

Maciej Jabłoński

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Edukacja obywatelska. Krytyczna analiza statutów podmiotów prowadzących Warsztaty Terapii Zajęciowej

Rozumienie przez osoby z niepełnosprawnością roli obywatela/obywatelki w demokratycznym państwie to współcześnie zagadnienie szczególnie ważne, chociażby w kontekście takich kategorii jak samostanowienie czy niezależne życie, o których mowa w Konwencji Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. Z edukacyjnego punktu widzenia szczególnie istotny jest zatem kształt formalnej edukacji obywatelskiej ujętej między innymi w Perspektywie Uczenia się przez całe życie. Jej doniosłość wynika z kilku czynników: po pierwsze – edukacja formalna ma ogromną moc reprodukcyjną (co nie wyklucza jednak jej potencjału emancypacyjnego [Szkudlarek 2003: 366]. Po drugie – jest planowana, po trzecie kontrolowana przez państwo [Kopińska 2017a]. Jak zauważa to Bogusław Śliwowski [2013], że może to oznaczać, że określony kształt edukacji, a w konsekwencji wizerunek obywatela i obywatelki, jest arbitralnie centralistycznie narzucany. Z drugiej strony innym (niepełnosprawnym) odmawia się obywatelskiej racji bytu lub negatywnie wartościuje. W tej sytuacji istotne jest stwarzanie przestrzeni dla alternatywnych interpretacji, jaką jest chociażby idea self-adwokatury. Pojawienie się alternatyw zwiększa szanse na wychodzenie poza kręgi reprodukcji. Istotne jest to zwłaszcza dla tych obszarów/zjawisk życia społeczno-politycznego, które są obciążone dysfunkcjami w tym również dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających na Warsztaty Terapii Zajęciowej. Tylko czy owe alternatywy pojawiają się jako zapisy w formalnych dokumentach tychże instytucji?

Słowa kluczowe: edukacja obywatelska, niepełnosprawność intelektualna, warsztaty terapii zajęciowej

Civic education. Critical analysis of the statutes of the Occupational Therapy Workshops

Disabled person's understanding of a role of a citizen in a democratic country is a particularly significant issue these days, to mention only the context of such categories as self-determination or independent living, referred to in the Convention "The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities". From an educational point of view, the shape of formal civic education included in, among others, the Perspective of Lifelong Learning is of particular importance. Its importance stems from several factors: firstly, formal education has enormous reproductive power (which, however, does not exclude its emancipation potential [Szkudlarek 2003: 366]. Secondly, it is planned, and thirdly, controlled by the state [Kopińska 2017a]. As Bogusław Śliwowski notes

it may mean that a specific shape of education, and consequently the image of a citizen, is arbitrarily imposed centralistically. On the other hand, the others (the disabled) are denied a civic *raison d'être* or negatively valued. In this situation it is important to create space for alternative interpretations, such as the idea of self-advocacy. The emergence of alternatives increases the chances of going beyond the circles of reproduction. This is particularly important for the areas/ phenomena of socio-political life that are burdened with dysfunctions, including adults with intellectual disabilities attending the Occupational Therapy Workshops. The only question is: are the alternatives written down in the formal documents of these institutions?

Keywords: civic education, intellectual disability, occupational therapy workshops

Wprowadzenie

Rozumienie przez osoby z niepełnosprawnościami swojej roli jako obywatela/obywatelki w demokratycznym państwie to współcześnie zagadnienie szczególnie ważne. Zanim zostanie przedstawione uzasadnienie podjęcia się powyższym tematem, należy najpierw postawić następujące pytania: Czy my jako społeczeństwo mamy świadomość swojej roli jako obywatele? Czy w ogóle czujemy się obywatelami i kto nadaje habitus obywatelskości, i w jakim celu? Czy obywatelskość nie jest tylko politycznym sloganem, aby wygrać kolejne wybory? Czy na pierwszy rzut oka może wydawać się, że nie ma nic skomplikowanego w rozumieniu pojęcia obywatel/obywatelka i tego jaką rolę w procesie do dochodzenia do dojrzałej i świadomej obywatelskości ma edukacja? Czy współcześnie jest możliwy wielogłos? Czy jednak, jak się pojawia, nie jest wrzucany do ideologicznego „worka ...izmów”?

Są to pytania, na które czytelnik nie znajdzie w tym tekście odpowiedzi. Jednak są na tyle ważne, aby w kontekście poruszanego tematu je stawiać jako otwarty obszar do dyskursu o miejscu osób z niepełnosprawnością intelektualną w tworzeniu państwa obywatelskiego, stawały się tłem. Dlatego ów głos w warunkach demokratycznych powinien być spodziewany i dopuszczalny do dyskursu. Z pedagogicznego punktu widzenia szczególnie ważny jest kształt formalnej edukacji obywatelskiej od najmłodszych lat do późnej starości (zob. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowany w Dz. Urz. UE z dnia 30 grudnia 2006 r.). Jej waga jest ogromna, chociażby ze względu, że edukacja formalna ma ogromną moc reprodukcyjną (co nie wyklucza jej potencjału emancypacyjnego) [Szkudlarek 2003: 366]. Jest także planowana i kontrolowana przez państwo [zob Kopińska 2017a].

Jak zauważa to Bogusław Śliwerski [2013], może to oznaczać, że określony kształt edukacji, a w konsekwencji wizerunek obywatela i obywatelki, jest arbitralnie centralistycznie narzucany. Z drugiej strony innym (niepełnosprawnym) od-

mawia się obywatelskiej racji bytu lub negatywnie wartościuje. Dlatego istotne jest stwarzanie przestrzeni dla alternatywnych, których pojawienie się zwiększa szanse na wychodzenie poza kręgi reprodukcji. Konieczne jest wypracowanie nowych podejść, koncepcji i aksjomatów pozwalających na zrozumienie i wyjaśnienie otaczającej nas rzeczywistości, wspólnej z osobami niepełnosprawnymi jako współobywatelami, a nie permanentnie „terapeutyzowanymi” klientami, podopiecznymi czy pacjentami. To między innymi uchwalona w 2006 r. przez Organizację Narodów Zjednoczonych konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, ratyfikowana przez Polskę w 2102 r., bezpośrednio odnosi się do problemu reprezentowania osób niepełnosprawnych przez upoważnionych do tego członków własnego środowiska. W artykule 29 zatytułowanym „Udział w życiu politycznym”, czytamy: „osoby niepełnosprawne będą mogły efektywnie i w pełni uczestniczyć w życiu politycznym i publicznym, na zasadzie równości z innymi osobami, bezpośrednio lub za pośrednictwem swobodnie wybranych przedstawicieli [...]” i dalej: „osoby niepełnosprawne będą mogły efektywnie i w pełni uczestniczyć w kierowaniu sprawami publicznymi, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami, oraz [Państwa Strony zobowiązują się do] zachęcenia ich do udziału w prawach publicznych, w tym do:

- 1) udziału w organizacjach pozarządowych i stowarzyszeniach uczestniczących w życiu publicznym i politycznym kraju, a także w działalności partii politycznych i zarządzania nimi;
- 2) tworzenia organizacji osób niepełnosprawnych w celu reprezentowania osób niepełnosprawnych na szczeblu międzynarodowym, krajowym, regionalnym i lokalnym oraz do przystępowania do takich organizacji” [zob. www.rpo.gov.pl].

To właśnie lektura konwencji, jak i osobiste doświadczenia jako terapeuty w warsztatach terapii zajęciowej skłoniły autora artykułu do zadania pytania: czy edukacja obywatelska jest istotna dla środowisk działających na rzecz osób niepełnosprawnych (ON)? Czy istnieją formalne zapisy w dokumentach (statutach/regulaminach) tychże instytucji mówiące o edukacji obywatelskiej? Owe pytania są zasadne tym bardziej, kiedy je jeszcze zadamy w kontekście konwencji, jak i wytycznych zawartych w Perspektywie uczenia się przez całe życie (zał. do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r.), a przede wszystkim w odniesieniu do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., gdzie w art. 32 w pkt. 1 i 2 czytamy: „1. Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. 2. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny”.

1. Edukacja obywatelska

Istnieje wiele definicji/typologii edukacji obywatelskiej. Na przykład Wiel Veugelers wskazuje na trzy jej modele: adaptacyjną, indywidualizacyjną oraz krytyczną. Pierwsza mówi o przyjmowaniu zastanych zasad, reguł, wartości, druga o jednostkowym uczeniu się i próbie krytycznego myślenia, natomiast trzecia polega na wspólnotowym podejściu do procesu uczenia i krytycznego myślenia poprzez pytania i dialog [2011: 13; zob. Kopińska 2017: 43]. Ów trzeci typ jest bliski mojemu rozumieniu edukacji obywatelskiej, który jako teoretyczna podstawa analiz rzeczywistości społecznej, skupia się na dynamicznych i dialogicznych procesach, w ramach których ludzie aktywnie negocjują znaczenia pojęć, praktyk i instytucji [zob. Hilderbrant-Wypych 2012: 95–123]. Obywatelstwo nie jest w tym ujęciu rozumiane jako statyczna definicja czy prawda, ale jako zależna od określonych doświadczeń indywidualnych i sytuacji społecznych koncepcja, która „nie istnieje poza jednostką i społeczeństwem” [Fouts, Lee 2005: 21].

Obywatel nie jest tu pasywnym odbiorcą przekazywanych ogólnie wartości i wiedzy, a jego działanie nie stanowi wyłącznie reakcji na zewnętrzne oddziaływania środowiska społecznego. Obywatel jest działającym podmiotem, który w toku interakcji z otoczeniem społecznym, a także na podstawie zgromadzonych doświadczeń, konstruuje własne działanie. Obywatel pozostaje więc równocześnie członkiem wspólnoty oraz indywidualnością, a jego działanie obywatelskie, choć osadzone w określonym kontekście kulturowym, społecznym, historycznym i politycznym, jest wynikiem intersubiektywnych interpretacji i negocjowania znaczeń [por: Haste 2010: 163]. Jak podkreśla Helen Haste, właśnie z „perspektywy społecznego konstruktywizmu, kształtowanie świadomości obywatelskiej wśród ludzi polega nie tylko na transmisji wiedzy w procesie edukacyjnym, lecz również na modelowaniu doświadczeń. To właśnie doświadczenia obywatelskie, a nie fakty na temat polityki, pobudzają świadomość istnienia wielu kontrowersyjnych, niejednoznacznych i podlegających społecznym negocjacjom spraw, z którymi jesteśmy na co dzień konfrontowani. I to właśnie doświadczenia obywatelskie mogą być źródłem umiejętności, motywacji i pewności, niezbędnych do kompetentnego zaangażowania społecznego. Krytyczne rozumienie edukacji obywatelskiej wymaga także akceptacji sytuacji, w której nawet kluczowe z perspektywy społecznej wartości mają charakter dialogiczny i mogą zmieniać się w ramach bieżącej retoryki oraz kontekstu” [Haste 2010: 163, zob. Hilderbrant-Wypych 2012].

Aktywne obywatelstwo nie jest tylko teoretycznym bytem, ale również owe podejście widzimy w aktach normatywnych, takich jak Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczo-

wych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowanych w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r., według którego edukacja obywatelska zmierza do tego, aby obywatele:

- poznali swoje prawa i obowiązki obywatelskie, wiedzieli czego obywatelowi wolno domagać się od instytucji publicznych, ale i jakie mamy obowiązki wobec innych współobywateli;
- poznali pojęcia praw człowieka, potrafili rozpoznać przejawy ich łamania, ale także aby potrafili się aktywnie temu przeciwstawić oraz solidaryzować się z ofiarami naruszeń.

Do najważniejszych kompetencji społecznych w trzech obszarach składają się:

Wiedza: rozumienie zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach (np. w pracy, szkole, urzędzie); znajomość podstawowych pojęć dotyczących osób, grup, organizacji zawodowych; **rozumienie zasad równości płci i niedyskryminacji;** **wiedza i rozumienie wielokulturowych i społeczno-ekonomicznych wymiarów społeczeństw europejskich** (podkr. MJ).

Umiejętności: konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach z osobami o różnym pochodzeniu, różnych zainteresowaniach, różnych poglądach; wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia; **negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania;** radzenia sobie ze stresem i frustracją oraz do wyrażania ich w konstruktywny sposób.

Postawy: otwartość na współpracę, asertywność, prawość; zainteresowanie rozwojem społeczno-gospodarczym; **docenianie różnorodności i poszanowanie innych ludzi, a także być przygotowanie na pokonywanie uprzedzeń i osiągnięcie kompromisu.**

Rozwijanie kompetencji obywatelskich opiera się natomiast na jednoczesnym wzbogacaniu wiedzy, kształtowaniu odpowiednich postaw oraz doskonaleniu praktycznych umiejętności. I to właśnie Parlament Europejski wskazuje na elementy kompetencji obywatelskich, np. w obszarze wiedzy: **znajomości pojęć demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich, łącznie ze sposobem ich sformułowania w Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej i międzynarodowych deklaracjach oraz ich stosowaniem przez różne instytucje na poziomach lokalnym, regionalnym, krajowym, europejskim i międzynarodowym;** znajomość współczesnych wydarzeń, jak i głównych wydarzeń i tendencji w narodowej, europejskiej i światowej historii; znajomość integracji europejskiej oraz struktur UE, z ich głównymi celami i wartościami; świadomość różnorodności i tożsamości kulturowych w Europie.

Umiejętności: zdolność do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania publiczne zarówno polityczne jak i społeczne; wykazywania soli-

darności z innymi ludźmi, rozumienie problemów różnych grup społecznych jak i zainteresowanie rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami; **krytyczna i twórcza refleksja** (podkr. MJ); **konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich; uczestnictwo w procesach podejmowania decyzji na wszystkich poziomach, od lokalnego przez krajowy po europejski, szczególnie w drodze głosowania.**

Postawy: pełne poszanowanie praw człowieka, w tym równości jako podstawy demokracji; uznanie i zrozumienie różnic w systemach wartości różnych religii i grup etnicznych; wykazywanie poczucia przynależności do własnego otoczenia, kraju, Unii Europejskiej i Europy jako całości oraz do świata, **jak i gotowość do uczestnictwa w demokratycznym podejmowaniu decyzji na wszystkich poziomach**; wykazywanie się poczuciem obowiązku; **aktywne obywatelstwo – nieograniczające się do aktu głosowania wyborach; poszanowanie idei zrównoważonego rozwoju (rozwój, który zaspokaja potrzeby obecnego pokolenia bez pozbawiania możliwości przyszłych pokoleń do zaspokojenia ich potrzeb); gotowość poszanowania wartości i prywatności innych osób.**

Jak widzimy, w podejściu konstruktywizmu społecznego oraz wytycznych Parlamentu Europejskiego uwidacznia się zasada życia zbiorowego, o której pisał już m.in. John Dewey [1963: 96], którą należy realizować w różnych obszarach funkcjonowania społecznego. Edukacja obywatelska w tym rozumieniu nie ma jest zatem przygotowaniem się do bycia obywatelem i obywatelką, skoro się nim/nią już jest. Jest uczeniem się życia w demokracji i uczeniem się korzystania ze wszystkich praw obywatelskich [zob. Kopińska 2017b]. Edukacja w demokracji zakłada demokratyczność środowiska, w którym jest realizowana. Odnośnie do środowiska dorosłych osób z niepełnosprawnościami, jedną z takich form edukacji obywatelskiej osób z niepełnosprawnością jest idea self-advokatury, która ukazana jest w poniższym rozdziale.

2. Self-awokatura

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych jest pierwszym międzynarodowym dokumentem w kompleksowy sposób rozpatrującym sytuację osób niepełnosprawnych. Zapisy zawarte w konwencji są wyrazem dążenia nowoczesnych społeczeństw do zrównania szans życiowych i uczestnictwa społecznego osób niepełnosprawnych, na zasadzie równości z innymi osobami. W artykule 19 *Niezależne życie i włączenie w społeczeństwo* jest zapisane: Państwa Strony niniejszej konwencji uznają równe prawo wszystkich osób niepełnosprawnych do życia w społeczeństwie, wraz z prawem dokonywania wyborów, na równi z innymi osobami oraz podejmą skuteczne i odpowiednie środki w celu ułatwienia pełnego

korzystania przez osoby niepełnosprawne z tego prawa. W słowniku pedagogiki specjalnej pod hasłem *self-advokatura (self-advocacy)* czytamy: „bezpośrednie występowanie we własnym imieniu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną, które stają się rzecznikami własnych spraw. Dzięki idei self-advokatury osoby z niepełnosprawnością intelektualną uczą się mówić o swoich potrzebach, prawach i oczekiwaniach, podejmować autonomiczne decyzje oraz sprawować większą kontrolę nad własnym życiem i osobiście reprezentować swoje interesy na zewnątrz, a także zabiegać o respektowanie swoich praw. Przyczynia się to do ich aktywizacji, zwiększenia samodzielności oraz rozszerzania zakresów bezpośredniego uczestnictwa w życiu społecznym. Wpływa także na zmianę sposobu myślenia o sobie, taktowanie siebie jako osoby z możliwościami i prawami. Ponadto buduje poczucie podmiotowości osób z niepełnosprawnością intelektualną, ich godności, autonomii i odpowiedzialności” [Kupisiewicz 2013: 323].

Przedstawiony cytat choć zbyt długi przedstawia istotę poruszanej koncepcji. Możemy z niej odczytać, że należy uznać, iż zapisy dotyczące strategii związanych z zapewnieniem reprezentacji osób niepełnosprawnych zarówno na forach krajowych, jak i międzynarodowych, stanowią wyraz usankcjonowania ruchu self-advokatury jako jednego z ważnych sposobów zapewniających tym osobom wyjście z trwającej przez dziesięciolecia społecznej izolacji [zob. Barnes, Mercer 2008; Zakrzewska-Manterys 2010; Krause 2010; Gajdzica 2008]. Definicja zakłada, że indywidualnie lub grupowo (preferowane są oba sposoby) osoby z niepełnosprawnością intelektualną mówią lub działają w imieniu samych siebie, lub innych działających na rzecz ważnych dla nich spraw. Self-advokatura jest jedną z koncepcji determinująca kierunek życia dorosłych osób z niepełnosprawnościami. Jest skoncentrowana na osobie z niepełnosprawnością, jej podmiotowych wyborach i niezależności życia w stopniu możliwym do osiągnięcia. Można uznać, że ruch, działania i programy kształcenia umiejętności powyżej omawianych są kluczowe dla dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. Koncepcja self-advokatury pozwala kreować obywatelski styl życia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wymaga od nich aktywności i przeniesienia uwagi oraz dotychczasowej wiedzy o sobie na percepcję siebie jako podmiot aktywny, działający. Podmiot, który nie oczekuje biernie na bieg wydarzeń, lecz kreuje własne życie dzięki wiedzy o tym, że może to robić. Self-advokatura postawiła trudne, moim zdaniem, wyzwania przed osobami z niepełnosprawnością intelektualną, jak ich opiekunami/terapeutami, jednak w pełni możliwe do realizacji. Uważam również, że w tym kontekście umiejętności self-advokatury wpisują się trwale w potrzebę uwzględnienia w semantyce problematyki habilitacji dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną, także edukacji permanentnej (*lifelong learning*), ponieważ umiejętności takie należy nieustannie kształcić, w przeciwnym razie zostaną przez dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną zapomniane

[Borowska-Beszta 2012: 190]. Grupy self-adwokatury są organizowane przez ludzi z niepełnosprawnością intelektualną i innymi zaburzeniami rozwoju z asystą doradców, czyli osób bez niepełnosprawności, aktywnie promujących wyniki i działania osób z niepełnosprawnością intelektualną w osiągnięciu równości, niezależności i uznania za pełnoprawnych członków społeczeństwa. Działania grup self-adwokatury polegają na zapewnieniu i chronieniu ustawowych praw oraz uczestnictwa osób z niepełnosprawnością intelektualną w systemach wsparcia [zob. Europe-en Platform of Self-Advocates www.inclusion-europe.eu].

Sądzę, że treści dotyczące self-adwokatury (przede wszystkim edukacji obywatelskiej) są odpowiednim programem kształcenia całościowego dla dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną i powinny być wpisane bezpośrednio do statutów/regulaminów instytucji pomocowych dla osób z niepełnosprawnością, takich jak Warsztaty Terapii Zajęciowej, i nie tylko tych pomiotów. Zanim jednak przejdę do krytycznej analizy wymienionych dokumentów, sądzę, że należy przedstawić samą koncepcję WTZ.

3. Warsztaty Terapii Zajęciowej

Warsztaty Terapii Zajęciowej (WTZ) są ogniwem łączącym szkolnictwo specjalne z rynkiem pracy. Skierowane są do osób, które w codziennym życiu i funkcjonowaniu wymagają opieki oraz wsparcia ze strony innych. WTZ mają za zadanie zapewnić swym uczestnikom rehabilitację społeczną i zawodową, jak i przyczynić się do aktywniejszego ich włączania się w życie społeczne oraz podnoszenia jakości codziennego życia. Realizacji celów związanych z szeroko rozumianą rehabilitacją służy stosowanie różnorodnych metod i technik terapii zajęciowej zmierzających do rozwijania sprawności psychofizycznych, usamodzielnienia uczestników przez wyposażenie ich w umiejętności wykonywania czynności życia codziennego oraz umiejętności zawodowych, umożliwiających uczestnictwo w szkoleniach o profilu zawodowym albo podjęcie pracy.

Pierwsze WTZ tworzono w Polsce już na początku lat 90. ubiegłego wieku, jako placówki rehabilitacyjne dla osób całkowicie niezdolnych do pracy zarobkowej. Podstawą prawną funkcjonowania warsztatów była Ustawa z dnia 9 maja 1991 r. o zatrudnianiu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych¹ oraz rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 8 września 1992 r. w sprawie zasad tworzenia, działania i finansowania warsztatów terapii zajęciowej². W pier-

¹ Ustawa z dnia 9 maja 1991 r. o zatrudnianiu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych.

² Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 8 września 1992 r. w sprawie zasad tworzenia, działania i finansowania warsztatów terapii zajęciowej.

wotnym brzmieniu jako cel WTZ **wskazano rehabilitację zmierzającą do rozwoju ogólnego każdego uczestnika, poprawy zaradności osobistej, sprawności psychofizycznych oraz przystosowania i funkcjonowania społecznego (integracji społecznej)** (podkr. MJ). Zgodnie z ówczesnymi przepisami WTZ funkcjonowały jako forma rehabilitacji społecznej. Podstawowym, a zazwyczaj jedynym źródłem finansowania WTZ, był Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON)³. W perspektywie czasu zasady działania i cele warsztatów podlegały znaczącym modyfikacjom. Kolejne zmiany przepisów częściowo przedefiniowały cel WTZ w kierunku rehabilitacji zawodowej uczestnika – przy czym WTZ, w przeciwieństwie do zakładów aktywności zawodowej (ZAZ), nie mogą prowadzić działalności gospodarczej i są w całości utrzymywane z dotacji ze środków publicznych⁴. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 30 września 2002 r. warsztat terapii zajęciowej realizuje już zadania w zakresie rehabilitacji społecznej i zawodowej, zmierzające do ogólnego rozwoju i poprawy sprawności, niezbędnych do prowadzenia przez osobę niepełnosprawną niezależnego, samodzielnego i aktywnego życia – na miarę jej indywidualnych możliwości.

Obecnie obowiązująca ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych w art. 10 ust 2 pkt 2 wśród zadań WTZ wymienia rozwijanie podstawowych i specjalistycznych umiejętności zawodowych. Wyraźnie widoczne zatem jest poszerzanie i zarazem uszczegóławianie zadań WTZ w kierunku rehabilitacji zawodowej uczestników [zob. Nieradko-Iwanicka, Iwanicki 2010: 332–334]. Jak widzimy, Warsztaty Terapii Zajęciowej w życiu dorosłych osób niepełnosprawnych mających problem z podjęciem zatrudnienia odgrywają istotną rolę. WTZ skierowane są do osób, które w codziennym życiu i funkcjonowaniu wymagają opieki i wsparcia ze strony innych. Mają za zadanie zapewnić swym uczestnikom rehabilitację społeczną i zawodową, jak i przyczynić się do aktywniejszego ich włączania się w życie społeczne oraz podnoszenia jakości codziennego życia [zob. Morysińska i in. 2014: 16].

Bezspornie należy przyznać, że Warsztaty Terapii Zajęciowej stanowią istotne ogniwo tworzącego się systemu rehabilitacji społeczno-zawodowej osób niepełnosprawnych. Jednak w ostatnich latach coraz częściej poddaje się pod dyskusję problem roli i przyszłości tych warsztatów w systemie rehabilitacji społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych. Przeprowadzona ewaluacja i badania WTZ [zob. Bariery i szanse... 2012: 8] wskazała na występowanie wielu braków i nieścisłości wpływających na małą skuteczność instrumentów aktywizacji zawo-

³ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 30 września 2002 r. w sprawie szczególnych zasad tworzenia, działania i finansowania warsztatów terapii zajęciowej.

⁴ Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych.

dowej, które stosowane są przez WTZ. W badaniu także kierownicy tych warsztatów zgłosili trudności, jakie dostrzegają w zakresie prowadzenia efektywnej aktywizacji zawodowej jako jednej z największych barier funkcjonowania i rozwoju warsztatów. Z informacji podanych przez Najwyższą Izbę Kontroli⁵ o wynikach kontroli organizacji i finansowania WTZ przy udziale środków PFRON powstaje problem nieprzystawalności strategii rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych, która jest realizowana w systemie, gdzie w kolejnych krokach następuje proces realizowany kolejno przez szkołę specjalną, Warsztaty Terapii Zajęciowej, a następnie Zakład Aktywności Zawodowej, Zakład Pracy Chronionej lub otwarty rynek pracy. Pomimo owej nieprzystawalności WTZ do rzeczywistości, nadal wrasta liczna tych placówek w kraju i nie zmniejsza się zainteresowanie tą formą aktywizacji osób z niepełnosprawnościami, gdzie zaspokojenie tych potrzeb jest praktycznie niemożliwe [zob. Warsztaty Terapii... 2015].

Podsumowując ten rozdział, należy zwrócić uwagę na ów rozdźwięk pomiędzy zapotrzebowaniem osób z niepełnosprawnościami na stanie się uczestnikiem w WTZ a realizacją celów, które powinny służyć dzięki stosowanym metodom i technikom terapii zajęciowej do **usamodzielnienia uczestników, poprzez wyposażenie ich w umiejętności wykonywania czynności życia codziennego oraz zaradności osobistej, a także rozwijania psychofizycznych sprawności oraz podstawowych i specjalistycznych umiejętności zawodowych, umożliwiających uczestnictwo w szkoleniu zawodowym albo podjęcie pracy.**

Ów rozdźwięk jest widoczny m.in. w raportach napisanych w latach 2011–2013. Zatrudnionych zostało 1149 osób, stanowiło to 1,59% wszystkich przebywających w warsztatach. Tylko 27% odchodzących uczestników z WTZ zostało wykluczonych, ponieważ nie osiągnęli pozytywnych rokowań w odniesieniu do dalszego przebiegu rehabilitacji. Natomiast odejścia związane z pozytywnym przebiegiem rehabilitacji, czyli związane z podjęciem zatrudnienia, wyniosły tylko 23%. Mniej więcej co trzeciego WTZ nie opuścił żaden z uczestników warsztatów. Konsekwencją takiej sytuacji jest to, że uczestnicy zamiast przebywać w WTZ maksymalnie 3 lata, spędzają tam prawie 8 lat [PFRON 2014: 157; Fiedorowicz 2016].

Jednak według Barbary Nieradko-Iwanickiej i Janusza Iwanickiego:

1. Warsztaty Terapii Zajęciowej są istotnym ogniwem tworzącego się systemu rehabilitacji społeczno-zawodowej osób niepełnosprawnych.
2. Zwiększa się uwaga WTZ na rehabilitację zawodową uczestników, ale ich skuteczności i ocena jest utrudniona.
3. WTZ stanowią potencjalne zaplecze kadrowe Zakładów Aktywności Zawodowej oraz chronionego i po części otwartego rynku pracy.

⁵ Przeprowadzonej w województwie wielkopolskim w latach 2010–2012 (I. Ścibiorska-Kowalczyk, A. Mikucka-Kowalczyk, *Bariera w działaniu podmiotów prowadzących Warsztaty Terapii Zajęciowej*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, Wrocław 2016, nr 455: 122–132).

4. Potencjał WTZ może być bardziej racjonalnie wykorzystany przy dalszym rozwijaniu Zakładów Aktywności Zawodowej oraz gdy w Polsce będzie lepsza koniunktura na rynku pracy, gdzie będzie większe zapotrzebowanie na siłę roboczą, także tą słabo kwalifikowaną.
5. Tworzenie WTZ w przyszłości może ulec zahamowaniu z przyczyn finansowych, organizacyjnych oraz z powodu nasycenia jednostek samorządu takimi placówkami” [2010: 334].

Tabela 1. Kluczowe różnice między tradycyjnym planowaniem wsparcia i podejściem skoncentrowanym na osobie

Kluczowe pytanie	Tradycyjne planowanie wsparcia	Planowanie wsparcia skoncentrowanego na osobie
Kim jest osoba zainteresowana?	Klient	Obywatel
Jakie jest typowe miejsce jej przebywania?	Dom grupowy, centrum terapii/rehabilitacji dorosłych, szkoła specjalna	Dom rodzinny osoby, miejsce pracy lub lokalna szkoła
W jaki sposób wsparcie jest usystematyzowane?	<i>Continuum</i> opcji*)	Model wsparcia**)
Jaki jest model wsparcia?	Rozwojowy/behawioralny	Codziennego życia
Jakie są sposoby wsparcia?	Programy/interwencje	Wsparcie indywidualne
Jak planowane jest wsparcie?	Na podstawie indywidualnego programu opartego na profesjonalnych ocenach i diagnozach	Na bazie planu skoncentrowanego na osobie z zaburzeniami, tworzonego wspólnie z nią
Kto kontroluje decyzje związane z planowaniem?	Zespół interdyscyplinarny	Osoba z zaburzeniami, rodzina lub przyjaciele jej najbliżsi
Co stanowi kontekst planowania?	<i>cConsensus</i> w zespole planującym	Zespół skoncentrowany na osobie lub koło wsparcia (<i>support circle</i>)
Co stanowi najwyższy priorytet wsparcia?	Niezależność/rozwój umiejętności/radzenie sobie z zaburzonym zachowaniem	Samostanowienie, więzi i relacje międzyludzkie oraz wartościowe role społeczne
Kluczowe pytanie	Tradycyjne planowanie wsparcia	Planowanie wsparcia skoncentrowanego na osobie
Co stanowi cel?	Rozwijanie niezależności i zmiana niepożądanych zachowań	Zapewnienie osobie niepełnosprawnej stylu życia, który mogłaby wybrać i realizować w społeczności lokalnej

Źródło: Opracowanie własne.

I właśnie w tym miejscu należy powtórzyć pytanie o aktywność uczestników WTZ jako współtwórców owych miejsc. Czy jednak są tylko biorcami pomocy

[zob. Hajduk 2005]⁶. A może jednak dzieje się tak, że wspólnie decydują o ich środowisku lokalnym. Jakie są konsekwencje jednego i drugiego? W ilu badanych WTZ realizuje się idea self-adwokatury, czy jakiegokolwiek innej formy obywatelskiej aktywności osób z niepełnosprawnościami? B. Borowska-Beszta w książce *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*, Kraków 2012 przedstawiła w tabelaryczny sposób „tradycyjne formy wsparcia instytucjonalnego oraz alternatywnego wobec opartego na planowaniu indywidualnym, skoncentrowanym na środowisku lokalnym według J. O’Briena i C. O’Brien [1992]. Warto podkreślić, że różnice w ujęciu proponowanym przez nich wskazują również inną prawidłowość, polegającą na dominowaniu we wsparciu skoncentrowanym na osobie optyki emicznej, wewnętrznej, charakterystycznej w badaniach antropologicznych. Przeciwwagą jest zauważalna optyka etic-zewnętrzna wobec podmiotu prezentowana w tradycyjnych formach wsparcia” [Borowska-Beszta 2012: 175–176].

Sądzę, że tabela 1 jest bardzo dobrym podsumowaniem tego rozdziału, z jednoczesnym pytaniem, w którym miejscu byśmy zamieścili Warsztaty Terapii Zajęciowej.

4. Metodologia badań

W owym badaniu chodziło o swoistą rekonstrukcję zakładanego „kształtu” edukacji obywatelskiej, realizowanej w formalnych ramach WTZ, a w konsekwencji o odpowiedź na pytanie, do którego nawiązuje tytuł artykułu: **Czy statuty podmiotów prowadzących WTZ jak i regulaminy WTZ mają określone cele szeroko rozumianej edukacji obywatelskiej?** Próba odpowiedzi na tak postawione pytanie została podjęta przez krytyczną analizę wyżej wymienionych dokumentów pod względem całościowej edukacji obywatelskiej. Prośbę o udostępnienie lub wskazanie miejsca, gdzie można zapoznać się z owymi dokumentami, wysłałem do wszystkich WTZ w województwie kujawsko-pomorskim, których na podstawie dostępnych danych jest w województwie 36⁷. Wysłałem prośbę o przesłanie statutu lub innego dokumentu, w tym regulaminu na podstawie którego opiera swoje zasady, normy i cele w pracy z osobami niepełnosprawnymi. Na 36 wysłanych maili otrzymałem tylko 4 odpowiedzi wraz z informacją, gdzie mogę znaleźć interesujące mnie dokumenty lub z załączonym statutem. Oprócz tego poczyniłem

⁶ Edward Hajduk, w swojej książce *Człowiek dobry*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, przedstawił typologię pomocy, której analiza w kontekście osób z niepełnosprawnościami została przedstawiona mi.in w: M. Jabłoński, *Zapomniana rzeczywistość. Rzecz o (nie)świadomej inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną w Państwowych Gospodarstwach Rolnych*, „Parecja” 2012, nr 2(6), s. 131–147.

⁷ <https://www.pfron.org.pl/institucje/placowki/wtz-dok-do-pobrania-opis-lista/> [dostęp: 23.05.2017].

poszukiwania w Internecie na własną rękę i znalazłem jeszcze 5 statutów. Reszta WTZ nie ma zamieszczonego na swojej stronie statutu organu prowadzącego ani regulaminu. Jednak mając 9 statutów i jeden regulamin na 36, ze świadomością małej ilości materiału badawczego, zacząłem poszukiwania kluczowych słów ściśle związanych z edukacją obywatelską, np. takich jak: samodzielność, edukacja, współtworzenie, samorządność itd.

W każdym z dokumentów znajdujemy informację, że celem jest m.in. rehabilitacja zawodowa, społeczna, choć nie ma konkretnych wskazań, w jaki sposób dany WTZ będzie realizował owe rehabilitacje. Poniżej podam kilka z ciekawszych przykładów nawiązujących pośrednio do koncepcji self-adwokatury i edukacji obywatelskiej.

5. Analiza statutów podmiotów prowadzących WTZ

W jednym ze statutów czytamy w „§ 5 (...) **Prowadzenie form indywidualnego wsparcia w niezależnym i samodzielnym życiu**, m.in.: mieszkania wspomagane, szkolenia zawodowe przygotowującego do podjęcia pracy oraz zatrudnienia chronionego i wspomaganego na otwartym rynku pracy”. Następnie w § 14 czytamy, że: „Członkiem podopiecznym Stowarzyszenia staje się każda osoba z niepełnosprawnością, która wypełni kartę informacją. W przypadku osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie lub częściowo kartę informacyjną wypełnia rodzic lub opiekun prawny. (ale MJ) **Członek podopieczny nie bierze udziału w wyborach władz Stowarzyszenia oraz nie uczestniczy w podejmowaniu uchwał.** Członek podopieczny Stowarzyszenia ma prawo do: korzystania z wszelkich form pomocy Stowarzyszenia; udziału w różnego rodzaju działalności Stowarzyszenia; czynnego udziału w szeroko pojętej rehabilitacji. **Członkowie podopieczni mają obowiązek opłacania składek członkowskich**”. Zastanawiające jest w jaki sposób dany WTZ uczy niezależnego i samodzielnego życia, wyłączając go nawet jako głos doradczy w wyborach do władz danego stowarzyszenia i podejmowaniu uchwał.

W kolejnym statucie czytamy w § 6, że do zadań należą: działania na rzecz osób niepełnosprawnych, zmierzające w szczególności do osiągnięcia, przy **aktywnym uczestnictwie tych osób, możliwie najwyższego poziomu ich funkcjonowania, jakości życia i integracji społecznej, w oparciu o obowiązujące przepisy prawne, upowszechnianie i ochrony wolności i praw człowieka oraz swobód obywatelskich, a także działania wspomagające rozwój demokracji.** W całym dokumencie nie ma jednak wzmianki, w jaki sposób dany WTZ realizuje powyższy paragraf. Jest natomiast § 11, mówiący, że do kompetencji dyrektora należy

w szczególności: kierowanie działalnością placówką⁸, reprezentowanie jednoosobowo placówki i występowanie w jej imieniu zgodnie z przepisami prawa, [...] zatwierdzanie programu działalności.

W następnym czytamy, w § 7 „**Celem Stowarzyszenia jest: (...) 15. tworzenie społeczeństwa obywatelskiego**”. I na tym cała informacja się skończy.

W ostatnim statucie czytamy § 5 [...] pkt 8) organizowanie i wspieranie działań mających na celu przygotowanie osób niepełnosprawnych do życia w pełnej integracji ze społeczeństwem; [...] pkt 12) prowadzenie dla osób dorosłych form wspierania w samodzielnym, niezależnym życiu, w tym funkcjonowaniu w ramach mieszkalnictwa chronionego, w przygotowaniu do pracy, a także w edukacji ustawicznej”. Tu widzimy, że jednak są określone istotne dla koncepcji self-adwokatury treści. Jednak na żadnej z formalnych stron internetowych tych placówek nie ma informacji o self-adwokaturze.

6. Analiza regulaminów WTZ⁹

W tym przypadku otrzymano tylko jeden regulamin, który zawiera m.in. ogólne informacje o prawach i obowiązkach uczestnika warsztatów, gdzie w § 4 czytamy, że: „1) Uczestnik ma prawo do: **a) udziału w pracach związanych z opracowaniem i oceną indywidualnych efektów programu rehabilitacji i terapii**, b) korzystania z pomocy kadry WTZ w realizacji indywidualnego programu rehabilitacji i terapii, **c) uczestnictwa w planowaniu i organizowaniu wydarzeń w WTZ**, d) zgłaszania skarg, uwag i wniosków do Kierownika, e) pełnej informacji na temat swojej sytuacji związanej z uczestnictwem w zajęciach WTZ, f) poszanowania przez innych uczestników i kadrę WTZ intymności i godności osobistej, g) uczestniczenia we wszystkich organizowanych przez WTZ zajęciach dodatkowych w miarę własnych możliwości psychofizycznych, h) **podejmowanie decyzji odnośnie swojej osoby i respektowanie jej przez innych oraz ponoszenie konsekwencji podjętych decyzji**”.

Z wyróżnionych fragmentów można odczytać, że uczestnik warsztatów ma prawo do partycypowania w program rehabilitacji i terapii, a także uczestniczyć w planowaniu i organizowaniu wydarzeń w WTZ, oraz bierze odpowiedzialność za swoje decyzje. Uważam to za bardzo ważne przy realizacji idei edukacji oby-

⁸ Ze względu na ochronę danych osobowych nie będę zamieszczał nazw placówek.

⁹ Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 marca 2004 r. w sprawie warsztatów terapii zajęciowej w par. 9 czytamy: Warsztat działa na podstawie regulaminu organizacyjnego zatwierdzonego przez jednostkę prowadzącą warsztat. Regulamin organizacyjny warsztatu określa w szczególności: 1) prawa i obowiązki uczestnika warsztatów itd. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20040630587/O/D20040587.pdf> [dostęp: 15.07.2018].

watelskiej. Jednak jestem świadom, że zebrany materiał badawczy, który został przesłany przez badane podmioty, jest wysoce niezadowolający i próba stworzenia ogólnych wniosków nie jest do końca możliwa. Jednak z tego co zostało przedstawione, wynika, że organy prowadzące WTZ, jak i same WTZ mają wpisane w swoje podstawowe dokumenty (zob. wyróżnione fragmenty) elementy szeroko rozumianej edukacji obywatelskiej. Choć widoczny jest duży rozdźwięk w samych statutach. Daje do myślenia czy i na ile idea w tym przypadku niezależnego życia jest rozumiana przez dany podmiot. Widzę konieczność dalszych i dogłębnych analiz formalnych dokumentów niższego rzędu, z których uzyskam pełniejszą wiedzę, jak i konieczność dotarcia do tych, do których się nie udało.

Refleksje końcowe, czyli o edukacji obywatelskiej nie dla wszystkich

Kończąc tekst z poczuciem wielkiego niedosytu, zamiast odpowiedzi nasuwają się kolejne pytania. Dlaczego tak długo WTZ nie zamieściło podstawowego dokumentu na swojej stronie internetowej? Czy prowadzące organy w ogóle rozumieją istotę rehabilitacji społecznej i zawodowej w ogóle, jak i w kontekście self-adwokatury oraz całościowej edukacji obywatelskiej? Kto nadal sprawuje kontrolę nad inicjowaniem, procedurami, oceną, konstruowaniem oraz rozpowszechnianiem nowo zdobytej wiedzy na temat osób niepełnosprawnych, pamiętając, że jeżeli do „życia osób niepełnosprawnych przykłada się matrycę rozwojową, taką jaką zaproponowali wielcy teoretycy psychologii rozwojowej [...]. Taki sposób wykorzystania podejścia rozwojowego do badania dorosłości osób niepełnosprawnych uznają za marnowanie szansy na stworzenie nowego paradygmatu w badaniu problematyki niepełnosprawności, a także za taki zabieg teoretyczny, który nie może przyczynić się do postępu w udzielaniu skutecznej pomocy w rozwoju osób [Kowalik 2012: 39].

Trzeba pamiętać, że: „Jeśli ustrój nie pozwala społecznościom lokalnym (**niepełnosprawnym** – MJ) na samorządzenie się, to one nigdy nie naborą niezbędnych umiejętności. Uprawiania demokracji nie można nauczyć się z książek. Niezbędne umiejętności można nabyć jedynie przez rzeczywistą, praktyczną działalność. Najlepszy ustój nie spowoduje samorządności, gdy społeczności nie będą zdolne do jej realizacji” [Regulski 2012: 230]. W innym przypadku nawet w imię wielkiej miłości/dobra odbieramy wolność, gdzie konsekwencję owego zaboru doskonale ujęła Alice Miller. To właśnie tym cytatem kończę tekst.

„Żyłem w szklanym domu, do którego moja matka mogła w każdej chwili zajrzeć. W domu ze szkła nie można niczego ukryć, nie zdradzając się z tym natychmiast. Jedyne pewne schowek jest pod podłogą. Ale wówczas samemu również się tego nie widzi” [Miller 2007: 24].

Bibliografia

- Analiza działalności Warsztatów Terapii Zajęciowej w 2008 r., (2009), Raport z badania zrealizowanego przez Centrum Badań Marketingowych INDICATOR dla Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa.
- Barnes C., Mercer G. (2008), *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Bariery i szanse dla innowacyjności aktywizacji zawodowej w WTZ – raport z badań (2012), Stowarzyszenie na rzecz Spółdzielni Socjalnych, Projekt „Wielkopolski Ośrodek Ekonomii Społecznej”, Poznań.
- Borowska-Beszta B. (2012), *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Brown H. (1999), *Paper Published in the Proceedings of the Annual Conference [w:] Transition VII & VIII in Alabama: A Profile of Commitment*, P. Browning, K. Rabren (eds.), Auburn, AL: Department of Rehabilitation and Special Education, Auburn University, Auburn.
- Dewey J. (1963), *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Fiedorowicz A. (2016), *WTZ: akcja likwidacja?*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/247761> [dostęp: 16.06.2018].
- Fouts J.T., Lee O.W. (2005), *Conceptions of Citizenship: from Personal Rights to Social Responsibility [w:] Education for Social Citizenship. Perceptions of Teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*, W.O. Lee, J.T. Fouts (eds.), Hongkong, s. 21.
- Gajdzica Z. (2013), *Natura rezerwatu w życiu osoby z niepełnosprawnością. Wprowadzenie do książki [tytuł w języku angielskim], [w:] Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwie przestrzeni publicznej*, Z. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków.
- Hajduk E. (2005), *Człowiek dobry*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Haste H. (2010), *Citizenship Education: A Critical Look at a Contested Field [w:] Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*, L.R. Sherrod, J. Torney-Purta, C.A. Flanagan (eds.), New Jersey, s. 163.
- Hildebrandt-Wypych D. (2012), *Edukacja obywatelska w świetle współczesnych przemian koncepcji obywatelstwa*, „Studia Edukacyjne”, nr 21, s. 95–123.
- Jabłoński M. (2016), *Zapomniana rzeczywistość. Rzecz o (nie)świadomej inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną w Państwowych Gospodarstwach Rolnych*, „Parezja”, nr 2(6), s. 131–147.
- Krause A., Żyta A., Nosarzewska S. (2010), *Normalizacja środowiska społeczne osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń.
- Kopińska V. (2017a), *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza podręczników szkolnych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Kopińska V., (2017b) *Zmiana czy status quo? Krytyczna analiza nowych podstaw programowych do wiedzy o społeczeństwie*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 25(2), s. 201–228.

- Kowalik S. (2012), *Pomoc w dochodzeniu i utrzymaniu własnej dorosłości przez osoby niepełnosprawne* [w:] *Niepełnosprawność w zwierciadle dorosłości*, R. Kijak (red.) Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kupisiewicz M. (2013), *Słownik pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Miller A. (2007), *Dramat udanego dzieciństwa, W poszukiwaniu siebie*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Misztal-Kurek M. (2003), *Warsztaty Terapii Zajęciowej. Raport z badania*, Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Biuro Pełnomocnika Rządu do spraw Osób Niepełnosprawnych, Warszawa.
- Morysińska A., Sochańska-Kawiecka M., Makowska-Belta E., Zielińska D., Milczarek D., Zakrzewska Manterys E., Kumaniecka A. (2014), *Badanie sytuacji Warsztatów Terapii Zajęciowej*, Projekt realizowany na zlecenie Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa.
- Nieradko-Iwanicka B., Iwanicki J. (2010), *Warsztat terapii zajęciowej: geneza, rozwój, zadania, perspektywy*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, nr 91(2).
- PFRON (2014), *Badanie sytuacji warsztatów terapii zajęciowej*, Raport końcowy z badania, Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa, https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/r/5062_Raport_koncowy_WTZ.pdf.
- Regulski J. (2012), *Rozwój samorządności w Polsce. Próba przewidywań* [w:] *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t 3: *Ekspertyzy*, (red.) B. Gawlas, L. Kuźnicki, Polska Akademia Nauk, Komitet Prognoz „Polska 2000Plus, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 8 września 1992 r. w sprawie zasad tworzenia, działania i finansowania warsztatów terapii zajęciowej.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 30 września 2002 r. w sprawie szczegółowych zasad tworzenia, działania i finansowania warsztatów terapii zajęciowej.
- Rozporządzenie Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 marca 2004 roku w sprawie warsztatów terapii zajęciowej.
- Szkudlarek T. (2003), *Pedagogika krytyczna* [w:] *Pedagogika*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ścibiorska-Kowalczyk I., Mikucka-Kowalczyk A. (2016), *Bariery w działaniu podmiotów prowadzących Warsztaty Terapii Zajęciowej*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego”, nr 455, s.122–133.
- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa w III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ustawa z dnia 9 maja 1991 r. o zatrudnianiu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych.
- Veugelers W. (2011), *Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and Education in the Netherlands* *Revista de Educación*, s. 209–224.
- Warsztaty Terapii Zajęciowej nie spełniły oczekiwań, Rynek Zdrowia, 19 maja 2015, <http://www.rynekzdrowia.pl/Polityka-zdrowotna/Raport-Warsztaty-Terapii-Zajeciowej-nie-spelnilyoczekiwan,151779,14.html> [dostęp: 16.06. 2018].