Robił sobie przerwy we właściwych porach. | __TAK__ NIE__ TN |
| 5. Wyszedł z pracy przed czasem, podając powód. | __TAK__ NIE__ TN |
| 6. Pracował dziś produktywnie. | __TAK__ NIE__ TN |
| 7. Pracował dziś szybko. | __TAK__ NIE__ TN |
| 8. Pracował dziś w sposób dokładny. | __TAK__ NIE__ TN |
| 9. Wykonał dziś wszystkie zadania, o które go poproszono. | __TAK__ NIE__ TN |
| 10. Rozmawiał dziś z przełożonym na tematy nie związane z pracą (zdrowie, pogoda, etc.) | __TAK__ NIE__ TN |
| 11. Rozmawiał dziś z innymi pracownikami na tematy nie związane z pracą (zdrowie, pogoda, etc.) | __TAK__ NIE__ TN |
| 12. Powiedział dziś „dzień dobry” lub „cześć” przełożonemu. | __TAK__ NIE__ TN |
| 13. Przywitał się dziś także z innymi pracownikami. | __TAK__ NIE__ TN |
| 14. Skomplementował innego pracownika/pracowników. | __TAK__ NIE__ TN |
| 15. Przyjął pochwałę od przełożonego. | __TAK__ NIE__ TN |
| 16. Przyjął dziś pochwałę od współpracowników. | __TAK__ NIE__ TN |
| 17. Używał dziś form grzecznościowych („proszę”, „dziękuję”, itd.) w kontaktach z przełożonym. | __TAK__ NIE__ TN |
| 18. Używał dziś form grzecznościowych („proszę”, „dziękuję”, itd.) w kontaktach z innymi pracownikami. | __TAK__ NIE__ TN |
| 19. Żartował dziś pozytywnie z przełożonym. | __TAK__ NIE__ TN |
| 20. Żartował dziś pozytywnie z innymi pracownikami. | __TAK__ NIE__ TN |
| 21. Stosował się dziś do instrukcji przełożonego. | __TAK__ NIE__ TN |
| 22. Poprosił dziś o wskazówki od przełożonego. | __TAK__ NIE__ TN |
| 23. Pomagał dziś innym pracownikom. | __TAK__ NIE__ TN |
| 24. Prosił dziś innych pracowników o pomoc. | __TAK__ NIE__ TN |
| 25. Zapewnił dziś innym materiały niezbędne do pracy. | __TAK__ NIE__ TN |

26. Informował pracowników w odpowiedni sposób (nie krzyczał, nie obrażał, itd.), że zrobili coś niewłaściwie. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
27. W odpowiedni sposób poinformował dziś innych pracowników, że muszą bardziej się starać. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
28. Zaakceptował dziś komentarz przełożonego po niewłaściwie wykonanej pracy. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
29. Zaakceptował dziś komentarz innych pracowników po niewłaściwie wykonanej pracy. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
30. Przyjął dziś pomoc od przełożonego. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
31. Przyjął dziś pomoc od innych pracowników. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
32. Utrzymywał dziś kontakt wzrokowy z przełożonym podczas rozmów. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
33. Utrzymywał dziś kontakt wzrokowy z innymi pracownikami podczas rozmów. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
34. Mówił dziś właściwym tonem podczas rozmowy z przełożonym. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
35. Mówił dziś właściwym tonem podczas rozmowy z innymi pracownikami. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
36. Nie stosował się dziś do poleceń, robił inne rzeczy. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
37. Nie poprosił o pomoc, gdy było to konieczne. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
38. Drwił dziś z innych pracowników. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
39. Dekoncentrował dziś innych pracowników w trakcie pracy. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
40. Chciał dziś podczas pracy rozmawiać z przełożonym na tematy z nią nie związane. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
41. Robił dziś sobie przerwy dłuższe, niż dozwolone. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
42. Nie akceptował pouczeń, odpowiadał na nie niegrzecznie. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
43. W obraźliwy sposób lub krzycząc wytykał dziś błędy innym pracownikom. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN

44. Nie był dziś samodzielny, pytał często, co ma robić. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
45. Używał dziś obscenicznego języka rozmawiając z przełożonym. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
46. Używał dziś obscenicznego języka rozmawiając z innymi pracownikami. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
47. Używał trywialnych wymówek, by nie pracować. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
48. Nie zadbał dziś o wygląd/ubranie. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
49. Nie zadbał o higienę osobistą. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
50. Nie stosował się dziś do zasad. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
51. Nudził się. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
52. Miał dziś nastroj depresyjny. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
53. Był nieobecny myślami. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
54. Był rozdrażniony. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
55. Bardzo szybko się dziś zmęczył. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
56. Był agresywny wobec innych pracowników. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
57. Był agresywny wobec przełożonego. ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN
58. Był dziś agresywny wobec otoczenia (meble, materiały, itd.) ☐ TAK ☐ NIE ☐ TN

Przewodnik programowy do ewaluacji zawodowej (VACG)

VACG to instrument do ewaluacji pod kątem zatrudnienia z osobną częścią poświęconą umiejętnościom społecznym. Rusch et al. (1982) zbadali pracodawców w sektorze usług i przemyśle lekkim, by stwierdzić, jakie umiejętności są wymagane, by otrzymać pracę w tych sektorach. Rezultaty tego badania stanowią podstawę VACG, oceniającego umiejętności ogólnie związane z pracą, jak również umiejętności społeczne.

Instrument VACG koncentruje się więc na dwóch obszarach: zachowania związane ściśle z pracą (frekwencja, wytrwałość, niezależność, produkcja, nauka, zachowanie) oraz zachowania związane z interakcją (umiejętności komunikacyjne, społeczne, związane z jedzeniem i dbałością o wygląd, umiejętności szkolne – czytanie, pisanie i liczenie). Instrument składa się z 66 elementów – pytań rozpoczynających się od frazy „Czy pracownik...”, po której następuje opis ocenianego zachowania. Możliwa jest kilkustopniowa ocena zachowań pracownika, a osoba przeprowadzająca ocenę ma za zadanie dobranie właściwego stopnia zaawansowania osoby w danej umiejętności.

Instrument może być wykorzystywany przez nauczycieli, terapeutów, pracowników społecznych, rodziców i specjalistów/paraspecjalistów w celu określenia ogólnego poziomu umiejętności osoby w odniesieniu do standardów uznawanych za ważne w skutecznym i udanym zatrudnieniu w gastronomii, usługach i przemyśle lekkim.

Struktura

Oceniane umiejętności:

Zachowanie związane z pracą

Frekwencja/wytrwałość

Frekwencja

Długość czasu uczestnictwa w programie

Długość czasu nieprzerwanej pracy

Nauka

Nauka poprzez instrukcje werbalne i demonstrację

Pamiętanie, by stosować się do instrukcji

Stosowanie się do instrukcji złożonych z kilku słów

Nauka nowych zadań w odpowiednim tempie

Reakcja na korygujące informacje zwrotne

Niezależność

Praca samodzielna

Praca niezależnie od współpracowników i przełożonych

Praca bez rozkojarzenia

Bezpieczna praca

Niezależne dostosowanie się do miejsca pracy

Produkcja

Wykonywanie przypisanych zadań o czasie

Kończenie pracy o określonym czasie, na życzenie

Zarządzanie czasem, by nie spóźniać się do pracy

Pracowanie w tempie przemysłowym

Osiąganie zwyczajnego tempa pracy w wykonywaniu zadań

Zachowanie

Rozumienie, czemu służą pieniądze

Chęć pracy za pieniądze

Zrozumienie rutyny związanej z pracą

Stosowanie się do zasad

Właściwe zachowanie

Przystosowanie do nowych czynności

Ciągła praca bez nieuprawnionego opuszczania miejsca pracy

Umiejętności związane z interakcją

Umiejętności komunikacyjne

Informowanie o podstawowych potrzebach

Komunikacja werbalna

Reakcje na prośby: podawania imion/nazwisk, adresu, numeru telefonu, nazwy pracodawcy

Odbieranie telefonu

Reakcja na sygnały ostrzegawcze

Stosowanie się do instrukcji słownych związanych z kierunkiem przy użyciu takich słów jak: *w, na, po lewej/prawej stronie, pod, nad, przez, naciśnij, przytrzymaj, przekreść*

Reakcje werbalne w kilku słowach

Właściwe reakcje natychmiast po otrzymaniu instrukcji

Stosowanie się do instrukcji bez zwłoki

Stosowanie się do instrukcji po przypomnieniu

Wyraźne mówienie

Umiejętności społeczne

Inicjowanie kontaktów z przełożonym, kiedy osoba nie może pracować lub popełniła błąd

Inicjowanie kontaktów z przełożonym i współpracownikami, kiedy osoba potrzebuje pomocy w wykonywanym zadaniu lub potrzebuje materiałów

Dbłość o własny wygląd i higienę

Odpowiedni ubiór do pracy

Ubieranie się po skorzystaniu z toalety

Przychodzenie do pracy w czystym ubraniu

Mycie rąk po skorzystaniu z toalety

Mycie zębów

Czesanie włosów

Korzystanie z dezodorantu

Umiejętności szkolne

Czytanie/pisanie: odczytywanie zdań z kilku wyrazów i pisanie podobnych zdań

Matematyka: dodawanie i odejmowanie

Dostępność

VACG jest dostępny w języku angielskim

Autorzy

Rusch F., Schutz R., Mithaug D., Stewart J., Mar D.

Dane kontaktowe

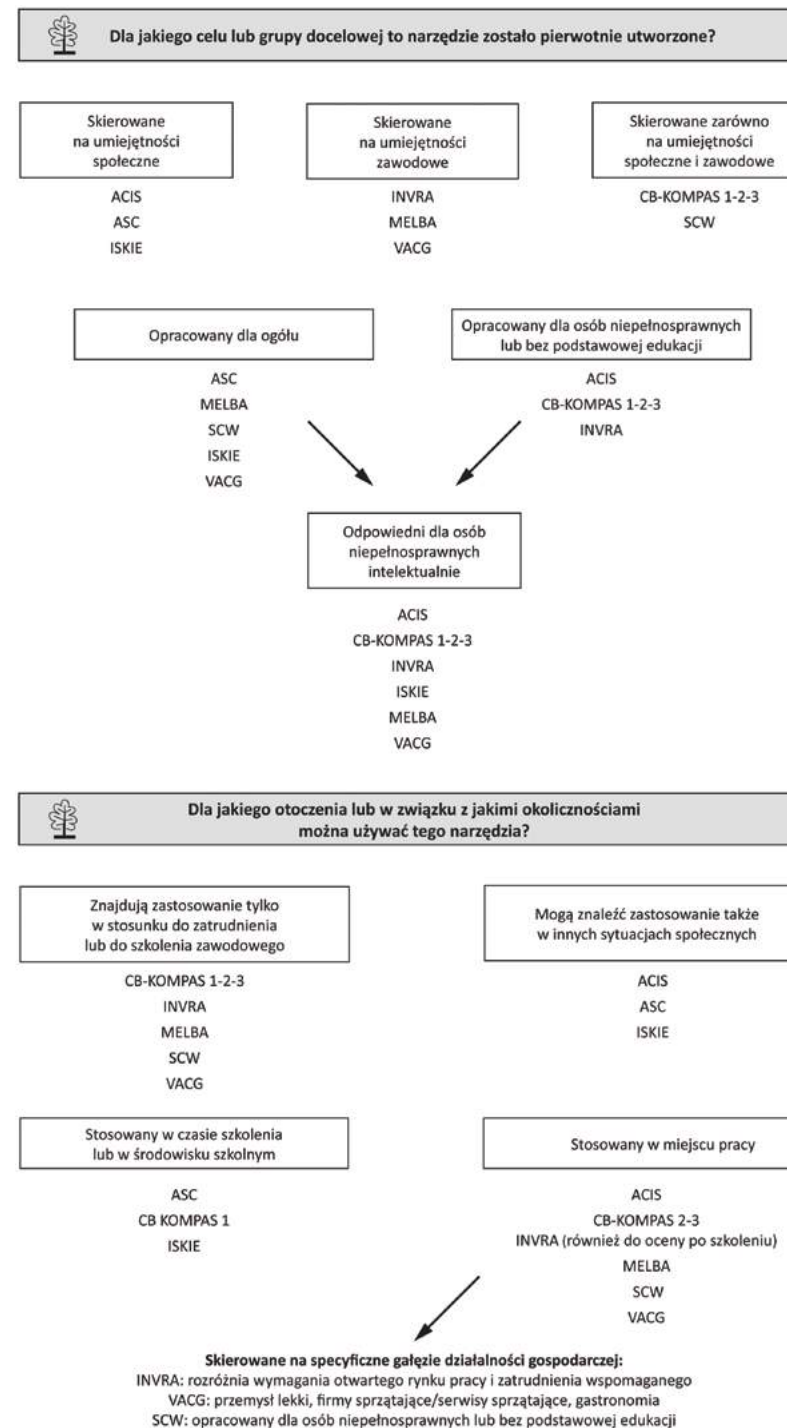
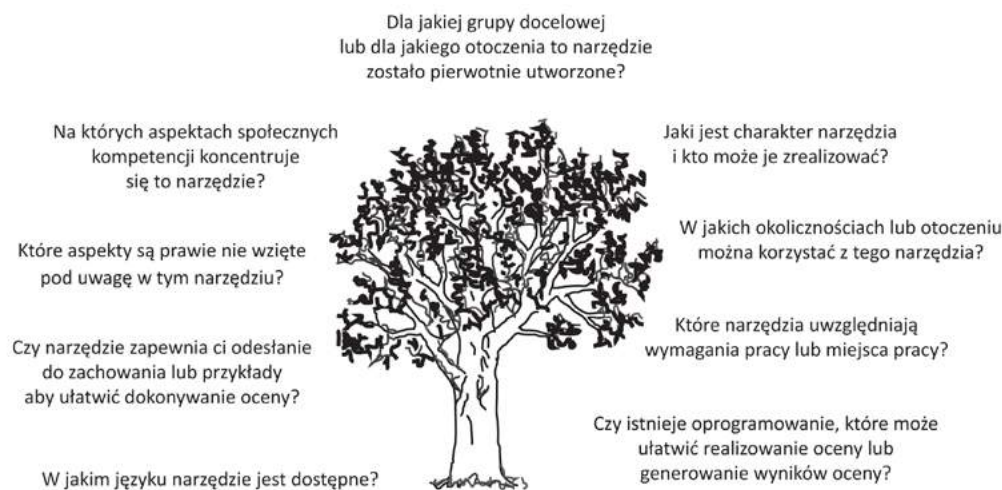
Published by Exceptional Education, PO Box 15308, Seattle, WA 98155, USA.

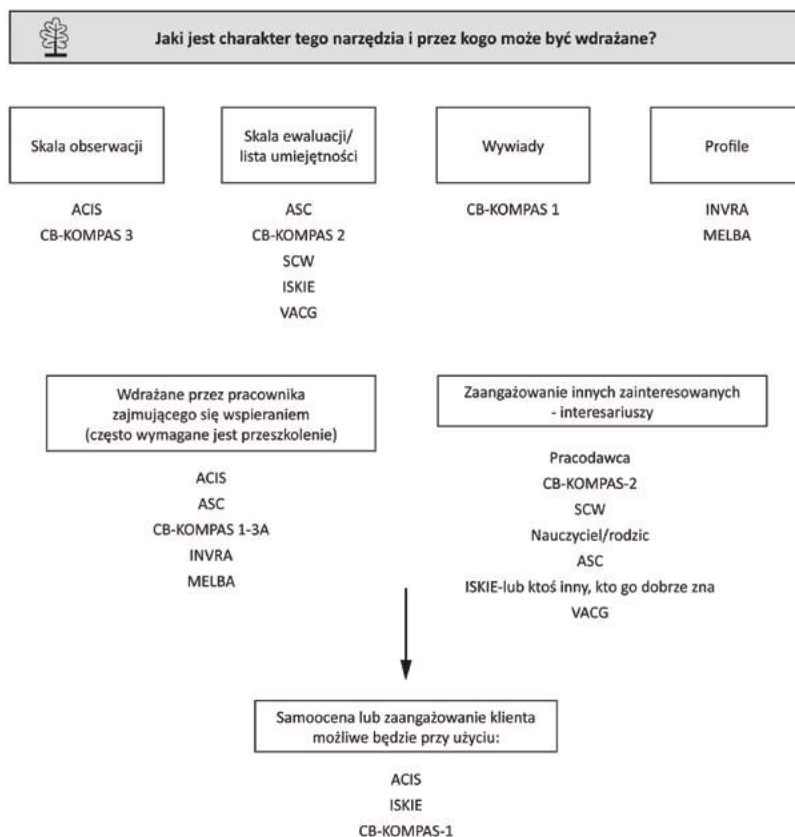
T: 206-262-9538

ANEKS 6

DRZEWO DECYZYJNE ATLAS

Niniejsze drzewo decyzji ma stanowić przewodnik po ośmiu narzędziach ewaluacji kompetencji społecznych, które okazały się skuteczne w otoczeniu miejsca pracy. Wybór kryteriów ma na celu lepsze zobrazowanie narzędzi oceny. Podsumowuje ich główne cechy. Poszerzony przegląd tych narzędzi można znaleźć w Aneksie 5.





**Na jakich kompetencjach społecznych skupia się ten instrument?
Które z aspektów nie są brane pod uwagę?**

Pełny przegląd oparty o listę kluczowych umiejętności społecznych zidentyfikowanych dla celów tego projektu stanowi załącznik do podręcznika. Ten schemat obejmuje wyłącznie narzędzia w sposób oczywisty koncentrujące się na danej umiejętności, lub zupełnie jej nie dotyczące.

Kompetencje	Odesłania do danej kompetencji znajdują się w:		Dana kompetencja nie jest przedmiotem:
Komunikacja	ACIS ISKIE SCW	↔	CB-KOMPAS
Umiejętność współdziałania w grupie	CB-KOMPAS INVRA ISKIE MELBA SCW		ACIS
Znajomość zasad społecznych	ISKIE SCW		MELBA
Relacje ze współpracownikami	ACIS CB-KOMPAS MELBA		INVRA
Zachowanie społecznie akceptowalne	ACIS SCW		INVRA MELBA
Umiejętność radzenia sobie ze stresem	CB-KOMPAS INVRA ISKIE		MELBA SCW
Praca społeczna i oczekiwania	SCW		ACIS ISKIE MELBA

Czy dane narzędzie dostarcza przykłady lub odesłania do zachowań, ułatwiające wdrażanie lub ocenę kompetencji?

TAK Tak, przykłady są wskazane w każdym poziomie funkcjonowania co obrazuje wzrost danej umiejętności	Tak, narzędzie dostarcza pewnych przykładów	Narzędzie dostarcza krótkiego jednozadaniowego opisu zachowania
ASC	CB-KOMPAS 1-2-3 ISKIE	SCW VACG
NIE Nie, stosowane są raczej abstrakcyjne opisy	Nie, osoba oceniająca musi zinterpretować sytuację społeczną i dokonać oceny	Nie, osoba testująca musi dokonać oceny możliwości i umiejętności beneficjenta
MELBA	ACIS	INVRA

Które narzędzie pozwala nakreślić wymagania związane z pracą i miejscem pracy?

Dostępne możliwości:

INVRA poprzez umożliwienie porównania profilu możliwości kandydata z wymaganiami danej pracy.
MELBA poprzez profil wymagań dla stanowiska pracy.

Brak możliwości nakreślenia wymagań miejsca pracy:

ACIS
ASC
CB-KOMPAS
ISKIE
SCW
VACG

W jakim języku narzędzie jest dostępne?

W języku angielskim

ACIS
ASC
INVRA
ISKIE
VACG
SCW

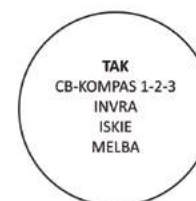
W języku niemieckim

ACIS
ISKIE
MELBA

W języku holenderskim

ACIS
CB-KOMPAS
INVRA
ISKIE
MELBA

Czy generowanie wyników i administrowanie może być wspomagane odpowiednim oprogramowaniem?



Acronym	Data	CEL			Grupa docelowa		Grupa wiekowa	Liczba elementów	Wypełnienie			Czas	Szkolenie	Oprogramowanie
		Konkretne umiejętności Społeczne	Umiejętności zawodowe	Ogólne zachowania adaptacyjne	NI	Ogół			Samodzielne	Specjalista	Inni			
ACIS	2001 (NL) 1995 (EN)	√	X	X	√	X	+15	20	X	√	X	20-60 min	√	X
ASC	1985	√	X	X	X	√	Wszystkie	252	X	√	√	45 min	√	X
CB-KOMPAS 1	2004 (BE)	√	√	X	√	√	+15	33	√		X	30 min	√	X
CB-KOMPAS 2	2004 (BE)	√	√	X	√		+15	8	X	√	√	20 min	√	X
CB-KOMPAS 3	2004 (BE)	√	√	X	√	√	+15	33	X	√	X	1,5 godz	√	√
SCW	2004	√	√	X	X	√	?	58	X	√	√	?	X	X
VACG	1982	X	√	X	√	X	Dorośli	66	X	√	√		X	X
ISKIE	2002	√	X	X	√	X	+15	160	√	√	√			√
MELBA	1990	X	√	X	√	√	?	29	X	√	√	30 min	√	√
INVRA	2003	X	√	√	√	X	Wszystkie	38	X	√	X	15 min	√	√

	Ocena Sektory	Ocena Wolny Rynek	Melba	INVRA	ISKIE	VCAG	ACIS	ASC	KOMP ASS	SCW
A Komunikacja:										
1	Przekazywanie informacji	★	★	√	√	√	√			√
2	Pytanie o informacje	★★★	★★			√	√		√	√
3	Interakcja z rozmówcą (kontakt wzrokowy)	★★	★★★			√	√	√		√
4	Wysłuchiwanie poleceń i pytań	★★★	★★★	√		√		√		√
5	Przysłuchiwanie się rozmowie		★			√	√			
6	Udzielanie odpowiedzi w rozmowie			√	√	√	√			
7	Zakończenie rozmowy/zmiana tematu						√			
8	Zabieranie głosu w rozmowie (umożliwienie innym zakończenia wypowiedzi)	★	★★			√	√	√		
9	Podjęmowanie rozmowy			√		√	√	√	√	√
10	Wyrażanie się w drodze stosownej mowy ciała/komunikacji pozawerbalnej	★				√	√	√		√

B Uczestnictwo w zespole:											
11	Odpowiedzialność	★★	★★★	√	√	√	√		√	√	√

12	Własna inicjatywa	★	★	√	√	√	√		√	√	√
13	Motywacja	★★ ★	★★ ★	√		√	√			√	√
14	Nadążanie za wskazówkami Umiejętność realizowania planów	★	★	√	√	√				√	
15	Umiejętność samodzielnej pracy	★	★	√		√	√		√	√	√
16	Lojalność w stosunku do pracy i pracodawcy	★★ ★	★★ ★		√	√					
17	Gotowość do nauki	★★ ★	★★ ★		√		√		√	√	√
18	Respektowanie kierownictwa i przełożonych	★★ ★	★	√	√	√	√	√	√		√

C	Reguły społeczne:									
19	Identyfikowanie i zwracanie się do kluczowych osób z prośbą o obecność lub rozmowę	★★	★★			√	√		√	√
20	Rozpoznawanie kiedy można prosić o zgodę	★★ ★	★★ ★		√			√		√
21	Rozpoznawanie kiedy należy przeprosić	★★ ★	★★ ★							√
22	Przyjazny stosunek do klientów	★★ ★	★★ ★	√						√
23	Przestrzeganie zasad i ustaleń	★★ ★	★★ ★		√	√	√			√
24	Zachowanie poufności	★	★★			√		√	√	√
25	Uczciwość, otwartość, realistyczne podejście do swoich umiejętności	★★ ★	★★ ★		√					√

[illegible]

ANEKS 7

SIATKA INFORMACYJNA STUDIUM PRZYPADKU

STUDIUM PRZYPADKU – etap testu „ATLAS”
Nazwa organizacji
Dane pracownika zajmującego się wsparciem
Data

Etap 1	Charakterystyka osoby
Wiek	
Płeć	
Opis niepełnosprawności	
Opis umiejętności	
Opis trudności	
Jakie są mocne strony i umiejętności danej osoby niepełnosprawnej – klienta?	

Etap 2	Charakterystyka miejsca pracy
Opis zadań/pracy	
Charakter zatrudnienia (stałe zatrudnienie, przeszkolenie w miejscu pracy, szkolenie zawodowe)	
Opis sytuacji w miejscu pracy (współpracownicy, mentorzy, zespół, wsparcie)	
Godziny pracy	
Co nie sprawia trudności w pracy?	
Co sprawia trudności w pracy?	

Etap 3	Opis pytania
Opis sytuacji klienta	
Co zostało dotychczas zrobione?	
Cel oceny?	

Etap 4	Ewaluacja decyzyjna
Jak dokonano wyboru narzędzia oceny?	
Jaki instrument/y został/y wybrany/e?	
Dlaczego?	

Etap 5	Ocena
W jakich okolicznościach przeprowadzano ocenę (czas, miejsce, uczestnicy)	
W jaki sposób przygotowano ocenę?	
Korzystanie z narzędzia. Czy narzędzie było łatwe w obsłudze? Przyjazne użytkownikowi? (Analiza SWOT)	
Procedura testowania	
Ile czasu zajęła ocena?	
Interpretacja?	
Informacja zwrotna od asystenta	
Jakie potrzeby w zakresie przeszkolenia zauważyłeś, które z mocnych stron kandydata nie zostały dotychczas odkryte?	

Etap 6	Analiza
Kto był zaangażowany w analizę wyników i w jaki sposób?	
Jak kształtowała się analiza wyników oceny?	
Czy ocena zaowocowała bardziej precyzyjnym opisem społecznych kompetencji i potrzeb beneficjenta wsparcia?	
W jaki sposób wykorzystałeś ocenę do wyznaczenia strategii rozwoju brakujących lub słabszych społecznych kompetencji?	

Etap 7	Program szkolenia
Opisz krótko całościowy plan zadań i otoczenie w którym zadania będą realizowane	
Czy plan zakłada adaptację miejsca pracy? Jeśli tak, to jaką i dlaczego?	
Czy rozważane jest przeniesienie beneficjenta wsparcia do innej pracy lub miejsca pracy? Dlaczego?	
Które z programów szkoleniowych zajmujących się społecznymi kompetencjami beneficjentów wsparcia zostały wybrane i dlaczego?	
Opis całego szkolenia w zakresie kompetencji społecznych: Co? W jaki sposób? Jak długo? Z kim? Gdzie?	

Szkolenie w zakresie kompetencji społecznych		
Szkolenie	Zadanie/Działanie	Cel

Etap 8	Efekty szkolenia
Jak oceniasz praktyczną przydatność programu szkoleniowego pod względem codziennego stosowania i codziennego wsparcia?	
Jakie zmiany wystąpiły w czasie programu szkoleniowego?	
Czy sytuacja beneficjenta wsparcia uległa poprawie w związku z programem szkoleniowym?	
Jeśli tak, to w jaki sposób? Jeśli nie, to dlaczego nie?	
Jaki wpływ wywarł program szkoleniowy na szanse i możliwości twoje i twojej organizacji w zakresie udzielania wsparcia klientowi?	
Kiedy podjęto decyzję o wstrzymaniu szkolenia i dlaczego?	

Etap 9	Powtórne testowanie
Jakie były wyniki powtórnego testowania?	
Czy wyniki testu pokazały wystąpienie zmian w zakresie kompetencji społecznych?	
Czy nastąpiły zmiany w kompetencjach społecznych, według ciebie lub innych pracowników grupy wsparcia? Opisz zmiany, a jeżeli nie wystąpiły wytłumacz dlaczego?	
Czy nastąpiły zmiany w kompetencjach społecznych, według osób z miejsca zatrudnienia (pracodawcy, szefa, współpracowników)? Opisz zmiany, a jeżeli nie wystąpiły wytłumacz dlaczego?	
Czy beneficjent wsparcia zauważył poprawę?	
Czy współpracownicy lub pracodawca zauważyli zmiany na lepsze w miejscu pracy? W jaki sposób uległa ona poprawie lub dlaczego nie uległa poprawie?	

Etap 10	Ocena
Czy program szkoleniowy spowodował zatrudnienie, jeśli wcześniej nie miało ono miejsca? Jeżeli nie, to dlaczego?	
Analiza SWOT narzędzia oceny, z której korzystano. Co oceniasz pozytywnie? Co oceniasz negatywnie? Czy korzystanie z narzędzia było łatwe?	
Czy wykorzystałbyś ponownie takie podejście w podobnej sytuacji? Dlaczego? Lub dlaczego nie?	
	Nakierowanie procesu na klienta – osobę z niepełnosprawnością
W których z etapów oceny, narzędzie wymagało udziału beneficjenta wsparcia?	
W których z etapów tego procesu korzystałeś z udziału beneficjenta wsparcia?	
Czy wytłumaczyłeś beneficjentowi proces oceny?	
Czy osoba z niepełnosprawnością lub jej rodzice (opiekunowie) mieli możliwość ustosunkowania się do wyników oceny? Jeżeli tak, to w jaki sposób?	
Czy klient był zaangażowany w rozwój miejsca pracy lub programu szkoleniowego?	
Czy klient – osoba niepełnosprawna mógł się ustosunkować do programu szkoleniowego? Jeżeli tak jaka była jego odpowiedź?	
Jak klient wsparcia ocenia cały proces oceny?	

ANEKS 8

STUDIA PRZYPADKÓW

PRZYPADEK 1 (BELGIA)

Osoba opisywana w tym przypadku jest dotknięta pourazowym uszkodzeniem mózgu. To powoduje trudności w znalezieniu stałego zatrudnienia. Jego problemy oddziałują na jego zachowanie, w aspekcie społecznym nie jest pomocny, jego możliwość dostosowania się jest ograniczona, co powoduje, że potrzebuje usystematyzowanej i powtarzalnej pracy. Jest on, z drugiej strony, godny zaufania i precyzyjnie realizujący swoje obowiązki, przyjacielski i uprzejmy. Chciałby znaleźć zatrudnienie, polegające na pracy ze zwierzętami.

Zanim rozpoczął się projekt ATLAS, klient był już dobrze znany organizacji UCBO. Uczestniczył w różnych kursach i brał udział w specjalnych zajęciach dla osób z uszkodzeniem mózgu. Dzięki temu jego trener pracy i kierownik projektu wiedzieli, że głównym problemem chłopaka to problem komunikacyjny. Celem oceny było stworzenie przeglądu słabych i mocnych punktów umiejętności komunikacyjnych klienta. Po jej dokonaniu okazało się, że tak naprawdę nie dowiedziano się nic nowego, ale trenerzy doszli do wniosku (dzięki temu, że spędzili z chłopakiem wiele czasu), że brakuje mu umiejętności i kompetencji społecznych, których chłopak ewidentnie nie miał opanowanych – nie wiedział, jak prowadzić rozmowę, jak interpretować drobne sygnały w interakcjach społecznych. W jego przypadku szkolenie i nauczanie tych umiejętności nie wchodziło w grę – ze względu na uszkodzenie mózgu. Rozwiązaniem było natomiast „przeszkolenie” otoczenia chłopaka. Pierwszym krokiem trenerów była analiza otoczenia potencjalnej pracy. Uznano, że potencjalnego pracodawcę trzeba od razu informować o problemach komunikacyjnych oraz o innych kwestiach, które trenerzy zrozumieli lepiej dzięki spędzeniu odpowiedniej ilości czasu z chłopcem. Poszukiwania odpowiedniej pracy trwały długo, jednak były skuteczne – chłopiec pracuje teraz w otoczeniu, które poinstruowano, jak najlepiej się z nim porozumiewać i jest docenianym pracownikiem.

PRZYPADEK 2 (GRECJA)

Nasz klient, Peter, ma 32 lata i jest sympatyczną osobą z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Pochodzi z rodziny z piątką dzieci, która mieszka w północnej części Grecji. Chłopiec nie pisze i nie czyta, ale umie obchodzić się z pieniędzmi i wykony-

wać zlecone zadania. Przez ostatnie 6 lat Petera szkolono w Ośrodku Edukacji Specjalnej w Thessalonikach – na początku w warsztacie pracy z jedwabiem, a ostatnio w warsztacie ogrodniczym. Otrzymaliśmy informację, że Peter ma szansę na pracę w miejskim przedsiębiorstwie utrzymania terenów zielonych. W celu uzyskania pełniejszego obrazu chłopca, dokonano ewaluacji jego umiejętności za pomocą instrumentów EN-TAXIS oraz ISKIE instrument. Peter uzyskał bardzo wysokie rezultaty w niemal wszystkich obszarach ewaluacji: kompetencji interakcyjnej, zachowaniu społecznym, zdolności do kończenia interakcji, zdolności do pracy zespołowej oraz umiejętności rozróżniania.

Chociaż chłopiec jest w pełni zdolny do pracy w przedsiębiorstwie, są wątpliwości w postaci kleptomanii chłopca, która ujawniła się ostatnio w postaci kradzieży kremów i perfum z lokalnego supermarketu. Chłopak ma też problemy natury seksualnej – jest natarczywy w stosunku do dziewcząt w ośrodku i zakrada się do ich pokoi, co stwarza ryzyko niepożądanych zachowań seksualnych i niechcianych ciąż. Ta wiedza dobrze była znana personelowi ośrodka, jednak nie wynikała z przeprowadzonych testów. Skuteczne okazało się połączenie wiedzy z dwóch źródeł: dzięki współpracy z policją oraz lokalnymi (legalnymi) domami publicznymi uporano się z problemami behawioralnymi chłopca, który znacznie się wyciszył i dziś ma szansę na udane zatrudnienie. Wydaje się, że aspekt emocjonalno-behawioralny jest często omijany lub zbyt rzadko obecny w instrumentach ewaluacyjnych, co często prowadzi do problemów podobnych do opisanego. Z pewnością pomocne byłoby wypracowanie narzędzi ewaluacyjnych skutecznie testujących elementy behawioralne.

PRZYPADEK 3 (IRLANDIA)

John był zadowolony z życia, gdy zaczynał pracować dla firmy Donegal Cheese. Chciał jednak poznać kogoś, z kim mógłby stworzyć związek, a także poznać szersze grono przyjaciół. Dzięki pracy udało mu się to osiągnąć – jego życie towarzyskie nabrało rumieńców – często chodzi z przyjaciółmi do kina, restauracji i na spacer. Jego życie stało się pełniejsze, ponieważ ma satysfakcjonującą pracę (praca w wytwórni sera jest zróżnicowana, a John ma swój ważny zakres obowiązków), która uzupełniana jest przez udane życie towarzyskie.

PRZYPADEK 4 (IRLANDIA)

Niegdyś Mary nie miała satysfakcji z życia. Obecnie czuje się całkiem zadowolona, co stanowi sporą poprawę.

Początkowo Mary traktowała pracę jako narzędzie do poprawy jakości życia, ale teraz, gdy pracuje już w firmie Donegal Cheese, docenia także inne plusesy zatrudnienia. Dziewczyna ma lepszą samoocenę, jest bardziej pewna siebie, zaś jej życie towarzyskie znacznie się poprawiło dzięki poznanym w pracy ludziom. Niedawno zdała egzamin na prawo jazdy i dzięki pomocy rodziny kupiła samochód. Praca w wytwórni podoba jej się: oprócz zadań produkcyjnych, musi także wypełniać dokumenty zgodności z jakością HACCP, co jest bardzo odpowiedzialnym zadaniem. Mary jest teraz o wiele szczęśliwszą osobą.

PRZYPADEK 5 (HOLANDIA)

Wstęp

Joey to bystry, skory do nauki chłopak, który zawsze stara się dać z siebie wszystko.

Jest bardzo wrażliwy na komplementy. Łatwo na niego wpłynąć i kontrolować. Ze względu na niepełnosprawność intelektualną, chłopcu nie przychodzi łatwo przetwarzanie informacji. Kiedy natyka się na nieznane sytuacje, bywa że się złości, jest impulsywny, agresywny i nieprzewidywalny.

Joey wziął udział w projekcie ATLAS z pozytywnym nastawieniem i zawsze chętnie się z nami spotykał. Nasza uwaga, zaufanie i podejście motywowały go w pozytywny sposób. Bardzo ważna była także współpraca z trzema zainteresowanymi partnerami w przypadku chłopca: szkołą, rodzicami i organizacją Sterk in Werk.

Wykorzystane instrumenty ewaluacyjne

Joey stworzył Portfolio, w którym umieścił swoje ambicje i plany, umiejętności oraz opis swojej osoby. Dzięki tym informacjom i informacjom od interesariuszy można było stworzyć dokładny profil osobowy. W tej fazie korzystaliśmy z metody STARR, narzędzia ISKIE oraz KOMPAS 2. Każda osoba, która pracuje z niepełnosprawnym przez dłuższy czas, jest w stanie wypełnić kwestionariusz ISKIE. Lista pokazała dokładnie obszary problematyczne dla Joey'a: trudności w samokontroli i szybkim przetwarzaniu informacji. Pokazała także pozytywne: punktualność i dobry humor chłopca. Dzięki różnym testom, takim jak np. Directions, oczywiście stało się, że chłopiec najbardziej interesuje się mechaniką i elektrotechniką. Po pracy próbnej w warsztacie naprawczym oraz w firmie elektrotechnicznej, idzie obecnie na trzytygodniowy staż w zakładzie przetwarzania skóry. Jeśli wykaże się wymaganymi umiejętnościami i zrobi dobre wrażenie, przejdzie na etap wewnętrznego szkolenia, po którym podpisze umowę o pracę.

Przed pracą próbną skorzystaliśmy z instrumentu KOMPAS 2, który zawiera wskaźniki dotyczące niezależności, odpowiedzialności, podejmowania inicjatywy i możliwości współpracy z innymi w praktyce.

Osobisty plan rozwoju

Gdy ustaliliśmy, co chłopiec chce osiągnąć, co potrafi i kim jest, stworzyliśmy profil osobisty, a w dalszej kolejności osobisty plan rozwoju (za pomocą metody SMART). Po rozwinieciu swego Portfolio i stworzeniu planu rozwoju, Joey otrzymał świadectwo. Zaprosił potem wszystkie ważne dla niego osoby: ze szkoły, rodziców, z organizacji Sterk in Werk. Podczas tego spotkania, przy kawie i ciastkach, przedstawił swój plan. Według niego, miał wyszkolić kompetencje pod okiem trenera w ośrodku, a potem wdrożyć nabyte umiejętności w miejscu pracy.

Taki sposób postępowania nadaje planowi chłopca logiczną sekwencję, która dodatkowo umożliwia wprowadzanie korekt.

Aktualna sytuacja

Obecnie Joey radzi sobie świetnie. Próbuje kontynuować dotychczasowy sposób współpracy wypracowany podczas projektu ATLAS, ponieważ okazał się on skuteczny. Chłopiec najprawdopodobniej wkrótce weźmie udział w stażu w miejscu pracy. Ważne jest, by iść do przodu krok po kroku i nie zaburzać kolejności postępowania, ponieważ etapy ustalił sam chłopiec. Zewnętrzna interwencja, nie konsultowana z chłopcem, mogłaby zaburzyć dotychczasowe osiągnięcia. Ludzie pracujący na rzecz Joey'a i jego rodzina gwarantują, że proces będzie trwał w niezaburzonej postaci. Ustalono ponadto, że chłopak w ciągu najbliższych kilku lat będzie otrzymywał wsparcie od organizacji Sterk in Werk.

PRZYPADEK 6 (HOLANDIA)

Wstęp

Mark to sympatyczny chłopiec z problemami okulistycznymi. Ma 16 lat i mieszka z ojcem, matką i dwójką starszych braci. Jego stopień upośledzenia można określić jako łagodny, chodzi do szkoły specjalnej. Ze względu na ograniczone możliwości, Mark często nie może sobie poradzić z natłokiem spraw (zarówno jeśli chodzi o naukę, jak i interakcje społeczne i poziom emocjonalny).

Chłopak bardzo zaangażował się w projekt, ponieważ (jak sam powiedział), znajdował się w centrum zainteresowania. Oprócz ścisłej współpracy z Markiem, bardzo ważne było także włączenie jego otoczenia: szkoły, rodziców i organizacji Sterk in Werk.

Wykorzystane instrumenty

W fazie testowej udało się stworzyć dobry profil dzięki wykorzystaniu różnych metod: STARR oraz instrumentu ISKIE, a także innych. W przypadku Marka kwestionariusz

ISKIE został wypełniony przez jego nauczyciela, który znał go już pół roku. Lista pokazała, że Markowi trudno jest ograniczać swoje zachowanie w niektórych sytuacjach, zawierać nowe znajomości oraz pracować w ramach zespołu. Dzięki dalszym testom (test Directions) stwierdziliśmy, że najbardziej odpowiadać mu będzie praca w ogrodnictwie. Po trzech pracach próbnych postawiono na pracę w szkółce truskawek (do określenia kompetencji pracodawcy użyto KOMPAS 2).

Osobisty plan rozwoju

Kiedy ustaliliśmy już, co chciał osiągnąć Mark, jakie były jego umiejętności i plany, stworzono profil osobisty i w dalszej kolejności plan rozwoju chłopca (metoda SMART). Chłopiec następnie zaprosił na spotkanie w sprawie swojego zatrudnienia rodziców, reprezentantów szkoły i organizacji. Podczas spotkania zaprezentował swój plan rozwoju i przedyskutował jego poszczególne etapy z obecnymi. Omówiono dokładnie proces kształcenia w zakresie kompetencji i jego sekwencję (najpierw szkolenie, potem staż). Ustalono, że postępy Marka będą na bieżąco oceniane.

Obecna sytuacja

Obecnie Mark ma umowę o pracę ze szkółką słodkiej papryki. Weźmie niebawem udział w programie szkolenia zawodowego BBL w zakresie ogrodnictwa. Jego osobisty plan jest obecnie całkowicie skupiony na przyszłości. Krąg wsparcia chłopca stanowi gwarancję trwałości procesu i kształcenia ustawicznego. Mark będzie także przez jakiś czas otrzymywał wsparcie od organizacji Sterk in Werk.

PRZYPADEK 7 (RUMUNIA)

Diagnoza: łagodna niepełnosprawność intelektualna, niedojrzałość psychiczna

Wykształcenie: szkoła zawodowa – szycie na maszynie

Doświadczenie: praca sezonowa i dorywcza, manualna

Sytuacja rodzinna: matka nie żyje, mieszka z ojcem, brak rodzeństwa

Aktywność	Umiejętności	Metodologia diagnozy	Rezultaty
Ergoterapia Warsztaty rzemieślnicze	Zdolności ruchowe	Rest Runward	Dobrze rozwinięte zdolności ruchowe – łapanie, podnoszenie obiema rękami.

X	Poszanowanie zasad	INVRA, ISKIE	Osoba szanuje przełożonych i współpracowników; praca jest wysokiej jakości, jednak powolna.
X	Inicjowanie kontaktów społecznych	INVRA, ISKIE, odgrywanie ról	Nie obejmuje inicjatywy w nawiązywaniu kontaktów. Spokojna i cierpliwa w pracy (np. szukanie właściwych narzędzi).
X	Wytrwałość, tolerancja frustracji	INVRA, ISKIE	Nie radzi sobie z presją czasu. Nie jest w stanie pracować szybciej.
X	Praca zespołowa	INVRA, ISKIE	Szanuje potrzeby współpracowników z zespołu. Spędza z nimi czas podczas przerw.
X	Budowa relacji	INVRA, ISKIE	Trudno jej zainicjować rozmowę z nieznaną osobą. Rozmawia jednak ze znanymi jej osobami. Czas przystosowania do osób – 4-6 tygodni.
<i>Szkolenie grupowe</i>	Zachowania prospołeczne	Studium przypadku, odgrywanie ról	Jest w stanie rozpoznać sytuacje, w których ktoś potrzebuje pomocy. Dzieli się z innymi, np. ciastkami.
X	Ogólne kompetencje komunikacyjne	Studium przypadku, odgrywanie ról	Jest w stanie prowadzić rozmowę towarzyską. Buduje pełne zdania, ale nie zmienia tematów.
X	Pewność siebie; znajomość swoich ograniczeń	Studium przypadku, odgrywanie ról	Jest w stanie bronić się przed niesprawiedliwym traktowaniem. Nie jest w stanie ocenić jakości pracy.
<i>Praca w różnych miejscach na różnych stanowiskach</i>	Zdolności przystosowawcze	Studium przypadku, odgrywanie ról, INVRA, ISKIE	Okres przystosowania to 4-6 tygodni.
X	Rozróżnianie	Studium przypadku, odgrywanie ról, INVRA, ISKIE	Nie zna wartości pieniądza. Nie rozróżnia między wartością banknotów i monet. Rozpoznaje za to personalne układy hierarchiczne: rozróżnia rodziców, współpracowników, przełożonych.
X	Organizacja własna i otoczenia	Studium przypadku, odgrywanie ról, INVRA, ISKIE	Ważne jest, by miała odpowiednio zorganizowany dzień, z odpowiednim rytmem. Jest w stanie uporządkować swoje otoczenie, ale nie planuje strategicznie osiągnięcia celów.
X	Odpowiedzialność za siebie oraz otoczenie	Studium przypadku, odgrywanie ról, INVRA, ISKIE	Bez problemów radzi sobie z sytuacjami wymagającymi emocjonalnie i niemiłymi.
X	Zdolność refleksji	Studium przypadku, odgrywanie ról, INVRA, ISKIE	Jasno wyraża swoje życzenia osobom, które zna. Ocenia zachowania po dłuższej refleksji.
<i>Zeszyt ćwiczeń</i>	Perspektywa – ocena sytuacji oczami innych	Studium przypadku, odgrywanie ról, INVRA, ISKIE	Jedynie w ograniczonym stopniu zdaje sobie sprawę z tego, że inni mogą złościć się z powodu jej zachowania.

PRZYPADEK 8 (RUMUNIA)

Historia Marii

Maria to dwudziestoletnia sierota, lekkie upośledzenie umysłowe, cierpi z powodu problemów behawioralnych.

Nazywam się Maria. Jestem sierotą – nie znałam swoich rodziców jako małe dziecko, bo wyrastałam w sierocińcu. Matkę poznałam jakiś czas temu – znajduje się ona w szpitalu psychiatrycznym, a ojca nie znam. W sierocińcu miałam wielu przyjaciół, personel opiekował się nami. Teraz te beztrudne lata się skończyły i muszę sprostać rzeczywistości, co nie jest łatwe. Ciągłym problemem jest na przykład mieszkanie. Kilka nocy musiałam spędzić na ulicy, dworcu lub w parku. Zawsze wtedy bardzo się bałam. Teraz znalazłam schronisko, w którym mogę spać, ale cały czas pozostaje problem pieniędzy na wyżywienie. Potrzebuję więc pracy. Próbowalam już kilka razy, ale bez skutku.

Zimą 2003 roku usłyszałam o Fundacji Alpha i odwiedziłam ją. Parę godzin mogłam spędzić w miłym, ciepłym miejscu. Byłam szczęśliwa – także dlatego, że mogłam nauczyć się interesujących rzeczy. Na początku myślałam, że nie będę w stanie nic robić, bo nigdy mnie w niczym nie szkolono. Nie rozumiałam też tych długich rozmów o zachowaniu w miejscu pracy i zasadach. Poznałam jednak nowych ludzi i ktoś pokazał mi, jak się sprząta biura. Teraz to właśnie robię, bo nauczyłam się bardzo szybko. Umiem też pomagać w kuchni – myć naczynia i obierać warzywa. Miałam też okazję odświeżyć wiedzę zdobytą w szkole, na przykład umiejętność szycia. Bardzo pomagały miłe słowa trenera. Podobało mi się.

Nie mogłam uwierzyć własnym uszom, gdy usłyszałam, że mogę dostać pracę w warsztacie tekstylnym! Całą noc nie spałam, taka byłam szczęśliwa! Będę zarabiać pieniądze! Martwiłam się również, że zapomnę którejs z moich umiejętności potrzebnych do pracy. Dlatego codzienne ją sobie odświeżam. Poza tym uspokaja mnie, że mój trener z Fundacji czasem przychodzi do mnie i mogę z nim porozmawiać, kiedy tylko mam na to ochotę! Teraz, po kilku miesiącach zatrudnienia, gdy jestem w stanie sama opłacić czynsz i jedzenie, mogę powiedzieć, że spełniły się moje największe marzenia!

ANEKS 9

PRZEGLĄD METOD SZKOLENIOWYCH
(W PORZĄDKU ALFABETYCZNYM)

-1-

Nazwa/Tytuł	'Ahmed, Fatuma en Jenneth op stage'
Autorzy	Ahmed, Fatima i Kenneth jako stażyści
Wydawca/Dystrybutor	Riagg Rijnmond N.W. Rotterdam (Holandia)
	Stichting Samen Wonen Samen Leven
	Snellemanstraat 9
	3035 WJ – Rotterdam (Holandia)
	Telefon (+31) 10 4650 700
Informacje/Zamówienia	Stichting Samen Wonen Samen Leven Snellemanstraat 9
	3035 WJ – Rotterdam (Holandia)
	Telefon (+31) 10 4650 700
ISBN	-
Grupa docelowa	Uczniowie-emigranci w specjalnych szkołach średnich i na kursach szkoleń zawodowych.
Cel	Wspieranie nauczycieli w kształceniu umiejętności funkcjonowania społecznego i podejmowania zatrudnienia:
	1. poprawa zrozumienia sytuacji społecznych (kognitywne) i formowanie konkretnych umiejętności społecznych (zachowań) wśród uczniów ze środowisk emigracyjnych, skupione na zdobywaniu pracy i sytuacjach z miejsca pracy;
	2. poprawa zrozumienia sytuacji społecznych i formowanie konkretnych umiejętności społecznych uczniów ze środowisk emigracyjnych z perspektywy wielokulturowej, tj. funkcjonowanie w środowisku wielokulturowym, zwłaszcza w miejscu pracy;
	3. poprawa samooceny (emocje) w celu radzenia sobie z sytuacjami społecznymi w miejscu pracy.

Treść/Program	Szkolenia prowadzone w ramach zajęć szkolnych i w szkołach, gdzie konieczne jest przygotowanie i wsparcie przy poszukiwaniu i podejmowaniu zatrudnienia. Filmy fabularno-informacyjne: - podręcznik odnosi się do opowiadanej historii, - informacje odnoszą się do konkretnych umiejętności i celów nauczania. Trzy historyjki zawarte w filmach: - Ahmed en de sleutel tot succes (7 minut) (Ahmed I klucz do sukcesu) - Samen lukt het wel (6 minut) (Razem sobie poradzimy) - Se morgenstond Robert haar mond (8 minut) (Kto rano wstaje...)
Materiały	Filmy wideo i podręcznik

-2-

Nazwa/Tytuł	‘Alpha Nova Arbeitsbuch 1’ Alpha Nova Ćwiczenia 1 – cykl szkoleń osobowych i zawodowych dla osób z trudnościami w nauce i niepełnosprawnością intelektualną
Autorzy	Wögerer Thomas et al
Wydawca/Dystrybutor	Alpha Nova BetriebsgesmbH, Graz Austria
Informacje/Zamówienia	Link na: www.alphanova.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Osoby z trudnościami w nauce i niepełnosprawnością intelektualną.
Cel	Poprawa umiejętności społecznych.
Treść/Program	Zbiór metod szkoleniowych dla różnych umiejętności społecznych. Podstawowe informacje dla trenerów. - Gry integracyjne (poznawanie innych ludzi) - Komunikacja - Szukanie pracy - Praca (czym jest praca, radzenie sobie z poleceniami) - Krytyka (aktywna i bierna) - Wygląd zewnętrzny (ubranie, higiena osobista)
Materiały	Gwarancja jakości Zeszyt ćwiczeń

-3-

Nazwa/Tytuł	‘Arbeitsplatzadaption’ Adaptacja miejsc pracy
Autorzy	ATZ-Team
Wydawca/Dystrybutor	-
Informacje/Zamówienia	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Młodzież i dorośli niepełnosprawni intelektualnie, z zaburzeniami psychicznymi i problemami z funkcjonowaniem społecznym.
Cel	Przystosowanie miejsca pracy w taki sposób, aby konkretny pracownik osiągnął w pracy maksimum możliwości i wydajności.
Treść/Program	Sposób tworzenia miejsca pracy i sprawiania, aby pracownicy chcieli i potrafili wpływać na jego kształt. Trener musi posiadać wiedzę z zakresu ergonomii i psychologii przemysłowej.
Materiały	-

-4-

Nazwa/Tytuł	‘Austauschgruppe Arbeit’ Grupa dyskusyjna „Praca”
Autorzy	Bettina Köck, Karin Brandstetter, Martin Ferk
Wydawca/Dystrybutor	-
Informacje/Zamówienia	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Młodzież i dorośli niepełnosprawni intelektualnie, z zaburzeniami psychicznymi i problemami z funkcjonowaniem społecznym.
Cel	Grupa dyskusyjna „Praca” daje możliwość omówienia problemów związanych z pracą zawodową, uzyskania od grupy propozycji ich rozwiązania. Uczestnicy uczą się jak sobie radzić z problemami i trudnościami wynikającymi z pracy zawodowej. Często omawiane problemy to np. relacje ze współpracownikami i społecznie akceptowane normy zachowań.
Treść/Program	Dyskusyjna grupa wsparcia „Praca” to metoda szkoleniowa, w której indywidualne doświadczenia i problemy związane z pracą zawodową mogą zostać omówione w grupie „równych” sobie osób. Podstawą metody jest wymiana doświadczeń z innymi. Ewaluacja postępów powinna odbywać się raz na kwartał.
Materiały	Stosowanymi metodami pracy mogą być dyskusje w grupach, gry typu role-play (odgrywanie scenek) i reżyserowane rozmowy na konkretny temat.

-5-

Nazwa/Tytuł	'Austauschgruppe Praktika'
	Grupa dyskusyjna „Praktyka”
Autorzy	Christiana Moshhammer, Martin Ferk
Wydawca/Dystrybutor	-
Informacje/Zamówienia	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Młodzież i dorośli niepełnosprawni intelektualnie, z zaburzeniami psychicznymi i problemami z funkcjonowaniem społecznym.
Cel	Grupa dyskusyjna „Praktyka” daje możliwość omówienia problemów związanych z pracą zawodową i uzyskanie od grupy propozycji ich rozwiązania. Uczestnicy uczą się jak sobie radzić z problemami i trudnościami wynikającymi z pracy zawodowej. Często omawiane problemy to np. relacje ze współpracownikami i społecznie akceptowane normy zachowań.
Treść/Program	Dyskusyjna grupa wsparcia „Praktyka” to metoda szkoleniowa, w której indywidualne doświadczenia i problemy związane z pracą zawodową mogą zostać omówione w grupie „równych” sobie osób. Podstawą metody jest wymiana doświadczeń z innymi. Ewaluacja postępów powinna odbywać się raz na kwartał.
Materiały	Stosowanymi metodami pracy mogą być dyskusje w grupach, gry typu role-play (odgrywanie scenek) i reżyserowane rozmowy na konkretny temat.

-6-

Nazwa/Tytuł	'Beruflicher Unterricht'
	Edukacja zawodowa
Autorzy	Tanja Scalvini, Martin Ferk
Wydawca/Dystrybutor	-
Informacje/Zamówienia	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Młodzież i dorośli niepełnosprawni intelektualnie, z zaburzeniami psychicznymi i problemami z funkcjonowaniem społecznym.
Cel	Tak jak szkoła zawodowa, szkolenia zawodowe powinny przekazywać uczestnikom podstawy wiedzy o pracy (np. prawo pracy, dalsze kształcenie, higiena). Szkolenia zawodowe powinny być również miejscem kształcenia konkretnych umiejętności społecznych.
Treść/Program	Program 2005: (a) zasady i instrukcje pracy, (b) jak zdobyć pracę, (c) zdrowie i bezpieczeństwo w pracy, (d) kontakty z ludźmi w pracy. Uczestnicy powinni potrafić odnaleźć się w pracy, rozpoznać obowiązki i możliwości uzyskania wsparcia oraz rozumieć obowiązujące zasady i instrukcje.
Materiały	Prezentacje wsparte gotowymi notatkami, burze mózgów, reżyserowane rozmowy, gry typu role-play, warsztaty, itp. Trener musi posiadać wiedzę o umiejętnościach społecznych, prawie pracy, itp. Można zapraszać zewnętrznych ekspertów.

-7-

Nazwa/Tytuł	'Cafe Akku'
	Kawiarnia 'Akku'
Autorzy	Heidi Nikolasch, Michaela Beer, Vera Sokol
Wydawca/Dystrybutor	-
Informacje/Zamówienia	akkucafe@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Młodzież i dorośli niepełnosprawni intelektualnie, z zaburzeniami psychicznymi i problemami z funkcjonowaniem społecznym. Przeznaczone zarówno dla osób niepełnosprawnych, jak i bez niepełnosprawności. Dla niepełnosprawnych jest niezwykle istotne, by móc wymieniać się własnymi doświadczeniami w ramach grupy rówieśniczej.
Cel	Główny cel to tworzenie sieci relacji społecznych w ramach grup rówieśniczych, przede wszystkim pomiędzy osobami niespokrewnionymi ze sobą i nie związanymi z profesjonalną pomocą niepełnosprawnym.
Treść/Program	Ludzie z niepełnosprawnością umysłową i społeczną często mają problemy z budowaniem relacji społecznych. Dlatego metoda ta działa na zasadzie platformy komunikacji i wymiany komunikacyjnej.
Materiały	Bak konkretnej treści. Nasi trenerzy mają dodatkowe wykształcenie hotelarsko-gastronomiczne.

-8-

Nazwa/Tytuł	'Club Akku, Veranstaltungen und Clubzeitung'
	Klub 'Akku', wiadomości i gazeta
Autorzy	Heidi Nikolasch, Michaela Beer, Vera Sokol
Wydawca/Dystrybutor	-
Informacje/Zamówienia	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Młodzież i dorośli niepełnosprawni intelektualnie, z zaburzeniami psychicznymi i problemami z funkcjonowaniem społecznym.
Cel	Zmniejszanie barier pomiędzy społeczeństwem i osobami niepełnosprawnymi. Dodatkowo klub działa jako miejsce, gdzie niepełnosprawni mogą organizować własne zajęcia i przedsięwzięcia z zakresu kultury i rozrywki
Treść/Program	Klub 'Akku' to platforma spotkań dla osób niepełnosprawnych i osób bez niepełnosprawności. W centrum działalności klubu znajduje się regularna organizacja spotkań, zajęć kulturalno-rozrywkowych i rozmaitych wydarzeń z tego zakresu. Istnieje biuletyn klubowy i co miesięczny program radiowy przeznaczony dla osób niepełnosprawnych, którzy powinni również współpracować z lokalnymi klubami, organizacjami i mediami.
Materiały	-

-9-

Nazwa/Tytuł	'Communicatiespel'
	Gra w komunikację
Autorzy	Peter Gerrickens & Marijke Verstege
Wydawca/Dystrybutor	GERRICKENS Training & Advies
Informacje/Zamówienia	gerrickp@xs4all.nl www.kwaliteitenspel.nl or www.1-stop.org.uk
ISBN	-
Grupa docelowa	Gry opracowane przez tego wydawcę nadają się dla różnych grup, a zwłaszcza dla dzieci z trudnościami w nauce i młodzieży powyżej 12 roku życia. Gry można wykorzystać na kilka różnych sposobów i to trener/doradca zawodowy decyduje o tym, który z nich najlepiej pasuje do obranej przez niego strategii.
Cel	Centralnym punktem tej wieloaspektowej gry komunikacyjnej jest pytanie: Co mogę/potrafię robić? Gra na umiejętności może być wykorzystywana w większości sytuacji zawodowych i osobistych w celu omówienia i poprawy wyników osiąganych przez daną osobę.
Treść/Program	Na kartach znajdują się umiejętności społeczne i komunikacyjne np. jasność wypowiedzi, streszczanie, podejmowanie decyzji, pozytywna krytyka, jasność dawanych wyjaśnień. Symbole na kartach to 3 znaczki wzorowane na świetlnej sygnalizacji drogowej: • zielone: dobre opanowanie umiejętności, • pomarańczowe: wystarczające opanowanie, • czerwone: niedostateczne opanowanie.
Materiały	Gra składa się ze 140 kart.

-10-

Nazwa/Tytuł	'Easy to read method'
	Metoda 'łatwe do czytania'
Autorzy	Bror. I. Tronbacke
Wydawca/Dystrybutor	International Federation of Library Associations & Institutions (IFLA – Section of Librarians Serving Disadvantaged Persons)
Informacje/Zamówienia	IFLA Headquarters C/o Koninklijke Bibliotheek Prins Willem-Alexanderhof 5 2595 BE the Hague Holandia Tel: +31-0-3140884 Fax: +31-70-3834827 IFLA.HQ@IFLA.NL
ISBN	-

Grupa docelowa	Dwie główne grupy: - osoby niepełnosprawne, - czytelnicy z ograniczoną wiedzą językową lub trudnościami w czytaniu. Osoby te mogą być: - dorosłe, - młodzi dorośli, - dzieci.
Cel	Podnoszenie umiejętności i kompetencji klienta. Metoda ta jest wyjątkowo przydatna w tworzeniu łatwych do zrozumienia materiałów: zbiorów zasad, planów dnia, list rzeczy do zrobienia, przewodników, krótkich wiadomości, itp. Podstawa: dostęp do kultury, literatury i informacji jest demokratycznym prawem i aby móc z tego prawa korzystać wiele osób, ze względu na niepełnosprawność lub ograniczenia w umiejętności czytania i pisanie, potrzebuje łatwych w zrozumieniu materiałów.
Treść/Program	Podstawa teoretyczna: istnieją dwie różne definicje pojęcia „tekst pisany, łatwy do zrozumienia”: • pierwsza definicja oznacza akceptację językową, która sprawia, że tekst czyta się łatwiej niż zwykły tekst, ale która nie czyni go łatwiejszym do zrozumienia; • druga definicja oznacza taką adaptację, która czyni tekst łatwiejszym i do przeczytania, i do zrozumienia.
Materiały	-

-11-

Nazwa/Tytuł	'In Eigen Handen'
	W swoich rękach
Autorzy	INVRA
Wydawca/Dystrybutor	INVRA Postbus 158 8090 AD – Wezep (The Netherlands) INVRA
Informacje/Zamówienia	INVRA
ISBN	-
Grupa docelowa	Osoby z trudnościami w nauce
Cel	Przygotowanie do podjęcia zatrudnienia na otwartym rynku pracy.

Treść/Program	In Eigen Handen to metoda, która daje trenerom i doradcom zawodowym narzędzie służące zachęcaniu osób z trudnościami w nauce do rozwijania swojego potencjału w celu podjęcia pracy na otwartym rynku. Metoda koncentruje się na podniesieniu niezależności danej osoby na poziomie podstawowym i w kontekście pracy. Metoda skupia uwagę na 3 aspektach: • proces pracy (wkład, przepływ, wynik); • model instruktażowy (trener wycofuje się i pozwala grupie zastanowić się nad podejściem do problemu i jego rozwiązaniem); • postawa trenera (trener zdaje sobie sprawę z faktu, że musi ciągle dostosowywać tempo pracy do tempa procesu uczenia się prezentowanego przez klienta).
Materiały	Podręcznik. Metoda 'In Eigen Handen' została połączona z narzędziem oceny INVRA, które dzięki regularnemu prowadzeniu daje jasny obraz postępów klienta. Graficzna prezentacja INVRA pomaga podnieść samoświadomość i samorozumienie.

-12-

Nazwa/Tytuł	'Enhancement of confidence by trusting in the clients abilities' Zwiększenie pewności siebie przez zaufanie możliwościom
Autorzy	Angelika Ronge, Anita Koblmüller, Uschi Seitner
Wydawca/Dystrybutor	Cantina habilis
Informacje/Zamówienia	Bv-porg.volders@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Młodzież i dorośli niepełnosprawni intelektualnie, z zaburzeniami psychicznymi i problemami z funkcjonowaniem społecznym oraz ze społecznie akceptowanymi normami zachowań.
Cel	Podniesienie samooceny, zaufanie własnym możliwościom.
Treść/Program	Klient dostaje zadania, którym jest w stanie sprostać, otrzymuje wsparcie i pozytywny oddźwięk oraz uczy się, że nikt nie jest idealny. Podstawa teoretyczna: 'Kiedy ktoś we mnie wierzy, czuję, że dam radę to zrobić'.
Materiały	Zadania dobrane są tak, aby klient sobie z nimi poradził.

-13-

Nazwa/Tytuł	'Erlebnispädagogik' Pedagogika doświadczalna
Autorzy	Angelika Ronge, Anita Koblmüller, Uschi Seitner
Wydawca/Dystrybutor	Cantina habilis
Informacje/Zamówienia	Bv-porg.volders@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Młodzież i dorośli niepełnosprawni intelektualnie, opóźnieni umysłowo, z zaburzeniami psychicznymi i problemami z funkcjonowaniem społecznym.

Cel	Świadomość własnej siły i swoich słabości, poznanie własnych ograniczeń. Nauka podejmowania odpowiedzialności i ponoszenia konsekwencji (wyciąganie wniosków z własnych działań), świadomość własnych potrzeb i potrzeb innych, jak sprostać wyzwaniom, nauka współdziałania w zespole.
Treść/Program	Podnoszenie samooceny i pewności siebie przez poczucie sukcesu, dzięki wiedzy, że w grupie można więcej i każdy jej członek jest równie ważny. Zadania dobrane są tak, aby cel można było osiągnąć jedynie wspólnym wysiłkiem – każdy ponosi odpowiedzialność za wykonanie zadania. Gry uczące współdziałania, Lösung einer gemeinsamen Aufgabe, Biwakieren mit Lagerfeuer (Bereitschaft sich auf Neues einzulassen).
Materiały	Zadania wymagające przemieszczania się do ćwiczenia wytrzymałości i wytrwałości. Wymagania dla trenera: pedagogika doświadczalna.

-14-

Nazwa/Tytuł	'Method Feuerstein' Metoda Feuersteina
Autorzy	Mr. Feuerstein
Wydawca/Dystrybutor	-
Informacje/Zamówienia	www.icelp.org
ISBN	-
Grupa docelowa	Osoby z trudnościami w nauce i opóźnieniem rozwojowym.
Cel	Według tej metody, każda osoba może się zmieniać a to oznacza, że punktem wyjścia jest to, czego klient może dokonać a nie jego ograniczenia. Dla nas też nie ma ograniczeń. Badacz i trener służą klientowi za mediatorów, którzy pomagają regulować proces uczenia się. W efekcie, klienci bardziej zyskują podczas każdego spotkania.
Treść/Program	Podstawa teoretyczna: Metoda Feuersteina zajmuje się badaniem potrzeb, leczeniem i wspieraniem osób z trudnościami w nauce i zaburzeniami rozwojowymi w wieku od 0 do 100 lat. Przyczyny takich zaburzeń nie są znane. Mogą być np. dziedziczne, ale również spowodowane zmianą kraju zamieszkania, chorobą, wypadkiem i mało stymulującym rozwój otoczeniem społecznym. Punktem wyjścia jest teoria profesora Feuersteina, która koncentruje się na funkcjach poznawczych i sposobach myślenia np. planowaniu, kategoryzowaniu, analizowaniu, zbieraniu i przetwarzaniu informacji. Kiedy funkcje poznawcze są odpowiednio rozwinięte, można ich używać w celu zapobiegania problemom. Ta metoda skupia się głównie na ujętym całościowo środowisku, w którym przebiega proces uczenia się, w tym na rodzinie, szkole i otoczeniu klienta.
Materiały	Dzięki wykorzystaniu LPAD (Learning Propensity Assessment Device), narzędzia opracowanego przez profesora Feuersteina, można ocenić zdolność klienta do uczenia się. Na podstawie otrzymanego wyniku, tworzony jest plan indywidualnego wsparcia, który obejmuje mocne i słabe strony funkcji poznawczych klienta i wskazuje, które z nich są niezbędne i wymagają rozwoju.

-15-

Nazwa/Tytuł	‘The five finger method (Simon)’ Metoda pięciu palców
Autorzy	Lennart Tehage
Wydawca/Dystrybutor	Międzynarodowy projekt integracji (HORIZON)
Informacje/Zamówienia	tehage@yahoo.com Klarälvdalens Folkhögskola, Stöllet, Sweden
ISBN	-
Grupa docelowa	Brak konkretnych wytycznych wiekowych, czy grupowych.
Cel	Ten sam, który przyświeca stworzonej komisji. Podstawa: Warunki, w jakich żyjemy wciąż podlegają zmianom. Konieczne jest znalezienie sposobu, aby sobie z tymi zmianami poradzić.
Treść/Program	Konkretny plan działań, które zdecydujemy się realizować (plan osobisty). Podstawa teoretyczna: Cel główny Cele szczegółowe Środki Organizacja Raportowanie
Materiały	Praca z małym zespołem lub osobiście z klientem.

-16-

Nazwa/Tytuł	‘Fußballmannschaft Innsbrucker Kickers’ Drużyna piłkarska Innsbrucker Kickers
Autorzy	Tanja Scavini, Daniel Rechberger, Paul Mennel
Wydawca/Dystrybutor	-
Informacje/Zamówienia	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Młodzież i dorośli z niepełnosprawnością umysłową, zaburzeniami psychicznymi i problemami z funkcjonowaniem społecznym. Ogólne przeznaczenie zarówno dla niepełnosprawnych, jak i dla osób bez niepełnosprawności.
Cel	Podniesienie integracji społecznej i umiejętności związanych z funkcjonowaniem w środowisku pracy.
Treść/Program	Zwykle cotygodniowe treningi piłki nożnej i dwa razy w roku – mistrzostwa.
Materiały	Niezbędny jest zawodowy trener sportowy dla osób niepełnosprawnych.

-17-

Nazwa/Tytuł	‘Gevoelswereldspel’ Światowa gra w emocje
Autorzy	Peter Gerrickens & Marijke Verstege
Wydawca/Dystrybutor	GERRICKENS Training & Advies
Informacje/Zamówienia	gerrickp@xs4all.nl www.kwaliteitenspel.nl lub www.1-stop.org.uk
ISBN	-
Grupa docelowa	Gry opracowane przez tę organizację są przeznaczone dla różnych grup odbiorców, a przede wszystkim dla dzieci i młodzieży z trudnościami w nauce oraz dla młodzieży powyżej 12-go roku życia. Gry można wykorzystywać na wiele sposobów i decyzja o sposobie ich wykorzystania leży w gestii trenera/doradcy zawodowego.
Cel	Celem tej gry jest nauczenie uczestników jak opowiadać innym o swoim odbiorze różnych sytuacji, ludzi i organizacji. W efekcie, uczestnicy podnoszą własną samoświadomość i uczą się rozumieć innych. Głównym zagadnieniem jest pytanie: Co czuję?
Treść/Program	Karty do gry dzielą się na trzy kategorie: 1. przyjemne uczucia – przykładowo: szczęśliwy, dumny, zadowolony, bezpieczny, wspierany; 2. nieprzyjemne uczucia – przykładowo: zły, zmartwiony, niespokojny, winny, obrażony; 3. otoczenie – ta kategoria kart reprezentuje ważne, emocjonalnie istotne aspekty naszego życia. Na przykład: przyjaciele, zdrowie, wygląd zewnętrzny, praca zarobkowa i niezarobkowa.
Materiały	Na grę składa się komplet 140 kart.

-18-

Nazwa/Tytuł	‘Goldstein’
Autorzy	Arnold Goldstein
Wydawca/Dystrybutor	-
Informacje/Zamówienia	www.goldstein.com
ISBN	-
Grupa docelowa	Młodzież z trudnościami w nauce w wieku od 12 do 20 lat.
Cel	Arnold Goldstein obmyślił swoją „strukturalną metodę uczenia się” jako metodę zaspokajającą potrzeby, odpowiadającą stylowi życia i otoczeniu osób w trudnej sytuacji materialnej.

Treść/Program	Metoda skupia się na budowaniu zaufania społecznego i podnoszeniu jakości 9 umiejętności społecznych: • Poznanie ludzi • Słuchanie • Pytanie • Odmowa • Zagajanie • Krytyka • Przyjmowanie krytyki ze strony innych • Wyrażanie uczuć Metoda Goldsteina obejmuje kilka aspektów: 1. instrukcje/kształtowanie: w tej fazie pokazywane są przykłady (w formie filmów wideo lub przykładów podawanych przez trenera) dobrze wykształconych umiejętności i odpowiednich zachowań; 2. ćwiczenia zachowań: zachęca się klientów do wcielenia w życie zapoznanych przykładów właściwego zachowania. Z czasem przykłady są coraz trudniejsze i odnoszą się osobiście do klienta; 3. potwierdzenie/feedback: podczas ćwiczenia zachowań, klienci otrzymują stały, pozytywny feedback; 4. przełożenie szkolenia: wyuczone podczas zajęć zachowania przekładane są na sytuacje życia codziennego. Przełożenie wyuczonych podczas zajęć zachowań na sytuacje życia codziennego. Sytuacje różnią się zależnie od profilu i potrzeb klienta.
Materiały	Podręcznik

-19-

Nazwa/Tytuł	‘The Gordon training (YET: Youth Effectiveness Training)’
Autorzy	Szkolenie Gordona
Wydawca/Dystrybutor	Mr. Gordon
Informacje/Zamówienia	-
ISBN	www.gordontraining.com
Grupa docelowa	-
Cel	Młodzież w wieku od 14 do 20 lat. Młodzieży tej grozi utrata bliskiej więzi z rodziną, szkołą i przyjaciółmi ze względu na brak zrozumienia, umiejętności komunikacji i poczucia własnej wartości. Poprawa umiejętności komunikacji i tworzenia więzi społecznych. Praca nad społeczeństwem, w której więzi będą demokratyczne, stosunki między ludźmi otwarte a ludzie będą potrafili słuchać i szanować siebie nawzajem. Podstawa: młodzież często narażona jest na utratę bliskiej więzi z rodziną, szkołą i przyjaciółmi ze względu na brak zrozumienia, umiejętności komunikacji i poczucia własnej wartości.

Treść/Program	• Jasna komunikacja • Słuchanie • Budowanie zdrowych relacji • Zapobieganie problemom • Rozwiązywanie problemów • Rozstrzygnięcie konfliktów wartości
Materiały	Kurs skupia się na działaniu i nauce poprzez gry psychologiczne. Realizowany jest w serii 14 dwugodzinnych spotkań (lub w podobnym schemacie czasowym). Ćwiczenia i zadania są atrakcyjne i przyciągają uwagę młodzieży. Metoda: - wyjaśnienie teorii, - demonstracje przykładów, - ćwiczenie umiejętności, - wymiana doświadczeń.

-20-

Nazwa/Tytuł	‘Job application’
Autorzy	Aplikacja o pracę
Wydawca/Dystrybutor	Jobwards, ‘Hinaus in die Arbeitswelt’
Informacje/Zamówienia	Alpha Nova BetriebsgesmbH
ISBN	Jobwaerts@aplhanova.at www.alphanova.at
Grupa docelowa	-
Cel	Młodzież z niepełnosprawnością umysłową, zaburzeniami psychicznymi, problemami z funkcjonowaniem społecznym i dysfunkcją psychospołeczną.
Treść/Program	Umożliwienie klientom pozytywnego przejścia rozmowy o pracę i skutecznego, samodzielnego zdobycia zatrudnienia.
Materiały	Szacunek do własnej osoby, wiara we własne możliwości, poczucie własnej wartości. Tematy: szukanie pracy, nauka podstawowych reguł funkcjonowania w pracy.
Materiały	Gry typu role-play, filmy wideo, wypełnianie formularzy, poprawa umiejętności prezentacji i auto-prezentacji.

-21-

Nazwa/Tytuł	‘De Kombinatietraining’
Autorzy	Szkolenie łączone
Wydawca/Dystrybutor	Erik van Bruggen
Informacje/Zamówienia	Publisher ACCO, Lauven-Leusden
	E-mail: voorburg@euronet.nl
	www.acco.be

ISBN	-
Grupa docelowa	Kombinatietraining to szkolenie dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku 12-20 lat.
Cel	Celem szkolenia jest poprawa zaufania społecznego u osoby. Cel jest podzielony na trzy części składowe: 1. poszerzenie wiedzy: klienci muszą wiedzieć, jak wykonywać określone umiejętności społeczne; 2. zmiana zachowania: klienci muszą umieć wykonywać umiejętności i wykonywać je; 3. zmiana percepcji: klienci muszą umieć wykonywać umiejętności i mają czuć jak je właściwie stosować.
Treść/Program	Teoria u podstaw metody: <i>Kombinatietraining</i> to połączenie istniejących programów szkoleniowych z nowymi, pojawiającymi się metodami i technikami. Jest wykorzystywany zarówno do udzielenia wsparcia, jak i do szkolenia. Metoda jest oparta na szkoleniach Goldsteina. Dodatkiem do szkolenia jest gra ' <i>Sociale vaardig-heden voor jongeren</i> ' (Van der Sommen, Klaassen & Brugging, 1992). W programie szkolenia są następujące umiejętności: • Poznawanie się • Słuchanie • Pytanie o coś/proszenie • Odmawianie • Rozpoczynanie rozmowy • Omawianie problemów • Przyjmowanie krytyki • Krytykowanie • Uczucia Sytuacja dziecka jest przed rozpoczęciem programu omawiana podczas spotkań w gronie rodziców, specjalistów i nauczycieli.
Materiały	-

-22-

Nazwa/Tytuł	'Körperwahrnehmung'
	Świadomość ciała (<i>Body-perception</i>)
Autorzy	Heidi Nikolasch
Wydawca/Dystrybutor	-
Informacje/Zamówienia	akkucafe@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Młodzież i dorośli z deficytami mentalnymi, zaburzeniami umysłowymi i problemami socjalizacyjnymi.

Cel	<i>Body-perception</i> koncentruje się na trzech obszarach: - autopercepcja – wyostrzenie zmysłów osoby; - percepcja innych osób; - percepcja uczuć własnych i innych osób. Dodatkowo w programie znajdują się techniki rekreacyjne.
Treść/Program	Osoby z opisanymi zaburzeniami mają często problemy z zaakceptowaniem i szanowaniem własnego ciała, z zarządzaniem stresem i odpowiednim reagowaniem na sygnały ciała. Szkolenie indywidualne lub w grupach.
Materiały	Teoria u podstaw: fizjoterapia, ergonomia, anatomia. Techniki rekreacyjne. Gesty i wyrazy twarzy. Ćwiczenia gimnastyczne. Ćwiczenia koordynacyjne. Brak specjalnych wymagań dla trenerów.

-23-

Nazwa/Tytuł	'Kreative Medienarbeit'
	Kreatywna praca z mediami
Autorzy	Tanja Scalvini, Lukas Kindl
Wydawca/Dystrybutor	-
Informacje/Zamówienia	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Młodzież i dorośli z niepełnosprawnością intelektualną i problemami socjalizacyjnymi.
Cel	Poznanie nowych możliwości, które oferuje praca kreatywna z nowoczesnymi mediami.
Treść/Program	Praca kreatywna.
Materiały	Program Photo Shop: komiks. Trener musi dobrze znać się na nowoczesnym oprogramowaniu.

-24-

Nazwa/Tytuł	'Kukuk'
	Przegląd szkoleń dla osób z niepełnosprawnością
Autorzy	Kuesendorf, Andrea / Löbal, Nine & Thätner, Marlies
Wydawca/Dystrybutor	Hamburger Arbeitsassistenten
Informacje/Zamówienia	kukuk@hamburger-arbeitsassistenten.de www.hamburger-arbeitsassistenten.de

ISBN	-
Grupa docelowa	Osoby z niepełnosprawnością intelektualną.
Cel	Poprawa umiejętności społecznych.
Treść/Program	Główne zasady programu szkoleniowego: • Podnoszenie samooceny i autoakceptacji • Przekazywanie kompetencji osobie • Samodzielnie kierowany proces nauki • Odniesienie do pracy • Różne metody • Partycypacja • Specjalne materiały szkoleniowe Podstawowe informacje dla trenerów: • Komunikacja • Rozwiązywanie konfliktów • Współpraca
Materiały	Odgrywanie ról, prezentacje, praca z grupą, dodatkowe „prace domowe”

-25-

Nazwa/Tytuł	‘Learning by role models’ Nauka przez wzorce
Autorzy	Angelika Ronge, Anita Koblmüller, Ischi Seitner
Wydawca/Dystrybutor	Cantina habilis
Informacje/Zamówienia	Bv-porg.volders@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną, chorobami psychicznymi, problemami behawioralnymi.
Cel	Umożliwić klientom zachowanie we właściwy społecznie sposób.
Treść/Program	Trenerzy pokazują przykłady właściwych zachowań, szacunku, ciepła, empatii i autentyczności, które potem naśladuje klient.
Materiały	Trenerzy przekazują normy społeczne, odgrywają role.

-26-

Nazwa/Tytuł	‘Learning by success’ Nauka przez sukces
Autorzy	Angelika Ronge, Anita Koblmüller, Uschi Seitner
Wydawca/Dystrybutor	Cantina habilis
Informacje/Zamówienia	Bv-porg.volders@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-

Grupa docelowa	Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną, problemami behawioralnymi.
Cel	Poprawa samooceny, pewności siebie poprzez poczucie sukcesu.
Treść/Program	Zadania są dobrane tak, by klient mógł działać skutecznie i osiągać sukces. Stopniowo zwiększa się wymagania wobec klienta.
Materiały	-

-27-

Nazwa/Tytuł	‘Persönliche Lebensgestaltung’ Osobisty rozwój
Autorzy	Lebenshilfe Tirol
Wydawca/Dystrybutor	Lebenshilfe Tirol
Informacje/Zamówienia	d.schatz@tirol.lebenshilfe.at (Dieter Schatz) http://tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Młodzież i dorośli z niepełnosprawnością intelektualną i problemami behawioralnymi.
Cel	Stworzenie wizji teraźniejszości i przyszłości wraz z osobistym kręgiem wsparcia (rodzina, przyjaciele, trenerzy, itd.).
Treść/Program	Teoria leżąca u podstaw szkolenia: koncepcja ‘ <i>Persönliche Ziel-und Zukunftspannung</i> ’ (Stefan Doose, Boban, Göbes, et al.). Osoby z niepełnosprawnością powinny dysponować miejscem, w którym mogą rozwijać i osiągać własne wizje i plany. Zadaniem trenerów jest włączenie planów osoby w działania opiekuńczo-terapeutyczne. Jest to program skoncentrowany na jednostce, jej planach, życzeniach i cechach.
Materiały	Osoba z niepełnosprawnością sama decyduje, kiedy chce spotkać się ze swoim kręgiem wsparcia: sama też definiuje swoje cele i wyraża życzenia. Osoby zaproszone na spotkanie udzielają wsparcia i dają rady. Istnieje specjalny program szkoleniowy dla moderatorów spotkań.

-28-

Nazwa/Tytuł	‘Practical work in an open employment, job try-outs’
Autorzy	Praca na otwartym rynku pracy, praca próbna Angelika Ronge, Anita Koblmüller, Uschi Seitner
Wydawca/Dystrybutor	Cantina habilis
Informacje/Zamówienia	Bv-porg.volders@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną i problemami behawioralnymi, psychospołecznymi.

Cel	Celem jest przygotowanie klienta na wymagania otwartego rynku pracy, zbudowanie świadomości pracy, umiejętności pracy samodzielnej i zdobycie innych elementów wiedzy niezbędnych do pracy na otwartym rynku pracy. Teoria: zapoznanie klienta z różnymi środowiskami pracy, metodami pracy i budowa świadomości pracy prowadzą do podwyższonej pewności siebie i wyższej samooceny.
Treść/Program	Trener znajduje miejsce praktyki/stażu dla osoby z niepełnosprawnością i towarzyszy jej podczas pracy (jak często i jak długo zależy od umiejętności i ograniczeń osoby).
Materiały	Dziennik postępów w nauce, nauka przez pracę.

-29-

Nazwa/Tytuł	'Role-play' Odgrywanie ról
Autorzy	'Hinaus in die Arbeitswelt', Job wards CD
Wydawca/Dystrybutor	Alphanova BetriebsgesmbH
Informacje/Zamówienia	jobwaerts@alphanova.at www.alphanova.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Osoby z niepełnosprawnością intelektualną i problemami behawioralnymi.
Cel	Wykształcenie umiejętności odpowiedniego zachowania społecznego. Teoria: świadomość nieprawidłowego postępowania innych i własnego.
Treść/Program	Praktyczne szkolenie zachowań społecznych w grupie. Świadomość struktur społecznych, ewaluacja własnego zachowania i efektów zachowania na grupie. Ogrywanie sytuacji społecznych i refleksja po wykonaniu ćwiczeń.
Materiały	-

-30-

Nazwa/Tytuł	'Samenwerken & Communiceren op de Werkvloer' Podstawowe umiejętności asystenta w 50 ćwiczeniach.
Autorzy	Jelleke Bakker et al
Wydawca/Dystrybutor	Publisher Angerenstein Laan van Klarenbeek 131 6824 JP – Arnhem (Holandia)
Informacje/Zamówienia	Atlas-siw@zonnet.nl
ISBN	90 75753 330
Grupa docelowa	Osoby pracujące w charakterze asystenta.
Cel	Praktyczne narzędzie szkolenia asystentów/pomocników w zakresie współpracy i komunikacji.

Treść/Program	Brak szczegółowych i teoretycznych opowieści o komunikacji i współpracy, ale: • Dokładna teoria. • Wiele przykładów osób pracujących jako asystenci. • 50 ćwiczeń na wyszkolenie umiejętności.
Materiały	Książka.

-31-

Nazwa/Tytuł	'Sociale vaardigheden gericht op arbeid' Usystematyzowane działanie i moduły pracy.
Autorzy	E. Vollema en W.v/d Linden
Wydawca/Dystrybutor	Stichting Koraal Groep – Michaëlschool Schijndelseweg 1 5283 AB-Boxtel (Holandia)
Informacje/Zamówienia	Atlas-siw@zonnet.nl Stichting Koraal Groep – Michaëlschool Schijndelseweg 1 5283 AB-Boxtel (Holandia)
ISBN	-
Grupa docelowa	Młodzież w trudnościach w nauce. Przy opracowaniu tego programu szkoleniowego korzystano z książki „Sociale vaardigheden voor zwakbegaafde jongeren” (Sjoerd van der Zee et al.).
Cel	Punktem wyjścia dla opracowania programów szkoleniowych rozwijających umiejętności społeczne była metoda stworzona przez profesora Arnolda Goldsteina. Cechą charakterystyczną programu jest nauczanie umiejętności społecznych w sposób usystematyzowany i tak, aby usunąć przeszkody w nawiązywaniu kontaktów społecznych i podnieść samoocenę młodzieży uczestniczącej w programie.
Treść/Program	Programy szkoleniowe w zakresie umiejętności społecznych oparte są na teoretycznych podstawach kognitywnego, społecznego procesu uczenia się. Najważniejsze w tym procesie jest tworzenie konceptów – zdobywanie wiedzy, jak zachować się w pewnych sytuacjach. Program szkoleniowy zawiera następujące cztery elementy: 1. Instrukcje 2. Ćwiczenia 3. Informacje zwrotne/feedback 4. Przełożenie wiadomości teoretycznych na wiedzę praktyczną

Materiały	Dostępne materiały obejmują:
	1. Dostarczanie informacji
	2. Przykłady i prezentacje (video)
	3. Podsumowanie zagadnień omawianych na szkoleniu
	4. Ćwiczenia w formie rozmów reżyserowanych (role-play)/praktyczne zadania
	5. Informacje zwrotne od klientów i trenerów
	6. Podsumowanie szkolenia przez trenerów
	7. Praca domowa
	Obok podręcznika dla nauczyciela istnieją też filmy i karty instruktażowe.

-32-

Nazwa/Tytuł	‘Sociale vaardigheden op de werkvloer’ ‘Ijzer smeden als hat heet is’
Autorzy	Imigranci w przemyśle metalowym Wim Bom (część 1) Henk Pouw (część 2)
Wydawca/Dystrybutor	Wydawnictwo to ukazało się dzięki: Opleidings-en Ontwikkelingsfonds voor het Metaalbewerkingsbedrijf we współpracy z Stichting Opleidingen Metaal. Zarządzanie projektem OOM Allochtonenproject (projekt imigrancki) leży w gestii Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven.
Informacje/Zamówienia	Atlas-siw@zonnet.nl CIBB (oddział ds. zamówień) Postbus 1585 5200 BP's-Hertogenbosch (Holandia) Telefon: (+31) 73 61 20 11
ISBN	90 5463 037 X
Grupa docelowa	Uwaga skupiona jest głównie na uczniach-imigrantach, którzy właśnie kształcą się zawodowo i poszukują dla siebie miejsca pracy.
Cel	Celem nadrzędnym programu kształcenia umiejętności społecznych jest wspomóc uczniów i podnieść ich wydajność zawodową.
Treść/Program	Część 1: Lekcje. Podręcznik dla nauczyciela i materiały dla uczniów. Część 2: Ramy dla informacji ogólnych na temat danego sektora przemysłu i programu.
Materiały	Podręcznik dla nauczyciela. Zeszyt ćwiczeń dla uczniów.

-33-

Nazwa/Tytuł	‘Soziales Kompetenztraining’ Trening kompetencji społecznych
Autorzy	Christiana Moshhammer, Stefan Holzhammer
Wydawca/Dystrybutor	-
Informacje/Zamówienia	At-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Nastolatki i dorośli z upośledzeniem umysłowym, niepełnosprawnością intelektualną i deficytem umiejętności społecznych.
Cel	Poprawa konkretnych umiejętności społecznych.
Treść/Program	Brak konkretnych metod szkoleniowych.
Materiały	Wszystkie rodzaje treningu umiejętności społecznych.

-34-

Nazwa/Tytuł	‘Step by step’ Krok po kroku
Autorzy	Landau Consultants
Wydawca/Dystrybutor	-
Informacje/Zamówienia	Atlas-siw@zonnet.nl
ISBN	-
Grupa docelowa	Osoby niepełnosprawne intelektualnie. Młodzież i dorośli.
Cel	Właściwe rozpoczęcie, kontynuacja i skuteczne, poprawne zakończenie danej pracy. Podstawa teoretyczna: uproszcz swój przekaz albo pokaż mi kolejne kroki, które muszę podjąć. Nie chcę myśleć w odpowiedni sposób – chcę poznać każdy krok kolejno, zanim zrobię następny.
Treść/Program	Wszystkie materiały szkoleniowe zostały przygotowane specjalnie dla tego programu. Praca w małych grupach lub indywidualnie z klientem.
Materiały	CD-ROM.

-35-

Nazwa/Tytuł	‘Stevig Op de Werkvloer’
Autorzy	Pewny i przygotowany na stanowisku pracy Pedagogical Centre Wagenschot vzw Steenweg 2 BE-9810 EKE-NAZARETH Telefon: (+32) 9 280 89 60 www.wagenschot.be
Wydawca/Dystrybutor	Pedagogical Centre Wagenschot vzw Steenweg 2 BE-9810 EKE-NAZARETH Telefon: (+32) 9 280 89 60 www.wagenschot.be
ISBN	-
Grupa docelowa	Pracująca zawodowo młodzież o niskiej samoocenie.
Cel	Poprawa umiejętności społecznych i postaw.
Treść/Program	Struktura: - Rozwinięcie i kolejność działań wg metody - Podejście ogólne - Podręcznik - Test dla trenera - Test dla młodzieży - Narzędzia pedagogiczno-edukacyjne - Karty zadaniowe (dla każdego narzędzia) - Ćwiczenia - Lista postaw dla młodzieży
Materiały	CD-ROM i karty zadaniowe

-36-

Nazwa/Tytuł	‘Teamsitzung/Teambesprechung’
Autorzy	Spotkanie w grupie Christiana Moshhammer, Stefan Holzhammer, Martin Ferk
Wydawca/Dystrybutor	-
Informacje/Zamówienia	At-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-

Grupa docelowa	Nastolatki i dorośli z niepełnosprawnością intelektualną, zaburzeniami psychicznymi i problemami z przystosowaniem społecznym.
Cel	Poprawienie umiejętności pracy w grupie
Treść/Program	Konflikty pojawiające się w grupach ćwiczeniowych, rozmowy o problemach i konfliktach, organizowanie zajęć w grupach. Podstawa szkolenia: stworzenie platformy wymiany informacji i wrażeń na temat problemów związanych z pracą i szkoleniem po to, aby zminimalizować wpływ tych problemów na codzienne funkcjonowanie i życie zawodowe uczestników szkolenia.
Materiały	Interakcja i rozmowa skupiona na konkretnym temacie, grupy dyskusyjne.

-37-

Nazwa/Tytuł	‘Themenzentrierte Interaktion’
Autorzy	Interakcja na konkretny temat Christiana Moshhammer
Wydawca/Dystrybutor	-
Informacje/Zamówienia	c.moshhammer@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Nastolatki i dorośli z niepełnosprawnością intelektualną, zaburzeniami psychicznymi i problemami z przystosowaniem społecznym.
Cel	Często ludzie niepełnosprawni lepiej rozumieją innych niepełnosprawnych i ich problemy niż pełnosprawni trener. Dlatego TCI (<i>theme-centered interaction</i> – interakcja na konkretny temat) powinna być metodą na aktywizację wiedzy każdego z członków grupy i na pomoc osobom niepełnosprawnym w uniezależnieniu się od specjalistycznej pomocy profesjonalistów.
Treść/Program	Każdy typ problemów i pytań. Wymagana jest wiedza z zakresu TCI. Podstawa teoretyczna: Ruth Cohn „Theme Centered Interaction”
Materiały	-

-38-

Nazwa/Tytuł	‘Training of communication’
Autorzy	Trening komunikacji ‘Hinaus in die Arbeitswelt’, Jobwards CD
Wydawca/Dystrybutor	Alphanova Betriebs gesmbH
Informacje/Zamówienia	www.alphanova.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Nastolatki z problemami komunikacji w grupie, niską samooceną i dużą nieśmiałością oraz problemami z funkcjonowaniem społecznym.

Cel	Klient uczy się skutecznie komunikować i zachowywać w społecznie akceptowalny sposób. Uczy się słuchać innych oraz poznaje strategie, które pozwolą mu skutecznie rozwiązywać problemy oraz uzyskać równowagę pomiędzy własnym „ja” i otoczeniem.
Treść/Program	Program koncentruje się na najważniejszych zasadach komunikacji, odpowiedniego zachowania podczas prowadzenia rozmowy, podniesieniu samooceny, pewności siebie, umiejętności skutecznego komunikowania się, poprawieniu umiejętności prezentacji i auto-prezentacji oraz wydajności.
	Podstawa teoretyczna: dobra komunikacja jest źródłem pozytywnych doświadczeń i podnosi samoocenę.
Materiały	Odgrywanie ról, dyskusje w grupie, wykonywanie telefonów, praca i rozmowa z jednym partnerem (<i>Einzelgespräche</i>), wywiady, gra w karty.

-39-

Nazwa/Tytuł	‘Training of daily social competence’
	Trening codziennych umiejętności społecznych
Autorzy	Jobwards CD
Wydawca/Dystrybutor	-
Informacje/Zamówienia	jobwaerts@alphanova.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Nastolatki, którzy utracili kontrolę nad własnym życiem.
Cel	Umożliwić klientowi odzyskanie kontroli nad własnym życiem, pomóc mu radzić sobie z codziennością i jej obowiązkami, podnieść samoocenę klienta i budować poczucie własnej wartości.
	Podstawa teoretyczna: kiedy klient zacznie radzić sobie w życiu codziennym odzyska również emocjonalną równowagę, zyska na pewności siebie i podniesie własną samoocenę.
Treść/Program	Teoretyczna nauka społecznie przyjętych zachowań i funkcjonowania wśród ludzi. Stworzenie więzi poprzez wspólną pracę, naukę gospodarowania pieniędzmi, robienia cotygodniowych zakupów, wykonywania telefonów, szukania niezbędnej pomocy itp.
Materiały	CD-ROM (nie są potrzebne żadne poprzedzające szkolenia).

-40-

Nazwa/Tytuł	‘Training of perceptive faculty’
	Trening umiejętności postrzegania i odbioru
Autorzy	Rainbow, Helmar Diessner: Gruppendynamische Übungen und Spiele
Wydawca/Dystrybutor	Junfermann Verlag Paderborn 1997
Informacje/Zamówienia	At-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Grupa docelowa	Klienci z niepełnosprawnością intelektualną, zaburzeniami psychicznymi, z dysfunkcjami psycho-społecznymi.

Cel	Nauka o własnych potrzebach; nauka rozumienia innych ludzi, uczuć; nauka o rozwoju własnego ciała; podniesienie jakości rozwoju osobistego (<i>Persönlichkeitsentwicklung</i>).
Treść/Program	Bodźce słuchowe, wizualne i dotykowe.
	Podstawa teoretyczna: kiedy poznam i poczuć siebie, będę w stanie zrozumieć innych ludzi.
Materiały	Gry pozwalające odkryć dynamikę grupy, ćwiczenia odpężające, gry, rysowanie.

-41-

Nazwa/Tytuł	‘Uit Je Zelf’
	Wyraź siebie
Autorzy	Grupa projektowa Uit Je Zelf składa się ze specjalistów i profesjonalistów w zakresie pedagogiki (instytucje pedagogiczne) oraz nauczycieli współpracujących ze szkołami (zawodowymi i specjalnymi) w regionie Rotterdamu (Holandia). Program powstał w 1996 r.
Wydawca/Dystrybutor	Grupa projektowa Uit Je Zelf
Informacje/Zamówienia	Atlas-siw@zonnet.nl
ISBN	-
Grupa docelowa	Uczniowie i studenci szkół specjalnych i szkół zawodowych przygotowujący się do podjęcia pracy zawodowej.
Cel	Nauka umiejętności praktycznych, komunikacji oraz rozwój osobisty. Wiele uwagi poświęcone jest poszerzaniu zakresu słownictwa i poprawieniu umiejętności komunikacji w konkretnych sytuacjach społecznych.
Treść/Program	Metoda koncentruje się na sytuacjach językowych, czyli na sytuacjach społecznych, w których wymagane jest korzystanie z określonego typu i zakresu słownictwa. Chodzi tu zwłaszcza o sytuacje, z jakimi uczniowie często stykają się podczas poszukiwania pracy oraz w trakcie jej wykonywania. Słowa, których uczą się uczestnicy szkolenia są niezbędne właśnie w takich sytuacjach.
	1. Oferta 2. Praktyka 3. Wykonanie 4. Wykorzystanie
Materiały	Film wideo: przedstawia 20 sytuacji, z którymi mogą zetknąć się uczestnicy szkolenia. Scenki z filmu zostały nakręcone w firmach i instytucjach, w których uczniowie mogą znaleźć zatrudnione. Każda scenka jest przedstawiona w sposób nieprawidłowy. Błędy i nieprawidłowości są następnie omawiane na forum grupy a potem pokazywana jest scenka, w której sytuacja rozwija się w sposób prawidłowy. Długość filmu: 90 minut, koncentrujących się na 10 umiejętnościach komunikacyjnych.

-42-

Nazwa/Tytuł	‘Waarden en normanspel’ Gra na wartości i standardy
Autorzy	Peter Gerrickens & Marijke Verstege
Wydawca/Dystrybutor	GERRICKENS Training & Advies
Informacje/Zamówienia	gerrickp@xs4all.nl www.kwaliteitenspel.nl lub www.1-stop.org.uk
ISBN	-
Grupa docelowa	Gry opracowane przez tę organizację przeznaczone są dla wielu grup docelowych, ale przede wszystkim dla dzieci z trudnościami w nauce i dla młodzieży powyżej 12 roku życia. Trener/doradca zawodowy decyduje, czy wpisują się one w obramienie przez niego strategię oraz jak je wykorzystać.
Cel	Celem <i>Waarden en normenspel</i> jest: • uświadomienie uczestnikom uznawanych przez nich standardów i wartości; • współpraca w ramach zespołów; • dyskusja o wartościach organizacji; • omówienie i zmiana grupowych norm; • planowanie kariery zawodowej; • doradztwo i wsparcie.
Treść/Program	Głównym omawianym zagadnieniem jest: Co jest dla mnie ważne? Gra składa się ze 140 kart podzielonych na 3 kategorie: 1. Wartości – głównym pytaniem jest: Co dla mnie, jako dla jednostki, jest najważniejszym kierunkiem, w jakim powinny zmierzać wszelkie działania? Przykłady wartości: sprawiedliwość, trwałość, solidarność. 2. Tematy – wskazują obszary, w których dane wartości mogą zostać wyrażone w konkretny sposób. Przykłady: przywództwo, rodzicielstwo, media, polityka. 3. Standardy – głównym pytaniem jest: Jakie standardy zachowań są a jakie nie są pożądane w grupie? Przykłady standardów obowiązujących w grupie: Uważaj na siebie/ Każdy może się pomylić.
Materiały	Zestaw 140 kart. Podręcznik.

-43-

Nazwa/Tytuł	‘Weekly targets’ Cele na tydzień
Autorzy	Angelika Ronge, Anita Koblmüller, Uschi Seitner
Wydawca/Dystrybutor	Cantina habilis
Informacje/Zamówienia	Bv-porg.volders@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-

Grupa docelowa	Osoby z zaburzeniami psychicznymi i niepełnosprawnością intelektualną, z problemami z funkcjonowaniem społecznym oraz z problemami z autorefleksją.
Cel	Poprawić zdolność klienta do autorefleksji, praca nad rozwojem osobistym, poprawa samooceny poprzez osiąganie nakreślonych celów.
Treść/Program	Klient sam wybiera cel, jaki chce osiągnąć w danym tygodniu i dokonuje oceny jego realizacji na koniec tygodnia. Podstawa: niska samoocena, niskie poczucie własnej wartości, problem z autorefleksją.
Materiały	Cel do osiągnięcia w danym tygodniu jest zapisany w formularzu. Klient stara się go osiągnąć w ciągu tygodnia i na koniec dokonuje oceny własnych postępów.

-44-

Nazwa/Tytuł	‘11 voor gadrag’ part 1 11 dla zachowania
Autorzy	Edu’A&ief b.v.
Wydawca/Dystrybutor	R.I.A van der Ploeg Edu’A&ief b.v. Meppel Postbus 1056 7940 KB – Meppel (Holandia) Telefon: (+31) 522 235 235
Informacje/Zamówienia	R.I.A van der Ploeg Edu’A&ief b.v. Meppel Postbus 1056 7940 KB – Meppel (Holandia) Telefon: (+31) 522 235 235
ISBN	906053 32 91
Grupa docelowa	Klienci uczestniczący w programach reintegracji, więźniowie, uczestnicy szkoleń zawodowych, grup wsparcia dla osób z trudnościami w nauce oraz uczniowie 2-iej i 3-iej klasy gimnazjów przed pójściem do szkół zawodowych.
Cel	- Świadomość własnych postaw (wewnętrznych i zewnętrznych) - Dobre przygotowanie do wykonywania pracy i/lub zawodu - Podniesienie motywacji do pracy zawodowej - Rozwój szerokiego wachlarza podstawowych umiejętności: współpracy, słuchania, planowania, obserwacji, przebywania w samotności itp.
Treść/Program	Ekipa filmowa, we współpracy z nauczycielami, przygotowała zestaw filmowych scenek, które obrazują 11 odpowiednich aspektów zachowania w danych sytuacjach. Scenki mają za zadanie zachęcić uczestników do zastanowienia i do rozmowy z innymi o swoich przemyśleniach. Zestaw laminowanych kart instruktażowych stanowi solidną ramę dla zestawu ciekawych ćwiczeń.

Materiały	W zestawie znajdują się: - DVD/kaseta video - Zestaw 11x10 kart instruktażowych (każda ćwiczona umiejętność jest oznaczona innym kolorem) - Podręcznik dla nauczyciela - Formularze zgłoszeniowe na darmowe spotkanie wdrożeniowe dla 2 nauczycieli
-----------	---

-45-

Nazwa/Tytuł	‘11 voor gadrag’ part 2 Agresja, kultura i rozmowa
Autorzy	Edu’A&tief b.v.
Wydawca/Dystrybutor	R.I.A van der Ploeg Edu’A&tief b.v. Meppel Postbus 1056 7940 KB – Meppel (Holandia) Telefon: (+31) 522 235 235
Informacje/Zamówienia	R.I.A van der Ploeg Edu’A&tief b.v. Meppel Postbus 1056 7940 KB – Meppel (Holandia) Telefon: (+31) 522 235 235
ISBN	-
Grupa docelowa	Klienci uczestniczący w programach reintegracji, więźniowie, uczestnicy szkoleń zawodowych, grup wsparcia dla osób z trudnościami w nauce oraz uczniowie 2-ej i 3-ej klasy gimnazjów przed pójściem do szkół zawodowych.
Cel	-
Treść/Program	Seria zajęć o postawach wobec pracy zawodowej. Treść: - Zmienianie społeczeństwa - Wpływ handlu i przemysłu - Zmienianie edukacji - Oczekiwania wobec edukacji
Materiały	- Film video/DVD - Karty instruktażowe - Podręcznik dla nauczyciela