

KLAUDIA ANNA WOS

Interdyscyplinarna Szkoła Doktorska Nauk Społecznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID: 0000-0002-5000-6182

CELINA KAMECKA-ANTCZAK

Wydział Filozofii i Nauk Społecznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID – 0000-0001-8476-9738

MATEUSZ SZAFRAŃSKI

Wydział Filozofii i Nauk Społecznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID – 0000-0001-5178-8457

EFEKTYWNOŚĆ REALIZACJI TRENINGU KOMPETENCJI OBYWATELSKICH WŚRÓD PEŁNOLETNICH UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU LEKKIM

Streszczenie: Inkluzja społeczna osób z niepełnosprawnością intelektualną jest zdeterminowana możliwością nabywania przez nich odpowiednich kompetencji społecznych i obywatelskich. Kompetencje te są istotnym warunkiem aktywnego udziału jednostki w życiu społecznym. Niniejszy artykuł porusza problematykę kompetencji obywatelskich, rozwijanych podczas formalnego i nieformalnego treningu. Rozważania opierają się na wnioskach z badań kompetencji społecznych i obywatelskich przeprowadzonych w specjalnej szkole zawodowej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Celem badań było sprawdzenie efektywności treningu kompetencji obywatelskich w wybranej placówce. Populację badawczą stanowili uczniowie biorący udział w trwającym jeden semestr projekcie *Młody Obywatel* oraz uczniowie z grupy kontrolnej nieobjętej projektem. W eksploracji wykorzystano *Kwestionariusz kompetencji społeczno-zawodowych* KKSZ dla ONU i ich opiekunów oraz autorski kwestionariusz wywiadu dotyczący wybranych kompetencji obywatelskich. Wyniki badań pokazują, że wszyscy respondenci posiadają podobny zakres podstawowej

wiedzy o społeczeństwie. Pogłębione kompetencje dotyczące problematyki obywatelskiej mają uczniowie biorący udział w treningu.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne; kompetencje obywatelskie; trening kompetencji obywatelskich; niepełnosprawność intelektualna; szkoła specjalna

WPROWADZENIE

Funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie nierozzerwalnie wiąże się z posiadaniem zarówno pewnej wiedzy, jak i specyficznych umiejętności. W 2018 roku Rada Unii Europejskiej wydała zlecenie w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01) określające osiem kluczowych kompetencji w życiu człowieka¹. Stanowią one połączenie wiedzy, umiejętności i postaw uważanych za niezbędne dla samorealizacji i rozwoju osobistego, aktywnego obywatelstwa, integracji społecznej oraz zatrudnienia. Tymi kompetencjami są:

1. kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,
2. kompetencje w zakresie wielojęzyczności,
3. kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii,
4. kompetencje cyfrowe,
5. kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się,
6. kompetencje obywatelskie,
7. kompetencje w zakresie przedsiębiorczości,
8. kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Wśród wybranych powyżej najważniejszych zdaniem Rady kompetencji nie brakuje również kompetencji obywatelskich, będących przedmiotem naszego zainteresowania. W 2012 roku jeden z raportów europejskiej sieci informacji o edukacji – *Eurydice* – poświęcono w całości edukacji obywatelskiej (*Edukacja obywatelska w Europie 2012*). Od tego momentu wzrosła intensywność dyskusji, badań i rozważań dotyczących kształtowania kompetencji obywatelskich u uczniów. W poszukiwaniach tych nie znalazło się jednak, jak do tej pory, miejsce na zagadnienia dotyczące rozwijania kompetencji obywatelskich u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Tymczasem ratyfikowana w 2012 roku Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych zapewnia pełne i równe korzystanie z praw człowieka i podstawowych wolności osobom z niepełnosprawnościami na równi z innymi obywatelami bez względu na jej rodzaj oraz stopień. Spełnienie

¹ W stosunku do Zalecenia Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z 2006 roku (2006/962/WE) zmianie uległy niektóre zastosowane określenia, m.in. kompetencje informatyczne zostały zastąpione pojęciem kompetencje cyfrowe.

postanowień Konwencji wymaga m.in. dostosowania krajowych legislacji oraz przedsięwzięć natury organizacyjnej i edukacyjnej. Podkreślana w akcie możliwość uczestniczenia w głównym nurcie życia społecznego wiąże się nierozzerwalnie z koniecznością rozwijania niezbędnych do tego kompetencji społecznych, w tym obywatelskich.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na istotę rozwijania kompetencji obywatelskich osób z niepełnosprawnością intelektualną, ze szczególnym uwzględnieniem treningu formalnego oraz nieformalnego. Poziom szeroko pojętych kompetencji każdego człowieka zależy od wielu czynników. Sam status osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie determinuje jednoznacznie niskiego poziomu kompetencji. Oczywiście jest, że rozwój jednostki w tym przypadku jest uwarunkowany ograniczeniami, które wynikają z niepełnosprawności intelektualnej. Jednak dużą rolę odgrywają czynniki zewnętrzne (wsparcie, proces wychowawczy czy oddziaływanie środowiska), których osoba doświadcza (Tylewska-Nowak 2011). Wszystkie te elementy składają się na poziom kompetencji społecznych, którymi osoba dysponuje.

Na potrzeby przyjętych rozważań kompetencje społeczne definiujemy jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” (Matczak 2007, s. 7). Sytuacje społeczne mogą przybierać wiele różnych form. Mogą to być interakcje dwu- lub wieloosobowe. Zachodzą zawsze w bezpośrednio lub pośrednio określonym kontekście społecznym. Ich uczestnicy mogą odgrywać zmienne role partnerów działania, obserwatorów, źródła lub obiektu wpływu (Matczak 2007). Implikuje to wniosek, że nie można mówić o jednej ogólnej kompetencji społecznej, a o wielu ich rodzajach (Martowska 2012). Danuta Plecka i współautorzy wyróżniają trzy kategorie kompetencji społecznych, będących kolejnymi poziomami ich zaawansowania: kompetencje społeczne, kompetencje obywatelskie i obywatelskie kompetencje polityczne (Plecka, Turska-Kawa, Wojtasik 2013). Kompetencje społeczne nabywane są przez człowieka w wyniku uczestnictwa w treningu społecznym (Matczak 2007). Ich rozwój determinuje społeczne funkcjonowanie jednostki, jej zaangażowanie wspólnotowe, ukierunkowanie aktywności na grupę, postrzeganie siebie jako części większej społeczności. Właściwy poziom kompetencji społecznych pozwala rozwinąć kompetencje obywatelskie, definiowane jako umiejętność współpracy z innymi ludźmi na rzecz dobra wspólnego (Plecka, Turska-Kawa, Wojtasik 2013). Kompetencje obywatelskie natomiast pozwalają na świadomą partycypację obywatelską oraz ukierunkowują działalność jednostki na rozwój struktury społeczno-politycznej (Hoskins 2008). Dzięki nim jednostka potrafi połączyć działania podejmowane na rzecz wspólnoty z poczuciem własnej autonomii. Wśród umiejętności kluczowych dla rozwoju podmiotu znajdują się

zarówno współpraca, rozwiązywanie konfliktów, zdolność przedkładania dobra wspólnoty nad dobro indywidualne, jak i krytyczne myślenie czy docieklivość (Johnson 2009). By przejść od poziomu interakcji z członkami danej społeczności do poziomu relacji między jednostką a państwem jako całością niezbędne jest rozwinięcie obywatelskich kompetencji politycznych (Plecka, Turska-Kawa, Wojtasik 2013). Warunkują one udział obywateli w życiu publicznym zgodnym z wymogami demokracji, „przyjmując formę wieloaspektowej politycznej partycypacji” (Godlewski 2005, s. 40).

Coraz częściej stawiane pytania o to, jak wspierać kształtowanie postaw obywatelskich wśród młodzieży zwykle pomijają środowisko osób z niepełnosprawnością intelektualną. Tymczasem, jak pisze Ditta Baczała, kompetencje tej grupy mogą być nabywane i rozwijane dzięki prawidłowemu procesowi rehabilitacji psychologicznej, pedagogicznej i społecznej (Baczała 2012). Zgodnie z teorią uwarunkowań kompetencji społecznych Anny *Matczak* wyróżniamy trzy kategorie czynników wpływających na posiadany poziom kompetencji:

1. zmienne intelektualne, w szczególności inteligencję społeczną i emocjonalną jednostki;
2. cechy osobowości, takie jak otwartość, aktywność, zrównoważenie emocjonalne, niska reaktywność emocjonalna;
3. doświadczenie formalnego i nieformalnego treningu umiejętności społecznych (Matczak 2001, 2007, 2008).

Ditta Baczała badając za pomocą *Kwestionariusza kompetencji społecznych KKS* (Matczak 2007) osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym (uczestników warsztatów terapii zajęciowej), zwróciła szczególną uwagę na trzecią kategorię uwarunkowań – trening. Udowodniła, że choć efektywność treningu zależy od poziomu intelektualnego oraz cech osobowościowych jednostki, to właściwie prowadzony, stymulujący określone zachowania i umiejętności trening może znacząco przyczyniać się do wzrostu poziomu kompetencji społecznych badanej grupy osób (Baczała 2012). Autorka analizując komentarze badanych związane z konkretnymi zachowaniami, których dotyczyły pytania kwestionariusza, zauważyła także, że swoje kompetencje społeczne oceniają wyżej, jeśli posiadają doświadczenia związane z konkretną sytuacją, a niżej gdy z tych doświadczeń byli eliminowani (Baczała 2012). Badania monitorujące realizację wytycznych Parlamentu Europejskiego dotyczących kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich obejmują młodzież i dorosłych w normie intelektualnej (Hoskins, Saisana, Villalba 2015). Pozostawiają bez odpowiedzi pytanie o aktualny zakres partycypowania osób z niepełnosprawnością intelektualną w społeczeństwie obywatelskim i możliwości poszerzania tego zakresu.

Pewną formą rozwijania kompetencji obywatelskich poprzez aktywne zaangażowanie przeznaczoną dla uczniów jest projekt *Młody Obywatel*, w ramach którego przeprowadzono badania. Jest to ogólnopolski program edukacyjny organizowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej we współpracy z Bankiem Gospodarstwa Krajowego. Wzięło w nich udział ponad 1250 szkół, 1700 nauczycieli i około 14000 uczniów z całego kraju. W tym licznym gronie znalazło się zaledwie kilka szkół specjalnych. Celem programu jest promowanie wiedzy na temat społeczności lokalnej oraz stwarzanie szans na poznanie sposobów i przestrzeni, które młodzi ludzie mogą wykorzystać, by podejmować aktywne działanie w swoich społeczeństwach lokalnych. *Młody Obywatel* jest programem rozwojowym – każda edycja posiada odmienny zakres tematyczny, który dotyczy szeroko pojmowanej aktywności obywatelskiej. Do udziału w projekcie została zgłoszona przez nas jedna ze specjalnych szkół zawodowych w Toruniu² w porozumieniu z dyrekcją szkoły. Grupa projektowa liczyła 7 pełnoletnich uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Do realizacji wybraliśmy ścieżkę tematyczną pt.: *Urząd od podszewki*. Działania podjęte według tego modułu dotyczyły m.in. zapoznania się z organizacją i praktyką samorządu terytorialnego – poznanie jego instytucji oraz zakresu ich obowiązków. Istotnym celem realizatorów projektu było również podniesienie poczucia pewności siebie u uczniów oraz orientacji w przestrzeni instytucji samorządowych. Działania projektowe przeprowadzane były dwutorowo. Pierwszą aktywnością uczniów było uczestnictwo w trzech kilkugodzinnych warsztatach, podczas których wspólnie sprawdzaliśmy i poszerzaliśmy naszą wiedzę dotyczącą problematyki obywatelstwa i samorządu lokalnego. Ponadto podczas zajęć warsztatowych umożliwiliśmy uczniom stopniowe przejmowanie inicjatyw w projekcie. Beneficjenci projektu mogli sami zdecydować, do którego urzędu chcieliby się wybrać oraz monitorować zgłoszone preferencje i sposób ich realizacji. Dodatkowo uczniowie mieli możliwość uczestnictwa w dwóch warsztatach prowadzonych przez trenerów z Banku Gospodarstwa Krajowego (*Lekcja o finansach*) oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej (*Pokaż nam jak się pokazać – warsztaty z autoprezentacji*). Drugim rodzajem aktywności podejmowanej przez uczestników projektu były wizyty studyjne w trzech instytucjach samorządowych, które zostały demokratycznie wybrane przez uczniów. Były to: Straż Miejska, Dział Rehabilitacji Społecznej Osób Niepełnosprawnych przy Miejskim Ośrodku Pomocy Rodzinie w Toruniu oraz Wydział Administracyjny Urzędu Miasta w Toruniu. Każda wizyta kończyła się krótkim warsztatem, który miał na celu podsumowanie najważniejszych informacji oraz zwrócenie uwagi na nabyte kompetencje.

² Aktualnie branżowej szkole I stopnia

MATERIAŁY I METODY

Badania praktyczne przeprowadzono w strategii ilościowo-jakościowej. Ich celem było poznanie, jakie kompetencje obywatelskie posiadają pełnoletnie osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Według definicji przedstawionej przez Roberta Schalocka (2010) oraz współpracowników skupionych wokół AAIDD³ niepełnosprawność intelektualną definiujemy jako „istotne ograniczenie w funkcjonowaniu intelektualnym oraz równocześnie w zachowaniach adaptacyjnych, ujawniających się w poznawczych, społecznych i praktycznych umiejętnościach. Ta niepełnosprawność pojawia się przed 18. rokiem życia” (Schalock i in. 2010, s. 1). Podobna definicja znajduje się również w najnowszej edycji Diagnostycznego i Statystycznego Podręcznika Zaburzeń Umysłowych – DSM V⁴, gdzie niepełnosprawność intelektualna to „zaburzenie rozpoczynające się w okresie rozwoju i obejmujące deficyty zarówno w zakresie funkcjonowania intelektualnego, jak i adaptacyjnego w obszarach dotyczących rozumienia pojęć, funkcjonowania społecznego oraz w dziedzinach praktycznych” (Gałęcki, Świącicki 2015, s. 15). Co ważne, obie definicje wskazują na współczesne ujęcie niepełnosprawności intelektualnej, które swoją oceną obejmuje wszelkie sfery funkcjonowania człowieka, a nie jedynie iloraz inteligencji. W projekcie badawczym postawiono główny problem badawczy, który brzmi następująco: jaka jest efektywność treningu kompetencji obywatelskich prowadzonego dla uczniów (z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim) specjalnej szkoły zawodowej?

Narzędziem gromadzenia danych ilościowych był Kwestionariusz *kompetencji społeczno-zawodowych* KKSZ dla ONU i ich opiekunów⁵, składający się z dwóch części. Pierwsza część kwestionariusza dedykowana jest osobom z niepełnosprawnością intelektualną, druga zaś została wypełniona przez ich opiekunów (wychowawców). Drugie narzędzie gromadzenia danych stanowił autorski kwestionariusz wywiadu częściowo skategoryzowanego. Wywiad składał się z 13. pytań, na które badani swobodnie odpowiadali. Uczestnikami badania były pełnoletnie osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, uczniowie specjalnej szkoły zawodowej (celowo wybranej ostatniej klasy na wskazanym etapie edukacyjnym). Wzięli oni udział w programie *Młody Obywatel* (4 mężczyzn i 3 kobiety) i wyrazili zgodę na udział w badaniu. Grupę kontrolną stanowili uczniowie nieuczestniczący w programie (3 mężczyzn i 3 kobiety). Dobór grupy badawczej miał charakter celowy (Silvermann 2008). Grupę eksperymentalną stanowili uczniowie, którzy

³ American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

⁴ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

⁵ *Kwestionariusz Kompetencji Społeczno Zawodowych KKSZ dla ONU i ich opiekunów*, Autorzy: Brodowska M., Kostecka-Rogowska M., Kozak B., 2013.

wyrazili chęć udziału w projekcie po ogłoszeniu informacji przez wychowawcę klasy. Natomiast grupę kontrolną stanowili pozostali uczniowie tej samej klasy, którzy nie brali udziału w projekcie. Wiek uczniów obejmował zakres od 19. do 22. roku życia. Każdemu z badanych zapewniono anonimowość, kodując dane poprzez nadanie nazwy „P” (biorący/biorąca udział w programie) lub „N” (nie-biorący/niebiorąca udziału) wraz z numerem porządkowym według kolejności przeprowadzania kwestionariuszy oraz wywiadów. Dodatkowo każdemu z badanych przyporządkowano numer według kolejności przeprowadzania wywiadów. Metody analizy zgromadzonych danych stanowiły kodowanie i kategoryzacja oraz analiza porównawcza (Flick 2010; Gibbs 2011).

REZULTATY

Badania przeprowadzone za pomocą kwestionariusza KKSZ polegały na ocenie własnych cech i umiejętności oraz obejmowały trzy bloki tematyczne: aktywne rozwiązywanie problemu, gotowość do zmiany oraz wewnętrzne poczucie kontroli.

Tabela 1. *Kwestionariusz kompetencji społeczno-zawodowych – wyniki*

Badani	Aktywne rozwiązywanie problemu		Gotowość do zmian		Wewnętrzne poczucie kontroli
	liczba odpowiedzi	wartość	liczba odpowiedzi	wartość	liczba odpowiedzi
Grupa eksperymentalna	3	11	1	10	1
	1	10	1	9	1
	2	9	1	8	2
	1	7	1	7	1
			1	6	
2	5				
Grupa kontrolna	2	11	1	9	2
	2	10	2	8	2
	1	9	1	7	1
	1	5	1	6	1
			1	4	

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki badań wykazały, że obie grupy respondentów (eksperymentalna oraz kontrolna) w zbliżonym stopniu oceniły własne cechy i umiejętności w zakresie aktywnego rozwiązywania problemów i gotowości do zmian, a zatem obie grupy wykazywały podobny zakres kompetencji społecznych (w znaczeniu prezentowanego kwestionariusza). Odpowiedzi w tych kategoriach utrzymywały się na poziomie wysokich bądź przeciętnych. W zakresie wewnętrznego poczucia kontroli uczniowie biorący udział w projekcie ocenili go wyżej niż uczniowie niebiorący udziału w projekcie, jednak nie była to istotna różnica. Wyniki z badania przeprowadzonego z wykorzystaniem kwestionariusza pozwalają na wskazanie, że obie grupy (kontrolna oraz eksperymentalna) wykazują podobny poziom kompetencji społeczno-zawodowych, a zatem badane grupy można uznać za homogeniczne (w kontekście wykorzystanego narzędzia).

W kolejnym etapie został przeprowadzony autorski wywiad. Badania przeprowadzone za pomocą wywiadu częściowo skategoryzowanego miały na celu uzyskanie informacji dotyczących podstawowej wiedzy o byciu obywatelem, demokracji oraz organach władzy (wybranych elementów wchodzących w zakres kompetencji obywatelskich). Pytania i wyniki prezentują tabele poniżej.

Tabela 2. Co to jest demokracja?

GRUPA EKSPERYMENTALNA	GRUPA KONTROLNA
USTRÓJ „Ustrój, w którym wszyscy obywatele mają prawo głosu” (P4) „Sprawuje państwem” (P6)	USTRÓJ „System rządów politycznych” (N1) „Ustrój polityczny” (N4)
SAMODZIELNE DECYDOWANIE „Można samemu o sobie decydować, nikt niczego nie narzuca. Można samemu rządzić według własnego uznania” (P2)	SAMODZIELNE DECYDOWANIE „Władza ludu” (N6)
WYBORY „Coś związanego ze społeczeństwem i z wyborami. Wyborami do sejmiku i do parlamentu” (P1)	KRAJ „Kraj z politykami” (N5)
RÓWNOŚĆ „Wszyscy są równi” (P5)	ZŁE ZACHOWANIE „Złe zachowanie” (N2)
DEMONSTRACJA „Coś demonstrować” (P7)	

Źródło: opracowanie własne.

Zaprezentowane w tabeli wyniki ukazują, że uczniowie z obu grup badawczych podjęli w większości próbę odpowiedzi na zadane pytanie. Badani wskazali na takie elementy definicji, jak ustrój polityczny, decydowanie czy wybory. Wypowiedzi uczniów z grupy eksperymentalnej nie pozwalają jednoznacznie stwierdzić na ile świadome i refleksyjne były ich odpowiedzi, ale z pewnością obrazują wzrost poziomu wiedzy na temat ustroju i przypisywanych mu możliwych aktywności obywatelskich: „decydowanie”, „udział w wyborach”, „demonstrowanie”, „sprawowanie władzy”.

Tabela 3. Co znaczy pojęcie „obywatel”?

GRUPA EKSPERYMENTALNA	GRUPA KONTROLNA
MIESZKANIEC KRAJU „Mieszkaniec danego kraju, np. w Polsce – Polak” (P2) „Jest z danego kraju. Jest np. Polakiem” (P5) „Mieszkaniec w danym kraju” (P7)	MIESZKANIEC KRAJU „Każda grupa ma swojego obywatela, np. kraj” (N2) „Osoba w Polsce” (N6)
MIESZKANIEC KRAJU Z PRAWAMI „Mieszka w danym kraju. Ma prawo do wyborów, ma prawo do skarg, np. pisma do prezydenta. Ma prawo żyć w swoim kraju” (P1) „Osoba w kraju, która głosuje w wyborach” (P4) „Może załatwiać różne sprawy w urzędach” (P6)	MIESZKANIEC KRAJU Z PRAWAMI „Osoba, która może głosować w wyborach” (N4)
	KAŻDY CZŁOWIEK „Obywatel jest to każdy człowiek” (N2)
	WIĘŹ MIĘDZY LUDŹMI „Więź łącząca jednostkę” (N1)

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi wskazują na istotną różnicę między kompetencjami uczniów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej. W grupie eksperymentalnej można zauważyć znacznie częstsze i pogłębione wpisywanie w definicję obywatelstwa nie tylko przynależności do kraju, ale także związanych z tym praw. Jednym z celów projektu *Młody Obywatel* było zwrócenie uwagi uczestników projektu na ich prawa obywatelskie oraz pokazanie możliwości ich realizacji w codziennym życiu. Udzielone przez uczniów odpowiedzi potwierdzają zatem efektywność prowadzonych warsztatów (w porównaniu do badanej grupy kontrolnej).

Tabela 4. Kto może sprawować władzę?

GRUPA EKSPERYMENTALNA	GRUPA KONTROLNA
PREZYDENT „Prezydent, ale prezydent to jest marionetka” (P1) „Prezydent na pewno” (P3) „Prezydent” (P4), (P5), (P6), (P7)	PREZYDENT „Prezydent Polski” (N1) „Prezydent” (N2), (N3)
PREMIER „Premier może” (P1) „Premier” (P3), (P4), (P5), (P6)	SEJM/SENAT „Sejm i Senat” (N6)
KRÓL/KRÓLOWA „Król i królowa” (P3), (P7) „Król” (P5)	WOJEWODA „Wojewoda” (N2)
PARLAMENT „Marszałek Sejmu i Senatu z Parlamentu” (P4) „Polityk” (P6)	
DOŚWIADCZONE OSOBY „Osoba, która jest doświadczona, posiada wszechstronną wiedzę” (P2)	

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie z obu grup większości potrafili zidentyfikować organy władzy w Polsce. Zaskoczeniem były odpowiedzi związane z monarchami (król i królowa) udzielone przez uczniów z grupy eksperymentalnej. Może być to związane z kojarzeniem pojęcia „władza” właśnie z tymi rolami społecznymi, np. w przekazach filmowych. Uwagę zwraca także fakt, że mimo wcześniejszych odpowiedzi identyfikujących demokrację z władzą ludu w analizowanym pytaniu nie padła odpowiedź wskazująca na sprawowanie władzy przez obywateli. Jeden uczniów w swojej wypowiedzi podważa również istotę sprawowania realnej władzy przez prezydenta, nazywając go „marionetką”. Tutaj także można wnioskować, że może to być efekt przekazów medialnych, których badany jest odbiorcą.

Tabela 5. Wymień stanowiska władz w naszym kraju – Polsce

GRUPA EKSPERYMENTALNA	GRUPA KONTROLNA
PREZYDENT „Prezydent” (P1), (P2), (P3), (P5), (P6)	PREZYDENT „To prezydent” (N1), (N2), (N4)
PREMIER „Premier” (P1), (P2), (P5), (P6)	DYREKTOR „Może być dyrektor” (N1)

POSŁOWIE „Posłowie” (P1) „Ludzie z Sejmu i Senatu” (P2) „Polityk” (P6)	WŁADZA SAMORZĄDOWA „Wojewoda” (N2)
MARSZAŁEK „Jak umrze Prezydent to Marszałek Sejmu” (P4)	
NAZWISKA „Kaczyński, Komorowski” (P7)	
WŁADZA SAMORZĄDOWA „Zarządcy danego miasta” (P7)	

Źródło: opracowanie własne.

Badani z grupy eksperymentalnej wykazują wyraźnie wyższy zakres wiedzy na temat stanowisk władzy w Polsce. Większość badanych (obie grupy) wskazuje stanowiska związane z władzą państwową (np. prezydent, premier), pomijając władzę na szczeblu lokalnym (tylko dwie osoby spośród trzynastu respondentów zwróciło uwagę na zarządcę miasta lub wojewodę).

Tabela 6. Co to jest samorząd lokalny?

GRUPA EKSPERYMENTALNA	GRUPA KONTROLNA
SPOŁECZNOŚĆ LOKALNA „Społeczność ludzi, która może robić różne rzeczy” (P4)	KAŻDY CZŁOWIEK „Samorząd lokalny jest to każdy człowiek” (N3)
RADA MIEJSKA „Wybierają radnych do rady miejskiej” (P1)	
ORGAN UCHWAŁODAWCZY „Ustalają w danym mieście na co powinni wydać pieniądze” (P1)	
POMAGA ORGANIZACJOM „Zajmuje się wszelkiego rodzaju organizacjami, np. pomoc rodzinie” (P2)	
SAMORZĄD UCZNIOWSKI „To samorząd uczniowski” (P5), (P6)	

Źródło: opracowanie własne.

Samorząd lokalny był jednym z wiodących tematów poruszanych w ramach projektu *Młody Obywatel*. Obserwuje się rozbieżność pomiędzy odpowiedziami badanych z grupy eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie tego zagadnienia.

Niski poziom wiedzy badanych z grupy kontrolnej może wynikać z realizowanej przez szkołę edukacji obywatelskiej, która koncentruje się w głównie na omawianiu systemu politycznego na poziomie krajowym z pominięciem kwestii samorządności lokalnej. Dowodem na to może o tym fakt, że wiedza w zakresie polityki ogólnokrajowej była w przypadku obu grup na podobnym poziomie. Wiedza o lokalnych formach sprawowania władzy może zatem stanowić lukę w procesie edukacji obywatelskiej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Tabela 7. Jakie są zadania samorządu lokalnego?

GRUPA EKSPERYMENTALNA	GRUPA KONTROLNA
UŁATWIENIE DOSTĘPU DO DÓBR „Żeby mieszkańcy mieli dostęp do różnych instytucji” (P1)	ODPOWIEDZIALNE „Odpowiedzialne” (N3)
DBANIE O KRAJ „Dbanie o dobro naszego kraju” (P2)	
WYDATKOWANIE FUNDUSZY „Wydawać fundusze na budżet partycypacyjny, np. realizuje różne wydarzenia kulturalne w regionie” (P4)	
POMOC LUDZIOM „Żeby mieszkańcom miasta żyło się dobrze” (P1)	
ORGANIZACJA IMPREZ SZKOLNYCH „Organizacja wycieczek i dyskotek” (P5) „Organizacja różnych imprez szkolnych i konkursów” (P6)	

Źródło: opracowanie własne.

Badani z grupy kontrolnej wskazują na różnorodne zadania samorządu lokalnego, które dotyczą zarówno wymiaru ogólnopolskiego (dbałość o kraj), jak i lokalnego w mieście (budżet partycypacyjny, organizacja imprez kulturalnych) i w środowisku szkolnym (organizacja wycieczek, dyskotek). Brak umiejętności zdefiniowania samorządu lokalnego przez grupę kontrolną (widoczny już podczas poprzedniego pytania) przekłada się również na trudności w określeniu zadań, które może on realizować.

Tabela 8. Jakie sprawy i w jakich urzędach możesz załatwić w Twoim mieście?

Uczestnicy z projektu	Uczestnicy spoza projektu
ZAMELDOWANIE „Sprawy meldunkowe”, „urząd miasta” (P1), (P3) „Zarejestrowanie dziecka po urodzeniu”, „urząd stanu cywilnego” (P1) „Zameldować się”, „urząd miasta” (P2)	DOWÓD OSOBISTY „Dowód osobisty”, „urząd miasta” (N1)
DOWÓD OSOBISTY „Wyrobić dowód osobisty”, „urząd miasta” (P1), (P3) „Złożyć wniosek o dowód osobisty”, „urząd miasta” (P2)	
ZAPŁACENIE MANDATU „Sprawy mandatowe”, „straż miejska” (P1) „Zapłacić mandat”, „straż miejska” (P5)	
SPRAWY BIEŻĄCE „Złożyć wniosek o sprzęt rehabilitacyjny”, „MOPR” (P2) „O ślub”, „urząd stanu cywilnego” (P3) „Załatwić wywóz śmieci”, „MPO” (P4) „Jak coś to załatwić jakiś koncert”, „urząd miasta, wydział kultury” (P4) „Znaleźć pracę”, „urząd pracy” (P1) „Sprawy śmieci, budowa drogi, żeby było bezpiecznie. Budowa nowej linii tramwajowej na Jar i zakup nowoczesnych tramwajów”, „urząd miasta” (P6)	

Źródło: opracowanie własne.

Kolejne prezentowane pytanie miało złożony charakter. Po pierwsze respondenci musieli się bowiem wykazać wiedzą dotyczącą tzw. spraw urzędowych, po drugie zaś znajomością urzędów funkcjonujących w ich miejscowości. Badani z grupy eksperymentalnej poprawnie wymienili zadania, których realizacja jest przypisana odpowiednim urządům w mieście. Odpowiedzi te mogą stanowić efekt ich (uczestników projektu *Młody Obywatel*) uczestnictwa w wizytach studyjnych w wybranych urzędach. Badani z grupy kontrolnej natomiast mieli trudności z wymienieniem instytucji oraz ich zadań. Może to stanowić przesłankę do zwrócenia uwagi na jakość edukacji obywatelskiej w szkołach specjalnych (choćby prezentowane w badaniu wnioski nie są reprezentatywne dla wszystkich szkół specjalnych w Polsce).

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów można wnioskować, że wszyscy uczestnicy eksploracji posiadają podobny zakres podstawowej wiedzy dotyczącej problematyki obywatelskiej na poziomie krajowym. Sądząc po „podręcznikowym”

brzmieniu odpowiedzi, wiedza ta jest im przekazywana na zajęciach przedmiotowych. Wszyscy uczniowie poprawnie bowiem wymieniają organy władzy w Polsce (np. prezydent, Sejm i Senat). Zauważyć można jednak, że badani uczestniczący w działaniach projektowych wykazywali się zdecydowanie bardziej szczegółowymi, rozbudowanymi odpowiedziami, a także chętniej tworzyli własne definicje, często odwołując się do subiektywnych opinii. Udzielając odpowiedzi na zagadnienia dotyczące ścieżki programowej projektu – samorządu lokalnego, uczniowie z grupy eksperymentalnej wykazali się znacznie wyższym poziomem wiedzy niż uczniowie z grupy kontrolnej. Pomimo że działania projektowe były nastawione na propagowanie idei aktywnej działalności w obywatelskim środowisku lokalnym zdobyta wiedza nie zdeterminowała ogólnego definiowania takich pojęć, jak demokracja, obywatel, organ władzy. Między grupą eksperymentalną a kontrolną widać natomiast różnicę w rozumieniu podziału terytorialnego na środowisko lokalne i ogólnopolskie. Przyjmując założenie zgodne z zaleceniem Rady Unii Europejskiej w *sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2018/C 189/01), że w skład kompetencji obywatelskich wchodzi wiedza, umiejętności i postawy nasuwają się następujące wnioski. Przekazywana przez szkołę wiedza nie powinna dotyczyć jedynie poziomu krajowego (odległego dla osób młodych), ale przede wszystkim poziomu samorządu terytorialnego, a nawet samorządności szkolnej jako przestrzeni najbliższej społeczności lokalnej, w której swoją aktywność podejmują uczniowie (por. Bacía i in. 2015). Kształtowanie kompetencji obywatelskich w odniesieniu do społeczności lokalnej pozwala na lepsze rozwijanie poczucia sprawczości uczniów. Istotne w tym kontekście są również wnioski z badań eksploracyjnych dotyczących kształtowania się kompetencji u młodzieży przez zaangażowanie w działania organizacji pozarządowych opublikowane przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2015 roku (Bacia i in. 2015). Wyniki badań potwierdziły założenie badaczy, że oprócz procesu wychowawczego i edukacyjnego kompetencje społeczne nabywane są także poprzez aktywną działalność społeczną i obywatelską jednostek, w tym ich udział w działaniach organizacji pozarządowych oraz innych nieorganizowanych formach. Autorzy zwracają uwagę na znaczenie tego typu aktywności wśród grup szczególnie narażonych na deficyt kompetencji społecznych, wymieniając także osoby z niepełnosprawnościami, w tym z niepełnosprawnością intelektualną (Bacia i in. 2015).

DYSKUSJA

Przeprowadzone badania nie są reprezentatywne dla populacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w Polsce. Stanowią początek

dalszych, pogłębionych eksploracji naukowych dotyczących problematyki edukacji obywatelskiej bohaterów artykułu. Wnioski z badań dotyczą wyłącznie badanej grupy osób. Wielkość grupy badawczej była uzależniona od możliwości, które stawał przed realizatorami sam projekt (również w sferze finansowej). W kontekście przyjętego przez nas społecznego modelu niepełnosprawności warto zwrócić uwagę na wielowymiarowość oddziaływań, jakie niosą za sobą podjęte działania projektowe. Poza podstawowym celem edukacyjnym – rozwojem kompetencji obywatelskich uczniów – oraz celem dodatkowym – rozwojem umiejętności przystosowawczych (np. zawodowych, komunikacyjnych, poczucia sprawstwa, czy pewności siebie) – aktywności podejmowane w środowisku lokalnym inicjują interakcje. Kontakty nawiązywane z przedstawicielami instytucji samorządowych mogą pozytywnie oddziaływać na społeczne postrzeganie osób z niepełnosprawnością intelektualną, przełamując bariery mentalne i stereotypy. Wpływ działań projektowych na korelację: osoba z niepełnosprawnością intelektualną – środowisko – wsparcie, jest z pewnością ciekawym tematem kolejnych badań. Baczała (2012), badając osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, udowodniła, że mając dostęp do odpowiedniego formalnego i nieformalnego treningu mogą rozwijać kompetencje społeczne i obywatelskie (Baczała 2012). Podobne wnioski można zauważyć w podsumowaniu projektu *Jestem Dorosły – Chcę pracować* (2012) opartego na treningu umiejętności, gdzie autorzy wskazują wyraźną różnicę w poziomie rozwoju kompetencji grupy biorącej udział w projekcie w stosunku do grupy kontrolnej (Otrębski i in. 2012). Nasze badania wskazują na możliwość potwierdzenia tej tezy dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Z pewnością istotne byłoby tu rozszerzenie zarówno oddziaływań projektowych, jak i działań badawczych wobec uczniów z głębszym stopniem niepełnosprawności. W kontekście zaproponowanych przez Danutę Plecką i współautorów poziomów rozwoju kompetencji: społecznych, obywatelskich i politycznych (Plecka, Turska-Kawa, Wojtasik 2013), nasuwają się pytania: czy efektywność treningu będzie taka sama dla najwyższego poziomu? Czy wszystkie osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą osiągnąć każdy z poziomów? Czynna aktywność polityczna osób z niepełnosprawnością intelektualną, w szczególności na szczeblu centralnym władzy demokratycznej, według niektórych jest sprzecznością, według innych marzeniem. Z pewnością jednak dostęp do formalnego i nieformalnego treningu kompetencji społecznych i obywatelskich umożliwia faktyczną realizację podstawowych praw i wolności przysługujących każdemu. Nie bez przyczyny kompetencje obywatelskie znalazły się na liście kompetencji kluczowych. Szkoła gwarantuje zdobycie wiedzy (pierwszego komponentu kompetencji). Dzięki aktywności projektowej udało nam się rozwinąć komponenty 2 i 3, o czym świadczy zmiana wewnętrznego poczucia kontroli wśród uczniów,

sposobu rozumienia demokracji, obserwowany wzrost ich zaangażowania oraz inicjatywności. Z inicjatywy uczniów powołano w szkole pozalekcyjne koło młodych obywateli, które zdaniem uczniów ma stać się narzędziem umożliwiającym im podejmowanie własnych inicjatyw w środowisku szkolnym. Obserwujemy więc nieujęty w badaniach znaczący wzrost poziomu aktywności społecznej uczniów w najbliższym im środowisku lokalnym – środowisku szkolnym.

LITERATURA

- Bacia E., Gieniusz A.M., Makowski G., Pazderski F., Stronkowski P., Walczak B., 2015, *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Baczała D., 2012, *Niepelnosprawność intelektualna, a kompetencje społeczne*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Citizenship education in Europe*. Eurydice, 2012, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, opublikowano: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> [dostęp: 15.10.2019 r.].
- Flick U., 2010, *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa, PWN.
- Gałecki P., Święcicki Ł. (red.), 2015, *Kryteria diagnostyczne z DSM-5, Desk reference*. Wrocław, Edra Urban & Partner.
- Gibbs G., 2011, *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa, PWN.
- Godlewski T., 2005, *Polski system polityczny. Instytucje– procedury– obywatele*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Hoskins B., 2008, *The Discourse of Social Justice within European Education Policy: The Examples of Key competencies and Indicator Development Towards Assuring the Continuation of Democracy*. „European Educational Research Journal”, nr 7(3), 319–330.
- Hoskins B., Saisana M., Villalba C.M.H., 2015, *Civic Competence of Youth in Europe: Measuring Cross National Variation Through the Creation of a Composite Indicator*. „Social Indicators Research”, 123(2), 431–457.
- Johnson A.P., 2009, *Making Connections in Elementary and Middle School Social Studies*. London, SAGE Publications.
- Martowska K., 2012, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa, Liberi Libri.
- Matczak A., 2001, *Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość*. „Studia Psychologica”, nr 2, 157–174.
- Matczak A., 2003, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa, Żak.
- Matczak A., 2007, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS). Podręcznik*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

- Otrębski W., Wiącek G., Domagała-Zyśk E., Sidor-Piekarska B., 2012, *Jestem dorosły – chcę pracować. Program wspierający młodzież z niepełnosprawnością umysłową w procesie przejścia z edukacji na rynek pracy*. Lublin, Europejska Perspektywa Beata Romejko.
- Plecka D., Turska-Kawa A., Wojtasik W., 2013, *Obywatelskie kompetencje polityczne*. „Kultura i Edukacja”, 3(96), 73–94.
- Schalock R.L. i in., 2010, *Intellectual Disability. Definition, Classification, and Systems of Supports. 11th Edition*. Washington, AAIDD.
- Silverman D., 2008, *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa, PWN.
- Tylewska-Nowak B., 2011, *Wypełnianie zadań rozwojowych przez osoby dorosłe z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną*. W: B. Cytowska (red.), *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 17–43.
- Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, Dz.U. 2012 poz. 1169.
- Zalecenie Rady Unii Europejskiejz dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01), Dz.U.U.E.C.2018.189.1.

EFFECTIVENESS OF TRAINING CIVIC COMPETENCES AMONG ADULT STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

Abstract: Social inclusion of people with intellectual disabilities is determined by the opportunity to acquire appropriate social and civic competences. These competences are an essential condition for active participation in social life by each individual. This article discusses the issue of civic competence developed during formal and informal training. The considerations are based on conclusions from the research of social and civic competences conducted in a special vocational school for students with mild intellectual disabilities. The aim of the research was to check the effectiveness of civic competences training. The research population was made up of students taking part in the one-semester project “Young Citizen” and students from the control group not covered by the project. In the exploration, the researchers used Questionnaires of Social and Professional Competences for people with mental disabilities and their carers and also author’s interview questionnaire on selected civic competences. The research results show that all respondents have a similar range of basic knowledge about society. Students taking part in the training have broader competences in the field of civic issues.

Keywords: social competence, civic competence, civic competence training, intellectual disability, special education