

**Monika Zakrzewska
Marzena Bałtowska-Jucha**

**Zastosowanie
Metody Bilansu Kompetencji (MBK)
w pracy z dziećmi i młodzieżą
o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych**

Podejście uniwersalne oraz racjonalne dostosowania
z odniesieniem do
Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania,
Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF)



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Autorzy:

dr Monika Zakrzewska
Marzena Bałtowska-Jucha

Redakcja i korekta: Anna Herzog-Grzybowska

Projekt okładki: Zuzanna Gułaj

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00, www.ibe.edu.pl



ISBN: 978-83-68313-43-7

DOI: 10.24131/9788368313437

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa 4.0.

**Wzór cytowania:**

Zakrzewska, M. i Bałtowska-Jucha, M. (2025). *Zastosowanie Metody Bilansu Kompetencji (MBK) w pracy z dziećmi i młodzieżą o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Podejście uniwersalne oraz racjonalne dostosowania z odniesieniem do Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF)*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu „Wspieranie dalszego rozwoju Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w Polsce (ZSK 6)”.

Egzemplarz bezpłatny



Dofinansowane przez
Unię Europejską



Spis treści

Wstęp	3
Słownik	6
1. Uniwersalne projektowanie usług w edukacji	10
2. Analiza Metody Bilansu Kompetencji pod kątem uniwersalności	20
3. Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonalności, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) – wymiar teoretyczny	26
3.1 Wprowadzenie do Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia.....	26
3.2 Zależności między perspektywą medyczną (ICD-10) a perspektywą biopsychopoleczną (ICF) ..	28
3.3 Biopsychospołeczny model funkcjonowania i niepełnosprawności.....	31
3.4 Organizacja i struktura Klasyfikacji ICF	34
4. ICF jako punkt odniesienia (rama odniesienia) dla osób przygotowujących wskazówki do pracy MBK z osobami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych oraz doradców prowadzących bilanse.....	38
5. Wybrane aspekty funkcjonowania ucznia/dziecka a przebieg procesu doradczego prowadzonego Metodą Bilansu Kompetencji. Praktyczne wskazówki dla doradców zawodowych	52
5.1 Aspekty organizacyjne procesu doradczego	53
5.2 Relacja z klientem w procesie doradczym	57
5.3 Etapy postępowania w trakcie stosowania Metody Bilansu Kompetencji.....	59
5.4 Przykłady pracy w procesie doradczym Metodą Bilansu Kompetencji	64
Podsumowanie i rekomendacje	88
Bibliografia	92

Wstęp

Metoda Bilansu Kompetencji (MBK) to jedno z kluczowych narzędzi w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Służy do tego, aby rozpoznać, opisać i udokumentować posiadanie kompetencji oraz przygotować plany rozwoju w tym zakresie.

Metodę Bilansu Kompetencji może wykorzystać każdy, kto chce świadomie pokierować swoim życiem zawodowym bez względu na to, w jakim punkcie swojej kariery się znajduje.

Z MBK mogą pracować więc osoby, które:

- stoją przed wyborem szkoły średniej lub kierunku studiów i chcą poznać swoje zainteresowania i predyspozycje zawodowe;
- szukają pierwszej pracy i chcą opracować plan rozwoju ścieżki zawodowej;
- chcą określić, jakie kompetencje są im potrzebne, żeby się przebranżowić lub rozwijać w swojej branży;
- szukają pracy i chcą zredagować CV oraz portfolio, które będzie prezentowało umiejętności wymagane na konkretnym stanowisku.

Szczegółowo o Metodzie Bilansu Kompetencji można przeczytać na stronie internetowej www.mbk.ibe.edu.pl.

Jak wskazano wcześniej, Metoda Bilansu Kompetencji jest narzędziem uniwersalnym, które może być stosowane w pracy z szerokim gronem osób, w tym także z osobami mającymi szczególne lub zróżnicowane potrzeby edukacyjne.

Szczególne potrzeby edukacyjne odnoszą się do sytuacji, w których jednostka wymaga specjalistycznego wsparcia wynikającego z formalnie zdiagnozowanych barier w procesie nauki, np. takich jak niepełnosprawność. W tym przypadku kluczowe jest dostosowanie programu i metod nauczania do specyficznych trudności, jakie napotyka dana osoba.

Interwencje są zazwyczaj bardziej intensywne i ukierunkowane, a ich celem jest redukcja lub eliminacja przeszkód, które utrudniają zdobywanie wiedzy.

Z kolei **zróżnicowane potrzeby edukacyjne** obejmują szersze podejście, które zakłada, że wszyscy uczniowie różnią się pod względem stylów uczenia się, tempa pracy czy indywidualnych preferencji. To podejście nie ogranicza się do osób ze zidentyfikowanymi trudnościami, lecz traktuje każdego ucznia jak jednostkę o wyjątkowych potrzebach. Dlatego wymaga dostosowania metod nauczania w taki sposób, by odpowiedzieć na te różnorodne potrzeby, niezależnie od tego, czy wynikają one ze szczególnych ograniczeń.

Podejście to jest zgodne z zasadami **uniwersalnego projektowania** oraz modelem biopsychospołecznym, który uwzględnia całościowe podejście do ucznia, integrując aspekty biologiczne, psychologiczne i społeczne. Stosowanie Metody Bilansu Kompetencji zakłada stworzenie warunków sprzyjających rozwijaniu mocnych stron i talentów uczestników, co wymaga pełnego zrozumienia ich różnorodności i indywidualnych potrzeb, a także odpowiedniego reagowania na te potrzeby w procesie doradczym.

Prezentowana ekspertyza ma na celu omówienie kluczowych kwestii z punktu widzenia zwiększenia funkcjonalności Metody Bilansu Kompetencji.

Pierwsza część ekspertyzy omawia założenia uniwersalnego projektowania w odniesieniu do produktów i usług, w tym w szczególności w obszarze edukacji. Następnie analizie poddano Metodę Bilansu Kompetencji pod kątem zasad uniwersalnego projektowania. W odniesieniu do każdej zasady zostały wskazane mocne strony oraz obszary do ewentualnego uzupełnienia i rozwinięcia.

W drugiej części ekspertyzy kluczowy jest opis biopsychospołecznego modelu funkcjonowania i niepełnosprawności oraz różnic występujących w odniesieniu do modelu medycznego. Przedstawiona została również Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia ICF (Światowa Organizacja Zdrowia, 2009) wraz ze swoją organizacją i strukturą. W tej części czytelnik dowie się, na jakie aspekty funkcjonowania dzieci i młodzieży, opisane w Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia, warto zwracać uwagę w trakcie pracy Metodą Bilansu Kompetencji.

Trzecia część ekspertyzy zawiera praktyczne wskazówki dla doradców zawodowych do wykorzystania na każdym etapie procesu prowadzonego Metodą Bilansu Kompetencji. Wskazówki dotyczą wybranych aspektów funkcjonowania dzieci i młodzieży o zróżnicowanych potrzebach w kontekście prowadzonego procesu. Uwzględniają porady i wskazania w zakresie racjonalnych dostosowań mające zwiększyć dostępność procesu.

W ostatniej części ekspertyzy przedstawiono syntetyczne podsumowanie wraz z rekomendacjami dla rozwoju Metody Bilansu Kompetencji.

Niniejsza ekspertyza stanowi punkt wyjścia do planowania kolejnych, bardziej szczegółowych kierunkowych ekspertyz. Warto przygotować ekspertyzy uwzględniające zwiększenie funkcjonalności MBK w odniesieniu do poszczególnych grup osób, dla których spełnienie warunków określonych przez projektowanie uniwersalne jest niewystarczające.

Proponowane ekspertyzy mogłyby w sposób szczegółowy przeanalizować wprowadzenie racjonalnych usprawnień wynikających z potrzeb konkretnych osób, które z uwagi na swoją niepełnosprawność funkcjonują w określony sposób.

Słowa klucze: dostępność, inkluzja, edukacja włączająca, ocena funkcjonalna, model biopsychospołeczny, współpraca, projektowanie uniwersalne, racjonalne usprawnienia

Słownik

Audiodeskrypcja – usługa skierowana do osób z niepełnosprawnością wzroku, polegająca na werbalnym opisywaniu kluczowych elementów wizualnych form przekazu, takich jak: klipy filmowe, fotografie, diagramy, wykresy, schematy, rysunki. Dotychczasowa praktyka i prowadzone badania pokazują, że z audiodeskrypcji bardzo chętnie korzystają także osoby z trudnościami w nauce oraz osoby starsze.

Dostępność – cecha, dzięki której z produktów, usług i przestrzeni może korzystać jak największa liczba osób. W rzeczywistości można potraktować dostępność jako stały proces minimalizowania barier w korzystaniu z danego produktu/usługi przez jak największą liczbę odbiorców.

Klasyfikacja ICF – Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia to opracowana przez WHO klasyfikacja stosowana do opisu różnych aspektów zdrowia. Głównym celem ICF jest ustanowienie ujednolitego, standardowego języka i jego struktury, co miałyby pozwolić na opis kompleksowego funkcjonowania podmiotu z uwzględnieniem jego struktur, funkcji, zakresu aktywności i uczestniczenia oraz czynników środowiskowych i osobowych. ICF nie dotyczy wyłącznie osób niepełnosprawnych – za pomocą ICF można opisać wszystkie aspekty zdrowia i stany związane ze zdrowiem w odniesieniu do każdego podmiotu, co pozwala stwierdzić, że ICF jest klasyfikacją uniwersalną.

W klasyfikacji ICF stosowane są następujące terminy:

Funkcje ciała ludzkiego (z włączeniem funkcji psychicznych) – procesy fizjologiczne poszczególnych układów ciała.

Struktury ciała ludzkiego – jego części anatomiczne, takie jak narządy, kończyny i ich elementy składowe.

Upośledzenia – zmiany funkcji lub struktury ciała, takie jak utrata lub istotne odchylenie od stanu prawidłowego.

Aktywność – wykonanie przez daną osobę zadania lub podjęcie działania.

Uczestniczenie – angażowanie się danej osoby w określone sytuacje życiowe.

Ograniczenia aktywności – trudności, jakie dana osoba może mieć w podejmowaniu działań.

Ograniczenia uczestniczenia – problemy utrudniające danej osobie angażowanie się w sytuacje życiowe.

Czynniki środowiskowe – fizyczne i społeczne środowisko oraz system postaw, w którym żyją ludzie.

Kwalifikator „zdolność” – opisuje możliwości wykonywania przez daną osobę zadania lub podjęcia działania; zdolność określa najwyższy możliwy stopień funkcjonowania, jaki dana osoba może osiągnąć w danej dziedzinie i w danym momencie.

Kwalifikator „wykonanie” – opisuje, co dana osoba robi (wykonuje) w swoim aktualnym środowisku.

Osoby o zróżnicowanych potrzebach – osoby, które mają swoje mocne strony, zainteresowania, ale także obszary, które trzeba usprawniać lub wspierać, i w związku z tym potrzebują indywidualnego, spersonalizowanego podejścia.

Osoby ze szczególnymi potrzebami – osoby, które doświadczają trudności i napotykają bariery przeszkadzające im w pełnym uczestniczeniu w życiu społecznym i korzystaniu z przestrzeni publicznej. Art. 2 Ustawy z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz.U. 2019, poz. 1696) podaje następującą definicję: „każda osoba, która ze względu na swoje cechy zewnętrzne lub wewnętrzne, albo ze względu na okoliczności, w których się znajduje, musi podjąć dodatkowe działania lub zastosować dodatkowe środki w celu przezwyciężenia bariery, aby uczestniczyć w różnych sferach życia na równi z innymi osobami”.

Przykładowo:

- osoby poruszające się na wózkach, o kulach, o ograniczonej możliwości poruszania się;
- osoby niewidome i słabowidzące;
- osoby głuche i słabosłyszzące;
- osoby głucho-niewidome;
- osoby z niepełnosprawnościami psychicznymi, intelektualnymi oraz z zaburzeniami funkcji poznawczej;
- osoby starsze;
- kobiety w ciąży;
- osoby z małymi dziećmi, w tym z wózkami dziecięcymi;
- osoby mające trudności w komunikowaniu się z otoczeniem (także z rozumieniem języka pisanego albo mówionego);
- osoby o nietypowym wzroście (w tym również dzieci);
- osoby wykluczone cyfrowo;
- osoby z ciężkim lub nieporęcznym bagażem, towarem;
- osoby z tymczasową ograniczoną sprawnością manualną.

Nie można tego katalogu traktować jako zamkniętego.

Polski Język Migowy (PJM) – naturalny wizualno-przestrzenny język, którym posługują się osoby niesłyszące. Posiada własną strukturę gramatyczną, odmienną od polskiej. W PJM istotne są zarówno ruchy artykulacyjne mowy werbalnej, jak i ruchy mimiczne, ruchy głowy i tułowia, kontakt wzrokowy, kierunek patrzenia.

Projektowanie uniwersalne – określony w Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych kluczowy instrument realizacji idei dostępności. Projektowanie uniwersalne zakłada takie rozwiązania, które są użyteczne dla wszystkich ludzi w jak największym zakresie, bez potrzeby specjalnej adaptacji lub dostosowań. Model ten zastosowany w kontekście edukacji określany jest jako „projektowanie uniwersalne

w edukacji” (ang. *universal design for learning* – UDL). Organizacja nauczania zakłada wykorzystanie zróżnicowanych środków dydaktycznych oraz prezentacji materiału, a także różnorodne środki pedagogiczne i technologiczne wspierające motywację i zaangażowanie osób uczących się.

Racjonalne usprawnienia – modyfikacje lub adaptacje konieczne i adekwatne do potrzeb osoby (osób) ze specjalnymi potrzebami, niepociągające za sobą nieproporcjonalnych i niepotrzebnych utrudnień. Umożliwiają dostępność danej usługi, gdy rozwiązania oparte na modelu uniwersalnego projektowania są niewystarczające.

Tekst alternatywny – sposób na przekazanie informacji wizualnej osobie niewidomej. Tworzenie prawidłowych tekstów alternatywnych opiera się na kilku podstawowych zasadach:

1. Wiedza – osoba opisująca powinna mieć odpowiednią wiedzę na temat opisywanego obiektu. Brak odpowiedniej wiedzy może skutkować błędnym opisem lub niewłaściwym rozłożeniem wagi informacji.
2. Kontekst – osoba opisująca powinna wiedzieć, w jakim kontekście informacyjnym będzie wykorzystywany dany obiekt. Ta sama fotografia może mieć kontekst historyczny, architektoniczny, krajobrazowy czy geograficzny.
3. Zwięzłość – tekst alternatywny powinien być napisany zwięźle, chociaż równocześnie musi zawierać niezbędny zasób informacyjny.

Tekst łatwy do czytania i zrozumienia (ang. *easy to read and understand* – ETR) – sposób opracowania informacji przeznaczonej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną lub mających problemy z czytaniem i rozumieniem, obejmujący zarówno dobór słów, sposób formułowania zdań, jak i kompozycję tekstu, rodzaj i rozmiar użytej czcionki, użycie odpowiednich ilustracji lub symboli. Tekst łatwy do czytania i zrozumienia to narzędzie dostępności informacyjno-komunikacyjnej i racjonalne dostosowanie umożliwiające człowiekowi korzystanie z wolności i przynależnych mu praw.

1. Uniwersalne projektowanie usług w edukacji

Projektowanie uniwersalne (ang. *universal design*) jest strategicznym podejściem do planowania i projektowania środowiska społecznego (architektonicznego, cyfrowego, komunikacyjnego i społecznego) zapewniającym równy dostęp wszystkim jego interesariuszom. Koncepcja projektowania uniwersalnego uwzględnia wszystkich uczestników życia społecznego, których funkcjonowanie może być w różnych aspektach ograniczone lub utrudnione. Przyczynia się do promowania równego i sprawiedliwego dla wszystkich dostępu do dóbr i usług, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb użytkowników. Uwzględnia różnorodność ludzi, ich zasoby i ograniczenia, a także różne potrzeby, przez co staje się podejściem praktycznie skierowanym do wszystkich uczestników życia społecznego, w różnych jego aspektach, w tym również w przestrzeni edukacyjnej. Wrażliwość i odpowiedzialność społeczna, jaka przejawia się w idei projektowania uniwersalnego, staje się niezwykle ważnym narzędziem kreowania bezpiecznych, dostępnych i włączających środowisk życia dla wszystkich.

Jedną z pierwszych definicji projektowania uniwersalnego zaproponował w 1985 r. Ronald Mace. Zgodnie z nią projektowanie uniwersalne to „projektowanie produktów i środowiska, które mogą być użytkowane przez wszystkich ludzi, w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania” (Mace, 1985, s. 149). Kolejne modyfikowane i uzupełniane definicje koncentrują się jednak zawsze na istocie problemu, czyli dążeniu do tego, aby przestrzeń, usługi czy produkty były dostępne dla wszystkich, np. „W związku z tym nadrzędnym celem projektowania uniwersalnego jest ułatwienie życia wszystkim, bez względu na wiek, płeć, stan zdrowia czy niepełnosprawność” (Wysocki, 2010, s. 21).

Idea projektowania uniwersalnego rozwija się na świecie już od kilkudziesięciu lat, ale szczególnie wyraźnie została zaakcentowana w ogłoszonej w 2006 r. i ratyfikowanej przez Polskę w 2012 r. Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, 2012).

W art. 4 tej Konwencji czytamy: „Państwa – Strony zobowiązują się do podejmowania lub popierania badań i wytwarzania oraz zapewnienia dostępności i korzystania z towarów, usług, wyposażenia i urządzeń uniwersalnie zaprojektowanych (...), które powinny wymagać możliwie jak najmniejszych dostosowań i ponoszenia jak najmniejszych kosztów w celu zaspokojenia szczególnych potrzeb osób niepełnosprawnych; a także zobowiązują się do popierania zasady uniwersalnego projektowania przy tworzeniu norm i wytycznych”.

Na przestrzeni lat zostały sformułowane zasady związane z projektowaniem uniwersalnym, które opisują, jakie właściwości powinny mieć produkty, usługi i otoczenie, aby mogły być użytkowane w równym stopniu przez wszystkich użytkowników.

Zasada 1 – Równość w dostępie (ang. *equitable use*)

Odwołuje się do demokratycznej zasady równości. Zakłada, że każdy człowiek powinien mieć równy dostęp do wszystkich elementów środowiska: przestrzeni, przedmiotów, usług, budynków, ulic, chodników, szpitali, szkół, środków transportu itd. Stosowanie tej zasady powinno prowadzić do takiego planowania przestrzeni i usług, aby nie wymagały one dodatkowych udogodnień dla osób mających bardzo zróżnicowane możliwości użytkowania. Spełnienie standardu dostępności w zakresie architektonicznym, informacyjnym czy cyfrowym reguluje Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz.U. 2019, poz. 1696).

Zasada 2 – Elastyczność w użyciu (ang. *flexibility in use*)

Odwołuje się do różnorodnych sposobów użycia przedmiotów ze względu na możliwości, preferencje i potrzeby potencjalnych użytkowników. Zapewnia wybór metod ich użytkowania, gwarantuje odpowiedni dostęp dla osób o różnych potrzebach i różnym tempie pracy.

Zasada 3 – Prosta i intuicyjna obsługa (ang. *simple and intuitive use*)

Kładzie nacisk na projektowanie przestrzeni i przedmiotów w taki sposób, aby ich funkcja była zrozumiała dla każdego użytkownika, bez względu na jego doświadczenie, wiedzę, umiejętności językowe czy poziom koncentracji. Najważniejszym polem zastosowań tej reguły są różnego rodzaju informatory, instrukcje obsługi, panele do sterowania urządzeniami oraz sposoby oznaczania przestrzeni, które projektuje się w taki sposób, aby ich podstawowe funkcje były czytelne i nie wymagały dodatkowych komentarzy.

Zasada 4 – Dostępność i czytelność informacji (ang. *perceptible information*)

Zakłada zapewnienie skutecznego przepływu informacji do użytkownika, niezależnie od jego możliwości percepcyjnych. W trakcie prezentacji istotnych informacji należy zatem wykorzystywać różnorodne formy i kanały (np. informacje obrazkowe, werbalne, dotykowe), zapewniać odpowiedni kontrast między niezbędnymi informacjami a otoczeniem, maksymalną czytelność najważniejszych informacji oraz zgodność z różnymi technikami lub urządzeniami używanymi przez osoby z ograniczeniami sensorycznymi. Kiedy zróżnicujemy tryb przekazu informacji, mamy pewność, że nawet wyłączenie któregoś z kanałów sensorycznych nie doprowadzi do pominięcia czy utraty informacji.

Zasada 5 – Tolerancja błędów (ang. *tolerance for error*)

Zgodnie z zasadą tolerancji błędów środowisko ma być bezpieczne i pewne dla wszystkich użytkowników. Produkt powinien być tak zaprojektowany, aby przypadkowy czy niezamierzony błąd w jego obsłudze nie powodował istotnych uszkodzeń lub nie stwarzał niebezpieczeństwa dla użytkownika. Najczęściej używane elementy powinny być najbardziej dostępne, a elementy niebezpieczne wyeliminowane, odizolowane lub ukryte.

Zasada 6 – Niewielki wysiłek fizyczny (ang. *low physical effort*)

Produkt powinien być efektywny, wygodny i wymagać od użytkownika minimalnego wysiłku. Chodzi także o to, by wyeliminować powtarzanie tych samych czynności podczas używania przedmiotu.

Zasada 7 – Odpowiednia przestrzeń wymagana do obsługi i rozmiar (ang. *size and space for approach and user*)

Produkt powinien być tak zaprojektowany, aby mógł być używany przez osoby o różnym wzroście, posturze ciała i mobilności.

Zasady uniwersalnego projektowania zapewniają dostępność każdej osobie korzystającej z dóbr i usług dostępnych w środowisku społecznym i fizycznym. Koncepcja uniwersalnego projektowania jest zbieżna z modelem biopsychospołecznym funkcjonowania jednostki, gdyż uwzględnia potrzeby wynikające z jej ewentualnych możliwości i ograniczeń w kontekście indywidualnej sytuacji życiowej oraz wpływów otaczającego środowiska. Stąd naturalne jest więc przeniesienie koncepcji uniwersalnego projektowania na płaszczyznę edukacji. Edukacja jest jedną z najbardziej dynamicznych dziedzin życia społecznego. Otwartość systemu edukacyjnego, zapewnienie równych praw do wysokiej jakości edukacji oraz stworzenie równych warunków dla wszystkich uczniów stanowią istotny cel współczesnego systemu edukacyjnego opartego na demokratycznych podstawach. Pojawia się jednak kluczowe pytanie o to, jak podejść do jakości kształcenia i zapewnienia równych warunków nauki wszystkim uczniom, skoro zainteresowania, potrzeby, doświadczenia kulturowe, społeczne czy edukacyjne uczniów są tak różne. Paradoksalnie, to właśnie zorganizowany na zasadach równości system edukacji, w którym wybór metod jest w pierwszej kolejności zdeterminowany przez warunki zewnętrzne (nauczany przedmiot, wiek uczniów, preferencje nauczyciela i inne kryteria), a jakość wyników jest określona przez ustalone standardy, stwarza najbardziej ograniczające i dyskryminujące warunki dla dużej liczby uczniów. Podkreślali to David H. Rose i Anna Meyer (2002), twórcy podejścia **Uniwersalnego Projektowania w Edukacji (ang. *universal design for learning* – UDL)**.

U podstaw UDL leży założenie o zróżnicowanych sposobach uczenia, które zapewniają wszystkim odbiorcom równe szanse uczenia się. Obejmuje na tyle elastyczne podejście do formułowania celów, doboru metod, materiałów i form pracy oraz oceny jej efektów, by można je było zastosować do wszystkich osób. Takie podejście nie jest zorientowane na określonych uczniów, ale na wszystkich uczestników procesu edukacyjnego i uznaje istniejące między nimi różnice pod względem poznawczym, intelektualnym, zainteresowań i stylów uczenia się. Z uwagi na to, że stale rośnie liczba osób ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi podejmujących kształcenie, włączenie zasad UDL na poziomie edukacji staje się koniecznością (Cichocka-Segiet i in., 2019). Zgodnie z założeniami UDL wszelkie usługi i produkty edukacyjne (np. programy nauczania, scenariusze zajęć, karty pracy, ćwiczenia, zadania, teksty) należy tak projektować, aby korzystała z nich jak największa grupa osób bez potrzeby szczegółowych dostosowań (Ślusarczyk, 2013; Domagała-Zyśk, 2015; Skalska, 2019). Oznacza to, że umożliwienie dostępu do edukacji jest obowiązkiem twórców i realizatorów procesu nauczania, a w szczególności osób prowadzących zajęcia. Projektując zajęcia, powinni dołożyć wszelkich starań, aby uczynić je w jak największym stopniu użytecznymi dla wszystkich odbiorców (Wdówik, 2010).

Projektowanie uniwersalne w edukacji może być szansą na pełną, nieograniczoną możliwość zdobywania wiedzy przez wszystkich zainteresowanych tym procesem. Wymaga to spełnienia kilku podstawowych warunków:

- przede wszystkim uświadomienia sobie konieczności modyfikowania procesu nauczania w związku ze zwiększającym się zróżnicowaniem uczniów;
- akceptacji idei projektowania uniwersalnego jako metody tworzenia warunków do kształcenia uczniów o bardzo różnych potrzebach edukacyjnych;
- zgromadzenia podstawowej wiedzy z zakresu projektowania uniwersalnego¹;
- korzystania z pomocy konsultantów mających wiedzę na temat kształcenia osób o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych;

¹ Warto skorzystać z praktycznego poradnika: Bełza-Gajdzica, Ciborowski, Knopik, Nosowicz i Rodzewicz, 2024.

- zgromadzenia wiedzy dotyczącej dostępności stron internetowych oraz elektronicznych materiałów edukacyjnych (zob. Wytyczne dla dostępności treści internetowych (WCAG) 2.1, 2021);
- zapewnienia dostępności wykorzystywanych platform edukacyjnych i e-learningowych (m.in. zastosowanie audiodeskrypcji lub opisu tekstowego w filmach i prezentacjach graficznych, alternatywnych opisów tekstowych do obiektów graficznych, tłumaczeń w PJM);
- zapewnienia dostępności materiałów i środków dydaktycznych dla uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych (m.in. przygotowanie tekstu łatwego do czytania i rozumienia – ETR²);
- usunięcia barier architektonicznych w miejscach prowadzenia zajęć.

Istnieją trzy podstawowe zasady, którymi kieruje się Universal Design for Learning. Zasady te opierają się na współczesnych osiągnięciach badań neurobiologicznych i stanowią ramy dla opracowanych przez amerykańską organizację Center for Applied Special Technology (CAST, 2024) wytycznych dotyczących realizacji projektowania uniwersalnego dla uczenia się (Domagała-Zyśk, 2021; Knopik i in., 2021).

Tabela 1
Zasady Universal Design for Learning

1. Zaangażowanie i motywacja	2. Prezentacja	3. Działanie i ekspresja
zapewnienie różnorodnych form motywowania do pracy – w jaki sposób motywujemy i podtrzymujemy motywację do uczenia się	zapewnienie różnorodnych środków przekazu informacji w czasie zajęć – jak uczymy	zapewnienie różnorodnych form ekspresji i prezentowania swoich osiągnięć edukacyjnych – w jaki sposób osoby uczące się prezentują to, czego się nauczyły

Źródło: opracowanie własne na podstawie wytycznych UDL 3.0. (CAST, 2024).

² Ze standardami ETR można się zapoznać w publikacji: Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, 2010. Cenne wskazówki praktyczne zawiera także publikacja: Abramowska i in., 2021.

Zasada 1. Zaangażowanie i motywacja – zróżnicowanie sposobów zaangażowania ucznia i nauczyciela w proces uczenia się

Zespół klasowy to grupa niezwykle różnorodna. Tworzący go uczniowie często pochodzą z różnych kultur, wyznają różne religie, mają odmienne doświadczenia życiowe, wartości, zainteresowania i prezentują różny zasób wiedzy. Dlatego niezwykle ważne jest uwzględnienie tej różnorodności przez nauczycieli i stworzenie uczniom takich warunków, aby bez względu na indywidualne cechy każdy z nich był jednakowo zaangażowany i zmotywowany do nauki. Zgodnie z wytycznymi CAST uczniowie powinni mieć wybór, w jaki sposób osiągnąć stawiane im cele uczenia się. Nauczyciel powinien stworzyć im odpowiednie warunki do samodzielnego wyboru zadania do wykonania, narzędzi służących do gromadzenia informacji, kolejności lub harmonogramu realizacji poszczególnych elementów zadania czy sposobu prezentacji wyników swojej pracy. Zaangażowanie i motywację ucznia można pobudzać także poprzez:

- wspieranie współpracy między uczniami (tzw. tutoring rówieśniczy);
- systematyczne informacje zwrotne (bez oceniania i porównywania, lecz pozwalające na samodzielną identyfikację popełnionych błędów);
- zachęcanie do samokontroli;
- wyposażanie uczniów w wiedzę i umiejętności związane z radzeniem sobie ze stresem, poszukiwaniem wsparcia;
- wspieranie działań zachęcających uczniów do autorefleksji i samooceny.

Zasada 2. Prezentacja – zróżnicowanie środków prezentacji wiedzy przez nauczyciela

Uczniowie mają różne zdolności percepcyjne – postrzegają, odbierają i przetwarzają informacje w niejednorodny sposób. Uniwersalne projektowanie odnosi się do faktu, że nie ma jednej formy prezentacji wiedzy, która byłaby odpowiednia dla wszystkich uczniów. W związku z tym konieczne jest stosowanie różnorodnych sposobów prezentacji treści danej lekcji (Johnson-Harris i Mundschenk, 2014). Na przykład dominująca w szkołach forma pracy z podręcznikiem wykorzystuje wyłącznie wizualny kanał przekazywania treści i angażuje

jedną technikę uczenia się – czytanie. Udostępniając uczniom w trakcie lekcji te same treści w wersji audio, wideo czy stwarzając im możliwość praktycznego działania, dajemy im zróżnicowany dostęp do materiału, dzięki czemu korzystają z niego w sposób najlepiej odpowiadający ich możliwościom i stylowi uczenia się.

W swoich wytycznych dotyczących stosowania tej zasady w praktyce CAST proponuje, aby zapewnić uczniom:

1. Możliwość wykorzystania różnych kanałów percepcji wiedzy poprzez:
 - różnorodne sposoby prezentacji informacji (np. w formatach alternatywnych), aby możliwe było dostosowanie do potrzeb uczniów m.in. rozmiaru prezentowanego tekstu, obrazów, wykresów, tabel, kontrastu między tłem a tekstem lub obrazem, czcionki używanej do drukowania materiałów;
 - różnorodne formy alternatywne do prezentowanych informacji słuchowych, m.in. podpisy lub automatyczne zamiany języka mówionego na tekst, pisemne transkrypcje prezentowanych filmów lub klipów dźwiękowych, język migowy, emotikonki, symbole lub obrazy;
 - różnorodne formy alternatywne do prezentowanych informacji wizualnych, m.in. opisy (tekstowe lub mówione) dla wszystkich obrazów, grafiki, prezentacji wideo lub animacji.
2. Możliwość stosowania różnych opcji wykorzystania i dostosowania języka, wyrażeń matematycznych i symboli poprzez m.in. wyjaśnienie stosowanego słownictwa i symboli, składni i struktury.
3. Możliwość stosowania różnorodnych form pracy wspomagających rozumienie poprzez:
 - pokazywanie tła, kontekstów, w których można ulokować prezentowane informacje;
 - wykorzystanie prezentacji, modeli, schematów przed wprowadzeniem nowych wiadomości;

- podkreślanie i odwoływanie się do wcześniej nabytych umiejętności, które można wykorzystać do rozwiązania nowego problemu czy zagadnienia;
- wykorzystywanie list umiejętności do sprawdzania wiedzy (tzw. checklists), organizatorów, karteczek samoprzylepnych, map myśli, powracanie do opanowanych wcześniej treści, stwarzanie częstych okazji do powtórek i ćwiczeń.

Zasada 3. Działanie i ekspresja – zróżnicowanie form ekspresji wiedzy przez ucznia

Codzienna obserwacja pracy uczniów na lekcji wskazuje na ogromne zróżnicowanie w zakresie preferowanych przez nich stylów czy technik uczenia się, sposobów interakcji z opracowywanym materiałem, potrzeb czy możliwości w zakresie prezentacji zdobytej wiedzy. Jeśli tylko nauczyciel umożliwi uczniom wybór takiej formy ekspresji, która jest najbardziej odpowiednia dla ich stylu uczenia się, ich szanse na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego wzrosną. W swoich wytycznych dotyczących stosowania tej zasady w praktyce szkolnej CAST proponuje, aby dążąc do zaspokojenia indywidualnych potrzeb, umożliwić uczniom:

- wykorzystanie różnorodnych form ekspresji ruchowej przy jednoczesnym dostosowaniu tempa, czasu i zakresu wykonywanych czynności do potrzeb ucznia;
- wybór narzędzi ekspresji (np. ołówek, długopis, komputer z edytorem tekstu), w tym także narzędzi i technologii wspomagających;
- wykorzystanie różnorodnych form, metod i środków komunikacji (np. tekst, mowa, rysunek, ilustracja, film, animacja, muzyka, klocki, media społecznościowe, syntezy mowy, programy wspomagania komunikacji, piktogramy itp.);
- wykorzystanie różnorodnych środków prezentacji funkcji wykonawczych poprzez:
 - wspieranie ucznia we właściwym określaniu celów, planowaniu i podążaniu za realizacją odpowiedniej strategii (np. „zatrzymaj się i pomyśl”, „pokaż i wyjaśnij”), wskazywanie sposobów zarządzania informacjami i zasobami;

- monitorowanie postępów (np. poprzez zadawanie pytań prowadzących do samokontroli i refleksji, dokumentowanie poczynionego postępu – zdjęcia „przed” i „po”, wykresy, diagramy, portfolio).

Omówiona tu zasada jest szczególnie istotna w pracy z uczniami z niepełnosprawnością, ponieważ podkreśla, że każda forma prezentacji wiedzy jest możliwa i dostępna dla każdego ucznia w klasie i zależy jedynie od jego preferencji, możliwości i aktualnych potrzeb. „Taka możliwość wyboru nie wyklucza uczniów z niepełnosprawnością, nie stygmatyzuje ich – każda osoba w klasie ma możliwość wyboru formy prezentacji wiedzy” (Domagała-Zyśk, 2015).

Zaprezentowane zasady i sformułowane do nich wytyczne mają prowadzić do ostatecznego celu UDL, jakim jest rozwijanie uczniów, którzy są zaradni, kompetentni, zorientowani na osiąganie celów uczenia się i zmotywowani. Nie mają być one w swoim założeniu receptą, ale zbiorem sugestii, które można zastosować w celu zmniejszenia barier i maksymalizacji możliwości uczenia się dla wszystkich uczniów.

2. Analiza Metody Bilansu Kompetencji pod kątem uniwersalności

Metoda Bilansu Kompetencji (w skrócie MBK) opiera się w dużej mierze na pracy własnej klienta (autorefleksji, przygotowywaniu portfolio). Doradca ma wspomagać i być przewodnikiem w trakcie tego procesu. Zadaje pytania, które pozwalają uświadomić sobie własne kompetencje, dobiera dodatkowe narzędzia, które pomagają zobaczyć szerszy obraz siebie, wspiera klienta w pracy między spotkaniami (np. przekazując ćwiczenia do zrobienia w domu czy formularze do wypełnienia). Przede wszystkim jednak pomaga ubrać w słowa umiejętności, wiedzę i kompetencje społeczne oraz uporządkować je na podstawie tego, jaki cel chce osiągnąć dana osoba.

Analizując Metodę Bilansu Kompetencji, można stwierdzić, że jest ona uniwersalna. Może ją wykorzystać każdy, kto chce świadomie rozpoznać, opisać i udokumentować swoje kompetencje oraz przygotować plany rozwoju w tym zakresie, bez względu na sytuację życiową, w której się aktualnie znajduje. Dlatego też metodę tę można stosować w odniesieniu do wielu grup: młodych ludzi, którzy planują swoją dalszą ścieżkę edukacyjną lub dokonują wyboru zawodu; studentów, którzy przygotowują się do uzupełnienia swoich kwalifikacji bądź podejmowania pierwszych poważnych decyzji zawodowych; osób dorosłych, które pracują i chcą zmienić swoją ścieżkę kariery; osób, które nie pracują bądź nigdy nie pracowały. Nie ma żadnych ograniczeń wiekowych dotyczących osób korzystających z tej metody, dlatego też w procesie bilansu kompetencji i planowania rozwoju z powodzeniem mogą uczestniczyć osoby starsze, które stoją np. przed wyzwaniem przekwalifikowania zawodowego po wielu latach pracy w jednej branży. Metoda nie wyklucza również osób mających jakiekolwiek ograniczenia w funkcjonowaniu. Filozofia bilansu kompetencji opiera się na identyfikacji zasobów oraz możliwości i w związku z tym pozwala każdej osobie przyjrzeć się sobie i swoim kompetencjom. Mogą z niej korzystać osoby o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Zatem w naszej ocenie w pełni została spełniona pierwsza zasada uniwersalnego projektowania, jaką jest **równość w dostępie**.

Współczesny rynek pracy jest bardzo dynamiczny, dlatego zestaw kompetencji zdobytych w trakcie całego życia i uczestniczenia w różnych sytuacjach, w tym zawodowych, nabiera większego znaczenia niż wyuczony zawód. Ważne jest nie tylko formalne wykształcenie, ale to, czy potrafimy kreatywnie łączyć różne umiejętności nabywane przez całe życie. Coraz większą rolę odgrywają także kompetencje miękkie związane z komunikacją interpersonalną czy umiejętnością pracy w zespole. Metoda Bilansu Kompetencji wprost odwołuje się do idei Life Long Learning i aktywnie wspiera uczenie się przez całe życie. Dzięki niej łatwiej można zidentyfikować i uporządkować wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne zdobyte w różnym czasie i miejscu (np. w pracy, na kursach, w szkole, podczas wolontariatu), a także uświadomić sobie, które obszary wymagają uzupełnienia.

Z uwagi na zróżnicowane potrzeby i możliwości aktualnych i przyszłych użytkowników rynku pracy kluczowa będzie **elastyczność w działaniu i korzystaniu** z różnych narzędzi i metod. Ogromną zaletą Metody Bilansu Kompetencji jest to, że można z niej skorzystać samodzielnie na podstawie udostępnionych materiałów, ale też możliwa jest współpraca z doradcą zawodowym, który zapewni wsparcie w ustaleniu celu zawodowego, określeniu zainteresowań i predyspozycji zawodowych czy potwierdzeniu spełnienia formalnych wymogów na określone stanowisko pracy. Już sam wybór formy korzystania z Metody Bilansu Kompetencji daje potencjalnemu użytkownikowi dużą elastyczność, co ułatwia dostęp osobom o różnych potrzebach i różnym tempie pracy. Osobom o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, osobom młodym mających jeszcze niewielkie doświadczenia związane z oceną własnych kompetencji, a także osobom z niepełnosprawnością w obszarze poznawczym czy sensorycznym rekomendujemy współpracę z doradcą. W toku takiej współpracy doradca może elastycznie wykorzystywać różne możliwości MBK, stopniowo zwiększając samodzielność osób, z którymi współpracuje, poprzez przekazywanie im odpowiedzialności za wykonanie kolejnych kroków, udzielanie bieżącej informacji zwrotnej, wzmacnianie i podtrzymywanie motywacji do samodzielnego działania.

Uniwersalne projektowanie w kolejnych zasadach wskazuje na **prostą i intuicyjną obsługę** produktu czy usługi oraz **dostępność i czytelność informacji**. To kluczowe elementy, które

zostały przeanalizowane w odniesieniu do różnych aspektów, zarówno samej MBK, jak i serwisu internetowego zawierającego szczegółowy opis metody wraz z udostępnionymi narzędziami. W celu ułatwienia dostępu w serwisie internetowym Metody Bilansu Kompetencji (www.mbk.ibe.edu.pl) zastosowano oparte na sztucznej inteligencji rozwiązania UserWay. W serwisie uwzględniono narzędzia wspierające dostępność i czytelność informacji, takie jak: kontrast, wielkość czcionki, bezszeryfowa czcionka, regulowanie odstępu między czcionkami, podświetlenie aktywnych linków, opcja wyrównania tekstu, nasycenie koloru, wysokość linii, wielkość odstępu, opcja ukrycia obrazów oraz zatrzymania animacji, przewodnik do czytania/maska. Wskazane narzędzia ułatwiają nawigację strony i przejścia do poszczególnych jej elementów. Strona wizualna serwisu opiera się na kilku rodzajach grafik, takich jak:

1. Elementy dekoracyjne, których jedynym celem jest ozdobienie treści tekstowej, a więc różnego rodzaju szlaczki, linie, kropki itp. Dzięki narzędziom wspierającym dostępność możemy ukryć (wyłączyć) te obrazy, tak aby nie zaburzały treści. Jeśli jednak użytkownik nie wybierze opcji ukrycia obrazu, a korzysta z aplikacji lub technologii wspomagających, np. czytnika ekranu, który przekształca tekst i elementy wizualne wyświetlane na ekranie komputera w dźwiękowe, wtedy elementy dekoracyjne zaburzają odbiór. Takie elementy powinny posiadać pusty tekst alternatywny w celu zapewnienia zgodności ze standardem.
2. Proste grafiki informacyjne służące najczęściej do podkreślania innych informacji i wizualizujące treści. Jedyną informacją, jaką niosą ze sobą, jest graficzne wzmocnienie informacji tekstowej. Jednakże narzędzia wspierające dostępność serwisu nie pozwalają na ukrycie/wyłączenie tych grafik, stąd też konieczne staje się zapewnienie tekstu alternatywnego do każdej z grafik przedstawionych w serwisie.
3. Schematy i wykresy, które są ilustracją procesów. Również konieczne jest zapewnienie tekstu alternatywnego do tego rodzaju grafik. W tekstach do tych grafik należy bardzo mocno skupić się na informacjach kluczowych z punktu widzenia użyteczności informacji. Tego typu grafiki niemal zawsze wymagają przygotowania

krótkiego tekstu alternatywnego zawierającego podstawowe informacje o grafice oraz tekstu rozszerzonego.

Treści w serwisie, czyli sam opis metody i jej poszczególnych etapów, jest czytelny, ale sporządzony językiem, który określany jest jako trudniejszy (poziom 5/7 według jasnopis.pl). Dla przeciętnego użytkownika rekomenduje się poziom trudności tekstu 3/7. Dla zapewnienia pełnej dostępności wskazane byłoby dołączenie materiałów wideo w PJM.

Serwis internetowy MBK poddano ogólnej analizie w obszarze dostępności treści według zasad WCAG (Web Content Accessibility Guidelines)³. Wersja 2.1 wyodrębnia cztery główne aspekty dostępności:

1. Postrzegalność – „Informacje i komponenty interfejsu muszą być prezentowane użytkownikom w sposób dostrzegalny dla ich zmysłów”. Oznacza to, że przedstawiane treści nie mogą wykorzystywać tylko jednego rodzaju percepcji. Aktualnie serwis internetowy MBK nie zawiera materiałów wideo, które byłyby pomocne szczególnie dla osób preferujących odbiór informacji przez kanał wizualny. Uzupełniając serwis o materiał wideo, warto zadbać o napisy rozszerzone lub audiodeskrypcję, widoczne dla osób z niepełnosprawnościami wzrokowymi.
2. Funkcjonalność – „Komponenty interfejsu użytkownika i nawigacja muszą być funkcjonalne”. Użytkownicy mogą obsługiwać serwis internetowy MBK zarówno za pomocą myszy, jak i klawiatury.
3. Zrozumiałość – „Informacje i obsługa interfejsu użytkownika muszą być zrozumiałe”. Serwis jest dostępny za pomocą klawiatury, klawisz Tab umożliwia poruszanie się po serwisie, przewijanie w dół.
4. Solidność – „Treści muszą być wystarczająco solidne, aby mogły być niezawodnie interpretowane przez użytkownika, z uwzględnieniem jego indywidualnych technologii wspomagających”. Użytkownicy korzystający z czytników ekranu, które

³ Szczegółowe omówienie WCAG zawiera Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych.

przekształcają tekst na mowę syntetyczną, mogą swobodnie korzystać z treści serwisu internetowego MBK.

Serwis internetowy MBK jest środowiskiem bezpiecznym dla użytkowników. Jest tak zaprojektowany, że przypadkowy czy niezamierzony błąd w jego obsłudze nie powoduje uszkodzeń i nie stwarza niebezpieczeństwa dla użytkownika. Opcje zapewnienia dostępności są łatwe w użyciu. Warto przyrzeć się części poświęconej materiałom do pobrania. Aby zwiększyć dostępność i umożliwić precyzyjny wybór materiałów, można by podzielić materiały do pobrania na te przeznaczone dla doradców i te skierowane do osób korzystających z procesu oceny kompetencji. Dostęp do narzędzia cyfrowego Moje Portfolio powinien być bezpośredni z głównego interfejsu, a formularze dostępne w dwóch wersjach – zarówno do pobrania, jak i bezpośredniej edycji z opcją generowania efektu końcowego. Uzupełnienie serwisu o powyższe wskazania wpłynie znacząco na poprawę użytkowania w obszarze efektywności, wygody i zaangażowanego wysiłku⁴.

Analizie ogólnej według tych samych zasad poddano również narzędzia i formularze wykorzystywane w MBK, takie jak narzędzie cyfrowe Moje Portfolio służące do spisania kompetencji, stworzenia portfolio i opracowania planów rozwoju oraz formularze wywiadów biograficznego i behawioralnego. Pytania w wywiadach są jasno sformułowane, ale na wysokim poziomie szczegółowości. Konieczna jest elastyczność doradcy i dostosowywanie zakresu pytań do indywidualnej sytuacji klienta. Doradca zawodowy musi wykazać się dużą uważnością i wrażliwością wobec klienta, aby go nie zniechęcić w początkowej fazie procesu. Szczególną uwagę należy zwrócić na klientów, którzy mają trudność z identyfikacją własnych kompetencji i oceną własnych możliwości. Zaleca się, aby doradca stworzył klientowi odpowiednie warunki do doświadczania sukcesu i utwierdzał go w przekonaniu, że nawet najmniejsza umiejętność jest istotna z punktu widzenia jego rozwoju. Formularze do

⁴ Instytut Badań Edukacyjnych zaplanował szczegółowy audyt WCAG strony MBK, a następnie na podstawie wniosków i rekomendacji zostaną wprowadzone modyfikacje. Planowany termin wykonania modyfikacji – czerwiec 2026 r.

wywiadów zyskają na użyteczności i dostępności, jeśli przygotuje się do nich instrukcje/komentarze, np. w tekście łatwym do czytania i rozumienia.

3. Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonalności, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) – wymiar teoretyczny

3.1 Wprowadzenie do Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia

Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonalności, Niepełnosprawności Zdrowia (ICF) została ogłoszona w 2001 r. podczas zgromadzenia generalnego Światowej Organizacji Zdrowia (WHO). Głównym celem Klasyfikacji ICF jest ustanowienie standardowego, ujednoliconego języka pozwalającego na opis zdrowia i stanów z nim związanych (Światowa Organizacja Zdrowia, 2009, s. 3). ICF nie jest klasyfikacją ludzi, lecz cech charakteryzujących stan zdrowia człowieka w kontekście jego indywidualnej sytuacji życiowej oraz wpływów otaczającego środowiska (Wilmowska-Pietruszyńska i Bilski, 2013, s. 10). Klasyfikacja mieści się w szerokim obszarze zdrowia i nie obejmuje sytuacji niezwiązanych ze stanem zdrowia, lecz wywołanych przez czynniki socjoekonomiczne.

Głównym atutem klasyfikacji jest biopsychospołeczna perspektywa w rozumieniu „specjalnych potrzeb edukacyjnych” czy „różnicowanych potrzeb edukacyjnych”, która uwzględnia interakcje między czynnikami związanymi ze stanem zdrowia, aktywnością i zaangażowaniem się w różne sytuacje życiowe w środowisku oraz wpływem tego środowiska na jednostkę. Ekologiczne i interakcyjne podejście do niepełnosprawności umożliwia dostrzeganie zasobów osoby, które pozwalają jej funkcjonować na określonym poziomie pomimo przewlekłych problemów zdrowotnych. Skoncentrowanie opisu na możliwościach i zasobach funkcjonowania jest znacznie bardziej wartościowe i użyteczne niż definiowanie ograniczeń wynikających z konkretnych zaburzeń i niepełnosprawności. Takie podejście umożliwia dokładne określenie predyspozycji, przeciwwskazań oraz potrzeb

związanych z modyfikacją środowiska, co ma istotne znaczenie przy wyborze ścieżek edukacyjno-zawodowych.

Niepełnosprawność nie jest chorobą. Dlaczego funkcjonowanie jest tak ważne?

Rozumienie podstawowych pojęć: zdrowie, funkcjonowanie, niepełnosprawności

ICF opisuje nie tyle choroby, co definiuje składniki składające się na pojęcie zdrowia, a także wszystkie składniki z tym zdrowiem związane (np. czynniki środowiskowe i osobowe).

Zdrowie w rozumieniu WHO to „stan pełnego, dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie wyłącznie brak choroby lub niedomagania”. Aby móc w sposób praktyczny podejść do informacji dotyczących zdrowia, trzeba sprecyzować samo pojęcie „zdrowie”. Należy skupić się na tym, jakie czynniki odgrywają istotną rolę w kwestii zdrowia. To, jak długo żyjemy, jest z pewnością ważne, lecz dla większości ludzi zdrowie wiąże się raczej z aktywnością, czyli z czynnościami, które mogą wykonywać na co dzień, oraz z sytuacjami, w których mogą lub nie mogą uczestniczyć. Krótko mówiąc, zdrowie jest związane z tym, w jaki sposób funkcjonujemy w życiu codziennym. W celu określenia tego pozytywnego i praktycznego aspektu zdrowia WHO zastosowała termin „funkcjonowanie”, który stanowi podstawę Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) (Bickenbach i in., 2012, s. 12).

W ICF **funkcjonowanie** jest traktowane jako doświadczenia życiowe związane ze zdrowiem. Funkcjonowanie jest więc szerokim terminem obejmującym funkcjonowanie ciała ludzkiego i jego struktur oraz aktywność i uczestniczenie. Natomiast niepełnosprawność nie odnosi się wyłącznie do upośledzeń funkcji i struktur ciała ludzkiego, ale do ograniczenia aktywności oraz ograniczenia uczestniczenia. **Niepełnosprawność** definiowana jest więc w sposób pozytywny – przez pryzmat funkcjonowania. Ważne jest, że funkcjonowanie jest wprawdzie związane ze stanami chorobowymi, lecz nie określa się go jako bezpośredniej konsekwencji stanu chorobowego, ale jako efekt interakcji pomiędzy stanem chorobowym a czynnikami środowiskowymi i osobowymi (Bickenbach i in., 2012, s. 15). Wielowymiarowe rozumienie niepełnosprawności uwzględnia warunki życiowe danej osoby. Koncepcja ta pozwala zbliżyć się poprzez różne podejście do złożonego zjawiska, jakim jest „funkcjonowanie

i niepełnosprawność”. Oznacza to, że niepełnosprawność nie musi koniecznie wynikać z odchylenia strukturalnego (np. aberracja chromosomowa typu trisomia 21) lub funkcjonalnego (np. potencjalny atak epilepsji). Takie rozumienie byłoby w dużym stopniu zgodne z modelem medycznym. To samo zaburzenie (zespół Downa, autyzm) może powodować różnie nacechowane ograniczenia funkcjonalne, na które wpływa także środowisko. W tym leży istota uzasadnienia potrzeb edukacyjnych – jeśli tylko środowisko ma wpływ na funkcjonowanie dziecka, wtedy mają sens specjalne działania pedagogiczne. Czynniki środowiskowe i czynniki osobowe opisują warunki życia dziecka, np. w szkole lub w rodzinie.

3.2 Zależności między perspektywą medyczną (ICD-10) a perspektywą biopsychopolećną (ICF)

Funkcjonowanie i niepełnosprawność nie są jedynie efektem stanu chorobowego, ale zależą od wielu czynników: stanu zdrowia, czynników osobowych oraz czynników środowiskowych.

Poziom funkcjonowania i faktyczna niepełnosprawność mogą być różne u osób dotkniętych tym samym stanem chorobowym (zaburzeniem, dysfunkcją, przypadłością, chorobą). Oto dwa przykłady osób z kurczowym porażeniem czterokończynowym G 82.4 (rozpoznanie zgodnie z ICD-10):

Przypadek I: Szymon, 10-letni chłopiec, mieszka z rodziną w małym mieszkaniu w bloku na 3. piętrze. Jego rodzina nie dba o odpowiednie przystosowanie przestrzeni do jego potrzeb. Brak wsparcia ze strony rodziców oraz brak dostępu do zajęć terapeutycznych w okolicy wpływają na motywację Szymona do nauki oraz aktywności. W efekcie Szymon ma trudności w rozwijaniu umiejętności społecznych i w uczestniczeniu w zajęciach szkolnych, co ogranicza jego możliwości w zakresie wyboru przyszłej ścieżki edukacyjno-zawodowej.

Przypadek II: Kasia, 14-letnia dziewczynka, mieszka z rodzicami w domu jednorodzinnym. Rodzice zainwestowali w dostosowanie przestrzeni do jej potrzeb, w tym w budowę rampy i przystosowanie pokoju do nauki. Kasia korzysta z zajęć rehabilitacyjnych w szkole oraz

uczestniczy w grupach wsparcia dla młodzieży z podobnymi wyzwaniami. Dzięki zaangażowaniu rodziny i nauczycieli Kasia jest zmotywowana do nauki oraz rozwija swoje zainteresowania w dziedzinie technologii informacyjnej. Ma ambitne plany dotyczące przyszłej kariery i rozważa studia w tej dziedzinie oraz możliwość pracy zdalnej w zawodzie programisty.

Z drugiej strony **poziom funkcjonowania** i subiektywne doświadczenie jakości życia mogą **być zbliżone w przypadku osób dotkniętych różnymi schorzeniami**, co obrazuje przykład trójki dzieci: 12-letniej niewidomej dziewczynki, 15-letniego chłopca po udarze, 10-letniego chłopca z kurczowym porażeniem czterokończynowym, które:

- pomyślnie przeszły etapy leczenia i rehabilitacji;
- korzystają z technologii wspomagającej dostosowanej do ich potrzeb (np. protezy, sprzęt rehabilitacyjny, czytniki ekranu);
- mieszkają w otoczeniu przystosowanym do ich wymagań, co ułatwia codzienne funkcjonowanie;
- mogą liczyć na wsparcie rodziny oraz nauczycieli, co pozytywnie wpływa na ich rozwój osobisty;
- posiadają odpowiednie predyspozycje osobowościowe sprzyjające adaptacji do życia z niepełnosprawnością (motywacja, determinacja, umiejętności interpersonalne).

Diagnoza przeprowadzona jedynie na podstawie ICD-10 nie zapewnia wystarczających informacji dotyczących rzeczywistego poziomu funkcjonowania osoby oraz ewentualnych trudności, których określenie powinno być podstawą do wyznaczenia celów w trakcie planowania przyszłości edukacyjno-zawodowej dziecka.

Funkcjonowanie i niepełnosprawność nie są jedynie konsekwencją stanu chorobowego, ale w dużej mierze zależą od innych czynników, takich jak: stan zdrowia, cechy indywidualne danej osoby oraz środowisko, w jakim ona żyje.

Diagnoza dokonana zgodnie z ICD-10 nie pozwala również na oddanie dynamiki sytuacji osoby niepełnosprawnej, której poziom funkcjonowania w trakcie długiego procesu leczenia i rehabilitacji może ulec znacznym zmianom, ponieważ kod ICD pozostaje wciąż ten sam.

Poziom i charakter funkcjonowania tej samej osoby, mimo tego samego schorzenia według ICD, **może na przestrzeni czasu ulec zmianie**, co obrazuje przypadek pana Gustawa cierpiącego na zaburzenie słuchu:

- W wieku 35 lat zaburzenia mają charakter lekki lub umiarkowany, więc pan Gustaw korzysta z aparatów słuchowych, które pomagają mu w codziennym funkcjonowaniu.
- W wieku 53 lat upośledzenie słuchu nasila się i przybiera postać znaczną, co wymaga częstszych wizyt u specjalistów oraz dostosowania urządzeń słuchowych.
- W wieku 68 lat następuje całkowita utrata słuchu, co wymaga użycia implantów słuchowych lub innych urządzeń wspomagających.

Klasyfikacje ICD-10 oraz ICF w części pokrywają się, ponieważ rozpoczynają się od układów ciała ludzkiego. W ICD-10 stosowane jest pojęcie „upośledzenie” odnoszące się do struktur ciała ludzkiego i jego funkcji, które stanowią zazwyczaj część procesu chorobowego. Jednak w ICD-10 upośledzenie (w postaci objawów przedmiotowych i podmiotowych) traktowane jest jako element, który tworzy chorobę lub wskazywany jest jako powód korzystania ze służby zdrowia, natomiast ICF rozumie upośledzenie jako problem funkcji i struktury ciała powiązanych z różnymi stanami chorobowymi.

ICF uzupełnia perspektywę prezentowaną przez ICD-10, dzięki czemu problemy zdrowotne odniesione są do funkcjonowania na poziomie fizycznym (funkcje i struktury ciała), indywidualnym (aktywność) oraz społecznym (uczestniczenie).

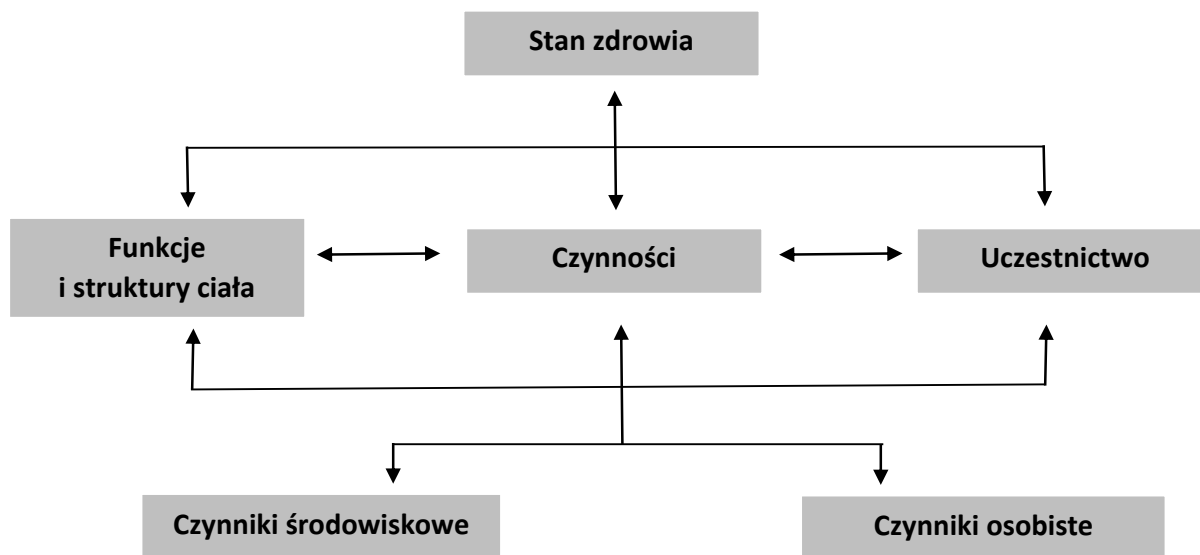
W ICD klasyfikuje się diagnozy problemów zdrowotnych na podstawie analiz genetycznych, patogenezy, czynników ryzyka i ograniczeń funkcjonalnych (stosuje się głównie podejście etiologiczne). ICF klasyfikuje wielowymiarowe funkcjonowanie i czynniki kontekstowe (środowiskowe i osobowe), wskazując na zachodzącą interakcję między nimi. Te dwie klasyfikacje uzupełniają się nawzajem i powinny być stosowane łącznie.

Często spotykamy się z błędnym rozumieniem, że ICF dotyczy wyłącznie osób niepełnosprawnych. **Zintegrowany model biopsychospołeczny jest uniwersalny, dotyczy wszystkich ludzi** i prezentuje neutralne, przyczynowe podejście do niepełnosprawności. Opisuje sytuację każdej osoby zawsze w kontekście czynników środowiskowych i osobowych.

3.3 Biopsychospołeczny model funkcjonowania i niepełnosprawności

Model biopsychospołeczny funkcjonowania i niepełnosprawności wskazuje na interakcję pomiędzy czynnikami, która jest dynamiczna i dwukierunkowa, dlatego zmiany w obrębie jednego składnika mogą mieć wpływ na jeden lub kilka innych składników. Kwestią istotną dla zrozumienia klasyfikacji ICF jest zrozumienie jej podstawowego schematu przedstawionego na rysunku 1.

Rysunek 1
Zależności między składnikami ICF (model biopsychospołeczny)



Źródło: opracowanie własne na podstawie Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia ICF (Światowa Organizacja Zdrowia, 2009).

Centralną część schematu tworzą trzy ramki reprezentujące trzy różne perspektywy, z których można spoglądać na funkcjonowanie danej osoby. Pierwsza z nich jest perspektywą organizmu, czyli odpowiada funkcjom fizycznym i psychicznym oraz charakterystycznym cechom anatomicznym, takim jak: stabilność stawów, napięcie mięśniowe, koordynacja, słuch i pamięć (funkcje) oraz obecność, ciągłość i proporcje struktur (takich jak kości, serce i nerwy) (charakterystyki anatomiczne). Druga jest perspektywą celowych czynności (aktywności) wykonywanych w życiu codziennym, takich jak: siedzenie, wchodzenie po schodach, wykonywanie pojedynczego zadania, komunikowanie się i prowadzenie rozmowy lub czynności związanych z nauką czy pracą. Trzecia z nich jest perspektywą uczestnictwa w życiu społecznym, takim jak: udział w samoobsłudze, posiadanie pracy i oddawanie się zajęciom rekreacyjnym. Wszystkie wymienione kwestie stanowią ważne dziedziny życia. Trzy wymienione ramki łącznie opisują funkcjonowanie danej osoby. Kiedy pojawiają się problemy w funkcjonowaniu, używa się następujących terminów: zaburzenia (uszkodzenia) (ang. *impairments*), utrudnienia w wykonywaniu poszczególnych czynności (ang. *limitation of activities*) oraz ograniczenia w uczestnictwie w danej dziedzinie życia (ang. *restrictions in participation*). Poza ramkami reprezentującymi funkcjonowanie danej osoby schemat zawiera trzy inne ramki, które przedstawiają czynniki wywierające wpływ na jej funkcjonowanie. Pierwsza, górna ramka odnosi się do choroby lub zaburzenia (ang. *disorder*) danej osoby, które mogą wywierać poważny wpływ na jej funkcjonowanie. Pozostałe dwie ramki dotyczą czynników środowiskowych (zewnętrznych) i czynników osobowych. Czynniki środowiskowe tworzą fizyczne i społeczne środowisko życia danej osoby oraz charakteryzują się określonymi postawami. Czynniki osobowe są szczególnymi cechami charakteryzującymi daną osobę – należą do nich cechy, które nie są elementem jej stanu zdrowia. Model ten ukazuje istotny wpływ roli czynników środowiskowych i osobowych na poziom funkcjonowania lub niepełnosprawności danej osoby. Czynniki środowiskowe mogą stanowić „barierę” (powodując lub wzmagając niepełnosprawność) lub „ułatwienie” (redukując lub nawet eliminując niepełnosprawność). Dlatego oceniając poziom funkcjonowania danej osoby, zawsze należy brać pod uwagę czynniki środowiskowe i czynniki osobowe. Założenia dotyczące interakcji osoba – środowisko (przykład poniżej) wpłynęły na zmianę modelu niepełnosprawności z biologicznego (medycznego) na szerszy, biopsychospołeczny i stały się

składnikiem nowego paradygmatu kształtującego sposoby myślenia i sposoby działania w odniesieniu do zdrowia i niepełnosprawności.

Interakcje między poszczególnymi czynnikami na przykładzie osoby z ADHD

W modelu biopsychospołecznym można zauważyć, że zmiany w jednym elemencie mogą wpływać na inne:

- **Funkcje i struktury ciała** (np. problemy z uwagą) wpływają na **Aktywność** (trudności w wykonywaniu zadań szkolnych) i **Uczestniczenie** (ograniczone zaangażowanie w zajęcia szkolne i pozalekcyjne).
- **Czynniki osobowe** (np. niskie poczucie własnej wartości) mogą prowadzić do unikania aktywności, co ogranicza **Uczestniczenie** w interakcjach społecznych.
- **Czynniki środowiskowe** (np. hałaśliwe otoczenie w klasie) mogą stanowić barierę dla osób z ADHD, co negatywnie wpływa na ich **Funkcje uwagi** (np. nasilenie objawów), a tym samym obniża ich poziom aktywności i uczestnictwa w życiu społecznym.

Model biopsychospołeczny wskazuje, że ADHD nie jest jedynie problemem biologicznym, ale także wynikiem złożonej interakcji między funkcjami i strukturami ciała, aktywnością, uczestnictwem a czynnikami osobowymi i środowiskowymi. Dlatego wsparcie osób z ADHD powinno być zintegrowane i musi uwzględniać różne aspekty ich życia i funkcjonowania⁵. Tylko w ten sposób można skutecznie wspierać ich rozwój (np. edukacyjno-zawodowy) i jakość życia. Dlatego kluczowe jest zbieranie informacji o rzeczywistych doświadczeniach osoby, co umożliwia precyzyjne określenie potrzeb i opracowanie programów wsparcia zgodnych z modelem ICF, które poprawiają funkcjonowanie tej osoby i prowadzą do zwiększenia jej uczestnictwa we wszystkich sferach życia.

⁵ Pomimo definiujących objawów nieuwagi, impulsywności i nadpobudliwości wśród innych kryteriów diagnostycznych osoby z ADHD różnią się znacznie w swoich profilach funkcjonowania, czyli tym, w jaki sposób ich działania i uczestnictwo rozwijają się w wyniku interakcji między ich indywidualnymi cechami a środowiskiem.

3.4 Organizacja i struktura Klasyfikacji ICF

Klasyfikacja ICF zawiera 1450 hierarchicznie zorganizowanych kategorii ICF i jest podzielona na części: (1) „funkcjonowanie i niepełnosprawność” i (2) „czynniki kontekstowe” zawierające dwa elementy składowe: część 1: „funkcje ciała ludzkiego i struktur ciała ludzkiego” i „aktywności i uczestniczenia”, część 2: „czynniki środowiskowe” i „czynniki osobowe”. Choć czynniki osobowe zawarte są w integracyjnym modelu funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia, nie zostały jeszcze sklasyfikowane w ICF.

Jak już wcześniej opisano, poszczególne składniki ICF są zdefiniowane przez ekspertów WHO w następujący sposób (Światowa Organizacja Zdrowia, 2009):

- „funkcje ciała ludzkiego” – procesy fizjologiczne poszczególnych układów ciała, obejmujące również procesy psychiczne;
- „struktury ciała ludzkiego” – części anatomiczne: narządy, kończyny i ich elementy składowe;
- „aktywność” – wykonanie przez daną osobę zadania lub podjęcie działania;
- „uczestniczenie” – angażowanie się danej osoby w określone sytuacje życiowe;
- „czynniki środowiskowe” – fizyczne i społeczne środowisko oraz system postaw, w którym żyją ludzie;
- „czynniki osobowe” – odnoszą się bezpośrednio do podmiotu, obejmują takie cechy jak: wiek, płeć, rasa, status społeczny, styl życia, nawyki, doświadczenia życiowe.

W przypadku wszystkich sklasyfikowanych elementów składowych „rozdziały” stanowią I poziom klasyfikacji. Każdy rozdział dzieli się na elementy podstawowe klasyfikacji, czyli na „kategorie”, które są zorganizowane hierarchicznie na II, III i IV poziomie. W ten sposób przebiega kodowanie w klasyfikacji.

Kody rozdziałów i kategorii tworzą wspólny język klasyfikacyjny, który może być jednoznacznie odczytywany w różnych krajach, językach, kulturach i zawodach związanych z gromadzeniem i porównywaniem danych.

Kody ICF składają się z prefiksu:

- **b** funkcje ciała;
- **s** struktury ciała;
- **d** aktywność i uczestniczenie;
- **e** czynniki środowiskowe.

Po każdym prefiksie następuje kod numeryczny złożony z jednej cyfry w przypadku poziomu I lub inaczey poziomu rozdziału, trzech cyfr w przypadku poziomu II, czterech cyfr w przypadku poziomu III i pięciu cyfr w przypadku poziomu IV, jak w przykładzie poniżej.

- **b 1** Funkcje psychiczne (obiekt pierwszego poziomu);
- **b 114** Funkcje uwagi (obiekt drugiego poziomu);
- **b 1142** Orientacja co do osób (obiekt trzeciego poziomu);
- **b 11420** Orientacja co do samego siebie (obiekt czwartego poziomu).

Wszystkie trzy składniki sklasyfikowane w ICF („Funkcje i struktury ciała”, „Aktywności i uczestniczenie” oraz „Czynniki środowiskowe”) określane są ilościowo przy użyciu tej samej ogólnej skali według poniższej legendy:

- xxx. 0 – brak problemu (żaden, nieobecny, nieistotny);
- xxx. 1 – nieznaczny problem (niewielki, mały);
- xxx. 2 – umiarkowany problem (średni, spory);
- xxx. 3 – znaczny problem (wielki, silny);
- xxx. 4 – skrajnie duży problem (zupełny);
- xxx. 8 – nieokreślony problem;
- xxx. 9 – nie dotyczy (WHO, 2009, s. 22).

Problem może oznaczać upośledzenie, ograniczenie lub barierę w zależności od konstrukcji. Konstrukcje zdefiniowane są przez zastosowanie kwalifikatorów z odpowiednimi kodami.

Na przykład „Funkcje ciała” kodowane są za pomocą jednego kwalifikatora, który wskazuje na zakres lub wielkość upośledzenia. „Aktywność i uczestniczenie” kodowane są za pomocą dwóch kwalifikatorów: kwalifikatora „wykonanie”, który zajmuje pozycję pierwszej cyfry po kropce, oraz kwalifikatora „zdolność”, który zajmuje pozycję drugiej cyfry po kropce. Tymczasem w przypadku czynników środowiskowych kwalifikator może służyć zarówno do określania zakresu pozytywnych aspektów środowiska, czyli ułatwień, jak też do określania zakresu efektów negatywnych, czyli barier (więcej na temat kodowania zob. Światowa Organizacja Zdrowia, 2009).

Światowa Organizacja Zdrowia opracowała również wersję ICF dla dzieci i młodzieży (znaną jako ICF-CY), która została zaprojektowana z myślą o czterech przedziałach wiekowych: 1–2, 3–6, 7–12 i 13–17 lat (Światowa Organizacja Zdrowia, 2009).

Budowa tej wersji ICF jest analogiczna do materiału źródłowego, choć wprowadzono pewne zmiany polegające przede wszystkim na:

- modyfikacji lub poszerzeniu opisów w zakresie mapowania oraz kodowania różnych aspektów funkcjonowania osoby;
- przypisaniu nowego znaczenia do niektórych kodów;
- modyfikacji kryteriów włączających i wyłączających (formułowanych obligatoryjnie dla każdego kodu);
- rozszerzeniu kwalifikatorów w celu uwzględnienia aspektów rozwojowych.

Należy podkreślić, że ICF jest klasyfikacją – przypomina słownik, w którym hasła zostały umieszczone nie w kolejności alfabetycznej, lecz w logicznym porządku hierarchicznym. Zatem klasyfikacja ICF jako taka nie jest ani narzędziem oceny, ani systemem rejestracji. ICF stanowi przede wszystkim podstawę do opisu obecnej sytuacji funkcjonowania człowieka w możliwie najbardziej szerokim kontekście. Nie stanowi ona jednak informacji dotyczącej przyczyn, objawów oraz dalszego rokowania.

Jeszcze przed opublikowaniem ICF w 2001 r. praktycy i badacze zgodzili się, że wyłączenie skupienia się na upośledzeniach lub chorobach nie jest ani pożądane, ani konstruktywne

w kontekście planowania uczestnictwa i tworzenia możliwości w systemach edukacji, w tym w procesach tranzytji edukacyjno-zawodowej. Zgodzono się również, że aby zapewnić zgodność z Konwencją o prawach dziecka i z Konwencją ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, należy skupić się w równym stopniu na wymaganiach dotyczących zmian w środowisku, jak i na specjalistycznych usługach oferowanych poszczególnym dzieciom (Hollenweger, 2011).

4. ICF jako punkt odniesienia (rama odniesienia) dla osób przygotowujących wskazówki do pracy MBK z osobami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych oraz doradców prowadzących bilanse

W tej części ekspertyzy postaramy się odpowiedzieć na pytanie, na jakie aspekty funkcjonowania dzieci i młodzieży opisane w Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia warto zwracać uwagę, pracując Metodą Bilansu Kompetencji. Dotychczasowe podejście do oceny potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami opierało się głównie na modelu medycznym, który skupiał się na etykietowaniu i definiowaniu specyficznych trudności uczniów w zależności od rodzaju deficytu czy zaburzenia.

Na przykład ucznia z autyzmem postrzegano przede wszystkim przez pryzmat problemów z komunikacją, a ucznia z ADHD jako nadmiernie aktywnego, co rzekomo miało negatywnie wpływać na przebieg zajęć. W rzeczywistości jednak trudności takie jak problemy z komunikacją mogą występować zarówno u ucznia z autyzmem, jak i u ucznia z afazją czy niesłyszącego. Takie podejście prowadziło do sztywnego przypisywania oczekiwań co do zachowania na podstawie diagnozy medycznej. W związku z tym bardziej efektywne staje się ocenianie potrzeb ucznia na podstawie Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania (ICF)⁶ (Knopik, 2022).

⁶Odwwołanie w Ekspertyzie do ICF wynika wprost z założeń modelu *Edukacja dla wszystkich* (MEiN, 2020) i aktualnie procedowanych nowych rozwiązań prawnych (Projekt ustawy o wsparciu dzieci, uczniów i rodzin, 2022). Warto dodać, że w definicji kluczowego pojęcia w modelu MEW, tj. oceny funkcjonalnej, zawarto odniesienie do ICF – ocena funkcjonalna to „wieloaspektowy proces rozpoznawania zasobów i trudności ucznia oraz oddziałujących na niego czynników środowiskowych, uwzględniający analizę funkcjonowania (opartą na klasyfikacji ICF, wiedzy o kamieniach milowych w rozwoju dziecka) oraz – o ile została postawiona – diagnozę kryterialną (opartą na klasyfikacji medycznej ICD lub DSM), a także adekwatny i podlegający stałej ewaluacji program wsparcia” (MEiN, 2020).

Korzystanie z ram ICF opiera się na wytycznych etycznych, które kładą nacisk na współpracę z osobą, doceniając jej doświadczenie życiowe i szanując jej autonomię. Co ważne, ramy ICF i ich przewodnie zasady etyczne są w pełni zgodne z podejściem biopsychospołecznym (zob. Bickenbach, 2012).

O wykorzystaniu ICF jako ramy do zbierania informacji w doradztwie zawodowym pisze Tomasz Knopik (2021). Autor wskazuje na walory wykorzystania ICF w procesie doradztwa zawodowego i podkreśla, że doradcy zawodowi mogą zdobywać i porządkować informacje głównie w zakresie aktywności i uczestniczenia, gdyż nie mają wiedzy i kompetencji niezbędnych do identyfikowania poziomu rozwoju funkcji (tym zajmują się lekarze, psycholodzy, pedagodzy specjaliści, fizjoterapeuci). Ponadto podczas pogłębionych wywiadów z rodzicami/opiekunami uczniów oraz w ramach stałej komunikacji z nauczycielami mogą uzyskać dane dotyczące czynników środowiskowych. Otrzymane oceny wskazują na bariery środowiskowe w funkcjonowaniu badanej osoby i sugerują kierunek niezbędnych modyfikacji, np. wprowadzenie racjonalnych dostosowań w postaci asystenta lub pętli indukcyjnej.

W Metodzie Bilansu Kompetencji (MBK) ważne jest wykorzystanie ICF jako punktu odniesienia do oceny potrzeb ucznia w procesie doradczym. Przy czym proces ten jest jedną z metod stosowanych w doradztwie zawodowym. Stąd wykorzystanie podejścia biopsychospołecznego w profilowaniu uczniów z niepełnosprawnościami bardzo ułatwiłoby pozyskiwanie informacji jeszcze przed rozpoczęciem procesu MBK dotyczącego funkcjonowania ucznia i jego potrzeb. Aktualnie niestety taki proces nie jest jeszcze prowadzony. Stąd kluczowe obszary oceny powinny obejmować uczestnictwo ucznia w różnych dziedzinach życia oraz wpływ czynników środowiskowych i osobowych na jego funkcjonowanie. Dzięki temu można lepiej dostosować Metodę Bilansu Kompetencji do indywidualnych potrzeb ucznia, zamiast opierać się wyłącznie na ogólnej wiedzy wynikającej np. z diagnozy medycznej. Ponadto ważnym etapem w procesie prowadzenia Bilansu Kompetencji jest zwrócenie uwagi na konieczność stosowania racjonalnych dostosowań

podczas pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, takich jak dzieci z autyzmem, niepełnosprawnością intelektualną, dysleksją czy ADHD.

Analiza poszczególnych etapów MBK opiera się na rozumieniu niepełnosprawności jako zjawiska wielowymiarowego, które jest wynikiem interakcji między jednostką a jej czynnikami osobowymi i środowiskowymi. Funkcjonowanie i niepełnosprawność to terminy zbiorcze, które obejmują wiele kontinuum funkcjonowania opisanych z perspektywy ciała, jednostki i społeczeństwa. **Dzieci z niepełnosprawnością nie są od początku zdefiniowaną specjalną grupą o ściśle określonych specjalnych potrzebach. Biorąc pod uwagę ogólne funkcjonowanie człowieka, można stwierdzić, że istnieje więcej „podobieństw” w funkcjonowaniu wszystkich dzieci niż „różnic”.** Systemy edukacyjne, które szanują ideę kontinuum funkcjonowania, powinny również oferować kontinuum usług opartych na idei edukacji spersonalizowanej oraz spersonalizowanym doradztwie zawodowym, co ma się przełożyć na indywidualizację planowania i realizacji procesów związanych z tranzycją na poszczególne etapy edukacji i na rynek pracy. Dzieci mają podobne potrzeby w zakresie więzi, autonomii i kompetencji w procesie uczenia się. Uczestnictwo w edukacji powinno być zatem jedną z najważniejszych kwestii przy planowaniu wyboru poszczególnych placówek edukacyjnych, uwzględniającym płynne przejście z procesu kształcenia na rynek pracy.

Na potrzeby Ekspertyzy zostały wybrane, przeanalizowane i opisane propozycje obszarów funkcjonowania na podstawie modelu biopsychospołecznego, pozwalające na zdefiniowanie potrzeb uczestnika w procesie MBK. Zastosowanie ICF umożliwia opcjonalne wykorzystanie informacji przed i w trakcie prowadzenia procesu. Sama konstrukcja MBK pozwala na rozpoznanie i uporządkowanie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych zdobytych w różnym czasie i miejscu (np. w pracy, na kursach, w szkole).

Za pomocą MBK można także określić predyspozycje i zainteresowania danej osoby pod kątem założonego celu. Daje to pełny obraz jej potencjału opartego na doświadczeniu oraz możliwych kierunków dalszego uczenia się. **Wykorzystanie ICF jako ramy odniesienia pozwoli na uwrażliwienie/wskazanie, na jakie aspekty funkcjonowania dzieci i młodzieży, opisane w Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia**

warto zwracać uwagę, prowadząc proces. Mogą do tego posłużyć wybrane/wskazane obszary dotyczące aktywności i uczestniczenia, czynników środowiskowych i czynników osobowych. Przy użyciu stosowanych w ICF pojęć „Aktywność” oraz „Uczestniczenie” można rozróżnić kompetencje danej osoby pozwalające jej na wykonanie danego zadania albo działania oraz jej osiągnięcia w określonych okolicznościach lub efektywne zachowanie w danej sytuacji. Wiele trudności związanych z nauką i zachowaniem ucznia w szkole nie jest jednoznacznych i nie wynika z faktu, że uczeń nie potrafi czegoś zrobić, ale ze specyficznej sytuacji, w której się akurat znalazł. Dlatego tak istotne jest poznanie wszystkich wzajemnych zależności, ponieważ dzięki temu można podjąć skuteczne działania. Wykorzystanie ICF umożliwia świadome rozróżnianie właściwych umiejętności (np. Janek może się skoncentrować w określonych sytuacjach) oraz zachowania wywołanego określonymi okolicznościami (np. podczas zajęć z całą klasą, podczas zajęć grupowych czy na stanowisku pracy Janek szybko się rozprasza).

W procesie MBK odniesiono się do głównych kompetencji dla wybranych obszarów życia dotyczących składnika ICF „aktywności i uczestniczenia” oraz składnika „czynniki kontekstowe” (środowiskowe i osobowe).

Obszary życia są domenami aktywności i uczestnictwa, które odgrywają kluczową rolę w rozwoju jednostki oraz w jej codziennym funkcjonowaniu. W ICF zostały one ujęte w dziewięciu rozdziałach obejmujących różne aspekty życia człowieka. Mają one szczególne znaczenie w procesie MBK, ponieważ wpływają na to, jak skutecznie osoba może w nim uczestniczyć oraz na jakie elementy warto zwrócić uwagę, analizując poszczególne aktywności i zaangażowanie się w różne sytuacje życiowe. Przegląd poszczególnych obszarów życia przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2
Obszary życia wyszczególnione w Klasyfikacji ICF

Obszar I: Uczenie się i zdobywanie wiedzy
Obejmuje proces uczenia się, nabywanie wiedzy, jej zastosowanie, myślenie, rozwiązywanie problemów oraz podejmowanie decyzji. Ten obszar dotyczy zarówno formalnej edukacji, jak i codziennego zdobywania nowych umiejętności, co ma znaczenie w ocenie zdolności adaptacji i rozwoju w procesie MBK.
Obszar II: Ogólne zadania i obowiązki
Skupia się na wykonywaniu pojedynczych oraz złożonych zadań, organizacji rutynowych czynności oraz radzeniu sobie ze stresem. Ten obszar pozwala na ocenę predyspozycji uczestnika do zarządzania zadaniami zarówno rutynowymi, jak i niestandardowymi, co może być kluczowe dla oceny w procesie MBK.
Obszar III: Porozumiewanie się
Dotyczy umiejętności komunikacyjnych, takich jak: rozumienie i tworzenie komunikatów, prowadzenie konwersacji oraz korzystanie z języka, znaków i symboli, w tym także technologii komunikacyjnych. Ocena tego obszaru jest istotna w procesie MBK, ponieważ komunikacja jest podstawą efektywnego uczestnictwa.
Obszar IV: Poruszanie się (mobilność)
Obejmuje aspekty związane z ruchem, zmianą postawy ciała, przemieszczaniem się oraz poruszaniem przedmiotów. Mobilność ma znaczący wpływ na udział osoby w różnych aspektach życia, dlatego jej ocena w kontekście MBK jest ważna dla określenia potrzeb dostosowawczych.
Obszar V: Dbanie o siebie
Skupia się na czynnościach związanych z opieką nad własnym ciałem, takich jak: higiena, ubieranie się, jedzenie, picie oraz dbanie o zdrowie. Ten obszar pozwala ocenić stopień samodzielności uczestnika, co może mieć wpływ na jego funkcjonowanie w różnych sferach życia zawodowego i społecznego.

Obszar VI: Życie domowe

Dotyczy codziennych czynności związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego, takich jak: przygotowywanie posiłków, sprzątanie, naprawy domowe czy opieka nad innymi domownikami. Oceniając ten obszar w procesie MBK, możemy zrozumieć, w jakim stopniu uczestnik radzi sobie z obowiązkami domowymi, co może przekładać się na jego zdolność do organizowania i realizowania zadań w innych obszarach życia.

Obszar VII: Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie

Obejmuje umiejętności związane z interakcjami z innymi ludźmi, takie jak: relacje z rówieśnikami, rodziną, przyjaciółmi, partnerami życiowymi czy obcymi osobami. Ocena tego obszaru pozwala zidentyfikować zdolność uczestnika do nawiązywania i utrzymywania relacji, co ma bezpośredni wpływ na jego funkcjonowanie w kontekście zawodowym i społecznym.

Obszar VIII: Główne obszary życia

Dotyczy wykonywania działań związanych z edukacją, pracą oraz uczestnictwem w transakcjach gospodarczych. W procesie MBK ten obszar pozwala ocenić, w jakim stopniu osoba radzi sobie w ważnych aspektach życia zawodowego i społecznego, co jest kluczowe dla zrozumienia jej kompetencji i potencjału.

Obszar IX: Życie w społeczności lokalnej, działalność społeczna i obywatelska

Obejmuje działania niezbędne do uczestnictwa w życiu społecznym poza rodziną, np. we wspólnotach lokalnych, organizacjach obywatelskich, udział w wydarzeniach społecznych oraz sposób spędzania wolnego czasu. Ocena tego obszaru w MBK pozwala zrozumieć, w jakim stopniu uczestnik angażuje się w życie społeczne i obywatelskie, co może mieć wpływ na jego integrację w społeczeństwie.

Źródło: opracowanie własne.

Każdy z tych obszarów życia wpływa na funkcjonowanie jednostki w różnych aspektach życia zawodowego i społecznego, a ich ocena w procesie MBK pozwala na dokładne określenie

kompetencji oraz indywidualnych potrzeb uczestnika, które mogą wymagać wsparcia lub dostosowania.

Czy i w jakim zakresie czynniki środowiskowe mogą wpływać na aktywny udział osoby w procesie MBK?

Czynniki środowiskowe stanowią ważny element przy ocenie pojawiających się trudności w zakresie uczestnictwa osoby w procesie MBK. Pozwalają nam ustalić:

1. Jakiego rodzaju wsparcie będzie potrzebowała osoba w trakcie procesu?
2. Jakie działania muszą być wprowadzone przez otoczenie, np. doradcę zawodowego, najbliższą rodzinę?
3. Jakie należy zastosować racjonalne dostosowania⁷?

Analiza poszczególnych rozdziałów dotyczących czynników środowiskowych pozwala lepiej zrozumieć, jak różne elementy otoczenia mogą wpływać na poziom uczestnictwa w procesie MBK, oraz wskazać konieczność dostosowania go do indywidualnych potrzeb. Poniżej przedstawiono kluczowe czynniki środowiskowe wraz z pytaniami pomocniczymi, które mogą pomóc w identyfikacji tych istotnych z perspektywy konkretnych potrzeb uczestnika:

Tabela 3
Czynniki środowiskowe wyszczególnione w Klasyfikacji ICF

Rozdział: Produkty i technologie
Ten rozdział odnosi się do fizycznych przedmiotów i technologii, które mogą wpływać na udział w procesie MBK. Mogą to być np. urządzenia wspomagające (komputery, oprogramowanie, sprzęt medyczny) lub inne przedmioty ułatwiające proces oceny kompetencji. W zależności od potrzeb osoby uczestniczącej ważne może być zapewnienie odpowiednich technologii wspierających takich jak oprogramowanie ułatwiające pracę osobom ze zróżnicowanymi potrzebami.

⁷ Warto skorzystać z publikacji: Bełza-Gajdzica, Ciborowski, Knopik, Olempska-Wysocka i Wojciechowska, 2024.

Dostosowania: Doradca zawodowy lub inni specjaliści mogą zadbać o to, aby osoba miała dostęp do odpowiednich narzędzi, np. takich jak: sprzęt komputerowy, oprogramowanie dostosowane do jej możliwości czy specjalistyczne narzędzia ułatwiające proces bilansowania.

Pytania pomocnicze: Jaki wpływ na codzienne funkcjonowanie dziecka na terenie szkoły mają różne czynniki, takie jak: diety, leki, produkty i technologie używane do porozumiewania się, produkty i technologie stosowane w edukacji (np. książki, podręczniki, zabawki edukacyjne, sprzęty komputerowe i oprogramowanie), cechy architektoniczne samego budynku itp.? Jaki wpływ mogą mieć te czynniki na udział w procesie Bilansu Kompetencji?

Rozdział: Środowisko naturalne i zmiany w środowisku dokonane działalnością człowieka

Elementy przyrody i środowiska, zarówno naturalnego, jak i zmodyfikowanego przez człowieka, mogą mieć wpływ na komfort uczestnictwa w procesie MBK. Na przykład hałas, zanieczyszczenie powietrza lub złe warunki oświetleniowe mogą zakłócać koncentrację i wydajność.

Dostosowania: Ważne może być zapewnienie odpowiedniego miejsca do oceny kompetencji, wolnego od zakłóceń (np. cisza, odpowiednia temperatura, dostęp do naturalnego światła). Doradca zawodowy może zorganizować spokojne miejsce do przeprowadzenia oceny, zapewniając komfort uczestnika.

Pytania pomocnicze: Jaki wpływ na codzienne funkcjonowanie dziecka na terenie szkoły mają różne czynniki, takie jak: hałas, światło, jakość powietrza, obecność oswojonych zwierząt (pies)? Jaki wpływ mogą mieć te czynniki na udział w procesie Bilansu Kompetencji?

Rozdział: Wsparcie i wzajemne powiązania

Ten rozdział podkreśla znaczenie wsparcia emocjonalnego i fizycznego, które osoba otrzymuje od innych. W procesie MBK wsparcie może pochodzić od rodziny, doradców zawodowych czy przyjaciół. Jest ono kluczowe dla budowania pewności siebie i motywacji osoby.

Dostosowania: Doradcy zawodowi i rodzina mogą wspierać osobę w przygotowaniach do oceny poprzez rozmowy motywacyjne, pomoc w rozwiązywaniu ewentualnych trudności czy zapewnienie obecności bliskich podczas ważnych momentów.

Pytania pomocnicze: Jaki wpływ na codzienne funkcjonowanie dziecka na terenie szkoły mają osoby wspierające (członkowie rodziny, przyjaciele, rówieśnicy, asystenci, specjaliści, nauczyciele itp.)? Jak osoby wspierające mogą wpływać na udział w procesie Bilansu Kompetencji?

Rozdział: Postawy

Postawy społeczne, normy, wartości oraz tradycje mogą mieć wpływ na to, jak osoba postrzega siebie w kontekście uczestnictwa w procesie MBK. Mogą oddziaływać na motywację, samoocenę oraz otwartość na nowe wyzwania.

Dostosowania: Doradcy zawodowi mogą wspierać osoby w przezwyciężaniu barier związanych z przekonaniami społecznymi czy własnymi obawami. Należy zadbać o pozytywną atmosferę oraz zrozumienie potrzeb uczestnika.

Pytania pomocnicze: Jaki wpływ na codzienne funkcjonowanie dziecka na terenie szkoły mają postawy osób wspierających (członków rodziny, przyjaciół, rówieśników, asystentów, specjalistów, nauczycieli itp.)? Jak postawy tych osób mogą wpływać na udział w procesie Bilansu Kompetencji?

Rozdział: Usługi, systemy i polityka

Systemy społeczne i polityki mogą wspierać lub utrudniać udział w procesie MBK. Dostępność usług wsparcia zawodowego, systemy szkoleniowe, a także polityki wspierające osoby z różnymi potrzebami są kluczowe dla równego dostępu do procesu.

Dostosowania: Doradcy zawodowi muszą być świadomi dostępnych usług i zasobów, aby pomóc osobie w skorzystaniu z nich. Może to obejmować dostęp do szkoleń, pomocy prawnej, szkolnictwa, kształcenia ustawicznego, mieszkalnictwa wspomagane, usług rynku pracy, np. zatrudnienia wspomagane i trenera pracy.

Pytania pomocnicze: Jaki wpływ na udział w procesie Bilansu Kompetencji mają różne czynniki, takie jak: dostęp do szkoleń, pomocy prawnej, placówek dla osób dorosłych przygotowujących do pracy, systemu kształcenia, w tym kształcenia ustawicznego, mieszkalnictwa wspomagane, usług rynku pracy (np. zatrudnienia wspomagane) i trenera pracy?

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Czynniki środowiskowe mogą mieć ogromny wpływ na udział w procesie MBK, ponieważ mogą wspierać lub ograniczać zdolność osoby do pełnego zaangażowania się w ten proces. Kluczowe jest dostosowanie produktów, środowiska, wsparcia społecznego oraz systemów do potrzeb uczestnika, aby zapewnić mu optymalne warunki dla oceny kompetencji i dalszego rozwoju edukacyjno-zawodowego.

Czy i w jakim zakresie czynniki osobowe mogą wpływać na aktywny udział osoby w procesie MBK?

Czynniki osobowe mogą w istotnym stopniu wpływać na udział w procesie Bilansu Kompetencji, kształtując zarówno zaangażowanie, jak i efektywność uczestników. Kluczowe aspekty wpływu przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4
Czynniki osobowe wyszczególnione w Klasyfikacji ICF

Poczucie własnej wartości i pewność siebie
Osoby o niższym poczuciu własnej wartości mogą mieć trudności z aktywnym uczestnictwem w niektórych etapach procesu, takich jak prezentowanie swoich umiejętności czy podejmowanie decyzji. Wysoka pewność siebie ułatwia natomiast otwartość na wyzwania oraz aktywne korzystanie z narzędzi rozwojowych oferowanych przez Metodę Bilansu Kompetencji.
Motywacja i preferencje w uczeniu się
Indywidualne preferencje dotyczące metod uczenia się (np. przedkładanie zajęć praktycznych nad teorię) oraz poziom motywacji osobistej mogą wpływać na zaangażowanie w poszczególne elementy procesu. Uczestnicy zmotywowani do rozwoju zawodowego będą bardziej aktywni w poszukiwaniach własnych mocnych stron i obszarów do doskonalenia.

Samodzielność i umiejętność planowania
Osoby z wyższym poziomem samodzielności i zdolnością do planowania będą lepiej korzystać z procesu bilansu kompetencji, efektywnie wyznaczając cele i realizując zadania. Z kolei osoby mniej zorganizowane mogą potrzebować dodatkowego wsparcia w zakresie strukturyzowania działań.
Wiek i doświadczenie
Młodszy uczestnicy mogą mieć mniejsze doświadczenie zawodowe, co wpływa na ich zdolność do oceny własnych kompetencji. Z kolei osoby bardziej doświadczone zawodowo mogą być mniej otwarte na zmiany, co ogranicza ich pełne zaangażowanie w proces poszukiwania nowych możliwości rozwoju.
Pochodzenie społeczne i wychowanie
Kultura, wychowanie i środowisko społeczne wpływają na postawy wobec edukacji i wyboru ścieżek edukacyjno-zawodowych. Osoby mające wspierające środowisko mogą być bardziej otwarte na uczestnictwo w bilansie kompetencji, podczas gdy osoby wychowujące się w mniej sprzyjających warunkach mogą potrzebować większej motywacji do tego, by się zaangażować.
Stan zdrowia fizycznego i psychicznego
Kondycja zdrowotna wpływa na zdolność do uczestnictwa w procesie. Problemy zdrowotne, stres czy inne obciążenia psychiczne mogą ograniczać zaangażowanie i zdolność do efektywnego uczestniczenia w działaniach związanych z bilansem kompetencji.

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Czynniki osobowe mogą znacząco wpływać na udział w procesie bilansu kompetencji, determinując zarówno gotowość do uczestnictwa, jak i efektywność działań. Analiza czynników osobowych pozwala lepiej dostosować metody pracy do indywidualnych potrzeb, maksymalizując korzyści płynące z procesu.

Podczas prowadzenia bilansu kompetencji warto zwrócić uwagę na wybrane aspekty w danym obszarze funkcjonowania i uwzględnić wpływ czynników środowiskowych i osobowych. Na potrzeby analizy poszczególnych etapów MBK wybrano przykładowe obszary, które pozwolą na zrozumienie praktycznego wykorzystania modelu biopsychospołecznego (ICF) w celu zdefiniowania potrzeb uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i wskazania racjonalnych dostosowań. Z tego względu wybrane obszary mają strukturę odpowiadającą przede wszystkim układowi ICF. Nie zawsze bezpośrednio odpowiadają teoriom lub koncepcjom stosowanym w psychologii czy pedagogice.

W trakcie analizy warto skupić się na określonych obszarach zdefiniowanych już podczas pierwszego spotkania. Mogą one pomóc w ocenie sytuacji życiowej dziecka, szczególnie podczas prowadzonego wywiadu. Istotne jest również zebranie informacji o subiektywnych odczuciach i potrzebach dziecka w kontekście sporządzania bilansu jego kompetencji oraz uwzględnienie obserwacji doradcy zawodowego. Nierzadko warto te informacje uzupełnić, sięgając po wsparcie najbliższego otoczenia dziecka.

WAŻNE!

W procesie MBK odniesiono się do głównych kompetencji dla wybranych obszarów życia z aktywności i uczestniczenia oraz czynników kontekstowych (środowiskowych i osobowych). Stanowią one bazę/ramę do analizy procesu MBK. Określona sytuacja czy problem (np. niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia koncentracji, spektrum autyzmu, niedosłuch) może objawiać się w kilku obszarach funkcjonowania i wpływać na udział w procesie MBK. Niektóre dzieci mogą mieć lepszy ogłód własnej sytuacji niż osoby, którym może brakować np. doświadczenia albo wglądu w siebie. Dlatego tak ważne jest uwzględnienie sytuacji życiowej dziecka.

Rozpoczynając proces MBK, doradca zawodowy może zadać następujące pytania:

1. Czy istnieją jakieś szczególne potrzeby związane z predyspozycjami dziecka do uczestnictwa w procesie MBK? Jeśli tak, jakie wsparcie może być pomocne i w jakim zakresie (więcej czasu/wsparcie drugiej osoby/wsparcie techniczne)?
2. Czy dziecko/osoba jest w stanie uczestniczyć w procesie samodzielnie, bez konieczności dodatkowego wsparcia?

Na podstawie tych pytań można zdecydować, czy uczeń dysponuje odpowiednimi predyspozycjami, aby mógł brać efektywny udział w bilansie kompetencji w istniejących warunkach otoczenia. Sama wiedza, że jeden uczeń ma zespół ADHD (zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi), drugi ma rozszczep kręgosłupa, a kolejny ma złożone potrzeby w zakresie komunikowania się, nie wystarczy do tego, aby zaplanować odpowiednio proces MBK i podjąć odpowiednią decyzję co do zastosowania racjonalnych dostosowań.

Wiele trudności związanych z nauką i zachowaniem ucznia nie wynika bezpośrednio z jego braku umiejętności, lecz z okoliczności, w jakich się znajduje, i środowiska, w jakim funkcjonuje. Dlatego kluczowe jest zrozumienie wzajemnych zależności, co umożliwia podjęcie skutecznych działań. Może się zdarzyć, że mimo posiadanych umiejętności i odpowiednich predyspozycji psychofizycznych uczeń napotyka trudności w trakcie oceny jego kompetencji. Niekiedy wpływ otoczenia przyczynia się do tych problemów. W takich przypadkach modyfikacja środowiska, np. wprowadzenie większej czcionki dla ucznia z problemami ze wzrokiem lub łatwiejszego tekstu dla osób z trudnościami poznawczymi, może znacząco pomóc. Niektórzy uczniowie mogą również potrzebować spokojniejszego otoczenia, aby bardziej się skoncentrować. Oddziałując na otoczenie, możemy zarówno nasilić problem, jak i go zlikwidować.

WAŻNE!

Warto wziąć pod uwagę czynniki zewnętrzne, które mogą mieć wpływ na udział dziecka w bilansie kompetencji. Pomocne w tym będzie wykorzystanie listy opisanych czynników środowiskowych (tabela 2 wraz z pytaniami pomocniczymi). Analiza czynników z otoczenia ucznia może pomóc w dobrym przygotowaniu warunków do prowadzenie bilansu kompetencji.

5. Wybrane aspekty funkcjonowania ucznia/dziecka a przebieg procesu doradczego prowadzonego Metodą Bilansu Kompetencji. Praktyczne wskazówki dla doradców zawodowych

Aktualne wymagania rynku pracy, który od pracowników oczekuje dużej elastyczności w działaniu, ciągłego uczenia się i otwartości na zmiany, są korzystne dla osób ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. W dzisiejszych czasach odchodzi się od wykonywaniu jednego zawodu i podejmowania w jego ramach tych samych czynności przez cały czas trwania zawodowej aktywności. Mówimy raczej o ciągłym rozwoju i o karierze zawodowej. Szybkie tempo zmian i wysoki poziom nieprzewidywalności wymusza strategiczne podejście do planowania kariery. Poza tym należy pamiętać, że kreowanie drogi zawodowej to trwający przez całe życie proces nauki i rozwoju. Z pewnością konieczne będzie jego wielokrotne korygowanie i elastyczne dostosowanie do aktualnej sytuacji. Doradztwo musi być więc skoncentrowane na identyfikowaniu i wspieraniu w rozwoju kompetencji kluczowych oraz uniwersalnych umiejętności, które będą istotne dla świadomego podejmowania decyzji dotyczących dalszego kształcenia lub wejścia na rynek pracy.

„Doradztwo zawodowe dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi powinno w jak największym stopniu przyjmować perspektywę uniwersalnego projektowania, tak aby opracowanie ścieżki doradczej tylko dla konkretnej grupy uczniów z danym typem niepełnosprawności miało charakter włączający, a nie wiązało się z tworzeniem dodatkowej praktyki o charakterze segregacyjnym” (Knopik, 2022, s. 9). Ponadto konieczne jest, aby koncentrowało się na zasobach uczniów, a nie skupiało się na deficytach, przez pryzmat których często osoby na wstępie i bez głębszej analizy są wykluczane z dostępu do określonych branż, zawodów czy stanowisk na rynku pracy.

Doradcy prowadzący procesy wsparcia w celu identyfikacji i bilansowania kompetencji uczniów o zróżnicowanych potrzebach muszą wychodzić poza funkcjonujące schematy, poszukiwać nowych perspektyw, a przede wszystkim stwarzać warunki do tego, aby dać szansę tym uczniom na odkrycie własnych możliwości, często nieuświadomionych. Ważne jest, aby doradcy zawodowi poszukiwali kreatywnych i często nieoczywistych sposobów na dialog doradczy z uczniem, który może mieć różne potrzeby w zakresie komunikowania się, rozumienia czy tempa pracy. Niezbędna jest duża wrażliwość i otwartość.

Metoda Bilansu Kompetencji cechuje się dużą uniwersalnością, lecz ze względu na różnorodne indywidualne potrzeby uczniów doradcy zawodowi muszą mieć na uwadze konieczność stosowania racjonalnych usprawnień na poszczególnych etapach procesu doradczego, które będą odpowiadały na zidentyfikowane potrzeby.

W dalszej części zaprezentowano praktyczne wskazówki dla osób prowadzących procesy Metodą Bilansu Kompetencji dotyczące kluczowych obszarów, takich jak: organizacja procesu doradczego, budowanie relacji z klientem, etapy postępowania z klientem podczas stosowania MBK, wykorzystania materiałów i narzędzi w procesie doradczym.

5.1 Aspekty organizacyjne procesu doradczego

W procesie Bilansu Kompetencji (MBK) niezwykle istotne jest dostosowanie aspektów organizacyjnych, takich jak: miejsce spotkań, czas ich trwania, częstotliwość, formuła (stacjonarna, online, mieszana), obecność osób trzecich oraz kanały komunikacji. Odpowiednia organizacja wpływa na komfort i efektywność uczestnictwa, zwłaszcza w przypadku osób z różnymi potrzebami.

Miejsce spotkań

Jeżeli spotkania odbywają się stacjonarnie, kluczowe jest zapewnienie dostępności i dostosowanie pomieszczeń do potrzeb osób z ograniczoną mobilnością, zadbanie o odpowiednie oświetlenie, temperaturę oraz ciche otoczenie sprzyjające koncentracji.

Przykład

Osoba poruszająca się na wózku inwalidzkim potrzebuje sali bez barier architektonicznych, z szerokimi drzwiami, windą i odpowiednio rozmieszczonymi meblami, aby mogła swobodnie poruszać się w przestrzeni. Dodatkowo ważne jest, by miejsce było dostosowane pod względem wysokości stołów i sprzętów.

Osoba z niepełnosprawnością intelektualną może potrzebować prostego, intuicyjnego układu pomieszczenia, w którym łatwo rozpoznaje przestrzeń i wie, gdzie się znajduje. Pomieszczenie powinno być oznakowane w sposób jasny i zrozumiały, np. za pomocą symboli graficznych, co ułatwi orientację.

Osoba w spektrum autyzmu często preferuje pomieszczenia z wyciszoną akustyką i minimalną liczbą bodźców wizualnych. Sala powinna być wyposażona w zasłony zaciemniające i mieć możliwość regulacji oświetlenia, co pozwoli na stworzenie komfortowej atmosfery. Warto zadbać o wydzieloną przestrzeń, w której osoba może odpocząć, wyciszyć się, skupić uwagę.

Czas trwania spotkań

Czas trwania sesji należy dostosować do możliwości percepcyjnych osoby. Osoby mające trudności ze skupieniem uwagi lub szybko męczące się mogą potrzebować krótszych sesji. Istotne jest, aby spotkania były wystarczająco krótkie, by uczestnik mógł zachować pełne zaangażowanie, ale jednocześnie wystarczająco długie, by efektywnie przeprowadzić proces.

Przykład

Osoba cierpiąca na przewlekłe zmęczenie (np. chorująca na stwardnienie rozsiane) może potrzebować krótszych sesji z częstymi przerwami, aby uniknąć wyczerpania i utrzymać koncentrację podczas spotkań.

Osoba z ADHD może mieć trudności z utrzymaniem uwagi przez dłuższy czas. Krótsze sesje (np. 30–45-minutowe) z jasną strukturą mogą być bardziej efektywne niż dłuższe spotkania, które zwiększają ryzyko dekoncentracji.

Częstotliwość spotkań

Częstotliwość spotkań powinna być dostosowana do indywidualnych potrzeb uczestnika i uwzględniać jego sytuację życiową i edukacyjną. W zależności od tego, jak uczestnik radzi sobie z materiałem i wymaganiami, częstotliwość spotkań może być zwiększana lub zmniejszana, co pozwala na elastyczne podejście do jego możliwości i harmonogramu.

Przykład

Osoba z niepełnosprawnością intelektualną może potrzebować częstszych spotkań wspierających rozwój umiejętności i radzenie sobie z codziennymi wyzwaniami. Elastyczne planowanie sesji pozwala dostosować harmonogram do indywidualnych potrzeb, takich jak poziom koncentracji czy zmiany w funkcjonowaniu poznawczym, zapewniając danej osobie najbardziej efektywne wsparcie.

Osoba z ADHD może potrzebować regularnych, ale krótszych spotkań (np. raz w tygodniu), aby utrzymać stały kontakt i podtrzymywać zaangażowanie, unikając przeładowania zadaniami w jednym terminie.

Formuła spotkań (stacjonarna, online, mieszana)

W przypadku osób z ograniczoną mobilnością lub osób, które wymagają wsparcia osób trzecich (np. opiekunów, asystentów), korzystnym rozwiązaniem może być formuła mieszana, łącząca spotkania stacjonarne z sesjami online. Dzięki temu osoba może uczestniczyć w spotkaniach w dogodnym dla siebie miejscu, co zmniejsza bariery związane z dojazdem czy dostępnością czasową.

Przykład

Osoba z niepełnosprawnością ruchową może preferować spotkania online, aby uniknąć trudności z dojazdem do placówki. Formuła mieszana, łącząca spotkania wideo z okazjonalnymi spotkaniami stacjonarnymi, daje jej większą elastyczność i komfort.

Materiały do pracy online

Dla osób uczestniczących online w procesie MBK kluczowe jest zapewnienie odpowiednio dostosowanych materiałów, które maksymalizują samodzielność. Mogą to być np. materiały w formatach łatwych do odczytu lub kompatybilne z oprogramowaniem wspomagającym, umożliwiające skuteczną pracę, bez konieczności ciągłej pomocy zewnętrznej.

Przykład

Osoba z dysleksją może potrzebować materiałów w wersji audio lub w formacie PDF z funkcją czytania na głos, aby mogła samodzielnie przyswajać treści. Oprogramowanie do przetwarzania tekstu na mowę może znacznie ułatwić jej pracę w procesie MBK.

Osoba z ADHD może korzystać z podzielonych na krótkie sekcje materiałów, które pozwolą jej na regularne przerwy oraz strukturalne podejście do pracy. Materiały w formie interaktywnych quizów mogą dodatkowo ułatwić utrzymanie uwagi.

Kanały komunikacji

Kanały komunikacji muszą być dostosowane do potrzeb uczestnika. W przypadku osób mających trudności z mową lub słuchem można zastosować technologie wspomagające, takie jak tłumacz PJM (Polski Język Migowy) lub inne narzędzia wspierające komunikację. W kontakcie online istotne jest uwzględnienie technologii umożliwiających łatwe porozumiewanie się, np. poprzez specjalne aplikacje do wideokonferencji wyposażone w funkcje pomocnicze takie jak automatyczne napisy.

Przykład

Osoba niesłysząca może korzystać z tłumacza PJM lub z aplikacji, która oferuje automatyczne napisy w czasie rzeczywistym podczas spotkań online, co pozwala jej w pełni uczestniczyć w komunikacji.

Osoba z ADHD może preferować krótsze, bardziej konkretne komunikaty tekstowe niż długie maile lub wiadomości głosowe. Narzędzia do komunikacji asynchronicznej takie jak wiadomości w aplikacjach mogą być dla niej bardziej efektywne.

5.2 Relacja z klientem w procesie doradczym

Budowanie wartościowej relacji z klientem to proces długotrwały i złożony. Wspólną cechą dobrego, zaufanego doradcy jest to, że bardziej skupia się na budowaniu i utrzymywaniu tej wartościowej relacji niż na szybkiej realizacji celów i zadań. Budowanie relacji i zaufania jest kwestią bardzo indywidualną, uzależnioną od zróżnicowanych potrzeb osoby, która uczestniczy w procesie. Potrzebna jest duża wrażliwość i uważność, umiejętność rozpoznawania emocji i budowania poczucia bezpieczeństwa, motywowania i zaangażowania osoby, z którą współpracuje doradca. Kluczowe dla tych działań będą umiejętności coachingowe doradcy, który towarzyszy, wspiera i stwarza przestrzeń do przełamywania oporów.

Zapewnienie poczucia bezpieczeństwa

Każda osoba, która bierze udział w procesie doradczym, musi przede wszystkim czuć się bezpiecznie i swobodnie w tym działaniu. W przypadku osób wycofanych, z zaburzeniami lękowymi czy w spektrum autyzmu dla zbudowania poczucia bezpieczeństwa ważne będą zarówno warunki techniczne, takie jak przyjazne otoczenie (komfort w pomieszczeniu, wygodne siedzenia, odpowiednie oświetlenie) i stałe warunki organizacyjne (za każdym razem to samo pomieszczenie), ale przede wszystkim przyjazna atmosfera, zaspokojenie podstawowych potrzeb (np. zapewnienie ciepłego czy zimnego napoju).

Przykład

Osoba w spektrum autyzmu, wysoko wrażliwa na bodźce zewnętrzne może źle reagować na niespodziewany bodziec np. dźwiękowy, wzrokowy, węchowy itp., co zaburzy jej poczucie bezpieczeństwa. Dlatego jeśli wiemy, że może wystąpić drażniący bodziec, należy tę osobę uprzednio poinformować o tym fakcie. Wszelkie zmiany, odstępstwa od wcześniej ustalonych planów i założeń również mogą zachwiać poczuciem bezpieczeństwa, dlatego każdorazowo wymagają uprzedzenia o nich i wyjaśnienia.

Osoba z zaburzeniami lękowymi może stracić poczucie bezpieczeństwa w najprostszych sytuacjach. Często nie ma nad tym kontroli. Doradca powinien znać różne strategie, które wspierają daną osobę w radzeniu sobie z pojawiającym się lękiem. Jeśli podczas sesji doradczej wystąpią zachowania lękowe, w pierwszej kolejności należy skupić się na technikach, które pozwalają zredukować poziom napięcia.

Budowanie relacji opartej na zaufaniu

Zaufanie w procesie doradczym jest kluczowym elementem wpływającym na powodzenie procesu. Zaufanie buduje współpracę. Obie strony biorące udział w procesie muszą mieć świadomość celu działania, w którym uczestniczą. Kluczowe jest zbudowanie poczucia odpowiedzialności za powodzenie procesu. W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną i osób w kryzysie zdrowia psychicznego należy ze szczególną uwagą traktować kwestię zaangażowania i odpowiedzialności. Zdarza się, że w procesie osoby bezkrytycznie poddają się działaniom doradcy i nie potrafią samodzielnie przewidzieć skutków i konsekwencji takiego działania. Rolą doradcy jest wzmacniać poczucie wartości i sprawczości osób, które przejawiają trudności w tym obszarze.

Przykład

Osoba z niepełnosprawnością intelektualną potrzebuje jasno określonych zasad działania. Należy wzmacniać jej poczucie sprawstwa poprzez wyznaczanie zadań do samodzielnej realizacji. Zadania powinny być podzielone na niewielkie zakresy, aby możliwa była bieżąca

ocena efektów. W przypadku niewykonania określonego zadania należy konsekwentnie przypominać o ustalonych zasadach. Pomocnicze mogą być tzw. checklisty do samokontroli.

Sposoby komunikacji

Każda osoba, nawet ta o złożonych potrzebach w komunikowaniu się, ma prawo do komunikowania się z innymi w najbardziej przystępny dla siebie sposób. Jest wiele sposobów komunikowania się, począwszy od komunikacji tradycyjnej, werbalnej, poprzez język migowy i komunikację alternatywną i wspomagającą AAC (ang. *augmentative and alternative communication*). Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz.U. 2019, poz. 1696) wskazuje minimalne wymagania w zakresie dostępności informacyjno-komunikacyjnej.

Przykład

Osobie słabosłyszącej należy zapewnić w szczególności pętlę indukcyjną, system FM lub urządzenia oparte na innych technologiach, których celem jest wspomaganie słyszenia. Osobie głuchej należy zapewnić dostęp do tłumacza języka migowego lub odpowiedniej aplikacji. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną będą potrzebowały w komunikacji bezpośredniej prostych komunikatów, krótkich zdań, odwoływania się do przykładów, poparcia przekazu wizualizacją, częstszych powtórzeń, wyjaśnienia trudnych słów czy sformułowań, tekstu łatwego do czytania i rozumienia. W przypadku osób niemówiących należy ustalić, jaka metoda alternatywna i wspomagająca AAC jest dla nich odpowiednia (indywidualne podejście).

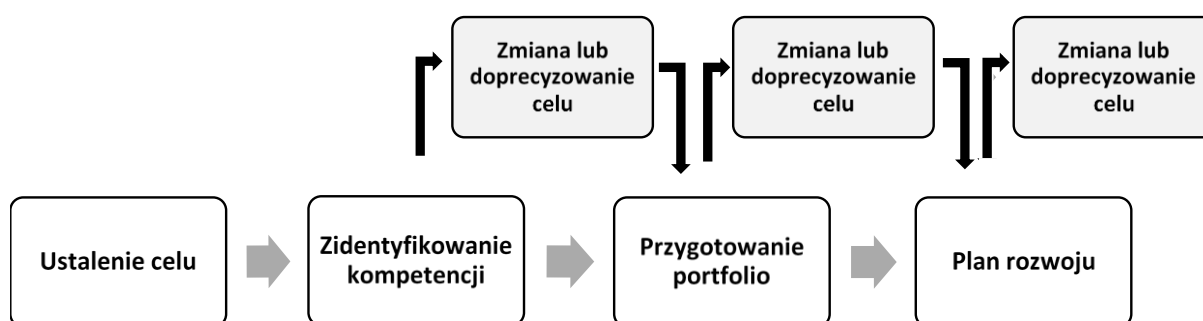
5.3 Etapy postępowania w trakcie stosowania Metody Bilansu Kompetencji

Proces doradczy w Metodzie Bilansu Kompetencji w sposób kompleksowy uwzględnia wszystkie etapy – od ustalenia celu, poprzez kluczowy etap zidentyfikowania kompetencji,

następnie przygotowania portfolio, w którym osoba zgromadzi dowody potwierdzające posiadane kompetencje, aż do określenia planu rozwoju. Na każdym z etapów doradca zawodowy prowadzący proces musi mieć na uwadze, że potrzeby jego klientów mogą być bardzo zróżnicowane pomimo jednolitego standardu procesu. Poniższy rysunek obrazuje przebieg całego procesu, który jest dynamiczny i elastyczny.

Rysunek 2.

Etapy postępowania w trakcie stosowania Metody Bilansu Kompetencji



Źródło: opracowanie na podstawie: Cichowska i Pierwieniecka, 2022.

Ustalenie celu

Pierwszym krokiem w bilansie kompetencji jest wprowadzenie klienta w ten proces – wyjaśnienie, czym jest bilans, co się na niego składa i jakie korzyści może przynieść, a także przedstawienie zasad pracy Metodą Bilansu Kompetencji. Podstawową kwestią na tym etapie jest ustalenie następujących kwestii:

- Jaki cel edukacyjny lub zawodowy ma dana osoba?
- Co zamierza osiągnąć za pomocą bilansu?
- Ile już o sobie wie, a ile chce się dowiedzieć w wyniku bilansu?

Jest to kluczowy etap z poziomu świadomego zaangażowania klienta w proces. Czas trwania tego etapu będzie bardzo indywidualny z uwagi na różnice w funkcjonowaniu klientów.

Ważne jest, aby nie skracać tego etapu i nie przyspieszać całego procesu. Osoba musi być w pełni świadoma tego, do czego dąży, i odpowiedzialnie podjąć decyzję, że taka metoda pracy jest dla niej odpowiednia.

Przykład

Osoba z niepełnosprawnością intelektualną może potrzebować na tym etapie większej liczby spotkań z doradcą. Należy stworzyć jej warunki do tego, aby po uzyskaniu pełnej informacji mogła samodzielnie podjąć decyzję o przystąpieniu do procesu. Warto na tym etapie przygotować informację np. w tekście łatwym do czytania i rozumienia, która będzie zawierała opis poszczególnych etapów procesu i działań, jakie będą po kolei wykonywane. Dodatkowo można przygotować w tej samej formie kontrakt określający zasady współpracy. Będzie to pomocne narzędzie w kolejnych etapach, kiedy zajdzie konieczność przypominania i odwoływania się do ustalonych zasad.

Osobie głuchej niezbędne jest zapewnienie na tym etapie dostępu do tłumacza języka migowego, który precyzyjnie przekaze wszystkie ustalenia, a samej osobie stworzy możliwość zadawania pytań i wyjaśniania wątpliwości. Dodatkowo dla osoby głuchej można również stworzyć tekst łatwy do czytania i rozumienia, gdyż ta forma jest również wykorzystywana z powodzeniem w tej grupie osób.

Identyfikowanie i nazywanie kompetencji

Ten etap procesu i jego zakres będzie uzależniony przede wszystkim od celu, jaki określi uczestnicząca w nim osoba. Cel będzie też determinował czas trwania procesu oraz narzędzia, jakie doradca wykorzysta w trakcie spotkań z klientem. Narzędzia do bilansu kompetencji muszą być różnorodne i uwzględniać funkcjonowanie osoby i wynikające z niego potrzeby w zakresie poznawczym czy komunikacyjnym.

Podczas prowadzenia wywiadu biograficznego i behawioralnego doradca musi mieć na uwadze, że będzie dotyczył nie tylko spraw zawodowych i edukacyjnych, ale również życia

osobistego, co dla wielu osób może wiązać się z trudnymi emocjami. Stąd tak ważne jest wcześniejsze zbudowanie wzajemnej relacji i zaufania.

Pytania w obydwu wywiadach są jasno sformułowane, ale bardzo szczegółowe. Niezbędna jest duża elastyczność doradcy i takie dostosowanie zakresu pytań, aby nie zniechęcić klienta, który ma trudność z identyfikacją własnych kompetencji. Doradca musi stwarzać warunki do doświadczania sukcesu przez klienta. Dla osób z trudnościami poznawczymi, obniżoną percepcją, małym doświadczeniem życiowym czy też zawodowym niezbędne będzie wykorzystanie różnych materiałów poglądowych, takich jak: filmy, obrazkowe katalogi, zdjęcia, osobiste próby pracy weryfikujące w praktyce deklaracyjny poziom kompetencji.

Przykład

Doradca może wspierać osoby z trudnościami poznawczymi (np. osoby z niepełnosprawnością intelektualną, w spektrum autyzmu) w identyfikacji kompetencji poprzez wspólną analizę poszczególnych kompetencji. Warto, aby miał przygotowaną otwartą listę i wspólnie z osobą najpierw wyjaśniał pojęcia, wskazywał przykłady (wykorzystując różne materiały poglądowe), a następnie poprzez odnoszenie się do różnych doświadczeń osoby zadawał pytania dotyczące jej samooceny w wybranych kwestiach.

Tworzenie portfolio, czyli dokumentowanie kompetencji

Ten etap procesu pozwala osobie na uporządkowanie wiedzy, którą pozyskuje w trakcie bilansu kompetencji. Dla wielu osób będzie etapem budowania poczucia własnej wartości. Tworzenie portfolio również będzie uzależnione od celu całego procesu. Każda osoba indywidualnie podejdzie do gromadzenia dowodów na posiadanie kompetencji. Warto tutaj zwrócić uwagę np. na osoby w spektrum autyzmu, które często w swojej schematyczności, sztywności myślenia i działania będą odnosiły się wprost do pierwotnie ustalonego celu. Jeśli doradca widzi potrzebę wprowadzenia zmian, musi najpierw wyjaśnić osobie cel dokumentowania innych kompetencji niż te, które zostały nazwane w trakcie bilansu.

Tworzenie portfolio może się odbywać w różnych formach – w wersji papierowej lub online, za pomocą aplikacji Moje Portfolio lub innej zaproponowanej przez doradcę lub samą osobę. Decyzja w tej kwestii powinna należeć do osoby i uwzględniać jej umiejętności i możliwości wykonawcze.

Przykład

Osoby o niskich kompetencjach cyfrowych wybierające aplikację Moje Portfolio mogą napotkać pewne trudności. W pierwszej kolejności należy zweryfikować, czy osoba ma na co dzień dostęp do narzędzia cyfrowego, na którym może korzystać z aplikacji. Następnie doradca powinien wesprzeć osobę w zapoznaniu się z funkcjonalnościami aplikacji. Jeśli obsługa aplikacji jest dla osoby zbyt skomplikowana, warto zaproponować inną formę dokumentowania.

Planowanie rozwoju z uwzględnieniem możliwości edukacyjnych i zawodowych ucznia

Plan rozwoju służy przede wszystkim do tego, aby krok po kroku określić to, co należy zrobić, aby wcielić w życie cele określone przez osobę biorącą udział w procesie. Plan pozwala osobie zobaczyć perspektywę, zdefiniować konkretne działania, które musi wykonać, aby osiągnąć to, co zamierzyła. Plan wspiera motywację osoby do podejmowania wyzwań. Ważne jest, aby był realny do wykonania przez osobę, jasno określony w czasie i zawierał sprecyzowane działania.

Na tym etapie doradca zawodowy musi wziąć pod uwagę nie tylko określone w bilansie kompetencje i luki kompetencyjne, ale też zasoby najbliższego otoczenia, które wspiera osobę. W przypadku osób młodych, które z uwagi na zróżnicowane potrzeby w zakresie funkcjonowania będą potrzebowały przy realizacji celów wsparcia osób z najbliższego otoczenia, wiedza z tego zakresu jest niezbędna dla operacjonalizacji zakładanych celów i działań.

Przykład

Osoba z ograniczoną mobilnością, planując udział w kursie stacjonarnym podnoszącym jej kwalifikacje w określonym zakresie, w którym konieczna jest obecność na zajęciach 2 razy w tygodniu w okresie 3 miesięcy, musi w pierwszej kolejności zweryfikować, w jaki sposób będzie mogła się przemieszczać do miejsca realizacji kursu, kto będzie ją w tym wspierał oraz czy organizator kursu zapewnia dostępność architektoniczną w budynku i w pomieszczeniach, w których realizowany jest kurs.

W przypadku wyboru dalszej ścieżki edukacyjnej przez osobę z niepełnosprawnością intelektualną (np. szkoły branżowej) doradca musi być zorientowany, czy w najbliższym otoczeniu tej osoby (np. w miejscowości zamieszkania) znajduje się placówka edukacyjna, która oferuje taki kierunek zawodowy, jakim dana osoba jest zainteresowana. Często zdarza się, że szkoły w małych miejscowościach mają ograniczony wybór kierunków zawodowych, więc z przyczyn obiektywnych osoba nie jest w stanie zrealizować założonego celu.

5.4 Przykłady pracy w procesie doradczym Metodą Bilansu Kompetencji

Poniżej przedstawiamy przykład uczennicy, która kończy naukę w szkole przysposabiającej do pracy i chce zaplanować swoją przyszłość. Jej celem jest podjęcie zatrudnienia. Przykład zawiera opis funkcjonowania Joanny oraz praktyczne wskazówki dotyczące prowadzenia procesu doradczego Metodą Bilansu Kompetencji.

Przykład 1.

Joanna – uczennica III klasy szkoły przysposabiającej do pracy (opis funkcjonowania)

Joanna ma 21 lat, jest uczennicą III klasy szkoły przysposabiającej do pracy. Posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym. W tym roku szkolnym kończy naukę i wspólnie z rodzicami zastanawia się nad swoją przyszłością. Joanna chciałaby po skończeniu szkoły podjąć pracę,

ale nie wie, co mogłaby robić ani gdzie pracować. W szkole uczestniczy w różnych zajęciach grupowych, również praktycznych, ale nie ma żadnych doświadczeń związanych z realną pracą. Nigdy nie odbywała nawet praktyk zawodowych poza szkołą.

Joanna jest otwarta na nowe doświadczenia i chętna do udziału w różnych proponowanych inicjatywach. Potrafi skoncentrować się na wykonywaniu prostego i powtarzalnego zadania. Przejawia trudności z koncentracją uwagi przy zadaniach złożonych – bodźce zewnętrzne wpływają niekorzystnie na skupienie uwagi podczas realizacji zadania. Joanna ma trudności z czytaniem. Czyta w dobrym tempie i ze zrozumieniem tekst łatwy do czytania. Tekst standardowy czyta w wolniejszym tempie, miewa trudności z przeczytaniem dłuższych i skomplikowanych wyrazów. Ma również trudności z pisanem. Potrafi samodzielnie napisać krótką informację, popełnia jednak błędy stylistyczne, ortograficzne i interpunkcyjne. Lepiej radzi sobie z pisanem przy wykorzystaniu edytora tekstu w komputerze. Potrafi korzystać z internetu i wyszukać interesujące ją informacje. Woli korzystać z materiałów audiowizualnych. Ma trudności z odbiorem informacji tekstowych. Potrzebuje dodatkowych wyjaśnień, wspólnej analizy. Podczas nabywania nowych umiejętności wymaga wskazówek dotyczących organizacji pracy i przypominania kolejności poszczególnych etapów zadania. Joanna dobrze przyswaja proste informacje werbalne. Przejawia problem ze zrozumieniem złożonych informacji przekazywanych ustnie. W przypadku wyrazów nieznanymi i skomplikowanych potrzebuje dodatkowych wyjaśnień i doprecyzowania. Ma trudności ze zrozumieniem wykresów, schematów, mniej powszechnych znaków i symboli.

U Joanny pojawiają się nieznaczne trudności podczas prowadzenia rozmowy. W towarzystwie nieznanymi osób jest nieśmiała, z upływem czasu nabiera zaufania i nawiązuje rozmowę. W otoczeniu znanych, zaufanych osób potrafi swobodnie rozmawiać na interesujące ją tematy. Zdarza się, że nie trzyma się tematu rozmowy, wtrąca wątki poboczne, porusza tematy związane z życiem prywatnym. Joanna miewa nieznaczne trudności w zakresie nawiązywania kontaktów stosownie do pełnionych ról społecznych. Zna i przestrzega podstawowe normy i zasady funkcjonowania w życiu społecznym. Zazwyczaj różnicuje relacje z innymi stosownie do pełnionych ról społecznych. Czasami zdarza się, że

w stosunku do znanych sobie osób używa trybu rozkazującego i wydaje polecenia, nie mając do tego kompetencji. Rzadko zachowuje dystans w sposób akceptowany społecznie (przytula się na powitanie, w nadmierny sposób okazuje przeżywane emocje). W sytuacji stresowej oraz w czasie obniżonego nastroju reaguje bardzo emocjonalnie (zamartwia się, denerwuje, płacze, jest pobudzona psychoruchowo).

Samodzielnie szuka rozwiązania problemów, jednak zdarza się, że jej pomysły są nieracjonalne. Potrzebuje wzmocnienia pozytywnego oraz wsparcia ze strony zaufanych osób. Zazwyczaj potrafi zauważyć prosty problem, wygenerować potencjalne rozwiązania i podjąć odpowiednie działania. Joanna ma trudności z podejmowaniem decyzji. Zdarza się, że pod wpływem doświadczanych emocji nie przewiduje ich konsekwencji. Do podejmowania przemyślanych decyzji potrzebuje przyjaznego otoczenia i wsparcia ze strony zaufanych osób, które mogłyby jej pomóc w wartościowaniu różnych rozwiązań (analiza plusów i minusów).

Jest samodzielna w zakresie przemieszczania się. Potrafi korzystać z komunikacji publicznej na znanych trasach. Przy wsparciu może nauczyć się podróżowania na nowych trasach.

Joanna deklaruje motywację do pracy. Chce się uczyć nowych czynności, zależy jej także na posiadaniu własnych środków finansowych, aby móc realizować swoje marzenia o podróżowaniu. Najbliższa rodzina motywuje Joannę do rozwoju, wspiera w uzyskaniu większej samodzielności i niezależności. Jednak bliscy mają wiele obaw związanych z podjęciem pracy przez Joannę. Na rynku pracy nie widzą perspektyw dla własnej córki, obawiają się, że nie poradzi sobie z wymaganiami i obowiązkami w pracy. Chcą mieć wpływ na podejmowane przez Joannę decyzje.

W jaki sposób doradca zawodowy może się przygotować do procesu wsparcia doradczego Joanny?

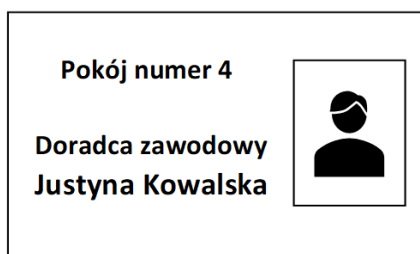
Mając podstawową wiedzę na temat funkcjonowania Joanny, należy dokonać wstępnej analizy potrzeb. Warto ustalić najważniejsze kwestie przed rozpoczęciem procesu. Wszelkie

zasady dobrze jest przygotować na piśmie (w przystępnej formie) i przekazać Joannie podczas pierwszego spotkania.

W pierwszej kolejności należy zadbać o **odpowiednie warunki organizacyjne** procesu doradczego. **Kluczowe jest ustalenie miejsca, częstotliwości i czasu spotkań.** Jeśli spotkania będą się odbywały w miejscu, które znajduje się poza szkołą, np. w siedzibie poradni psychologiczno-pedagogicznej, Joanna i jej rodzice muszą dostać dokładną informację na ten temat. Joanna potrafi czytać, korzystać z internetu, samodzielnie się przemieszcza. Już od pierwszego spotkania, nawet jeśli przyjdzie na nie z rodzicem, może wykorzystać posiadane umiejętności, aby wzmacniać swoje poczucie samodzielności i sprawczości. Warto przygotować dla Joanny informację zawierającą dokładny adres wraz z numerem pokoju, imieniem i nazwiskiem doradcy zawodowego, z którym ma się spotkać, wskazówki dojazdu do miejsca spotkania (np. numer autobusu lub tramwaju, nazwa przystanku, na którym należy wysiąść). Dbając o zapewnienie standardów informacyjno-komunikacyjnych, należy w budynku udostępnić informację o tym, jak się w nim poruszać i co znajduje się na każdym piętrze. Należy zadbać o to, aby pokój, w którym prowadzone jest doradztwo, był odpowiednio oznaczony. Można na drzwiach umieścić tabliczkę z imieniem i nazwiskiem doradcy zawodowego wraz ze zdjęciem. Ważne jest, aby to miejsce było stałe. Jeśli z jakiegoś powodu podczas kolejnych spotkań nastąpi zmiana, należy wcześniej poinformować o tym Joannę, aby nie poczuła się zdezorientowana.

Rysunek 3

Przykładowe oznaczenie pokoju, w którym jest prowadzone doradztwo.



Źródło: opracowanie własne.

Ważne jest, aby ustalić z Joanną dokładne terminy spotkań, można też przygotować harmonogram z zaznaczonymi terminami. Joanna będzie miała poczucie kontroli nad procesem oraz będzie rozwijała umiejętność zarządzania własnym czasem, szczególnie gdy pomiędzy spotkaniami otrzyma od doradcy zadania do pracy własnej w domu.

Rysunek 4
Przykładowy harmonogram spotkań z doradcą zawodowym

Październik 2024						
Pn	Wt	Śr	Czw	Pi	So	Nd
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

 Spotkania z doradcą zawodowym

Źródło: opracowanie własne.

Każdorazowo należy informować o czasie trwania spotkania. Warto jasno określić, jakie zadania muszą zostać wykonane podczas zaplanowanego czasu. Należy pamiętać, że Joanna podczas rozmowy wtrąca wątki poboczne, zmienia temat. W trakcie spotkania należy przypominać Joannie, ile czasu jeszcze zostało do końca i jakie zadania są do wykonania. Jeśli nie uda się dokończyć jakiegoś przewidzianego zadania, należy zaplanować sposób jego dokończenia. Planowanie musi być racjonalne i brać pod uwagę trudności w zakresie skupienia uwagi, jakie mogą się pojawić przy trudniejszych zadaniach.

Joanna potrafi korzystać z komputera oraz internetu, co pozwala wnioskować, że możliwe jest odbycie spotkania doradczego w formule online. Doradca musi jednak zadbać o precyzyjną instrukcję przygotowaną w dostępnej formie, najlepiej w tekście łatwym do czytania i rozumienia. Podobnie z materiałami, które miałyby zostać wykorzystane do pracy indywidualnej – również muszą być w odpowiedniej formie, a polecenia i instrukcje do zadań należy zapisać prostym językiem. Doradca może przygotować karty do pracy indywidualnej i przekazać je Joannie do samodzielnego wykonania w domu.

Podczas nauki Joanna preferuje korzystanie z materiałów audiowizualnych. Pamiętamy, że nie ma żadnych doświadczeń związanych z realną pracą. Zatem do wykonania samodzielnego zadania, w którym miałyby się zastanowić np. nad preferowaną pracą, będzie wskazane wykorzystanie np. filmów instruktażowych czy filmów przedstawiających pracę na różnych stanowiskach, dzięki czemu Joanna zorientuje się, jakie ma możliwości. Po samodzielnym obejrzeniu filmu może wypełnić kartę „Wizja mojej pracy”.

Rysunek 5
Przykładowa karta do ćwiczenia

Wizja mojej pracy
Obejrzyj film, który przedstawia pracę osób na różnych stanowiskach. Zastanów się, jakie warunki w pracy są dla Ciebie ważne. Zapisz odpowiedzi na pytania poniżej.
Jakie czynności chciałabym wykonywać w pracy?
Czy chciałabym pracować w pomieszczeniu, czy na zewnątrz?
Czy chciałabym mieć pracę siedzącą, czy w ruchu?
Czy chciałabym pracować sama, czy z innymi ludźmi?
Czy chciałabym wykonywać cały czas jedno zadanie, czy różne czynności?

Źródło: opracowanie własne.

Joanna jest osobą otwartą, chętną do podejmowania nowych zadań. Ale też należy pamiętać, że ma trudności z zachowaniem dystansu i dostosowaniem zachowania do roli i sytuacji, w jakiej się znajduje. Doradca musi zatem bardzo precyzyjnie określić zasady współpracy. Dobrym rozwiązaniem jest przygotowanie kontraktu, w którym zostaną zapisane wszystkie ustalenia. Możemy się odwoływać do kontraktu w każdej sytuacji, kiedy jego zasady zostaną przekroczone. W kontrakcie można uregulować wiele kwestii, np.:

- cel współpracy;
- planowaną liczbę spotkań oraz ich terminy;
- zasady przekładania/odwoływania spotkań;
- zobowiązanie do przygotowania się do spotkań (wykonywanie zadań, zbieranie informacji);
- zobowiązanie doradcy do poufności;
- zasady przechowywania notatek ze spotkań.

Joanna ma wspierającą rodzinę, która jest zaangażowana w jej rozwój i usamodzielnianie. Doradca musi jednak pamiętać, że to Joanna jest podmiotem w procesie doradczym – jest osobą dorosłą i to z nią należy dokonywać wszelkich ustaleń. To Joanna ostatecznie podejmuje decyzje. Doradca powinien ją w tym wspierać. Jeśli w toku procesu doradczego zaistnieją sytuacje, w których konieczne będzie włączenie do współpracy osoby z najbliższego otoczenia, każdorazowo Joanna musi wyrazić na to zgodę i mieć pełną informację o tym, w jakim celu podczas spotkania jest zaangażowany np. rodzic.

Proces doradczy z Joanną może wymagać dłuższego czasu ze względu na jej trudności ze skupieniem uwagi, potrzebę wyjaśniania różnych kwestii i brak doświadczenia związanego z rynkiem pracy. Stąd niezwykle ważne jest zbudowanie stabilnej relacji opartej na zaufaniu, ale z zachowaniem granic profesjonalnego doradztwa. Jednocześnie Joanna musi mieć poczucie, że jest odpowiedzialna za każde działanie w tym procesie i to od niej zależy, jaki będzie efekt końcowy. Rolą doradcy jest ciągłe wzmacnianie Joanny w budowaniu odpowiedzialności.

Na co powinien zwrócić uwagę doradca, pracując Metodą Bilansu Kompetencji?

Co będzie kluczowe w działaniach na poszczególnych etapach procesu?

Etap 1: Ustalenie celu

Przystąpienie do procesu doradczego metodą Bilansu Kompetencji wymaga świadomej decyzji przejęcia odpowiedzialności za podejmowane działania, deklaracji uczestnictwa w oferowanych działaniach oraz ukierunkowania na osiągnięcie zakładanego celu. Joanna ma jasno sprecyzowany cel – chce po szkole podjąć zatrudnienie. Na etapie ustalania celu doradca zawodowy musi przede wszystkim zidentyfikować motywatory, jakimi kieruje się Joanna, aby ustalić, czy i w jakim zakresie w tym obszarze będzie wymagała wsparcia. Trzeba mieć na uwadze, że motywacja u osób z niepełnosprawnością intelektualną może być labilna i zależna od kontekstu sytuacyjnego. Zatem konieczne jest ugruntowanie celu i zdefiniowanie korzyści, jakie wynikają z jego osiągnięcia. Następnie doradca musi pamiętać, aby monitorować motywację Joanny, wzmacniać ją i podtrzymywać do końca wspólnej pracy. Wsparciem w tym zadaniu może być najbliższe otoczenie Joanny. Warto więc odbyć podczas pierwszego spotkania wspólną rozmowę i podzielić się zadaniami. Wsparcie rodziców może być dla doradcy bardzo pomocne, szczególnie podczas zadań, które doradca wskaże Joannie do wykonania samodzielnie w domu. Rolę osoby motywującej, wspierającej, ewentualnie wyjaśniającej może przejąć wtedy rodzic.

Joanna nie ma doświadczeń związanych z pracą, nie ma też wiedzy o rynku pracy, zatem rolą doradcy będzie na początku pokazanie Joannie, jakie ma możliwości. Doradca może wykorzystać do tego materiały przygotowane w dostępnej formie (katalogi, broszury, filmy)⁸. Joanna może analizować część materiałów samodzielnie, podczas pracy w domu, a następnie omawiać z doradcą efekty tych analiz podczas wspólnych spotkań.

⁸ Warto skorzystać z publikacji przygotowanych w tekście łatwym do czytania i rozumienia, np. Pióro, 2024; Bałtowska-Jucha, 2020; Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, 2015.

Rezultatem tego etapu będzie świadomy wybór Joanny dotyczący przyszłej pracy. Przy określaniu celu, czyli stanowiska, na którym chciałaby pracować Joanna po ukończeniu szkoły, warto wziąć pod uwagę co najmniej dwie lub trzy opcje. Decyzja dotycząca wyboru jednej z nich zapadnie wtedy, kiedy Joanna zidentyfikuje swoje kompetencje i będzie mogła je realnie dopasować do wymagań na wybranych stanowiskach pracy.

Etap 2: Identyfikowanie i nazywanie kompetencji

To kluczowy etap w pracy doradczej. Dokonanie bilansu własnych umiejętności, zainteresowań i wartości, jakie chcemy realizować w pracy zawodowej, jest niezbędnym warunkiem planowania i późniejszego efektywnego działania.

W pracy z Joanną doradca zawodowy musi mieć świadomość, że zidentyfikowanie przez nią jej własnych kompetencji będzie wymagało zróżnicowanych metod i form pozyskania wiedzy. Wywiad biograficzny i behawioralny to świetne narzędzia do pozyskania wiedzy, aczkolwiek wykorzystanie ich wymaga od doradcy pewnych modyfikacji pytań, zakresów, uproszczeń, dzielenia na mniejsze partie, włączenia dodatkowych narzędzi i ćwiczeń⁹. Joanna posiada na pewno szereg umiejętności, których może nie być świadoma. Może też nie wiedzieć, które z nich przydadzą się jej w wykonywaniu pracy. W domu i w szkole wykonuje na pewno wiele czynności. Będzie potrzebowała wsparcia, aby je nazwać i uporządkować. Warto przygotować arkusze do oceny kompetencji na różnych stanowiskach, w których Joanna będzie mogła zaznaczyć te, które posiada. Na podstawie wypełnionych arkuszy będzie jej łatwiej dokonać oceny posiadanych umiejętności. Poniżej zamieszczono przykład arkusza kompetencji dla pomocnika biurowego.

⁹ Polecamy skorzystanie z publikacji: Zakrzewska, 2019.

Rysunek 6
Przykład arkusza kompetencji dla pomocnika biurowego

Mogę pomagać pracownikowi biurowemu w pracy, ponieważ:

Prawidłowo obsługuję urządzenia:	TAK	NIE
niszczarkę dokumentów		
bindownicę		
kserokopiarkę		
komputer		
drukarńkę		
telefon		

Niszczenie dokumentów – umiejętności

Potrafię samodzielnie:	TAK	NIE
wyciągnąć zszywki z dokumentów		
włączyć niszczarkę		
włożyć odpowiednią liczbę kartek do niszczarki		
opróżnić worek ze ścinkami dokumentów z niszczarki		
założyć nowy worek do niszczarki		

Kserowanie dokumentów – umiejętności

Potrafię samodzielnie:	TAK	NIE
• włączyć kserokopiarkę		
• umieścić kolejno kartki do kserowania na szybie podajnika		
• uzupełnić papier		
• wyciągnąć kartki z kserokopiarki i ułożyć w odpowiedniej kolejności		
• zszywać dokumenty		

Adresowanie kopert i naklejanie znaczków – umiejętności

Potrafię samodzielnie:	TAK	NIE
• napisać adres na kopercie		
• nakleić znaczek		
• stemplować dokumenty w odpowiednim miejscu		

Roznoszenie korespondencji – umiejętności

Potrafię samodzielnie:	TAK	NIE
roznieść korespondencję do właściwych osób i pomieszczeń		
zanieść korespondencję wysyłkową na pocztę		
wysłać list (pobranie odpowiedniego numerka na poczcie, podejście do okienka, wrzucenie listu do skrzynki)		

Obsługa komputera i drukarki – umiejętności

Potrafię samodzielnie:	TAK	NIE
pisać w edytorze tekstu		
wprowadzać dane do tabeli		
drukować dokumenty		

Obsługa telefonu – umiejętności

Potrafię samodzielnie:	TAK	NIE
odebrać telefon		
przełączyć rozmowę do innej osoby		
wykonać telefon do wskazanej osoby i przekazać informację		

Źródło: opracowanie własne.

Podczas pracy w zakresie identyfikacji kompetencji kluczowa będzie komunikacja z Joanną. W całym procesie niezwykle istotne jest, aby miała ona poczucie, że jej umiejętności są ważne i przydatne, ale też aby dowiedziała się, w jaki sposób może je rozwijać i wzmacniać. Na tym etapie u osób, które nie posiadają praktycznych doświadczeń w pracy, ważne jest włączenie niezwykle skutecznego narzędzia, jakim są próby pracy, najlepiej na realnym stanowisku pracy. Jeśli doradca nie ma możliwości zorganizowania takiej sytuacji, warto zachęcić do współpracy szkołę, do której aktualnie uczęszcza Joanna. Informacja zwrotna uzyskana od nauczyciela po przeprowadzeniu takich prób pracy będzie niezwykle cenna dla doradcy, a dla samej Joanny będzie praktyczną weryfikacją jej wyobrażeń. Doradca, pracując z osobą z niepełnosprawnością intelektualną, musi być gotowy na poszukiwanie różnorodnych sposobów weryfikacji wiedzy.

Etap 3: Tworzenie Portfolio, czyli dokumentowanie kompetencji

Stworzenie portfolio dla Joanny będzie domknięciem procesu bilansu kompetencji. Podczas szeregu zadań, jakie postawi przed nią doradca, będzie mogła sporządzić listę posiadanych kompetencji oraz uświadomi sobie, w jakich sytuacjach i na jakich stanowiskach te kompetencji będą przydatne.

Kolejnym krokiem będzie zebranie dowodów na posiadanie tych zidentyfikowanych kompetencji. Mając na uwadze możliwości Joanny, doradca musi z nią ustalić, jaka forma będzie dla niej najbardziej dogodna – czy wykorzystanie aplikacji Moje Portfolio, czy też gromadzenie dowodów w tradycyjnej formie. Przy wykorzystaniu aplikacji niezbędna wydaje się pomoc doradcy, więc na początek – aby dać większą swobodę Joannie i zachęcić do samodzielności – zaleca się formę tradycyjną.

Doradca może przygotować dla Joanny odpowiedni arkusz lub tabelę do zapisywania wszystkich informacji. Warto w tym dokumencie podać przykład na to, w jaki sposób można opisać dowód dla danej kompetencji. Należy pamiętać o tym, że Joanna nie będzie miała wielu formalnych dowodów (np. certyfikatów, zaświadczeń itp.) potwierdzających jej kompetencje.

Gotowe portfolio będzie dla Joanny cennym materiałem do późniejszego przygotowywania aplikacji na wybrane stanowiska. Dzięki portfolio będzie jej łatwiej sporządzić CV oraz przygotować się do rozmów kwalifikacyjnych.

Etap 4: Planowanie rozwoju z uwzględnieniem możliwości edukacyjnych i zawodowych ucznia

Na początek warto raz jeszcze przypomnieć, że doradca nie jest odpowiedzialny za to, co osoba na tym etapie zaplanuje, ani tym bardziej za to, które z tych działań wykona. Doradca jest odpowiedzialny za wyposażenie osoby w wiedzę na temat planowania i służące do tego narzędzia.

Klientką w tym procesie jest Joanna, osoba z niepełnosprawnością intelektualną, ale planowanie i realizacja planu należą wyłącznie do niej. To ona jest odpowiedzialna za powodzenie tego przedsięwzięcia. Co powinien zrobić doradca, aby ją odpowiednio przygotować? Przede wszystkim doradca musi mieć świadomość, że planując z osobą z niepełnosprawnością intelektualną przyszłość edukacyjną czy zawodową, należy uwzględnić w tych planach najbliższe otoczenie. Oczywiście, że to Joanna będzie podejmowała ostateczne decyzje, ale jej rodzice będą ją wspierać w działaniach zmierzających do osiągnięcia celu. Ponadto jest jeszcze szkoła, do której uczęszcza Joanna i która również może się na tym etapie włączyć w działania wspierające. Doradca zawodowy powinien zatem wziąć pod uwagę w procesie planowania najbliższy krąg wsparcia Joanny, który powinien w tym procesie uczestniczyć.

Jeszcze na etapie szkoły Joanna mogłaby na przykład rozpocząć realizację praktyk zawodowych (Antecka i in., 2018) w zakładzie pracy na wybranym przez siebie stanowisku. Takie praktyki mogą okazać się bardzo pomocne w weryfikacji planów. Joanna będzie mogła doświadczyć w dłuższym czasie, jak to jest wykonywać realną pracę w określonym czasie i z określonym harmonogramem. Takie doświadczenie może ją utwierdzić w decyzji lub skłonić do zmiany celu dotyczącego stanowiska pracy.

Jeśli na etapie bilansu kompetencji doradca wspólnie z Joanną ustalił pewne braki i potrzebę ich uzupełnienia, plan musi uwzględniać konkretne działania, które pozwolą nabyć te kompetencje. Być może Joanna mogłaby skorzystać z dodatkowych warsztatów w szkole lub z projektu prowadzonego przez lokalną organizację pozarządową.

Kluczowe będzie przedstawienie Joannie możliwości w zakresie pozyskania przyszłej pracy. Na tym etapie doradca może wskazać Joannie podmioty, które wspierają osoby z niepełnosprawnościami w poszukiwaniu pracy. Może zapoznać Joannę z działalnością publicznych¹⁰ i niepublicznych służb zatrudnienia. Warto pamiętać, że najskuteczniejszą metodą wsparcia takich osób jak Joanna jest zatrudnienie wspomagane, czyli kompleksowy proces wsparcia w podjęciu i utrzymaniu zatrudnienia na otwartym rynku pracy. Doradca może wskazać Joannie możliwości skorzystania z takiego wsparcia¹¹.

Kolejny przykład przedstawia ucznia VIII klasy, który stoi przed wyborem dalszej ścieżki edukacyjnej. Nie jest zainteresowany swoją przyszłością, a rodzice mają nierealne oczekiwania. Przykład zawiera opis funkcjonowania Szymona oraz praktyczne wskazówki dotyczące prowadzenia procesu doradczego Metodą Bilansu Kompetencji.

Przykład 2.

Szymon, lat 16, osoba z ADHD, uczeń VIII klasy szkoły podstawowej (opis funkcjonowania)

Szymon ma 16 lat, jest uczniem ostatniej klasy szkoły podstawowej. Dwa lata temu dzięki staraniom wychowawczyni rodzice Szymona zdecydowali się na współpracę z poradnią psychologiczno-pedagogiczną w celu zdiagnozowania trudności występujących u syna. U Szymona zdiagnozowano ADHD, zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi. Szkoła zapewnia Szymonowi pomoc w postaci zindywidualizowanej pracy na obowiązkowych zajęciach edukacyjnych oraz pracy korekcyjnej podczas dodatkowych zajęć

¹⁰ Doradca może wykorzystać materiał przygotowany w tekście łatwym do czytania i rozumienia, np. Bałtowska-Jucha i in., 2017.

¹¹ W Polsce działają dwie organizacje parasolowe: Polska Federacja Zatrudnienia Wspomaganego (www.pfzw.pl) oraz Polska Unia Zatrudnienia Wspomaganego (www.puzw.pl), które zrzeszają podmioty prowadzące agencje zatrudnienia wspomagane.

specjalistycznych (indywidualne zajęcia z psychologiem, zajęcia wyrównawcze). Nauczyciele starają się dostosować treści, metody i organizację nauczania do możliwości psychofizycznych ucznia.

Szymon ze względu na zaburzenia emocjonalne i nadpobudliwość psychoruchową przysparza wielu problemów wychowawczych. Doświadcza także licznych niepowodzeń szkolnych.

Chłopiec ma duże trudności w zakresie koncentracji uwagi podczas zajęć, często nie słucha tego, co się do niego mówi, nie stosuje się do podawanych kolejno instrukcji, ma kłopoty z kończeniem zadań. Bardzo łatwo się rozprasza, np. pod wpływem dochodzących dźwięków, intensywnych kolorów bądź ruchów w otoczeniu, a nawet pod wpływem bodźców płynących z własnego ciała (zmiana temperatury, drapiąca metka od koszuli, burczenie w brzuchu).

Często nie potrafi pominąć nieistotnych szczegółów i skupić się na jednym wątku. Ma problem z organizacją i zarządzaniem czasem, przestrzeganiem terminów, co jest szczególnie ważne w kontekście nauki i realizacji zadań szkolnych.

Pracuje nieregularnie, na zajęciach często nie uważa i zajmuje się zwykle czymś innym.

Często nie odpowiada na pytania, ponieważ nie wie, o co chodzi. Potrafi się jednak skupić na zajęciach i tematach, które go interesują. Podczas lekcji historii Szymon jest jednym z bardziej aktywnych uczniów, często wyróżnia się nieprzeciętną wiedzą, przedstawia liczne ciekawostki. Oczywiście podczas tych zajęć również występują trudności związane z nadpobudliwością – Szymon ma trudność z tym, aby poczekać z odpowiedzią na swoją kolej, przerywa wypowiedzi innych, uzupełnia wypowiedzi nauczyciela. Jego rozległa wiedza z tego zakresu nie zawsze przekłada się na wysokie noty otrzymywane podczas sprawdzianów czy kartkówek. Szymon preferuje wypowiedzi słowne. Drugim ulubionym przedmiotem Szymona była plastyka (w VIII klasie nie ma już niestety tego przedmiotu). Podczas zajęć plastycznych Szymon potrafił się wyciszyć, skoncentrować na zadaniu. Często prezentował nieprzeciętny styl pracy, wykazywał się dużą kreacją twórczą. Aktualnie wykorzystuje swoje pomysły i zdolności twórcze podczas zajęć informatycznych, nie zawsze zgodnie z poleceniem nauczyciela i tematem lekcji. Szymon często mówi kolegom, że chciałby pracować jako grafik komputerowy i tworzyć grafiki do gier komputerowych,

których jest wielkim fanem. Ma dużą fantazję i często opowiada kolegom o swoich najnowszych koncepcjach twórczych. Niestety praca na lekcjach innych przedmiotów zupełnie go nie interesuje i często to demonstrowuje.

W okresie dojrzewania nasiliły się pewne problematyczne zachowania. Często można zaobserwować u Szymona wysoki poziom napięcia, przez co jest impulsywny, ma problemy z kontrolą emocji i przewidywaniem konsekwencji swoich działań. Przez swoje niekontrolowane zachowania ma trudności w relacjach grupowych. Koledzy i koleżanki z klasy nie akceptują jego zachowania, choć czasami imponuje im swoimi pomysłami i wiedzą. Szymon nie ma w klasie żadnej bliskiej osoby, z którą byłby w bliższej relacji koleżeńskiej czy przyjacielskiej.

Szymon wychowuje się w pełnej rodzinie, jednak jego ojciec pracuje za granicą i dlatego zwykle nie ma go w domu. Matka zajmuje się wychowaniem dzieci. W rodzinie panuje liberalny styl wychowania – Szymon wychowywany jest w duchu nieskrępowanej swobody, matka pozwala mu niemal na wszystko. Jest pobłażliwa, a także niekonsekwentna w swoim wychowawczym postępowaniu. Szymon w domu nie ma żadnych obowiązków, ponieważ jest cały czas wyręczany przez matkę albo starsze rodzeństwo. Również ojciec ma zły wpływ na syna, gdyż chcąc zrekompensować swoją dłuższą nieobecność, obdarowuje go różnymi prezentami przywożonymi zza granicy i spełnia jego prośby. Ponadto rodzice nie stworzyli wokół chłopca systemu wartości. Szymon nie potrafi określić, co jest dla niego dobre i ważne, a co mniej istotne, i na czym mu tak naprawdę zależy.

Matka Szymona po sugestjach wychowawczyni zaczęła zastanawiać się nad przyszłością edukacyjną syna. Chciałaby, aby Szymon ukończył szkołę średnią, a następnie wybrał dobry kierunek studiów. Zupełnie nie bierze pod uwagę aktualnych trudności szkolnych syna ani diagnozy ADHD. Uważa, że to wina szkoły, że Szymon ma tak słabe wyniki w nauce. Wychodzi z założenia, że wizyta u doradcy zawodowego potwierdzi jej tezę. Ma wobec doradcy pewne oczekiwania. Szymon natomiast nie jest w ogóle zainteresowany spotkaniami z doradcą zawodowym. Uważa, że to strata czasu.

W jaki sposób doradca zawodowy może się przygotować do procesu wsparcia doradczego Szymona?

Warunki organizacyjne tego procesu będą wymagać od doradcy zawodowego przede wszystkim aktywnego i konstruktywnego zaangażowania wszystkich stron. Zanim doradca zawodowy rozpocznie pracę z Szymonem, musi ustalić warunki tej współpracy z jego rodzicami, szczególnie z matką, gdyż to ona na co dzień odpowiada za wychowanie syna. W rozmowach z matką doradca zawodowy musi jasno sprecyzować zasady swojej pracy i wyjaśnić jej swoją rolę. Zadaniem doradcy jest pomóc uczniowi określić poziom jego kompetencji i zaplanować wspólnie z nim oraz jego rodzicami dalszą ścieżkę edukacyjną. Ocena i planowanie muszą odnosić się do realnych warunków, a nie wyobrażeń rodziców. Tylko pod warunkiem ustalenia wspólnego celu pracy i uznania metod pracy doradcy może on podjąć współpracę. Doradca musi mieć świadomość, że w trakcie procesu może wielokrotnie otrzymywać od matki różne sugestie, ale też i doświadczać z jej strony krytyki. Zatem warto od początku ustalić z matką tzw. spotkania ewaluacyjne, podczas których doradca na bieżąco będzie informował o postępach w procesie, poczynionych ustaleniach oraz potrzebach zgłaszanych przez Szymona. Tylko współdziałanie i dobre zrozumienie każdej ze stron może przynieść efekty w tym procesie.

Wyzwaniem dla doradcy będzie aktywne zaangażowanie samego Szymona w proces oceny kompetencji i planowania dalszej ścieżki edukacyjnej. Na razie Szymon postrzega te spotkania jako stratę czasu. Zatem doradca musi przygotować się na to, że zaangażowanie Szymona w proces nie będzie łatwe. Ze względu na znaczące trudności, jakie Szymon ma ze skupieniem uwagi i koncentracją na zadaniu, doradca zawodowy musi pamiętać o:

- racjonalnym planowaniu czasu na spotkania;
- częstej zmianie aktywności;
- częstych przerwach i zapewnieniu możliwości odpoczynku, relaksu, wyciszenia się;
- dostosowaniu formy przekazu do preferowanych kanałów odbioru;
- wykorzystaniu mocnych stron Szymona przy projektowaniu zadań do wykonania (bazowanie na jego kreatywności, zdolnościach twórczych);

- wyposażeniu Szymona w narzędzia do samoewaluacji (wsparcie w zarządzaniu czasem i zadaniem).

Mocną stroną Szymona są wysoko rozwinięte kompetencje cyfrowe. Zatem w procesie doradczym warto włączyć te umiejętności i na nich bazować. Część spotkań doradczych może odbywać się w formie zdalnej. Pozwoli to na większą elastyczność i częstotliwość przy jednoczesnym skróceniu każdego spotkania. Szymon może również otrzymywać zadania do wykonania w formie zdalnej. Świetnie sprawdzą się elektroniczne narzędzia typu testy, quizy czy gry online. Należy zwrócić uwagę na to, aby instrukcje do tego typu ćwiczeń były precyzyjnie określone, a wykonanie zadania egzekwowane.

Ułożenie szczegółowego planu pracy będzie wspierało poczucie bezpieczeństwa Szymona. Wskazane jest, aby doradca zawodowy ustalił z Szymonem indywidualny kontrakt współpracy, z którego muszą jasno wynikać zobowiązania obydwu stron. Szymon powinien mieć możliwość zaproponowania warunków odpowiadających jego potrzebom. Na przykład może się umówić z doradcą, że przy pierwszych kilku zadaniach do samodzielnego wykonania doradca skontroluje jego postępy, czyli skontaktuje się z Szymonem za pomocą ustalonego, preferowanego kanału komunikacji (mail czy komunikator internetowy) i przypomni o wykonaniu zadania bądź poprosi o częściowe efekty.

Należy pamiętać o tym, że Szymon przejawia zachowania impulsywne, które mogą się pojawić również podczas spotkań. Warto w kontrakcie ustalić, jak wspólnie można sobie poradzić z wybuchami złości czy brakiem kontroli emocji. Być może Szymon ma sprawdzone sposoby na takie sytuacje i podpowie doradcy, co najlepiej zadziała.

Na co powinien zwrócić uwagę doradca, pracując Metodą Bilansu Kompetencji?

Co będzie kluczowe w działaniach na poszczególnych etapach procesu?

Etap 1: Ustalenie celu

Z opisu funkcjonowania Szymona i jego relacji w rodzinie wiemy, że cel pracy doradczej nie jest spójny. Matka ma świadomość, że syn stoi przed wyborem szkoły średniej, ale jej oczekiwania są nierealne. Na razie Szymon nie dostrzega w ogóle potrzeby planowania. Ustalenie celu powinno odbyć się na wspólnym spotkaniu, podczas którego obecny będzie Szymon, ale też i jego rodzice (najlepiej obydwoje).

Celem nadrzędnym dla wszystkich jest wybór dalszej ścieżki kształcenia. Cel powinien być dla wszystkich atrakcyjny i ekscytujący, a nie tylko kojarzyć się z przykrym obowiązkiem. Szymon w procesie ustalania celu powinien zobaczyć perspektywę swojej przyszłości i uświadomić sobie, że stoi u progu dorosłości, gdzie odpowiedzialność i konsekwencja są naturalnymi czynnikami, które będą wpływać na jakość jego życia.

Doradca musi dać mu przestrzeń, aby dojrzał do podjęcia świadomej decyzji o wartości procesu. Można wykorzystać tutaj różne ćwiczenia, w których Szymon odniesie się do wcześniejszych swoich doświadczeń i po ich przeanalizowaniu wyciągnie wnioski, że każda decyzja ma konsekwencje w przyszłości. Zarówno to, co robimy, jak i to, czego nie robimy, ma wpływ na nasze dalsze życie. Na tym etapie doradca powinien wzmocnić Szymona poprzez zadania, które uświadomią mu, że ma potencjał, który należy odpowiednio wykorzystać.

Etap 2: Identyfikowanie i nazywanie kompetencji

Identyfikowanie i nazywanie kompetencji będzie dla Szymona kluczowym etapem samopoznania. Szymon doznaje wielu niepowodzeń szkolnych, ma słabe wyniki w nauce i rzadko doświadcza poczucia sukcesu. Na początku więc może mieć duże trudności w ocenie własnych kompetencji. W pracy doradczej przydatne będą różnorodne materiały, które

pozwołą mu obserwować i odkrywać kompetencje u innych, a następnie na tej podstawie odnosić je do własnej osoby. Świetnym materiałem będą różnego rodzaju filmy z zakresu zawodoznawstwa.

Inspiracją dla doradcy zawodowego może być strona internetowa Mapa Karier¹². W strefie dla młodzieży można znaleźć opisy ścieżek kariery według różnych kategorii (m.in. przez pryzmat branż, czynności zawodowych, kompetencji cyfrowych, przedmiotów szkolnych, środowiska pracy itd.). Można zapoznać się także z zawodami przyszłości. Młodzież znajdzie tam też przydatny narzędziownik oraz karierowy niezbędnik, czyli bazę inspiracji dotyczących edukacji i kariery zawodowej. Bardzo cennym materiałem w bazie jest część dotycząca pracy w różnych zawodach – przygotowano ją w bardzo atrakcyjnej formie (filmy, podcasty, animacje).

Szymon musi poznać wymagania kompetencyjne na różnych stanowiskach pracy, aby w perspektywie mógł określić, jakie ma umiejętności i gdzie może zrobić z nich użytek. Wykorzystując swoje umiejętności plastyczne i cyfrowe, Szymon mógłby przygotować np. metodą mapy myśli informacje o swoich kompetencjach. Mapa myśli pozwoli mu na uszczegóławianie informacji o kompetencjach, od ogólnych poprzez szczegółowe. Podczas całego procesu kluczowym zadaniem doradcy będzie utrzymanie wysokiego poziomu motywacji u Szymona i wzmacnianie go w regularnym wykonywaniu powierzonych zadań.

Podczas prowadzenia wywiadu biograficznego i behawioralnego doradca musi zachować dużą elastyczność – dostosować zakres pytań do możliwości skupienia uwagi (Szymon szybko się nudzi, potrzebuje zmiany aktywności). Warto też wplatać podczas statycznych zadań ćwiczenia redukujące poziom napięcia i stymulujące koncentrację, np. ćwiczenia oddechowe, izometryczne czy energetyzujące metodą Dennisona.

¹² Mapa Karier to bezpłatna i interaktywna baza informacji o ścieżkach kariery i rynku pracy dla młodych ludzi (<https://mapakarier.org/>).

Etap 3: Tworzenie portfolio, czyli dokumentowanie kompetencji

Na tym etapie doradca zawodowy może umożliwić Szymonowi sięgnięcie po zasoby takie jak wyobraźnia czy umiejętność projektowania. Szymon, wykorzystując swoje umiejętności cyfrowe, może się zaangażować i wykazać poprzez przygotowanie autorskiego pomysłu na własne portfolio. Jeśli wcześniejsze etapy były udane, Szymon powinien odpowiedzialnie podejść do wyznaczonego zadania. Oczywiście może również skorzystać z aplikacji Moje Portfolio albo zebrać dokumenty potwierdzające posiadane kompetencje w tradycyjnej formie, aczkolwiek zachęcenie Szymona do własnej kreacji może znacząco wpłynąć na jego poczucie wartości.

Na etapie tworzenia portfolio doradca powinien być w stałym kontakcie z Szymonem. Te kontakty pozwolą na bieżące monitorowanie postępów, ale też umożliwią Szymonowi konsultacje w momencie pojawienia się trudności z opisaniem czy ustaleniem dowodu na którąś z kompetencji. Doradca nie powinien dopuścić do sytuacji, w której Szymon zniechęcony trudnością czy niewiedzą zaniecha wykonania zadania. Na zakończenie tego etapu niezbędne będzie spotkanie z rodzicami Szymona, aby przedstawić im efekty pracy ich syna. Rodzice będą mogli zobaczyć realną ocenę kompetencji, co będzie dobrym wstępem do ostatniego etapu, jakim jest planowanie rozwoju.

Etap 4: Planowanie rozwoju z uwzględnieniem możliwości edukacyjnych i zawodowych ucznia

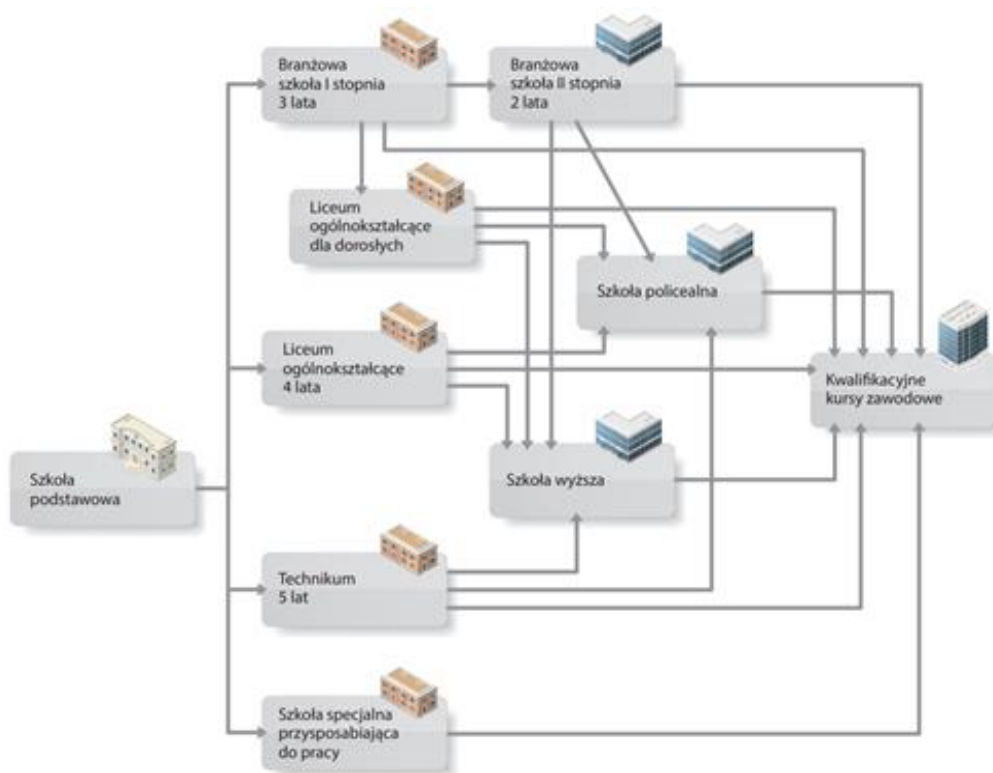
Rola rodziców w planowaniu kariery zawodowej dzieci jest nieoceniona. Większość rodziców chce mieć pewność, że wybory dokonywane przez dzieci będą trafne i przyniosą satysfakcję w przyszłości. Na tym etapie rodzice Szymona powinni mieć już świadomość, że najważniejsze jest zapewnienie synowi warunków do rozwoju na miarę jego możliwości oraz wspieranie go w pokonywaniu trudności do osiągnięcia sukcesu. Doradca zawodowy na tym etapie powinien odbyć spotkanie z rodzicami, aby znając już potencjał Szymona i to, co sprawia mu trudność, rozważyć wybór szkoły ponadpodstawowej. Doradca może pokazać rodzicom, ale i samemu Szymonowi, że może warto rozważyć podzielenie ścieżki edukacji na

różne etapy, np. rozpoczęcie nauki w szkole zawodowej, co nie wyklucza możliwości kontynuowania nauki w technikum czy liceum.

Planując w ten sposób ścieżkę edukacyjną, łatwiej będzie osiągnąć cel. Nie można przekonywać dziecka do wyborów dających prestiż i pieniądze bez uwzględnienia jego zainteresowań, predyspozycji i umiejętności oraz możliwości zarówno intelektualnych, jak i zdrowotnych. Doradca może wykorzystać poniższy rysunek, aby zobrazować rodzicom i Szymonowi możliwości edukacyjne. W przypadku rozważania nauki w szkole branżowej (gdzie Szymon będzie mógł wykorzystać swoje umiejętności kierunkowe, techniczne) warto zapoznać się z możliwościami w tym zakresie. Doradca może polecić publikację pt. *Informator o zawodach szkolnictwa branżowego* (Magnowski, 2020) pozwalającą na zapoznanie się z szerokim wachlarzem możliwości kształcenia zawodowego.

Rysunek 7

Ścieżki kształcenia dla absolwentów szkoły podstawowej (obowiązuje od 1 września 2019 r.)



Źródło: ORE, 2019.

Jeśli jednak Szymon wraz z rodzicami zdecydują się na kontynuowanie nauki w liceum, warto przygotować szczegółowy plan, który pozwoli na realizację tego celu. Jednym z działań w takim planie może być skoncentrowanie się na przygotowaniu do egzaminu ósmoklasisty i uzupełnieniu/wzmocnieniu tych obszarów, w których aktualnie Szymon ma braki. W ten plan powinna zostać włączona szkoła, a przede wszystkim wychowawczyni Szymona, która wydaje się bardzo zainteresowana przeszłością swojego wychowanka.

Doradca powinien też bardzo jasno ustalić z Szymonem listę celów szczegółowych na drodze do osiągnięcia celu głównego, przyporządkować do nich konkretne zadania i ustalić terminy ich wykonania. Pamiętając o trudnościach chłopca, warto zaangażować osobę z jego najbliższego otoczenia odpowiedzialną za realizację planu ustalonego przez Szymona. Sam plan bez systematycznej realizacji jego poszczególnych punktów pozostanie nadal tylko planem i nie przybliży Szymona do osiągnięcia celu, jaki sobie wyznaczył.

Na zakończenie

Indywidualizacja podejścia w doradztwie zawodowym wymaga uwzględnienia zróżnicowanych i szczególnych potrzeb edukacyjnych osób, które często potrzebują wsparcia dopasowanego do ich unikalnych warunków i sytuacji życiowej. Kluczowe jest zastosowanie modelu biopsychospołecznego, który holistycznie podchodzi do osoby, integrując aspekty biologiczne, psychiczne i społeczne. Doradca zawodowy powinien cechować się uważnością, otwartością oraz gotowością do ciągłego poszukiwania najlepszych rozwiązań, co pozwala na budowanie zaufania i skutecznego wsparcia „szytego na miarę”. Jednak aby proces doradczy miał szansę zakończyć się sukcesem, niezbędne jest uwzględnienie wpływu środowiska – zarówno rodzinnego, szkolnego, jak i społecznego. Bez wsparcia otoczenia nawet najbardziej dopasowany i indywidualnie zrealizowany proces doradczy może nie przynieść oczekiwanych rezultatów. Środowisko pełni zatem funkcję katalizatora, wspomagając rozwój i adaptację jednostki na jej ścieżce edukacyjno-zawodowej.

Podsumowanie i rekomendacje

Najważniejsze tezy i wnioski z ekspertyzy dotyczącej rozwoju Metody Bilansu Kompetencji (MBK) w celu zwiększenia jej dostępności w sytuacji zróżnicowania potrzeb edukacyjnych

1. **Różnorodność potrzeb edukacyjnych:** Współczesny system edukacji i rynek pracy są zróżnicowane, dlatego Metoda Bilansu Kompetencji musi odpowiadać na potrzeby różnych grup społecznych, w tym osób z niepełnosprawnościami, migrantów, osób o niskich kwalifikacjach, i dostosowywać się do specyficznych potrzeb każdej z tych grup.
2. **Elastyczność narzędzi i metod:** MBK wymaga większej elastyczności w zastosowaniu narzędzi, aby umożliwić dostosowanie procesu do indywidualnych potrzeb uczestników. To dotyczy zarówno czasu, formy pracy, jak i treści. Osoby z różnymi potrzebami edukacyjnymi mogą potrzebować innych form wsparcia, np. bardziej obrazowych lub prostszych materiałów.
3. **Szkolenia doradców:** Doradcy zawodowi potrzebują bardziej zaawansowanych i różnorodnych materiałów szkoleniowych, które pomogą im pracować z różnorodnymi grupami. Obejmuje to nie tylko zrozumienie potrzeb osób o specyficznych trudnościach, ale także umiejętność indywidualizowania podejścia oraz odpowiedniego korzystania z dostępnych narzędzi. Warto zaplanować szkolenia dla doradców zawodowych dotyczące rozumienia podejścia biopsychospołecznego i wykorzystania Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia w procesie oceny potrzeb ucznia. Ważne jest również, aby wyposażyć doradcę zawodowego w wiedzę dotyczącą instrumentów rynku pracy oraz możliwości wsparcia po zakończeniu szkoły.
4. **Integracja technologii cyfrowych:** Technologia cyfrowa może odegrać kluczową rolę w rozwoju MBK, zwłaszcza w kontekście zwiększenia dostępności. Zdalne narzędzia diagnostyczne, platformy e-learningowe oraz aplikacje mogą wspomóc proces doradztwa, szczególnie w przypadku osób z ograniczeniami mobilności czy mieszkających w trudno dostępnych regionach.

5. **Współpraca międzysektorowa:** Zwiększenie dostępności MBK wymaga współpracy różnych sektorów: edukacji, służb zatrudnienia, organizacji pozarządowych i samorządów. Synergia pomiędzy nimi mogłaby wpłynąć na efektywniejsze dostosowanie oferty do potrzeb różnorodnych grup.

Rekomendacje dotyczące rozwoju Metody Bilansu Kompetencji (MBK)

1. Poszerzenie oferty materiałów pomocniczych:
 - Opracowanie dodatkowych, zróżnicowanych materiałów pomocniczych dostosowanych do specyficznych potrzeb różnych grup społecznych (np. osób z niepełnosprawnościami, osób słabiej wykształconych).
 - Przygotowanie materiałów w różnych formatach (np. materiały wizualne, infografiki, nagrania wideo, piktogramy), tak aby łatwiej było je zrozumieć i wykorzystać.
2. Rozbudowanie materiałów instruktażowych dla doradców:
 - Przygotowanie bardziej zaawansowanych materiałów instruktażowych, które pomogą doradcom lepiej rozumieć i reagować na zróżnicowane potrzeby klientów. Materiały te powinny obejmować różnorodne scenariusze pracy z grupami o zróżnicowanych potrzebach.
 - Wprowadzenie systemu wsparcia dla doradców, który obejmowałby regularne aktualizacje metodologii oraz wymianę dobrych praktyk.
3. Rozwój szkoleń dla doradców:
 - Organizacja szkoleń i warsztatów skupiających się na indywidualizacji pracy z klientem oraz na adaptacji MBK do potrzeb osób o różnym poziomie kompetencji i wrażliwościach (np. osób z niepełnosprawnością intelektualną, w spektrum autyzmu).

- Wprowadzenie szkoleń online oraz modułów e-learningowych, które umożliwią doradcom dostęp do bieżącej wiedzy i nowych narzędzi bez konieczności udziału w szkoleniach stacjonarnych.

4. Wprowadzenie narzędzi cyfrowych wspierających MBK:

- Rozwój platform cyfrowych do pracy z MBK, które umożliwią zdalne doradztwo, monitorowanie postępów klientów oraz przeprowadzanie oceny online.
- Opracowanie aplikacji mobilnych wspierających proces bilansu kompetencji, które będą dostosowane do potrzeb osób z różnymi ograniczeniami (np. z dysfunkcjami wzroku).
- Szczegółowe audyty dostępności cyfrowej oraz informacyjno-komunikacyjnej platformy cyfrowej i ewentualnych aplikacji mobilnych, konsultacje z użytkownikami w celu wdrożenia partycypacyjnego modelu włączenia w proces projektowania i użytkowania nowych technologii, zaangażowanie do współpracy ekspertów praktycznej dostępności.

5. Monitorowanie i ewaluacja skuteczności MBK:

- Regularne badanie efektywności MBK w odniesieniu do różnych grup społecznych i ich specyficznych potrzeb, tak aby dostosowywać narzędzia i metody do zmieniających się wymagań rynku pracy i systemu edukacji.
- Tworzenie raportów i analiz dotyczących skuteczności MBK w rozwoju kompetencji uczestników i ich integracji na rynku pracy.

6. Wzmacnianie współpracy między instytucjami:

- Zacieśnienie współpracy pomiędzy instytucjami publicznymi, organizacjami pozarządowymi i przedsiębiorstwami w celu lepszego rozpoznawania potrzeb uczestników MBK i tworzenia wspólnych programów wsparcia.
- Wspólne opracowywanie i testowanie nowych rozwiązań, które zwiększą dostępność metody dla osób ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

Metoda Bilansu Kompetencji może stanowić podstawę nowoczesnego doradztwa w edukacji dla wszystkich. Jej uniwersalizm i wartości, którymi się kieruje, stanowią sprzyjającą przestrzeń dla zróżnicowanych potrzeb dzieci i młodzieży.

Koniecznością jest upowszechnienie tej metody na szeroką skalę, działania szkoleniowe i mentorskie dla doradców zawodowych i nauczycieli. Ogromną wartością byłoby włączenie do współpracy specjalistów posiadających wiedzę i doświadczenie w zakresie pracy z osobami o zróżnicowanych potrzebach oraz z zakresu dostępności.

Obecnie wyzwaniem jest brak dostępnych narzędzi, które mogą wspierać procesy doradcze Metodą Bilansu Kompetencji. Warto dokonać analizy narzędzi dostępnych na rynku, wybrać te, które mogą zostać dostosowane do potrzeb procesu, ale też przygotować nowe. Stworzenie katalogu, z którego doradcy mogą czerpać inspiracje, będzie rozwojowe dla wszystkich interesariuszy.

Bibliografia

Abramowska, B., Makowiecka, K., Czarkowska, M. i Zima-Parjaszewska, M. (2021). *Tekst łatwy do czytania i rozumienia. Instrukcja tworzenia i stosowania materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych*. Warszawa: PSONI. Pobrano z https://psoni.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/Czytam-i-wiem_INSTRUKCJA_z-okladka.pdf

Antecka, L., Bałtowska-Jucha, M., Głaz-Skirzyńska, M., Klaro-Celej, L., Wyszomierska, G. i Zakrzewska, M. (2018). *Model wdrożenia praktyk wspomaganych w szkołach przysposabiających do pracy. Podręcznik instruktażowy dla nauczycieli*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zawodowego – Monika Zakrzewska. Pobrano z https://pfzw.pl/wp-content/uploads/2024/02/model-praktyk-wspomaganych_podrecznik-i-narzedzia.pdf

Bałtowska-Jucha, M. (2020). *Moje możliwości na rynku pracy. Co osoba z niepełnosprawnością intelektualną powinna wiedzieć o możliwościach zatrudnienia*. Warszawa: PSONI. Pobrano z <https://centrumdzwoni.pl/wp-content/uploads/2024/04/Moje-mozliwosci-na-RYNKU-PRACY-do-internetu.pdf>

Bałtowska-Jucha, M., Bocheński, L. i Głaz-Skirzyńska, M. (2017). *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w urzędzie pracy. Przewodnik*. Warszawa: Polska Federacja Zatrudnienia Wspomaganego. Pobrano z https://pfzw.pl/wp-content/uploads/2015/11/przewodnik_UP.pdf

Bełza-Gajdzica, M., Ciborowski, M., Knopik, T., Nosowicz, E. i Rodzewicz, J.A. (2024). *Projektowanie uniwersalne w edukacji. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Bełza-Gajdzica, M., Ciborowski, M., Knopik, T., Olempska-Wysocka, M. i Wojciechowska, A. (2024). *Racjonalne usprawnienia w edukacji. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Bickenbach, J. (2012). Ethics, Disability and the International Classification of Functioning, Disability and Health. *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 91(13 Supplement 1), 163–167.

Bickenbach, J., Cieza, A., Rauch, A. i Stucki, G. (2012). *Zestawy Podstawowe ICF. Podręcznik do praktyki klinicznej*. ICF Research Branch. Materiał niepublikowany.

Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych (2010). *Informacja dla Wszystkich. Europejskie standardy przygotowania tekstu łatwego do czytania i zrozumienia*. Pobrano z <https://niepelnosprawni.gov.pl/container/publikacje/projektowanie-uniwersalne/informacja-dla-wszystkich.pdf>

CAST (2024). UDL Guidelines 3.0 Full Draft. <http://udlguidelines.cast.org>

Cichocka-Segiet, K., Mostowski, P. i Rutkowski, P. (2019). Uniwersalne projektowanie zajęć jako droga do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. W: I. Chrzanowska i G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 208–217). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.

Cichowska, Z. i Pierwieniecka, R. (2020). *Metoda Bilansu Kompetencji. Praktyczny poradnik dla doradców*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Domagała-Zyśk, E. (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch i B. Borowska (red.), *Z problematyki teatrologii i pedagogiki* (s. 553–568). Lublin: Wydawnictwo KUL.

Domagała-Zyśk, E. (2021). Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk i K. Martynowska (red.), *Oblicza życia. Księga Jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli* (858–870). Lublin: Wydawnictwo Episteme.

Hollenweger, J. (2011). Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland. *BMC Public Health*, 11. Pobrano z

https://www.researchgate.net/publication/51176285_Development_of_an_ICF-based_eligibility_procedure_for_education_in_Switzerland

Johnson-Harris, K.M. i Mundschenk, N.A. (2014). Working Effectively with Students with BD in a General Education Classroom: The Case for Universal Design for Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(4), 168–174.

Knopik, T. (2021). Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) w edukacji – możliwości i wyzwania. *Edukacja*, 1(156), 68–83. Pobrano z https://www.ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2021-01/PDF/6_Knopik.pdf

Knopik, T. (2022). *Kapitał różnorodności. Doradztwo zawodowe dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji

Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K. i Krasowicz-Kupis, G. (2021). Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 42, 53–69.

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (Dz.U. z 25 października 2012 r., poz. 1169). Pobrano z <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20120001169>

Mace, R. (1985). *Universal Design, Barrier free environments for everyone*. Los Angeles, CA: Designers West.

Magnowski, T. (2020). *Informator o zawodach szkolnictwa branżowego*. Warszawa: ORE. Pobrano z <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2021/01/informator-o-zawodach-szkolnictwa-branzowego.pdf>

Mapa Karier. <https://mapakarier.org/>

Metoda Bilansu Kompetencji. <https://mbk.ibe.edu.pl>

ORE (2019). *Ścieżki kształcenia dla absolwentów szkoły podstawowej*. Pobrano z <https://ore.edu.pl/>

Pióro, M. (2024). *Co robić po skończeniu szkoły. Z jakiego wsparcia może korzystać dorosła osoba z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: PSONI. Pobrano z https://psoni.org.pl/wp-content/uploads/2024/09/M.-Pioro_Co-robic-po-skonczeniu-szkoly.pdf

Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym (2015). *Katalog czynności zawodowych*. Pobrano z <https://pfzw.pl/wp-content/uploads/2015/11/ic3katalog.pdf>

Rose, D.H. i Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. *Educational Technology Research and Development*, 55(5), 521–525.

Skalska, K. (2019). Projekt Dobre Życie realizowany na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie jako przykład projektowania uniwersalnego. *Lubelski rocznik Pedagogiczny*, 38(4), 181–195.

Ślusarczyk, C. (2013). Projektowanie uniwersalne jako sposób na tworzenie warunków do edukacji włączającej w szkołach wyższych. *E-mentor*, 5(52), 65–68.

Światowa Organizacja Zdrowia (2009). *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*. Warszawa: Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia.

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

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001696>

Wdówik, P. (2010). *Uniwersalne projektowanie zajęć dydaktycznych*. Warszawa: Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego.

Wilmowska-Pietruszyńska, A. i Bilski, D. (2013). Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 2(7), 5–20.

Wysocki, M. (2010). *Projektowanie otoczenia dla osób niewidomych. Pozawzrokowa percepcja przestrzeni*. Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.

Wytyczne dla dostępności treści internetowych (WCAG) 2.1 (2021). Pobrano z <https://www.w3.org/Translations/WCAG21-pl-20210413/>

Zakrzewska, M. (2017). *Wybór celów i obszarów edukacyjnych z wykorzystaniem Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*. Materiał niepublikowany. Warszawa.

Zakrzewska, M. (2019). *Bilans mocnych i słabych stron. Czyli w jaki sposób wydobyć z siebie to, co najcenniejsze. Poradnik instruktażowy*. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym. Pobrano z <https://centrumdzwoni.pl/wp-content/uploads/2024/04/Bilans-MiSS-do-internetu-.pdf>