

Agnieszka Kowalska
Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny
ORCID: 0000-0002-3741-6224

Inkluzyjna edukacja ustawiczna w procesie reintegracji społecznej osób bezdomnych

Summary

INCLUSIVE ADULT EDUCATION IN THE PROCESS OF SOCIAL REINTEGRATION OF HOMELESS PEOPLE

This article is a reflection on the role of inclusive education in counteracting social inequalities and the presentation of a section of qualitative research conducted among homeless people who participated in active inclusion projects. The concept of inclusive lifelong learning indicates the need to create optimal conditions for lifelong education for every person. It is a key condition for improving individual quality of life and a tool for making individual success. The article refers to a fragment of narrative biographical research conducted among the homeless. Qualitative research is about subjective reality, revealing the unique aspects of active inclusion.

Key words: active integration, homeless, social exclusion, lifelong learning, adult education

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

W dzisiejszych czasach ludzie stają przed wyzwaniem ciągłego dostosowywania się do zmieniających się warunków życia. Świat nie jest już płaszczyzną dobrze znaną, ale poprzez przeobrażenia społeczno-kulturowe, ekonomiczne i technologiczne, nieustannie tworzoną na nowo. Zmieniający się bardzo szybko współczesny świat wywiera presję na jednostkę (Czerniawska 2009: 433). Człowiek, jeśli nie chce znaleźć się na marginesie społeczności w której żyje,

musi nieustannie uczyć się, rozwijać i pozyskiwać nowe kompetencje. Z zadaniem przystosowania się do ciągle zmieniającego się świata nie radzą sobie osoby niezaradne, słabo wykształcone, osoby niepełnosprawne, przewlekle chore i inne zagrożone marginalizacją. Są to osoby, które z powodu różnych barier mają problemy z podnoszeniem swoich kwalifikacji i dopasowywaniem ich do aktualnych potrzeb rynku pracy, przez co borykają się z szeregiem trudności w codziennym funkcjonowaniu społecznym. Osoby te wymagają specjalnych, bo dostosowanych do indywidualnych potrzeb, działań pomocowych. Wśród nich istotną rolę pełni edukacja ustawiczna, która to jest inkluzyjnym potencjałem w sytuacji zagrożenia wykluczeniem.

Celem artykułu jest ukazanie wartości ustawicznej edukacji inkluzyjnej osób dorosłych w procesie reintegracji społecznej. Kształcenie osób dorosłych to szansa dla jednostki na dopasowanie się do świata, który postrzegany jest jako obiektywnie dany. Tak rozumiana funkcja edukacji dorosłych ma charakter zadaniowy – przywracanie osoby żyjącej na marginesie życia społecznego i ekonomicznego rynkowi pracy. Podkreśla to znaczenie jednostki dla rozwoju ekonomicznego społeczeństwa.

Polityka edukacyjna Unii Europejskiej, promująca całożyciowe uczenie się (*Lifelong Learning*), jako priorytet wskazuje na kształtowanie nowych umiejętności, takich jak: obsługiwanie technologii informacyjnych, przedsiębiorczość, znajomość języków obcych, umiejętność uczenia się – czyniąc z nich środek do realizacji konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki opartej na wiedzy (Jurgiel 2010: 141–142). Zaobserwowany ciągle wzrost wymagań dotyczących kwalifikacji stanowi duże wyzwanie dla edukacji. Wcześniej zapotrzebowanie to koncentrowało się tylko na kwalifikacjach zawodowych, obecnie dochodzi do tego zapotrzebowanie na kwalifikacje osobowościowe, zwane kompetencjami społecznymi. Rozwój zawodowy i rozwój ogólny jednostki należy więc rozumieć i traktować jako dwa aspekty tego samego zjawiska.

Inkluzyjna edukacja ustawiczna – założenia

Według Tadeusza Aleksandra „kształcenie ustawiczne stanowi jednocześnie ideę, proces i zasadę. Jest ideą wymagającą realizacji przez całe życie w sposób ustawiczny, bez przerwy. [...] Oznacza ono stan uczenia się, który trwa od narodzin człowieka do kresu jego istnienia, proces dynamiczny, nieprzerwany” (Aleksander 1995: 295). Takie podejście podkreśla, iż jest to proces

trwający całe życie, a jego głównym celem jest rozwój człowieka. Edukacja ustawiczna jest nie tylko ideą pedagogiczną, lecz również zasadą kształcenia, która „organizuje nowy proces aktywnego poznania oraz stałego rozwoju intelektualnego i kulturalnego” (Pólturzycki 2004: 1–3). Proces kształcenia ustawicznego zmierza do wszechstronnego rozwoju osobowości, kształtowania określonych uzdolnień, zainteresowań i ogólnej sprawności umysłowej człowieka. Pomimo że edukacja ustawiczna jest jednym z kluczowych warunków poprawy jakości życia jednostki oraz wzrostu konkurencyjności i przyspieszenia tempa rozwoju społeczeństwa w ogóle to możliwości edukacyjne nie są równe dla wszystkich obywateli.

W dyskursie nad wykluczeniem społecznym ważne jest podejmowanie kwestii wciąż istniejących nierówności w dostępie do edukacji. Jak pisze Ewa Leśniak-Berek:

Aby móc stworzyć rzeczywiste szanse edukacyjne niezbędnym jest dokładne określenie barier w zakresie wyrównywania deficytów edukacyjnych, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i strukturalnym. Bariery te występują zarówno w cechach osobowościowych jednostek, w ich uprzednich doświadczeniach, ale także w uwarunkowaniach strukturalnych, lokalnych i globalnych. Są to: bariery terytorialne, ekonomiczne, płci, kulturowe, wieku i psychologiczne (Leśniak-Berek 2008: 128).

Warto tu wspomnieć także o barierach funkcjonalnych (architektonicznych, technicznych i w komunikowaniu), które uniemożliwiają lub utrudniają dostęp do edukacji osobom z niepełnoprawnością. Bariery utrudniające rozwój i edukację można podzielić na zewnętrzne: społeczne, ekonomiczne, organizacyjne oraz wewnętrzne (mentalne), tkwiące w samych osobach zagrożonych wykluczeniem. Szczególną uwagę należy poświęcić barierom wewnętrznym, które osłabiają motywację jednostki do podjęcia kształcenia. „Marginalizacja to nie tylko fakt społeczny i określone warunki życia, ale także wewnętrzna zgoda na nie, poddanie się presji okoliczności, rezygnację z walki o zmianę, poprawę sytuacji. I w taką właśnie rzeczywistość mentalną człowieka wykluczonego wkraść powinno wychowanie i wsparcie edukacyjne” (Pilch 2009: 103).

Istotnym zagadnieniem dotyczącym funkcjonowania osób w sytuacji wykluczenia społecznego jest problem samowykluczenia oraz ściśle z nim powiązany problem bezradności. Przy tym bezradność – szczególnie tzw. bezradność wyuczona – jest dodatkowym mechanizmem prowadzącym do wykluczenia, a w konsekwencji tego, także do automarginalizacji i samowykluczenia. Zaradność życiowa jest właściwością związaną z wysokim poziomem kompetencji

społecznej, jaką jest umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach. To efekt socjalizacji, wychowania, kumulacji indywidualnych doświadczeń. Zatem zdolność radzenia sobie podlega wyuczeniu – lub też nie (Podgórska-Jachnik 2014: 58–59). To w procesie edukacji człowiek zostaje „wyposażony” w skuteczne mechanizmy przewyciężenia bezradności, neutralizując skutki procesów marginalizacji.

Osoby zagrożone wykluczeniem społecznym w znaczącym stopniu mają ograniczone możliwości realizowania swoich aspiracji edukacyjnych. Rozwiązaniem staje się edukacja inkluzyjna traktowana jako niwelowanie mechanizmów generujących bariery oraz czynników wykluczających w procesach edukacyjnych (Slee 2011: 164). Koncepcja edukacji inkluzyjnej nie jest jednak jednoznaczna. „Jej istota osadzona jest głęboko w niejednorodnych koncepcjach i ideologiach obarczonych kulturowo, ekonomicznie, religijne, a szczególnie ostatnio – także politycznie” (Bełza, Gajdzica 2016: 9). Edukacja inkluzyjna (włączająca) łączy się z akceptacją różnorodności i tolerancją. ukierunkowana jest na łączenie, przenikanie, współpracę i interakcje społeczne. To kształtowanie postaw, wprowadzanie w wartości społeczne i socjalizacja. „Kluczowe kategorie konstruujące tę koncepcję to: różnorodność, sprawiedliwość, równy dostęp, edukacja dla wszystkich. Edukacja nie może polegać na dostosowaniu osoby do systemu edukacji a na dostosowaniu działań edukacyjnych do jednostki” (Slee 2004: 77–78). Edukacja inkluzyjna różni się od „nieinkluzyjnej” tym, że główny akcent kładzie na dostosowaną do specyficznych potrzeb osób zagrożonych wykluczeniem organizację środowiska, co prowadzi do optymalnego uspołecznienia jednostki na miarę jej możliwości, zdolności i skłonności do podejmowania zadań życiowych. Oznacza to eliminowanie przeszkód uniemożliwiających osobom zagrożonym wykluczeniem uczestnictwo w życiu społecznym. Oczywiście, implikuje to dogłębną analizę sytuacji człowieka, jego rodziny oraz środowiska, w którym realizowany jest proces wspólnego kształcenia. Likwidowanie barier może się wyrażać np. zmienianiem instytucji, prawa czy też postaw społecznych, które przyczyniają się do generowania oraz utrzymywania mechanizmów ekskluzji.

Problem równości w edukacji łączy się w tym kontekście z pedagogiką społeczną, która to dostarcza wiedzę na temat środowiskowych uwarunkowań procesu wychowania oraz czynników umożliwiających zaspokajanie aspiracji i potrzeb rozwojowych człowieka na wszystkich etapach jego życia i w różnych okolicznościach życiowych, a tym samym przyczynia się do zwiększania możliwości tworzenia takiego postępowania edukacyjnego i kształtowania

takich warunków edukacji, aby stworzyć szanse wielostronnego rozwoju dla wszystkich ludzi.

Udział w projekcie z zakresu aktywnej integracji – problemy i bariery

Niniejszy artykuł bazuje na wycinku badań biograficznych narracyjnych prowadzonych wśród ludzi długotrwale bezrobotnych i bezdomnych, którzy uczestniczyli w projektach z zakresu aktywnej integracji¹. Celem badań było pokazanie działań aktywnej integracji z perspektywy indywidualnej i społecznej – ukazanie człowieka zagrożonego wykluczeniem społecznym w zderzeniu z założeniami idei inkluzji społecznej. W badaniach istotnym było uwzględnienie głosu osób, których bezpośrednio dotyczą działania inkluzyjne – osób zagrożonych ekskluzją.

U każdej z badanych osób można zauważyć, iż do bezdomności doprowadził splot niekorzystnych czynników: zespół postaw, zachowań determinowanych predyspozycjami osobowościowymi, którym towarzyszyły niekorzystne sytuacje społeczne, tragiczne wydarzenia losowe i sposób funkcjonowania służb socjalnych. Osoby badane znajdowały się w grupie osób zagrożonych wykluczeniem z więcej niż jednego powodu (np. bezdomność plus długotrwałe bezrobocie plus niepełnosprawność/zaburzenia psychiczne/uzależnienia/bycie ofiarą przemocy itp.). Dorota Podgórska-Jachnik zwraca uwagę, że podłoża bezdomności leżą również czynniki społeczne natury ekonomiczno-strukturalnej, powodujące znaczące nasilenie tego zjawiska w okresach kryzysów i transformacji społecznych, obnażających w obliczu zmiany z jednej strony bezradność i słabość adaptacyjną niektórych jednostek, z drugiej zaś słabość sieci wsparcia społecznego i mechanizmów solidarnościowych, chroniących owe jednostki przed wykluczeniem (Podgórska-Jachnik 2014a: 14–15). Nie da się zupełnie oddzielić przyczyn zewnętrznych i wewnętrznych, można jednak mówić o pewnych zdarzeniach szczególnie istotnych w historii życia osoby bezdomnej lub na jej

¹ Badani (11 kobiet i 12 mężczyzn) byli uczestnikami różnych projektów realizowanych w ramach Priorytetu I oraz Priorytetu VII POKL EFS w województwie świętokrzyskim w latach 2014–2016. Badania były prowadzone w Schronisku oraz noclegowni dla bezdomnych mężczyzn Koła Kieleckiego Towarzystwa Pomocy im. św. Brata Alberta, Schronisku dla Kobiet Caritas Diecezji Kieleckiej, Domu dla matek z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie, Schronisku dla kobiet ofiar przemocy Polskiego Czerwonego Krzyża. Badani przebywali w placówkach od roku do pięciu lat.

drodze do bezdomności, o dużej sile wzmacniającej i wyzwalającej gromadzony potencjał wykluczający. Można mówić również o pewnych cechach predestynujących do wpadnięcia w wir wykluczających zdarzeń i do poddania się wykluczeniu. Niewątpliwie istotny jest aspekt psychopedagogiczny, indywidualny w procesie wchodzenia w stan bezdomności. Jest on związany z jednostką, jej właściwościami, kompetencjami, cechami charakterologiczno-osobowościowymi, jak również zinternalizowanymi wartościami, ukształtowanymi postawami, stosunkiem do świata i siebie samego, stylem atrybucji i rozwiązywania problemów, życiową zaradnością, doświadczeniami społecznymi, socjalizacją. Pedagogika i praca socjalna obejmują swoim działaniem tak jeden, jak i drugi obszar: pierwszy w formie działań opiekuńczych, kompensacyjnych, drugi w formie działań psychoedukacyjnych, ukierunkowanych na zmianę i odbudowę jednostkowego potencjału, umożliwiającego powrót z owego społecznego marginesu do głównego nurtu życia społecznego. Działania edukacyjne stanowią kluczowy element strategii zapobiegania, radzenia sobie z bezdomnością, jak i wychodzenia z niej (Podgórska-Jachnik 2014b: 39–41).

Celem projektów skierowanych do osób zagrożonych wykluczeniem społecznym jest ich reintegracja społeczna i zawodowa poprzez udział w działaniach edukacyjnych oraz aktywizacyjnych. Cel ten jest wspólny zarówno dla instytucji wdrażającej projekt, jak i jego beneficjentów ostatecznych, czyli odbiorców działań pomocowych. Niestety zdarza się, że już w trakcie trwania projektu uczestnicy napotykają przeszkody na drodze do jego osiągnięcia, które to wynikają zarówno z ich wewnętrznych barier czy trudności, jak i z zewnętrznych ograniczeń.

W fazie początkowej (faza wejścia do projektu) respondenci wkraczali w nową nieznaną im rzeczywistość. Czekają ich zadania, których nikt wcześniej przed nimi nie stawiał i których często się nie spodziewali. W fazie wejścia do projektu występowały u wielu badanych obawy czy są wystarczająco zdolni by poradzić sobie wymaganiami, którym będą musieli sprostać. Respondentom towarzyszyły przemyślenia „a co będzie jak kolejny raz odniosę porażkę” i na przykład takie:

„No raczej szczerze mówiąc bałam się, myślałam, że po prostu będzie trudniej, no nie wiedziałam, brałam pod uwagę, że mogę go nie skończyć, ze względu nawet na to, że może nie dam rady” [R:2K_Ania, lat 32].

Niska samoocena respondentów, wcześniejsze niepomyślne doświadczenia edukacyjne powodowały obawy przed podjęciem nauki. Obecność lęku przed

porażką u uczestników działań z zakresu aktywnej integracji mogły się przyczyniać do spadku motywacji, a u niektórych nawet do nieświadomego sabotowania szans na ukończenie projektu.

Z kolei w fazie środkowej (faza właściwej aktywności) u respondentów występowały wątpliwości na ile wiedza i umiejętności, które zdobywają przydadzą im się w życiu zawodowym. Respondenci niestety nie zawsze wiedzieli, jaki jest cel proponowanych działań i w jaki sposób to wpłynie na poprawę ich sytuacji społeczno-zawodowej. Brak świadomości korzyści, poczucie bezcelowości, którego doświadczyli niektórzy badani obniżał ich zaangażowanie w działania projektu.

„Kurs komputerowy to później zarzuciłem, bo po pierwsze komputera nigdy nie będę miał, bo zwyczajnie na niego mnie nie będzie stać, nigdy nie będę miał na niego pieniędzy, nie kupię go sobie. I z tego względu, po drugie, to nauka którą bym tam pochłonał, to by ona w nic trafiła” [R:3M_Marian, lat 63].

„Na naukę języka raczej nie bardzo chodziłem, opuszczałem te zajęcia, moim zdaniem niepotrzebne. Tym bardziej, że nie sądzę, że bym gdzieś pojechał” [R:6M_Jurek, lat 57].

U osób powyżej 50 r. ż. dostrzegalna była bariera w uczeniu się tkwiąca w ich wewnętrznych przekonaniach, że już są za starzy na naukę. Osoby te uważają, że w tym wieku nie ma sensu się doksztalać, bo i tak to nic niezmienni w ich życiu (np. nikt nie zatrudni osoby po 50 r.ż.), lub że i tak się nic nie nauczą, bo już nie potrafią przyswajać wiedzy.

Jednym z powodów rezygnacji z aktywności w działaniach projektu był zbyt duży poziom ich trudności w opinii badanych. Część respondentów przyznała, że nie uczęszczała na niektóre zajęcia, bo były dla nich po prostu za trudne. Respondenci świadomie opuszczali zajęcia, które uznali dla siebie za zbyt skomplikowane, nieprzyswajalne a przez to nieprzydatne, za to chętnie uczęszczali na te których opanowywanie przynosiło im przyjemność i satysfakcję.

„Był oferowany w ofercie komputerowy kurs. Staralem się, ale komputerowy mi nie wyszedł. Po jakimś czasie zrezygnowałem po prostu. Jakby to pani powiedzieć. No nie znałem się na komputerach, nie znam się do tej pory na komputerach. Chociaż głupio zrobiłem, bo tak to jakbym na komputerze trochę popracował, poznał no to bym miał więcej kwalifikacji zawodowych, chyba nie. Zniechęciłem się, bo mi nie szło i zostawiłem to, tak” [R:8M_Rafał, lat 29].

Oznacza to, że uczący się dorośli będą najbardziej zmotywowani do nauki, jeśli uwierzą, że są w stanie nauczyć się nowych treści, nauka będzie dawała

im radość i satysfakcję oraz będą mieli poczucie, że uczenie się przyniesie im wymierne korzyści. Tendencja do rezygnacji z uczestnictwa w momencie, gdy projekt wymagał zbyt dużego wysiłku widoczna była w szczególności u osób, które przystępując do projektu nie kierowały się przekonaniem, że udział w nim wpłynie pozytywnie na ich sytuację społeczno-zawodową, a motywacją była tylko chęć „wyjścia do ludzi” bądź np. ucieczka od nudy.

Bariery w regularnym uczestnictwie w zajęciach w ramach projektu, jakie wymienili badani wiązały się w także z ich sytuacją indywidualną i stanem zdrowia. Dla osób borykających się z deficytami zdrowotnymi przeszkodą w systematycznym uczestnictwie w szkoleniach było złe samopoczucie lub też konieczność pobytu w szpitalach czy też wizyty u lekarza, terapeuty uzależnień. „A jak nie mogłem uczestniczyć to z powodu... no co tu dużo mówić... no dalej jestem osobą uzależnioną, [...] czasami wpadki mi się jeszcze zdarzają także parę spotkań niestety opuściłem ze względu no powiedzmy tak, na niemożność pobytu na spotkaniu” [R:1M_Marek, lat 47]. Osoby bezdomne przewlekłe chore znajdują się w bardzo trudnym położeniu. Bezdomność często wiąże się z nieregularnym i niezdrowym odżywianiem, brakiem środków finansowych na wykupienie lekarstw, narażeniem na różnego rodzaju zakażenia oraz choroby. Niedożywienie, zła kondycja zdrowotna osoby bezdomnej jest dużym utrudnieniem w jej aktywizacji zawodowej i społecznej. Projektując działania dla osób z tej grupy należy wziąć pod uwagę także wsparcie na rzecz poprawy zdrowia.

W opisywanej fazie projektu problemem stają się także zewnętrzne ograniczenia, które uniemożliwiają regularne uczestnictwo w zajęciach. Część respondentów wspominała o prywatnych zobowiązaniach kolidujących z obecnością na szkoleniach. Dla kilku mężczyzn przeszkodą w systematycznym uczestniczeniu w zajęciach w ramach projektu była pojawiająca się co jakiś czas możliwość zarobku. „Tak, znaczy zdarzyło mi się opuścić ten caritasowski projekt, tegoroczny. Bo ten projekt cały rok trwał. Bo miałem nieraz wybór, złapałem fuchę, znaczy pracę dorywczą, to wiadomo, że pierwsze było, żeby zarobić” [R:23M_Kamil, lat 50].

Mężczyźni przyznali, iż gdyby w projektach, w których brali udział było przyznawane stypendium szkoleniowe to uczęszczaliby regularnie na zajęcia.

Z kolei badane kobiety zwróciły uwagę na problem zapewnienia opieki nad dzieckiem w trakcie trwania kursów. Zapewnienie opieki nad dzieckiem w trakcie zdobywania przez kobietę nowych kwalifikacji jest szczególnie ważnym działaniem z zakresu wyrównywania szans kobiet na rynku pracy.

„Nie skończyłam kursu prawo jazdy bo miałam problem ze znalezieniem opieki dla syna [...] bo tak to próbowałam go gdzieś tam po koleżankach go zostawiać, nie zawsze to się udawało, ja później no już nie miałam warunków, tak, ani nie miałam pieniędzy żeby go zostawić w jakiejś bawialni, ani dojechać na te egzaminy, tak że później to już... główny problem po prostu to praktycznie... bym, żebym tylko... gdybym jego miała po prostu gdzie zostawić tam na przykład, nie wiem, tak to myślę żebym to skończyła” [R:2K_Ania, lat 32].

Zaniedbanie działań ukierunkowanych na pomoc matkom znajdującym się w trudnej sytuacji społeczno-zawodowej wpływa na wzrost feminizacji ubóstwa. Kobieta, jeżeli nie będzie miała możliwości zapewnienia swojemu dziecku opieki – nie podejmie żadnej aktywności edukacyjnej bądź zawodowej.

Choć Europejski Fundusz Społeczny pozwala na finansowanie w ramach projektów dodatkowych wydatków na zapewnienie np. posiłków, opieki nad dziećmi, zwrot kosztów dojazdu, badań lekarskich, zakup ubrania na rozmowę kwalifikacyjną itp. to nie wszystkie projekty je przewidują. Na podstawie historii respondentów można stwierdzić, że umieszczenie tego typu kosztów w ramach projektu pozytywnie wpływa na proces motywacji z jednej strony, z drugiej czasami w ogóle umożliwia uczestnictwo w projekcie (opieka nad dzieckiem/osobą zależną, organizacja dojazdu), może też zwiększyć skuteczność działań – np. poprzez sfinansowanie wizyty u fryzjera, dentysty, lekarza.

W fazie końcowej (faza wyjścia z projektu) u respondentów pojawiał się lęk związany ze zbliżającą się perspektywą konieczności zmierzenia się z realiami rynku pracy i sprawdzenia nabytej wiedzy oraz umiejętności. Wielu respondentów obawiało się, że kwalifikacje zdobyte w trakcie projektu okażą się niewystarczające by poradzić sobie w nowo wyuczonej profesji czy też w ogóle znaleźć zatrudnienie. Opadała motywacja i zaangażowanie, a w ich miejsce wchodziło poczucie strachu i bezradności. Działo się tak, prawdopodobnie dlatego, że wiedza oraz umiejętności zawodowe i społeczne nie zostały odpowiednio utrwalone.

Potrzeby osób zagrożonych wykluczeniem a zaoferowane działania

Potrzeby, jakie zadeklarowały badane osoby, można podzielić na trzy grupy. Z zakresu egzystencji: nabycie umiejętności skutecznego poruszania się na rynku pracy, zdobycie uprawnień do wykonywania zawodu, formalnego zaświadczenia o posiadanych kompetencjach. Potrzeby integrujące: nawiązania nowych

znajomości, kontaktu z ludźmi, wyjścia ze schroniska, zwiększenie pewności siebie, asertywności, nabycie umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Potrzeby rozwoju: doksztalcania, zdobycia nowych kompetencji, kwalifikacji, umiejętności i nabycia wiedzy. Główną formą pomocy występującą praktycznie we wszystkich projektach aktywnej integracji są szkolenia i kursy zawodowe. Respondenci chętnie korzystali z tego rodzaju wsparcia, deklarowali chęć zdobywania nowych umiejętności oraz kwalifikacji zawodowych. Uczący się dorośli są bardziej zmotywowani do nauki, jeśli wierzą, że uczenie się pomoże im w rozwiązaniu realnych, spersonalizowanych problemów, które są dla nich znaczącym utrudnieniem – np. w zdobyciu pracy. Respondenci najbardziej doceniali szkolenia/kursy, które dawały konkretne kwalifikacje.

„Pewno szkolenia techniczno-praktyczne są bardzo przydatne, dzięki temu tutaj na przykład jeden z chłopaków, ja wtedy jeździłem do S. na kurs maszyn i no niestety przez to nie załapałem się na wózki widłowe, a na przykład jeden z chłopaków tu ze schroniska, którzy wtedy zrobili taki kurs no na dzień dzisiejszy pracuje w chłodni” [R:1M_Marek, lat 47].

Ważne jest by u odbiorcy działań edukacyjnych występowała nie tylko autentyczna potrzeba zdobycia nowych umiejętności oraz wiedzy, ale i wiara w to, że będą one przydatne i przyniosą wymierne korzyści.

Zakres szkoleń zawodowych/zawodowo-technicznych realizowanych w ramach projektów unijnych jest bardzo szeroki: obsługa kas fiskalnych, urządzeń technicznych różnych typów, kursy gastronomiczne, medyczne, opiekuńcze, florystyczne itd. Nie zawsze jednak respondenci byli zadowoleni z oferowanej gamy kursów w danym projekcie, którym brali udział. Czasem badani uczestniczyli w kursach, które nie zbyt ich interesowały, ale były jedyne dostępne. U tych osób zaobserwowano mniejsze zaangażowanie w działania projektu i mniejszą wiarę, że udział w nich przyniesie im wymierne korzyści. Szkolenie, aby było przydatne musi więc odpowiadać nie tylko na potrzeby rynku pracy, ale także być zgodne z zainteresowaniami uczestnika projektu. „Ludzie dorośli uczą się tego czego chcą się uczyć i co jest dla nich znaczące” (Illeris 2006: 233). Osoby, którym udało się dostać na interesujące ich szkolenie z reguły oceniali pozytywnie zarówno tematykę, jak i prowadzących zajęcia. Zanotowano jednakże pojedyncze wskazania, dotyczące małej wartości merytorycznej zajęć bądź niskich kompetencji prowadzących zajęcia. Osoby te sygnalizowały niedosyt dostarczanych treści edukacyjnych, podważały wiedzę i doświadczenie wykładców oraz uważały, że poświęcono im za mało czasu. Pojawiały się też poważne zarzuty dotyczące braku profesjonalizmu niektórych osób prowadzących zajęcia.

„Jak mówię, tu najbardziej to bolesne, że taka pani, która przychodziła z BHP, ona miała tych godzin 130 a ona potrafiła to zrobić w ciągu 20 godzin. To co mam z papierów, gdzie ona tam poszła na papierosa, a ja se tam przetego. To się nie podobało, że w ciągu tych i tu że ona brała pieniądze z tych wzięła z 140 godzin, a zrobiła to za 20. I tu każdy mówi: no jak to kurczę jest” [R:2M_Ryszard, lat 52].

Osoby bezdomne bardzo dotkliwie odczuwają tego typu zachowanie. Udział w projekcie był dla wielu osób ważny, bo był dla nich „czasem normalności”: ustalonych godzin, zadań, postrzeganiem siebie nie jak ludzi bezdomnych, ale jak uczestników szkolenia. Podobała im się rola w jakiej występowali podczas trwania zajęć. Brak profesjonalizmu prowadzących odbierali więc bardzo osobiście, jako brak szacunku i nie traktowanie ich poważnie.

Ważną kwestią, na którą zwrócili uwagę prawie wszyscy respondenci, którzy brali udział w projektach z aktywizacji zawodowej była zbyt mała ilość praktyki oraz ograniczenie przekazywanej wiedzy do sfery teoretycznej bez przełożenia na codzienną działalność zawodową. Respondenci słusznie zwrócili na to uwagę, gdyż pracodawcy cenią sobie szczególnie umiejętności dające potencjalnym pracownikom konkretne podstawy do wykonywania określonego zawodu. Niewątpliwie w przypadku szkolenia zawodowego uczestnik po jego zakończeniu powinien czuć się przygotowanym do podjęcia pracy.

„No tą kasę fiskalną to tak pół na pół potrafię obsłużyć. Więcej było teorii niż praktyki. Troszkę za mało było praktyki, bo to było tylko 4 godziny na 120. To były 4 dni z kasą fiskalną. A tak to reszta godzin to była właśnie taka... no i tak fachowo, to myślę, że nie umiałabym klienta obsłużyć” [R:6K_Kinga, lat 21].

Właściwie zorganizowane szkolenie zawodowe będące odpowiedzią na potrzeby uczestnika musi dostarczyć mu praktycznych umiejętności, które mogłyby wykorzystać w pracy zawodowej

„Staż przydatny, tylko że mieliśmy tylko dwa dni przeszkolenia przy kasie, i jak, później nas na głęboka wodę rzucili, że tak powiem, że musieliśmy sami siedzieć na kasie, a ja też sobie do końca nie dawałam rady przy kasie, bo ręce mi się trzęsły, że tak powiem, no i później przesłam na układanie towaru, no to z tym to już sobie lepiej radziłam niż przy kasie” [R:5K_Karolina, lat 23].

Inną istotną kwestią podnoszoną przez niemal wszystkich respondentów był zbyt krótki w ich opinii okres realizacji projektu. Respondenci zwracali uwagę, że czas trwania projektu nie pozwolił im na pełne wykorzystanie i przyswojenie informacji lub innych wartości, które były zaoferowane w ramach wsparcia.

Jedną z najważniejszych usług świadczonych w ramach projektów dla osób zagrożonych wykluczeniem społecznym jest poradnictwo zawodowe. Niestety nie zawsze działania doradcy zawodowego odpowiadały potrzebom respondentów. Badani, którzy poszukują zatrudnienia w zawodach wymagających pracy fizycznej, sceptycznie podchodzili do zajęć przygotowujących do rozmów z pracodawcą. Z opowieści respondentów wynikało, że scenki (ogłądane lub odgrywane na zajęciach) dotyczyły raczej sytuacji przydatnych, gdy poszukuje się pracy biurowej lub na wyższych stanowiskach. Oto jedna z nich:

„Dziwne były te rozmowy z pracodawcą, to mi się wydaje, że były trochę naciągane. Były takie śmieszne, takie sztuczne. [...] Inaczej jest w biurze jak ktoś idzie do pracy a inaczej jak idzie na budowę. Jak idę za komputer do biura to są inne rozmowy o pracę, a jak idę do pracy na budowę to się mnie pracodawca po prostu pyta czy robiłem to, czy to umiem, no rozmowa całkiem inna. Powinni pokazywać bardziej różnorodnie te rozmowy” [R:9M_Marcin, lat 35].

Taka sytuacja wskazuje, iż oferowane działania z zakresu poradnictwa zawodowej nie były dostosowane do rzeczywistych potrzeb ich odbiorców. Brak wiedzy na temat realiów życia osób w sytuacji bezdomności powoduje, że tego typu wsparcie jest bezcelowe i bezskuteczne. Osoba świadcząca poradnictwo powinna wykazywać się umiejętnością nawiązania porozumienia oraz zbudowania zaufania, a przede wszystkim potrafić dostosować działania do potrzeb oraz poziomu intelektualnego i mentalnego ich odbiorcy. Choć respondenci miło wspominają testy osobowościowe robione w trakcie zajęć z poradnictwa zawodowego, to biorąc pod uwagę sytuację życiową badanych ciężko stwierdzić by tego typu zajęcia miały znaczący wpływ na ich dalszą ścieżkę edukacyjno-zawodową. Niepokojącym wydaje się fakt, iż żaden z badanych respondentów nie wspominał o takim wsparciu z poradnictwa zawodowego, jak np. przygotowanie indywidualnego planu działania w kontekście poszukiwania pracy.

Brak aktywności zawodowej nie można rozpatrywać nie biorąc pod uwagę innych problemów doświadczanych przez osoby zagrożone wykluczeniem społecznym. W przypadku osób bezdomnych ważna jest pomoc w uporządkowaniu tych sfer życia, które pozornie nie są związane z rynkiem pracy. W niektórych projektach, w których brali udział badani, była możliwość skorzystania ze specjalistycznego poradnictwa: prawników, pracowników socjalnych, psychologów, psychiatrów, terapeutów uzależnień. Respondenci pozytywnie wypowiadali się na temat tego typu form wsparcia. Wielu badanych zadeklarowało potrzeby z obszaru deficytów psychologicznych, takie jak zwiększenie pewności siebie, asertywności, nabycie umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach. W większości zdecydowanie pozytywnie oceniali wsparcie psychologiczne.

„Z psychologiem – no raczej, w moim przypadku to co wiedziałem nic mi tak w sumie... ale dużo osobom pomogło. To widać było po ich zachowaniu, trochę zmieniło się w rozmowie znaczy się. Bo były indywidualne i grupowe spotkania. A co się zmieniło w ich zachowaniu? Tak jakby troszeczkę rozsądniejsi, przynajmniej niektórzy stali. Bo niektórzy sobie tam lekceważyli. Do wielu osób dotarło to, że zmienili troszkę swoje zachowanie i podejście do życia. Zastanowili się nad jak to się mówi, nad swoim...” [R:6M_Jurek, lat 57].

Pomoc psychologiczna ma szczególne znaczenie, ponieważ osoby długotrwale bezrobotne często charakteryzują się syndromem wyuczonej bezradności, który prowadzi do deficytów poznawczych, motywacyjnych i emocjonalnych. Osoby doświadczające syndromu wyuczonej bezradności często wykazują również braki w sferze zachowań społecznych. Nie potrafią nawiązać rozmowy, wyrażać jasno swojego zdania, mówić o sprawach osobistych, a także określać własnych pragnień, czy przyjmować krytyki ze strony innych ludzi (Przełowiec-ka 2010: 191–204). Osoby długotrwale bezrobotne doświadczające ubóstwa oraz bezdomności w szczególności wymagają działań umożliwiających im odzyskanie kontroli i wiary we własną skuteczność oraz wyznaczenia celu życiowego.

Zakończenie

Działania edukacyjne oferowane w ramach projektów z zakresu aktywnej integracji, charakteryzowały takie same właściwości jak aktywność zawodową, która to jest wartością ze względu na wpływ na rozwój człowieka poprzez:

- angażowanie procesów psychicznych: pamięć, myślenie, uwaga, spostrzegawczość;
- zmuszanie człowieka do rozwiązywania nowych, trudnych, złożonych zadań teoretycznych, praktycznych, organizacyjnych itp. a przez co kształtowanie jego inteligencji;
- rozwijanie schematów percepcyjno-poznawczych (adekwatną samoocenę, asymilacyjno-akomodacyjną formę przystosowania itp.);
- rozwijanie postawy twórczej u człowieka (Kowalczyk 1980: 125).

Uczestnictwo w projekcie nie tylko wpływało na wzrost kapitału ludzkiego poszczególnych osób bezdomnych, ale i dawało im cel oraz poczucie, że robią coś konkretnego i ważnego. Jest to istotne, ponieważ posiadanie celu wpływa na odczuwanie poczucia sensu życia, który jest podstawową potrzebą psychologiczną człowieka posiadającą wartość mobilizującą do wysiłku. Z wypowiedzi badanych osób bezdomnych, długotrwale bezrobotnych wynika, że oferowane

formy wsparcia tworzyły przestrzeń społeczną i edukacyjną, ale nie zawsze były w pełni adekwatne do jednostkowych potrzeb ich odbiorców. Działania wzmacniające siły osób wykluczonych społecznie powinny być dostosowane do ich wyjściowego potencjału oraz aktualnej sytuacji życiowej. Osoby bezdomne to szczególnie grupa wymagająca specjalnego, indywidualnego i nie zawsze standardowego podejścia w zakresie edukacji i aktywizacji społeczno-zawodowej. Pisała już o tym Helena Radlińska: „Najtrudniejsze zadania przypadają wychowawcom, działającym wśród wykolejonych, wyrzuconych poza nawias normalnego współżycia społecznego. Poprzez wszelkie przeszkody, jakie stawiają nędza, krzywda, ciemnota, choroba, szukają oni sił fizycznych i duchowych, które można będzie wprowadzić do akcji ratowniczej. Używając czasem sposobów, które wydają się dziwacznymi ludziami ze świata «normalnego» [...]” (Radlińska 1947: 204).

Bibliografia

- Aleksander T. 1995. *Kształcenie ustawiczne*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Żak, Warszawa, s. 295.
- Bełza M., Gajdzica Z. 2016. *Wprowadzenie*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, t. 22, nr 1/2016, red. Z. Gajdzica, s. 9.
- Czerniawska O. 2009. *Edukacja jako pomoc w rozwoju w ujęciu andragogiki i gerontologii*, [w:] *Pedagogika społeczna. Debata. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, PWN, Warszawa, s. 433.
- Firkowska-Mankiewicz A. 2012. *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 16–18.
- Illeris K. 2006. *Trzy wymiary uczenia się*, tłum. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław, s. 233.
- Jurgiel A. 2010. *Druga szansa czy gorsza szansa? Społeczne znaczenie edukacji dorosłych*, [w:] *Człowiek w systemie pomocy. Konteksty i rozwiązania edukacyjne. Monografia zbiorowa*, red. A. Kożyczkowska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Gdańsk, s. 141–142.
- Kowalczyk J., *Antropotwórcze i psychologiczne funkcje pracy*, [w:] *Stosowana psychologia wychowawcza*, red. A. Gurycka, PWN, Warszawa 1980, s. 125.
- Leśniak-Berek E. 2008. *Reforma edukacji – możliwości i bariery edukacyjne z perspektywy osób zagrożonych wykluczeniem społecznym*, [w:] *Praca socjalna i polityka społeczna – obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, red. K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Joachimińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 128.
- Pilch T. 2009. *Pedagogika społeczna wobec kryzysu świata wartości, więzi i instytucji*, [w:] *Pedagogika społeczna. Debata. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, PWN, Warszawa, s. 103.

- Podgórska-Jachnik D. 2014a. *Praca socjalna z osobami bezdomnymi*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa, s. 14–15.
- Podgórska-Jachnik D. 2014b. *Praca socjalna z osobami z niepełnosprawnością i ich rodzinami*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa, s. 58–59.
- Pólturzycki J. 2004. *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*, „E-mentor”, nr 5(7)/2004, s. 1–3.
- Przełowiecka K. 2010. *Zjawisko wyuczzonej bezradności u klientów instytucji pomocy społecznej – przyczyny, konsekwencje, możliwości przeciwdziałania*, [w:] *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 191–204.
- Radlińska H. 1947. *Oświata dorosłych*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa, s. 204.
- Slee R. 2004. *Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education*, [w:] *Special Educational Needs and Inclusive Education*, vol. 2. Inclusive Education, ed. D. Mitchell, Routledge Falmer, London–New York, s. 73–85.
- Slee R. 2011. *The Irregular School: Exclusion, Schooling, and Inclusive Education*. Abbingdon, Routledge, UK, London, s. 164.
- Szumski G. 2011. *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*, [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, Wydawnictwo Humanitas, Sosnowiec, s. 17–18.