



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

WSPIERANIE DOSTĘPNOŚCI
EDUKACJI DLA
DZIECI I MŁODZIEŻY

Diana Aksamit

Edukacja zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną

MIĘDZYNARODOWE ROZWIĄZANIA,
DOBRE PRAKTYKI

EKSPERTYZA



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



Opracowała: Diana Aksamit

na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych – Państwowego Instytutu Badawczego (IBE PIB)

Redakcja językowa: Elżbieta Hoffman, Monika Niewielska

Skład: Anna Koprowska-Szewczyk, Anna Nowak

Projekt okładki: Michalina Walusiak

Ilustracja na okładce: Shutterstock

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00;

www.ibe.edu.pl

ISBN: 978-83-68752-06-9



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa 4.0.

Warszawa 2026



Wzór cytowania: Aksamit, D. (2026). *Edukacja zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną – międzynarodowe rozwiązania, dobre praktyki*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Ekspertyza została opracowana w ramach projektu IBE pn.: „Wspieranie dostępności edukacji dla dzieci i młodzieży”. Projekt jest dofinansowany ze środków europejskich z Programu „Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego 2021–2027” (nr projektu: FERS.01.06-IP.05-0002/23).

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

WSTĘP	4
--------------------	---

CZĘŚĆ I

Wybrane najnowsze teoretyczne podstawy i definicje edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną	6
1.1. Wybrane definicje i podstawowe pojęcia	6
1.1.1. Niepełnosprawność intelektualna	7
1.1.2. Edukacja zawodowa	9
1.2. Rozwój wybranych teorii kształtujących edukację zawodową osób z niepełnosprawnością intelektualną	13
1.2.1. Kluczowe wyzwania i potrzeba wsparcia	16
1.3. Znaczenie edukacji zawodowej w inkluzji społecznej	17

CZĘŚĆ II

Wybrane międzynarodowe rozwiązania systemowe edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną	22
2.1. Analiza programów wspierających zatrudnienie osób z niepełnosprawnościami	22
2.1.1. USA	22
2.1.2. Kanada	27
2.1.3. Europa	31

CZĘŚĆ III

Wybrane nowoczesne rozwiązania w edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną	37
3.1. Innowacje cyfrowe	37
3.2. Wybrane programy dostosowujące stanowiska pracy	39
3.3. Środki wspierające zatrudnienie	43

CZĘŚĆ IV

Rekomendacje dla Polski. Strategia rozwoju edukacji zawodowej	45
4.1. Kluczowe wyzwania dla Polski	45
4.2. Wybrane strategie wdrożeniowe	46

PODSUMOWANIE I WNIOSKI	48
-------------------------------------	----

LITERATURA	50
-------------------------	----

WSTĘP

„[...] Państwa-Strony będą chronić i popierać realizację prawa do pracy, również tych osób, które staną się niepełnosprawne w okresie zatrudnienia, poprzez podjęcie odpowiednich kroków, w tym na drodze ustawodawczej, między innymi w celu:

(a) zakazania dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność w odniesieniu do wszelkich kwestii dotyczących wszystkich form zatrudnienia, w tym warunków rekrutacji, przyjmowania do pracy i zatrudnienia, kontynuacji zatrudnienia, awansu zawodowego oraz bezpiecznych i higienicznych warunków pracy,

(b) ochrony praw osób niepełnosprawnych, na zasadzie równości z innymi osobami, do sprawiedliwych i korzystnych warunków pracy, w tym do równych szans i jednakowego wynagrodzenia za pracę jednakowej wartości, bezpiecznych i higienicznych warunków pracy, włączając w to ochronę przed molestowaniem i zadośćuczynienie za doznane krzywdy”

Art. 27, ust. 1 Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (2006).

W dynamicznie zmieniającym się świecie, w którym postępująca cyfryzacja oraz dążenie do budowania społeczeństwa otwartego stają się priorytetem, edukacja zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną nabiera szczególnego znaczenia. W takim społeczeństwie każdy, niezależnie od płci, pochodzenia, miejsca zamieszkania lub niepełnosprawności, powinien mieć możliwość realizowania swoich praw obywatelskich. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną często jednak spotykają się z dyskryminacją wynikającą z ograniczonego dostępu do rynku pracy. Przyczyny tego są złożone i obejmują zarówno uprzedzenia społeczne, jak i brak skutecznych form edukacji zawodowej, co zostanie szczegółowo omówione w dalszych analizach. Niniejsza ekspertyza ma na celu przedstawienie najnowszych i sprawdzonych w praktyce międzynarodowych rozwiązań wspierających edukację zawodową osób z niepełnosprawnością intelektualną. W analizie omówiono wypracowane na świecie dobre praktyki, które mogą być inspiracją, choć należy dostosować je do uwarunkowań lokalnych. Skoncentrowano się na znaczeniu edukacji zawodowej jako integralnej części inkluzji społecznej w świetle międzynarodowych standardów i badań oraz uwzględniono ocenę skuteczności konkretnych propozycji.

W pierwszej części omówiono:

- wybrane teoretyczne podstawy, definicje i analizę pojęć, takich jak: niepełnosprawność intelektualna, edukacja zawodowa, rehabilitacja, samodzielność zawodowa i wsparcie – w ujęciu międzynarodowym (m.in. WHO, UNESCO, ICF); zwrócono uwagę na różnice terminologii i konsekwencje ich wdrożenia w różnych krajach;
- rozwój teorii kształtujących edukację zawodową osób z niepełnosprawnością intelektualną uwzględniających podejścia integracyjne i inkluzyjne oraz wyniki badań efektywności tych strategii w kontekście poprawy samodzielności zawodowej i społecznej;
- znaczenie edukacji zawodowej w inkluzji społecznej, w tym jej rolę jako narzędzia do zwiększania samodzielności, zmniejszania marginalizacji oraz poprawy jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Druga część ekspertyzy dotyczy międzynarodowych rozwiązań systemowych edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną, m.in. w: Stanach Zjednoczonych (programy: Supported Employment, Community-Based Instruction, Transition Programs), Kanadzie (Employment and Social Development Canada) i w niektórych krajach europejskich, m.in. Niemczech, Holandii i Szwecji. Przeprowadzono analizę ich efektywności, kosztów implementacji oraz wskaźników zatrudnienia.

W trzeciej części przedstawiono:

- nowoczesne propozycje edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną, w tym innowacje cyfrowe, np. aplikacje mobilne, platformy e-learningowe, oraz modele dostosowania miejsc pracy, np.: Job Coach, Work-Based Learning;
- środki wspomagające zatrudnienie, takie jak: zachęty finansowe dla pracodawców, pomoc prawna i programy przygotowania do zatrudnienia oparte na doświadczeniach międzynarodowych.

Ostatnia część to rekomendacje dla Polski, w tym analiza wybranych barier systemowych, kulturowych i organizacyjnych ograniczających efektywność edukacji zawodowej, a także propozycje strategii wdrożeniowych, takich jak rozwój kompetencji kadry lub zmiany polityczne i finansowe. Zwrócono uwagę na potrzebę i wyzwanie, jakim jest adaptacja międzynarodowych rozwiązań do polskich realiów.

Ekspertyzę zamyka podsumowanie, w którym wskazano rolę edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną w budowaniu inkluzywnego społeczeństwa. Zaznaczono również, jak wiele pozostaje do zrobienia, zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym.

CZĘŚĆ I

Wybrane najnowsze teoretyczne podstawy i definicje edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną

1.1. Wybrane definicje i podstawowe pojęcia

Artykuł 27 *Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych* z 2006 roku, ratyfikowanej przez Polskę w 2012 roku, ma tytuł *Praca i zatrudnienie* i odnosi się do sytuacji zawodowej osób z niepełnosprawnością (w tym z niepełnosprawnością intelektualną). Artykuł daje prawo każdej jednostce do pracy i do życia w „otwartym” społeczeństwie:

„Państwa-Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do pracy, na zasadzie równości z innymi osobami; obejmuje to prawo do możliwości zarabiania na życie poprzez pracę swobodnie wybraną lub przyjętą na rynku pracy oraz w otwartym, integracyjnym i dostępnym dla osób niepełnosprawnych środowisku pracy [...]”.

Przez lata definicje w obszarze edukacji i rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną ewoluowały, odzwierciedlając zmieniające się podejście do samego pojęcia niepełnosprawności, funkcjonowania jednostek oraz ich zróżnicowanych potrzeb i możliwości. Transformacja ta oznacza przejście od modelu opieki całościowej, często opartej na wyrównywaniu deficytów, do modelu wsparcia uwzględniającego indywidualne potrzeby, potencjał oraz zdolności jednostki (Schalock, Luckasson, Tassé, 2021; Schalock, 2011). Ważna dla tej zmiany jest redefinicja terminologii pokazująca nowe myślenie o osobach z niepełnosprawnością intelektualną. We współczesnym podejściu unika się pejoratywnych określeń skoncentrowanych wyłącznie na ograniczeniach, a używa się terminów akcentujących możliwości, zasoby i podmiotowość jednostek. Jest to krok ku zmianie percepcji społecznej i budowaniu otwartego środowiska wspierającego inkluzję.

Jednocześnie zmianie uległo także rozumienie edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Nie jest ona już postrzegana wyłącznie jako formalnie opracowany program kształcenia, lecz jako proces obejmujący przygotowanie do zatrudnienia, włączenie w rynek pracy oraz utrzymanie zatrudnienia. Sukces tego procesu zależy od współpracy wielu podmiotów i od tworzenia warunków umożliwiających rzeczywistą integrację w środowisku zawodowym (Adigun, Nzima, 2021; Dudley, Nicholas, Zwicker, 2015).

Cel edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną wykracza poza realizację wybranych programów. Główną ideą jest budowanie społeczeństwa otwartego i inkluzyjnego, w którym każda osoba, niezależnie od poziomu sprawności, ma możliwość korzystania ze swojego potencjału i uczestniczenia w życiu społecznym i zawodowym na równych prawach.

1.1.1. Niepełnosprawność intelektualna

Przez długi czas tradycyjnie używano wszędzie (na świecie i w Polsce) sformułowania „upośledzenie umysłowe”, a w literaturze anglojęzycznej dominowało określenie *mental retardation*. Obecnie termin ten ewoluował do powszechnie używanej „niepełnosprawności intelektualnej” (ang. *intellectual disability*). Współcześnie, zarówno w Polsce, jak i na świecie, zalecane jest używanie sformułowania „osoba z niepełnosprawnością intelektualną”, ponieważ podkreśla on podmiotowość i autonomię jednostki. W języku angielskim używa się sformułowania *person with intellectual disability*, a nie jak niegdyś *disabled person* (Schalock, Luckasson, Shogren, 2007; Vehmas, 2004). Zmiana terminologii to nie tylko kwestia używanego języka, ale także sposobu myślenia i mówienia, zarówno w dyskursie naukowym, jak i społecznym. Badania wskazują, że niepełnosprawność jest jedną z wielu cech człowieka, pewnym ograniczeniem w funkcjonowaniu, ale niedefiniującym (Finlay, Lyons, 2005; Snell, Voorhees, 2006). W Polsce badania na ten temat prowadziły Agnieszka Żyta i Katarzyna Ćwirynkało (2013), które analizowały narracje osób z niepełnosprawnością intelektualną, podkreślając ich podmiotowość i różnorodność doświadczeń. Autorki zwracają uwagę na to, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną pragną być postrzegane jako pełnoprawni członkowie społeczeństwa, a nie tylko przez pryzmat swojej niepełnosprawności. Podobne obserwacje przedstawili Schalock, Luckasson i Tassé (2021), którzy ukazali historyczne zmiany w postrzeganiu i terminologii związanej z niepełnosprawnością intelektualną. Autorzy różnych opracowań na ten temat zauważają, że zmiana terminologii jest determinantem usunięcia stygmatyzacji i sprzyja promowaniu bardziej całościowego podejścia do człowieka. Z uwagi na liczne publikacje w tym zakresie, podjęto próbę ukazania ewolucji pojęcia, z uwzględnieniem wybranych okresów (zob. tabela 1).

Tabela 1.*Ewolucja definicji niepełnosprawności intelektualnej*

Okres	Autor	Kluczowe elementy definicji	Znaczenie i zmiana podejścia
Początek XX w.	Emil Kraepelin	zaburzenia rozwoju psychicznego uwarunkowane przede wszystkim czynnikami organicznymi	podejście medyczne, koncentrujące się przede wszystkim na biologicznych aspektach funkcjonowania – ograniczenie
1913–1927	Mental Deficiency Act	stan zahamowania lub niepełnego rozwoju umysłu przed 18. rokiem życia, spowodowany czynnikami wrodzonymi, chorobą lub urazem	podejście medyczne, wprowadzające wiek metrykalny jako kluczowe kryterium diagnostyczne
1942	Edgar A. Doll	niedojrzałość społeczna wynikająca z zahamowania rozwoju inteligencji, o podłożu dziedzicznym lub nabytym, która jest nieodwracalna	uwzględnienie społecznych aspektów niepełnosprawności intelektualnej; wprowadzenie kryteriów funkcjonalnych, np. niedojrzałość społeczna
1959	Rick Heber, American Association on Mental Deficiency	funkcjonowanie intelektualne poniżej przeciętnej (o jedno odchylenie standardowe), z zaburzeniami w uczeniu się i adaptacji społecznej	integracja aspektów intelektualnych i adaptacyjnych; podkreślenie roli środowiska w diagnozie i wsparciu
1973	Herbert J. Grossman	funkcjonowanie intelektualne poniżej normy (o dwa odchylenia standardowe), z ograniczeniami adaptacyjnymi i granicą wieku rozwojowego do 18. roku życia	precyzyjne kryteria diagnostyczne; podkreślenie znaczenia ograniczeń adaptacyjnych
Lata 50.–70. XX w.	Maria Grzegorzewska, Ignacy Wald	dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mają zdolności do rozwoju i usprawnienia; potrzeba indywidualnego podejścia w diagnostyce i terapii	dynamiczne podejście pedagogiczne uwzględniające potencjał rozwojowy i rolę środowiska w procesie rewalidacji
1992	ICD-10 (WHO)	obniżony poziom funkcjonowania intelektualnego oraz ograniczenia w przystosowaniu w co najmniej dwóch obszarach, ujawnione przed 18. rokiem życia	globalna klasyfikacja integrująca aspekty intelektualne i adaptacyjne, stosowana w systemach ochrony zdrowia na całym świecie
1994	DSM-IV (APA)	istotnie niższy poziom funkcjonowania intelektualnego (IQ < 70) z ograniczeniami w przystosowaniu społecznym i samoobsłudze, ujawniony przed 18. rokiem życia	usystematyzowanie kryteriów w ramach DSM; nacisk na przystosowanie w codziennym funkcjonowaniu
1994–obecnie	DSM-5 (2013), ICD-11 (2022)	deficyty w funkcjonowaniu intelektualnym i adaptacyjnym; definicja uwzględniająca szeroki model biopsychospołeczny	zintegrowane podejście uwzględniające różne konteksty życia jednostki; odejście od sztywnego podziału na stopnie upośledzenia

Źródło: American Psychiatric Association, 2013; Bobińska, Pietras, Gałęcki, 2012; Heber, 1995; Schalock, Luckasson, Tassé, 2021; Schalock i in., 2010.

Po 1994 roku w definiowaniu i klasyfikowaniu niepełnosprawności intelektualnej dominowały dwie klasyfikacje: DSM (ang. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) oraz ICD (ang. *International Classification of Diseases*). Powstały one z potrzeby globalnej standaryzacji i wdrażania spójnych kryteriów diagnostycznych w różnych krajach przy uwzględnieniu kontekstu kulturowego. Klasyfikacja ICD, opracowywana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO), jest międzynarodowym standardem klasyfikacji chorób i zaburzeń. Z kolei DSM, publikowana przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (APA), dostarcza szczegółowych kryteriów diagnostycznych dla zaburzeń psychicznych, w tym niepełnosprawności intelektualnej (American Psychiatric Association, 2013; WHO, 2019). Do DSM-IV (1994) i ICD-10 (1992) wprowadzono kryteria funkcjonalne uwzględniające nie tylko poziom intelektualny, ale także zdolności adaptacyjne, takie jak: samoobsługa, interakcje społeczne i radzenie sobie w środowisku pracy (Schalock i in., 2010; WHO, 2019), co jest szczególnie ważne przy określaniu faktycznego poziomu funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną. Klasyfikacje DSM i ICD są regularnie aktualizowane na podstawie nowych badań, co pozwala na włączanie najnowszej wiedzy naukowej do kryteriów diagnostycznych. Na przykład w klasyfikacji DSM-5 (2013) zmieniono podejście. Usunięto podział na lekkie, umiarkowane oraz głębokie zaburzenie funkcjonowania i wprowadzono ocenę adaptacyjnego funkcjonowania jednostki (APA, 2013). ICD i DSM są szeroko stosowane jako podstawa tworzenia polityk zdrowotnych i edukacyjnych oraz zapewniania wsparcia osobom z niepełnosprawnością intelektualną. Te klasyfikacje umożliwiają standaryzację diagnostyki i interwencji, co ma podstawowe znaczenie w równym dostępie do usług na całym świecie. Ich użycie w systemach zdrowotnych i edukacyjnych pozwala na lepszą organizację wsparcia i skuteczniejsze wdrażanie programów rewalidacyjnych i społecznych (Schalock i in., 2010).

1.1.2. Edukacja zawodowa

Tak jak pojęcie niepełnosprawności intelektualnej przeobrażało się przez lata, tak samo zmieniało się rozumienie samej edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Należy jednak zauważyć, że jej główny cel nie ulegał zmianom, a jedynie się rozbudowywał. Tym celem pozostaje integracja społeczna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Od dawna wiadomo, że zatrudnienie przynosi im korzyści psychospołeczne i ekonomiczne, takie jak poczucie własnej autonomii oraz wyższy poziom jakości życia w kontekście subiektywnym i społecznym. Istnieją jednak bariery, które często uniemożliwiają tym osobom aktywne uczestnictwo w życiu zawodowym (Ineland i in., 2021; Nevala i in., 2021). W ostatnich dekadach zmiany legislacyjne i działania organizacji pozarządowych na całym świecie znacząco przyczyniły się do zwiększenia udziału osób z niepełnosprawnością w szkoleniach zawodowych i zatrudnieniu. Jednak przejście od szkoleń do pracy jest trudniejsze dla tych osób ze względu na zróżnicowane ograniczenia

funkcjonalne i indywidualne potrzeby wsparcia, które zależą od stopnia niepełnosprawności. Dodatkowym czynnikiem ograniczającym są nie zawsze pozytywne postawy społeczne (Francesco i in., 2021).

Ewolucję rozumienia edukacji zawodowej oraz jej związku z koncepcjami wsparcia i samodzielności osób z niepełnosprawnością intelektualną ilustruje tabela 2. Przedstawiono w niej zmiany w definicjach i podejściach do edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością, które pojawiały się w różnych okresach i krajach. W tabeli widać, że wraz z redefinicją pojęcia edukacji zawodowej zmieniało się także podejście do wspierania osób z niepełnosprawnością intelektualną: od paternalistycznego modelu opieki do współczesnego modelu wsparcia polegającego na autonomii jednostki. Widoczne są nie tylko zmiany w terminologii, lecz także związek między nowymi definicjami a praktykami i założeniami wsparcia.

Tabela 2.

Zmieniający się kierunek rozumienia edukacji zawodowej w odniesieniu do niepełnosprawności intelektualnej

Okres	Koncepcja	Definicja i sposób rozumienia	Zastosowanie praktyczne	Postrzeżenie samodzielności	Główne dokumenty międzynarodowe
Lata 50.–60. XX w.	Edukacja zawodowa	koncentruje się na nauce umiejętności w ramach chronionych warunków pracy	warsztaty terapii zajęciowej, brak integracji z otwartym rynkiem pracy	osoby postrzegane jako beneficjenci opieki, a nie aktywni członkowie rynku pracy	UNESCO (1962): „Technical and Vocational Education”
	Rehabilitacja zawodowa	rehabilitacja oparta na medycznym modelu rozumienia niepełnosprawności	działania skoncentrowane na terapii i wsparciu w zamkniętych środowiskach pracy	ograniczona autonomia, nacisk na nadzór i kontrolę jakości pracy osoby z niepełnosprawnościami	WHO (1969): „Rehabilitation of the Disabled”
	Wsparcie	medyczne i terapeutyczne, ukierunkowane na minimalizację ograniczeń fizycznych i psychicznych	system opieki instytucjonalnej	postrzeżenie wsparcia jako stałej potrzeby osób z niepełnosprawnością	

Okres	Koncepcja	Definicja i sposób rozumienia	Zastosowanie praktyczne	Postrzeganie samodzielności	Główne dokumenty międzynarodowe
Lata 70.–80. XX w.	Edukacja zawodowa	rozwój programów edukacji włączającej, dostosowanych do zróżnicowanych możliwości osób z niepełnosprawnością	początek integracji osób z niepełnosprawnością w ogólnych systemach edukacji	wzrost świadomości potencjału rozwojowego i możliwości samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie	ILO (1983): „Vocational Rehabilitation and Employment Convention” nr 159
	Rehabilitacja zawodowa	holistyczne podejście, które zaczyna uwzględniać również potrzeby społeczne i psychologiczne, nie tylko fizyczne	rozwój doradztwa zawodowego i indywidualnych planów aktywizacji zawodowej	samodzielność postrzegana jako zdolność do adaptacji ze wsparciem	UNESCO (1994): „The Salamanca Statement”
	Wsparcie	doradztwo zawodowe, adaptacja stanowisk pracy do potrzeb i możliwości jednostki	programy wsparcia w ramach działań integracyjnych na rynku pracy	akcent na wspieranie samodzielnych decyzji w środowisku zawodowym	
Lata 90. XX w.	Edukacja zawodowa	wzrost znaczenia kompetencji miękkich i adaptacyjnych, programy nauczania dopasowane do wymagań rynku pracy	partnerstwo między szkołami a przedsiębiorstwami, rozwój praktyk zawodowych	postrzeganie samodzielności jako zdolności do podejmowania decyzji zawodowych i życia społecznego z minimalnym wsparciem	ILO (1998): „Code of Practice on Managing Disability in the Workplace”
	Rehabilitacja zawodowa	zwiększenie roli polityki społecznej i wsparcia w zatrudnieniu na otwartym rynku pracy	wprowadzenie programów aktywizacyjnych i zatrudnienia wspomaganego	samodzielność zawodowa jako zdolność do niezależnego wypełniania ról zawodowych	
	Wsparcie	wsparcie środowiskowe, mentoring, szkolenia adaptacyjne	dostosowanie miejsc pracy, technologie wspierające	wsparcie dynamiczne, dostosowane do indywidualnych potrzeb jednostki	

Okres	Koncepcja	Definicja i sposób rozumienia	Zastosowanie praktyczne	Postrzeganie samodzielności	Główne dokumenty międzynarodowe
XXI wiek	Edukacja zawodowa	edukacja ustawiczna, rozwój kompetencji technologicznych, edukacja włączająca dostosowana do wymagań rynku pracy	wykorzystanie narzędzi cyfrowych, rozwój programów edukacji zawodowej w miejscu pracy	autonomia postrzegana jako zdolność do funkcjonowania w dynamicznym środowisku zawodowym i społecznym	UNESCO (2015): „Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action”
	Rehabilitacja zawodowa	model biopsychospołeczny, który integruje wszystkie aspekty funkcjonowania jednostki, w tym jej potrzeby społeczne, zawodowe i zdrowotne	indywidualizacja wsparcia zawodowego i społecznego	pełna integracja zawodowa i społeczna jako element samorealizacji	WHO (2001): „International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)”
	Wsparcie	indywidualne podejście, technologie wspierające, mentoring zawodowy	sieci wsparcia zawodowego i społecznego w środowisku pracy	samodzielność definiowana jako zdolność do samostanowienia, podejmowania decyzji i pełnego uczestnictwa w społeczeństwie	

Źródło: ILO, 1983; 1998; Unesco, 1962; 1994; WHO, 1969; 2001.

Analiza definicji głównych pojęć – niepełnosprawności intelektualnej, edukacji zawodowej, rehabilitacji, samodzielności zawodowej i wsparcia – w ujęciu międzynarodowym ukazuje znaczące różnice w ich rozumieniu oraz wpływ tych różnic na wdrażanie praktycznych rozwiązań w różnych krajach. Przejście od modelu medycznego, skupionego na ograniczeniach jednostki, do biopsychospołecznego modelu z Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania (ICF), zmieniło podejście do niepełnosprawności. Obecnie niepełnosprawność jednostki postrzega się jako efekt interakcji jednostki z otoczeniem, co podkreśla potrzebę zindywidualizowanego wsparcia. Dokumenty UNESCO (2015) promują edukację włączającą i wskazują na konieczność rozwoju kompetencji zawodowych i adaptacyjnych pomagających w integracji osób z niepełnosprawnością intelektualną na rynku pracy. Z kolei konwencje Międzynarodowej Organizacji Pracy (ILO) i wytyczne WHO podkreślają konieczność tworzenia środowiska

zawodowego dostosowanego do indywidualnych potrzeb, co obejmuje zatrudnienie wspomagane, mentoring i rozwój technologii wspierających. Różnice w interpretacji tych pojęć wpływają na praktyki wdrażane w poszczególnych krajach.

Państwa, które przyjęły biopsychospołeczne podejście i polityki inkluzyjne, rozwijają programy aktywizacji zawodowej oraz edukacji ustawicznej, zwiększając autonomię osób z niepełnosprawnością intelektualną. Z kolei kraje, w których wciąż dominuje medyczny model rehabilitacji, często ograniczają wsparcie działań instytucjonalnych, co utrudnia pełne uczestnictwo tych osób w życiu społecznym i zawodowym. Konsekwencje tych różnic są widoczne w poziomie integracji społecznej i zawodowej. Kraje stosujące podejście oparte na autonomii i prawach człowieka osiągają lepsze wyniki w zatrudnieniu oraz jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną (OECD, 2010). Analiza ta pokazuje, że jednoznaczne i spójne definicje, oparte na uznanych międzynarodowych standardach, są kluczowe dla skutecznego wdrażania praktyk dotyczących zarówno samodzielności zawodowej, jak i integracji społecznej.

1.2. Rozwój wybranych teorii kształtujących edukację zawodową osób z niepełnosprawnością intelektualną

Przemiany w podejściu do rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną są istotne w podejmowaniu rozważań naukowych i społecznych. Za rozwojem nauki często szły zmiany legislacyjne, zmiany modeli i praktyk wspierania osób z niepełnosprawnością intelektualną w edukacji zawodowej, i to zarówno w Polsce, jak i na świecie. Ewolucja ta odzwierciedla zmiany w postrzeganiu osób z niepełnosprawnością intelektualną – od beneficjentów opieki i ochrony w modelach paternalistycznych po aktywnych uczestników życia społecznego i zawodowego w nowoczesnym podejściu inkluzyjnym (Ineland i in., 2021). Najważniejsze w tych przemianach było przejście od medycznego modelu rehabilitacji, opartego na leczeniu i przywracaniu sprawności (osoba z niepełnosprawnością jako bierny uczestnik edukacji i praktyki zawodowej), do biopsychospołecznego i inkluzyjnego wspierania autonomii, samodzielności oraz integracji społecznej (osoba z niepełnosprawnością jako aktywny uczestnik edukacji i praktyki zawodowej) (Bartram, Cavanagh, 2019). Wszystkie te zmiany dokonywały się przez lata i jest ich tak dużo, że nie sposób wszystkich szczegółowo opisać i zobrazować. Najważniejsze z nich przedstawiono w tabeli 3. Podjęto w niej próbę systematycznej prezentacji przemian zachodzących w podejściu do rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Tabela zawiera zestawienie poszczególnych okresów, wybranych modeli postępowania oraz znaczących teorii kształtujących podejście do edukacji zawodowej w teorii i praktyce. Mając na uwadze potrzebę zrozumienia ewolucji pojęć, ukazano, jak w różnych

okresach historycznych i warunkach kulturowych zmieniały się założenia teoretyczne i praktyka. Ten sposób przedstawienia tematu umożliwia porównanie praktyk stosowanych w Polsce z rozwiązaniami światowymi z uwzględnieniem różnic legislacyjnych i społecznych (Nevala i in., 2021).

Tabela 3.

Analiza wybranych koncepcji kształtujących proces edukacji zawodowej

Okres	Model rozumienia i postrzegania niepełnosprawności	Koncepcje/modele edukacji zawodowej	Wprowadzone zmiany / główne cechy	Wpływ na praktykę
Lata 50.–60. XX w.	Model medyczny	<ul style="list-style-type: none"> warsztaty pracy chronionej; izolowane środowiska pracy dostosowane jedynie do ograniczeń osób z niepełnosprawnością (bez uwzględnienia potencjału i zasobów) rehabilitacja medyczna: skupienie na przywracaniu funkcji fizycznych i psychicznych 	<ul style="list-style-type: none"> osoby z niepełnosprawnością postrzegane jako bierni beneficjenci edukacji i praktyki zawodowej dominacja terapii skoncentrowanej na leczeniu 	<ul style="list-style-type: none"> rozwój warsztatów terapii zajęciowej brak integracji z otwartym rynkiem pracy
Lata 70.–80. XX w.	Model społeczny	<ul style="list-style-type: none"> model edukacji integracyjnej: osoby z niepełnosprawnością w klasach integracyjnych doradztwo zawodowe (Super, 1970): uwzględnienie potrzeby rozwoju zawodowego przez cały okres edukacji 	<ul style="list-style-type: none"> uznanie znaczenia otoczenia społecznego w rozwoju zawodowym jednostki pierwsze programy edukacji integracyjnej, z uwzględnieniem kompetencji zawodowych 	<ul style="list-style-type: none"> rozwój doradztwa zawodowego w szkołach integracyjnych nadal: ograniczona integracja na rynku pracy

Okres	Model rozumienia i postrzegania niepełnosprawności	Koncepcje/modele edukacji zawodowej	Wprowadzone zmiany / główne cechy	Wpływ na praktykę
Lata 90. XX w.	Model biopsychospołeczny	<ul style="list-style-type: none"> zatrudnienie wspierane/ wspomagane: specjalistyczne wsparcie w integracji z otwartym rynkiem pracy aktywizacja zawodowa (Schalock, 2010): integracja społeczna i zawodowa jako kluczowe cele rehabilitacji 	<ul style="list-style-type: none"> zmiana postrzegania niepełnosprawności jako złożonego problemu społecznego i środowiskowego skupienie na możliwościach jednostki, a nie tylko na ograniczeniach 	<ul style="list-style-type: none"> wprowadzenie zatrudnienia wspieranego/ wspomaganego indywidualizacja wsparcia i dostosowanie miejsc pracy
XXI wiek	Model inkluzyjny	<ul style="list-style-type: none"> edukacja ustawiczna (Illeris, 2010): uczenie się przez całe życie, dostosowane do zmieniających się wymagań rynku pracy (wszyscy bez podziału na pełno- i niepełnosprawnych beneficjentów edukacji zawodowej) nowoczesne zatrudnienie wspierane: technologie i narzędzia wspierające w miejscu pracy 	<ul style="list-style-type: none"> włączenie osób z niepełnosprawnością w edukację i rynek pracy uznanie autonomii i potencjału jednostki, a nie tylko jej ograniczeń 	<ul style="list-style-type: none"> programy edukacji włączającej dostosowane do indywidualnych potrzeb rozwój współpracy między edukacją a sektorem gospodarczym

Źródło: Kergroach, 2017; Illeris, 2010; Schalock i in., 2010; Super, 1970.

Edukacja zawodowa odgrywa fundamentalną rolę w procesie inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Poprzez rozwijanie kompetencji zawodowych i społecznych umożliwia podjęcie zatrudnienia i utrzymanie aktywności zawodowej. To jest podstawa zapewniająca stabilność ekonomiczną, możliwość rozwoju osobistego oraz budowanie poczucia przynależności do społeczności (Weigel, Mulder, Collins, 2007). Edukacja zawodowa, jako narzędzie inkluzji, nie ogranicza się jedynie do nauczania konkretnych umiejętności czy przygotowywania do wykonywania określonych zawodów. Jej celem jest wspieranie osób z niepełnosprawnościami w ich całościowej ścieżce zawodowej. Obejmuje

to wyposażenie jednostki w narzędzia potrzebne do znalezienia zatrudnienia i, co równie ważne, utrzymania pracy. Długotrwałe uczestnictwo w życiu zawodowym i społecznym wymaga bowiem nie tylko kompetencji zawodowych, ale także stworzenia odpowiednich warunków pracy i wsparcia w miejscu zatrudnienia. Z badań wynika, że zatrudnienie osób z niepełnosprawnościami wpływa pozytywnie na jakość ich życia oraz przyczynia się do wzrostu poczucia własnej wartości i społecznego uznania (ILO, 1983).

1.2.1. Kluczowe wyzwania i potrzeba wsparcia

Znalezienie zatrudnienia to jedynie pierwszy krok do pełnej integracji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Równie ważnym wyzwaniem jest utrzymanie pracy. Wymaga to wsparcia, które obejmuje dostosowanie środowiska pracy, elastyczne formy organizacji oraz odpowiednie zaplecze informacyjno-technologiczne. Praca powinna być dla osób z niepełnosprawnościami nie tylko źródłem dochodu, ale również przestrzenią, w której mogą realizować swoje pasje, nawiązywać relacje społeczne oraz aktywnie uczestniczyć w życiu zawodowym. Jak wynika z raportu OECD (2009, 2010), stabilne zatrudnienie jest podstawą integracji społecznej pomocnej w usuwaniu wykluczenia ekonomicznego i społecznego. Niepełnosprawność intelektualna, choć nie powinna definiować jednostki, znacząco wpływa na możliwości osoby i utrudnia jej funkcjonowanie na rynku pracy. Ograniczenia te mogą być szczególnie widoczne na etapach: poszukiwania, rozpoczęcia oraz utrzymania pracy. Dlatego konieczne jest wdrożenie mechanizmów wsparcia, które obejmują szeroko rozumianą inkluzję społeczną. Proces ten wymaga zaangażowania zarówno pracodawców, jak i instytucji edukacyjnych, które powinny współpracować, aby utworzyć dostępne i przyjazne środowiska pracy.

Włączenie społeczne jest ważne dla edukacji zawodowej i oznacza pełne uczestnictwo osób z niepełnosprawnościami w życiu zawodowym, społecznym i kulturowym. Jak zauważyli Pelled, Ledford i Mohrman (1999), włączenie można definiować jako „stopień, w jakim pracownik jest akceptowany i traktowany jako wewnętrzny przez innych w systemie pracy” (s. 1014). W praktyce oznacza to konieczność dostosowania środowiska edukacyjnego i zawodowego w sposób umożliwiający pełne wykorzystanie potencjału zawodowego, społecznego i osobistego osób z niepełnosprawnościami.

Edukacja zawodowa wspiera włączenie społeczne poprzez tworzenie programów dostosowanych do zróżnicowanych potrzeb uczestników. Jest to proces dwustronny – umożliwia osobom z niepełnosprawnościami dostęp do edukacji i pracy oraz wzmacnia w społeczeństwie postawy akceptacji i szacunku wobec różnorodności. Włączenie społeczne w środowisku zawodowym sprzyja budowaniu więzi i zaufania – relacji kluczowych dla funkcjonowania

inkluzyjnego społeczeństwa. Historia edukacji zawodowej jako narzędzia wspierającego inkluzję społeczną zaczęła się wiele dekad temu. Już w 1955 roku Międzynarodowa Organizacja Pracy (ILO) podkreśliła znaczenie wspólnego szkolenia osób z niepełnosprawnościami i osób pełnosprawnych w *Rekomendacji dotyczącej rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych (nr 99)*. Chociaż wówczas nie używano pojęcia inkluzji społecznej, założenia rekomendacji wyraźnie wskazują na potrzebę integracji i równości w procesach edukacyjnych i zawodowych. W 1983 roku ILO wprowadziła *Konwencję dotyczącą rehabilitacji zawodowej i zatrudnienia osób niepełnosprawnych*, która opierała się na zasadzie równości szans. W rekomendacji nr 168 można znaleźć stwierdzenie, że szkolenia zawodowe powinny być prowadzone w sposób zintegrowany z resztą społeczeństwa, z uwzględnieniem racjonalnego dostosowania. Pomimo postępów w edukacji zawodowej, osoby z niepełnosprawnością nadal napotykają poważne bariery na rynku pracy. Jak wynika z badań OECD (2009, 2010), różnice w dochodach między osobami z niepełnosprawnością a osobami bez towarzyszącej niepełnosprawności wynoszą średnio ok. 15–30%. Wiele osób ma również ograniczoną możliwość awansu zawodowego oraz dostępu do pełnoetatowego zatrudnienia.

1.3. Znaczenie edukacji zawodowej w inkluzji społecznej

Edukacja zawodowa odgrywa rolę mostu łączącego osoby z niepełnosprawnościami z otwartym rynkiem pracy. Wspólne uczestnictwo w procesie kształcenia osób z niepełnosprawnością i bez niej sprzyja budowaniu społeczeństwa otwartego na różnorodność (Reims, Schels, 2021). Pozwala na przełamywanie barier społecznych, takich jak uprzedzenia czy brak zrozumienia, oraz umożliwia budowanie relacji opartych na wzajemnym szacunku (zob. tabela 4).

Tabela 4.

Znaczenie edukacji zawodowej w procesie inkluzji społecznej

Założenie inkluzji społecznej	Rola edukacji zawodowej w procesie inkluzji	Przykłady działań wspierających inkluzję	Efekty dla społeczeństwa i osób z niepełnosprawnościami
Zwiększanie samodzielności	umożliwianie zdobycia kwalifikacji i kompetencji zawodowych oraz rozwijanie kompetencji potrzebnych do samodzielnego funkcjonowania na rynku pracy	organizacja kursów, programów, szkoleń dostosowanych do zróżnicowanych potrzeb osób z niepełnosprawnościami	wzrost niezależności i poczucia sprawczości u osób z niepełnosprawnościami – poprawa jakości życia

Założenie inkluzji społecznej	Rola edukacji zawodowej w procesie inkluzji	Przykłady działań wspierających inkluzję	Efekty dla społeczeństwa i osób z niepełnosprawnościami
Zmniejszenie marginalizacji społecznej	włączanie osób z niepełnosprawnościami do wspólnych działań edukacyjnych i zawodowych, które eliminują bariery izolacji społecznej (zatrudnienie wspomagane, otwarty rynek pracy)	prowadzenie zajęć integracyjnych i wspólne uczestnictwo w praktykach zawodowych przez osoby z niepełnosprawnością i bez niej	zmniejszenie wykluczenia społecznego i tworzenie więzi między uczestnikami
Poprawa jakości życia	tworzenie warunków do poprawy sytuacji ekonomicznej i społecznej osób z niepełnosprawnościami dzięki ich aktywizacji zawodowej	zapewnianie wsparcia w poszukiwaniu zatrudnienia, w tym mentoringu i dostosowania stanowisk pracy do indywidualnych potrzeb	większa stabilność ekonomiczna i możliwość realizacji aspiracji zawodowych
Promowanie różnorodności i akceptacji	budowanie środowiska, w którym różnorodność jest wartością, a wspólne działania osób z niepełnosprawnością i bez niej wzmacniają wzajemne zrozumienie	organizowanie warsztatów edukacyjnych i projektów społecznych promujących akceptację różnorodności w środowisku pracy	rozwój postaw otwartości, akceptacji oraz wzajemnego szacunku w społeczeństwie
Wspieranie pełnej integracji społecznej	tworzenie inkluzywnych przestrzeni zawodowych i społecznych, gdzie osoby z niepełnosprawnościami uczestniczą na równych zasadach z pozostałymi	adaptacja przestrzeni i metod pracy, organizacja wydarzeń wspierających współpracę i integrację uczestników z różnymi potrzebami	zwiększenie spójności społecznej oraz wzrost zaangażowania osób z niepełnosprawnościami w życie społeczne i zawodowe

Źródło: opracowanie własne.

W procesie inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnościami ważne są nie tylko działania edukacyjne, ale także systemowe podejście do tworzenia środowisk dostępnych i inkluzywnych. Budowanie ich wymaga wdrażania takich koncepcji jak projektowanie uniwersalne, dostępność oraz racjonalne dostosowanie, które tworzą fundament skutecznej inkluzji społecznej i zawodowej (Inge i in., 2009; Mackelprang, Clute, 2009).

Zgodnie z *Konwencją ONZ o prawach osób niepełnosprawnych* (2006), projektowanie uniwersalne oznacza projektowanie przestrzeni, usług i programów w sposób, który umożliwia ich użytkowanie przez wszystkie osoby, niezależnie od ich indywidualnych potrzeb, bez konieczności późniejszych adaptacji. Jest to podejście eliminujące bariery już na etapie planowania, co pozwala na pełne uczestnictwo osób z różnorodnymi potrzebami w edukacji

zawodowej i życiu społecznym. Dzięki temu osoby z niepełnosprawnościami mogą korzystać z tych samych przestrzeni i zasobów co osoby pełnosprawne, a to wzmacnia ich poczucie integracji i równości. Obok projektowania uniwersalnego równie istotne znaczenie ma dostępność, czyli równy dostęp do środowiska fizycznego, informacji i komunikacji, w tym do technologii, systemów informacyjnych oraz przestrzeni publicznych. Dostępność jest podstawą umożliwiającą osobom z niepełnosprawnościami uczestniczenie w edukacji zawodowej oraz rynku pracy. Obejmuje ona takie działania, jak: dostosowanie infrastruktury, udostępnianie materiałów edukacyjnych w alternatywnych formatach i eliminowanie barier architektonicznych. Racjonalne dostosowanie to indywidualne modyfikacje odpowiednie do potrzeb konkretnej osoby, tak aby umożliwiły skuteczne pokonywanie barier w danym środowisku. Przykładami takiego dostosowania są elastyczne formy oceny wiedzy, specjalistyczne technologie wspierające komunikację lub dostosowanie miejsca pracy. Racjonalne dostosowanie jest szczególnie istotne wtedy, gdy projektowanie uniwersalne i dostępność nie są wystarczające do zaspokojenia indywidualnych potrzeb danej osoby. Wszystkie te koncepcje – projektowanie uniwersalne, dostępność i racjonalne dostosowanie – pomagają w realizacji celów edukacji zawodowej, czyli zwiększaniu samodzielności, usuwaniu marginalizacji i poprawie jakości życia osób z niepełnosprawnościami. Jednocześnie promują równość szans i budowanie środowisk otwartych na różnorodność. Ich wdrożenie do edukacji zawodowej może być skutecznym narzędziem wspierającym inkluzję społeczną i zawodową osób z niepełnosprawnościami (zob. tabela 5).

Tabela 5.

Edukacja zawodowa w odniesieniu do wybranych procesów społecznych

Koncepcja	Definicja	Zastosowanie w edukacji zawodowej	Wpływ na inkluzję społeczną
Projektowanie uniwersalne	projektowanie produktów, środowisk, programów i usług w sposób umożliwiający ich użytkowanie przez wszystkich, z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb, możliwości i ograniczeń, w największym możliwym zakresie, bez potrzeby adaptacji	tworzenie programów edukacji zawodowej dla wszystkich, bez podziału na pełno- i niepełnosprawnych	redukuje marginalizację, umożliwia osobom z niepełnosprawnościami pełne uczestnictwo w edukacji i środowisku pracy

Koncepcja	Definicja	Zastosowanie w edukacji zawodowej	Wpływ na inkluzję społeczną
Dostępność	zapewnienie równego dostępu do środowiska fizycznego, transportu, informacji i komunikacji	udostępnianie sal szkoleniowych, warsztatów i zasobów tak, aby były użyteczne dla wszystkich uczestników	promuje równość, eliminując bariery utrudniające uczestnictwo i włączenie społeczne
Racjonalne dostosowanie	niezbędne i odpowiednie modyfikacje lub dostosowanie dla jednostki, aby zapewnić równe szanse bez nadmiernego obciążenia	dostosowanie metod nauczania, narzędzi lub środowiska do indywidualnych potrzeb, np. duża czcionka, alternatywne formy testowania	wspiera osoby ze zróżnicowanymi potrzebami, zwiększa ich samodzielność i integrację w społeczności
Proaktywne podejście w projektowaniu uniwersalnym	planowanie i usuwanie barier z wyprzedzeniem, aby środowiska i usługi były dostępne dla wszystkich użytkowników, zanim pojawią się ich potrzeby	projektowanie przestrzeni z windami, rampami, szerokimi przejściami oraz intuicyjnymi układami dla osób o różnych możliwościach mobilnych i sensorycznych	zachęca do uniwersalnego dostępu, przynosi korzyści całemu społeczeństwu

Źródło: Kennedy i in., 2018; Klinger, Campbell, Knight, 2009.

Edukacja zawodowa jest niezwykle ważna w inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ wspiera je w osiągnięciu samodzielności, zmniejsza marginalizację oraz poprawia jakość życia. Maria del Mar Badia i współpracownicy (2011) zauważają, że zatrudnienie osób z niepełnosprawnościami jest jednym z najważniejszych czynników ich integracji społecznej, bo zapewnia nie tylko stabilność ekonomiczną, ale również poczucie przynależności i społecznego uznania. Proces inkluzji społecznej wymaga jednak kompleksowego podejścia, które obejmuje wsparcie edukacyjne, adaptację środowiska pracy oraz promowanie równości szans. Mimo postępów w promowaniu inkluzji społecznej osoby z niepełnosprawnościami nadal napotykają istotne bariery. Badania OECD (2009, 2010) wskazują, że różnice w wynagrodzeniach oraz ograniczony dostęp do rynku pracy pozostają wyzwaniami wymagającymi systemowych działań. Edukacja zawodowa jako narzędzie wspierające inkluzję ma potencjał do zmiany tej sytuacji przez dostarczanie narzędzi, które umożliwiają zarówno podjęcie pracy, jak i jej długoterminowe utrzymanie.

W podsumowaniu należałoby powiedzieć, że edukacja zawodowa jest fundamentem inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Przez rozwijanie kompetencji zawodowych i społecznych oraz wspieranie aktywnego uczestnictwa w życiu zawodowym przyczynia się do budowy bardziej otwartych, różnorodnych i akceptujących społeczeństw. Jak wskazują Weigel, Mulder i Collins (2007), skuteczna edukacja zawodowa nie tylko zwiększa niezależność osób z niepełnosprawnościami, ale też wzbogaca społeczeństwo przez promowanie równości i różnorodności.

CZĘŚĆ II

Wybrane międzynarodowe rozwiązania systemowe edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną

2.1. Analiza programów wspierających zatrudnienie osób z niepełnosprawnościami

2.1.1. USA

Programy wspierające edukację zawodową osób z niepełnosprawnością intelektualną są w USA podstawą integracji społecznej i zawodowej tej grupy. Modele Supported Employment (SE) i Community-Based Instruction (CBI) są szeroko stosowane w celu poprawy jakości życia uczestników, a ich skuteczność znajduje potwierdzenie w badaniach naukowych. W trzecim obszarze, czyli programach przejściowych, stosowane jest zintegrowane podejście do wspierania młodzieży (w szczególności z niepełnosprawnością intelektualną) na drodze do dorosłości.

Supported Employment (SE)

Jest to model rehabilitacji zawodowej, utworzony w latach 80. XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Jego głównym celem jest wsparcie edukacji zawodowej, począwszy od wyposażenia osoby w wiedzę, umiejętności i kompetencje, przez podjęcie zatrudnienia aż po jego utrzymanie, zwłaszcza na otwartym rynku pracy. Model ten opracowano z myślą o osobach z zaburzeniami psychicznymi oraz różnymi rodzajami niepełnosprawności, w tym niepełnosprawnością intelektualną. Model SE opiera się na założeniu, że każda osoba – niezależnie od swoich ograniczeń, zróżnicowanych potrzeb lub możliwości – ma zasoby pozwalające jej pracować w otwartym środowisku zawodowym, pod warunkiem dostosowania wsparcia do jej indywidualnych potrzeb i mocnych stron (Bond i in., 2001; 2004).

Model zbudowano, aby zaspokoić potrzebę integracji społecznej na rynku pracy, uwzględniając już wtedy dostrzeganą nierówność w dostępie do zatrudnienia między osobami z niepełnosprawnościami a osobami bez niepełnosprawności. Warto podkreślić, że w USA działania na rzecz równouprawnienia w zatrudnieniu były podejmowane już znacznie wcześniej i znajdowały odzwierciedlenie w aktach prawnych.

- Rehabilitation Act (1973) – zapewnia środki finansowe na rehabilitację zawodową, uznając ją za istotny czynnik wspierający usamodzielnienie się osób z niepełnosprawnościami.
- Americans with Disabilities Act (ADA, 1990) – chroni przed dyskryminacją w zatrudnieniu; stanowi, że każda osoba powinna mieć prawo do pracy, traktuje zatrudnienie jako prawo i wybór każdej jednostki.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) – wspiera edukację zawodową na każdym poziomie, uwypuklając znaczenie edukacji zawodowej dla jakości życia osób z niepełnosprawnościami.

Przez lata model Supported Employment (SE) zyskał na znaczeniu w Stanach Zjednoczonych i został uznany za skuteczne narzędzie wspierające szeroko rozumianą integrację zawodową. Pozytywnym skutkiem popularyzacji tego podejścia było pojawienie się nowych modeli i programów rehabilitacji zawodowej, które wywodziły się z idei SE. Jednym z przykładów jest Individual Placement and Support (IPS), który wspiera osoby z zaburzeniami psychicznymi. IPS stał się najbardziej rozpowszechnioną formą SE i jest stosowany w wielu stanach USA (Drake i in., 2012, 1999; Hogan, 1999).

Model SE różni się od tradycyjnych form rehabilitacji zawodowej (np. pracy chronionej) i opiera się na kilku fundamentalnych zasadach.

1. **Indywidualne podejście:** w programach SE dostosowuje się wsparcie do zróżnicowanych potrzeb każdego uczestnika, bierze się pod uwagę jego zasoby, możliwości i ograniczenia. Główną cechą tego modelu jest bazowanie na zasobach jednostki, co pozwala skupić się na jej mocnych stronach. W przeciwieństwie do podejścia skoncentrowanego na deficytach, w SE stawia się na rozwój i korzystanie z istniejących umiejętności, aby umożliwić zatrudnienie na otwartym rynku pracy (Bond i in., 2001).
2. **Szybkie poszukiwanie pracy:** w tym modelu odrzuca się tradycyjne założenie, że przed zatrudnieniem pracownika konieczne są długotrwałe szkolenia i przygotowanie. Zamiast tego stosuje zasadę *place then train* (najpierw zatrudnij, potem szkol), co oznacza, że osoba jest jak najszybciej wprowadzana na otwarty rynek pracy. W ten sposób unika się opóźnień w zdobywaniu doświadczenia zawodowego, a uczestnik ma szansę uczyć się i rozwijać swoje kompetencje bezpośrednio w środowisku pracy. Podejście to odróżnia SE od tradycyjnych modeli, takich jak praca chroniona, które często izolują od otwartego rynku pracy.
3. **Długoterminowe wsparcie:** po zatrudnieniu zapewnia się uczestnikowi wsparcie trwające tak długo, jak jest to konieczne. Nie ma ustalonego minimalnego ani maksymalnego okresu

wsparcia – zależy on od indywidualnych potrzeb pracownika. Wsparcie może obejmować pomoc w adaptacji do nowych obowiązków, negocjacje z pracodawcą lub regularne konsultacje. Elastyczność tego rozwiązania sprawia, że model SE skutecznie można dopasować do zmieniających się potrzeb osób z niepełnosprawnościami (Drake i in., 2012).

4. **Decyzyjność:** w modelu SE pracownik ma pełną autonomię w ujawnianiu pracodawcy swojego stanu zdrowia lub niepełnosprawności. Nie narzuca się obowiązku informowania o diagnozie czy rodzaju zaburzeń, ponieważ wsparcie finansowe dla pracodawców zatrudniających osoby z niepełnosprawnościami (tam, gdzie jest dostępne) nie jest uzależnione od stopnia ani rodzaju niepełnosprawności. Decyzja o poinformowaniu pracodawcy należy wyłącznie do pracownika, co wzmacnia jego poczucie kontroli i prywatności (Bond i in., 2008).

Model Supported Employment (SE) zrewolucjonizował podejście do rehabilitacji zawodowej przez skoncentrowanie na: szybkim wprowadzeniu osób na otwarty rynek pracy, indywidualnym podejściu oraz elastycznym wsparciu. Dzięki temu umożliwia osobom z niepełnosprawnościami i zaburzeniami psychicznymi skuteczne włączenie w rynek pracy, a jednocześnie zachowanie autonomii i respektowanie ich potrzeb. Model Supported Employment jako jedno z najczęściej badanych podejść w rehabilitacji zawodowej wyraźnie wyróżnia się na tle tradycyjnych metod wsparcia, takich jak praca chroniona lub programy przedzawodowe. Badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych i Europie potwierdzają jego znaczną przewagę zarówno w zakresie skuteczności, jak i dostosowania do indywidualnych potrzeb uczestników. Przegląd 17 badań przeprowadzony przez Bond i współpracowników (2001) jest jednym z podstawowych źródeł oceny efektywności SE. Wynika z niego, że aż 58% uczestników programów SE uzyskało konkurencyjne zatrudnienie w porównaniu do zaledwie 21% uczestników innych programów rehabilitacyjnych. Ten wynik uwidacznia fundamentalną różnicę między SE a tradycyjnymi metodami, w których dominują długotrwałe szkolenia lub praca chroniona, które ograniczają realne możliwości wejścia na otwarty rynek pracy.

Modini i współpracownicy (2016) w metaanalizie 14 badań z udziałem 2175 uczestników potwierdzili znaczącą przewagę modelu SE. Wykazali, że osoby uczestniczące w programach SE częściej uzyskiwały zatrudnienie w porównaniu z osobami objętymi innymi formami wsparcia. Ponadto wsparcie udzielane bezpośrednio w miejscu pracy przyczyniało się do większej satysfakcji zawodowej oraz stabilności zatrudnienia. Wyniki te wskazują na ważną rolę indywidualizacji i elastyczności wsparcia, które są fundamentem modelu SE.

Warto zwrócić uwagę na badania Drake i współpracowników (2012), potwierdzające skuteczność modelu Individual Placement and Support (IPS), będącego rozwinięciem założeń SE. Autorzy wskazują, że średni czas uzyskania zatrudnienia przez uczestników programu wynosił sześć miesięcy od momentu jego rozpoczęcia. Tak krótki czas adaptacji na otwartym rynku pracy uwydatnia różnicę między podejściem *place then train* stosowanym w SE a tradycyjnymi modelami polegającymi na długotrwałym szkoleniu przed zatrudnieniem.

Podsumowując tę część, można powiedzieć, że model SE jest skutecznym i elastycznym narzędziem włączania osób z niepełnosprawnościami i zaburzeniami psychicznymi do otwartego rynku pracy. Jego przewaga wynika z trzech cech: szybkiego wdrożenia uczestników do rynku pracy, dostosowania wsparcia do indywidualnych potrzeb oraz długoterminowego wsparcia. Wyniki badań, jak te przeprowadzone przez Bond i in. (2001), Modini i in. (2016) oraz Drake i in. (2012), wskazują, że SE nie tylko zwiększa wskaźniki zatrudnienia, ale także poprawia jakość życia uczestników i ich integrację społeczną. Model Supported Employment jest szeroko stosowany w Stanach Zjednoczonych, gdzie funkcjonuje w ramach programów stanowych i federalnych. Agencje, takie jak Vocational Rehabilitation Services, odpowiadają za finansowanie oraz realizację usług SE na poziomie stanowym. Ważnym wsparciem dla uczestników programu są także Community Mental Health Centers, oferujące dodatkowe usługi umożliwiające efektywne wdrażanie tego modelu. Na arenie międzynarodowej szczególną popularność zyskała forma SE znana jako Individual Placement and Support (IPS). Obecnie jest wdrażana w ponad 20 krajach, co czyni ją jedną z najbardziej rozpowszechnionych i uniwersalnych modeli rehabilitacji zawodowej na świecie. Z badań Burnsa i współpracowników (2007) wynika, że model IPS został zaadaptowany do różnych systemów wsparcia, co dowodzi jego elastyczności i skuteczności w różnych kontekstach społecznych i kulturowych.

Community-Based Instruction

Community-Based Instruction (CBI) to program integrujący uczenie wiedzy, umiejętności społecznych i zawodowych w środowisku naturalnym. Jego podstawową cechą jest przeniesienie nauki z klas szkolnych do środowiska pracy. Model ten został opracowany w latach 70. XX w. w Stanach Zjednoczonych ze względu na potrzebę bardziej praktycznego i zindywidualizowanego podejścia do edukacji osób z niepełnosprawnościami, zwłaszcza niepełnosprawnością intelektualną (Cihak i in., 2004; Rooney-Kron, Dymond, 2022). W modelu CBI zakłada się, że edukacja zawodowa i społeczna powinny odbywać się w rzeczywistym środowisku, a praktyczne zastosowanie zdobytych umiejętności ma znaczenie dla integracji społecznej i zawodowej uczestników. Choć zdobywanie wiedzy może rozpocząć się w szkole, nauka musi być systematycznie przenoszona do środowiska praktycznego: do miejsca pracy lub społeczności lokalnej. Jak zauważyli Cihak i współpracownicy (2004), CBI polega na przekonaniu,

że skuteczna edukacja wymaga aktywnego zaangażowania ucznia w środowisko, w którym docelowo będzie funkcjonował (zob. tabela 6).

Tabela 6.

Założenia Community-Based Instruction (CBI)

Założenie	Opis
Nauka w kontekście praktycznym	umiejętności społeczne i zawodowe najlepiej rozwijać w środowisku, w którym będą wykorzystywane, bo pozwala to na efektywne przenoszenie wiedzy teoretycznej na rzeczywiste sytuacje społeczne
Współpraca między szkołą, rodziną a społecznością	program wymaga zaangażowania nauczycieli, rodziny i lokalnej społeczności; te partnerstwa umożliwiają dostosowanie treści nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów, zwiększają efektywność i wspierają integrację społeczną
Indywidualizacja	elastyczność i dostosowanie do specyficznych potrzeb uczniów, uwzględnianie ich mocnych stron i trudności; każdy uczestnik ma szansę rozwijać się w odpowiednim dla siebie tempie
Budowanie pewności siebie i poczucia własnej wartości	wspieranie rozwoju osobistego uczniów, budowanie ich pewności siebie i poczucia własnej wartości; nauczyciele zauważają, że uczestnictwo w CBI pozytywnie wpływa na samoocenę uczniów

Źródło: Agran, Snow, Swaner, 1999; Cook, 2002; White, Weiner, 2004.

Community-Based Instruction (CBI) jest bardzo rozpowszechnionym programem edukacyjnym w Stanach Zjednoczonych, którego celem jest rozwijanie umiejętności zawodowych, społecznych i adaptacyjnych w środowisku naturalnym. Model ten opracowano, ponieważ istniała potrzeba praktycznej i indywidualizowanej edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jego głównym założeniem jest przenoszenie wiedzy teoretycznej na rzeczywiste sytuacje życiowe. W niektórych stanach, takich jak Kalifornia, Nowy Jork i Floryda, CBI stanowi integralną część programów edukacyjnych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. W Kalifornii szkoły współpracują z lokalnymi przedsiębiorstwami, aby umożliwić uczniom zdobywanie praktyki zawodowej w miejscach takich jak sklepy, restauracje i urzędy. Z kolei w Nowym Jorku programy CBI są łączone z inicjatywami zwiększającymi zatrudnienie osób z niepełnosprawnościami, co znacząco wpływa na ich przygotowanie do funkcjonowania na otwartym rynku pracy.

Badania wskazują na skuteczność programu CBI w rozwijaniu umiejętności zawodowych i społecznych osób z niepełnosprawnościami, w tym z niepełnosprawnością intelektualną. Badania prowadzone przez Cihak, Alberto, Kessler i Taber (2004) wykazały, że uczestnicy programów CBI skutecznie przenoszą umiejętności zdobyte w szkole na środowisko praktyczne. Taka transferowalność wiedzy znacząco zwiększa ich samodzielność i zdolność

do funkcjonowania w rzeczywistych warunkach zawodowych i społecznych. Badania wskazują na fundamentalną rolę edukacji zawodowej w środowisku praktycznym, która ułatwia adaptację w szczególności osobom z niepełnosprawnością intelektualną. Co istotne, osoby uczestniczące w programach CBI znajdują zatrudnienie częściej niż uczestnicy tradycyjnych programów. Współpraca między szkołami, rodzinami i społecznością lokalną ma podstawowe znaczenie dla sukcesu tego modelu, bo umożliwia dostosowanie programu do specyficznych potrzeb uczniów i uczennic. Badania naukowe jednoznacznie wskazują, że CBI zwiększa samodzielność, pewność siebie i zdolności adaptacyjne uczestników, co czyni go jednym z najważniejszych narzędzi w edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną (Hopkins, Dymond, 2020; Steere, DiPipi-Hoy, 2012).

2.1.2. Kanada

Według Australian Better Life Index z 2021 roku Kanada uznawana jest za kraj o najwyższym poziomie jakości życia i najwyższych wskaźnikach rozwoju społecznego. Ważną kwestią jest tam przestrzeganie prawa, zarówno konstytucyjnego, jak i federalnych aktów prawnych, w tym przepisów regulujących kwestie szczegółowe, takie jak dostępność miejsc pracy dla osób z niepełnosprawnościami. W Kanadzie niepełnosprawność jest definiowana w przepisach konstytucyjnych. Według Sądu Najwyższego Kanady niepełnosprawność obejmuje zarówno trwałe, jak i zmieniające się potrzeby oraz możliwości danej osoby (Sąd Najwyższy Kanady, 2000). Niepełnosprawność może wynikać z uszkodzeń fizycznych lub psychicznych, które mogą być trwałe lub czasowe. Funkcjonowanie osób z niepełnosprawnościami zależy od ich interakcji z innymi ludźmi oraz od barier środowiskowych i fizycznych, które mogą ograniczać ich aktywność. Dokumenty na poziomach makro i mikro nakładają na pracodawców obowiązek równego traktowania osób z niepełnosprawnościami. Dotyczy to dostosowania miejsc pracy do ich potrzeb oraz wsparcia podczas świadczenia pracy (McColl i in., 2010; Zwicker, 2017). Rząd Kanady zobowiązał się do usunięcia wszelkich barier w zatrudnianiu osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi do 2024 roku oraz do zapobiegania powstawaniu nowych przeszkód. Działania te objęły edukację zawodową, zatrudnianie oraz świadczenie pracy. Warto wymienić kilka dokumentów chroniących osoby z niepełnosprawnością intelektualną przed dyskryminacją podczas edukacji i zatrudnieniu: Kanadyjska karta praw i wolności, Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, kanadyjska ustawa o prawach człowieka oraz ustawa o równości zatrudniania.

Warto podkreślić, że szeroko rozumianym wsparciem edukacji zawodowej i praktyki zajmuje się rząd federalny, rządy lokalne oraz działające na tym obszarze organizacje non profit (McColl i in., 2017). Jednym z programów wsparcia dla osób z niepełnosprawnościami jest istniejący

w Kanadzie od lat Employment and Social Development Canada (ESDC). Zapewnia on pomoc finansową osobom, które nie mogą podjąć pracy zarobkowej lub mają trudności ze znalezieniem zatrudnienia z powodu swojej niepełnosprawności. Głównym celem świadczeń ESDC jest poprawa jakości i standardu życia beneficjentów. Program ten nie obejmuje jednak wszystkich osób z niepełnosprawnościami, ponieważ jednym z kryteriów kwalifikacyjnych jest przewlekła choroba lub niepełnosprawność znacząco ograniczająca zdolność do pracy zarobkowej. Osoba ubiegająca się o świadczenia musi być obywatelem Kanady, stałym rezydentem lub mieć status uchodźcy. Z ESDC można również otrzymać tymczasowe wsparcie finansowe w ramach Programu Rehabilitacji Zawodowej Kanadyjskiego Funduszu Emerytalnego, co umożliwia osobom z niepełnosprawnością pokrycie bieżących potrzeb podczas oczekiwania na decyzję w sprawie przyznania świadczenia. Wysokość przyznanego przez ESDC wsparcia zależy od wielu czynników, między innymi od stopnia niepełnosprawności i wcześniejszych zarobków beneficjenta lub beneficjentki. Świadczenia ESDC są przeznaczone dla osób, które z powodu swojej niepełnosprawności nie mogą podjąć pracy zarobkowej. Program przewiduje jednak wyjątki dla osób chcących pracować w niepełnym wymiarze godzin. Aby zachęcić osoby z niepełnosprawnościami do udziału w rynku pracy, ESDC oferuje wsparcie finansowe związane z aktywnością zawodową. Ponadto istnieją liczne możliwości szeroko rozumianej edukacji zawodowej i rehabilitacji zawodowej (zob. tabela 7).

Tabela 7.

Wybrane założenia programu ESCD w Kanadzie Government of Canada (2022, 2025 abcd, 2026).

Obszar wsparcia	Zakres	Przykłady działania/ programów	Znaczenie
Szkolenia zawodowe	wsparcie dla osób z niepełnosprawnościami w zdobyciu określonej wiedzy, umiejętności i kompetencji, co umożliwi podjęcie pracy zawodowej	kursy obsługi komputera, technologii cyfrowych	<ul style="list-style-type: none"> • ułatwiają znalezienie pracy • dają szansę na rozwój w branżach, na które jest duże zapotrzebowanie
Rozwój umiejętności interpersonalnych	współpraca w zespole, skuteczne zarządzanie czasem, skuteczna komunikacja	<ul style="list-style-type: none"> • spotkania z mentorami • warsztaty z komunikacji i pracy w zespole 	<ul style="list-style-type: none"> • pomagają poczuć się pewniej w miejscu pracy • zwiększają szansę na awans i lepsze relacje w zespole

Obszar wsparcia	Zakres	Przykłady działania/ programów	Znaczenie
Wsparcie technologiczne	zapewniają dostęp do sprzętu i narzędzi, które ułatwiają lub mogą ułatwiać pracę osobom ze zróżnicowanymi możliwościami i ograniczeniami	<ul style="list-style-type: none"> dostosowane do zróżnicowanych potrzeb oprogramowanie ergonomiczne stanowiska 	<ul style="list-style-type: none"> pozwalają pracować bardziej efektywnie usuwiają bariery, które mogłyby uniemożliwić pracę
Dofinansowanie edukacji	wspierają finansowo pokrycie kosztów studiów, kursów lub zdobywania certyfikatów zawodowych	<ul style="list-style-type: none"> stypendia dla osób z niepełnosprawnościami zwroty kosztów za kursy zawodowe 	<ul style="list-style-type: none"> umożliwiają rozwój osobisty podnoszą kwalifikacje, kompetencje, co zwiększa szanse na zatrudnienie
Doradztwo zawodowe	wspiera osoby z niepełnosprawnością w odnalezieniu ścieżki zawodowej oraz w zrozumieniu, czym jest i jak funkcjonuje rynek pracy, jak przygotować się do podjęcia zatrudnienia	<ul style="list-style-type: none"> indywidualne spotkania z doradcami programy wsparcia w planowaniu rozwoju zawodowego 	<ul style="list-style-type: none"> ułatwia wybór pracy najlepiej dopasowanej do umiejętności i zainteresowań
Wsparcie dla pracodawców	zachęca pracodawców do zatrudniania osób z niepełnosprawnościami, oferuje pomoc finansową na dostosowanie miejsca pracy i szkolenie zespołu	<ul style="list-style-type: none"> dotacje na dostosowanie stanowiska pracy programy ulg podatkowych dla pracodawców zatrudniających osoby z niepełnosprawnościami 	<ul style="list-style-type: none"> zwiększa liczbę miejsc pracy promuje tworzenie bardziej przyjaznych środowisk pracy
Praktyki i staże zawodowe	dają szansę na zdobycie doświadczenia zawodowego w bezpiecznym i wspierającym środowisku	<ul style="list-style-type: none"> subsydiowane miejsca pracy dla młodych osób z niepełnosprawnościami programy stażu w sektorze publicznym 	<ul style="list-style-type: none"> pomagają zdobyć praktyczne doświadczenie ułatwiają pierwsze kroki na rynku pracy
Współpraca z organizacjami lokalnymi	łączą osoby z niepełnosprawnościami z lokalnymi inicjatywami pomagającymi w zdobyciu pracy lub nauce nowych umiejętności	<ul style="list-style-type: none"> warsztaty w lokalnych centrach wsparcia projekty realizowane we współpracy z uczelniami i szkołami zawodowymi 	<ul style="list-style-type: none"> budują lokalne społeczności wsparcia ułatwiają dostęp do edukacji i pracy w miejscach oddalonych od większych miast
Wsparcie dla pracujących na część etatu	pomoc finansowa i dodatkowe świadczenia dla osób, które nie mogą pracować na pełen etat, ale chcą być aktywne zawodowo	<ul style="list-style-type: none"> zasilek na dochód pracy zasilek na podróże z powodu niepełnosprawności 	<ul style="list-style-type: none"> umożliwiają godzenie pracy z życiem osobistym i zdrowiem poprawiają sytuację finansową

Źródło: Government of Canada. (n.d.). Opportunities Fund for Persons with Disabilities. Employment and Social Development Canada; Canada Student Grant for Students with Permanent Disabilities; Employment Strategy for Canadians with Disabilities; Enabling Accessibility Fund; Canada Student Grant for Services and Equipment for Students with Permanent Disabilities.

Jednym z przykładów rozwiązań na rzecz edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością, w tym osób z niepełnosprawnością intelektualną, jest reforma w Ontario w Kanadzie. Odnosi się ona przede wszystkim do przemian i reform społecznych z lat 90., które wprowadzano w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych. Reforma systemu pomocy społecznej w Ontario doprowadziła do powstania dwóch odrębnych programów wsparcia (zob. tabela 8), które odpowiadają na różne potrzeby beneficjentów: Ontario Works (OW) oraz Program wsparcia osób niepełnosprawnych (ODSP) (Government of Ontario, 2021).

Tabela 8.

Porównanie Ontario Works (OW) i Programu wsparcia osób niepełnosprawnych (ODSP)

Kategoria	Ontario Works (OW)	Program wsparcia osób niepełnosprawnych (ODSP)
Dla kogo	dla osób, które mają większe szanse na znalezienie pracy, w tym osób z niepełnosprawnością intelektualną	dla osób z niepełnosprawnościami, które z powodów zdrowotnych nie mogą podjąć pracy w pełnym wymiarze godzin
Zakres wsparcia	podstawowe wsparcie finansowe na codzienne potrzeby: jedzenie, opłaty za mieszkanie, rachunki	pomaga pokryć codzienne wydatki i dodatkowe koszty związane z niepełnosprawnością przez wyższe świadczenia
Wsparcie w pracy	na kursach zawodowych i indywidualnych konsultacjach z doradcą zawodowym, który pomaga w planowaniu kariery, uczy, jak znaleźć pracę	ułatwia znalezienie pracy w niepełnym wymiarze godzin, dostosowanej do możliwości zdrowotnych osoby
Dodatkowe świadczenia	zapewnia tymczasowe wsparcie finansowe, jeśli beneficjent aktywnie szuka pracy lub uczestniczy w szkoleniach zawodowych	wypłaca specjalne dodatki: na leki, sprzęt medyczny i transport do pracy
Wsparcie zdrowotne	nie obejmuje bezpośredniej pomocy zdrowotnej, czasami wypłaca jednorazowe świadczenia na konkretne potrzeby	pokrywa część kosztów opieki zdrowotnej: leki, terapie, sprzęt medyczny, aby odciążać beneficjentów
Czy wymaga aktywności	tak, osoby korzystające z programu muszą aktywnie szukać pracy lub uczestniczyć w programach szkoleniowych	nie, osoby niepełnosprawne mogą korzystać z programu bez podejmowania pracy, ale mogą być w tym wspierane
Elastyczność programu	zachęca do aktywności i przygotowuje do podjęcia pracy w pełnym wymiarze godzin	uwzględnia ograniczenia zdrowotne i wspiera osoby chcące pracować w elastycznych warunkach

Źródła: Government of Ontario, 2021 Government of Canada, 2022, 2025 abcd, 2026.

Programy OW i ODSP różnią się nie tylko wysokością wsparcia finansowego, ale również podejściem do osób z niepełnosprawnością. Program OW koncentruje się na aktywizacji zawodowej osób zdolnych do pracy (z wyższym poziomem kompetencji), ODSP natomiast wspiera długoterminowo osoby, które z powodu niepełnosprawności mają ograniczone możliwości zawodowe. Reformą wprowadzono także znaczące zmiany w dostępności świadczeń. Kluczowym elementem programu ODSP dla osób z niepełnosprawnościami jest ochrona przed utratą wsparcia finansowego po podjęciu pracy w niepełnym wymiarze godzin, co zachęca do aktywności zawodowej bez obawy o stabilność finansową (Government of Ontario, 2021).

2.1.3. Europa

W Europie zauważalna jest różnorodność w podejściu do edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. W wielu systemach edukacyjnych funkcjonują podobne metody: programy wsparcia, integracja w szkołach ogólnodostępnych, ale poszczególne aspekty – edukacja włączająca, wsparcie praktyczne, adaptacja do rynku pracy – są różne w poszczególnych krajach. Warto zauważyć, że wybór konkretnych strategii jest uwarunkowany wieloma czynnikami, takimi jak kultura, tradycja edukacyjna czy możliwości finansowe danego państwa. Analiza tych rozwiązań umożliwi zrozumienie, jak poszczególne kraje radzą sobie z wyzwaniem włączania osób z niepełnosprawnością intelektualną w życie społeczne i rynek pracy. Może być też inspiracją do adaptacji sprawdzonych praktyk do innych przypadków. Poniżej omówiono praktyki w poszczególnych państwach europejskich.

Niemcy – edukacja zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną jest prowadzona w dwóch głównych modelach: specjalistycznym oraz w programach integracyjnych. Uczniowie przyswajają praktyczne umiejętności zawodowe i rozwijają kompetencje społeczne. System dualny pozwala na łączenie teorii z praktyką, i tak przygotowuje młodzież do pracy w chronionych środowiskach lub na otwartym rynku pracy. Warsztaty pracy chronionej (niem. *Werkstätten für behinderte Menschen*) umożliwiają osobom z niepełnosprawnością zdobycie doświadczenia zawodowego w warunkach dostosowanych do ich zróżnicowanych potrzeb i możliwości. Istnieją również programy integracyjne wspierające zatrudnienie na otwartym rynku, zapewniające szkolenia oraz pomoc mentorską. Warsztaty pracy chronionej są krytykowane za ograniczoną możliwość przejścia do pełnego zatrudnienia (Jochmaring, York, 2023; Gruber, Titze, Zapfel, 2014).

Holandia – system edukacji zawodowej jest skoncentrowany przede wszystkim na dostosowaniu nauczania do indywidualnych, zróżnicowanych potrzeb uczniów (Biemans, 2004). Program Job Coaching wspiera młode osoby z niepełnosprawnością intelektualną w miejscu pracy poprzez indywidualne doradztwo i pomoc w adaptacji. Programy praktyk

zawodowych realizowane na poziomie szkoły umożliwiają zdobycie doświadczenia i budowanie relacji z pracodawcami. Model ten pozwala na osiągnięcie wysokich wskaźników zatrudnienia, jednak stabilność i długotrwałość miejsc pracy nadal stanowią wyzwanie w tym kraju.

Szwecja – jest liderem w edukacji inkluzyjnej. Nauka odbywa się tu w szkołach specjalnych oraz masowych (realizacja szeroko rozumianej inkluzji na poziomie edukacyjnym) przy wsparciu asystentów edukacyjnych, którzy opracowują indywidualne plany nauczania dla osób z niepełnosprawnościami. Celem tych działań jest zdobycie nowych umiejętności. System ten uznawany jest za wzorcowy, jednak ograniczenia w dostępie do zasobów, np. liczby asystentów, mogą wpływać na jakość wsparcia indywidualnego (Orr, Hovdhaugen, 2014).

Dania – w edukacji zawodowej kładzie się nacisk na integrację w szkołach ogólnodostępnych i na opracowywanie indywidualnych planów rozwoju dla osób z niepełnosprawnościami. Podstawą duńskiego systemu wsparcia są programy mentorskie, indywidualne plany edukacyjne oraz współpraca z sektorem przedsiębiorców państwowych i prywatnych w celu organizacji praktyk zawodowych. Skuteczność programów edukacyjnych jest wysoka, ale rynek pracy wymaga dalszego dostosowania do potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną (Michelsen i in., 2018).

Czechy – edukacja zawodowa odbywa się przede wszystkim w placówkach specjalnych lub integracyjnych. System polega na współpracy z organizacjami pozarządowymi oraz lokalnymi pracodawcami. Kursy zawodowe oraz praktyki umożliwiają osobom z niepełnosprawnością intelektualną zdobycie kwalifikacji. Istotne są także projekty wspierające wchodzenie na rynek pracy. Pomimo rozwoju systemów wsparcia, pełna integracja z otwartym rynkiem pracy pozostaje w tym kraju wyzwaniem (Eichhors i in., 2012).

Austria – istnieje tu system kwotowy zobowiązujący pracodawców do zatrudniania osób z niepełnosprawnością. Zdobycie umiejętności potrzebnych na rynku pracy umożliwiają warsztaty zawodowe oraz programy szkoleniowe. Specjalne programy mentoringowe wspierają adaptację w miejscu zatrudnienia. System kwotowy skutecznie wspomaga zatrudnienie, ale często osoby z niepełnosprawnością są zatrudniane na część czasu pracy lub w mniej wymagających rolach.

Finlandia – edukacja zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną jest zintegrowana z systemem ogólnym i zapewnia indywidualne podejście do każdego ucznia. Podstawą fińskiego modelu wspierania edukacji i rehabilitacji zawodowej są specjalne praktyki zawodowe oraz wsparcie asystentów edukacyjnych. Finlandia osiąga wysokie wskaźniki edukacji inkluzyjnej, ale przejście na otwarty rynek pracy pozostaje wyzwaniem (Orr, Hovdhaugen, 2014).

Włochy – system edukacji zawodowej jest zintegrowany ze środowiskiem ogólnodostępnym. Programy edukacyjne uwzględniają indywidualne plany rozwoju zawodowego. Współpraca z lokalnymi przedsiębiorstwami, programy wsparcia szkoleniowego oraz mentoring zawodowy pomagają uczniom zdobyć pierwsze doświadczenia (Eichhorst i in., 2012).

Supported Internship

Ze względu na złożoność wybranych programów, które wywodzą się z krajów europejskich i są stosowane z sukcesem w wielu państwach, analiza ich głównych założeń zostanie przedstawiona w tabelach. Jako pierwszy przeanalizowano program wspieranych staży zawodowych (Supported Internship), który powstał w Wielkiej Brytanii w latach 2010–2012 jako część narodowej strategii na rzecz osób z niepełnosprawnościami (Department for Education, 2013). Program ten cieszy się ogromną popularnością i skutecznością, ponieważ wspiera młode osoby z niepełnosprawnościami w wejściu na rynek pracy i budowaniu niezależności zawodowej (zob. tabela 9) (Shaw Trust, n.d.).

Tabela 9.

Podstawowe informacje o Supported Internships

Obszar	Opis
Grupa	osoby w wieku 16–24 lata mające plan edukacyjny, zdrowotny i plan opieki (ang. <i>EHC plan – Education, Health, and Care plan</i>), ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami (ang. <i>SEND – Special Educational Needs and Disabilities</i>)
Cel	wsparcie w nabywaniu nowych umiejętności i doświadczenia w celu podjęcia stałego zatrudnienia; nauka odbywa się przede wszystkim w miejscu pracy
Najważniejsze w programie	<ul style="list-style-type: none"> • staż zawodowy (praktyczny) w miejscu pracy (ok. 70% czasu nauki) • indywidualny program nauczania dostosowany do specjalnych potrzeb • wsparcie trenera pracy (ang. <i>job coach</i>) – osoby wspierającej uczestnika i pracodawcę
Czas trwania	od 6 miesięcy do roku, może być zakończony wcześniej, jeśli uczestnik znajdzie płatną pracę
Rola trenera pracy	<ul style="list-style-type: none"> • wspiera uczestnika w adaptacji do miejsca pracy • wspiera pracodawców w dostosowaniu stanowiska pracy i wdrażaniu uczestnika • stopniowo redukuje swoje wsparcie, gdy uczestnik staje się bardziej niezależny
Korzyści dla uczestników	<ul style="list-style-type: none"> • rozwój umiejętności zawodowych zgodnych z potrzebami rynku • budowanie pewności siebie i niezależności • podniesienie poziomu jakości życia przez rozwój samodzielności
Korzyści dla pracodawców	<ul style="list-style-type: none"> • budowanie zróżnicowanego zespołu • wsparcie w integracji pracowników z dodatkowymi potrzebami • możliwość dostępu do utalentowanych pracowników z indywidualnym wsparciem trenera pracy

Obszar	Opis
Finansowanie	<ul style="list-style-type: none"> finansowane przez Education and Skills Funding Agency (ESFA), agencję wspierającą edukację młodzieży w wieku 16–19 lat możliwe wsparcie z funduszu Access to Work – programu finansowania wsparcia osób z niepełnosprawnościami w miejscu pracy
Miejsce nauki i pracy	uczestnicy spędzają większość czasu w miejscu pracy, ucząc się przez praktykę, a dodatkowe zajęcia: angielski, matematyka, szkolenia zawodowe, odbywają się w szkołach, college'ach lub innych ośrodkach edukacyjnych
Efekt końcowy	głównym celem programu jest zdobycie i utrzymanie przez uczestnika płatnego zatrudnienia

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Department for Education (2023, 2024b).

Collaborative Workforce Development (CWD)

Program Collaborative Workforce Development (CWD) (dosł. model międzysektorowego rozwoju kadr) wywodzi się z idei opartej na wspólnym działaniu międzysektorowym, która zyskała popularność w Stanach Zjednoczonych i Europie w latach 90. XX w.

Program wspiera rozwój zawodowy osób z niepełnosprawnością intelektualną przez współpracę między pracodawcami, organizacjami non profit i agencjami rządowymi w ramach edukacji zawodowej. Został opracowany, aby lepiej dopasować system edukacji zawodowej pracowników, zwłaszcza osób z niepełnosprawnościami, do potrzeb pracodawców i rynku pracy (zob. tabela 10).

Tabela 10.

Collaborative Workforce Development (CWD) – wybrane założenia

Obszar	Opis
Cel	<ul style="list-style-type: none"> przygotowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną do zatrudnienia przez rozwijanie praktycznych umiejętności zawodowych, kompetencji społecznych i niezależności, uwzględniające zróżnicowane potrzeby jednostek
Główne zasady współpracy	<ul style="list-style-type: none"> zindywidualizowane podejście: dostosowanie programu edukacyjnego i zawodowego do potrzeb każdego uczestnika partnerstwo: współpraca między szkołami zawodowymi, pracodawcami i społecznością lokalną wsparcie: udział trenerów pracy i mentorów
Grupa docelowa	<ul style="list-style-type: none"> osoby z niepełnosprawnością intelektualną w wieku 16–24 lat dorośli wymagający przekwalifikowania lub przygotowania do wejścia na rynek pracy uczniowie szkół zawodowych i placówek specjalnych przygotowujących do pracy

Obszar	Opis
Główne części programu	<ul style="list-style-type: none"> • staże zawodowe: praktyczne doświadczenia zawodowe u lokalnych pracodawców (w swojej społeczności) • nabycie umiejętności miękkich: współpraca w zespole, komunikacja, strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych • zajęcia w szkole: nauka dostosowana do zróżnicowanych uczestników
Rola trenera pracy	<ul style="list-style-type: none"> • wspiera uczestnika w adaptacji do miejsca pracy • wspiera pracodawcę w dostosowaniu stanowiska i procesów pracy do możliwości uczestnika • monitoruje postępy i dostosowuje wsparcie w miarę rozwoju uczestnika
Wsparcie edukacyjne	<ul style="list-style-type: none"> • nauka praktycznych umiejętności zawodowych, np. obsługa narzędzi, prac biurowych • rozwój niezależności, np. zarządzania czasem, planowania zadań • wspieranie samodzielności w codziennych obowiązkach zawodowych i osobistych
Finansowanie	<ul style="list-style-type: none"> • fundusze rządowe i lokalne na edukację zawodową • programy wsparcia: Access to Work, fundusze unijne wspomagające zatrudnienie osób z niepełnosprawnościami • dotacje od organizacji non profit
Efekt końcowy	<ul style="list-style-type: none"> • zatrudnienie w środowisku dostosowanym do zróżnicowanych potrzeb osób z niepełnosprawnościami • rozwój umiejętności społecznych i zawodowych • lepsza jakość życia i integracja ze społeczeństwem

Źródło: Atwell, 2023.

Inclusive Vocational Education and Training (VET)

Program Inclusive Vocational Education and Training – VET (Edukacja włączająca i szkolenie zawodowe) jest realizowany w wielu krajach europejskich, a także w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. Głównym jego celem jest przede wszystkim inkluzja społeczna oraz edukacja zawodowa dostosowana do indywidualnych potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Za liderów w rozwijaniu skutecznych modeli VET uznawane są Niemcy, Holandia i Szwajcaria (European Agency, 2013). Należy podkreślić, że w Niemczech funkcjonuje dualny system edukacji zawodowej, łączący naukę w szkole z praktyką u pracodawcy. Badania wykazały, że system ten znacząco obniża wskaźniki bezrobocia młodzieży i poprawia integrację absolwentów na rynku pracy (Cedefop, 2015). Analizy przeprowadzone w 26 krajach europejskich przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Inkluzyjnej wskazują na czynniki sukcesu inkluzyjnego VET: indywidualne podejście do każdego ucznia, partnerstwo szkół z pracodawcami i organizacjami non profit, technologie wspierające proces uczenia się i pracy (European Agency, 2013) (wybrane założenia zob. w tabeli 11).

Tabela 11.*Główne założenia i praktyki Inclusive Vocational Education and Training (VET)*

Kategoria	Opis
Cel	<ul style="list-style-type: none"> przygotowanie osób z niepełnosprawnościami do pełnego uczestnictwa na rynku pracy; rozwijanie kompetencji zawodowych i społecznych
Główne założenia	<ul style="list-style-type: none"> równowaga między elastycznym dopasowaniem programów do indywidualnych potrzeb a standardami kwalifikacji wymaganymi na rynku pracy (European Agency, 2013) edukacja inkluzyjna: uczniowie z niepełnosprawnościami, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczą się w tych samych warunkach co inni uczniowie (UNESCO, 2009)
Części programu	<ul style="list-style-type: none"> doradztwo zawodowe: wsparcie w wyborze ścieżki edukacyjnej i zawodowej zgodnej z indywidualnymi i zróżnicowanymi potrzebami oraz potrzebami jednostki nauka umiejętności miękkich: rozwijanie kompetencji społecznych i adaptacyjnych koniecznych na współczesnym rynku pracy (Phillips i in., 2014)
Wsparcie uczniów	<ul style="list-style-type: none"> trenerzy pracy: wsparcie w adaptacji do środowiska pracy, monitorowanie postępów i dostosowywanie strategii wsparcia (Vila i in., 2007) technologie wspomagające: wykorzystanie narzędzi ułatwiających naukę i pracę osób z niepełnosprawnościami (European Agency, 2013)
Praktyki	<ul style="list-style-type: none"> partnerstwo między szkołami zawodowymi, lokalnymi pracodawcami, organizacjami non profit i agencjami rządowymi utrzymywanie trwałych relacji z pracodawcami oferującymi miejsca odbycia stażu oraz możliwości zatrudnienia (Foreman, Arthur-Kelly, 2017)
Efekt końcowy	<ul style="list-style-type: none"> wyższy poziom zatrudnienia wśród osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ang. SEN) oraz z niepełnosprawnościami lepsze dopasowanie umiejętności uczniów do wymagań rynku pracy

Źródło: European Agency for Development in Special Needs Education, 2013; UNESCO, 2009; Phillips i in., 2014; Vila i in., 2007.

CZĘŚĆ III

Wybrane nowoczesne rozwiązania w edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną

3.1. Innowacje cyfrowe

Niepełnosprawność intelektualna narzuca różne ograniczenia w życiu i funkcjonowaniu człowieka, należy jednak mieć na uwadze, że każda osoba, niezależnie od swojej niepełnosprawności, posiada wewnętrzne zasoby i potencjał. Wyzwaniem często jest, jak ten potencjał odkryć, wydobyć i wykorzystać w praktyce. Jest to szczególnie istotne w edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną – od momentu rozpoczęcia nauki po podjęcie i utrzymanie zatrudnienia. Jak zatem efektywnie wykorzystać potencjał i zasoby jednostki? W dzisiejszym z informatyzowanym świecie szczególną rolę odgrywają technologie cyfrowe, które mogą wspierać osoby z niepełnosprawnością intelektualną w edukacji i pracy zawodowej. Są istotnym ułatwieniem również dla tych, którzy pomagają im się przygotować do życia zawodowego. Technologie cyfrowe pomagają w wyposażaniu osób w umiejętność skutecznego zarządzania zadaniami oraz czasem, a także w uczeniu nowych umiejętności. Wyniki badań (Collins, Collet-Klingenberg, 2018) wskazują, że technologie cyfrowe mają kluczowe znaczenie w edukacji zawodowej dzięki wspomaganianiu nauki, współpracy i nawiązywaniu relacji międzyludzkich. Inne badania pokazują, że technologie cyfrowe mogą częściowo zastąpić trenera pracy w miejscu zatrudnienia (Kregel, Wehman, 1989). Nie chodzi jednak o to, aby wyeliminować trenera pracy lub umniejszyć jego znaczenie, lecz raczej o tworzenie ułatwień pozwalających im wesprzeć więcej osób z niepełnosprawnością intelektualną w miejscu pracy. W efekcie technologie te mogą zwiększyć efektywność wsparcia, co potwierdzają badania Collins i Collet-Klingenberg (2018). W tabeli 12 przybliżono wybrane narzędzia już stosowane w świecie w edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością, w tym z niepełnosprawnością intelektualną.

Tabela 12.

Wybrane narzędzia w edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną

Zakres	Rodzaj	Narzędzie	Cel i zastosowanie	Efekty
Przygotowanie do podjęcia zatrudnienia	rozmowa kwalifikacyjna	<i>virtual reality job interview training (vr-jit)</i>	symulacje rozmów kwalifikacyjnych w wirtualnej rzeczywistości, umożliwiające ćwiczenie odpowiedzi na pytania oraz rozwijanie umiejętności komunikacyjnych	zwiększenie pewności siebie, poprawa umiejętności komunikacyjnych, lepsze przygotowanie do rzeczywistych rozmów kwalifikacyjnych
	symulacje zawodowe	<i>CareerLabsVR</i>	doświadczenia wirtualnej rzeczywistości (ang. <i>virtual reality</i>) pozwalające użytkownikom poznawać różne zawody i wykonywać specyficzne zadania zawodowe, co pomaga w identyfikacji zainteresowań i predyspozycji zawodowych	dopasowanie do stanowisk pracy, wzrost zaangażowania w naukę, świadome decyzje zawodowe
Wsparcie podczas zatrudnienia	utrzymanie zatrudnienia	<i>job accommodation network (Jan)</i>	platforma oferująca porady i zasoby dotyczące dostosowań w miejscu pracy dla osób z niepełnosprawnościami, wspierająca pracodawców i pracowników w tworzeniu bardziej integrującego środowiska pracy	zwiększona satysfakcja z pracy

Źródło: Bozgeyikli i in., 2017; McMahon i in., 2016; Smith, i in., 2014; CareerLabsVR. (n.d.). Explore Careers With The Power Of Virtual Reality. [Explore Careers With The Power Of Virtual Reality | CareerLabsVR](#); Job Accommodation Network. (n.d.). AskJAN.org. [JAN – Job Accommodation Network](#).

W tabeli 12 zaprezentowano narzędzia cyfrowe, które okazały się przydatne i skuteczne w szeroko rozumianej edukacji zawodowej oraz rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Istnieje bardzo wiele tego typu narzędzi, nie sposób ich wszystkich wymienić i omówić. Ważne jednak, że metody, które jeszcze kilka lat temu były niemożliwe do zastosowania, dziś są powszechnie dostępne. Są to m.in. symulacje zawodowe, wsparcie społeczno-emocjonalne w miejscu pracy, zwiększanie poziomu samodzielności osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz odciążenie osób wspierających na różnych etapach tego procesu.

Instrukcje wspierane filmem instruktażowym wideo są skuteczne w uczeniu się nowych umiejętności przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną, zarówno w kontekście edukacji, jak i rehabilitacji zawodowej. Wiadomo jednak, że ocena skuteczności wybranych narzędzi cyfrowych wymaga wcześniejszych prób, które pozwolą na ich rzetelną weryfikację. Celem takich badań powinno być nie tylko zwiększenie zastosowania, ale także dążenie do ciągłego ulepszania tych technologii. Dużą rolę odgrywają tu przenośne urządzenia elektroniczne, takie jak telefon, tablet, laptop, co potwierdzają badania Collins i Collet-Klingenberg (2018). Należy jednak podkreślić, że skuteczność wykorzystania narzędzi cyfrowych przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną zależy nie tylko od stopnia tej niepełnosprawności (lekki, umiarkowany, znaczny, głęboki), ale także od nasilenia ograniczeń w innych sferach rozwojowych (np. motoryki) oraz od współtowarzyszących niepełnosprawności.

3.2. Wybrane programy dostosowujące stanowiska pracy

Work-Based Learning (WBL) – to model organizacji kształcenia zawodowego, który zyskuje coraz większe uznanie w systemach kształcenia zawodowego na całym świecie. Jego głównym założeniem jest nauka przez praktykę, co w literaturze przedmiotu określane jest również jako nauka oparta na zatrudnieniu, szkolenie w miejscu pracy lub nauka w środowisku pracy (OECD, 2018; European Training Foundation, 2021). Programy WBL odgrywają kluczową rolę w zmniejszaniu luki między edukacją a wymaganiami rynku pracy, szczególnie poprzez zapewnienie uczestnikom praktycznego doświadczenia w rzeczywistych warunkach zawodowych (ILO, 2020). Edukacja zawodowa według tego modelu może być realizowana na dwa sposoby: jako formalny, wyodrębniony program, na przykład w szkołach zawodowych, lub proces przebiegający bezpośrednio w miejscu pracy bez wyraźnie zdefiniowanych struktur edukacyjnych. Europejska Fundacja Kształcenia (ETF) definiuje WBL jako formę nauki realizowaną w miejscach, gdzie ludzie wykonują rzeczywistą pracę, przy czym może to być zarówno praca płatna, jak i niepłatna, co szczególnie dotyczy początkowych etapów kariery zawodowej osób z niepełnosprawnościami (ang. Work-based learning: A handbook for policy makers and social partners in ETF partner countries, ETF). Program WBL obejmuje różnorodne formy: staże, wirtualne szkolenia, symulacje zawodowe i kursy. Często realizowane są one we współpracy instytucji edukacyjnych z przedsiębiorcami przy wykorzystaniu zaawansowanych technologii cyfrowych. Jak zauważają Choy i Delahaye (2011), praktyki te nie tylko wspierają rozwój umiejętności zawodowych, ale również zwiększają motywację do nauki i budują kompetencje społeczne, takie jak współpraca i zarządzanie czasem. Ze względu na elastyczność i wszechstronność WBL jest wykorzystywane na różne sposoby w zależności od kraju, sektora gospodarki oraz potrzeb rynku pracy. W tabeli 13 przedstawiono wybrane korzyści wynikające z tego programu dla kluczowych grup interesariuszy.

Tabela 13.*Program Work-Based Learning (WBL) a osoby z niepełnosprawnością intelektualną*

Grupa	Korzyści krótkoterminowe	Korzyści długoterminowe
Osoby z niepełnosprawnością intelektualną	możliwość nauki w rzeczywistych warunkach pracy, zwiększenie zrozumienia i celowości wykonywanych zadań	rozwinięcie kluczowych kompetencji zawodowych i społecznych, jak: samodzielność, zarządzanie czasem oraz praca zespołowa
	wsparcie w procesie przejścia ze szkoły do pracy dzięki wsparciu trenera lub mentora w miejscu pracy	trwałe zwiększenie szans na zatrudnienie i rozwój zawodowy
	poszerzenie sieci kontaktów społecznych przez interakcje i relacje ze współpracownikami (możliwość poznania osób z niepełnosprawnością intelektualną i okazja do podzielenia się własnymi doświadczeniami)	poprawa pewności siebie oraz lepsze zrozumienie własnych możliwości i rozbudzenie ambicji
	praktyczne zdobycie umiejętności komunikacji interpersonalnej i obsługi narzędzi technologicznych	włączenie społeczne i możliwości samodzielnego funkcjonowania w dorosłym życiu
Przedsiębiorstwa	dostęp do pracowników z niepełnosprawnością intelektualną, którzy mogą pełnić konkretne role w organizacji	budowanie inkluzyjnej kultury organizacyjnej, co wzmacnia wizerunek firmy jako odpowiedzialnego społecznie pracodawcy
	wsparcie w rekrutacji poprzez współpracę z organizacjami wspierającymi osoby z niepełnosprawnością intelektualną	produktywność przez lepiej zintegrowany zespół oraz redukcja rotacji kadrowej
	zmniejszenie kosztów szkolenia dzięki dostępowi do programów wspieranych przez organizacje zewnętrzne (współpraca między przedsiębiorcami a instytucjami wspierającymi osoby z niepełnosprawnością intelektualną w edukacji i rehabilitacji zawodowej)	
System szkoleniowy	umożliwienie praktycznego zdobywania umiejętności w ramach programów dostosowanych do zróżnicowanych potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną	rozwój nowoczesnych metod nauczania, które bardziej angażują osoby z niepełnosprawnością intelektualną i lepiej odpowiadają na ich zróżnicowane potrzeby
	podniesienie jakości kształcenia dzięki współpracy z pracodawcami i organizacjami wspierającymi osoby z niepełnosprawnością	lepsze dostosowanie programów szkoleniowych do wymogów rynku pracy, co zwiększa ich efektywność i wskaźnik ukończenia

Grupa	Korzyści krótkoterminowe	Korzyści długoterminowe
Rynek pracy i gospodarka	zmniejszenie barier zatrudnienia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną przez praktyczne przygotowanie ich do pracy	większy udział grup wykluczonych społecznie w rynku pracy, co zmniejsza koszty świadczeń społecznych i zwiększa wpływy podatkowe
	ułatwienie kontaktu osób bezrobotnych z pracodawcami, co zwiększa szanse na zatrudnienie	rozwój bardziej zróżnicowanego i inkluzyjnego rynku pracy, który lepiej odpowiada na potrzeby społeczeństwa i gospodarki

Źródła: Guidelines for Non-formal Market-Based Skills Training in Lebanon, ILO, 2018; Work-based Learning Toolkit- Public-Private Partnership for College and Career Success, New York State P-Tech, school year 2016/17.

Należy podkreślić, że przez swoje założenia WBL daje uczestnikom poczucie bezpieczeństwa oraz buduje odporność psychiczną w pracy. Różne instytucje tworzące i realizujące programy w ramach WBL dążą do efektywnego połączenia konkretnych grup uczestników ze środowiskiem pracy. Co to oznacza w praktyce? Aby program WBL był skuteczny, konieczne jest zaangażowanie nie tylko instytucji wdrażających, ale także aktywna współpraca ze środowiskiem, w którym funkcjonują osoby z niepełnosprawnością. Kluczowe jest zrozumienie, że skuteczność programu wynika z harmonijnej współpracy wszystkich zaangażowanych stron – instytucji edukacyjnych, pracodawców, trenerów oraz społeczności lokalnych.

Job coach – trener pracy

Ci, którzy wspierają osoby z niepełnosprawnościami, w tym intelektualną, muszą być odpowiednio przygotowani do pełnienia swojej funkcji, ponieważ bardzo często to właśnie oni są trenerami pracy. Ich rola jest nieoceniona niezależnie od rodzaju programu, w ramach którego realizowana jest edukacja zawodowa czy rehabilitacja zawodowa. Choć różnego rodzaju technologie cyfrowe mogą wesprzeć ten proces, nigdy w pełni nie zastąpią trenerów pracy. Czego zatem wymaga się od trenerów pracy? Przede wszystkim solidnego przygotowania praktycznego, znajomości zasad etyki oraz kompetencji w pomaganiu osobom z niepełnosprawnościami. Aby zostać trenerem pracującym z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, niezwykle ważna jest wiedza i doświadczenie pozwalające na zrozumienie indywidualnej sytuacji, w jakiej znajduje się podopieczny lub podopieczna. Należy unikać generalizacji, bo każda osoba z niepełnosprawnością ma własne zasoby, możliwości i ograniczenia, które należy traktować indywidualnie. Proces coachingowy, szczególnie w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, powinien być elastyczny i dostosowany

do potrzeb jednostki. Kluczowe jest, aby trener uwzględniał nie tylko perspektywę indywidualną, ale także kontekst społeczny, w którym funkcjonuje dana osoba: rodzinę, środowisko i lokalną społeczność. Trener pracy musi być obeznany z prawem w zakresie zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami. W praktyce oznacza to znajomość przepisów dotyczących warunków zatrudnienia, połączenia różnych źródeł dochodów (np. renta, zasiłki), a także potencjalnych barier prawnych, które mogą utrudniać lub wspomagać zatrudnienie. Tylko kompleksowe podejście, uwzględniające sytuację jednostki i jej otoczenie pozwoli na efektywne wspieranie osób z niepełnosprawnością w podejmowaniu i utrzymaniu pracy. Charakterystykę *job coacha* w odniesieniu do wspierania osób z niepełnosprawnością intelektualną przedstawiono w tabeli 14.

Tabela 14.

Kluczowe aspekty zawodu job coach / trenera pracy

Obszar	Opis
Definicja i rola	<ul style="list-style-type: none"> • <i>job coach</i> (trener pracy) – osoba wspierająca w znalezieniu i utrzymaniu miejsca pracy • wsparcie osób poszukujących pracy i pracodawców w tworzeniu trwałych relacji zawodowych oraz eliminacji barier związanych z zatrudnieniem w szczególności osób z niepełnosprawnością, w tym z niepełnosprawnością intelektualną
Kompetencje	<ul style="list-style-type: none"> • empatia i zdolność do zrozumienia sytuacji osoby z niepełnosprawnością (w tym z niepełnosprawnością intelektualną) przy jednoczesnym zachowaniu profesjonalnego dystansu (etyka zawodu) • asertywność pozwalająca na panowanie nad emocjami oraz wspieranie osoby z niepełnosprawnością w trudnych sytuacjach • subiektywne podejście – traktowanie każdej osoby indywidualnie, z uwzględnieniem jej możliwości, ograniczeń oraz decyzji
Umiejętności	<ul style="list-style-type: none"> • umiejętność skutecznej komunikacji (werbalnej i niewerbalnej), motywowania oraz negocjowania • zdolność planowania i organizacji pracy, w tym myślenia strategicznego i podejmowania decyzji • znajomość rynku pracy, przepisów prawa pracy, zasad marketingu i <i>savoir-vivre'u</i>

Obszar	Opis
Obowiązki	<ul style="list-style-type: none"> • diagnoza potrzeb i możliwości osoby z niepełnosprawnością, w tym ocena kompetencji, zainteresowań oraz ograniczeń zawodowych • opracowanie indywidualnego planu działania obejmującego ścieżkę zawodową oraz etapy realizacji celu • budowanie relacji z otoczeniem, w tym z rodziną, psychologami, doradcami zawodowymi oraz pracodawcami • wspieranie w adaptacji do miejsca pracy oraz rozwiązywanie problemów związanych z funkcjonowaniem zawodowym • negocjowanie warunków zatrudnienia i eliminacja barier środowiskowych oraz organizacyjnych
Etapy pracy	<ul style="list-style-type: none"> • etap 1: diagnoza potrzeb i kompetencji – ocena doświadczenia, umiejętności adaptacyjnych, stanu zdrowia oraz zainteresowań • etap 2: tworzenie indywidualnego profilu zawodowego oraz planu działania • etap 3: współpraca z pracodawcami – negocjowanie warunków pracy, tworzenie miejsc pracy dostosowanych do potrzeb konkretnej osoby • etap 4: wsparcie w adaptacji do nowego środowiska zawodowego oraz budowanie relacji z zespołem • etap 5: monitoring i ocena efektywności – regularne spotkania, analiza postępów i rozwiązywanie problemów
Specyfika pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną (ID)	<ul style="list-style-type: none"> • uwzględnienie poziomu funkcjonowania adaptacyjnego, społecznego • osoby z lekkim i umiarkowanym stopniem niepełnosprawności mogą w miarę samodzielnie funkcjonować w systemach zatrudnienia wspieranego i pracy chronionej (przy określonej formie wsparcia)

Źródło: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2013; UNESCO, 2015.

3.3. Środki wspierające zatrudnienie

Szczególnie istotna dla skuteczności edukacji i rehabilitacji zawodowej jest współpraca między wszystkimi zaangażowanymi podmiotami. Najważniejsi są pracodawcy i ich nastawienie do możliwości zatrudniania osób z niepełnosprawnościami. Rzecz w tym, aby świadomość społeczna obejmowała nie tylko ograniczenia osób z niepełnosprawnościami, ale przede wszystkim ich zasoby i potencjał, niezależnie od rodzaju czy stopnia niepełnosprawności. Chociaż instytucje wspierające edukację i rehabilitację zawodową ulepszają te procesy, to jednak największe znaczenie ma zaangażowanie pracodawców. Powstaje pytanie, jak skutecznie włączać ich do współpracy, zwłaszcza że muszą jednocześnie dbać o zysk, produkcję i funkcjonowanie swoich firm. W edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną dodatkowym wyzwaniem jest konieczność dostosowania miejsc pracy oraz załatwienia wielu spraw administracyjnych związanych z zatrudnieniem. Nie możemy jednak stawiać tych wyzwań ponad ideę budowy otwartego społeczeństwa, w którym nie dzieli się ludzi na „my”

i „oni”. Okazuje się, że na świecie istnieją opracowane konkretne sposoby i metody wspierające pracodawców. Są to kompleksowe programy i narzędzia, które ułatwiają integrację osób z niepełnosprawnościami na rynku pracy oraz pokazują, że różnorodność w zespołach może być wartością samą w sobie.

Wsparcie pracodawców w edukacji i rehabilitacji zawodowej nie powinno ograniczać się wyłącznie do korzyści finansowych. Takie podejście, choć może przynosić krótkoterminowe efekty, nie prowadzi do osiągnięcia głównego celu – prawdziwej inkluzji społecznej. Bez zrozumienia sytuacji osób z niepełnosprawnościami, ich codziennych wyzwań, ale także ogromnego potencjału i zasobów, włączanie tych osób do środowiska pracy pozostanie niepełne. Społeczeństwo musi być otwarte na różnorodność i aktywnie budować świadomość społeczną, która nie tylko uwzględnia ograniczenia, ale przede wszystkim koncentruje się na możliwościach i zasobach każdego, niezależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności. Środowiska pracy powinny dążyć do stworzenia uniwersalnych i otwartych przestrzeni, w których różnorodność jest postrzegana jako wartość, a nie wyzwanie. Tylko takie podejście pozwoli na budowanie inkluzyjnego społeczeństwa, w którym każdy ma równe szanse na rozwój zawodowy i pełne uczestnictwo w życiu społecznym.

CZĘŚĆ IV

Rekomendacje dla Polski. Strategia rozwoju edukacji zawodowej

4.1. Kluczowe wyzwania dla Polski

Analizując sytuację edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną, warto zauważyć, że na świecie i w Polsce istnieją programy wspierające edukację i rehabilitację zawodową. Założenia takie jak: edukacja zawodowa w miejscu pracy, współpraca między szkołami a pracodawcami, praktyczne podejście do nauki zawodu oraz uwzględnianie perspektywy dobrostanu i jakości życia osób z niepełnosprawnością są także w polskich programach. Odzwierciedlają one kierunek przejścia od pracy w warunkach chronionych do zatrudnienia na otwartym rynku pracy. Jednak w Polsce pojawiają się pewne wyzwania. Jednym z nich jest często zero-jedynkowe podejście do zatrudnienia osób z niepełnosprawnością. Choć promowanie zatrudnienia na otwartym rynku pracy jest istotne, to należy pamiętać, że zawsze znajdą się osoby z niepełnosprawnością intelektualną, które z uwagi na swoje ograniczenia i możliwości odnajdą się wyłącznie w warunkach pracy chronionej. Niestety w Polsce widoczna jest tendencja do usuwania takich możliwości na rzecz zatrudnienia na otwartym rynku, a to może prowadzić do wykluczenia niektórych osób.

Kolejnym problemem jest sposób wdrażania skutecznych rozwiązań stosowanych na świecie. W Polsce wiele z tych praktyk realizuje się w ramach projektów, a nie systemowo. Choć wspomniane projekty mogą być pierwszym krokiem do zmiany, to mają ograniczony czas trwania, co często staje się negatywnym doświadczeniem dla osób z niepełnosprawnością, które po zakończeniu projektu tracą wsparcie. Dodatkowym wyzwaniem jest brak precyzyjnych danych statystycznych o aktywności zawodowej osób z różnymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej. System orzekania o niepełnosprawności, który różni się w zależności od celu, komplikuje uzyskanie pełnego obrazu. Często ogranicza się on do określenia ogólnego stopnia niepełnosprawności, co utrudnia analizę potrzeb i skuteczność wdrażanych metod. Podsumowując, trzeba powiedzieć, że w Polsce podejmuje się działania na rzecz integracji osób z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku pracy, ale potrzeba większego zaangażowania i dalszych działań na poziomie prawnym, lepszego wsparcia systemowego oraz większej świadomości społecznej (zob. tabela 15).

4.2. Wybrane strategie wdrożeniowe

W tabeli 15 przedstawiono analizę barier w realizacji edukacji zawodowej w Polsce pod kątem głównych wyzwań, strategii wdrożeniowych i potencjalnego wpływu implementacji.

Tabela 15.

Analiza wyzwań i strategii wdrożeniowych w edukacji i rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce

Obszar analizy	Główne wyzwania dla Polski	Strategie wdrożeniowe	Potencjalny wpływ implementacji
Systemowe	brak systemowego wsparcia przejścia z edukacji na rynek pracy (proces przejścia)	wprowadzenie prawa zapewniającego ciągłość wsparcia, np. system doradztwa zawodowego po ukończeniu edukacji; wsparcie często kończy się po zakończeniu edukacji, a powinno być kontynuowane bez względu na rodzaj placówki, do której trafi osoba z niepełnosprawnością	zatrudnienie osób z niepełnosprawnością zarówno na otwartym jak również na chronionym rynku pracy WAŻNE! uwzględnienie możliwości, ograniczeń i potrzeb jednostki – INDYWIDUALIZACJA
	niska efektywność warsztatów terapii zajęciowej w przygotowaniu do zatrudnienia	modernizacja warsztatów terapii zajęciowej w kierunku dostosowania ich do potrzeb lokalnego rynku pracy	lepsze przygotowanie uczestników WTZ do pracy zawodowej; cel – podjęcie zatrudnienia
Kulturowe – świadomość i narracja społeczna	stereotypy i uprzedzenia wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną, w tym przekonanie o ich niezdolności do pracy	kampanie społeczne promujące POTENCJAŁ I ZASOBY osób z niepełnosprawnością intelektualną jako pracowników	poprawa postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną przez społeczeństwo i pracodawców
	niska świadomość społeczna lub brak świadomości na temat potencjału i zasobów osób z niepełnosprawnością intelektualną	edukacja społeczna, w tym szkolenia dla pracodawców, na temat współpracy z osobami z niepełnosprawnością	większa otwartość pracodawców na zatrudnianie osób z niepełnosprawnością intelektualną

Obszar analizy	Główne wyzwania dla Polski	Strategie wdrożeniowe	Potencjalny wpływ implementacji
Organizacyjne	często brak współpracy między szkołami, instytucjami wspierającymi a pracodawcami	tworzenie partnerstwa lokalnego szkół, organizacji pozarządowych i pracodawców w celu realizacji wspólnych projektów edukacyjnych i zawodowych	usprawnienie procesu przejścia z edukacji na rynek pracy
	niewystarczająco dużo programów praktycznych w szkołach i ograniczony dostęp do edukacji zawodowej osób z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością (poza podstawą programową w środowisku szkolnym)	rozwój programów edukacyjnych opartych na praktycznej nauce zawodu, w tym dostosowanie programów do potrzeb osób z różnymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej	poprawa jakości edukacji zawodowej i zwiększenie szans na zatrudnienie
Kadrowe	niewystarczająca liczba trenerów pracy, niskie zarobki, wysokie wymagania	organizacja szkoleń specjalistycznych dla trenerów pracy, uwzględniających potrzeby osób z niepełnosprawnością intelektualną; docenienie wartości wykonywanej pracy	wsparcie dostosowane do zróżnicowanych potrzeb osób z niepełnosprawnością przy zatrudnieniu
	brak specjalistów wspomagających osoby z niepełnosprawnością w miejscu pracy	tworzenie nowych stanowisk w ramach instytucji wspierających, np. doradców zawodowych ds. niepełnosprawności	więcej osób z niepełnosprawnością intelektualną utrzymujących zatrudnienie
Rekomendacje finansowe	niewystarczające finanse na wspomaganie edukacji i rehabilitacji zawodowej w praktyce osób z niepełnosprawnością intelektualną	zwiększenie finansowania programów edukacyjnych i zatrudnienia wspomaganego z budżetu państwa oraz funduszy unijnych	wyższa jakość edukacji zawodowej oraz skuteczniejsza pomoc osobom z niepełnosprawnością na rynku pracy

Źródło: Biernat, 2006; Davies, Beamish, 2009; Inclusion Europe, Inclusion International, 2005; Otrębski, 2007; Pietrzak, Sobocha, 2019; Wapiennik, 2005.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Edukacja zawodowa osób z niepełnosprawnościami, w tym z niepełnosprawnością intelektualną, jest wyzwaniem zarówno w Polsce, jak i na świecie, tym bardziej że należy uwzględnić uwarunkowania społeczne, prawne i finansowe. W niniejszej ekspertyzie wskazano wybrane metody stosowane na świecie oraz analizę badań i raportów ukazujących ich skuteczność lub potrzebę dalszego doskonalenia. Praktyki różnych krajów dostarczają cennych wskazówek do zaadaptowania w Polsce, jednak zawsze z uwzględnieniem krajowych zasobów, ograniczeń i możliwości.

Wyłania się kilka wniosków, z których jeden wydaje się szczególnie istotny – edukacja zawodowa powinna odbywać się w rzeczywistych miejscach pracy, a nie w sztucznie stworzonych warunkach. Przygotowanie osoby z niepełnosprawnością intelektualną do zatrudnienia oraz jego utrzymania wymaga działania w rzeczywistym środowisku pracy, w otoczeniu innych pracowników. Jest to podstawa integracji społecznej i zawodowej. Analiza ukazuje także, że kluczem do skuteczności programów edukacyjnych jest ich indywidualizacja, a więc opracowanie spersonalizowanych programów odpowiadających na konkretne potrzeby i możliwości każdej osoby. Nie widać jednak w światowych metodach tendencji do sztywnego definiowania zawodów odpowiednich dla określonych grup osób z niepełnosprawnościami. Przeciwnie, dąży się do zwiększenia elastyczności i różnorodności ofert edukacyjnych. Podkreślono również znaczenie współpracy między instytucjami zaangażowanymi w edukację zawodową, czyli między szkołami, przedsiębiorcami, organizacjami wspierającymi i NGO. Tylko gotowość do współpracy wszystkich stron może zapewnić trwałe i efektywne rozwiązania. Trudnym wyzwaniem pozostaje brak danych dotyczących skuteczności wybranych programów w odniesieniu do różnych grup osób z niepełnosprawnościami. Istnieją dowody, że rozwiązania skuteczne u osób ze spektrum autyzmu nie sprawdzają się u osób z różnymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej. W związku z tym konieczne jest prowadzenie bardziej szczegółowych badań uwzględniających specyficzne potrzeby poszczególnych grup.

Zaleca się również:

- 1. Badania wśród pracodawców** w celu poznania ich opinii, potrzeb i trudności związanych z zatrudnianiem osób z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności.
- 2. Analizę kompetencji nauczycieli** realizujących edukację zawodową, ich potrzeb, oczekiwań i wyzwań, szczególnie w szkołach zawodowych i placówkach specjalnych.

3. Badania partycypacyjne z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną, aby lepiej zrozumieć ich subiektywne doświadczenia, potrzeby i oczekiwania wobec edukacji zawodowej.

Tylko kompleksowe podejście uwzględniające potrzeby wszystkich interesariuszy pozwoli na stworzenie efektywnego systemu edukacji zawodowej, który będzie odpowiadał na wyzwania współczesnego rynku pracy i wspierał inkluzję społeczną osób z niepełnosprawnościami.

LITERATURA

Adigun, O. T., & Nzima, D. R. (2021). The fourth industrial revolution and persons with disabilities: Peeping into the future through the lens of the present. *Multicultural Education*, 7, 113–119.

Agran, M., Snow, K., & Swaner, J. (1999). A survey of secondary level teachers' opinions on community-based instruction and inclusive education. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(1), 58–62.

Ahdiyana, M., Andari, S., Listyawati, A., & Mardiyati, A. (2021, November). Collaborative governance in realizing an inclusive workforce for people with disabilities to achieve Sustainable Development Goals. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science* (Vol. 884, No. 1, p. 012020). IOP Publishing.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2013). Definition of intellectual disability. Pobrano z <https://www.aaid.org>

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.).

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association. (2018). *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych* (wyd. 5; P. Gałęcki, M. Pilecki, J. Rymaszewska, A. Szulc, S. Sidorowicz i J. Wciórka, red. wyd. pol.). Elsevier Urban & Partner. (Oryginał opublikowano w 2013 r.).

Americans with Disabilities Act (ADA). (1990). Pub. L. No. 101-336, 104 Stat. 327.

Atwell, M. (2023). The role of social and emotional learning in future workforce readiness. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, The Pennsylvania State University. [Provide full publication details if available.] <https://prevention.psu.edu/sel/issue-briefs/the-role-of-social-and-emotional-learning-in-future-workforce-readiness/>

Australian Better Life Index. (2021). Pobrano z <https://www.oecdbetterlifeindex.org>

Australian Network on Disability. (2010). *Managers' guide: Disability in the workplace*. AND. Pobrano z <https://www.and.org.au>

- Badia, M., Longo, E., Orgaz, M.B., Verdugo, M.A., Arias, B., Gómez-Vela, M., González-Gil, F. (2011). Participación de niños y adolescentes con parálisis cerebral en actividades de ocio. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(3), 23–34
- Bambara, L. M., Koger, F., Katzer, T., & Davenport, T. A. (1995). Embedding choice in the context of daily routines: An experimental case study. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(3), 185–195.
- Bartram, T., & Cavanagh, J. (2019). Re-thinking vocational education and training: Creating opportunities for workers with disability in open employment. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(3), 339–349.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M., & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: Background and pitfalls. *Journal of Vocational Education & Training*, 56(4), 523–538.
- Biernat, R. (2006). Zachowania asertywne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie a percepcja postaw rodzicielskich. *Szkoła Specjalna*, 3, 235, 168–179
- Bobińska, K., Pietras, T., Gałęcki, P. (red.). (2012). *Niepełnosprawność intelektualna: etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*. Wydawnictwo Continua.
- Bond, G. R. (2004). Supported employment: Evidence for an evidence-based practice. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 27(4), 345–359.
- Bond, G. R., Becker, D. R., Drake, R. E., Rapp, C. A., Meisler, N., Lehman, A. F., Bell, M. D., & Blyler, C. R. (2001). Implementing supported employment as an evidence-based practice. *Psychiatric Services*, 52(3), 313–322.
- Bond, G. R., Drake, R. E. (2008). Predictors of competitive employment among patients with schizophrenia. *Current Opinion in Psychiatry*, 21(4), 362–369.
- Bond, G. R., Drake, R. E., & Becker, D. R. (2008). An update on randomized controlled trials of evidence-based supported employment. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31(4), 280–290.
- Bozgeyikli, L., Bozgeyikli, E., Raji, A., Alqasemi, R., Katkooori, S., & Dubey, R. (2017). Vocational rehabilitation of individuals with autism spectrum disorder with virtual reality. *ACM Transactions on Accessible Computing TACCESS*, 10(2), 1–25.
- CareerLabsVR. (n.d.). Explore Careers With The Power Of Virtual Reality. [Explore Careers With The Power Of Virtual Reality | CareerLabsVR](#)

Cedefop. (2015). *European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pobrano z <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4054>

Cihak, D. F., Alberto, P. A., Kessler, K. B., & Taber, T. A. (2004). An investigation of instructional scheduling arrangements for community-based instruction. *Research in Developmental Disabilities, 25*(1), 67–88.

Collins, J. C., & Collet-Klingenberg, L. (2018). Portable electronic assistive technology to improve vocational task completion in young adults with an intellectual disability: A review of the literature. *Journal of Intellectual Disabilities, 22*(3), 213–232.

Cook, B. G. (2002). Special educators' views of community-based job training and inclusion as indicators of job competencies for students with mild and moderate disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 25*(1), 7–24.

Davies, M. D., & Beamish, W. (2009). Transitions from school for young adults with intellectual disability: Parental perspectives on „life as an adjustment.“ *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 34*(3), 248–257.

Department for Education. (2013). *Supported internships for young people with learning difficulties*. Pobrano z <https://www.gov.uk/government/publications/supported-internships-for-young-people-with-learning-difficulties>

Department for Education. (2023). How supported internships help young people with learning disabilities gain work experience. Education Hub.

Department for Education. (2024a). *Evaluation of the Supported Internship Programme: Investment and outcomes*. Pobrano z <https://www.gov.uk/government/publications/supported-internship-programme-evaluation-of-investment>

Department for Education. (2024b). Supported internship programme: Evaluation of investment. GOV.UK.

Drake, R. E., Bond, G. R., & Becker, D. R. (2012). *Individual placement and support: An evidence-based approach to supported employment*. Oxford University Press.

Drake, R. E., McHugo, G. J., Bebout, R. R., Becker, D. R., Harris, M., Bond, G. R., & Quimby, E. (1999). A randomized clinical trial of supported employment for inner city patients with severe mental illness. *Archives of General Psychiatry, 56*, 627–633.

Dudley, C., Nicholas, D. B., & Zwicker, J. (2015). What do we know about improving employment outcomes for individuals with Autism Spectrum Disorder? *SPP Research Paper*, 8(32).

Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., & Zimmermann, K. F. (2013). *A roadmap to vocational education and training systems around the world*. SSRN.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2013). *European patterns of successful practice in vocational education and training*.

Pobrano z <https://www.european-agency.org>

Finlay, W. M. L., & Lyons, E. (2005). Rejecting the label: A social constructionist analysis. *Mental Retardation*, 43, 120–134.

Foreman, P., & Arthur-Kelly, M. (2017). *Inclusion in action*. Cengage AU.

Francesco, C. D., Murahara, F., Martin, V., Flanagan, T., & Nadig, A. (2021).

The value of employment support services for adults on the autism spectrum and/or with intellectual disabilities: Employee, employer, and job coach perspectives.

Journal of Vocational Rehabilitation, 55, 283–296.

Government of Canada. (2022). *Canada Student Grant for Services and Equipment – Students with Disabilities*. Pobrano z <https://www.canada.ca/en/services/benefits/education/student-aid/grants-loans/disabilities-service-equipment.html>

Government of Canada. (2025a). *Canada Student Grant for Students with Disabilities*.

Pobrano z <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/services/education/grants/disabilities.html>

Government of Canada. (2025b). *Canada's Disability Inclusion Action Plan, 2022*.

Pobrano z <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/programs/disability-inclusion-action-plan/action-plan-2022.html>

Government of Canada. (2025c). *Employment Strategy for Canadians with Disabilities*.

Pobrano z <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/programs/disability-inclusion-action-plan/employment-strategy.html>

Government of Canada. (2026). About *Enabling Accessibility Fund*.

Pobrano z <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/programs/enabling-accessibility-fund.html>

Government of Canada. (2025d). *Opportunities Fund for Persons with Disabilities*.

Employment and Social Development Canada.

Pobrano z <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/programs/opportunity-fund-disability.html>

Government of Ontario. (2021). *Inclusive Employment Strategy for Ontarians with Disabilities*.

Pobrano z <https://www.ontario.ca/page/inclusive-employment-strategy-ontarians-disabilities>

Gruber, S., Titze, N., & Zapfel, S. (2014). Vocational rehabilitation of disabled people in Germany: a systems-theoretical perspective. *Disability & Society*, 29(2), 224-238.

Heber, R. (1959). *A manual on terminology and classification in mental retardation:*

A monograph supplement to the American Journal on Mental Deficiency, 64 (Monograph Suppl.).

Heber, R. (1961). *A manual on terminology and classification in mental retardation*.

American Association on Mental Deficiency.

Hogan, M. F. (1999). *Supported employment: How can mental health leaders make a difference?*

Ohio Department of Mental Health.

Hopkins, S. L., & Dymond, S. K. (2020). Factors influencing teachers' decisions about their use of community-based instruction. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 58(5), 432-446.

Illeris, K. (2010). *The fundamentals of workplace learning: Understanding how people learn in working life*. Routledge.

Inclusion Europe & Inclusion International. (2005). *Poverty and intellectual disability in Europe: A comparative report*. Brussels: Inclusion Europe.

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). Pub. L. No. 108-446, 118 Stat. 2647.

Ineland, J., Karhina, K., Vikstrom, L. (2021). School-to-work transitions for students with intellectual disabilities: Teachers' perceptions and experiences of a recent workplace-based reform in Sweden. *Journal of International Special Needs Education*, 24(2), 86-96.

Inge, K., Strobel, W., Wehman, P., Todd, T., & Targett, P. (2000). Vocational outcomes for persons with severe physical disabilities: Design and implementation of workplace supports. *NeuroRehabilitation*, 15(3), 175-187.

International Labour Office. (2010). *Disability in the workplace: Company practices*. Geneva: ILO.

Pobrano z <https://www.ilo.org>

International Labour Organization. (1983). *Vocational Rehabilitation and Employment (Disabled Persons) Convention, No. 159*. Geneva: ILO.

International Labour Organization. (1998). *Code of practice on managing disability in the workplace*. Geneva: ILO.

International Labour Organization. (2011). *Employers and disability inclusion: Best practices and lessons learned*. Geneva: ILO. Pobrano z <https://www.ilo.org>

Job Accommodation Network. (n.d.). AskJAN.org. [JAN – Job Accommodation Network](#)

Jochmaring, J., & York, J. (2023). Inclusion opportunities of Work 4.0? Employment realities of people with disabilities in Germany. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 25(1), 29–44. <https://sjdr.se/articles/10.16993/sjdr.896>

Kergroach, S. (2017). Industry 4.0: New challenges and opportunities for the labour market. *Форсаўм*, 11(4)(eng.), 6–8.

Klinger, L., Campbell, W., & Knight, J. (2009). Universal design for learning: A novel perspective on school-based services. *Occupational Therapy Now*, 11(6), 9–12.

Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. (2006). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120001169/T/D20121169L.pdf>

Kregel, J., & Wehman, P. (1989). Supported employment: Promises deferred for persons with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14(4), 293–303.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tassé, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Mackelprang, R. W., & Clute, M. A. (2009). Access for all: Universal design and the employment of people with disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 8(3–4), 205–221.

McColl, M. A., Schaub, M., Sampson, L., Hong, K. (2010). *A Canadians with Disabilities Act? Canadian Disability Policy Alliance*.

McMahon, D. D., Cihak, D. F., Wright, R. E., & Bell, S. M. (2016). Augmented reality for teaching science vocabulary to postsecondary education students with intellectual disabilities and autism. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(1), 38-56.

- Mental Deficiency Act. (1913). United Kingdom.
- Michelsen, S., Stenström, M. L., Jørgensen, C. H., Olsen, O. J., & Thunqvist, D. P. (Eds.). (2018). *Vocational education in the Nordic countries*. Routledge.
- Międzynarodowa Organizacja Pracy (ILO). (1955). *Rekomendacja dotycząca rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych (nr 99)*.
- Międzynarodowa Organizacja Pracy (ILO). (1983). *Vocational Rehabilitation and Employment (Disabled Persons) Convention, No. 159*. International Labour Organization.
- Modini, M., Tan, L., Brinchmann, B., Wang, M. J., Killackey, E., Glozier, N., Mykletun, A., & Harvey, S. B. (2016). Supported employment for people with severe mental illness: Systematic review and meta-analysis of the international evidence. *The British Journal of Psychiatry*, 209(1), 14–22.
- Nevala, N., Pehkonen, I., Teittinen, A., Vesala, H. T., Pörfors, P., & Anttila, H. (2019). The effectiveness of rehabilitation interventions on the employment and functioning of people with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 29(4), 773-802.
- OECD. (2010). *Sickness, disability and work: Breaking the barriers*. OECD Publishing.
- OECD. (2010). *Sickness, disability and work: Breaking the barriers. Synthesis report*. OECD Publishing.
- Orr, D., & Hovdhaugen, E. (2014). Second chance' routes into higher education: Sweden, Norway and Germany compared. *International Journal of Lifelong Education*, 33(1), 45–61.
- Otrębski, W. (2007). *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Wydawnictwo KUL.
- Pelled, L. H., Ledford, G. E., Jr., & Mohrman, S. A. (1999). Demographic dissimilarity and workplace inclusion. *Journal of Management Studies*, 36(7), 1013–1031.
- Phillips, B. N., Kaseroff, A. A., Fleming, A. R., & Huck, G. E. (2014). Work-related social skills: Definitions and interventions in public vocational rehabilitation. *Rehabilitation Psychology*, 59(4), 386–398.
- Pietrzak, M., Sobocha, E. (2019). Kompetencje społeczne a możliwości aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną na otwartym rynku pracy. *Przedsiębiorczość–Edukacja*, 15(2), 95–105.
- Rehabilitation Act of 1973. (1973). Pub. L. No. 93-112, 87 Stat. 355.

Reims, N., & Schels, B. (2021). Typical school-to-work transitions of young adults with disabilities in Germany: A cohort study of recipients of vocational rehabilitation services after leaving school in 2008. *Disability and Rehabilitation*, 44(20), 5834–5846.

Rooney-Kron, M., & Dymond, S. K. (2022). Participation of students with intellectual disability in community-based work experiences: A scoping review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 47(2), 90–110.

Schalock, R. L. (2011). The evolving understanding of the construct of intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 36(4), 223–233.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Wehmeyer, M. L., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R. L., Luckasson, R. A., & Shogren, K. A. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116–124.

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th ed.). *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439–442.

Seo, J., Oh, U., & Lee, J. (2020). A study on the direction of income security and employment guarantee policies for disabled persons in the fourth industrial revolution. *Journal of Disability & Welfare*, 47, 89–127.

Shaw Trust. (n.d.). *Supported internships*. Pobrano z <https://www.shawtrust.org.uk/supported-internships>

Smith, M. J., Ginger, E. J., Wright, K., Wright, M. A., Taylor, J. L., Humm, L. B., ... & Fleming, M. F. (2014). Virtual reality job interview training in adults with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(10), 2450–2463.

Snell, M. E., & Voorhees, M. D. (2006). On being labeled with mental retardation. In H. N. Switzky & S. Greenspan (Eds.), *What is mental retardation: Ideas for an evolving disability* (pp. 61–80). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Steere, D. E., & DiPipi-Hoy, C. (2012). When you can't get out: Strategies for supporting community-based instruction. *TEACHING Exceptional Children*, 45(2), 60–67.

Super, D. E. (1970). *Work values inventory manual*. Riverside Publishing.

Supreme Court of Canada. (2000). *Quebec (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse) v. Montreal (City); Quebec (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse) v. Boisbriand (City)*, 1 S.C.R. 665, 37.

Swanson, J. L., & Woitke, M. B. (1997). Theory into practice in career assessment for women: Assessment and interventions regarding perceived career barriers. *Journal of Career Assessment*, 5(4), 443–462.

UNESCO. (2009). *Towards inclusive education for children with disabilities: A guideline*. UNESCO.

Pobrano z <https://unesdoc.unesco.org>

UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. UNESCO.

Pobrano z <https://www.unesco.org>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1962). *Technical and vocational education: Recommendations*. Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris: UNESCO.

United Nations. (2008). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.

Pobrano z <https://www.un.org/disabilities/>

Vehmas, S. (2004). Ethical analysis of the concept of disability. *Mental Retardation*, 42, 209–222.

Vila, M., Pallisera, M., & Fullana, J. (2007). Work integration of people with disabilities in the regular labour market: What can we do to improve these processes? *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(1), 10–18.

- Wansing, G., Welti, F., & Schäfers, M. (Eds.). (2018). *Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen: Internationale Perspektiven*. Nomos.
- Wapiennik, E. (2005). *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i za trudnienia. Raport. Polska*. Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.
- Weigel, T., Mulder, R. H., & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 67–88.
- White, J., & Weiner, J. S. (2004). Influence of least restrictive environment and community-based training on integrated employment outcomes for transitioning students with severe disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 21(3), 149–156.
- World Health Organization. (1969). *Rehabilitation of the disabled: Report of a WHO expert committee*. WHO.
- World Health Organization. (1992). *International classification of diseases and related health problems (10th Revision)*. WHO.
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. WHO.
- World Health Organization. (2019). *Rehabilitation 2030: Call for Action*. WHO.
- World Health Organization. (2022). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision)*. WHO.
- Zwicker, J., Zaresani, A., & Emery, J. H. (2017). Describing heterogeneity of unmet needs among adults with a developmental disability: An examination of the 2012 Canadian Survey on Disability. *Research in developmental disabilities*, 65, 1–11.