2.4.6. Start w dorosłość

– uwarunkowania, wyznaczniki oraz proces przejścia z edukacji do rynku pracy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

DOI: 10.47050/65591838.236–247

Wojciech Otrębski

Dowiadując się o tym, że zostaliśmy rodzicami, odczuwamy ogromną radość i jednocześnie uświadamiamy sobie, że nowy, mały człowiek zaczyna właśnie swoją indywidualną, długą drogę życia. Znaczą ją kolejne etapy rozwojowe. Każdy jest ważny, konieczny i ma określony przebieg, a kompetencje i doświadczenia nabyte w jednym z nich potrzebne są do właściwej realizacji następnych. Pokonywanie kolejnych etapów to – za E.H. Eriksonem (1968; 1997) – „tranzycje rozwojowe”. Wyjątkowe znaczenie w rozwoju każdego człowieka ma wchodzenie (tranzycja) w dorosłość, czyli w ten okres, który trwa najdłużej i dla niektórych osób jest najtrudniejszy (Brzezińska 2000; Kowalik 2000; Obuchowska 2000; Trempała 2000). Młodzi niepełnosprawni są jedną z grup społecznych, w której jest wiele osób doświadczających dodatkowych trudności we wchodzeniu w dorosłe życie (Rzedzicka, Kobyłańska 2003; Baker, Vaks 2013; Marshall, Goessling, Young, Wozniak-Molnar 2018).

Dorosłość można opisywać i analizować z różnych perspektyw. Jako ostatni z etapów rozwojowych utożsamiana jest z pojęciem „dojrzałości rozwojowej”, czyli najbardziej pożądanym stanem, niezbędnym do prawidłowego funkcjonowania człowieka w społeczeństwie (Kowalik 2003). Najczęściej definiowana jest przez wymienianie zadań rozwojowych, jakie przynależą do tego etapu, lub przez podawanie społecznie

oczekiwanych charakterystyk (cech) osób dojrzałych, odróżniających ją od tych, które tego etapu rozwoju jeszcze nie osiągnęły.

Maria Tyszkowa (1997, s. 952–953), odwołując się do opracowania Roberta J. Havighursta, wyjaśnia, że główne zadania rozwojowe człowieka dorosłego to:

- w okresie wczesnej dorosłości: rozpoczęcie pracy zawodowej, wybór stałego partnera i nabycie umiejętności życia w stałym związku, zrodzenie potomstwa, opieka nad dziećmi i wychowanie ich, prowadzenie domu;
- w okresie średniej dorosłości: osiągnięcie i utrzymanie satysfakcjonującej kariery zawodowej, wspomaganie rozwoju dorastających dzieci i pomaganie im w rozpoczynaniu samodzielnego życia, opieka nad starzejącymi się rodzicami, osiągnięcie zamierzonego standardu egzystencji;
- w okresie późnej dorosłości: przystosowanie do emerytury, do zmian w budżecie, do większej ilości wolnego czasu.

Stanisław Kowalik (2003, s. 65–66) interpretuje realizację zadań rozwojowych poprzedzających etap dorosłości jako gromadzenie przez jednostkę zasobów i tym samym „dążenie do powiększania liczby szans na aktywne życie w dorosłości. [...] Powodzenie w dochodzeniu do dorosłości może być rozumiane jako kumulowanie się: a) poziomu osiągniętej dojrzałości organizmu; b) coraz lepszych możliwości poznania siebie i własnego otoczenia; c) zdobywanych systematycznie doświadczeń związanych z pełnieniem wybranych ról rodzinnych, zawodowych i innych ważnych społecznie. Sama dorosłość oznacza zasadniczo osiągnięcie celu własnego rozwoju, zaczyna się wówczas faza stabilizacji życiowej, polegająca na wzbogaceniu otoczenia społecznego o wytwory własnej działalności o wartości adekwatnej do osiągniętego poziomu rozwojowego”. Ten etap życia autor rozumie jako „konsumowanie rezultatów własnego, wcześniejszego rozwoju” (rys. 1).

Rysunek 1. Wymiary uzyskiwania dorosłości w procesie rozwoju

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Kowalik 2003, s. 66.

Z kolei Krystyna D. Rzedzicka (2003, s. 97), która przeprowadziła badania nad posiadanymi przez ludzi koncepcjami własnej dorosłości, wyróżniła cztery kategorie opisu tego etapu:

- jako dojrzałość,
- jako dojrzewanie (proces stawiania się),
- jako status społeczny,
- jako status metrykalny.

Analizując uzyskane wypowiedzi, zauważyła też, że wspomniane koncepcje dorosłości nie zawsze pojawiają się u badanych w czystej postaci. Czasami mówią o nich łącznie (traktując je jako równorzędne), a innym razem jako wewnętrzne i zewnętrzne oznaki dojrzałości. U jednej z badanych osób pojawiało się kilka koncepcji dorosłości naraz.

Podsumowując stan wiedzy w zakresie opisywania zjawiska dorosłości człowieka, warto przywołać spostrzeżenia jakie poczyniła Antonina

Ostrowska (2003, s. 53) w refleksjach dotyczących dyspozycji i umiejętności społecznych, które powinny posiadać osoby niepełnosprawne, wchodzące w dorosłość:

- zdolność identyfikowania celów, które się chce osiągnąć;
- umiejętność dokonywania realistycznej oceny pojawiających się szans i trudności;
- otwartość na nowe doświadczenia, gotowość do uczenia się i zdobywania nowych kwalifikacji;
- znajomość i rozumienie różnych (formalnych i nieformalnych) systemów społecznych istniejących w społeczeństwie, zdolność do poruszania się w nich i korzystania z możliwości, które oferują;
- umiejętność pozyskiwania wszelkiego rodzaju informacji stanowiących klucz do sukcesu we wszystkich nowoczesnych społeczeństwach oraz przetworzenia tych informacji na konkretne działania;
- zdolność do dostrzegania i wykorzystywania alternatywnych możliwości prowadzących do osiągnięcia wyznaczonych celów i uruchamianie różnego rodzaju zasobów – osobistych, rodzinnych, przyjacielskich, sąsiedzkich, tkwiących w organizacjach, społecznościach lokalnych, parafiach i innych – istniejących niezależnie od struktur państwowych.

We wszystkich wspomnianych opisach dorosłości ważnym jej wyznacznikiem jest zadanie rozwojowe dotyczące podjęcia i utrzymania zatrudnienia, realizacji własnej kariery oraz odgrywania ról zawodowych. Przywołując ponownie koncepcję tranzykcji rozwojowych, zauważamy współwystąpienie momentu wchodzenia w dorosłość z przechodzeniem młodzieży ze szkoły do rynku pracy. Nałożenie się w czasie tych dwóch tranzykcji rozwojowych powoduje, że ten etap jest uważany za najtrudniejszy w życiu każdego człowieka. Jak wyjaśnia Bohdan Rożnowski (2009, s. 35), „centralnym elementem wejścia w dorosłość jest przejście od roli receptywnej, podporządkowanej, niesamodzielnej, charakterystycznej dla systemu edukacji – roli dziecka i ucznia – do wejścia w świat pracy, związany w powszechnym przekonaniu z samodzielnością, odpowiedzialnością, daniem i wytwarzaniem (rolą osoby dorosłej, pracownika). Moment ten nazywany jest «tranzycją ze świata edukacji do świata pracy»”. Opuszczenie systemu edukacji, czyli bezpiecznego

azyli i miejsca dobrze znanego, jest tak bardzo trudnym doświadczeniem dla osób młodych, że starają się one ten moment jak najbardziej opóźnić. Zauważono w związku z tym pojawianie się kolejnego okresu rozwojowego na styku wieku młodzieńczego i dorosłości – „wyłaniającą się dorosłość” (*emerging adulthood*). Obejmuje on przedział od 17. do 25. roku życia (Bańka 2005).

Przejście z edukacji i skuteczne odnalezienie się młodego dorosłego na rynku pracy, podobnie jak dobra realizacja przez niego okresu dorosłości, ma swoje uwarunkowania przede wszystkim w tym, jak przebiegały wcześniejsze etapy rozwojowe. Odwołując się do ekonomicznej teorii filtra, można stwierdzić, że o tym, jak ktoś ostatecznie odnajduje się na rynku pracy i jaką zajmuje tam pozycję, decyduje przede wszystkim kapitał ludzki zgromadzony w trakcie dotychczasowego rozwoju. Pod tym pojęciem rozumie się wiedzę, zdrowie i zdolności człowieka, przyczyniające się do jego produktywności. Osoby z wyższym kapitałem (zasobami) są bardziej produktywne, a co z tego wynika – bardziej poszukiwane i lepiej nagradzane przez pracodawców (Kopycińska 2003; Marttinen, Dietrich, Salmela-Aro 2018). Efektywne przejście z systemu edukacji do rynku pracy jest odbierane jako funkcja kapitału ludzkiego zgromadzonego podczas nauki. Samo świadectwo ukończenia tej czy innej szkoły nie jest wystarczające, konieczne jest posiadanie wrodzonych predyspozycji, uzdolnień, chęci do uczenia się, a także ich rozwój i doskonalenie w czasie nauki szkolnej (Rożnowski 2009).

Obecnie w większości rozwiniętych krajów świata nie kwestionuje się potrzeby instytucjonalnego wspierania procesu tranzycji młodzieży z edukacji do rynku pracy. Od ponad pięciu dekad teoretycy i praktycy poszukują najlepszego sposobu realizacji tego etapu. Wśród licznych idei za najbardziej wartościową uznawana jest koncepcja strategiczna. Przyjmuje się w niej, że proces tranzycji realizowany jest w trakcie podejmowania kolejnych decyzji podmiotu i wynika z jego intencjonalnego wyboru, którego celem jest znalezienie pracy. Biorąc pod uwagę sytuację na rynku pracy i zachowania konkurentów, on sam wybiera najbardziej dla siebie korzystny sposób działania (Tchibozo 2002 [za: Rożnowski 2009]). Zwraca się też uwagę na konieczność uwzględnienia różnic kulturowych w realizacji tego procesu (Achola 2018).

Dotychczasowe wyjaśnienia koncentrowały się na stanie wiedzy i wynikach badań dotyczących ogólnie młodych ludzi będących w pro-

cesie tranzycji z edukacji do rynku pracy. Warto jednak przedstawić ich uzupełnienie, które wydaje się konieczne, jeżeli proces tranzycji ma dotyczyć osób z różnego rodzaju niepełnosprawności.

Najogólniej mówiąc, niepełnosprawność może być orzeczona w sytuacji, kiedy u danej osoby zauważamy zmiany w zakresie jej codziennego funkcjonowania, najczęściej spowodowane nieprawidłowościami w funkcjonowaniu organizmu. Ograniczenia funkcjonalne zazwyczaj dotyczą obszarów: samoobsługi, różnych aktywności, właściwego odgrywania ról (w tym zawodowej) oraz uczestnictwa w życiu społecznym (w tym edukacji i aktywności zawodowej). W zależności od przyczyny, niepełnosprawność może dotyczyć ograniczeń motorycznych (mała i duża motoryka), sensorycznych (wzrok, słuch), umysłowych, psychicznych. Nierzadko współwystępuje kilka przyczyn i wówczas mówimy o niepełnosprawności sprzężonej (ICF 2012; Otrębski 2018). Orzeczony stan niepełnosprawności i związane z tym ograniczenia funkcjonalne dziecka/ucznia nierzadko generują specjalne potrzeby edukacyjne (SPE). Uczeń ze SPE stanowi wyzwanie dla systemu edukacji, odkąd się w nim pojawi. Wymaga on dopasowania ścieżki edukacji do jego potrzeb i możliwości, jak również szczególnie dobrze zaplanowanego wsparcia w procesie przejścia z edukacji do rynku pracy.

Sukcesy w edukacji zawodowej młodzieży ze SPE, czyli zatrudnienie absolwenta, utrzymanie się przez niego w pracy i awans zawodowy, są osiąganane w państwach realizujących model tranzycji (przejścia) z edukacji do zatrudnienia, głównie do rynku pracy. Realizacja modelu to specyficzna organizacja działań, która wymusza na placówce prowadzącej kształcenie zawodowe zbudowanie lokalnej koalicji z partnerami (rodzice, opiekunowie, instytucje rynku pracy i pomocy społecznej; organizacje pozarządowe). Pozwala to wspierać ucznia jeszcze przed zakończeniem edukacji, a następnie przez pierwsze lata pracy i jednocześnie dorosłego, samodzielnego życia (Kelley, Coc 2015; Timmons, Fesko, Zalewska 2015; Marshall i in. 2018).

Przedstawiając model tranzycji i opis jego wykorzystania w ułatwieniu młodym osobom z niepełnosprawnością wejścia w dorosłość, można się odwołać dziś głównie do doświadczeń zagranicznych, sięgających lat 80. minionego stulecia. Jeden z pierwszych opisów wykorzystania modelu w przejściu z edukacji do rynku pracy zaproponowała Madeleine Will (1984), która zrobiła to bardzo obrazowo: „Tranzycja to pomost między bezpieczeństwem i uporządkowaniem, jakie oferuje

szkoła, a ryzykiem w dorosłym życiu". Odnosząc się do ówczesnego prawa obowiązującego w Stanach Zjednoczonych bardziej precyzyjnie, wyjaśnia model tranzykcji Suzanne Whitney (2011): „Tranzycja to proces, w ramach którego podejmowane są skoordynowane działania wobec dziecka/ucznia z niepełnosprawnością. Proces ten nastawiony jest na podnoszenie poziomu osiągnięć szkolnych (akademickich) i poprawę funkcjonowania adaptacyjnego (przystosowania) w celu efektywnego przejścia z jednego poziomu edukacyjnego w drugi lub z edukacji do rynku pracy. Wszystkie działania wspierające proces tranzykcji bazują na zdiagnozowanych indywidualnych potrzebach ucznia, jego mocnych i słabych stronach oraz zainteresowaniach”.

Specjalne potrzeby edukacyjne są rozmaicie uwarunkowane i dają bardzo różny obraz funkcjonalny ucznia. Uwzględnienie indywidualnych potrzeb osoby ma kluczowe znaczenie w sytuacji, w której jej obecność w systemie edukacji powoduje konieczność zastosowania niestandardowych procedur i działań w procesie tranzykcji. Warunkami efektywności tego etapu są: całościowe zabezpieczenie rozpoznanych wcześniej indywidualnych potrzeb (niezależne mieszkanie, aktywność zawodowa, aktywny udział w życiu społecznym grupy rówieśniczej, możliwość uczenia się przez całe życie), integracja i współpraca interdyscyplinarnego (międzyresortowego) zespołu w przygotowaniu i realizacji działań wspierających ucznia (absolwenta) (Morningstar 2017). Widać tu bardzo wyraźnie, że interesująca nas szczególnie tranzycja osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z etapu szkolnego do rynku pracy jest istotnym elementem procesu przejścia z edukacji w dorosłość, a jej efektywna realizacja wymaga uwzględnienia dodatkowych, równie ważnych indywidualnych potrzeb. Niezaspokojenie ich może uniemożliwiać aktywność zawodową. Wyjaśniając przebieg procesu tranzykcji, autorka wskazuje bardzo wyraźnie, że punktem wyjścia wszelkich działań planujących i wspierających jego realizację jest „Indywidualny Plan Edukacyjny” (IPE), który powinien zostać uzupełniony o „Plan Tranzykcji”. Tak, by powstał „Indywidualny Plan Edukacyjno-Zawodowy, IPE-Z”.

Przyjmując te wyjaśnienia, oczywiste wydaje się, że efektywne przejście młodych ludzi (szczególnie z SPE) z edukacji do rynku pracy wymaga zaangażowania środowiska, w którym żyją, jego formalnych oraz nieformalnych struktur i elementów. Zakres i stopień tego zaangażowania wyznaczany jest przez potrzeby, jakie ujawnia uczeń, oraz

przez środowisko jego edukacji, życia (mieszkania) i przyszłej pracy. Istotnym elementem tranzykcji jest integracja działań wszystkich podmiotów, które mogą i powinny być w ten proces zaangażowane – organów oświatowych, służb zatrudnienia, pomocy społecznej, instytucji rynku pracy, pracodawców, społeczności lokalnej, rodzin (rys. 2).

Rysunek 2. Organizacja procesu tranzykcji z edukacji do rynku pracy ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Źródło: Opracowanie własne.

Istotą procesu tranzykcji jest pojawienie się skoordynowanych działań służb i instytucji oraz ich współpraca w celu przygotowania absolwenta, a także jego przyszłego środowiska pracy i życia w taki sposób, aby nie musiał on doświadczać statusu bezrobotnego lub poszukującego pracy (pobierać renty: pracowniczą, socjalną lub rodzinną). Dobrym przykładem realizacji (wspierania) tranzykcji, choć zarezerwowanym tylko dla absolwentów szkół wyższych, są istniejące od wielu lat Akademickie Biura Karier¹. Stosowany tam sposób organizacji oddziaływań jest w dużym stopniu podobny do tych podejmowanych w modelu tranzykcji. Istnieje

pilna potrzeba wprowadzenia zmian prawnych w taki sposób, aby absolwenci szkół branżowych przysposabiających do pracy, branżowych I i II stopnia, techników oraz szkół policealnych i szkół wyższych mogli skorzystać ze wsparcia swojej tranzycji w podobnym zakresie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami.

Od kilku lat działa w Polsce innowacyjny program wpierania młodzieży z niepełnosprawnością umysłową w przechodzeniu z edukacji do rynku pracy: „Jestem dorosły – chcę pracować” (Otrębski, Wiącek, Domagała-Zyśk, Sidor-Piekarska 2012). Wykorzystano w nim nowatorską metodykę pracy z uczniem z niepełnosprawnością umysłową i jego środowiskiem oraz z instytucjami rynku pracy, pomocy społecznej i rodziną, uwzględniającą wskazania wynikające z modelu tranzycji dla tej grupy odbiorców. Na potrzeby tego przedsięwzięcia przygotowano i zdigitalizowano 800 stron materiałów edukacyjnych, które od siedmiu lat są wykorzystywane i sprawdzane przez wiele szkół w praktyce. W zeszłym roku opublikowany został kolejny, ciekawy pomysł na realizację procesu tranzycji, który opracowano i testowano jako innowację pedagogiczną w szkołach dla młodzieży niepełnosprawnej umysłowo (Antecka, Bałtowska-Jucha, Głaz-Skirzyńska, Klaro-Celej, Wyszomierska, Zakrzewska 2018). Wykorzystano w nim elementy zatrudnienia wspieranego. Obecność trenera pracy (asystenta osoby niepełnosprawnej) zwiększa szanse na efektywne odnalezienie się na otwartym rynku pracy również przez osoby ze znacznym stopniem niepełnosprawności. Te nieliczne, jak dotąd, polskie przykłady mogą być zacznem kolejnych pomysłów realizowanych na rzecz uczniów z innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy dla uczniów bez niepełnosprawności.

Organizacja i realizacja tego rodzaju działań leży w kompetencjach podmiotów działających w różnych resortach: edukacji, nauki i szkolnictwa wyższego, rodziny, pracy oraz zabezpieczenia społecznego. Jeśli wsparcie udzielane w ramach modelu tranzycji ma być skuteczne, konieczna jest komplementarność działań, a także skoordynowana współpraca interesariuszy.

**Rysunek 3. Komplementarność działań wspierających proces tranzycji
młodzieży ze SPE z edukacji do rynku pracy**

Źródło: Model kształcenia włączającego MEN.

Nie tylko potrzebę, a konieczność wprowadzenia instytucjonalnych rozwiązań dotyczących wsparcia procesu tranzycji z edukacji do rynku pracy młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi potwierdzają obowiązujące regulacje prawne oraz polskie i europejskie raporty czy rekomendacje:

- Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (2012),
- raport *Europejskie wzorce dobrej praktyki kształcenia i szkolenia zawodowego* (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012),
- raport *Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej* (IBE 2015),
- raport *Dowody na związek edukacji włączającej z włączeniem społecznym* (Europejska Agencja do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej)²,

- rekomendacje Kongresu Osób z Niepełnosprawnościami „Za Niezależnym Życiem” (2018)³,
- rekomendacje opracowane w ramach projektu „Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce”, realizowanego w ramach Programu Wsparcia Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej (lipiec 2018 r. – marzec 2019 r.).

Podsumowując, warto zatrzymać się przez moment nad jednym z uwarunkowań powodzenia procesu tranzycji, w moim odczuciu absolutnie kluczowym i stanowiącym dziś największą barierę w doświadczaniu dorosłości (w tym aktywności zawodowej), szczególnie przez grupę osób niepełnosprawnych na poziomie umiarkowanym i znacznym. Chodzi o zjawisko, które można nazwać „zachowaniem oczekiwanym społecznie”. Z moich zawodowych obserwacji polskiego społeczeństwa (prowadzonych od ponad trzech dekad) wnioskuję, że wielu z nas postrzega osoby z niepełnosprawnością jako absolutnie biernie oraz pozostające przez cały czas w roli biorcy pomocy i przeróżnych świadczeń, zupełnie pozbawione autonomii i prawa do podejmowania decyzji dotyczących własnego życia. Im głębsza niepełnosprawność, tym silniej uwidaczniają się te oczekiwania. Potwierdzeniem moich spostrzeżeń są wyniki badań prowadzonych przez Krystynę D. Rzedzicką (2003, s. 114). Autorkę interesowało to, w jaki sposób badani – osoby sprawne – postrzegają relację między niepełnosprawnością a dorosłością człowieka. Uzyskane wyniki bardzo wyraźnie wskazują zróżnicowanie opisu tej relacji:

- niepełnosprawność jest przeciwstawna dorosłości (szczególnie kiedy przyczyną jest ograniczenie funkcji umysłowych),
- niepełnosprawność jest barierą w osiągnięciu dorosłości,
- niepełnosprawność może być czynnikiem stymulującym dorosłość (szczególnie motoryczna),
- niepełnosprawność i dorosłość są od siebie niezależne.

Konsekwencje opisanych oczekiwań wobec niepełnosprawnych są szczególnie niebezpieczne, jeżeli pochodzą od osób znaczących w ich życiu, takich jak rodzice i nauczyciele lub przedstawiciele podmiotów

odpowiedzialnych za organizację i dostarczanie wsparcia formalnego i nieformalnego (np. powiatowych centrów pomocy rodzinie, gminnych ośrodków pomocy rodzinie, powiatowych urzędów pracy, organizacji pozarządowych). Świadome lub nieświadome dążenie osób z niepełnosprawnością do spełnienia oczekiwań w zakresie bierności i braku decyzyjności skutkuje negatywnymi konsekwencjami. Nie odczuwają one silnej potrzeby zmiany swojego życia, mają niskie kompetencje w zakresie samodzielnego i odpowiedzialnego podejmowania decyzji, a w konsekwencji nie mogą się w pełni zrealizować na etapie dorosłego życia (Dykcik 2003; Loeb 2003; Bartkowski 2007).