

Wybrane aspekty funkcjonowania ryнку pracy w czasie pandemii COVID-19

Inspiracje dla pedagogiki

Redakcja naukowa:
Katarzyna Białożył-Wielonek



**Wybrane aspekty funkcjonowania rynku pracy
w czasie pandemii COVID-19**

Inspiracje dla pedagogiki

**Wybrane aspekty funkcjonowania rynku pracy
w czasie pandemii COVID-19**
Inspiracje dla pedagogiki

Redakcja naukowa:
Katarzyna Białożyt-Wielonek

Kraków 2022

Copyright by © Redakcja, 2022

Copyright by © Wydawnictwo «scriptum», 2022

Recenzje wydawnicze:

dr hab. Beata Jakimiuk, prof. KUL, Lublin

dr hab. Renata Tomaszewska, prof. UKW, Bydgoszcz

Korekta:

Katarzyna Kraśnianka

DTP i opracowanie graficzne:

Tomasz Sekunda

Projekt okładki:

Zakład Reklamy – Jacek Serwin

Publikacja sfinansowana przez Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji
Narodowej w Krakowie

Wydanie I

ISBN 978-83-66812-83-3

Wydawnictwo «scriptum»

Tomasz Sekunda

tel. 604 532 898

e-mail: scriptum@wydawnictwoscriptum.pl

www.wydawnictwoscriptum.pl

Spis treści

Wstęp	7
Stefan T. Kwiatkowski Stres zawodowy nauczycieli – mechanizmy, uwarunkowania, strategie przeciwdziałania	13
Kamil Jaros Ryzyko i konsekwencje zaburzeń głosu występujących po chorobie COVID-19 oraz ich wpływ na pracę nauczyciela	51
Joanna Ludwika Pękala Wizerunek terapeuty pedagogicznego w przestrzeni Internetu z uwzględnieniem zmian wywołanych pandemią COVID-19	67
Anna Oleszczyk Szanse młodych na „covidowym” rynku pracy	91
Dawid Wieczorek Samowykluczenie społeczne jako postpandemiczne wyzwanie dla rynku pracy	113

Katarzyna Białożyt-Wielonek	
Wyzwania związane z aktywizacją osób starszych w okresie pandemii COVID-19: wybrane aspekty funkcjonowania placówek działających na rzecz seniorów	135
Józefa Matejek	
Praca z rodziną zastępczą w zadaniach koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej w czasie pandemii COVID-19	151
Andrzej Kobiałka	
Obszary pracy, aktywności oraz kompetencji zawodowej członków gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych wobec wyzwań pandemicznych COVID-19 w Polsce	169
Agnieszka Tajak-Bobek	
„Praca” w oczach osadzonych w zakładach karnych. Przeszłość w dobie pandemii COVID-19	185

Wstęp

Od roku 2020 rozpoczęły się liczne zmiany, które dokonały się we wszystkich obszarach życia społecznego. Pandemia COVID-19 przeobraziła światową gospodarkę, edukację, służbę zdrowia, politykę realizowaną w różnych resortach, kulturę oraz wpłynęła na procesy globalizacyjne. Obok przeobrażeń w wymiarze społecznym, pojawiły się także zmiany w indywidualnym funkcjonowaniu człowieka. Z dnia na dzień zmienił się styl życia, przekształceniom uległy także kontakty międzyludzkie, szczególnie ich jakość i intensywność. Konieczność zmierzenia się z nową sytuacją stanowiła wyzwanie zarówno dla całych społeczeństw jak i rodzin oraz pojedynczych jednostek. Pojawiające się ograniczenia związane z życiem społecznym, brak stabilności, niepewność jutra doprowadziły do licznych przeobrażeń, które skutkują długotrwałymi wieloaspektowymi konsekwencjami.

Następstwa postępującej pandemii i wprowadzanych obostrzeń przyczyniły się do powstania nowych płaszczyzn oddziaływań społecznych. Wśród istotnych zmian, obok tych związanych z ograniczeniami kontaktów interpersonalnych, przeniesieniem wielu aspektów życia społecznego do świata wirtualnego

– pojawiły się także związane z bezpośrednimi i pośrednimi przekształceniami w życiu zawodowym. Przestrzenią, w której występujące zmiany mocno się uwidoczniły, stał się także rynek pracy. Pracodawcy i pracownicy wszystkich sektorów gospodarczych, a także konsumenci, odbiorcy usług zmagali się z licznymi niedogodnościami i nowymi wyzwaniem w sferze zawodowej.

Nowa rzeczywistość, przed którą został postawiony rynek pracy, wymagała skutecznych i przemyślanych działań, które pozwoliłyby na realizowanie zadań i obowiązków zawodowych. Czas pandemii COVID-19 zachwiał dotychczasowym rynkiem pracy, przed którym pojawiły się liczne wyzwania związane z pracą on-line, koniecznością wypracowania nowych rozwiązań, w sektorach, gdzie praca zdalna nie była możliwa lub też jej wykonywanie było znacznie utrudnione. Staliśmy się widzami wygaszania niektórych gałęzi rynku pracy przy jednoczesnym wdrażaniu nowych usług. Pracownicy i pracodawcy wszystkich sektorów musieli zmierzyć się z pojawiającą się niepewnością, zachwianiami gospodarczymi, brakiem stabilności, a także konsekwencjami i następstwami wprowadzanych obostrzeń i restrykcji. Wiele środowisk pracy przeszło istną metamorfozę działań, które były osadzone w tradycyjnych schematach aktywności. Sytuacja pandemii niejako wymusiła przeorganizowanie dotychczasowych kanonów pracy, panującej rutyny, utrwalonych nawyków czy bezrefleksyjnych schematów.

Celem niniejszej publikacji, jest ukazanie wielowymiarowych problemów i wyzwań, jakie pojawiły się w czasie pandemii na rynku pracy. Aktywność zawodowa stanowi istotny filar ludzkiego życia, dlatego też zachwiania i kryzysy, które pojawiają się w obszarze zatrudnienia, bezpośrednio przyczyniają się do indywidualnego funkcjonowania jednostki, która jest uwikłana w relacje rodzinne, społeczne oraz kulturowe. Sytuacja pandemii COVID-19 zachwiała dotychczasowymi, względnie stabilnymi, środowiskami pracy, wpłynęła na emocje, potrzeby oraz szeroko definiowany dobrostan pracowników oraz pracodawców. Skala pandemii, pokazała, iż pojawiające się problemy, nie dotyczą pojedynczych jednostek, ale całych grup, które będą musiały zmierzyć się z konsekwencjami pojawiających się trudności. Obok problemów i trudności,

na jakich skoncentrowali się Autorzy publikacji, pojawiają się także wskazania na szanse dla rynku pracy, które mogą stanowić długotrwały, pozytywny efekt pandemii i wiążą się z innowacyjnymi rozwiązaniami związanymi z aktywnością zawodową, koniecznością wypracowania systemu działań w sytuacjach kryzysowych, rozwojem umiejętności i kompetencji pracowników. Należy także zwrócić uwagę na fakt, iż wraz z luzowaniem obostrzeń i odchodzeniem od restrykcji, zmieniają się realia życia. Przed społeczeństwem pojawiała się nowa rzeczywistość postpandemiczna, w której nie będzie już tak jak „przed pandemią”. Ukształtowały się to nowe realia edukacyjne, rynkowe a także relacyjne i osobiste, dlatego też istotnym jest poruszanie wielowymiarowej problematyki funkcjonowania człowieka na rynku pracy w czasie pandemii z uwzględnieniem długotrwałych konsekwencji.

Prezentowana publikacja stanowi studium nad wybranymi aspektami funkcjonowania polskiego rynku pracy w czasie ogólnoświatowej pandemii COVID-19. Autorzy w swoich naukowych rozważaniach skoncentrowali się na zagadnieniach związanych ze stresem zawodowym nauczycieli w perspektywie pandemii COVID-19 (Stefan T. Kwiatkowski, *Stres zawodowy nauczycieli – mechanizmy, uwarunkowania, strategie przeciwdziałania*), konsekwencjami związanymi z zaburzeniami głosu w pracy nauczyciela, spowodowanymi koronawirusem (Kamil Jaros, *Ryzyko i konsekwencje zaburzeń głosu występujących po chorobie COVID-19 oraz ich wpływ na pracę nauczyciela*), a także pracy terapeutów pedagogicznych w sytuacji pandemii (Joanna Pękala, *Wizerunek terapeuty pedagogicznego w przestrzeni Internetu z uwzględnieniem zmian wywołanych pandemią COVID-19*). W dalszej części publikacji poruszona została problematyka sytuacji młodych osób na „pandemicznym” rynku pracy (Anna Oleszczyk, *Szanse młodych na „covidowym” rynku pracy*), problemów i negatywnych stanów, których doświadczają pracownicy, a ich konsekwencje będą warunkowały rynek pracy po zakończeniu pandemii (Dawid Wiczorek, *Samowykluczenie społeczne jako postpandemiczne wyzwanie dla rynku pracy*).

Zmiany, jakie dokonały się w sektorze zatrudnienia, pod wpływem postępującej pandemii, a także pojawiających się obostrzeń i restrykcji, doprowadzi-

ły do sytuacji, w której pracownicy musieli zmierzyć się z nowymi obszarami aktywności zawodowej, a także dokonać modyfikacji w prowadzonych działaniach w celu efektywnego wykonywania obowiązków zawodowych. Tematyka wyzwań, przed jakimi stanęli pracownicy w związku z wprowadzeniem pracy zdalnej, została omówiona w dalszej części książki (Katarzyna Białożył-Wielonek, *Wyzwania związane z aktywizacją osób starszych w okresie pandemii COVID-19: wybrane aspekty funkcjonowania placówek działających na rzecz seniorów*; Józefa Matejek, *Praca z rodziną zastępczą w zadaniach koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej w czasie pandemii COVID-19*; Andrzej Kobiąka, *Obszary pracy, aktywności oraz kompetencji zawodowej członków gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych wobec wyzwań pandemicznych COVID-19 w Polsce*). Przekształcenia rynku pracy bezpośrednio przyczyniły się do powstania nowych wyzwań i zadań, do których pracownicy musieli się przystosować, aby wypełniać role zawodowe.

Praca w trybie on-line dla wielu sektorów stanowiła wyzwanie, z którym wiązały się liczne trudności logistyczne, techniczne, organizacyjne. Należy także pokreślić przyczynowość kolistą, związaną z pracą zdalną, szczególnie w obszarze pomocy społecznej, ochrony zdrowia czy też edukacji. Często, pomimo iż pracownicy danego sektora posiadali narzędzia do zdalnej pracy, nie mogli w pełni wykonywać swoich obowiązków, ponieważ klienci nie posiadali dostępu do Internetu czy też sprzętu komputerowego. Autorzy teksów skoncentrowali się także na problematyce związanej ze znaczeniem pracy zawodowej w życiu człowieka, także aktywności zawodowej i jej znaczenia dla więźniów w czasie pandemii: Agnieszka Tajak-Bobek „Praca” w oczach osadzonych w zakładach karnych. *Przestępczość w dobie pandemii COVID-19*).

Monografia posiada charakter interdyscyplinarny i wpisuje się we współczesne naukowe rozważania nad rynkiem pracy, który zmienia się w czasie i jest zależny od licznych uwarunkowań. Problematyka poruszona w książce wpisuje się w obszary naukowe subdyscyplin pedagogiki, takich jak pedagogika pracy, pedeutologia, pedagogika rodziny, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, resocjalizacja, andragogika i geragogika. Koncentruje się także na zagadnieniach

związanych z polityką społeczną oraz pracą socjalną. Poprzez zestawienie wielu perspektyw naukowych Czytelnik zyskuje możliwość poznania oraz osadzenia wielowymiarowych przeobrażeń rynku pracy w konkretnym kontekście pedagogicznym.

Specyfika problemów, wyzwań, trudności, ale i szans, które zostały omówione w niniejszej publikacji, wpisuje się w naukowy dyskurs pedagogiki, która nie może pozostać obojętna na nowe zjawiska i problemy społeczne. Uwikłanie jednostek, grup oraz społeczeństw w wielowymiarowe konsekwencje życia w czasie pandemii, a także w warunkach postpandemicznych, bezpośrednio wpływa na rozwój ludzi w różnych etapach życia i bezpośrednio wiąże się z wychowaniem, kształceniem oraz pracą zawodową.

Niniejsze opracowanie stanowi przegląd zmian, jakie się dokonują na rynku pracy, oraz ukazuje problemy, dylematy, a także szanse i możliwości wywołane wprowadzaniem obostrzeń i restrykcjami. Pomimo iż zmiana społeczna wpisana jest w życie człowieka współczesnego, przekształcenia spowodowane sytuacją pandemii posiadają inny charakter i warunkują wystąpienie nieprzewidywalnych czynników oraz wyzwań na rynku pracy. Mam nadzieję, iż niniejsza publikacja przyczyni się do rozwoju dyskursu naukowego na temat starego/nowego rynku pracy oraz zadań i wyzwań, jakie stają przed pracownikami w sytuacjach nagłego kryzysu o charakterze globalnym.

Katarzyna Białożył-Wielonek

Stefan T. Kwiatkowski

ORCID: 0000-0003-3037-2983

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Stres zawodowy nauczycieli – mechanizmy, uwarunkowania, strategie przeciwdziałania

Occupational stress of teachers – mechanisms, determinants, counteraction strategies

Wprowadzenie

Edukacyjna scena, na której rozgrywany jest spektakl szkolnej codzienności, jest bez wątpienia przestrzenią silnie nasyconą zarówno pozytywnymi, jak również negatywnymi emocjami (Pekrun, Linnenbrink-Garcia, 2014, s. 2–3), doświadczanymi bez wyjątku przez każdego aktora spośród licznie uczestniczących w tym przedstawieniu – zarówno nauczycieli, jak również ich uczniów (a także dyrektorów szkół czy – w sposób pośredni – rodziców). W przypadku nauczyciela, odgrywającego na owej scenie rolę pierwszoplanową, ponoszącego szczególną odpowiedzialność za powodzenie szeroko pojmowanego procesu nauczania – uczenia się, procesy emocjonalne, będące pochodną jego codziennych zmaganiań związanych z narażeniem na oddziaływanie licznych psychospołecznych stresorów (są nimi wszelkie działające na jednostkę bodźce, które pogarszają jej samopoczucie lub utrudniają jej skuteczne i prawidłowe funk-

cjonowanie) (Merecz, 2010, s. 23), stanowić mogą bardzo silne obciążenie. To obciążenie w połączeniu z szeregiem różnorodnych jakościowo napięć, wynikających z codziennej pracy szkolnej, opisanych w dalszej części prezentowanych rozważań – przyczyniać się może do generowania u niego stresu, który w znaczący i niepożądany sposób wpływać będzie nie tylko na jego dobrostan, lecz także na skuteczność jego codziennej pracy.

Zgodnie ze stanowiącą rdzeń transakcyjnej koncepcji definicją, zaproponowaną przez Richarda S. Lazarusa i Susan Folkman, stresem jest taka relacja (transakcja) między człowiekiem a jego otoczeniem, która jest przez niego oceniana (postrzegana) jako obciążająca lub przekraczająca dostępne mu zasoby oraz stanowiąca zagrożenie dla jego szeroko pojmowanego dobrostanu (Lazarus, Folkman, 1984, s. 19; por. Heszen, 2014, s. 27–40; Kwiatkowski, 2018, s. 320–323) (zarówno psychicznego i społecznego, jak i fizycznego) (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010, s. 198–201). W świetle tego podejścia ze stresem psychologicznym mamy do czynienia wówczas, gdy zaburzona zostaje równowaga pomiędzy wymaganiami kierowanymi ku jednostce (zarówno przez jej otoczenie społeczne oraz fizyczne, jak i tymi, które wyznacza sobie ona sama – np. kierując się swoimi aspiracjami czy ambicjami) a jej rzeczywistymi (lub subiektywnie przez nią postrzeganymi) możliwościami sprostania im. Nie ulega żadnej wątpliwości, że w efekcie tego typu niekompatybilności generowane być musi nieprzyjemne napięcie emocjonalne¹.

Jeżeli zestawimy powyższą definicję ze współczesnymi nam realiami nauczycielskiej pracy szkolnej, bardzo szybko dojdziemy do, w pełni racjonalnego, wniosku, że mamy do czynienia z zawodem, w którego przypadku do wspomnianego zaburzenia równowagi pomiędzy wymaganiami a możliwościami pożądanego im sprostania – dochodzić może na co dzień (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010, s. 198–201). Jak podkreśliła bowiem Jolanta Szempruch (2013,

¹ Warto zauważyć, że każde zaburzenie wspomnianej równowagi prowadzić może do stresu – a zatem negatywnie oddziaływać na jednostkę może także i taka sytuacja, w której kierowane ku niej wymagania będą znacznie niższe niż faktyczne możliwości, którymi ona dysponuje. Wydaje się jednak, że ta ewentualność zdarzać się może w przypadku nauczycieli stosunkowo rzadko.

s. 207), „w zawód nauczyciela wpisanych jest wiele czynników obciążających, wywołujących objawy przemęczenia rzeczywistością” (por. Kretschmann, 2003b, s. 13), których katalog, co należy z całą mocą podkreślić, systematycznie się rozszerza, sprawiając, że diagnoza postawiona niegdyś przez Zygmunta Freuda, zaliczająca profesję nauczycielską do grupy tzw. zawodów niemożliwych (Aichhorn, 1925, s. 2–3), z roku na rok staje się – co bardzo niepokojące – coraz bardziej trafna i zyskuje na aktualności. W związku z tym, że otaczający nas świat staje się z roku na rok coraz bardziej zmienny, niepewny, złożony i niejednoznaczny (por. Bennet, Lemoine, 2014), nasileniu ulega także tak charakterystyczna dla zawodu nauczyciela – jako jednej z niezwykle wymagających profesji pomocowych (czyli silnie zorientowanych na drugiego człowieka i wymagających nieustannej, wytężonej i wyczerpującej pracy emocjonalnej) (Pyżalski, 2007a, s. 15–17; Sęk, 2009, s. 149) – problematyczność głęboka sprawiająca, że w toku swoich codziennych aktywności poszczególni nauczyciele zmuszeni są do dokonywania licznych wyborów w sytuacjach, w których nie mają pełnych danych niezbędnych do podjęcia trafnych i odpowiedzialnych – zarówno dla ich uczniów, jak i dla nich samych – decyzji (Kwiatkowska, 2008, s. 11–13; por. Lewowicki, 2007, s. 43). Czyni to pracę szkolną zajęciem, które realizowane jest w warunkach daleko idącej nieprzewidywalności i niedookreśloności, co niewątpliwie przyczynia się do doświadczania w jej toku niepewności, poczucia bezradności i braku stabilności oraz, niejednokrotnie, poczucia osamotnienia i przeświadczenia o braku możliwości uzyskania potrzebnego wsparcia.

Stres w zawodzie nauczyciela – główne przyczyny oraz najpoważniejsze konsekwencje

Zarysowawszy już pokrótce specyficzne i wysoce obciążające tło pracy współczesnych nauczycieli, konieczne jest przejście do przytoczenia kluczowych informacji na temat głównych czynników leżących u podłoża doświadczanego przez nich stresu zawodowego. Źródłem tej specyficznej kategorii stresu, stanowiącego naturalną konsekwencję różnorodnych jakościowo wydarzeń

i procesów, do których dochodzi w skomplikowanych realiach pracy zawodowej jest, zgodnie z ujęciem proponowanym przez J. Szempruch (2013, s. 207–208): a) agresja i bezwzględność niektórych uczniów, b) brak wdzięczności i uznania ze strony wychowanków, mimo dużego zaangażowania w pracę na ich rzecz, c) obojętność uczniów w odniesieniu do tematów i kwestii uznawanych przez nauczyciela za istotne, d) istotny rozdźwięk pomiędzy nauczycielskim „ja idealnym” (tym, co on pragnąłby z siebie dać i zdziałać w ramach codziennej pracy) a jego „ja realnym” (tym, co rzeczywiście udaje mu się na co dzień osiągnąć), e) konieczność łączenia przekazywania uczniom obszernej wiedzy oraz sprawowania różnorodnych funkcji organizacyjnych w ramach szkoły, f) potrzeba wysoce zindywidualizowanego podejścia do uczniów w warunkach braku czasu na konieczne poznanie każdego z nich – jego potencjału, możliwości i ewentualnych deficytów – a także wobec zbyt licznych klas szkolnych, g) konieczność wspierania uczniów w wyborze właściwego kierunku postępowania i norm moralnych², h) poczucie osamotnienia (izolacji) (por. Plichta, 2007, s. 30) w pracy wynikające z braku bliskich relacji ze współpracownikami, i) obowiązujące przepisy ograniczające swobodę i kreatywność.

Z kolei w ujęciu Heleny Sęk kluczowe w generowaniu nauczycielskiego stresu są następujące czynniki (Sęk, 2009, s. 152): a) niskie, nieadekwatne do czasu i wysiłku wkładanego w pracę, zarobki, b) niski prestiż zawodu nauczyciela, c) niepożądane zachowania i cechy uczniów, d) przeładowane i ciągle zmieniające się programy nauczania, e) niewłaściwa współpraca z przełożonymi (konflikty i nieporozumienia na linii nauczyciel–dyrektor), f) stałe poczucie bycia ocenianym, g) złe warunki pracy (np. brak potrzebnego wyposażenia, pomocy dydaktycznych itp.).

Analiza literatury przedmiotu pozwala ponadto na wyróżnienie generujących stres zawodowy następujących czynników, które – jeżeli odniesiemy do nauczycieli oraz ich środowiska zawodowego – stanowić będą swoiste i tak potrzebne uzupełnienie lub rozwinięcie elementów ujętych w przytoczonych

² Zadanie to związane jest ponadto z koniecznością podjęcia przez danego nauczyciela trudnej i brzemiennej w skutki decyzji, odnośnie do tego, jaką rolę chce on pełnić wobec swoich podopiecznych – przewodnika czy tłumacza (por. Kwiatkowska, 2008, s. 27–28).

powyżej klasyfikacjach (Konarzewski, 1994, s. 152–179; Kwiatkowski, 2018b, s. 329–344; Pyżalski, 2007b, s. 38; Pyżalski, 2007c, s. 43–49; Pyżalski 2010d, s. 53–72; Gólcz, 2015, s. 5; Kretschmann, 2003b, s. 13–23):

1. **Niedopasowanie zawodowe** – najbardziej pierwotny czynnik, a zarazem jeden z kluczowych przyczyn leżących u podłoża stresu doświadczanego przez wielu nauczycieli, związany jest z faktem, że wskutek braku odpowiedniej orientacji zawodowej, popełnionego błędu czy kierowania się w wyborze kierunku studiów niewłaściwymi przesłankami, rozpoczęli oni pracę w zawodzie, do którego – mówiąc najogólniej – po prostu nie pasują (por. Kwiatkowski, 2018b, s. 102–108). W ujęciu **teorii osobowości zawodowej** Johna L. Hollanda zawód nauczyciela należy do grupy zawodów społecznych, co oznacza, że optymalne wyniki będą w nim osiągały wyłącznie jednostki o społecznym typie osobowości zawodowej, w pełni kompatybilnym z realiami, w których przyjdzie im funkcjonować (Holland, 1985, s. 21, 48). Jednakże, jeśli do pracy przedszkolnej lub szkolnej trafi osoba reprezentująca inny z wyróżnionych w ramach omawianej koncepcji typów osobowości (przede wszystkim stanowiący przeciwieństwo typu społecznego – typ realistyczny, predestynowany przede wszystkim do pracy z maszynami czy narzędziami, a nie do ustawicznych, bardzo intensywnych interakcji z ludźmi), nieodłącznym elementem jej codzienności z dużym prawdopodobieństwem staną się wewnętrzny konflikt i rozdarcie, wysoki poziom frustracji, niskie osiągnięcia i niski poziom poczucia satysfakcji z pracy (por. Paszkowska-Rogacz, 2003, s. 41). Czynniki te natomiast, o ile działają na jednostkę dostatecznie długo, w sposób nieuchronny prowadzić muszą do doświadczania przez nią stresu zawodowego. Jeżeli spojrzymy na tę kwestię z punktu widzenia **teorii przystosowania zawodowego (teorii harmonii z otoczeniem społecznym)** Rene V. Dawisa, Lloyda H. Lofquista i Davida J. Weissa, bardzo szybko nasunie się nam wniosek, zgodnie z którym niedopasowanie danego nauczyciela do wykonywanego zawodu związane będzie z jednej strony z tym, że jego uzdolnienia nie będą spełniały wymagań stawianych mu przez szkolne

środowisko pracy (skutkować to będzie brakiem jego przydatności), natomiast z drugiej strony wiąże się ono z niezaspokojeniem jego potrzeb przez system gratyfikacji właściwy dla edukacyjnego środowiska zawodowego (skutkuje to jego niezadowoleniem z pracy) (Dawis, Lofquist, Weiss, 1968, s. 47; por. Parsons, 1909, s. 5; Kwiatkowski, 2013, s. 103–104).

Nadmienić należy, że brak odpowiedniego dopasowania do zawodu nauczyciela stanowić może swego rodzaju przyczynę wielu potencjalnych problemów, które na co dzień napotykają przedstawiciele tej profesji (ze szczególnym uwzględnieniem rozmaitych sytuacji trudnych na tle interpersonalnym, których zarys przedstawiony został niżej).

2. **Fizyczne warunki pracy** – obciążające dla nauczycieli mogą być szeroko pojmowane niekorzystne czynniki fizyczne oddziałujące na nich w miejscu pracy, do których zaliczyć można: a) hałas (wynikający między innymi ze zbyt dużej liczby uczniów w klasie i/lub niezdolności do zapanowania nad podopiecznymi oraz zaprowadzenia porządku w trakcie lekcji), b) oświetlenie (niewłaściwe natężenie światła w salach lekcyjnych, na szkolnych korytarzach czy w pokoju nauczycielskim), c) czynniki klimatyczne (brak świeżego powietrza, zbyt wysoka lub zbyt niska temperatura panująca w pomieszczeniach szkolnych), d) warunki lokalowe niedostosowane do potrzeb nauczyciela i ogólna niewygodność (np. zbyt mały i nieodpowiednio wyposażony pokój nauczycielski, niewygodne krzesła i biurka nauczycieli w salach lekcyjnych, kiepski stan infrastruktury sanitarnej), e) braki w szeroko pojętym wyposażeniu szkoły (niedobory lub braki w zakresie niezbędnych pomocy dydaktycznych, sprzętu multimedialnego, dostępu do Internetu itp.) (Jóźwiak, 2010, s. 117–120).
3. **Przeciążenie rolą** (przeciążenie pracą) – dochodzi do niego wówczas, gdy nauczyciel napotyka na istotne, trudne do przezwyciężenia wyzwania w trakcie podejmowanych na co dzień prób sprostania obowiązkom wynikającym z jego roli zawodowej (por. Cieślak, Widerszal-Bazył, 2000, s. 12). Przeciążenie rolą może mieć charakter: a) jakościowy – występuje ono w sytuacji, gdy wymagania stawiane jednostce są dla niej zbyt trudne do

spełnienia (nie dysponuje ona niezbędną do realizacji związanych z nimi zadań wiedzą, umiejętnościami, kompetencjami itp.), b) ilościowy – mamy z nim do czynienia wówczas, gdy nauczyciel musi zrealizować zbyt wiele zadań – często pod presją czasu (wskutek czego zaczyna brakować mu czasu i energii na ich wykonanie), c) jakościowo-ilościowy – do przeciążenia tego typu dochodzić może w sytuacji, w której oba wyróżnione w poprzednich punktach przypadki występują łącznie (nauczycielowi brakuje kompetencji oraz czasu i energii niezbędnych do wykonania powierzanych mu zadań). W kontekście przeciążenia rolą jako jednego z kluczowych obciążeń zawodowych nauczycieli, a co za tym idzie – podstawowego źródła doświadczanego przez nich stresu zawodowego, wspomnieć należy, że jego istota koresponduje w sposób trudny do przeoczenia z zaburzoną równowagą pomiędzy możliwościami jednostki a kierowanymi ku niej wymaganiami, co stanowi istotę stresu w przedstawionym wcześniej ujęciu transakcyjnym zaproponowanym przez R.S. Lazarusa i S. Folkman.

4. **Relacje społeczne w miejscu pracy** – napięcia w tym obszarze wynikać mogą z wszelkich relacji interpersonalnych, w których uczestniczy nauczyciel, jednakże na szczególną uwagę zasługują w tym kontekście relacje: a) z dyrekcją, b) ze współpracownikami (innymi nauczycielami oraz pozostałym personelem szkolnym), c) z uczniami (związane, między innymi, z przejawianymi przez nich niewłaściwymi zachowaniami, takimi jak niesubordynacja czy działania noszące znamiona przemocy) oraz z ich rodzicami.

W odniesieniu do analizowanej kategorii stresu zawodowego, mającej swe korzenie w niskiej jakości relacjach międzyludzkich, poczynić należy kilka istotnych uwag. Po pierwsze, w nawiązaniu do wspomnianego niedopasowania zawodowego wspomnieć należy, że to właśnie w przypadku osób niedostatecznie pasujących do pracy przedszkolnej/szkolnej, nie dysponujących w związku z tym zestawem rozwiniętych kompetencji społeczno-emocjonalnych (Weissberg, Durlak, Domitrovich i Gullotta, 2017, s. 6–7) – niezbędnych z punktu widzenia nawiązywania i podtrzymywa-

nia satysfakcjonujących i pozytywnych relacji międzyludzkich – prawdopodobieństwo wystąpienia tego typu napięć może okazać się najwyższe. Po drugie, im gorzej będą się układały relacje danego nauczyciela z jego przełożonymi oraz licznymi współpracownikami, a także z rodzicami jego podopiecznych, tym mniejszy będzie zakres dostępnego mu wsparcia społecznego, które – jak wyraźnie podkreślono w dalszej części prowadzonych rozważań – stanowi jeden z kluczowych zasobów wykorzystywanych w procesie radzenia sobie ze stresem. Po trzecie, konsekwencją braku nici porozumienia z rodzicami uczniów jest ponadto niezdolność obu stron do zawiązania przymierza, co w negatywny sposób odbić się musi na skuteczności wszelkich kierowanych ku dzieciom oddziaływań (ze szczególnym uwzględnieniem tych spośród nich, które mają na celu rozwijanie ich kompetencji społeczno-emocjonalnych), wymagających zgodnej i bazującej na partnerstwie, porozumieniu oraz stałej wymianie informacji, współpracy na linii nauczyciel–rodzice.

Warto zaznaczyć, że silnie stresogennym czynnikiem, który zakwalifikować należy do szerokiej kategorii napięć wynikających z relacji interpersonalnych w środowisku szkolnym, jest *mobbing*, czyli uporczywe i długotrwałe nękanie lub wręcz zastraszanie pracownika (w grę wchodzi takie negatywne wobec niego zachowania, jak: podważanie kompetencji, szerzenie plotek, groźby, lekceważenie, obgadywanie, rzucanie fałszywych oskarżeń czy wreszcie zlecenie pracownikowi zadań niemożliwych do wykonania lub wyznaczanie takich terminów ich finalizacji, które czynią ich realizację nierealną), które wywołują u niego zaniżoną ocenę zawodowej przydatności. Przeprowadzone w warunkach polskich analizy wykazują, niestety, że polscy nauczyciele należą do grup zawodowych szczególnie narażonych na *mobbing*, do którego następstw należą przede wszystkim negatywne reakcje emocjonalne o dużym natężeniu, przygnębienie, obniżona samoocena i poczucie własnej wartości oraz skuteczności, lęk oraz poczucie winy (Mościcka, Drabek, 2010, s. 75–89; Hernik, Przewłocka, Smak, Piwowarski, 2014, s. 108).

5. **Niejasność roli (niejednoznaczność/wieloznaczność roli)** – do zagrożeń psychospołecznych, które mogą stanowić istotny element kontekstu pracy nauczyciela, z pewnością zaliczyć należy sytuację, w której nie dysponuje on dostatecznymi informacjami na temat roli, jaką powinien pełnić na co dzień w danej placówce oświatowej oraz powiązanych z nią: celów, zakresu obowiązków, kryteriów oceny ich wykonania czy wreszcie oczekiwań, jakie ma wobec niego dyrektor. Wyniki przeprowadzonych dotychczas analiz dowodzą, że doświadczanie niejasności roli – przyczyniające się znacząco do nasilenia i, tak dotkliwie już odczuwanej przez nauczycieli, niedookreśloności i nieprzewidywalności właściwych ich środowisku zawodowemu – wiąże się zazwyczaj z obniżeniem satysfakcji z pracy i zawodowej skuteczności, wyższym poziomem doświadczanego napięcia, podwyższonym ryzykiem depresji, a ponadto z konsekwencjami natury zdrowotnej (Cox, Griffiths, Rial-Gonzalez, 2006, s. 69–70), co niewątpliwie przyczyniać się musi do generowania stresu – niejednokrotnie charakteryzującego się dużym nasileniem. Warto odnotować również, że im większa będzie w oczach nauczyciela niejasność roli, którą przyszło mu odgrywać, tym większe może być jego zagubienie i niepewność, co z kolei prowadzi do stopniowo rosnącego poczucia uzależnienia od innych osób, a w rezultacie – do poczucia bycia traktowanym przedmiotowo (jako wykonawca poleceń, dysponujący ograniczonym wpływem na procesy decyzyjne lub kompletnie go pozbawionym, a przy tym napotykający trudności w wyrażaniu opinii i w procesie poszukiwania informacji niezbędnych do optymalnego uczestnictwa w życiu szkoły).
6. **Konflikt roli (niezgodność roli zawodowej z innymi rolami)** – z tą kategorią stresu zawodowego mamy do czynienia wówczas gdy: a) wymaga się od jednostki pełnienia takiej roli, której przepisy są sprzeczne z preferowanymi przez nią postawami, wyznawanym systemem wartości itp. – w takim przypadku możemy mówić o konflikcie roli skierowanym do wewnątrz, b) do jednostki kieruje się dwa (lub większą liczbę) wzajemnie sprzecznych wymagań, co sprawia, że próba wyjścia naprzeciw jednemu z nich,

równoznaczna jest z uniemożliwieniem lub co najmniej utrudnieniem realizacji zadań związanych z drugim – w tego typu sytuacjach można mówić o konflikcie roli skierowanym na zewnątrz. Trzeba podkreślić ponadto, że konflikt roli może dotyczyć również relacji pomiędzy rolą zawodową a zadaniami stanowiącymi pochodną rozmaitych ról społecznych pełnionych w życiu pozazawodowym (w przypadku nauczycieli poświęcających dużo czasu swojej pracy pojawić się może np. problem pogodzenia tych działań z aktywnościami wynikającymi z obowiązków rodzica czy żony/męża).

7. **Psychologiczna trudność roli** – zgodnie z ujęciem proponowanym przez Krzysztofa Konarzewskiego jest to „zbiorny termin opisujący przeciętną wysokość kosztów psychicznych, które trzeba ponieść przy wykonywaniu roli” (Konarzewski, 1994, s. 157). W przypadku nauczycieli owe koszty mogą być ponoszone np. w związku z: trudnościami z utrzymaniem dyscypliny w klasie, poczuciem braku niezbędnych kompetencji czy niedostatecznie dobrymi relacjami interpersonalnymi z pozostałymi osobami zaangażowanymi w szeroko pojmowany proces nauczania – uczenia się (jak zatem widać, wspomniane koszty składające się na ogólnie pojmowaną psychologiczną trudność roli stanowiąc mogą pochodną pozostałych – po części opisanych już wcześniej – kategorii stresu zawodowego). Ponadto, jak podkreśla K. Konarzewski, w kontekście pracy edukacyjnej uwagę zwrócić należy również na bardziej podstawowe źródło psychologicznego obciążenia, które można wyrazić za pomocą stwierdzenia, zgodnie z którym „nauczyciel to ktoś, kto ułatwia przejście innym, sam pozostając w miejscu” (Konarzewski, 1994, s. 158). Ten stan rzeczy z jednej strony może być, co prawda, źródłem dumy dla poszczególnych nauczycieli, którzy mają świadomość, że to między innymi dzięki ich staraniom ich dawni uczniowie osiągnęli sukces w swoim dalszym, zarówno szkolnym (w ramach kolejnych etapów edukacyjnych), jak i pozaszkolnym życiu, jednakże z drugiej strony pociągać może za sobą szereg co najmniej trzech typów negatywnych odczuć: a) poczucie nieodwzajemnienia (negatywnego bilansu interakcji z uczniami) – nauczyciel odnosi wówczas wrażenie,

że daje więcej, niż otrzymuje w zamian – oddaje uczniom całego siebie, a otrzymuje w zamian jedynie zdawkowe podziękowania (o ile w ogóle ktoś zdecyduje się mu podziękować za włożony przez niego trud), b) poczucie osamotnienia – wynikające z trudności w znalezieniu wspólnego języka z uczniami, mających swe źródła w różnicach pokoleniowych między nimi a ich nauczycielem, c) poczucie niższości wynikające z faktu, że „nauczyciel, strzegąc wejścia do elity społecznej, sam do niej nie należy” (Konarzewski, 1994, s. 158) – poszczególni nauczyciele mogą cierpieć z powodu dojmującego (choć często nie do końca uświadamianego) poczucia bycia wykorzystanymi, a następnie porzuconymi przez uczniów, którzy zachodzą potem znacznie dalej niż dane było zająć im samym – prowadzić to może do stopniowego natężenia odczuwanej przez nich zawiści czy zgorzknienia. Proces ten potęgowany może być ponadto z jednej strony przez niski prestiż (Konarzewski, 1994, s. 158) i status zawodu nauczyciela, natomiast z drugiej przez nieadekwatny do wkładanego wysiłku poziom wynagrodzenia oraz ogólnie pojmowanego uznania czy przez ograniczone możliwości awansu i szeroko pojmowanego rozwoju zawodowego.

8. **Zmiany w systemie edukacji** – zarówno częste zmiany przepisów regulujących pracę nauczycieli, jak również brak dostatecznych informacji na temat natury owych modyfikacji rodzić mogą uzasadnione obawy oraz napięcie wśród przedstawicieli tego zawodu.

Poszczególne kategorie stresu zawodowego, które uwzględnione zostały w ramach powyższej klasyfikacji, stanowią – niestety – codzienność wielu polskich nauczycieli (Pyżalski, 2010d). Należy przy tym mieć na uwadze fakt, że wiele z nich może ze sobą współwystępować, co czyni analizowaną kwestię jeszcze poważniejszą i bezsprzecznie godną najwyższej uwagi, ponieważ stres – zwłaszcza jeśli wejdzie w fazę chroniczną (charakterystyczną dla stadium wyczerpania w ujęciu ogólnego syndromu adaptacyjnego zaproponowanego przez Hansa Selye’a, 1977, s. 6–7; por. Zimbardo, Johnson, McCann, 2010, s. 154–158; Łosiak, 2008, s. 9–11) – prowadzić może do rozlicznych negatywnych na-

stępstw. Do nich zaliczyć należy przede wszystkim (Heszen, 2014, s. 284–305; Heszen, Sęk, 2018, s. 720–725; Zimbardo, Johnson, McCann, 2010, s. 152–162; Korczyński, 2015, s. 14–15; Łosiak, 2008, s. 119–137): a) w sferze fizjologicznej – między innymi osłabienie układu immunologicznego (skutkujące obniżoną odpornością na przeziębienia i rozliczne choroby, co prowadzić może do wzrostu absencji w pracy – ewentualności niezwykle niekorzystnej w przypadku nauczycieli, zaburzającej płynność procesu nauczania–uczenia się), częste bóle i zawroty głowy, wzrost ciśnienia tętniczego i poziomu glukozy we krwi, zaburzenie równowagi hormonalnej czy utrata elastyczności naczyń krwionośnych, b) w sferze psychologicznej (przede wszystkim w obszarze emocjonalno-poznawczym) – między innymi uczucie wzmożonego niepokoju, lęk przed niepowodzeniem, nadwrażliwość, nerwowość, apatia, przygnębienie, depresja, pogorszenie nastroju, poczucie osamotnienia, odczuwanie stanu wypalenia (także w sferze zawodowej), postępujące zmęczenie, trudności w koncentracji, problemy z zapamiętywaniem nowych informacji i przywoływaniem tych zakodowanych uprzednio w pamięci długotrwałej, a także rozkojarzenie i ograniczenie zdolności do samodzielnego podejmowania decyzji, c) w sferze behawioralnej – między innymi zwiększone prawdopodobieństwo popadania w konflikty w relacjach interpersonalnych, brak zainteresowania funkcjonowaniem zakładu pracy (w analizowanym przypadku – brak zainteresowania nauczycieli codziennym życiem szkoły, co – choćby z punktu widzenia współtworzenia przez nich kultury i klimatu – jawi się jako możliwość niezwykle niepokojąca), zaniedbywanie obowiązków, nieskoordynowany system pracy, braki w organizacji pracy, deficyty koncentracji na wykonywanych czynnościach czy wreszcie popadanie w nałogi (alkohol, narkotyki, niktyna itp.).

Należy podkreślić, że wyróżnione wyżej następstwa stresu prowadzić mogą do różnorodnych niepożądanych konsekwencji w sferze zdrowia jednostki, do których zaliczyć można, przede wszystkim choroby: układu krążenia, układu nerwowego, układu odpornościowego, przewodu pokarmowego, kręgosłupa, a także cukrzycę, choroby nowotworowe czy różnego rodzaju alergie (Korczyński, 2015, s. 14).

Wydaje się zupełnie oczywiste, że wystąpienie u nauczyciela któregośkolwiek z przywołanych następstw stresu może okazać się dalece niekorzystne – zarówno dla niego samego, jak i dla powierzonych jego opiece uczniów (należy bowiem przyjąć założenie, zgodnie z którym wszelkie czynniki obniżające zdolność nauczyciela do prawidłowego wywiązywania się z powierzonych mu funkcji uderzają także – w sposób pośredni – w jego podopiecznych, którzy nie mogą wówczas liczyć na optymalną jakość procesu nauczania–uczenia się). Niemniej jednak w analizowanym kontekście szczególną uwagę zwrócić należy na **wypalenie zawodowe**, które uznawane jest za jedną z najpoważniejszych konsekwencji stresu zawodowego (Sęk, 2009, s. 154; Billehoj, 2007, s. 9–10; Szempruch, 2013, s. 212), a przy tym – co niezwykle istotne – w świetle przeprowadzonych dotychczas badań, jego objawy i następstwa zaobserwować można często u przedstawicieli profesji pomocowych (por. Pyżalski, 2007d, s. 54), w tym, co naturalne, również u nauczycieli – przede wszystkim z powodu: a) przeciążenia pracą, b) wynagrodzenia nieadekwatnego do nakładu pracy, c) poczucia izolacji wynikającego z braku satysfakcjonujących relacji ze współpracownikami, d) konfliktu wartości tkwiącego w konflikcie ról, e) poczucia ograniczonej kontroli lub braku kontroli nad wykonywaną pracą, oraz f) poczucia niesprawiedliwego traktowania w miejscu pracy (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001, s. 414–415). Zauważyć trzeba, że przytoczone uwarunkowania podzielić można na trzy grupy: a) intrapersonalne (przyczyny wypalenia tkwią wówczas w samej jednostce), b) interpersonalne (źródłem wypalenia są relacje z innymi osobami zaangażowanymi w proces nauczania–uczenia się), c) organizacyjne (wypalenie wynika ze struktury organizacyjnej placówki oświatowej, która np. uniemożliwia nauczycielom realizację ich zamierzeń, ogranicza ich potencjał itp.) (Kwiatkowski, 2018b, s. 347).

Syndrom wypalenia zawodowego definiowany jest jako stan wyczerpania, dla którego charakterystyczne jest cyniczne odnoszenie się do wartości (znaczenia) wykonywanej pracy oraz poczucie zwątpienia we własne zdolności do efektywnego wykonania wynikających z niej zadań i obowiązków (Maslach, Jackson, Leiter, 1996, s. 20), a ponadto, co wymaga podkreślenia, odwołując się

do spostrzeżenia Ayali M. Pines, dotyka on, niestety, pracowników najbardziej zaangażowanych i wysoce zmotywowanych do codziennej pracy, charakteryzujących się pasją oraz idealistyczną postawą wobec swojej zawodowej misji (Pines, 1993, s. 41; por. Szempruch, 2013, s. 212). Oznacza to zatem, że ryzyko wypalenia największe jest u tych nauczycieli, którzy stanowią najcenniejszy atut (zasób) każdej szkoły – u nauczycieli z powołania, którzy w swoim postępowaniu kierują się przede wszystkim dobrem swoich podopiecznych. Ten wielce niepokojący stan rzeczy sprawia, że głęboki namysł nad istotą wypalenia zawodowego wśród nauczycieli oraz możliwościami zapobiegania mu, a kiedy nie przyniesie to efektu – przeciwdziałania jego następstwom, stanowić powinien jeden z zasadniczych elementów działań ukierunkowanych na „tworzenie” takich szkół, a w szerszym kontekście – takiego systemu edukacji, który sprzyjał będzie możliwie najdalej idącemu redukowaniu siły wszystkich tych czynników, które leżą u podstaw powstawania i utrzymywania się omawianego syndromu.

Zgodnie z koncepcją Christiny Maslach, wyróżnić można trzy jakościowo odmienne wymiary wypalenia zawodowego (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001, s. 402–403):

1. **Wyczerpanie emocjonalne** (przeciwnym biegunem tego wymiaru jest **energia**) – przejawia się subiektywnym poczuciem jednostki, że jej zasoby emocjonalne są obciążone w nadmierny sposób lub uległy już wyczerpaniu. Dochodzi do niego w rezultacie, tak charakterystycznego dla przedstawicieli profesji pomocowych, zaangażowania w sprawy innych osób, związanego z częstym i bardzo intensywnym przeżywaniem emocjonalnym dotyczących ich problemów i trosk, z którym współgra poczucie odpowiedzialności za ich dalszy los, a także, bardzo często, obwinianie siebie wynikające z własnej niezdolności do udzielenia im niezbędnej pomocy.

W świetle powyższej definicji zupełnie oczywiste wydaje się, że nauczyciele, którzy z pasją oddają się swojej pracy i prawdziwie angażują się w życie (nie tylko to, które toczy się w ramach danego przedszkola czy szkoły) i rozwój swoich podopiecznych, narażeni są w sposób szczególny na utratę

energii i stopniowe przemieszczanie się – w ramach opisywanego wymiaru – w stronę coraz większego wyczerpania.

2. **Depersonalizacja/cynizm** (przeciwnym biegunem tego wymiaru jest **zaangażowanie**) – charakterystycznym symptomem są w tym przypadku próby stworzenia przez wypaloną osobę dystansu zarówno fizycznego, jak i psychicznego – między sobą samą a otaczającymi ją osobami potrzebującymi wsparcia, przede wszystkim na drodze aktywnego ignorowania ich szeroko pojętych właściwości i dyspozycji, które czynią z nich jednostki niepowtarzalne i godne uzyskania pomocy. Stosowanie tego typu strategii co prawda skutkuje z jednej strony obniżeniem doświadczanego napięcia, jednakże z drugiej prowadzi do przyjęcia obojętnej, cynicznej, bezdusznej i negatywnej postawy wobec problemów ludzi potrzebujących pomocy.

Należy zaznaczyć, że z punktu widzenia przepisów nauczycielskiej roli zawodowej oraz oczekiwań, jakie wobec przedstawicieli tej profesji ma ogół społeczeństwa, depersonalizacja, której ofiarami paść mogą uczniowie (choć zaznaczyć należy, że jej ostrze wymierzone może być także w innych nauczycieli – możliwa jest także sytuacja, w której ów cynizm występował będzie wyłącznie w relacjach z innymi osobami dorosłymi zaangażowanymi w proces nauczania–uczenia się, natomiast nie będzie w tym samym czasie dotykał dzieci i młodzieży – podopiecznych danego nauczyciela) (por. Pyżalski, 2010c, s. 37), jawi się jako niezwykle groźny i brzemienny w wiele negatywnych konsekwencji wymiar wypalenia zawodowego. Wystarczy zastanowić się nad tym, na ile charakteryzujący się takim podejściem nauczyciel będzie w stanie zadbać o należyte rozwijanie u swoich uczniów wspomnianych już kompetencji społeczno-emocjonalnych. Jeżeli przyjmiemy założenie, zgodnie z którym jednym z fundamentów działań niezbędnych do realizacji tego celu jest tworzenie pozytywnego klimatu sali lekcyjnej (por. Kress, Elias, 2020, s. 28–29), wymagające nawiązania z uczniami bliskiej, bazującej na wzajemnym zrozumieniu i zaufaniu relacji, odpowiedź nasuwa się sama i bezsprzecznie nie nastraja ona optymistycznie.

3. **Obniżone poczucie osobistych osiągnięć/nieskuteczność** (przeciwnym biegunem tego wymiaru jest **skuteczność**) – ten aspekt wypalenia związany jest z negatywną oceną siebie samego jako pracownika danej organizacji, a także z poczuciem: a) braku kompetencji, b) bezsensu, c) braku satysfakcji oraz d) rezygnacji. U jednostki dominuje wówczas silne przekonanie, że wysiłki podejmowane przez nią na rzecz innych ludzi nie przynoszą rezultatów, co wynika z faktu, że nie dysponuje ona podstawowymi predyspozycjami, niezbędnymi do skutecznego wywiązywania się z pełnionej przez nią roli zawodowej. Następstwem takiego stanu rzeczy jest obniżenie poziomu motywacji do dalszej pracy oraz spadek poczucia własnej wartości i – niewątpliwie – poczucia własnej skuteczności (por. Kwiatkowski, 2018b, s. 286–396).

Stres i wypalenie zawodowe nauczycieli – możliwe strategie przeciwdziałania

Jeśli weźmiemy pod uwagę pierwszoplanową rolę, jaką w procesie kształcenia kolejnych pokoleń młodych ludzi ma do odegrania każdy ze współczesnych nauczycieli, całkowicie naturalne wydaje się, że konieczne jest stworzenie przedstawicielom tej grupy zawodowej takich warunków do pracy i rozwoju, które umożliwią im osiągnięcie możliwie najwyższego poziomu subiektywnego dobrostanu, czyli – mówiąc inaczej – szczęścia, określanego przez trzy główne komponenty (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010, s. 198–200):

1. Zadowolenie z obecnego życia – im wyższy jest poziom subiektywnego dobrostanu jednostki, tym wyższy jest poziom jej zdrowia oraz samooceny, a ponadto tym bardziej zadowolona jest ona ze swoich relacji z innymi ludźmi (wobec których jest towarzyska, otwarta i przyjaźnie nastawiona) oraz tym bardziej lubi ona swoją pracę.
2. Względna obecność pozytywnych emocji – osoby charakteryzujące się wysokim poziomem subiektywnego dobrostanu częściej odczuwają przyjemne emocje (między innymi dlatego, że postrzegają otaczający je świat

w pozytywny sposób), zazwyczaj nastawione są optymistycznie, potrafią cieszyć się z postępów czynionych w pracy i właściwy jest im wysoki poziom nadziei na sukces (oraz stanowiących jej komponenty: przekonania o posiadaniu silnej woli oraz dysponowania umiejętnością znajdowania rozwiązań) (Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005, s. 5) oraz wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli.

3. Względna nieobecność negatywnych emocji – silne poczucie subiektywnego dobrostanu związane jest z rzadszym doświadczaniem emocji negatywnych (np. lęku, gniewu czy depresji) – a jeśli epizody tego typu wystąpią, charakteryzują się one niskim natężeniem. Należy dodać, że ludzie cieszący się ogólnie pojętym dobrostanem nie doświadczają skrajnych stanów emocjonalnych. Stan ich ducha określić można w przeważającej większości przypadków jako pozytywny (bez popadania w skrajności, które mogłyby prowadzić np. do stanów ekstatycznych), choć oczywiście występują u nich czasem także i negatywne nastroje.

A zatem „dobrostan psychiczny nauczycieli leży w interesie społecznym. (...) Nawet najlepiej przygotowany merytorycznie nauczyciel będzie gorzej uczył i wychowywał, jeśli jego funkcjonowanie w pracy nie będzie optymalne” (Pyżalski, 2010b, s. 47). Podkreślić przy tym należy, że stres oraz niedostatecznie rozwinięta zdolność do zarządzania sobą i doświadczanymi emocjami, stanowią jedną z kluczowych przyczyn rezygnacji przez nauczycieli z pracy w szkole (Brackett, Katulak, 2007, s. 4).

Doświadczanie przez danego nauczyciela zawodowego stresu, w istotny sposób wpływającego na obniżenie jego subiektywnego dobrostanu, prowadzić może do dwojakiego rodzaju negatywnych konsekwencji w obszarze jego wpływu na podopiecznych: a) nauczyciel nie jest w stanie optymalnie wykorzystać potencjału uczniów i zadbać o ich należyty rozwój – mówiąc inaczej, nie jest on w pełni zdolny do działania na korzyść uczniów, b) nauczyciel wywiera na swoich uczniach niekorzystny wpływ (np. na drodze modelowania niepożądanych postaw i zachowań, prezentowanych przez niego w toku kontaktów z uczniami

w rezultacie doświadczania przez niego zbyt silnych obciążeń) – mówiąc inaczej, czy tego chce, czy nie – działa on na niekorzyść uczniów (Pyżalski, 2010b, s. 47). Konieczne jest wobec tego podjęcie takich działań, które z jednej strony ukierunkowane będą na wzmacnianie działających na nauczyciela czynników pozytywnych, wyzwalających dobre emocje, natomiast z drugiej strony – mających na celu redukcję mających na niego wpływ czynników negatywnych, leżących u podłoża stanów emocjonalnych o znaku ujemnym.

Wziąwszy pod uwagę powyższe wnioski, należy zastanowić się nad tym, jaką naturę powinny mieć zasygnalizowane wyżej działania oraz – co niezwykle istotne – kto powinien je inicjować i ponosić za nie odpowiedzialność. W tym drugim kontekście wspomnieć należy o dwóch klasycznych podejściach (Pyżalski, 2010b, s. 48–52; Szempruch, 2013, s. 215; por. Kretschmann, 2003a, s. 127–137; Gólczyk, 2015, s. 12–16; Pyżalski, 2007d, s. 56–66):

- 1. Podejście zorientowane na jednostkę** – zgodnie z leżącymi u jego podstaw założeniami przeciwdziałanie szkodliwemu wpływowi pracy na nauczyciela lub radzenie sobie z jego negatywnymi następstwami wymaga od samego zainteresowanego wewnętrznej zmiany, która obejmować powinna, między innymi: a) zmianę stosowanych metod i organizacji pracy (tzw. dopasowanie wzorów wykonywanej pracy), b) rozwijanie zdolności do radzenia sobie ze stresem zawodowym (zarówno w ramach mającej charakter prewencji pierwotnej, jak również w ramach prewencji wtórnej wiążącej się już z przeciwdziałaniem istniejącemu stresowi zawodowemu, oraz prewencji trzeciorzędowej, polegającej na redukowaniu jego negatywnych następstw) oraz z generującymi go sytuacjami trudnymi (różnorodnymi obciążeniami właściwymi dla przestrzeni edukacyjnej), c) opanowanie technik sprzyjających rozładowaniu napięcia (np. medytacja), d) rozwijanie osobistych zainteresowań (np. różnego rodzaju działania hobbistyczne), mogących służyć jako odskocznia od codziennych problemów, e) rozmaite działania o charakterze prozdrowotnym (np. aktywność fizyczną, zmianę nawyków żywieniowych itp.). Poszczególne działania ujęte w przytoczonej klasyfikacji mają niewątpliwie ogromne znaczenie

z punktu widzenia dokładania przez nauczycieli niezbędnych starań, by zadbać o swój dobrostan – nie ma co do tego najmniejszych wątpliwości. Podkreślić jednak należy, że z analizowanym podejściem wiąże się pewne niebezpieczeństwo, polegające przede wszystkim na obciążeniu danego nauczyciela wyłączną odpowiedzialnością zarówno za problemy, które napotyka on w trakcie codziennej pracy, jak i za radzenie sobie z nimi. Ponadto, zastosowanie tego typu rozwiązania wiąże się z koncentracją na skutkach, a nie na przyczynach stresu zawodowego (które bardzo często mają charakter zewnętrzny wobec jednostki, wobec czego nie zawsze ma ona możliwość wywierania na nie pożądanego wpływu).

2. **Podejście zorientowane na sytuację** – jest to pogląd przeciwstawny wobec omówionego uprzednio, ponieważ zakłada on, że za wszelkie trudności napotykane przez nauczyciela w toku sprawowania przez niego obowiązków oraz za działania mające na celu zapobieganie im oraz przeciwdziałanie ich negatywnym następstwom – odpowiedzialność ponosi zatrudniająca go placówka oświatowa. Zgodnie z tym podejściem zmodyfikowanie lub całkowite wyeliminowanie stresorów charakterystycznych dla miejsca pracy zneutralizować powinno zagrożenie doświadczaniem stresu zawodowego (a w rezultacie także i mającego w nim swe korzenie wypalenia zawodowego). Uwagę zwraca jednak fakt, że w związku z występującymi pomiędzy nauczycielami różnicami na tle indywidualnych predyspozycji warunkowanych szeregiem czynników psychologicznych (np. temperamentem czy osobowością), poszczególne działania zaradcze prowadzone na poziomie całej szkoły niekoniecznie muszą w takim samym stopniu wychodzić naprzeciw typowym dla nich oczekiwaniom, potrzebom i możliwościom (wystarczy wspomnieć chociażby o tym, że ten sam czynnik może być przez jednego nauczyciela traktowany jako silny stresor, podczas gdy z punktu widzenia drugiego będzie on miał charakter neutralny lub stymulujący pozytywne stany emocjonalne – a zatem, nawiązując do mechanizmów opisanych w transakcyjnej koncepcji stresu, ocena poznawcza potencjalnych stresorów ma charakter wysoce subiektywny, uzależniony

przede wszystkim od przekonania jednostki, jakimi zasobami dysponuje ona w danym momencie) (por. Heszen, 2014, s. 28–30).

Jak łatwo można zauważyć, oba podejścia z jednej strony zawierają postulaty, których realizacja niewątpliwie przyczynić się powinna do wzmocnienia dobrostanu nauczycieli, a co za tym idzie – skutkować wywieraniem przez nich optymalnego wpływu na ich podopiecznych, natomiast z drugiej – pomijają istotne elementy, które stanowić powinny konieczne uzupełnienie proponowanych w ich ramach rozwiązań. Dlatego też niezbędne jest wdrożenie w omawianym obszarze **podejścia (rozwiązania) holistycznego – zintegrowanego modelu działań**, który będzie łączył w sobie – w odpowiednio przemyślany sposób, zapewniający spójność działań mieszczących się w granicach proponowanych przez oba podejścia – zarówno zmiany inicjowane przez samego nauczyciela, jak również przez zatrudniającą go placówkę oświatową. Przykładowo – dany nauczyciel może podjąć działania ukierunkowane na wzmocnienie swoich zdolności do radzenia sobie ze stresem, a towarzyszyć temu będą zainicjowane przez dyrektora (w ramach szerszych przekształceń społeczno-organizacyjnych zachodzących w danej placówce) działania na poziomie ogólnoszkolnym, zmierzające do zredukowania wpływu potencjalnych stresorów na członków grona pedagogicznego. W rezultacie przyjęcia takiej strategii stresorów zawodowych powinno być po pewnym czasie istotnie mniej, a nauczyciel powinien być w stanie znacznie skuteczniej poradzić sobie z tymi spośród nich, których z różnych przyczyn w pełni wyeliminować się nie udało.

W nawiązaniu do wcześniejszych rozważań podkreślić trzeba, że jednym z rozwiązań, których wprowadzenie jest w analizowanym kontekście wielce wskazane, jest bezsprzecznie zbudowanie odpowiedniej kultury szkoły (por. Nowosad, 2019) oraz dbałość o panujący w niej klimat, warunkujący, między innymi, wysoką jakość relacji interpersonalnych. Z jednej strony wiąże się to z redukcją napięć generowanych we wzajemnych kontaktach, natomiast z drugiej – generuje istotne korzyści pod postacią wsparcia społecznego, stanowiącego ważny element procesu radzenia sobie ze stresem wynikającym z kolejnych wyzwań. W tym miejscu zaznaczyć należy, że – wbrew potocznemu punkto-

wi widzenia – nie każdy stres jest z samej swojej natury czymś niepożądanym i niekorzystnym dla jednostki. Należy od tzw. złego stresu, czyli powodującego szereg negatywnych, wspomnianych już konsekwencji, przykrego **dystresu**, odróżnić tzw. stres dobry, czyli **eustres** (Łosiak, 2008, s. 153–155), który – o ile nie jest zbyt silny – może wpływać korzystnie na funkcjonowanie jednostki, mobilizując ją do działania i wyzwalać w niej zasoby pozytywnej energii. W analizowanym kontekście sedno sprawy polega na tym, że to właśnie od dyrekcji danej szkoły oraz od właściwej jej kultury i klimatu zależy – przynajmniej do pewnego stopnia (uwzględnić bowiem trzeba wspomnianą już kwestię różnic indywidualnych [por. Gólcz, 2015, s. 9–10] oraz szereg czynników losowych, wynikających z niedookreśloności i nieprzewidywalności edukacyjnej rzeczywistości) – to, czy poszczególni nauczyciele doświadczają będą w związku ze swoją codzienną pracą przede wszystkim dystresu czy eustresu. Co zatem może zrobić dyrektor, by wyzwalać u swoich podwładnych ten specyficzny rodzaj stresu, który pozytywnie wpłynie zarówno na uzyskiwane przez nich wyniki, jak i – poprzez sprzężenie zwrotne – ich subiektywny dobrostan? Przede wszystkim powinien on (Gólcz, 2015, s. 20–23; por. Kretschmann, Thal, Rabens, Zitzner, 2003, s. 62–94): a) stawiać przed poszczególnymi nauczycielami takie zadania, którym są oni w stanie sprostać – wymaga to niewątpliwie dysponowania przez niego szczegółową wiedzą na temat możliwości (intelektualnych, społeczno-emocjonalnych czy fizycznych) każdego z zatrudnionych w prowadzonej przez siebie placówce nauczycieli oraz od jego zdolności do wyznaczania im takich zadań, które będą kompatybilne z ich szeroko pojętym potencjałem (w takiej sytuacji nie powinno dojść do zaburzenia równowagi pomiędzy zasobami jednostki [Hobfoll, 2002, s. 314–316] a kierowanymi ku niej wymaganiami, co stanowi czynnik spustowy wyzwalający dystres zgodnie z ujęciem przywołanej już koncepcji transakcyjnej). Podkreślić trzeba, że wskutek takich działań dyrektora nauczyciele stają wobec zadań, które leżą w ich zasięgu, co sprawia, że znacznie łatwiej jest im osiągnąć sukces w ich realizacji – ma to znaczenie kapitalne, ponieważ z jednej strony przyczynia się to do wzmocnienia poczucia własnej skuteczności (osiągnięcia w wykonywaniu zadań, czyli tzw. doświadczanie mi-

strzostwa, stanowi bowiem jedno z kluczowych uwarunkowań poziomu tego czynnika) (por. Kwiatkowski, 2018b, s. 398), natomiast z drugiej umożliwiał im zdobycie nowych doświadczeń i wzmocnienie ich zdolności do radzenia sobie w toku wykonywania kolejnych poleceń, b) zadbać o to, by nauczyciele należycie zrozumieli, jakie znaczenie ma dane zadanie z perspektywy funkcjonowania szkoły jako całości oraz na czym dokładnie polega ich rola (która nie powinna wchodzić w konflikt z innymi pełnionymi przez nich rolami), c) zapewnić nauczycielom odpowiednio długie przerwy pomiędzy zlecaniem im kolejnych zadań do wykonania (niezbędne do zregenerowania zasobów, które nadwątłone zostały w toku sprawowania poprzednich obowiązków) – pozwoli im to na przystępowanie do realizacji kolejnych wyzwań z zapasem niezbędnych ku temu zasobów, d) systematycznie zbierać informacje o warunkach pracy w szkole oraz o postępach czynionych przez poszczególnych nauczycieli w obszarze realizowania zadań przypisanych ich roli zawodowej, e) ułatwiać nauczycielom nawiązywanie i podtrzymywanie bliskich relacji w miejscu pracy – im będą one lepsze, tym bardziej przyjazny będzie ogólny klimat panujący w danej szkole oraz tym większe będą możliwości uzyskania przez poszczególnych pedagogów wsparcia społecznego (choćby w postaci zwykłej rozmowy) – do realizacji tego celu służyć mogą, między innymi profesjonalne społeczności (sieci) uczenia się (por. Day, 2004, s. 247–262), f) okazywać nauczycielom życzliwość, troskę i wyrozumiałość – stanowić dla nich wzór do naśladowania w obszarze relacji interpersonalnych.

Kolejnym rozwiązaniem, którego wdrożenie warto rozważyć, jest wprowadzenie odpowiedniej rekrutacji na studia przygotowujące do pracy w zawodzie nauczyciela. Wydaje się to być krok ze wszech miar uzasadniony, ponieważ w analizowanym kontekście mógłby się on przyczynić, między innymi, do identyfikacji tych kandydatów, którzy – zarówno z punktu widzenia właściwego im typu osobowości zawodowej, jak również natężenia szeregu innych czynników psychologicznych (ze szczególnym uwzględnieniem osobowości, której możliwość kształtowania jest niezwykle ograniczona – o ile w ogóle możliwa – co sprawia, że może ona okazać się zupełnie niepodatna na oddziaływanie

właściwe środowisku akademickiemu) (por. Kwiatkowski, 2018b, s. 789–797; Kwiatkowski, 2019, s. 174–182; Korczyński, 2015, s. 33–34; Gólczyk, 2015, s. 18) – wykazują daleko idące, wyraźne niedopasowanie do wymagań szkolnego środowiska zawodowego, co, w przypadku podjęcia przez nich pracy, prowadzić będzie niewątpliwie do doświadczania silnego dystresu.

Analizując kwestię nauczycielskiego stresu, niezbędne wydaje się również odwołanie do tzw. **moderatorów stresu** (czynników wpływających na dokonywane przez jednostkę oceny i interpretacje działających na nią stresorów), zapobiegających powstawaniu dystresu w wyniku działania różnorodnych stresorów. Zaliczyć do nich można, między innymi (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010, s. 166–179; Strycharczyk, Clough, 2017, s. 13; Dworkin, 2009, s. 501; por. Lange-Schmidt, Kretschmann, 2003, s. 139–143):

- **wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli** – związane jest ono z przekonaniem jednostki o możliwości wywierania przez nią wpływu na bieg spraw, które jej dotyczą, co oznacza, że dostrzega ona ścisły związek między swoim potencjałem i podejmowanymi przez siebie działaniami a ich rezultatami (por. Kwiatkowski, 2018b, s. 292–305). Tego typu podejście sprawia, że osoby o wewnętrznym poczuciu umiejscowienia kontroli są znacznie bardziej skłonne (niż osoby o zewnętrznym poczuciu umiejscowienia kontroli) do postrzegania działających na nie stresorów jako takich, z którymi będą w stanie sobie poradzić, co niewątpliwie przyczyniać się powinno do zmniejszenia natężenia doświadczanego przez nie negatywnego napięcia,
- **twardosc** – postawa odporności na stres, obejmująca trzy specyficzne cechy: a) postrzeganie przez jednostkę zmian oraz różnego rodzaju sytuacji trudnych (potencjalnie generujących stres) jako wyzwań, z którymi jest ona w stanie się uporać, a nie jako zagrożenia (por. Heszen, 2014, s. 29), b) wysoki poziom zaangażowania w życie (osobiste i zawodowe), skutkujące pełnym skupieniem naabsorbowaniem ukierunkowaną na cel działalnością, c) wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli, chroniące jednostkę przed stanem się ofiarą wyuczony bezradności,

- **optymizm** – postawa charakteryzująca się interpretowaniem stresorów zewnętrznych jako: a) będących rezultatem specyficznych przyczyn a nie ogólnych problemów, b) problemów sytuacyjnych a nie osobistych, c) przemijających a nie trwałych,
- **odporność psychiczna** – cecha osobowości determinująca w dużym stopniu zdolność jednostki do skutecznego radzenia sobie ze stresorami, wyzwaniami i presją, niezależnie od kontekstu sytuacyjnego – opiera się ona na czterech filarach. Są to: a) wyzwanie – postrzeganie wszelkich wyzwań jako szans (a nie jako zagrożeń), b) pewność siebie – wysoki poziom wiary w siebie i we własne możliwości, c) zaangażowanie – przejawiające się wytrwałością w dążeniu do celu, d) kontrola/poczucie wpływu – przekonanie jednostki, że kontroluje swój los (może być utożsamiane z wewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli),
- **rezyliencja (prężność psychiczna)** – warunkuje ona zdolność jednostki do adaptacji do nowych warunków i zmiennej sytuacji oraz do osiągnięcia osobistego dobrostanu i efektywnego radzenia sobie ze stresem – nawet w obliczu poważnych wyzwań lub zagrożeń, a także wobec doznanych niepowodzeń (włącznie ze zdolnością do szybkiego poradzenia sobie ze stanowiącymi ich następstwem negatywnymi emocjami oraz do podjęcia ponownych działań ukierunkowanych na realizację ważnego dla jednostki celu) (por. Merez, 2010, s. 28; Dacey, Cristiciello i Devlin, 2018, s. 81–82); zgodnie z definicją zaproponowaną przez Glenna R. Schiraldiego rezyliencję tworzą „wewnętrzne przymioty umysłu i charakteru – zarówno wrodzone, jak i nabyte – umożliwiające człowiekowi odpowiednie reagowanie na przeciwności, w tym zdolność do: zapobiegania zaburzeniom powiązanim ze stresem, takim jak depresja czy lęk, lub ich nawrotowi; szybszego i pełniejszego dochodzenia do siebie po doświadczeniu stresu i zależnych od niego zaburzeń; poprawy sprawności umysłowej i funkcjonowania w różnych obszarach życia” (Schiraldi, 2019, s. 10),
- **poczucie koherencji** – konstrukt stanowiący centralny element podejścia salutogenetycznego (skoncentrowanego na genezie zdrowia) (Antonovsky,

1996, s. 11–18; Sęk, 2010, s. 44–51; Sęk, 2007, s. 56–66), definiowany jako „globalna orientacja człowieka wyrażająca stopień, w jakim człowiek ma dojmujące, trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że: a) bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturalizowany, przewidywalny i wytłumaczalny; b) ma dostęp do środków, które pozwolą mu sprostać wymaganiom, jakie stawiają te bodźce; c) wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym zaangażowania i wysiłku” (Antonovsky, 1995, s. 34; por. Kwiatkowski, 2018b, s. 367–376) – na tak rozumiane poczucie koherencji składają się następujące komponenty: a) poczucie zrozumiałości (dotyczy stopnia, w jakim jednostka spostrzega docierające do niej informacje jako spójne, uporządkowane i dające się bez większych trudności zrozumieć, co warunkuje typowe dla niej poczucie, że toczące się wokół niej wydarzenia można przewidzieć i zrozumieć, b) poczucie zaradności (sterowalności) (odnosi się do stopnia, w jakim człowiek ocenia dostępne mu zasoby jako wystarczające do sprostania kierowanym ku niemu wymogom; sprawia ono, że człowiek ma poczucie, że życiowym trudnościom można zaradzić, dzięki czemu nie czuje się on bezradną ofiarą rozgrywających się zdarzeń), c) poczucie sensowności (związane jest z przekonaniem jednostki, że życie ma sens, a związane z nim wymagania są warte zaangażowania i wysiłku; wysoki poziom poczucia sensowności determinuje silną skłonność do stawiania czoła życiowym wyzwaniom, poszukiwania sensu i wkładania wysiłku w rozwiązywanie problemów i radzenie sobie z nimi) (Sęk, 2010, s. 49; Sęk, 2007, s. 63–64),

- **uogólnione zasoby odpornościowe** – kolejny, obok omówionego wyżej poczucia koherencji, element koncepcji salutogenetycznej, definiowany jako „właściwości jednostki, grupy, środowiska i kultury, które wyróżniają się cechą funkcjonalną umożliwiającą uniknięcie stresorów i usprawnienie procesu radzenia sobie z wymaganiami w ten sposób, że zapobiegają przekształceniu się napięcia w stan stresu; pomagając zwalczać stresory, sprzyjają ochronie zdrowia i procesom zdrowienia” (Sęk, 2010, s. 46) – wła-

ściwości jednostki, o których mowa w przytoczonej definicji, utożsamiać można, między innymi, z ujętymi w ramach niniejszej listy wewnętrznymi moderatorami stresu, natomiast spośród właściwości środowiska i kultury (którą utożsamiać można w przypadku nauczycieli z omówioną wcześniej kulturą szkoły) na szczególną uwagę w analizowanym kontekście zasługuje **wsparcie społeczne** (Zimbardo, Johnson i McCann, 2010, s. 167; por. Szempruch, 2013, s. 216), które ma ona do swojej dyspozycji, a które skutecznie zapobiegać może dystresowi, a ponadto łagodzić go, kiedy już się pojawi. Wyróżnić można następujące kategorie wsparcia społecznego (Pyżalski, 2010a, s. 107–109; Korczyński, 2015, s. 36–38): a) emocjonalne – uważane za najważniejsze z punktu widzenia zachowania zdrowia przez jednostkę – związane jest z okazywaniem jej sympatii, życzliwości, ciepła, troski i zainteresowania (zwłaszcza w sytuacjach silnie ją obciążających emocjonalnie), b) instrumentalne – polega na udzielaniu jednostce bezpośredniej pomocy i zaspokajaniu konkretnych jej potrzeb (np. pomoc techniczna czy finansowa/materialna lub pomoc w rozwiązaniu napotkanego przez nią problemu), c) informacyjne (poznawcze) – wiąże się z dostarczaniem jednostce informacji przydatnych w procesie radzenia sobie przez nią z problemami, a także na udzielaniu jej rad oraz pełnym empatii, aktywnym słuchaniu czy wreszcie na oddziaływaniu na nią w sposób, który pomoże jej lepiej zrozumieć zaistniałą sytuację, d) oceniające – polega na przekazaniu jednostce informacji ważnych z punktu widzenia wzmocnienia jej samooceny, poczucia własnej wartości czy skuteczności (mogą one dotyczyć zarówno jej predyspozycji, jak również tego, jak jest odbierana przez innych ludzi).

W związku z tym, że opisane moderatory stresu mają charakter plastyczny (w mniejszym lub większym stopniu), a co za tym idzie – ich poziom (natężenie) może być kształtowany także przez szeroko pojmowane oddziaływania środowiska zewnętrznego – szczególną uwagę zwrócić należy na fakt, że również dana placówka oświatowa, z charakterystyczną dla niej kulturą i panu-

jącym w niej klimatem, może – o ile zatrudnione w niej osoby z kierującym nią dyrektorem na czele zadbają o właściwą, generującą eustres atmosferę codziennej pracy – przyczynić się do wzmacniania każdego z czynników ujętych w ramach przedstawionej wyżej klasyfikacji (por. Jennings, Frank, 2015, s. 432). Wydaje się ponadto zupełnie oczywiste, że wszystkie czynniki z opisanej grupy powinny stanowić przedmiot konkretnych, ukierunkowanych na ich wzmocnienie oddziaływań, jeszcze w trakcie studiów przygotowujących kandydatów na nauczycieli do pracy w zawodzie.

W kontekście rozwijania systemu, który można by nazwać szkolną siecią społecznego wsparcia, warto przypomnieć o opisanych już uprzednio profesjonalnych społecznościach uczenia się, których powoływanie i regularne aktywizowanie niewątpliwie przyczynić się może do zacieśniania relacji pomiędzy poszczególnymi nauczycielami. Zwiększa to szanse każdego z nich na uzyskanie pomocy od pozostałych członków grupy – zarówno w ramach jej spotkań (np. wsparcie instrumentalne i informacyjne zdają się stanowić naturalny komponent tego typu zebrań), jak i poza nimi (by wspomnieć choćby o tak potrzebnym wsparciu emocjonalnym) (Pyżalski, 2010a, s. 109–112). Wydaje się naturalne, że jednymi z głównych beneficjentów tego typu wsparcia mogą być przede wszystkim nauczyciele początkujący (choć – w nawiązaniu do powyższego wniosku: jeżeli działania mające na celu wzmocnienie ich potencjału w analizowanym obszarze rozpoczną się jeszcze w toku ich studiów, można mieć nadzieję, że pomoc w tym zakresie – mimo że jak najbardziej wskazana – nie będzie im potrzebna aż tak bardzo, jak w sytuacji, w której rozwiązania tego typu nie zostaną uprzednio zastosowane).

Niezwykle przydatne mogą się okazać również różnorodne szkolenia czy warsztaty (por. Zubrzycka-Maciąg, 2013; Puchalski, Korzeniowska, 2010, s. 134–154; Stahl, Goldstein, 2015, s. 74–90) organizowane dla nauczycieli, w toku których mogą oni zdobyć oraz przetestować w praktyce wiedzę, umiejętności i kompetencje kluczowe z punktu widzenia skutecznego radzenia sobie ze stresem, z uwzględnieniem zdolności do stosowania na co dzień możliwie najbardziej adaptacyjnych i sprzyjających zachowaniu dobrostanu stylów (End-

ler, Parker, 1990, s. 846; por. Heszen, 2014, s. 97–11; Heszen, Sęk, 2018, s. 715–719; Kwiatkowski, 2018a), a także instrukcji i wskazówek odnoszących się do konkretnych sposobów radzenia sobie, które mogą okazać się skuteczne (por. Szempruch, 2013, s. 214–216; Kirchner-Liss, Kretschmann i Lange-Shmidt, 2003, s. 36–44; Korczyński, 2015, s. 38–39). Warto zauważyć, że tego typu rozwiązania idą w parze z przygotowaniem nauczycieli do uczestnictwa w szeroko pojmowanym procesie społeczno-emocjonalnego uczenia się. Podkreślić bowiem trzeba, że jednym z komponentów zarządzania sobą, czyli jednej z pięciu rdzeniowych kompetencji społeczno-emocjonalnych, jest właśnie radzenie sobie ze stresem (CASEL, 2015, s. 5–6). Ponadto, jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, że w skład każdej z owych kompetencji wchodzi komponenty, które bezpośrednio lub pośrednio wzmacniają ogólnie rozumianą zdolność jednostki do stawiania czoła kolejnym wyzwaniom (np. umiejętności interpersonalne w sposób zupełnie oczywisty przyczyniają się do zwiększenia szans jednostki na uzyskanie wsparcia społecznego, podobnie jak świadomość społeczna warunkująca okazywanie ludziom zrozumienia i szacunku), uzasadnione wydaje się przyjęcie, że mogą one zostać dołączone do zaprezentowanego wcześniej zestawu moderatorów stresu, jako równoprawny im czynnik. Należy przy tym zwrócić uwagę, że im wyższym poziomem każdego z moderatorów dysponowali będą sami nauczyciele, tym lepszymi modelami, w obszarze szeroko pojmowanego radzenia sobie, będą dla swoich uczniów, u których – ponownie nawiązując do fundamentalnych założeń społeczno-emocjonalnego uczenia się – zobowiązani są oni rozwijać i kształtować poszczególne z nich.

Stres zawodowy nauczycieli w obliczu pandemii COVID-19

Rozważania odnoszące się do doświadczanego przez nauczycieli stresu zawodowego (jego rozlicznych źródeł stanowiących nieodłączny element ich codziennej egzystencji w skomplikowanej edukacyjnej rzeczywistości) oraz czynników sprzyjających lepszemu radzeniu sobie przez nich z obciążeniami i napięciami właściwymi ich zawodowej roli – przybierają zazwyczaj na inten-

sywności i zyskują nową głębię w sytuacjach nadzwyczajnych, charakteryzujących się jeszcze większą niż na co dzień nieprzewidywalnością i ponadprzeciętną dynamiką. Do tego typu sytuacji zaliczyć można bezsprzecznie pandemię COVID-19, która – rozpętawszy się u progu trzeciej dekady XXI wieku – wywołała bezprecedensowy w historii ludzkości, światowy kryzys (United Nations, 2020, s. 2, 26) i sprawiła, że rzeczywistość, w której przyszło funkcjonować współczesnemu człowiekowi – w tym również nauczycielowi – stała się jeszcze bardziej zmienna, niepewna, złożona i niejednoznaczna niż kiedykolwiek wcześniej. Sytuacja ta sprawia, że wymagania stawiane przedstawicielom analizowanego w niniejszym tekście zawodu, zaliczanego przecież już od dawna do wspomnianej grupy zawodów niemożliwych (por. Kwiatkowski, 2018b, s. 32–35; Witkowski, 2007, s. 20), stały się – wobec dodatkowych obciążeń (por. Pisula i współpracownicy, 2020, s. 23–29) – jeszcze bardziej niemożliwe do spełnienia niż dotychczas. Konieczność przejścia na nauczanie w trybie zdalnym, pociągająca za sobą niespotykaną dotąd rewolucję w funkcjonowaniu placówek oświatowych, które niemal z dnia na dzień opuścić musiały utarte na przestrzeni ostatnich dekad szlaki rutynowego działania i wkroczyć na nieznaną (lub co najmniej niedostatecznie rozpoznaną w minionych latach) ścieżkę prowadzącą do świata technologii cyfrowych – sprawiła, że niemal wszyscy nauczyciele – niezależnie od stażu pracy czy etapu edukacyjnego, w ramach którego sprawują swoje obowiązki – mogą doświadczać obecnie wzmożonego stresu. Silne, nacechowane negatywnie napięcie odczuwać mogą bowiem zarówno nauczyciele początkujący, których wejście do zawodu zbiegło się w czasie ze wspomnianym kryzysem (por. Dvir, Schatz-Oppenheimer, 2020), co niewątpliwie wpływać może w sposób znaczący na nasilenie doświadczanego przez nich tzw. „szoku startu zawodowego” (por. Szempruch, 2013, s. 128), jak i nauczyciele bardziej doświadczeni, spośród których wielu nie było przygotowanych do szybkiego i sprawnego poradzenia sobie z wykorzystywaniem na co dzień technologii informacyjno-komunikacyjnych, nieodzownych w zdalnej pracy z uczniami (por. Kwiatkowski, 2021).

Przeprowadzone dotychczas analizy wskazują, że pandemia COVID-19 stanowić może przyczynę poważnych kryzysów egzystencjalnych w sferze psychologicznej, wpływających negatywnie na wszystkie sfery funkcjonowania człowieka – powoduje ona bowiem istotny wzrost poziomu dystresu czy odczuwanego lęku. Ponadto – wobec konieczności pracy zdalnej – wpływać może z jednej strony na wzrost poczucia osamotnienia jednostki, natomiast z drugiej – na ograniczenie możliwości uzyskania przez nią społecznego wsparcia (Muchacka-Cymerman, Tomaszek, 2020, s. 3; Pisula i współpracownicy, 2020, s. 34–37, 48), które – jak zaznaczono już uprzednio – uznawane jest za jeden z kluczowych uogólnionych zasobów odpornościowych jednostki, niezbędnych w procesie radzenia sobie przez nią ze stresem.

Podsumowanie

Rozważania dotyczące nauczycielskiego stresu zawodowego oraz jego kluczowych uwarunkowań zawarte w niniejszym tekście, wzbogacone o zarys problematyki dotyczącej wpływu ogólnie pojmowanej pandemii COVID-19 na analizowane zjawisko, dowodzą, że poruszana tematyka wymaga bezsprzecznie dalszego namysłu i refleksji. Zważywszy na kluczową rolę nauczycieli w realizacji celów stojących przed współczesnym systemem edukacji, konieczne jest prowadzenie dalszych, wspartych wynikami analiz empirycznych, szeroko zakrojonych działań, ukierunkowanych na: a) wzmacnianie nauczycielskich zdolności do radzenia sobie ze stresem (począwszy od okresu studiów przygotowujących do pracy w zawodzie) – ze szczególnym uwzględnieniem dołożenia wszelkich starań, by ustawicznie wzmacniać u nich wyróżnione wcześniej moderatory stresu, oraz b) stworzenie nauczycielom takich warunków pracy, które sprzyjały będą redukowaniu doświadczanego przez nich stresu (oraz – na tyle, na ile jest możliwe – zapobieganiu jego generowaniu) i wspieraniu ich dobrostanu. Tylko wówczas, gdy wdrożone zostaną oddziaływania charakterystyczne dla wspomnianego uprzednio podejścia holistycznego, możliwe będzie optymalne wywiązywanie się przez poszczególnych nauczycieli z funkcji i obowiązków przy-

pisanych do ich roli zawodowej. Jeżeli bowiem istnieje powszechna zgoda co do tego, że nauczyciele – jako pierwszoplanowi aktorzy edukacyjnej sceny – stanowią kluczowy atut współczesnej szkoły, to całkowicie naturalna jest konieczność zadbania o ich szeroko pojmowaną zdolność do skutecznego stawiania czoła stojącym przed nimi na co dzień wyzwaniom.

Streszczenie: Przedmiotem niniejszego tekstu jest stres zawodowy doświadczany przez nauczycieli. Punktem wyjścia prowadzonych rozważań uczyniona została specyfika pracy współczesnego nauczyciela, stanowiąca źródło różnorodnych obciążeń i napięć, które – w kolejnej części tekstu – omówione zostały z perspektywy kluczowych kategorii uwarunkowań stresu doświadczanego przez nauczycieli w ich miejscu pracy. Następnie odwołano się do negatywnych konsekwencji stresu (zarówno w ujęciu fizjologicznym, jak i psychologicznym oraz behawioralnym), ze szczególnym uwzględnieniem syndromu wypalenia zawodowego, by wreszcie skoncentrować się na potencjalnych strategiach sprzyjających przeciwdziałaniu stresowi. W tym miejscu przywołany został również szereg moderatorów stresu, którymi powinien charakteryzować się współczesny nauczyciel, by skuteczniej radzić sobie z codziennymi wyzwaniami swojego środowiska pracy. W ostatniej części rozważań na stres doświadczany przez nauczycieli spojrzano z perspektywy pandemii COVID-19.

Słowa kluczowe: nauczyciel, stres, stres zawodowy, moderatory stresu, radzenie sobie ze stresem

Abstract: The subject of this text is the occupational stress experienced by teachers. The starting point for the conducted considerations was the specificity of the work of a modern teacher, which is the source of various burdens and tensions, which – in the next part of the text – are discussed from the perspective of the key categories of determinants of stress experienced by teachers in their work environment. Subsequently,

the negative consequences of stress were referred to (both in terms of physiology, psychology and behavior), with particular emphasis on the burnout syndrome, and finally the description of the potential strategies favoring stress counteracting was provided – the main stress moderators that should characterize a modern teacher in order for him to cope more effectively with the daily challenges of his work environment were also mentioned in this part of the text. In the last part of the discussion, the stress experienced by teachers was showed from the perspective of the COVID-19 coronavirus pandemic.

Keywords: teacher, stress, occupational stress, stress moderators, coping with stress

Bibliografia

- Aichhorn A. (1925), *Wayward youth*. New York: The Viking Press.
- Antonovsky A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Fundacja Instytutu Psychiatrii i Neurologii.
- Antonovsky A. (1996), *The salutogenic model as a theory to guide health promotion*. *Health Promotion International*, t. 11, 1, s. 11–18.
- Bennett N., Lemoine G.J. (2014), *What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world*. *Business Horizons* no. 57/2014, s. 311–317.
- Billehoj H. (2007), *Report on the ETUCE survey of teachers' work-related stressors*. Brussels: ETUCE.
- Brackett M.A., Katulak N.A. (2007), *Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students*. W: J. Ciarrochi, J.D. Mayer (eds.), *Applying Emotional Intelligence. A Practitioner's Guide*, (p. 1–27), New York and Howe: Psychology Press.
- CASEL (2015), *CASEL guide: effective social and emotional learning programs, Middle and High School Edition*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Cieślak R., Widerszal-Bazyl M. (2000), *Psychospołeczne warunki pracy*. Warszawa: Centralny Instytut Ochrony Pracy.

- Cox T., Griffiths A., Rial-Gonzalez E. (2006), *Badania nad stresem związanym z pracą*. Bilbao: Europejska Agencja Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy.
- Dacey J., Criscitiello G., Devlin M. (2018), *Integrating SEL Into Your Curriculum. Practical Lesson Plans for Grades 3–5*. New York-Abingdon: Routledge.
- Dawis R.V., Lofquist L.H., Weiss D.J. (1968), *A Theory of Work Adjustment (a Revision)*. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, XXIII, Bulletin 47/1968.
- Day Ch. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dvir N., Schatz-Oppenheimer O. (2020), *Novice teachers in a changing reality*. *European Journal of Teacher Education*, p. 639–656, doi: 10.1080/02619768.2020.1821360
- Dworkin A.G. (2009), *Teacher burnout and teacher resilience: Assessing the impacts of the school accountability movement*. W: L.J. Saha, A.G. Dworkin (eds.), *International handbook of research on teachers and teaching*, (p. 491–502). Boston: Springer.
- Endler N.S., Parker J.D.A. (1990), *Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, t. 58, 5, s. 844–854.
- Gólczyk M. (2015), *Stres w pracy. Poradnik dla pracodawcy*. Warszawa: Państwowa Inspekcja Pracy Główny Inspektorat Pracy.
- Hernik K., Przewłocka J., Smak M., Piwowarski R. (2014), *Rozwój kompetencji nauczycieli*. W: M. Federowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak (red.), *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji* (s. 129–156). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Heszen I. (2014), *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heszen I., Sęk H. (2018), *Zdrowie i stres*. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka*. Podręcznik, t. 2 (s. 681–734). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hobfoll S. (2002), *Social and psychological resources and adaptation*. *Review of General Psychology*, t. 6, 4, s. 307–324.
- Holland J.L. (1985), *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Jennings P.A., Frank J.L. (2015), *Inservice Preparation for Educators*. W: J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, T.P. Gullotta (eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice* (s. 422–437). New York: The Guilford Press.
- Józwiak Z. (2010), *Fizyczne warunki pracy nauczycieli*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 117–131). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kirschner-Liss K., Ktretschmann, R., Lange-Schmidt, I. (2003), *Wyczerpanie dniem szkolnym*. W: R. Kretschmann, K. Kirchner-Liss, I. Lange-Schmidt, R. Miller,

- E. Rabens, J. Thal, M. Zitzner, *Stres w zawodzie nauczyciela* (s. 34–45). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Konarzewski K. (1994), *Nauczyciel*. W: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła* (s. 148–179). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korczyński S. (2015), *Stres w środowisku edukacyjnym młodzieży*. Warszawa: Difin.
- Kress J.S., Elias M.J. (2020), *Nurturing Student's Character. Everyday Teaching Activities for Social-Emotional Learning*. New York-Abingdon: Routledge.
- Kretschmann R. (2003a), *Jak się zmienić*. W: R. Kretschmann, K. Kirchner-Liss, I. Lange-Schmidt, R. Miller, E. Rabens, J. Thal, M. Zitzner, *Stres w zawodzie nauczyciela* (s. 127–138). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kretschmann R. (2003b), *Obciążenia w zawodzie nauczycielskim i ich skutki*. W: R. Kretschmann, K. Kirchner-Liss, I. Lange-Schmidt, R. Miller, E. Rabens, J. Thal, M. Zitzner, *Stres w zawodzie nauczyciela* (s. 13–24). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kretschmann R., Thal J., Miller R., Rabens E., Zitzner M. (2003), *Jak zmniejszyć odczuwanie stresu w szkole*. W: R. Kretschmann, K. Kirchner-Liss, I. Lange-Schmidt, R. Miller, E. Rabens, J. Thal, M. Zitzner, *Stres w zawodzie nauczyciela* (s. 62–95), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski S.T. (2018a), *Radzenie sobie ze stresem w zawodzie nauczyciela – raport z badań*. *Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska Lublin – Polonia Sectio J*, t. 31, 3, s. 133–162.
- Kwiatkowski S.T. (2018b), *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej.
- Kwiatkowski S.T. (2019), *Właściwa rekrutacja do zawodu nauczyciela jako przejaw odpowiedzialności za losy przyszłych pokoleń*. W: R. Nowakowska-Siuta, T.J. Zieliński (red.), *Odwaga odpowiedzialności. Demokratyczne przemiany życia społecznego w refleksji pedagogicznej* (s. 169–201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Kwiatkowski S.T. (2021), *Nowoczesne technologie i cyberprzestrzeń w zawodzie nauczyciela*. W: A. Jegier, S.T. Kwiatkowski, B. Szurowska, *Nauczyciel w obliczu szans i zagrożeń współczesnego świata*. Warszawa: Difin (w druku).
- Lange-Schmidt I., Kretschmann, R. (2003), *Zwalczanie stresu pogodą ducha*. W: R. Kretschmann, K. Kirchner-Liss, I. Lange-Schmidt, R. Miller, E. Rabens, J. Thal, M. Zitzner, *Stres w zawodzie nauczyciela*, (s. 139-143). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lewowicki T. (2007), *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa–Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Łąguna M., Trzebiński J., Zięba M. (2005), *Kwestionariusz Nadziei na Sukces. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Łosiak, W. (2008), *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Maslach Ch., Jackson S.E., Leiter M.P. (1996), *MBI: The Maslach Burnout Inventory: Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach Ch., Schaufeli W.B., Leiter M.P. (2001), *Job burnout*. *Annual Review of Psychology*, t. 52, s. 397–422.
- Maslach Ch., Leiter M.P. (2008), *Early predictors of job burnout and engagement*. *Journal of Applied Psychology*, t. 93, 3, s. 498–512.
- Merecz D. (2010), *Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Po między wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 23–30). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mościcka A., Drabek M. (2010), *Mobbing w środowisku pracy nauczyciela*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Po między wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 75–98). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowosad I. (2019), *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Parsons F. (1909), *Choosing a vocation*. London: Gay & Hancock Ltd.
- Paszkowska-Rogacz A. (2003), *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Pekrun R., Linnenbrink-Garcia L. (2014), *Introduction to emotions in education*. W: R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (p. 1–10). New York: Routledge.
- Pines A.M. (1993), *Burnout: An existential perspective*. W: W.B. Schaufeli, Ch. Maslach, T. Marek (eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (s. 33–52). Washington DC: Taylor and Francis.
- Pisula E., Pankowski D., Nowakowska I., Banasiak A., Wytrychiewicz-Pankowska, K., Markiewicz, M., Jórczak, A. (2020), *Nauczyciele w sytuacji powrotu do szkół w czasie pandemii SARS-CoV-2. Raport z badań przeprowadzonych od 10 wrze-*

- śnia do 10 października 2020. Open Science Framework. doi: 10.17605/OSF.IO/6ZNC
- Plichta P. (2007), *Charakterystyka działalności pedagogicznej*. W: J. Pyżalski, P. Plichta, *Kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga (KOZP)*. Podręcznik (s. 20–36). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Puchalski K., Korzeniowska E. (2010), *Struktura, strategie i metodologia programu promocji zdrowia psychicznego nauczycieli*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 133–155). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski J. (2007a), *Charakterystyka profesji pomocowych*. W: J. Pyżalski, P. Plichta (red.), *Kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga (KOZP)*. Podręcznik (s. 15–19). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pyżalski J. (2010a), *Czynniki salutogenne (wspierające dobrostan nauczyciela w pracy)*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 107–115). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski J. (2010b), *Jakie działania można podejmować, by ograniczyć stres zawodowy nauczycieli?* W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 47–52). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski J. (2007b), *Profesje pomocowe a stres zawodowy*. W: J. Pyżalski, P. Plichta, *Kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga (KOZP)*. Podręcznik (s. 37–42). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pyżalski J. (2010c), *Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 31–46). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski J. (2007c), *Stres zawodowy w środowisku pracy nauczyciela*. W: J. Pyżalski, P. Plichta, *Kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga (KOZP)*. Podręcznik (s. 43–49). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pyżalski J. (2010d), *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 53–74). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski J. (2007d), *Wypalenie zawodowe jako efekt stresu zawodowego w profesjach pomocowych*. W: J. Pyżalski, P. Plichta, *Kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga (KOPZ)*. Podręcznik (s. 53–66). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Schiraldi G.R. (2019), *Siła rezyliencji. Jak poradzić sobie ze stresem, traumą i przeciwnościami losu?* Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Selye, H. (1977), *Stres okiełznany*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Sęk H. (2010), *Orientacja patogenetyczna i salutogenetyczna w psychologii klinicznej*. W: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 1 (s. 39–54). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk H. (2007), *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Sęk H. (2009), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie* (s. 149–167). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stahl, B., Goldstein, E. (2015), *Uważność. Trening redukcji stresu metodą mindfulness*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strycharczyk D., Clough P. (2017), *Odporność psychiczna. Strategie i narzędzia rozwoju*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szempruch J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A. (2020), *Thinking about My Existence during COVID-19, I Feel Anxiety and Awe – The Mediating Role of Existential Anxiety and Life Satisfaction on the Relationship between PTSD Symptoms and Post-Traumatic Growth*. „International Journal of Environmental Research and Public Health”, 17(19), <https://doi.org/10.3390/ijerph17197062>.
- United Nations (2020), *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond United Nation*. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf (dostęp: 18.02.2021)
- Walczak D. (2012), *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Weissberg R.P., Durlak J.A., Domitrovich C.E., Gullotta T.P. (2017), *Social and Emotional Learning. Past, Present, and Future*. W: J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, T.P. Gullotta (red.), *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice* (s. 3–19). New York: The Guilford Press.
- Witkowski L. (2007), *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Tom 5. *Człowiek i jego środowisko*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zubrzycka-Maciąg T. (2013), *Skuteczność warsztatu antystresowego dla nauczycieli*. *Studia z Teorii Wychowania*, 1(6), s. 80–94.

Kamil Jaros

ORCID: 0000-0002-4056-4068

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Ryzyko i konsekwencje zaburzeń głosu występujących po chorobie COVID-19 oraz ich wpływ na pracę nauczyciela

Risk and consequences of voice disorders after covid-19 and their impact on teachers' work

Wstęp

Głos powstaje w wyniku współdziałania trzech systemów: oddechowego, fonacyjnego i artykulacyjnego (Gębska, Weber-Nowakowska i Żyźniewska-Banaszak, 2014). Prawidłowa fizjologia tych systemów determinuje zdrową pracę i brzmienie mowy. Proces produkowania i używania głosu nazywany jest emisją głosu (łac. *emittere* – wypuszczać, wysyłać; *emissio* – wysyłanie).

Poprawna emisja głosu jest koniecznym warunkiem do zaspokojenia jednej z podstawowych potrzeb człowieka – komunikacji (Kaźmierczak, 2018). Nie jest ona jednak jedynym argumentem przemawiającym za koniecznością zwrócenia uwagi na ważną rolę, jaką może odgrywać głos. Dla osób wykonujących pewne zawody – zwłaszcza aktorów, lektorów, dziennikarzy, polityków, trenerów, a także nauczycieli – stanowi on zasadnicze narzędzie pracy. Wykazano, że

nauczyciele spędzają nawet 90% czasu na pracy głosem (Bermudez de Alvear, Baron i Martinez-Arquero, 2011).

Według ekspertów Unii Europejskich Foniatorów, pedagodzy, wśród których szczególnie grupę stanowią nauczyciele, są osobami, które w znaczącym stopniu wykorzystują i obciążają narząd głosu (Gębska, Wojciechowska i Żyżniewska-Banaszak, 2011). Nauczyciele używają aparatu wokalnego codziennie przez wiele godzin. Wyniki badań wykonanych w Polsce i na świecie wykazały, że zaburzenia głosu wynikające z wykonywanej pracy występują głównie właśnie wśród nauczycieli (Bermudez de Alvear i in., 2011; Preciado, Perez, Calzادا i Preciado, 2005; Szeszenia-Dąbrowska, Wilczyńska i Sobala, 2014). Nawet 40% pedagogów było zmuszonych przerwać swoją pracę w zawodzie z powodu problemów funkcjonowania głosu (Niebudek-Bogusz, Śliwińska-Kowalska, 2013). Zaburzenia te stanowią zatem nie tylko problem zdrowotny, ale, co za tym idzie – również ekonomiczny.

Środowiskiem aktywności zawodowej nauczycieli są przede wszystkim sale lekcyjne, pomieszczenia szkolne bądź też inne miejsca pełniące – w instytucjach oświatowych, kulturalnych itd. – funkcje edukacyjne. Między innymi w tych miejscach dochodzi do interakcji między uczniami a nauczycielami. Ważnym elementem w tych relacjach jest bez wątpienia jakość emisji głosu pedagoga (Syta, 2017). Niestety częste operowanie głosem narażone jest na wiele czynników ryzyka.

Zaburzenia głosu

Narząd głosowy jest wrażliwy na wpływ licznych czynników zakłócających jego prawidłową pracę. Przyczyny zaburzeń głosu mogą mieć podłoże organiczne, czynnościowe lub psychiczne i mieć związek z innymi układami w organizmie człowieka (Wojnarowska, 2019). Nieprawidłowości w obrębie pracy krtani mogą rodzić szereg groźnych nieprawidłowości, jak np. guzki głosowe, które są małymi, okrągłymi zmianami występującymi na wolnych brzegach fałdów głosowych. Mogą one wywoływać drżenie głosu i chrypkę przy dłuższym mó-

wieniu. Inne, wtórne zmiany przerostowe fałdów głosowych, np. polipy krtani, wpływają na zniekształcenie barwy głosu (Syta, 2017). Utrzymujące się długo nieprawidłowe czynności krtani prowadzą w konsekwencji do zaburzeń głosu, m.in. dysfonii (Klasyfikacja ICD-10: R49 – Zaburzenia głosu).

Najczęściej spotykanym zaburzeniem głosu w grupie zawodowej nauczycieli jest dysfonia hiperfunkcjonalna (Wiskirska-Woźnica, 2012). Zaburzenie to powstaje w wyniku utrzymującego się znacznie wzmożonego napięcia mięśniowego, a nielezione prowadzi do rozwinięcia guzków śpiewaczych. Głos jest emitowany z wysiłkiem, pojawia się twardy atak podczas startu fonacji, dźwięk jest ochrypliwy, brzmienie głosu ciężko skontrolować. Podczas hiperfunkcji krtani w obrazie stroboskopowym widać, jak drgają tylko brzegi fałdów, które są również napięte, brzeżnie przekrwione, a w skrajnych przypadkach fałdy głosowe są schowane pod „napierającymi” fałdami przedsionkowymi. Objawami guzków śpiewaczych są bóle gardła, drżący głos, uczucie przeszkody w krtani (Wojnarowska, 2019).

Dysfonia hipofunkcjonalna wynika z kolei z obniżonego napięcia mięśni wewnętrznych i zewnętrznych krtani. Głos ma brzmienie zapowietrzane, atak fonacyjny o charakterze chuchającym, jest cichy i bezdźwięczny. Chorzy skarżą się zwykle na chrypkę oraz pojawiającą się męczliwość głosu i obniżenie jego siły. Dysfonia hipofunkcjonalna może być spowodowana wieloma czynnikami, ale często obserwuje się tego typu zaburzenia jako następstwo utrzymującej się długo dysfonii hiperfunkcjonalnej (Sapienza, Hoffman, 2020).

Zaburzenie równowagi pomiędzy napięciem mięśni zewnętrznych i wewnętrznych krtani nazywamy dysfonią MTD (Muscle Tension Dysphonia). Może ona czasami powodować obrzęk i podrażnienie fałdów głosowych, dlatego najlepiej jest leczyć ją jak najwcześniej. Charakterystyczne objawy MTD to np. zmęczenie, ból, który rozwija się w krtani lub gardle podczas mówienia albo śpiewania; suchość lub drapanie w krtani przy użyciu głosu; zmiana jakości głosu, szczególnie podczas długich okresów używania go lub pod koniec dnia; chropowatość głosu (Sapienza, Hoffman, 2020).

Zaburzenia głosu mogą mieć również podłoże psychogenne, jednakże jeśli będą utrzymywać się przez dłuższy czas, mogą prowadzić do wtórnych zmian organicznych. Dysfonia psychogenna to zaburzenie głosu, wynikające z mechanizmów obronnych w postaci konwersji i somatyzacji. Na ich skutek czynności krtani zostają zaburzone, a praca głosem utrudniona, co znacząco może wpływać na pracę osób używających głosu zawodowo. ICD-10 klasyfikuje dysfonię psychogenną jako zaburzenia dysocjacyjne (F44.4), natomiast DSM-5 wspomina o konwersji. Przy jej pomocy chory ułatwia sobie uniknięcie trudnych sytuacji, znajduje się dla nich usprawiedliwienie. Cały mechanizm odbywa się bezwiednie, poza świadomością chorego. Czynnikiem prowadzącym do powstania zaburzenia jest uraz psychiczny lub konflikt wewnętrzny (Lewczuk, 2004). Na przykład, kiedy nauczyciel bądź nauczycielka z dysfonią psychogenną będą musieli poprowadzić lekcję, a z obawy przed okresowo pojawiającymi się trudnościami w posługiwaniu się głosem ulegną stresowi, ich krtan może zacząć pracować nieprawidłowo, co wpłynie negatywnie na fonację. Dysfonia często prowadzi do skutków emocjonalnych, które z kolei mają fizyczne konsekwencje dla traktu głosowego, taka sytuacja może pogłębić występujące zaburzenia zgodnie z założeniami schematu psychodynamicznego modelu dysfonii (Rubin, Greenberg, 2002).

Bez względu na rodzaj diagnozowanej dysfonii problemy związane z pracą krtani prowadzą często do podobnych objawów. Najbardziej charakterystyczne objawy dysfonii to (Maniecka-Aleksandrowicz, Domeracka-Kołodziej, 2004):

- wzmożone/obniżone napięcie w obrębie mięśni krtani
- chrypka
- obniżona siła artykulacji głosek dźwięcznych
- asteniczność głosu
- skrócony czas fonacji
- nastawienie chuchające głosu
- męczliwość głosu
- obniżone natężenie głosu
- szorstkość w barwie i brzmieniu

- obniżona skala głosu
- twardy atak głosowy
- ból oraz dyskomfort w okolicy krtani i obszarze podżuchwowym.

Utrzymujące się dysfonie w konsekwencji mogą prowadzić do niedomykalności krtani. Jest to patologiczny stan krtani, w którym fałdy głosowe podczas fonacji nie stykają się na całej długości, czego konsekwencją jest powstanie szczeliny. W takich warunkach przepływa przez nią powietrze, które nie zostało zamienione w ton krtaniowy. Wysokim ryzykiem nieleczonych dysfonii jest afonia, czyli całkowita utrata dźwięczności głosu, ze względu na znaczne dysfunkcje czynności krtani (Sapienza, Hoffman, 2020).

Wyżej wymienione objawy zaburzeń głosu stanowią ryzyko i realne zagrożenie nawet dla możliwości wykonywania obowiązków zawodowych przez nauczycieli, którzy swojego głosu muszą używać codziennie i intensywnie w pracy z uczniami. Nieprawidłowości w emisji głosu, patologiczny stan krtani czy nawet w skrajnych przypadkach – utrata fonacji mogą ograniczyć aktywność zawodową nauczycieli ze względu na uszkodzenie najważniejszego narzędzia ich pracy – głosu. Doświadczane zaburzenia głosu mogą prowadzić do problemów zarówno dla pracownika, jak i pracodawcy. Konsekwencje wpływają nie tylko na zdrowie, ale także aspekty zawodowe i społeczno-ekonomiczne.

Wpływ COVID-19 na głos

Rozprzestrzenianie się COVID-19 na świecie doprowadziło do pojawienia się objawów otolaryngologicznych, co wiąże się głównie z utratą węchu i smaku. Jednak w covidzie może występować wiele innych objawów otolaryngologicznych, jak na przykład dysfonia (Lechien i in., 2020). Ciężki, ostry zespół oddechowy koronawirus-2 (SARS-CoV-2), który powoduje chorobę COVID-19, może wpływać na głos. Niemal 30% pacjentów z łagodnym lub umiarkowanym przebiegiem COVID-19 ma współtowarzyszące zaburzenia głosu. Pokazują to wyniki badań przeprowadzonych w grupie ponad 2 tysięcy pacjentów z CO-

VID-19 z USA i Europy (Vance, Shah i Sataloff, 2021). Dysfonia „pocovidowa” może wynikać z kilku przyczyn. Objawy infekcji wirusowych górnych dróg oddechowych mogą wpływać na fizjologię fałdów głosowych.

Prowadzone badania dostarczają informacji o możliwych drogach wnikania wirusa SARS-CoV-2 w rejonie głowy i szyi (Descamps i in., 2020). Dokładniej, w przypadku COVID-19, w fałdach głosowych następuje liczna ekspresja receptora ACE2 i infekcja SARS-CoV-2 może prowadzić do uszkodzenia funkcji fałdów głosowych od wewnątrz tkanek. Receptor ACE2 (receptor enzymu konwertującego angiotensynę 2) może być zatem wykorzystywany przez wirusy do wniknięcia do komórki gospodarza, wewnątrz której dochodzi do ich namnożenia (Descamps i in., 2020). Ponieważ receptor ACE2 obecny jest również w mięśniach klatki piersiowej, płuc i brzucha, mięśnie wykorzystywane w procesie fonacji mogą słabnąć i prowadzić do problemów z głosem, takich jak ww. dysfonia (Vance i in., 2021). Wyniki wskazują, że objawy dysfonii po COVID-19 występowały częściej u kobiet niż mężczyzn. Autorzy sugerują, że może to wynikać z różnic (związanych z płcią) w przebiegu procesu zapalnego, chociaż są to jedynie domysły i potrzebne są dalsze badania (Vance i in., 2021). Ponadto osoby z dysfonią częściej odczuwały zmęczenie, ból w klatce piersiowej, bóle stawów, inne objawy: nudności, wymioty, biegunka, kaszel, lepka płwocina i większe nasilenie dysfagii, niedrożność nosa, duszność oraz ból ucha, gardła i twarzy (Lechien i in., 2020).

Możliwe jest również, że kaszel wywołany przez COVID-19 może prowadzić do dysfonii spowodowanej uszkodzeniem krtani. Kaszel wyjątkowo silnie osłabia fałdy głosowe. W czasie kaszlu dochodzi do mocnego zwarcia fałdów głosowych, a ciśnienie powietrza pod nimi znacznie wzrasta. Następnie napór powietrza gwałtownie rozsuwa fałdy głosowe – w tym momencie słyszymy kaszel. Jest to mechanizm „uderzania” powietrza od dołu w fałdy głosowe (Pitts, Bolser, 2011). Kaszel może powodować niedomykalność fałdów głosowych, obniżenie napięcia czy wręcz wylewy do fałdów głosowych.

Wirus SARS-CoV-2 może uszkadzać również zakończenia nerwowe, w tym nerwy, które unerwiają krtani. Może wpływać to na zaburzenie koordy-

nacji i równowagi w pracy mięśni krtani. W skrajnych przypadkach COVID-19 może doprowadzić nawet do porażenia krtani, czyli sytuacji, w której dwa lub jeden fałd głosowy przestaje się poruszać (Sciancalepore, Anzivino, Petrone i Quaranta, 2021).

Nawet 50% pacjentów miesiąc po przechorowaniu COVID-19 odczuwa zmęczenie. Zmęczenie organizmu ma również niekorzystny wpływ na emisję głosu (Rosłaniec, Sielska-Badurek i Niemczyk, 2019). Pacjenci po COVID-19 mają trudność z dłuższym wysiłkiem głosowym czy z uzyskaniem donośnego głosu. Pojawia się wysoka męczliwość głosu. Jest to bardzo trudne dla nauczycieli, jak też dla innych osób zawodowo posługujących się głosem.

Konsekwencje zawodowe

Wymogi i obciążenia zdrowotne występujące w zawodzie nauczycieli można podzielić na dwie grupy: fizyczne i psychospołeczne. Pierwsza z nich bezpośrednio powiązana jest z czynnością narządu głosowego, druga natomiast związana jest z wpływem czynników stresogennych. Obie grupy obciążeń mają istotny wpływ na stan zdrowia (Gębska, Wojciechowska, Weber-Nowakowska i Żyżniewska-Banaszak, 2013). Profesję nauczycielską zalicza się do grupy zawodowej o wysokim poziomie stresu. Badania przeprowadzone przez Traversa i Coopera (2018) ujawniły, że poziom stresu odczuwanego przez nauczycieli ma niemal identyczne nasilenie, co stres doświadczany przez takie grupy zawodowe jak kontrolerzy lotów czy lekarze. Dlatego istnieje ryzyko pojawienia się dysfonii psychogennej u nauczycieli jako wtórnego efektu zaburzeń głosu, które mogą wystąpić po COVID-19. Wyniki badań przeprowadzonych w Brazylii wykazały, że grupa nauczycieli w trakcie pandemii zaczęła mieć takie objawy, jak m.in.: suchość w gardle, wysiłek w komunikowaniu się, chrypka po poprowadzonych zajęciach. Wskazywali ponadto na stres, ogólne zmęczenie, negatywny wpływ pandemii na zdrowie psychiczne oraz nakładanie się wielu zadań domowych na zawodowe. Niektórzy zwiększyli ilość używek (np. papierosów), a inni niedostatecznie nawadniali organizm. Część pedagogów zauważyła pogorsze-

nie jakości głosu. Wiele osób wskazało kilka czynników, które wymagają ich zdaniem wsparcia i rehabilitacji (np. logopedycznej), by pozytywnie wpłynąć na głos i komunikację, które determinują jakość ich życia (Nemr, Simões-Zenari, Almeida, Martins i Saito, 2021).

Badania dodatkowo wskazują na wieloczynnikowy charakter zawodowych problemów głosowych nauczycieli. Większe szanse zaburzeń głosu występują wśród nauczycielek. Kobiety w tej grupie zawodowej częściej zgłaszają problemy z głosem podczas konieczności częstego używania aparatu mowy (Bermudez de Alvear i in., 2011). Ten aspekt nawiązuje również do wspomnianych już badań Vance'a i in. (2021) które ujawniły, że objawy dysfonii po COVID-19 występują częściej u kobiet niż mężczyzn. Autorzy sugerują, że może to właśnie wynikać z różnic związanych z płcią.

Nauczyciele po przechorowaniu COVID-19 mogą być zatem bardziej zagrożeni wystąpieniem zaburzeń głosu z powodu fizjologicznej niewydolności do radzenia sobie z wysokimi wymaganiami głosowymi typowymi dla tego zawodu. Ponieważ są oni grupą profesjonalistów podatnych na zaburzenia emisji głosu ze względu na charakter swojej pracy, odpowiednie władze powinny poważnie zastanowić się nad zapewnieniem programów profilaktycznych i rehabilitacyjnych. Programy te poprawiłyby i zwiększyły wytrzymałość głosową nauczycieli, zapewniając tym samym, że ten aspekt ich zdrowia nie wpłynąłby na ich sytuację zawodową (Kovacic, 2005).

Inne wyniki badań wskazują, że nauczyciele z problemami głosowymi są bardziej podatni na wszelkie czynniki obciążenia w środowisku pracy (stres, hałas, wysiłek wokalny) i są bardziej wrażliwi na akustykę pomieszczenia. Nawsuwają się zatem wnioski, że nauczyciele cierpiący na dysfonię silniej reagują na czynniki obciążające w środowisku nauczania – problemy głosowe pojawiają się w interakcji między jednostką a środowiskiem pracy (Lyberg-Åhlander, Rydell, Löfqvist, Pelegrin-García i Brunskog, 2015).

Nauczyciele z zaburzeniami głosu mogą wykazywać obniżoną produktywność, niższą jakość pracy oraz ograniczenie codziennych czynności i funkcji społecznych, co prowadzi do obniżenia jakości życia. Wszystko to może

z kolei zwiększać poziom stresu (z obawy o utratę pracy ze względu na niemożność jej wykonywania), a ten (jak podaje ww. psychodynamiczny model dysfonii) pogłębia natężenie występujących zaburzeń. Patologiczny stan głosu zaczyna wpływać na aspekty ekonomiczne. Pracodawcy mogą zauważyć wzrost absencji i rotacji nauczycieli, a także wzrost kosztów pracowników zastępczych, leczenia itd. (Epstein, Remacle i Morsomme, 2011; Morawska, Niebudek-Bogusz, 2017; Roy, Merrill, Gray i Smith, 2005; Spina, Maunsell, Sandalo, Gusmão i Crespo, 2009).

Higiena i terapia głosu

Podczas zawodowego posługiwania się głosem, a zwłaszcza po przebyciu choroby COVID-19, należy zwrócić szczególną uwagę na higienę głosu, aby wspomóc rekonwalescencję i jak najszybciej przywrócić jego pełną sprawność i naturalną fizjologię. Elementy składające się na higienę głosu to m.in.: warunki w miejscu pracy, poziom doświadczanego stresu, używki, prozdrowotny styl życia związany z uprawianiem aktywności fizycznej, dietą, piciem odpowiedniej ilości wody oraz odpowiednia liczba godzin snu (Rosłaniec i in., 2019).

Jednym z ważnych elementów wokalnej higieny jest zapewnienie prawidłowego poziomu wilgotności powietrza w pomieszczeniach, w których pracują nauczyciele. Niekorzystnym czynnikiem pojawiającym się bardzo często w miejscu pracy nauczycieli jest także hałas. Ograniczenie i próba kontroli hałasu powinna należeć do obowiązków wszystkich pracowników oświaty czy innych instytucji edukacyjnych. Wpływ na eksploatację głosową nauczycieli ma również akustyka pomieszczeń. Warunki akustyczne panujące w miejscach pracy pedagogów nie są wystarczające. Pogłos w szkolnych salach sprawia, że nauczyciele używają głosu w sposób dużo bardziej wysiłkowy, co zdecydowanie nie wpływa pozytywnie na pracę krtani, zarówno zdrowej, jak i (zwłaszcza) chorej (Gębska i in., 2013).

Wyniki przeprowadzonych badań dotyczących oceny przestrzegania zasad higieny i emisji głosu nie są niestety zadowalające. Badani nauczyciele udzielali

prawidłowych odpowiedzi (zgodnych z zasadami higieny i emisji głosu) średnio tylko przy połowie pytań. Odkryto także, że pedagodzy przedszkolni w wyższym stopniu przestrzegają zasad higieny głosu w porównaniu do pedagogów pracujących w szkołach podstawowych. Wyniki ukazują również, że nauczyciele w wieku 41–50 lat dużo staranniej przestrzegają higieny i zasad emisji głosu, niż najstarsi badani nauczyciele (w wieku powyżej 50 lat). W najniższym stopniu przestrzegane są zasady związane z aktywnością fizyczną, spożyciem wody oraz prawidłową emisją głosu podczas infekcji górnych dróg oddechowych i pracy w hałasie. Przeprowadzone analizy dowodzą, że jest duża potrzeba promocji programów i szkoleń z zakresu higieny i emisji głosu dla nauczycieli (Rosłaniec i in., 2019).

Zaprezentowane w pracach naukowych (Syta 2017) działania profilaktyczne i ćwiczenia motoryki aparatu artykulacyjnego mogą być cenną praktyką dla nauczycieli pracujących nad przywróceniem sprawności swojego głosu. Każdy nauczyciel posiadający wiedzę na temat podstawowych ćwiczeń emisyjnych i logopedycznych może odpowiednio zmodyfikować swoje zachowanie, tak aby zachować głos w dobrej kondycji przez jak najdłuższy czas (Syta, 2017). Działania profilaktyczne powinny być adresowane do całej kadry nauczycielskiej, a szczególną uwagę należy zwrócić na uporczywy wysiłek głosowy i objawy dysfonii.

Podczas pracy nad emisją głosu należy zachować systematyczność i wdrożyć codzienne ćwiczenia oddechowe. Wpływają one na kontrolę jakości wdechu i wydechu oraz na prawidłowe podparcie głosu. Istotą tych ćwiczeń jest wykształcenie oddechu o charakterze brzuszno-przeponowo-żebrowym i opanowania właściwego toru oddechowego. Kolejnym krokiem będą ćwiczenia głosowe. Poznanie zasad prawidłowej techniki emisji głosu pozwala na przywrócenie właściwego brzmienia głosu i chroni go przed kolejnymi zagrożeniami. Specjalistyczne ćwiczenia obniżające napięcie i nadmierną eksploatację krtani czy aparatu mowy również należą do całokształtu zasad higieny głosu. Trening głosowy najczęściej prowadzony jest przez trenerów/terapeutów głosu, logopedów i specjalistów emisji głosu (Szymański, 2011).

Wyniki badań pokazują, że terapia głosowa jest skuteczną metodą leczenia zaburzeń głosu, potwierdzając poprawę u ponad 93% pacjentów. Jednak jeśli choroba ma również podłoże psychogenne, bez odpowiedniego wsparcia psychologicznego osoby chorej, dysfonia może nawracać. Jedynie współpraca z interdyscyplinarnym zespołem specjalistów (logopeda, foniatra, psycholog, psychiatra) zmniejsza ryzyko nawrotów czynnościowych zaburzeń głosu (Tezcaner, Gökmen, Yildirim i Dursun, 2019).

Podsumowanie

Według ekspertów Unii Europejskich Foniatorów zawód nauczyciela nieodłącznie wiąże się ze znaczną eksploatacją narządu głosowego. Praca nauczyciela powoduje zwiększenie obciążenia psychofizycznego oraz głosowego przy niesprzyjających warunkach środowiskowych, co nie jest korzystne dla emisji głosu. Dowiedziono, że COVID-19 powoduje negatywne zmiany w narządzie głosu u niemal 30% chorych. Pacjenci zgłaszający problemy z głosem nierzadko mają diagnozowaną dysfonię. Uważa się, że nauczyciele cierpiący na nią silniej reagują na czynniki obciążające w miejscu pracy (hałas, stres, złą akustykę itd.). Problemy głosowe mogą prowadzić do konfliktu między jednostką a środowiskiem pracy. Zaburzenia głosu często doprowadzają do niemożności praktykowania zawodu ze względu na konieczność ograniczenia aktywności głosowej. Pojawia się ryzyko, że wskutek powikłań po COVID-19 w postaci dysfonii, nauczyciele będą musieli przerwać swoją pracę w zawodzie z powodu problemów funkcjonowania całego systemu oddechowo-fonacyjnego i pogłębiających się problemów z głosem. Zaburzenia te stanowią zatem nie tylko problem zdrowotny, ale również społeczno-ekonomiczny. Nieleczone, utrwalone zmiany chorobowe mogą ostatecznie doprowadzić do rezygnacji z wymarzonego i wyuczonego zawodu, który często w trudzie i poświęceniu wykonywano przez długie lata. Na szczęście badacze i terapeuci udowadniają, że odpowiednio prowadzona rehabilitacja zaburzeń głosu jest skuteczną metodą pozwalającą przywrócić prawidłowe czynności i funkcje krtani oraz zdrowe brzmienie głosu. Głosy, które

określa się jako stan patologiczny, muszą przejść określoną terapię, polegającą na stosowaniu ćwiczeń, właściwie dobranych przez specjalistów, usprawniających pracę systemu oddechowego, fonacyjnego i artykulacyjnego. W rehabilitacji głosu ważny jest również aspekt higieny i emisji głosu. Przestrzeganie zasad higieny wokalne pomaga przywrócić kondycję głosu, a także ogranicza ryzyko nawrotu choroby. W zdecydowanej większości osób pracujących głosem jest to możliwe.

Terapeuci, którzy specjalizują się w opiece i leczeniu zaburzeń głosu i górnych dróg oddechowych, muszą znać specyfikę działania wirusa SARS-CoV-2 w obrębie krtani, jego przenoszenia, a także głosowych powikłań choroby COVID-19. Nauczyciele natomiast powinni być świadomi zarówno negatywnych konsekwencji nieleczonej krtani, jak również potrzeby codziennych praktyk w celu minimalizowania ryzyka pojawienia się (lub nawrotu) zaburzeń głosu, które stanowią realne zagrożenie dla aktywności w wyuczonym zawodzie, zwłaszcza w czasach pandemii koronawirusa.

Streszczenie: Poprawna emisja głosu jest warunkiem koniecznym do zaspokojenia jednej z podstawowych potrzeb człowieka – komunikacji. Dla wielu osób w wielu grupach zawodowych emisja głosu stanowi również zasadnicze narzędzie pracy. Aktorzy, lektorzy, politycy, mówcy, dziennikarze, a także nauczyciele narażeni są na częstą eksploatację głosu. Badania wskazują, że istnieje wysokie ryzyko wystąpienia zaburzeń głosu właśnie w tej grupie zawodowej. Te nieprawidłowości stanowią nie tylko problem zdrowotny, ale również ekonomiczny, ponieważ aktywność zawodowa nauczycieli z problemami głosowymi może być znacząco ograniczona. W czasach pandemii koronawirusa dostrzeżono szereg powikłań w obszarze pracy krtani i fizjologii głosu po przechorowaniu COVID-19. Wirus może wnikać do wnętrza tkanek fałdów głosowych, doprowadzając do patologicznych stanów pracy w obrębie krtani. COVID-19 wpływa również negatywnie na wiele innych układów, które odpowiadają za proces tworzenia głosu (system oddechowy, układ nerwowy). Środowisko pracy nauczycieli nie sprzyja rekonwalescencji głosu. Pedagodzy często przemawiają w hałasie, narażeni są na stres,

a sale lekcyjne nie spełniają sprzyjających warunków akustycznych. Nielezione, zaburzenia krtani mogą zagrozić prawidłowej fizjologii głosu, doprowadzając nauczycieli do niemożności wykonywania swoich obowiązków zawodowych, zmuszając ich jednocześnie do rezygnacji z pracy. Badania wskazują jednak na wysoką skuteczność stosowania zasad higieny i terapii głosu w leczeniu dysfonii.

Słowa kluczowe: emisja głosu, nauczyciele, ryzyka zawodowe, zaburzenia głosu, COVID-19

Abstract: Correct voice production is a necessary condition to achieve one of the basic human needs – communication. For many people, in many professional groups, voice production is also an essential work tool. Actors, lecturers, politicians, speakers, journalists, and teachers are exposed to frequent exploitation of the voice. Research shows that there is a high risk of developing voice disorders in this professional group. These disorders constitute not only a health problem, but also an economic one, because the professional activity of teachers with vocal problems may be significantly reduced. In the current times of the coronavirus pandemic, a number of complications have been noticed in the area of laryngeal function and voice physiology after COVID-19 disease. The virus can penetrate into the tissues of the vocal folds, leading to pathological states of work within the larynx. COVID-19 also negatively affects many other structures of the human body that are responsible for the process of voice production (respiratory system, nervous system). The teachers' work environment is not conducive to voice recovery. Teachers often speak in noise, are exposed to stress, and classrooms do not meet favorable acoustic conditions. Untreated, persistent laryngeal disorders can threaten voice physiology, making teachers unable to perform their professional duties while forcing them to quit their jobs. However, research shows that hygiene and voice therapy in the treatment of dysphonia is highly effective.

Keywords: voice production, teachers, occupational risks, voice disorders, COVID-19

Bibliografia

- Bermudez de Alvear R.M., Baron F.J., Martinez-Arquero A.G. (2011), *School teachers' vocal use, risk factors and voice disorder prevalence: guidelines to detect teachers with current voice problems*, „FoliaPhoniatr Logop”, 63(4), 209–215.
- Descamps G., Verset L., Trelcat A., Hopkins C., Lechien J.R., Journe F., Saussez S. (2020), ACE2 protein landscape in the head and neck region: the conundrum of SARS-CoV-2 infection, „Biology”, 9(8), 235.
- Epstein R., Remacle A., Morsomme D. (2011), From reactive intervention to proactive prevention: The evolution of occupational dysphonia. „Perspectives on Voice and Voice Disorders”, 21(2), 48–55.
- Gębska M., Weber-Nowakowska K., Żyźniewska-Banaszak E. (2014), *Zastosowanie techniki fonacyjno-oddechowo-artykulacyjnej jako formy profilaktyki i rehabilitacji zaburzeń emisji głosu u nauczycieli*. „Hygeia Public Health”, 49(2), 209–214.
- Gębska, M., Wojciechowska, A., Weber-Nowakowska, K., & Żyźniewska-Banaszak, E. (2013), *Podstawy higieny narządu głosu w pracy nauczycieli i wykładowców*. „Bezpieczeństwo Pracy: Nauka i Praktyka”, 18–21.
- Gębska, M., Wojciechowska, A., Żyźniewska-Banaszak, E. (2011), *Zasady i metody rehabilitacji chorych z zawodowymi zaburzeniami głosu*, „Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie”, 57(2), 78–84.
- Każmierczak, M. (2018), *Wpływ zaburzeń głosu na jakość interakcji komunikacyjnej w ocenie studentów kierunków filologicznych*, „Otorynolaryngologia – przegląd kliniczny”, 17(1), 29–35.
- Kovacic, G. (2005), *Voice education in teacher training: an investigation into the knowledge about the voice and voice care in teacher-training students*. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 87–97.
- Lechien J. R., Chiesa-Estomba C. M., Cabaraux P., Mat Q., Huet K., Harmegnies B., Saussez S. (2020), *Features of mild-to-moderate COVID-19 patients with dysphonia*, „Journal of Voice, Accepted/In press – 2020”.
- Lewczuk J. (2004), *Zjawisko konwersji w ujęciu psychoanalitycznym*. „Nowiny Psychologiczne”, 2, 39–54.
- Lyberg-Åhlander V., Rydell R., Löfqvist A., Pelegrin-García D., & Brunskog J. (2015), *Teachers' voice use in teaching environment. Aspects on speakers' comfort*. „Energy Procedia”, 78, 3090–3095.
- Maniecka-Aleksandrowicz B., Domeracka-Kołodziej A. (2004), *Dysfonia i chrypka*. „Magazyn Otolaryngologiczny”; 1(9), 17–25.

- Morawska J., Niebudek-Bogusz E. (2017), *Risk factors and prevalence of voice disorders in different occupational groups—a review of literature*, „Otorynolaryngologia – przegląd kliniczny”, 16(3), 94–102.
- Nemr K., Simões-Zenari M., Almeida V.C.D., Martins G. A., Saito I.T. (2021), *COVID-19 and the teacher’s voice: self-perception and contributions of speech therapy to voice and communication during the pandemic*. Clinics, 76.
- Niebudek-Bogusz E., Śliwińska-Kowalska M. (2013), *An overview of occupational voice disorders in Poland*. „International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health”, 26(5), 659–669.
- Pitts T.E., & Bolser D.C. (2011), *Cough: A review of anatomy and physiology*. „Perspectives on Swallowing and Swallowing Disorders (Dysphagia)”, 20(1), 3–8.
- Preciado J., Perez C., Calzada M., Preciado P. (2005), *Frequency and risk factors of voice disorders among teaching staff of La Rioja, Spain. Clinical study: questionnaire, functional vocal examination, acoustic analysis and video laryngostroboscopy*. „Acta Otorrinolaringol Esp.”, 56, 161–170.
- Rosłaniec A., Sielska-Badurek E., Niemczyk K. (2019), *Ocena przestrzegania zasad higieny i emisji głosu przez nauczycieli*. „Polski Przegląd Otorynolaryngologiczny”, 8(2), 18–24.
- Roy N., Merrill R.M., Gray S.D., Smith E.M. (2005), *Voice disorders in the general population: prevalence, risk factors, and occupational impact*. Laryngoscope, 115(11), 1988–1995.
- Rubin J.S., Greenberg M. (2002), *Psychogenic voice disorders in performers: a psychodynamic model*, „Journal of Voice”, 16(4), 544–548.
- Sapienza C., & Hoffman B. (2020), *Voice disorders*. „Plural Publishing”.
- Sciancalepore P.I., Anzivino R., Petrone P., Petrone D., & Quaranta N. (2021), *Transcutaneous laryngeal ultrasonography: A promising tool for otolaryngologists during COVID-19*. „American Journal of Otolaryngology”, 42(1), 102772.
- Spina A.L., Maunsell R., Sandalo K., Gusmão R., Crespo A. (2009), *Correlation between voice and life quality and occupation*. „Braz J Otorhinolaryngol”, 75(2), 275–279.
- Syta A. (2017), *Głos w pracy pedagoga. Znaczenie, problemy i profilaktyka oraz propozycja ćwiczeń logopedycznych*. „Logopedia Silesiana” (6), 269–279.
- Szeszenia-Dąbrowska N., Wilczyńska U., Sobala W. (2014), *Choroby zawodowe w Polsce w 2013 r. i ich czynniki przyczynowe*. „Medycyna Pracy”, 65(4), 463–472.
- Szymański P.A. (2011), *Wybrane zagadnienia emisji głosu w pracy pedagoga*. „Zamojskie Studia i Materiały. Seria: Pedagogika”, 1.
- Tezcaner Z.Ç., Gökmen M.F., Yıldırım S., Dursun G. (2019), *Clinical features of psychogenic voice disorder and the efficiency of voice therapy and psychological evaluation*. „Journal of Voice”, 33(2), 250–254.

- Travers C.J., Cooper C.L. (2018), *Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers* (s. 291–307), Routledge.
- Vance D., Shah P., Sataloff R.T. (2021), *Covid-19: Impact on the musician and returning to singing; A literature review*. „Journal of Voice, Accepted/In press – 2021”.
- Wiskirska-Woźnica B. (2012), *Zaburzenia procesu komunikatywnego w praktyce otolaryngologicznej*. „Polski Przegląd Otorynolaryngologiczny”, 1(1), 21–25.
- Wojnarowska A. (2019), *Sprzężona terapia czynnościowej dysfonii hiperfunkcjonalnej*. „Logopedia”, 48(2), 375–402.

Joanna Ludwika Pękała

ORCID: 0000-0003-4554-1962

Uniwersytet Warszawski

Wizerunek terapeuty pedagogicznego w przestrzeni Internetu z uwzględnieniem zmian wywołanych pandemią COVID-19

The educational therapist's image in the Internet space taking into account changes caused by the COVID-19 pandemic

Wprowadzenie

Terapeuta pedagogiczny w sposób celowy i zaplanowany wspiera ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a w szczególności wspomaga podopiecznych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Zawód ten w polskich placówkach edukacyjnych o charakterze specjalnym lub integracyjnym pojawił się już wiele lat temu, jednak dopiero w ostatnim dwudziestoleciu rozszerzył swój zasięg również na inne instytucje oświatowe. To stopniowe zwiększanie się zapotrzebowania na terapię pedagogiczną w szkołach, a nawet przedszkolach, ma odzwierciedlenie także w rosnącej popularności tego tematu w przestrzeni Internetu. Niniejsza praca ma na celu dotarcie do jak najliczniejszych źródeł internetowych przedstawiających osobę terapeuty pedagogicznego. Chodzi nie

tylko o wskazanie ich liczby oraz rodzaju doniesień medialnych na ten temat, ale także zbadanie, jakie znaczenie mają zamieszczone informacje. Efektem badań ma być opisanie wizerunku terapeuty pedagogicznego oraz jego ewentualnej zmiany od momentu wystąpienia pandemii COVID-19.

Terapeuta pedagogiczny – funkcje i zadania

Choć na efektywność terapii pedagogicznej wpływa wiele czynników, to, jak podkreślają autorzy (Mickiewicz 2011, Skałbana 2007), osoba terapeuty należy do komponentów szczególnych. O ile nauczyciel przedmiotowy uczestniczy w procesie uczenia się w różnych okolicznościach, związanych z życiem ucznia, rola terapeutyczna zaczyna się szczególnie wtedy, gdy sytuacja robi się trudna. Jest to moment poprzedzający pierwsze niepowodzenia szkolne lub chwila, w której już zawiodła wiara dziecka we własne możliwości.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej (Dz. U. z 2017 r., poz. 1643) wśród pierwszych zadań terapeuty pedagogicznego wymienia się **diagnozę** uczniów ze specyficznymi problemami w uczeniu się. Diagnoza w ujęciu ogólnym to „rozpoznawanie jednostkowych lub złożonych stanów rzeczy i ich tendencji rozwojowych, w oparciu o znajomość ogólnych prawidłowości” (Jarosz, Wysocka 2006, s. 17). W sensie pedagogicznym ma ona na celu ustalenie stanu konkretnych umiejętności (na przykład czytania i pisanie) oraz symptomów trudności zachodzących w obrębie badanych sprawności. W diagnozie pedagogicznej próbuje się również dociec przyczyn owych problemów (Mickiewicz 2011, s. 50) i samo ich poszukiwanie jest także jednym z zadań terapeuty wskazywanych przez wspomniane rozporządzenie. Z powyższych definicji wynika, iż opisany proces jest złożony. Wymaga on od terapeuty wiedzy i umiejętności oraz doświadczenia, które w procesie wielokrotnego diagnozowania są wykorzystywane, lecz również nabudowywane. Do elementów prawidłowej diagnozy Mickiewicz zalicza nie tylko próby i zadania przeprowadzane z dzieckiem, ale również wywiad z rodzicami oraz analizy opinii wychowawcy i nauczycieli (tamże, s. 51–52). Inni autorzy dzielą proces diagnozy na sześć etapów, do których należy:

- opis – przedstawienie istniejącego stanu rzeczy,
- ocena – zestawienie go z układem odniesienia,
- konkluzja – stwierdzenie konieczności interwencji lub braku takiej potrzeby,
- tłumaczenie – wskazanie przyczyn obecnego stanu,
- postulowanie – wnioskowanie, co i w jaki sposób powinno ulec zmianie, być realizowane,
- stawianie hipotez – poszukiwanie związków między planowanymi działaniami a ich efektami (por. Jarosz, Wysocka 2006, s. 18–19).

Jak wynika z powyższego zestawienia, diagnoza jest procesem. Terapeuta musi dokonać obserwacji i badania, a także opisać istniejący stan. Do następnych kroków diagnozującego należy zaplanowanie działań korygujących, co jest zadaniem trudnym i bardzo odpowiedzialnym. Terapia pedagogiczna oddziałuje również na sferę psychiczną młodego człowieka. Od jej efektów zależą postępy ucznia, a co ważniejsze – samoocena dziecka.

Kolejny etap pracy specjalisty, o którym mowa, **to prowadzenie zajęć o charakterze korekcyjno-kompensacyjnym i terapeutycznym**. Barbara Skałbana przypomina, iż wcześniej termin **terapia** był zarezerwowany dla nauk medycznych, wiązano go ze staraniami przywrócenia pacjentowi zdrowia (2007, s. 59). W tym znaczeniu wyróżnia się terapię **przyczynową i objawową**. Pierwsza ma za zadanie usunąć przyczyny wywołujące dyskomfort związany z chorobą, druga skupia się na usunięciu samego cierpienia (tamże). Mickiewicz, próbując jak najściślej wyjaśnić pojęcie terapii pedagogicznej, definiuje ją jako „specjalnie zaprogramowany system działań naprawczych, usprawniających, stymulujących i kompensujących słabo rozwinięte lub zaburzone funkcje psychomotoryczne, eliminujący ich ujemne skutki edukacyjne, dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych ucznia”. Definicja ta ukazuje cały wachlarz możliwości, ale i zadań stojących przed terapeutą pedagogicznym. Po dokonaniu diagnozy, o której była mowa we wcześniejszej części rozdziału, terapeuta musi zaplanować swoją pracę z dzieckiem. Nie jest to zadanie proste,

szczególnie że wiele z działań człowieka, a zwłaszcza czynności manualne, noszą znamiona nawyków (Net 17). Wymagania stawiane uczniowi mają mieć nie tylko funkcje usprawniające, ale i stymulujące, tak więc do obowiązków terapeuty należy zarówno próba naprawy powstałych nieprawidłowości, ale i stymulacja funkcji zaburzonych, czy też w ogóle nieużywanych.

W procesie terapeutycznym dochodzi jeszcze problem **motywowania** ucznia. Obowiązek ten stoi przed terapeutą podczas całego procesu pracy z dzieckiem, niemniej jednak przy próbach pobudzania funkcji nieużywanych lub takich, z których uczeń korzysta jedynie sporadycznie, motywowanie ma znaczenie szczególne. Można w tym miejscu podać przykłady dziecka z problemami w czytaniu. Człowiek w naturalny sposób unika czynności, które sprawiają mu trudność, podobnie dziecko, szczególnie w przypadku tak skomplikowanej aktywności, jaką jest czytanie. Stroniąc od niej, nie ćwiczy problematycznej funkcji i w oczywisty sposób pogłębia problem. Zaczyna w tym momencie działać mechanizm przeciwny w stosunku do działania, a więc unikanie, i tworzy się pewien rodzaj błędnego koła. Uczeń w ten sposób odbiera sobie bardzo ważny i ogromnie rozwijający kanał komunikacji ze światem, co skutkuje deprivacją wielu innych funkcji, co nie pozwala na rozwój dziecka zgodnie z jego możliwościami.

Terapeuta pedagogiczny ma również prowadzić **działania profilaktyczne** (Dz. U. z 2017 r., poz. 1643, pkt. 21, pkt 4). W „Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku” odnajdujemy następującą definicję profilaktyki: „są to wszystkie działania podejmowane w celu zapobiegania pojawieniu się i/lub rozwojowi niepożądanych zachowań, stanów (...) lub zjawisk w danej społeczności (zbiorowości, populacji). Istotą tych działań jest przeciwdziałanie zagrożeniom, których wystąpienie lub nasilenie się w przyszłości jest prawdopodobne” (Pilch red. 2005, s. 943). Tak więc do zadań terapeuty należy zapobieganie niepowodzeniom uczniów. Konieczne jest, aby ten potrafił je antycypować, do czego potrzebny jest, oprócz wiedzy, wysoki poziom refleksji pedagogicznej. Prewencja może dotyczyć całej populacji (w tym przypadku społeczności szkolnej) i wówczas mamy do czynienia z **profilaktyką I fazy** (tamże). Ten typ działań ma na celu zapobieganie pojawieniu się niepożądanego zjawiska w danym środowisku. Do

wstępnej profilaktyki można zaliczyć lekcje przeprowadzane przez terapeutę z całym zespołem klasowym przy udziale wychowawcy. Profilaktyka II fazy jest już skierowana do konkretnej grupy uczniów – zagrożonej niepowodzeniami szkolnymi. Potrzeba szczególnej obserwacji i refleksji, aby młodych ludzi dostrzec i objąć konkretną pomocą. Profilaktykę III fazy musi poprzedzić wcześniej omówiona diagnoza, gdyż dotyczy ona osób, u których wymienione trudności (na przykład problemy związane z rozwiązywaniem zadań tekstowych) już wystąpiły. Terapeuta, oprócz podjęcia działań naprawczych – ma zapobiegać pogłębianiu się zaistniałego stanu i przeciwdziałać pojawianiu się nowych trudności edukacyjnych u uczniów (por. tamże).

Jak zaznaczono w cytowanym już rozporządzeniu, działania profilaktyczne mają być prowadzone „we współpracy z rodzicami uczniów” (Dz. U. z 2017 r., poz. 1643, pkt. 21, ppkt 4). Pojawia się zatem w tym miejscu kolejne zadanie dla terapeuty pedagogicznego, które polega na nawiązaniu relacji z rodziną ucznia. Obowiązek kooperacji nie ogranicza się jednak tylko do jego domu, ponieważ w tym samym dokumencie podkreśla się konieczność współpracy terapeuty z wychowawcami i innymi specjalistami pracującymi w placówce. Co więcej, do jego funkcji należy także wspieranie swoich współpracowników w realizacji ich zadań pedagogicznych.

Podsumowując rozważania podjęte w tym rozdziale, obowiązki terapeuty pedagogicznego są bardzo liczne. Podobnie jak stawiane mu wymagania. Do jego zadań należy najpierw dokonanie odpowiedniej diagnozy, a więc wskazanie obszarów, w których pojawiają się nieprawidłowości skutkujące trudnościami w funkcjonowaniu ucznia. Terapeuta musi dociec przyczyn problemów i zaplanować działania naprawcze, jednak odpowiedzialność tego specjalisty nie dotyczy wyłącznie dzieci z problemami w nauce i funkcjonowaniu szkolnym. W zasięgu jego zainteresowań są też pozostali uczniowie danej placówki edukacyjnej. Planuje on aktywności mające na celu zapobieganie niepowodzeniom wszystkich dzieci objętych opieką instytucji edukacyjnej, w której jest zatrudniony.

Współczesne teorie zgadzają się co do tego, że zarówno nauczyciel jak i uczeń są podmiotami w procesie terapeutycznym mającym ułatwić dziecku

uczenie się szkolne. Oprócz oczywistych i mierzalnych umiejętności, jakie uczeń powinien osiąść, wymienia się cechy osobowości i charakteru, które w wyniku terapii winny zostać rozwinięte lub wzmocnione (Jastrząb 1997, s. 16). Oznacza to, iż terapia oprócz walorów edukacyjnych posiada również ważną rolę wychowawczą. Nie jest to jej „skutek uboczny”, ale prawomocne zadanie terapeuty wspierające cały proces naprawczy.

Wizerunek medialny

Wraz z pojawianiem się nowych form komunikacji medialnej pojęcie **wizerunku** zaczęło nabierać nowego znaczenia. Autorzy zwracają uwagę na celowość w jego kreowaniu (Ociepka 2002, s. 20), a nigdy wcześniej nie było to tak istotne. Michael Kunczik nazwał współczesność **wiekem wizerunku** i dostrzega w nim więcej szans niż zagrożeń. Uważa, że wizerunek to przydatna i pomocna forma komunikowania się za pomocą skrótu (Kunczik 1996 za: Andrzejewski, Kot 2006, s. 54).

Na szczególną uwagę zasługuje definicja Ewy Pluty, ponieważ łączy w sobie wiele komponentów wymienianych przez innych autorów. Według niej sposób, w jaki otoczenie odbiera tożsamość komunikowaną przez osobę lub organizację, nazywamy właśnie **wizerunkiem**. Tworzy się on w otoczeniu i „jest zbiorem wyobrażeń, zarówno racjonalnych, jak i emocjonalnych, powstałych jako efekt działań programowych i nieświadomych zachowań” (Pluta 2001, s. 32). Autorzy wymieniają jego liczne cechy, takie jak: prostota, wiarygodność, elastyczność w dopasowywaniu się do rzeczywistości. Ma trafiać do szerokiego kręgu odbiorców i wywierać wrażenie (Kunczik za: Andrzejewski, Kot 2006, s. 54). Tworzą go elementy racjonalne, do których należy: wiedza, doświadczenie, świadomość, a do komponentów emocjonalnych składających się na wizerunek można zaliczyć: uprzedzenia, oczekiwania, życzenia, obawy, lęki, nadzieje, przypuszczenia, sympatie i antypatie (Ryniejska-Keldanowicz 2005, s. 14). Wyróżnia się kilka typów wizerunku:

- rzeczywisty – zgodny z prawdą o danej osobie/organizacji,
- lustrzany – to sposób, w jaki widzą osobę inni, oparty na ich opiniach,
- pożądany – odnosi się do typu idealnego, takiego wizerunku, który osoba reprezentująca życzyłaby sobie upowszechnić,
- optymalny – jest rodzajem kompromisu między różnymi typami wizerunków (por. Rozwadowska 2003, s. 57).

Jak wynika z powyższego opisu można się spodziewać, iż wizerunek terapeuty pedagogicznego w przestrzeni Internetu może być bardzo zróżnicowany. W stosunku do jego osoby są wysuwane liczne oczekiwania społeczne, szczególnie ze względu na fakt, iż pomaga dziecku w sytuacji problemowej. Stawia to przed nim niełatwe zadanie również z uwagi na kontakt z członkami rodziny ucznia, którzy mogą trudności dziecka wypierać lub winą za nie obciążać instytucje edukacyjne. W takiej sytuacji terapeuta staje się pewnego rodzaju buforem między rodziną a placówką. W związku z tym trzeba również pamiętać, że wizerunek terapeuty pedagogicznego w Internecie tworzą zarówno osoby posiadające pewną wiedzę na temat tej roli społecznej, które miały kontakt z terapią pedagogiczną, jak i ludzie bez żadnych doświadczeń w opisywanym obszarze. Można też w przestrzeni internetowej znaleźć wypowiedzi samych terapeutów pedagogicznych i te będą się zapewne znacznie różnić od pozostałych.

Z takich właśnie rozmaitych opinii społecznych powstaje **wizerunek medialny**. W początkowej fazie rozwoju mediów sądzono, iż ten sposób komunikowania się znacząco wpływa na ludzkie opinie. Badania dowiodły jednak, że to warunki społeczne i osobowość odbiorcy najsilniej oddziałują na poglądy adresatów medialnych przekazów (Bauer, Chudziński 2000, s. 25). Nie umniejsza to jednak ogromnej roli mediów we współczesnym komunikowaniu się, jakkolwiek znajomość wspomnianych warunków i wiedza na temat cech odbiorców wydaje się być istotna podczas kształtowania wizerunku medialnego konkretnej osoby. Dodatkowo liczba odwiedzin danej strony internetowej w określonym przedziale czasowym jest ważną informacją mówiącą o tym, czy poruszany temat jest problemem absorbującym liczne grono odbiorców.

„Wizerunek medialny to zespół cech i zachowań, które budują obraz danej osoby, instytucji czy sprawy w umysłach odbiorców mediów” (Net 11). Co zatem odróżnia wizerunek medialny od wizerunków innego rodzaju? Zapewne jest to grupa odbiorców oraz kanał przekazu komunikatu, który w opisywanym przypadku stanowią wszelkiego typu media. W dużej mierze również cel przekazu, a więc także intencje jego nadawców. Informacje na temat terapeutów pedagogicznych będą poszukiwane przez nauczycieli, specjalistów, rodziców, a zamieszczane przez te same grupy, choć najprawdopodobniej ich listę uzupełnią firmy oferujące usługi w zakresie tego typu terapii. Analiza dokonana w dalszej części tekstu wykaże, czy te przypuszczenia się potwierdzają.

Metodologia badań własnych

Zadecydowano o wyborze **jakościowej metody badań** ze względu na temat, jaki został poruszony w niniejszej pracy. Analiza wizerunku terapeuty pedagogicznego została dokonana poprzez przegląd dostępnych stron internetowych. **Jest to badanie dedukcyjne**, ponieważ opiera się na wnioskowaniu na podstawie istniejących danych. Zawarte w całości wewnątrz własnych założeń nie tworzy nowych teorii, w tym przypadku służy do zanalizowania wizerunku konkretnego specjalisty w Internecie. Chodzi o odbiór jego osoby, opinie i poglądy na temat zawodu i roli terapeuty, jego pracy. Do ważnych komponentów tego wizerunku należy również autokreacja.

Analiza treści, w innych źródłach zwana przeszukiwaniem archiwów (Pilch 2000 s. 127), jest stosowana do badania komunikatów tekstowych dostępnych w różnej formie (książki, artykuły, dokumenty, strony internetowe) (Net 9). Tadeusz Pilch zwraca uwagę na fakt, iż współcześnie zwiększa się liczba i rodzaj źródeł, w związku z czym należy poszerzyć pojęcie **archiwum** i uznać, że „jest nim cały świat społeczny” (Pilch 2000, s. 127).

Celem dokonywanej analizy jest redukcja tekstu do głównych znaczeń, poszukiwanie wspólnych, istotnych wątków. W przypadku tego badania źródłem

materiału była przestrzeń internetowa i zamieszczone w niej różnego typu informacje.

Do głównych pytań badawczych, jakie postawiono, aby uszczegółwić analizowane problemy, należą następujące:

1. Jaka jest liczba polskich stron internetowych, na których można znaleźć informacje na temat terapii pedagogicznej i osoby terapeuty pedagogicznego? Poruszany temat wydaje się jeszcze nadal mało popularny. Wiele osób, które nie miały bezpośrednich doświadczeń związanych z terapią pedagogiczną może nie znać tego pojęcia. Wydaje się, że strony internetowe powiązane z badaną tematyką nie są liczne.
2. Jakiego typu strony związane z badanym tematem można odnaleźć w przestrzeni Internetu?
Można podejrzewać, że będą to głównie strony informacyjne poradni psychologiczno-pedagogicznych, strony z ogłoszeniami, na których szkoły poszukują specjalistów do pracy oraz nieliczne fora internetowe, gdzie można znaleźć opinie samych terapeutów.
3. Kto wypowiada się na temat pracy i roli zawodowej terapeuty pedagogicznego?
Osoby, które mogą być zainteresowane terapią pedagogiczną to zapewne specjaliści pracujący w placówkach edukacyjnych i poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Mogą to być także rodzice lub w wyjątkowych przypadkach dzieci i młodzież.
4. Jakiego typu są to wypowiedzi? Jaki jest ich cel?
Typ wypowiedzi zależy od jej celu i ze względu na ten fakt w przestrzeni Internetu można znaleźć:
 - informacje (o istniejących w danych placówkach edukacyjnych formach pomocy pedagogicznej),
 - reklamy (ośrodków oferujących komercyjne usługi),
 - opinie (rodziców, nauczycieli, samych terapeutów pedagogicznych, być może również dzieci i młodzieży).

5. Jak często sami terapeuci pedagogiczni zabierają głos na odnalezionych stronach?

Wydaje się, iż terapeuci nie zamieszczają wielu wypowiedzi własnych na forum Internetu. Po pierwsze nie jest to aż tak liczna grupa zawodowa, jaką, dla porównania, stanowią w Polsce nauczyciele. Ponadto nie ma pewności, czy jest to spójna zbiorowość, której zależy na kształtowaniu własnego wizerunku medialnego.

6. Jakiego typu są to wypowiedzi? Jaki jest ich cel?

Można przypuszczać, iż Internet stanowi dla terapeutów pedagogicznych, podobnie zresztą jak dla innych jego użytkowników, miejsce wymiany poglądów. Co więcej, pozwala na wyrażenie emocji lub też uzyskanie informacji, czy też rady od innych specjalistów w tej dziedzinie.

7. Jaki wizerunek terapeuty pedagogicznego wyłania się z analizy polskich stron internetowych?

Jak już wspomniano opisywana grupa zawodowa nie wydaje się być zbiorowością szczególnie spójną. Sam terapeuta pedagogiczny najpewniej jawi się jako specjalista w swojej dziedzinie, jest jednak osobą „działającą w pojedynkę”, odrobinę zagubioną w przestrzeni Internetu.

8. Jak zmienił się obraz terapii pedagogicznej w przestrzeni Internetu od momentu wybuchu pandemii COVID-19?

Można przypuszczać, że tylko niektóre działania związane z terapią pedagogiczną stały się aktywnościami online. Prawdopodobnie nadal możemy odnaleźć strony internetowe reklamujące studia z zakresu terapii pedagogicznej, jednak obecnie są to już w większości zajęcia prowadzone w formie zdalnej, rzadziej w trybie stacjonarnym. Wydaje się, że nie jest możliwe odnalezienie w Internecie propozycji prowadzenia zajęć terapii pedagogicznej dla dzieci poprzez komunikatory internetowe.

Zaplanowana analiza doprowadziła do uzyskania odpowiedzi na przedstawione powyżej pytania. Zastosowana jakościowa metoda badań nie tylko

pozwoili na odnalezienie faktów, ale dała równieŹ moŹliwość poznania ich w pewnym kontekŹcie znaczeniowym. To uczyniło materiał bogatym Źródłem informacji i pozwoliło poznać wizerunek terapeuty pedagogicznego ukształtowany za pomocą tego szczególnego medium.

Organizacja badań i wstępne opracowanie danych

Przeszukiwanie przestrzeni Internetu pod wzgłdem obecności stron powiązanych tematycznie z hasłami: **terapia i terapeuta pedagogiczny** odbywało się w 2018 r. z wykorzystaniem wyszukiwarki Google. Odnaleziono wówczas 87 stron internetowych, pominięto:

- scenariusze zajęć,
- karty pracy,
- spisy zagadnień do egzaminów z terapii zamieszczone w Internecie jako dokumenty, w formacie DOC i PDF.

Opracowanie danych rozpoczęto od podziału stron ze wzgłdem na funkcje, jakie pełnią. Kolejnym krokiem było określenie, który typ przeważa w przestrzeni Internetu i co to może oznaczać.

Rodzaje stron internetowych

Podzielono strony internetowe na 7 typów. Warto w tym miejscu zaznaczyć, Ź granica między konkretnymi grupami bywa dość płynna – konkretna strona mogłaby być elementem różnych zbiorów. Podziału dokonano w celu pewnego uporządkowania i odnalezienia przekazu, jaki niosą ze sobą zamieszczone w Internecie informacje. To one właśnie składają się na wizerunek terapeuty pedagogicznego w tej przestrzeni.

Wyodrębniono następujące zbiory informacyjne:

1. Informacje o prowadzonej terapii pedagogicznej na stronach szkół podstawowych, przedszkoli i prywatnych ośrodków.

2. Oferty studiów podyplomowych i szkoleń na stronach uczelni i ośrodków kształcenia.
3. Strony, portale i fora poświęcone edukacji.
4. Strony i portale społecznościowe niezwiązane z edukacją.
5. Reklamy i oferty sprzedaży produktów (książek tematycznych, programów komputerowych wspomagających terapię pedagogiczną).
6. Oferty pracy dla terapeutów pedagogicznych.
7. Blogi naukowe i zawodowe.

Oprócz uporządkowania tematycznego dokonano rangowania według częstości występowania wymienionych typów stron. Odnaleziono 24 strony informujące o celach i funkcjach terapii pedagogicznej prowadzonej w szkołach i różnego rodzaju poradniach. Były to w zdecydowanej większości publiczne szkoły podstawowe i prywatne poradnie lub ośrodki oferujące pomoc psychologiczno-pedagogiczną czy też zajęcia pozaszkolne dla dzieci. Drugi typ reprezentuje 21 stron uczelni lub centrów szkoleniowych oferujących studia podyplomowe i kursy kwalifikacyjne w zakresie terapii – zarówno publiczne, jak i niepubliczne ośrodki. Kolejne na liście znalazły się strony i portale poświęcone edukacji (20). W tym miejscu spisu kończą się typy stron licznie reprezentowane w przestrzeni Internetu. Pozostałe rodzaje pojawiły się tylko kilkakrotnie i były to: portale społecznościowe niepowiązane bezpośrednio z edukacją (9), reklamy przedmiotów związanych z terapią pedagogiczną (6), strony z ofertami pracy, na których znajdują się propozycje dla terapeutów (5), blog naukowo-zawodowy (1), strona Wikipedii – wyjaśnienie pojęcia terapii pedagogicznej (1).

Kim jest terapeuta pedagogiczny – internetowy wizerunek specjalisty

Na wstępie należy podkreślić, iż wbrew założonym hipotezom wzmianki dotyczące osoby terapeuty pedagogicznego i jego pracy są liczne w Internecie.

Najbogatszym zbiorem okazały się strony szkół, przedszkoli i ośrodków oferujących wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dla dzieci. Zamieszczono tam wyjaśnienia pojęcia terapii, opisy dotyczące jej celów oraz informacje organizacyjne związane z zajęciami w konkretnej placówce. Terapeuta pedagogiczny jawi się tam jako profesjonalny specjalista. O jego kompetencjach i celowości działania świadczy wysoki poziom merytoryczny informacji znalezionych w zakładkach, konkretność opisanych zamierzeń pedagogicznych (Net 22). Podkreśla się znaczenie więzi terapeuty z dzieckiem, która sprzyja procesowi terapii i powstaje dzięki indywidualnemu kontaktowi z uczniem. Jest on możliwy, ponieważ na zajęcia dzieci uczęszczają pojedynczo (Net 18) lub w małych grupach (Net 24). Na wielu stronach umieszczono regulaminy. Dotyczą one zarówno pracy terapeuty pedagogicznego z dzieckiem, jak i jego współpracy z rodzicami ucznia (Net 19). Fakt ten dobrze świadczy o specjalistach pracujących w danych placówkach. Jasno określają zasady panujące na zajęciach, umożliwiają dostęp do reguł i zapoznanie się z nimi w dowolnym momencie trwania zajęć, jak i przed przystąpieniem do nich. Czynią rodzica uczestnikiem całego procesu. W opisanych regulaminach nie tylko zachęca się opiekunów dziecka do uczestnictwa w terapii, ale także wręcz uzależnia jej powodzenie od ich współpracy. Podkreśla się, iż dla skuteczności terapii pedagogicznej konieczna jest praca w domu, w której rodzice powinni uczestniczyć (Net 8). Zatem terapeuta pedagogiczny jest nie tylko specjalistą odpowiedzialnym za pomoc dziecku w placówce swojego zatrudnienia. Tworzy pewnego rodzaju „pomost” między szkołą a domem, koordynuje pracę rodziców z dzieckiem.

Strony uczelni wyższych i ośrodków doskonalenia zawodowego (także niepublicznych) są kolejnym źródłem informacji o zawodzie terapeuty pedagogicznego. Liczne oferty studiów podyplomowych i kursów dowodzą, że zapotrzebowanie na tego typu specjalistów jest znaczące. Popularność kształcenia w kierunku terapeutycznym oraz rozmowy zainteresowanych tym zawodem na forach internetowych świadczą o postrzeganiu pracy terapeuty pedagogicznego jako zajęcia stosunkowo prostego, wykonywanego w dobrych warunkach (małe grupy dzieci). W dyskusjach na forach internetowych dostrzega się wprawdzie,

że zarobki w tej profesji nie są duże, jednak tę wadę rekompensuje krótki czas pracy terapeuty. Można na forach odnaleźć rozmowy, w których uczestnicy rozważający podjęcie pracy w tym zawodzie zachęcają się wzajemnie do zdobycia doświadczenia w poradni psychologiczno-pedagogicznej, a następnie otwarcia własnego gabinetu oferującego podobne usługi (Net 3). Zatem zawód terapeuty pedagogicznego wydaje się osobom spoza profesji pracą, z której można czerpać satysfakcjonujące korzyści materialne.

Niestety tego entuzjazmu nie dzielą sami specjaliści (Net 15). W dyskusjach na forach mówią o bardzo powolnym wzroście wysokości pensji wraz z upływającymi latami zatrudnienia. Zauważają, że aby osiągnąć kolejne stopnie awansu, a tym samym otrzymać podwyżkę, muszą się doksztalać i samodzielnie finansować to doskonalenie zawodowe.

Strony poświęcone edukacji przedstawiają profesję terapeuty pedagogicznego z innej perspektywy. Nie ma tam mowy o jego zarobkach czy też godzinach pracy. Autorzy tekstów rozpoczynają od definiowania na przykład takich pojęć jak niepowodzenia szkolne, deficyty rozwojowe, a więc sięganie do źródeł problemów poprzedza opis sposobu oddziaływania na nie (Net 10).

Wiele miejsca poświęca się też odpowiedzi na pytanie, kto może prowadzić zajęcia z terapii pedagogicznej, oraz wyjaśnieniu, jakie uprawnienia powinien posiadać terapeuta (Net 1). Programy terapeutyczne i konkretne przykłady ćwiczeń dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych to kolejne rodzaje zamieszczanych informacji.

Witryny internetowe o tematyce edukacyjnej mają stanowić źródło wiedzy na temat terapii. Wizerunek terapeuty, jaki wyłania się z tych tekstów, odpowiada opisywanemu wcześniej obrazowi tego specjalisty na stronach placówek oświatowych. Wynika to zapewne z podobnego charakteru tychże stron. Terapeuta pedagogiczny to osoba wykształcona, posiadająca określone umiejętności konieczne do wykonywania swojej profesji, ale i kompetencje emocjonalne pomocne w nawiązaniu wspierającej relacji z uczniem.

Istotne znaczenie dla opisu wizerunku terapeuty pedagogicznego mają odnalezione oferty pracy dla tego specjalisty. Większość propozycji jest związana

z zatrudnieniem w charakterze nauczyciela wspomagającego, głównie w przedszkolu (Net 5). Zmienia to nieco obraz tego zawodu, o jakim wspomniano wyżej, a który był wykreowany na forach internetowych przez osoby zainteresowane jego wykonywaniem. Spokojna, dochodowa praca, jaka marzyła się dyskutującym internautom, nie jest podstawowym zajęciem proponowanym przez potencjalnych pracodawców. Ponadto, wiele ofert, które pozornie są skierowane do terapeutów pedagogicznych, po otwarciu okazuje się propozycjami pracy dla psychologów lub terapeutów SI (integracji sensoryczno-motorycznej) (Net 6).

Warto w tym miejscu zatrzymać się jeszcze nad blogiem odnalezionym w Internecie, mimo że udało się dotrzeć tylko do jednego o tematyce terapeutycznej (Net 4). Niewiele jest tego typu stron lub, nawet jeśli się pojawiają (na przykład blogi naukowców, nauczycieli, logopedów [Net 11]), nieczęsto porusza się tam problem terapii pedagogicznej. Autor bloga doktor Marcin Szczerbiński pisze o trudnościach w organizacji zajęć wspomagających w szkołach. Jest praktykiem zatrudnionym w placówce, gdzie, podobnie jak to ma miejsce w innych instytucjach edukacyjnych, brakuje godzin, by objąć opieką wszystkie dzieci wymagające wspomagania. Z blogowego opisu wyłania się obraz terapeuty pedagogicznego, który jednocześnie wypełnia inne obowiązki szkolne (na przykład uczy konkretnego przedmiotu). Terapię pedagogiczną prowadzi w ramach tak zwanych „godzin karcianych”. Oznacza to w praktyce, iż nie otrzymuje za nie dodatkowego wynagrodzenia, a więc mieszczą się one w nauczycielskim pensum godzinowym. Co więcej, umiejscowienie tych zajęć w planie jest najczęściej o tyle niekorzystne, że terapia ma miejsce na szóstej lub siódmej godzinie lekcyjnej. Tak więc ze zmęczonym dzieckiem spotyka się równie wyczerpany i finansowo niezmotywowany terapeuta pedagogiczny, który, mimo że ma odpowiednie kwalifikacje, niekoniecznie wypełnia swoje obowiązki na satysfakcjonującym poziomie.

Zmiana wskutek pandemii COVID-19

Wybuch pandemii i obostrzenia, które wprowadzono w Polsce pierwszy raz w marcu 2020 r. doprowadziły do tymczasowego ograniczenia funkcyjno-

wania wielu instytucji lub przeniesienia ich pracy do przestrzeni internetowej zgodnie z rozporządzeniem z dnia 20 marca 2020 r. (Rozporządzenie 2020). Placówki edukacyjne od opisanego momentu funkcjonowały zmiennie: hybrydowo, zdalnie (całość lub poszczególne oddziały), niektóre typy instytucji edukacyjnych były otwarte i działały w zwykłym dla siebie trybie (np. przedszkola). Jeśli chodzi o funkcjonowanie placówek psychologiczno-pedagogicznych można zaobserwować stosunkową elastyczność i próby wychodzenia osób odpowiedzialnych naprzeciw potrzebom dzieci i rodziców. Na podstawie informacji sukcesywnie zamieszczanych na stronach poradni można dostrzec zmiany – od pełnego zamknięcia tych instytucji wraz z możliwością pobierania materiałów służących terapii pedagogicznej (Net 16), poprzez pracę z dziećmi i rodzicami za pomocą platform internetowych, aż do obecnego etapu, w którym wszystkie zadania wymagające osobistego kontaktu z dzieckiem (np. diagnozowanie, orzekanie) są realizowane na miejscu, a pozostałe nadal w formie zdalnej (Net 7). Nieco gorzej zdaje się przedstawiać terapia pedagogiczna prowadzona w szkołach lub przynajmniej reprezentacja pracy terapeuty pedagogicznego na stronach internetowych tych instytucji. Można wyróżnić trzy sposoby prezentowania szkolnych zajęć terapeutycznych podczas trwania epidemii:

- brak jakichkolwiek informacji o sytuacji, zmianie reguł terapii, materiałów zamieszczonych w zakładce dotyczącej terapii pedagogicznej na stronie szkoły (Net 23),
- krótka informacja o zaistniałej sytuacji wraz z podaniem linków do stron internetowych, gdzie znajdują się ćwiczenia związane z terapią pedagogiczną (Net 13),
- informacje o tym, jak pracować z dzieckiem w domu wraz z opisem konkretnych ćwiczeń (Net 12).

Nie znaleziono w przestrzeni internetowej strony szkoły, na której rodzice poinformowani są o możliwości odbywania terapii pedagogicznej w szkole w standardowy sposób (1 – 1, czyli w osobistym kontakcie terapeuta – podopieczny) lub nawet poprzez platformę internetową typu Zoom, Google Meet,

Microsoft Teams itp. w tak zwanym „czasie rzeczywistym”. Co to może oznaczać? Przypuszczalnie są pojedyncze szkoły, które realizują zajęcia terapeutyczne w wyżej opisany sposób, niemniej jednak jest ich zdecydowanie mniej niż instytucji, w których zdecydowano się jedynie na (rzeczywiste lub pozorne) wspomaganie rodziców w czasie pandemii w ich własnej pracy z dzieckiem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Wydaje się, że sytuacja pandemii i sposób, w jaki są prowadzone zajęcia terapii pedagogicznej, jak również dbałość o aktualność informacji zamieszczanych na stronie internetowej placówki, wpływa na zmianę wizerunku medialnego terapeuty pedagogicznego. Co więcej studia i kursy kwalifikacyjne w kierunku terapii pedagogicznej obecnie prowadzone są prawie wyłącznie w formie zdalnej. W przestrzeni internetowej odnaleziono 47 uczelni wyższych, które proponują kształcenie w systemie stacjonarnym, niestacjonarnym i/lub podyplomowym, umożliwiającym uzyskanie kwalifikacji terapeutycznych (Net 20) oraz kilkanaście stron reklamujących kursy kwalifikacyjne w tym zakresie (Net 2). Tylko jedna spośród wymienionych szkół wyższych proponowała zdalne kształcenie studentów w tym zakresie jeszcze przed pandemią COVID-19¹. Opisanie zmiany mogą również oddziaływać na sposób, w jaki specjaliści terapii pedagogicznej są postrzegani przez opinię publiczną, a w szczególności przez rodziców uczniów. Domniemanie dotyczące spadku jakości przygotowania do zawodu – ze względu na jego prawie całkowite przeniesienie do przestrzeni internetowej, niewielką liczbę instytucji proponujących osobiste oddziaływania terapeutyczne lub realizowanie zajęć terapii pedagogicznej za pomocą zdalnych komunikatorów – może być powodem pogorszenia wizerunku medialnego terapeuty pedagogicznego.

Zakończenie

Odwołując się do problemów badawczych postawionych w rozdziale III niniejszej pracy należy stwierdzić, że pierwsza hipoteza się nie potwierdziła.

¹ Mowa o Społecznej Akademii Nauk.

Odnaleziono aż 87 stron, których treść jest powiązana z tematyką terapii pedagogicznej. Wyodrębniono ich 7 różnych typów, z czego najliczniejszą grupę stanowiły strony należące do szkół, przedszkoli, ośrodków psychologiczno-terapeutycznych i uczelni. Na kolejnym miejscu, jeśli chodzi o częstość występowania, znalazły się portale i strony o tematyce oświatowej. Hipotezy dotyczące osób wypowiadających się na temat terapii pedagogicznej w dużej mierze okazały się trafne. Były to komentarze zarówno specjalistów – naukowców i praktyków (terapeutów i nauczycieli) oraz osób zainteresowanych zawodem, ale i nieznaną go i nieliczne opinie rodziców. Nie odnaleziono wypowiedzi dzieci i młodzieży na temat zajęć, w których uczestniczą.

Internetowy wizerunek terapeuty pedagogicznego przedstawia się w sposób bardzo zróżnicowany. Można powiedzieć, że typ tworzonej kreacji zależy od autora informacji, jej rodzaju i celu. Terapeuta na stronach szkół, przedszkoli i ośrodków psychologiczno-pedagogicznych to profesjonalista zaangażowany w swoją pracę, nie szczędzący czasu i wysiłku, aby nawiązać pozytywną relację z dzieckiem. Ma holistyczne podejście do swoich zadań. Z opisów na stronach internetowych uczelni wyłania się postać terapeuty – człowieka sukcesu. Studia kierunkowe wydają się bardzo interesujące, choć ich koszty nie należą do najniższych. Z kolei w wypowiedziach osób niezwiązanych z zawodem, a dzielących się swoimi opiniami na forach internetowych, terapeuta pedagogiczny to osoba, która pracuje niewiele godzin, a jej zawód należy do zajęć przyjemnych i dochodowych. Brakuje zgodności co do zarobków tego specjalisty, toteż osoby planujące podjąć kształcenie w kierunku terapii proszą na forach o informację w tej sprawie.

Najtrudniejszy w odbiorze jest wizerunek terapeuty pedagogicznego, jaki można odnaleźć w wypowiedziach praktyków. Według osób należących do opisywanej profesji praca terapeuty, choć jest zajęciem o dużym znaczeniu społecznym, należy do mało opłacalnych. Co więcej, nie zawsze terapeuci działają w odpowiednich warunkach – narzekają na zbyt małą liczbę godzin i brak możliwości podziału czasu pracy. Chcieliby prowadzić zajęcia z dziećmi częściej

i krócej oraz we wcześniejszych godzinach. Zdają sobie sprawę, że taki sposób pracy jest dużo skuteczniejszy.

Wydaje się, że sytuacja pandemii COVID-19 mogła wpłynąć na wizerunek terapeuty pedagogicznego w dużej mierze ze względu na trudność z dokonywaniem oddziaływań terapeutycznych w przestrzeni internetowej. Specyfika terapii pedagogicznej opiera się głównie na osobistej pracy z uczniem, jest związana z oddziaływaniem osobowym, co więcej, dotyczy uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Dostyc często tego typu problemy pociągają za sobą zaburzenia w kontaktach społecznych, są powiązane z obniżeniem samooceny ucznia, który nawet bardziej niż jego rówieśnicy potrzebuje osobistego kontaktu z nauczycielem. Najczęściej z tych właśnie względów jest on objęty terapią pedagogiczną, której prowadzenie jest tak bardzo utrudnione w ostatnim czasie.

Przestrzeń internetowa jest źródłem różnych informacji, których forma zależy od intencji nadawcy, typu odbiorcy i celu nadawanego komunikatu. Takie wielostronne spojrzenie na wizerunek medialny profesji terapeuty pedagogicznego pozwala na zobiektywizowanie własnego poglądu na ten zawód. Można wyróżnić co najmniej dwa rodzaje kreacji wizerunku terapeuty pedagogicznego w Internecie: wyidealizowaną (reklamy i oferty studiów, strony placówek) i subiektywną (fora i specjalistyczne blogi zawierające wypowiedzi praktyków). Wersję optymalną (por. Rozwadowska 2003, s. 57) odbiorca komunikatów medialnych musi stworzyć samodzielnie, poprzez bazowanie nie tylko na zaczerpniętych informacjach, ale przede wszystkim na rozważnej refleksji.

Streszczenie: Specyfika zawodu terapeuty pedagogicznego jest znana głównie osobom w pewien sposób związanym z tą rolą. Do tego grona można zaliczyć uczniów doświadczających trudności w uczeniu się, ich rodziców, samych terapeutów, dyrektorów placówek edukacyjnych i poradni psychologiczno-pedagogicznych. Autorka niniejszego tekstu dokonuje analizy zasobów internetowych, próbując dociec, jaki jest wizerunek medialny terapeuty pedagogicznego, i czy zmienił się on w wyniku wybuchu pandemii COVID-19. Wizerunek ten był bardzo zróżnicowany i zależał w dużej mierze od autora publikowanych informacji. Wydaje się jednak, że od marca 2020 r. nastąpiły w tej dziedzinie zmiany wynikające w dużej mierze z trudności zdalnej pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponadto, nie wszystkie placówki na bieżąco uzupełniają informacje na stronach internetowych dotyczące organizacji terapii pedagogicznej w warunkach pandemicznych, co nie wpływa pozytywnie na wizerunek terapeuty pedagogicznego.

Słowa kluczowe: terapia pedagogiczna, wizerunek medialny, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Abstract: The specificity of the educational therapist's profession is known mainly to people in some way related to this role. This group includes students experiencing learning difficulties, their parents, therapists themselves, directors of educational institutions and counseling and learning centers. The author of this text analyzes Internet resources trying to find out what is the media image of the educational therapist and whether it has changed as a result of the COVID 19 pandemic. This image was very diverse and depended largely on the author of the published information. However, it seems that since March 2020 there have been changes in this area, largely due to the difficulties of remote work with students with special needs. Moreover, not all institutions update the information on their websites concerning the organization of educational therapy in pandemic conditions, which does not have a positive effect on the image of the therapist.

Keywords: educational therapy, media appearance, students with special needs

Bibliografia

- Bauer Z., Chudziński E. (red.) (2000), *Dziennikarstwo i świat mediów*. Kraków: Universitas.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1643).
- Jarosz E., Wysocka E. (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna: podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jastrzab J. (1997), *Toruńska Szkoła Terapeutyczna*. Toruń: Dom Organizatora.
- Kunczik M. (1996), *Images of Nations and International Public Relations*, Lawrence Erlbaum Publishers, Mahwah, NJ za: Andrzejewski P., Kot W., 2006, *Medialne public relations*, Poznań: Wydawnictwo Forum Naukowe.
- Mickiewicz J. (2011), *Dysleksja rozwojowa. Podstawy diagnozy i terapii*. Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora”.
- Ociepka, B. (2002), *Public relations w teorii i praktyce*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pilch T. (red.) (2006), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4. Warszawa: „Żak”.
- Pluta E. (2001), *Public relations – moda czy konieczność? Teoria i praktyka*. Warszawa: Twigger.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 roku w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. 2020, poz. 493).
- Rozwadowska B. (2003), *Public relations. Teoria, praktyka, perspektywy*. Warszawa: Studio Emka.
- Ryniejska-Kełdanowicz M. (2005), *Kształtowanie wizerunku Polski w Unii Europejskiej*. W: B. Ociepka (red.), *Kształtowanie wizerunku*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Skałbiana B. (2007), *Terapia pedagogiczna uczniów dyslektycznych w teorii i praktyce*. Radom: Politechnika Radomska, Wydawnictwo.

Netografia:

- Net 1 <http://edurada.pl/artykuly/zajecia-korekcyjno-kompensacyjne-kto-je-moze-prowadzic/> (dostęp: 3.01.2018).
- Net 2 https://epedagog.edu.pl/kursy/94/?gclid=Cj0KCQiAhP2BBhDdARIsAJEzXl-HQ_0icq82P6yiF1YnGuV0aw_YU9Aj29MgI0UleZrhQ_0j9wkK2ZlgaAr-sE-ALw_wcB (dostęp:10.03.2021).
- Net 3 https://f.kafeteria.pl/temat/f1/ile-zarabia-sie-w-takich-poradniach-jak-np-poradnia-psychologiczno-pedagogiczna-p_4478428 (dostęp: 3.01.2018).
- Net 4 <http://kursy.operon.pl/Blogi/Blog-dra-Marcina-Szczerbinskiego/Organizacja-zajec-terapii-pedagogicznej> (dostęp: 4.01.2018).
- Net 5 <http://mbopn.kuratorium.waw.pl/#/oferta/19326> (dostęp: 3.01.2018).
- Net 6 <https://pl.jooble.org/praca-terapeuta-pedagogiczny/Warszawa> (dostęp: 3.01.2018).
- Net 7 <http://poradniachybie.pl/e-terapia/> (dostęp: 10.03.2021).
- Net 8 <http://ppp5.pl/terapia-pedagogiczna> (dostęp: 3.01.2018).
- Net 9 http://skns.uni.opole.pl/?page_id=815 (dostęp: 29.12.2017).
- Net 10 <http://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU2111> (dostęp: 3.01.2018).
- Net 11 <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/02/jakie-studia-taka-paca.html> (dostęp: 4.01.2018).
- Net 12 <http://spletkowice.szkolnastrona.pl/a,489,jak-pracowac-z-dzieckiem-w-domu> (dostęp: 10.03.2021).
- Net 13 <https://sp86.edu.gdansk.pl/pl/page/materialy-dydaktyczne/terapia-pedagogiczna> (dostęp: 10.03.2021).
- Net 14 <http://www.brzeczyszczaszcz.pl/kategoria/pomoce-2/terapia-pedagogiczna/> (dostęp: 4.01.2018).
- Net 15 <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/3608-szkolne-zarobki-meskim-okiem> (dostęp: 3.01.2018).
- Net 16 <http://www.gsp-swierczyniec.pl/zdalne/tp.html> (dostęp: 10.03.2021).
- Net 17 <http://www.krainanawykow.pl/czym-sa-i-jak-dzialaja-nawyki/cala-prawda-o-nawykach/> (dostęp: 4.01.2018).
- Net 18 <http://www.logolekcje.eu/index.php/centrum-terapii/terapia-pedagogiczna.html> (dostęp: 3.01.2018).
- Net 19 http://www.ogrodowa.pl/oddzial_przedszkolny/gabinet_terapii_psychologiczno_-_pedagogicznej/terapeuta_pedagogiczny (dostęp: 3.01.2018).
- Net 20 <https://www.otouczelnie.pl> (dostęp: 10.03.2021).

-
- Net 21 <http://www.retoryka.edu.pl/files/Ksi%C4%85%C5%BKa%20abstrakt%C3%B3w%20Retoryka%20wizerunku%20medialnego.pdf> (dostęp: 28.12.2017).
- Net 22 <http://www.sp4.krotoszyn.pl/terapia.html> (dostęp: 3.01.2018).
- Net 23 <http://www.sp84.waw.pl/index.php/pomoc-psych-ped/374-nauczyciel-terapii-pedagogicznej> (dostęp: 10.03.2021).
- Net 24 <http://www.sp109.waw.pl/nasza-oferta/specjalisci/terapeuta-pedagogiczny> (dostęp: 3.01.2018).
- Net 25 <http://www.sp.wegrow.pl/reedukator/reedukator.htm> (dostęp: 3.01.2018).
- Net 26 <https://www.uczelnie.net/> (dostęp: 10.03.2021).

Anna Oleszczyk

ORCID 0000-0003-2077-8787

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Szanse młodych na „covidowym” rynku pracy

Young people prospects on the COVID-19 labour market

Wprowadzenie

W marcu 2020 r. ogłoszono w Polsce stan zagrożenia epidemicznego, a następnie stan epidemii w związku z rozprzestrzenianiem się choroby zakaźnej wywołanej wirusem SARS-CoV-2, zwanej COVID-19. W nawiązaniu do oceny stanu epidemicznego wprowadzano rozwiązania zapobiegające i przeciwdziałające rozprzestrzenianiu się wspomnianego wirusa oraz zwalczające wywołaną nim chorobę. Zaistniała sytuacja miała wpływ na polską gospodarkę, w tym na rynek pracy. W niniejszym artykule podjęto zagadnienie sytuacji i szans osób młodych, którym przyszło stawiać pierwsze zawodowe kroki w zupełnie nowej, nieznannej „covidowej” rzeczywistości.

Rozwój zawodowy człowieka a czas młodości

Prezentowane analizy w pierwszej kolejności osadzić należy w szerszej problematyce – zawodowego rozwoju dorastającej jednostki, która uczestnicząc

w procesie edukacji, również zawodowej, przygotowuje się do roli pracownika i powinna zdobywać pierwsze doświadczenia. Aktualnie możliwości realizacji zajęć edukacyjnych, w tym praktycznych, oraz nawiązywania kontaktu z pracodawcami są ograniczone. Zmniejszyła się ponadto, w skali kraju, liczba ofert pracy.

Rozwój zawodowy jednostki, a raczej jego przebieg tego procesu, powinien być analizowany na gruncie teorii rozwoju zawodowego, wywodzących się z ogólnych koncepcji rozwoju człowieka. Wszystkie grupy tych teorii są na swój sposób użyteczne i znajdują zastosowanie w działaniach związanych z zawodowym rozwojem jednostki. Należy jednak pamiętać, że każdy rozwija się inaczej, według własnej ścieżki/linii rozwojowej. Zatem można dokonać charakterystyki właściwości zawodowego rozwoju jednostki znajdującej się w poszczególnych okresach życia w oparciu o indywidualną linię rozwojową (Plewka, 2015). Zgodnie z nią można wyróżnić cztery etapy rozwoju zawodowego, z których trzy obejmują w części lub całości dorastających młodych ludzi: etap edukacji prozawodowej (16–19 lat), w którym następuje rozpoznanie ogólnych właściwości pracy zawodowej oraz kształtowanie ogólnych cech pracowniczych; etap kształcenia zawodowego (16–24 lata), gdzie można zdobyć – od szkolnictwa zawodowego do wyższego – pierwszy, drugi i trzeci stopień kwalifikacji zawodowych; etap aktywności zawodowej i dalszego kształcenia, w którym około 18–21 r.ż. następuje wchodzenie w rolę pracownika, a w latach następnych stawanie się podmiotem pracowniczym (Wiatrowski, 2009).

Biorąc pod uwagę stadia rozwojowe człowieka, młodzi znajdują się w wieku przypadającym na okres wczesnej dorosłości. Wiek ten sytuuje się na granicy między młodością a dorosłością.

Wczesna dorosłość jest określana jako początek nowego etapu życia. „Dolegliwości” okresu dorastania zostały już przeżyte. Młodzi ludzie dążą do osiągnięcia psychologicznej dojrzałości, by stanąć przed wyzwaniem dorosłego życia. Dojrzałość ta oznacza czas, w którym młody człowiek może realizować własny styl życia i określić miejsce w otaczającym świecie, w tym rozpocząć pracę zawodową (Krause, 2012).

Kazimierz Czarnecki proponuje, by w rozwoju życia człowieka – jako obiektywne kryterium podziału na okresy i stadia rozwojowe – zastosować przebieg rozwoju zawodowego dzieci, młodzieży i dorosłych, gdzie zawód i praca stanowią „nić wiodącą” tego podziału. Do powyższego twierdzenia autor ten formułuje następujące założenia: 1) człowiek jest istotą społeczną i posiada społeczny „przydział” ról i zadań do spełnienia, które w sposób obiektywny wyznaczają jego okresy rozwojowe; 2) człowiek zasadniczo sam wyznacza kierunek swojego rozwoju, w określonych warunkach społeczno-kulturowych i gospodarczych, w określonych dziedzinie i zawodzie; 3) rozwój człowieka jest nieustannym spełnianiem się warunków zewnętrznych i wewnętrznych (przedmiotowych i podmiotowych) i w tych warunkach on się przejawia. Pierwsze założenie oznacza, że człowiek, rosnąc i rozwijając się biopsychicznie, pełni następujące role społeczne: niemowlęcia, dziecka żłobkowego, dziecka przedszkolnego, ucznia szkoły podstawowej, ucznia szkoły zawodowej bądź średniej, studenta, żołnierza, męża, ojca, pracownika, emeryta. Pełnione role same przez się stanowią kryterium podziału na okresy i fazy rozwojowe człowieka (Czarnecki, 2010).

Progres zawodowy wiąże się z innymi kategoriami życia społecznego i jest wypadkową rozwoju fizycznego, umysłowego, uczuciowego, erotycznego, politycznego, kulturowego, jak i moralnego (Parzęcki, 2003). Jest to proces związany z pracą, polegający na indywidualnym wzroście, zdobywaniu umiejętności i osiągnięciu rozwoju (Waters, 1999). Już Platon w IV w p.n.e. wiele miejsca w swoich przemyśleniach poświęcał problematyce rozwoju człowieka i edukacji. Filozof ten szczególną uwagę zwracał na fakt, że rozwój zawodowy zaczyna się we wczesnym dzieciństwie i postulował powszechne nauczanie dzieci obojga płci, aby dać możliwość wykonywania tych samych zawodów mężczyznom i kobietom. Platon był świadomy ówczesnych mechanizmów „rynkowych”, tworzących nowe zawody. Podkreślał potrzebę specjalizacji, gdyż hołdował zasadzie, że jeden człowiek nie może robić dobrze wielu rzeczy na raz. Widział także potrzebę długoletniego stażu zawodowego, by osiągnąć perfekcję w wykonywaniu pracy (Paszowska-Rogacz, 2003).

Proponuję zamienić zdanie na: Jednym ze współczesnych autorów teorii rozwoju zawodowego jest Eli Ginzberg (pozostali współautorzy to: Sol W. Ginsburg, Sidney Axelrad, John L. Herman), który jako pierwszy przedstawił teorię wyboru zawodu z punktu widzenia rozwoju człowieka w ciągu życia (Paszowska-Rogacz, 2004). Wyróżnił on, wraz ze swoim zespołem, trzy okresy rozwoju zawodowego człowieka:

1. Okres fantazji (do 11 lat) – wybory imaginacyjne; w tym okresie młody człowiek dokonuje wyborów w oparciu o swoje marzenia i fantazje.
2. Okres próbny (od 11 do 16 lat); młody człowiek podejmuje wybory na próbę, ma świadomość zachodzących w nim zmian. Wybierając przyszły zawód, analizuje swoje uzdolnienia, zainteresowania oraz wyznawane wartości.
3. Okres realistyczny (od 17/18 do 24/25 lat) wraz z etapami: eksploracji, krystalizacji i specyfikacji:
 - a) etap eksploracji – jednostka poszukuje informacji na temat wybranych zawodów, dokonuje analizy wiedzy teoretycznej i opinii innych ludzi. Na tym etapie młody człowiek zdobywa pierwsze doświadczenia zawodowe,
 - b) etap krystalizacji – jednostka ukształtowuje podjęte wcześniej wybory. Jest świadoma własnych preferencji i predyspozycji zawodowych, co objawia się potrzebą ich realizacji,
 - c) etap specyfikacji – dotychczas zdobyte wiedza i doświadczenia umożliwiają jednostce dokonać świadomego wyboru drogi zawodowej i poświęcić wiele czasu wybranej pracy. Na tym etapie rozwoju człowiek odczuwa potrzebę specjalizacji, a jednocześnie cechuje go wyraźna niechęć do zmiany wybranej drogi zawodowej (Bondaruk, 2011).

Podjęcie E. Ginzberga i jego współpracowników otrzymało status pierwszej teorii wyboru zawodowego, bezpośrednio wywodzącej się z bazy teoretycznej, jakiej dostarczyła psychologia rozwoju człowieka (Paszowska-Rogacz, 2003).

Donald Super rozwój zawodowy traktuje jako proces, w którym samoświadomość jednostki podlega rozwojowi i realizacji. Ta samoświadomość spełnia się poprzez poszukiwanie i wybór takiego zajęcia, które umożliwi realizację podyktowaną zdolnościami oraz zainteresowaniami. Elementy procesu rozwoju zawodowego są aktywne na przestrzeni całego życia, w której autor ten wyznaczył pięć etapów powiązanych z kategorią wieku: rozwój, poszukiwanie, utrwalanie, kontynuacja oraz schyłek. Centrum rozwoju zawodowego stanowi obraz własnej osoby, będącej w stałych relacjach z otoczeniem i obrazem świata oraz wynikających z nich relacji. Donald Super sformułował teoretyczne założenia rozwoju zawodowego w kilkunastu stwierdzeniach. W jednym z nich uznał, iż jest to postępujący, ciągły i zwykle nieodwracalny proces. Wynika z faktu, że zawodowe profesje, kompetencje i sytuacje, w których ludzie żyją i pracują, zmieniają się z czasem, i wraz z nabywaniem doświadczenia. Wybór zawodu i realizacja tego jest procesem ciągłym (Parzęcki, 2003). Wskazany badacz wyróżnił pięć stadiów rozwoju zawodowego:

1. wzrostu (od narodzin do 14 r.ż.): jednostka kształtuje obraz własnej osoby w relacjach z innymi ludźmi, zaczyna orientować się w świecie zawodów. W tym okresie jednym z zadań jest przyjęcie właściwych postaw i nawyków związanych z pracą,
2. eksploracji (od 15 do 24 r.ż.): dokonuje się krystalizacja własnych wyborów, specyfikacja i obranie ścieżki zawodowej. Młody człowiek bada świat zawodów i określa własne preferencje,
3. zajmowanie pozycji (od 25 do 44 r.ż.): charakteryzuje się największą produktywnością człowieka, zajęciem pozycji społeczno-zawodowej (podjęciem pracy), wzmacnianiem własnej pozycji w przedsiębiorstwie,
4. zachowanie status quo (od 45 do 64-65 lat): człowiek utrzymuje własną pozycję zawodową lub, gdy pojawiają się wątpliwości, podejmuje decyzję o zmianie pracy i zawodu,
5. etap schyłkowy (od 65 r.ż.): większość osób przechodzi na emeryturę. Jednostka wycofuje się z aktywności zawodowej, przestaje pracować, znajduje nowe zajęcia, najczęściej pozazawodowe (Wojtasik, 1997).

Powyższe stadia rozwoju zawodowego, choć współcześnie już dyskusyjne i płynne, tworzą ramę teoretyczną, w którą wpasowane są zachowania i postawy jednostki, ujawniające się w pięciu rodzajach aktywności. Tą aktywność D. Super określa jako zadania rozwoju zawodowego i zalicza do nich: krystalizację, specyfikację, wdrażanie, stabilizację i konsolidację. Charakterystyka poszczególnych zadań przedstawia się następująco:

- krystalizacja (od 14 do 18 r.ż.): rozwój procesów poznawczych prowadzących do formułowania ogólnych celów rozwoju zawodowego poprzez uświadamianie sobie dostępnych zasobów, uwarunkowań, zainteresowań, wartości i planów względem preferowanych zawodów. To okres precyzowania preferowanych planów kariery zawodowej i tworzenia przymiarek w odniesieniu do sposobów praktycznej realizacji zamierzeń,
- specyfikacja (od 18 do 21 r.ż.): przechodzenie ze wstępnych, prowizorycznych preferencji zawodowych do konkretnych upodobań w tym zakresie,
- wdrażanie (od 21 do 24 r.ż.): gromadzenie i uzupełnianie wykształcenia zawodowego oraz wkraczanie w realną rolę zawodową,
- stabilizacja (od 24 do 35 r.ż.): potwierdzanie wytyczonej kariery zawodowej w trakcie jej rzeczywistej realizacji i poprzez aktywne wykorzystanie uzdolnień; udowodnienie słuszności wyboru zawodu jako właściwej decyzji. Wykonanie tego zadania następuje w chwili uzyskania przez jednostkę poczucia bezpiecznej pozycji zawodowej,
- konsolidacja (powyżej 35 r.ż.): stabilizacja kariery zawodowej poprzez osiągnięcie poszczególnych jej szczebli, znamiona statusu oraz starszeństwo (Bańka, 2003).

W świetle powyższego można wysunąć wniosek, że rozwój zawodowy wiąże się z wyszukiwaniem i opanowywaniem różnych sposobów przezwyciężania trudności, przystępowaniem do nowych zadań i w związku z tym konieczności pogłębiania wiedzy, analizy własnego doświadczenia, zbierania informacji (Bańka, 2003).

Wspomniane przewyższanie trudności jako element towarzyszący rozwojowi zawodowemu jednostki wydaje się istotne także w sytuacji pandemii oraz szczególnie w odniesieniu do osób młodych w okresie wczesnej dorosłości. Na ten czas życia przypada bowiem jeden z ważniejszych etapów rozwoju zawodowego, w którym powinno się zdobywać pierwsze doświadczenia na rynku pracy, pragnąc wykorzystać własne odkrywane preferencje, zdolności i zainteresowania. Jest to bardzo ważny moment wchodzenia w „prawdziwą” zawodową rolę, a w sytuacji pandemicznej było to utrudnione. Można nawet obawiać się, że trwające ponad dwa lata (od marca 2020 r.) doświadczenie „pandemiczne” zachowa się w psychice młodych, a przynajmniej nie pozostanie bez wpływu na pierwsze ich kontakty z rynkiem pracy. Taki stan, zarówno w Polsce, jak i innych krajach, może się także przedłużać.

W świetle powyższego należy się przyjrzeć aktualnej sytuacji na „covidowym” rynku pracy i zastanowić, jak wpływa ona na osoby młode, zwłaszcza w tzw. wczesnej dorosłości.

Potrzeby wczesnej dorosłości

Zgodnie z wynikami sondażu Eurobarometer Active Ageing, opublikowanego przez Komisję Europejską, w Unii Europejskiej średni wiek osób, które przestaje się określać jako „młode” to 41,8 lat. W Polsce granica młodości to 38,6 lat (rynekzdrowia.pl, 2012). Okres między 20–23 a 35–40 r.ż. to czas wczesnej dorosłości, który poprzedza jeszcze fazę wyłaniania się dorosłości, przypadająca na wiek od 18 do 25 lat. Właśnie osobom młodym w tym przedziale wiekowym (18–25 lat) poświęcono dalsze rozważania prezentowane w niniejszym artykule. Rozpoczynają one bowiem samodzielne poszukiwania własnej drogi, a ich aktywność zawodowa ma najczęściej charakter pracy dorywczej. Znajdują się one także w okresie największych możliwości fizycznych i psychicznych, jak i stoją przed koniecznością podejmowania nowych ról społecznych, związanych z aktywnością zawodową i życiem rodzinnym (Trempała, 2011).

Jednostki ze wskazanej grupy wiekowej określa się często mianem przedstawicieli „pokolenia Y”. Dzięki możliwości korzystania z Internetu jest to pierwsze pokolenie, które umie zdobywać informacje bez wsparcia jakichkolwiek autorytetów. Stanowi ono pionierską globalną generację, którą łączą: poczta elektroniczna, media społecznościowe i chęć bycia w kontakcie. Osobom z „pokolenia Y” zależy, aby pracodawca był gotowy na zaspokajanie ich oczekiwań. Chodzi nie tyle o zaspokojenie podstawowych potrzeb życiowych, co bardziej – o pragnienie zrobienia czegoś ważnego, bycia kimś wyjątkowym, stworzenia czegoś istotnego i osiągnięcia satysfakcji, a także profitów ze zmieniania świata na lepsze (Tomaszewska-Lipiec, 2018).

Z kolei urodzeni po 1995 r. określani są jako przedstawiciele tzw. „pokolenia iGen”, tj. „iGeneracji”. „I” w tej nazwie to skrót od „Internetu”, który został skomercjalizowany właśnie w roku 1995. Ta grupa dorasta z telefonem komórkowym, posiada konto na Instagramie i nie zna czasów sprzed Internetu, zna natomiast Iphony i iPady. Zupełna dominacja smartfonów rzutuje na każdą sferę życia nastolatków z „iGen”. Postęp technologiczny to jednak nie jedyna zmiana kształtująca młodych ludzi ze wskazanej generacji. Indywidualizm jest dla nich oczywistością. To ogólny trend leżący u podstaw ich poczucia równości, a także odrzucenia tradycyjnych zasad społecznych. To pokolenie różni się pod wieloma względami od poprzednich, np. pod względem spędzania czasu czy zachowania. Prowadzi życie towarzyskie w nowy sposób, odrzuca niepodważalne dotąd zakazy społeczne, a od życia i kariery oczekuje czegoś innego. Trendy charakteryzujące to pokolenie obejmują m.in. następujące aspekty:

- niedojrzałość (wydłużenie wieku dziecięcego),
- obecność w Internecie (ogromną ilość czasu młodzi ludzie spędzają w telefonach),
- wirtualność (mniej kontaktów osobistych kosztem czasu spędzanego w sieci),
- niespokojność (coraz więcej problemów ze zdrowiem psychicznym),
- niereligijność (utrata religijności),

- odizolowanie (zainteresowanie bezpieczeństwem i spadek zaangażowania obywatelskiego),
- niepewność dochodów (nowe podejście do pracy),
- brak ograniczeń (nowe postawy, np. wobec związków i rodzicielstwa),
- inkluzyjność (akceptacja, równość i wolność słowa),
- niezależność (poglądy polityczne) (Twenge, 2019).

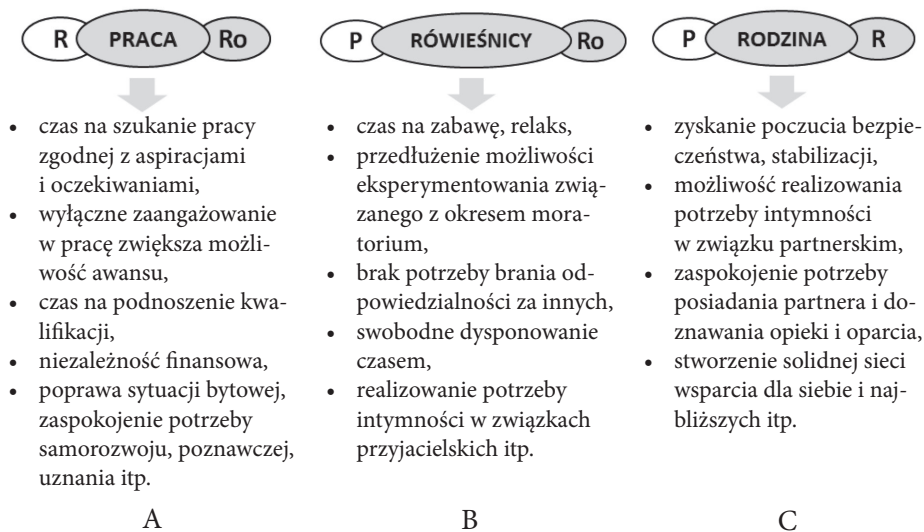
Wieloaspektowe zmiany pokolenia „iGen” niosą poważne konsekwencje.

We wczesną dorosłość wchodzi zupełnie nowa grupa młodych ludzi, którzy zachowują się i myślą inaczej; inaczej nawet niż ich poprzednicy – „milenialsi”, którzy większy nacisk kładli na siebie, mniejszy zaś na zasady społeczne (stąd określenie „pokolenie Ja”). Natomiast „iGen”, z powodu popularności smartfonów, odróżnia się głównie sposobami spędzania czasu. Codzienne doświadczenia życiowe członków tego pokolenia są zdecydowanie odmienne od przeżyć ich poprzedników (Twenge, 2019).

Młodzi dorośli, mimo zróżnicowania związanego z charakterystyką generacji, to niewątpliwie grupa z ogromnym potencjałem rozwojowym, witalnością kreatywnością i otwartością poznawczą (Ziółkowska 2005). Wczesna dorosłość oznacza czas, w którym jednostka może realizować wybrany przez siebie styl życia i określić swoje miejsce w otaczającym świecie; to również okres wielostronnego rozwoju różnych sfer osobowości i funkcjonowania społecznego: rozwoju kariery, wyboru niezależnej drogi życiowej, uczestnictwa w intymnym związku, małżeństwa czy bycia rodzicem (Turner, 2019).

Zaangażowanie młodych dorosłych w różne obszary aktywności i pozytywne konsekwencje ich wyborów zobrazowano na rysunku.

Rysunek 1. Zaangażowanie młodych dorosłych w różne obszary aktywności i pozytywne konsekwencje ich wyborów (opracowanie A.I. Brzezińska oraz B. Ziółkowska)



Źródło: R. Tomaszewska-Lipiec, *Praca zawodowa – życie osobiste. Dysonans czy synergia?* Wyd. UKW, Bydgoszcz 2018, s. 91 za: B. Ziółkowska, *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych*. W: *Psychologiczne portrety człowieka* (red.) A.I. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2016, s. 457.

Czas między 20 a 25 r.ż. można nazwać etapem przygotowawczym do kariery. Ma on szczególne znaczenie dla rozwoju jednostki i uzyskania wysokiego poziomu satysfakcji. To właśnie wówczas następuje samoocena wyznawanego systemu wartości, posiadanych zdolności i zainteresowań, a także hierarchii potrzeb, które pragnie się zaspokoić w życiu osobistym i pracy zawodowej. Wyznawany system wartości towarzyszy i pomaga w kolejnym wyborze dotyczącym preferencji zawodowych, a co za tym idzie – w podjęciu decyzji o dalszej nauce, zdobywaniu zawodu, rozwoju zdolności i zainteresowań, pogłębianiu posiadanych umiejętności. Jest to czas formułowania planów dotyczących własnej przyszłości oraz samodzielnego wchodzenia w świat dorosłych (Janowska, 2002; Tomaszewska-Lipiec, 2018).

Wszelkie zaburzenia w tym okresie rozwojowym mogą nieść za sobą poważne konsekwencje dla jednostki. Nie ma wątpliwości, iż światowa pandemia SARS-CoV-2 należy do tego typu trudnych doświadczeń. *Oddziałuje bowiem zarówno na życie osobiste, jak i zawodowe. Aktualnie używa się terminów „covidowy” lub „pandemiczny” rynek pracy, oddających istotę zachodzących na nim zmian, dotyczących poziomu zatrudnienia oraz kwestii wzrastającego bezrobocia.*

Sytuację i szanse osób w wieku od 18 do 25 lat na obecnym „covidowym” rynku pracy ukazano w kolejnej części artykułu.

Młodzi na „pandemicznym” rynku pracy

Obecnie pracuje o 150 tys. młodych w wieku 15-24 lata mniej niż rok temu. Co trzeci nowo zarejestrowany bezrobotny ma poniżej 30 lat (Szymczak, 2020). Taki stan niestety nie napawa optymizmem.

Od marca 2020 r. część młodych ludzi poszukuje swej zawodowej drogi na „covidowym” rynku pracy. Zobrazowanie zmian, jakie zachodzą w gospodarce, szczególnie w stosunku do młodych, umożliwi przegląd danych statystycznych – począwszy od III kwartału 2020 r., sięgając także wstecz do roku 2019 i 2018, kiedy w Polsce nie było pandemii.

Stopa bezrobocia wśród młodych w grupie wiekowej 20-24 lata w naszym kraju w III kwartale 2020 r. wyniosła 11,9%, w III kwartale 2019 r. – 10,2%, a w III kwartale 2018 r. – 11,2%. Oznacza to, że na przestrzeni 3 lat wzrosła o 0,7%. Zwiększyła się również o 2,2 % w II kwartale 2020 r. w stosunku do II kwartału 2019 r. W III kwartale 2020 r. zlikwidowano 62,4 tys. miejsc pracy. Było to ponad 33% mniej niż w II kwartale 2020 r. Należy jednak zauważyć, że skala likwidacji związana z rozprzestrzenianiem się COVID-19 odnosiła się do ok. 25% zlikwidowanych miejsc pracy ogółem. Biorąc pod uwagę rodzaj działalności według Polskiej Klasyfikacji Działalności można stwierdzić, że miejsca pracy zlikwidowane na skutek sytuacji epidemicznej szczególnie dotknęły sekcję pod nazwą *Działalność związana z zakwaterowaniem i usługami gastronomicznymi*. Tutaj

udział miejsc pracy zlikwidowanych w związku z epidemią był blisko 4-krotnie większy niż udział miejsc pracy zlikwidowanych ogółem (GUS, 2020).

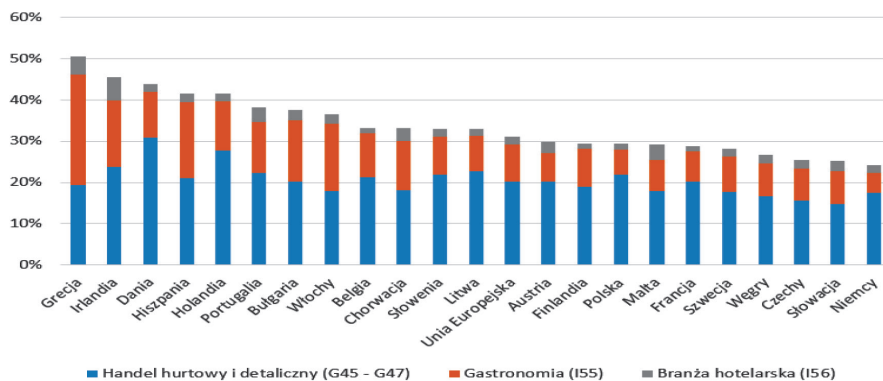
Na koniec III kwartału 2020 r. zaobserwowano także ograniczenie działalności podmiotów gospodarki narodowej w dotychczasowej postaci, tj. z jednej strony likwidacją miejsc pracy, a z drugiej – otwarcie się pracodawców na zdalną formę. Według Polskiej Klasyfikacji Działalności najwięcej osób zdalnie pracowało w sekcji *Informacja i komunikacja* – powyżej 50%. Na 2. miejscu znalazły się osoby zatrudnione w sekcji *Działalność profesjonalna, naukowa i techniczna* – blisko 30%, a na 3. w sekcji *Działalność finansowa i ubezpieczeniowa*, tj. nieco powyżej 25% (GUS, 2020)

Analizując dalej, liczba bezrobotnych w Polsce w III kwartale 2020 r. wynosiła 1 023 746 osób w tym w przedziale wiekowym 18-24 lata było 134 856 osób. W II kwartale 2020 r. ogół bezrobotnych to 1 026 471 osób, w tym w wieku 18–24 lata odnotowano 132 199 osób. Natomiast liczba bezrobotnych w III kwartale 2019 r. wynosiła 851 151 osób, w tym młodzi 18–24 lata stanowili 107 956 osób (GUS, 2020). Zatem liczba bezrobotnych w kraju, a także w kategorii wiekowej 18–24 lata w III kwartale 2020 r. była niższa niż w II kwartale, ale wzrosła w stosunku do III kwartału 2019 r. Wzrost liczby bezrobotnych w stosunku do roku 2019 jest niewątpliwie konsekwencją panującego stanu pandemicznego.

COVID-19 sprawia, że na rynku pracy najbardziej poszkodowane są młode osoby, dopiero na ten rynek wchodzące. Już po kilku miesiącach trwania pandemii na świecie 1 na 6 osób poniżej 25 r.ż. straciła pracę na skutek tego zjawiska. Dotyczy to także Polski, gdzie prawie 33% aktywnych zawodowo osób do 24. r.ż. w sektorach najbardziej dotkniętych „lockdownem”. Globalny kryzys spowodowany pandemią będzie miał długoterminowy wpływ na kariery zawodowe młodych osób przed 25. r.ż., co skłoniło Międzynarodową Organizację Pracy (ILO – International Labour Organization) do określenia tej grupy demograficznej jako „pokolenie lockdown”. W swoim najnowszym raporcie „Monitor” ILO argumentuje, że COVID-19 będzie miał „niszczący i nieproporcjonalny” wpływ na perspektywy zawodowe młodych osób. Pokolenie osób poniżej 25. r.ż. jest narażone na potrójny szok na rynku pracy w obecnej sytuacji. Po pierwsze, osobom

w tym wieku częściej grozi utrata pracy niż reszcie ludności aktywnej zawodowo. Po drugie, istnieje większe prawdopodobieństwo doznania przez nich zakłóceń w edukacji lub przerwania szkoleń zawodowych. Po trzecie, gorsza koniunktura oznacza, że młodzi napotkają na większe bariery przy wejściu na rynek pracy, spowodowane mniejszym popytem ze strony pracodawców. Ponadto młodzi pracownicy zdecydowanie częściej niż inne osoby pracują w najbardziej narażonych segmentach gospodarki. Aż 33% aktywnych zawodowo młodych osób w Polsce pracuje w sektorach bezpośrednio dotkniętych przez restrykcje związane z pandemią. Do tych sektorów zaliczamy branżę hotelową, usługi gastronomiczne, a także handel detaliczny i hurtowy. Opisany stan w Polsce, a także w innych krajach europejskich, odzwierciedla poniższy wykres (Szewczyk, 2020).

Wykres 1. Odsetek osób w wieku 15–24 zatrudnionych w bezpośrednio dotkniętych sektorach

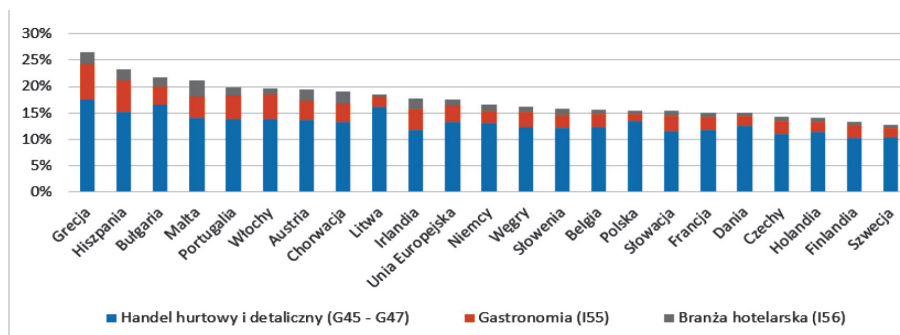


Źródło: P. Szewczyk, „*Pokolenie lockdown*”, czyli nowe problemy młodych na rynku pracy. Za: Eurostat, podział sektorowy według klasyfikacji NACE Rev. 2

<https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/press-releases/articles/Pokolenie-Lockdown-czyli-nowe-problemy-mlodych-osob-na-ryнку-pracy.html> (dostęp: 15.01.2021).

Dla porównania, ten sam odsetek zatrudnienia dla osób powyżej 24. r.ż. wynosi w Polsce 16%, co uwidacznia wykres nr 2, wraz z odsetkami w innych krajach Unii.

Wykres 2. Odsetek osób w wieku 25 lat i powyżej zatrudnionych w bezpośrednio dotkniętych sektorach



Źródło: P. Szewczyk, „Pokolenie lockdown”, czyli nowe problemy młodych osób na rynku pracy, za: Eurostat, podział sektorowy według klasyfikacji NACE Rev. 2 <https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/press-releases/articles/Pokolenie-Lockdown-czyli-nowe-problemy-mlodych-osob-na-ryнку-pracy.html> (dostęp: 15.01.2021).

Sytuacja pandemiczna i spadek koniunktury gospodarczej szczególnie utrudniają tak ważny moment dla młodych, jakim jest zapoznanie się z rynkiem pracy. Ograniczony dostęp do poszczególnych doświadczeń kształcących, czy to pracy czy nauki, będzie miał długofalowe, negatywne reperkusje. Z badania ILO wynika, że mniej więcej połowa studentów na świecie twierdzi, iż pandemia opóźni im zakończenie edukacji. Dodatkowe 10% uważa, że przez aspekty związane z COVIDEM, nie uda się im zakończyć nauki w tym stopniu, w którym planowali (Szewczyk, 2020).

Nie da się zaprzeczyć, że w trakcie kryzysu na rynek pracy wchodzi duża grupa młodych osób naznaczonych koronawirusem. Można ich przyrównać do tykającej bomby zegarowej, bowiem pozostawienie młodych ludzi poza rynkiem pracy na długi czas zmniejsza ich szanse na znalezienie lepszej pracy w przyszłości. To oni są najczęściej zatrudniani na umowę o dzieło czy zle-

cenie i znacznie poważniej odczuwają covidą oraz jego skutki niż zatrudnieni na umowę o pracę. Z usług osób pracujących w oparciu o umowy cywilnoprawne można zrezygnować z dnia na dzień. Zatem młodzi dorośli ponoszą największe koszty kryzysu (Prokurat, 2020).

W Polsce rocznie prawie 400 tys. osób rozpoczyna swą drogę zawodową, w tym osoby poniżej 25. r.ż. Istnieje wiele obaw, że wstrząs gospodarczy wywołany pandemią może w znacznym stopniu odbić się właśnie na rocznikach wchodzących na rynek pracy. Niezależnie czy nazwiemy osoby młode rozpoczynające teraz karierę zawodową „pokoleniem lockdownu”, „covidialsami”, „coronialsami”, „kwarantaniamsami” czy „generacją Zoom”, to faktem jest, że m. in. absolwenci szkół wyższych stracili taką szansę na budowanie swojej pozycji na rynku pracy, jaką miały poprzednie generacje. Można przewidywać, że wchodzący na rynek pracy w 2020 r. będą dłużej wykonywać gorzej płatne zajęcia i więcej czasu zabierze im uzyskanie awansu. Raport „COVID-19 i mobilność społeczna” (COVID-19 and social mobility) wskazują, że przed kryzysem młodsze pokolenia już borykały się z niskimi płacami, mniejszymi szansami na zatrudnienie, podejmowaniem pracy „na czarno”. Co gorsza, według raportu OECD „Młodzi i COVID-19” (Youth and COVID-19) prognozy na kolejne 2 lata w zakresie poprawy sytuacji młodych osób na rynku pracy nie są optymistyczne (Prokurat, 2020).

Wyniki polskich badań dowodzą, że 62% młodych ankietowanych oceniło swoją sytuację na rynku pracy jako złą, a 14% jako trudną, czyli aż w 76% była to ocena negatywna. Z prowadzonych analiz wynika także, że młodzi ludzie są dyskryminowani ze względu na wiek i brak doświadczenia zawodowego (Gumułka, 2020).

Trzeba również pamiętać, że wejście na rynek pracy w sytuacji recesji ma swoje wieloletnie następstwa. Badacze Hannes Schwandt i Till M. von Wachter dla National Bureau of Economic Research zbadali, że rozpoczęcie pierwszej pracy w czasie kryzysu gospodarczego oznacza gorsze płace, a konsekwencje są odczuwalne nawet 10 lat później. Istnieje ryzyko, że młodzi ludzie, którzy wchodzą teraz na rynek pracy albo właśnie z niego „wypadli” będą stanowić „koronapoko-

lenie” naznaczone pandemią i będzie ono miało trudniejszą sytuację niż te, które wchodziły na rynek w poprzednich kryzysach (Szymczak, 2020).

Ze względu na koronawirusa rynek pracy stał się na nowo niepewny i nieprzyjazny dla pracownika. Pracodawcy znowu zaczynają dyktować warunki, a młodzi ludzie bez doświadczenia mają przecież bardzo słabą pozycję w tym obszarze. Badania naukowe dowodzą, że ludzie wchodzący na rynek w momencie kryzysu, recesji, z którą mamy dzisiaj do czynienia, mają później problemy ze znalezieniem pracy, nie potrafią zwrócić się do pracodawcy po podwyżkę, częściej decydują się na umowy śmieciowe, a nawet częściej rozwodzą się i żyją krócej od innych. Krótko mówiąc: młodzi mają pecha, bo przez epidemię od początku kariery zawodowej są na gorszej pozycji (Szeligowski, 2020).

Sytuacja tej generacji na polskim rynku pracy nie jest łatwa. Podobnie przez pandemię w innych krajach Unii Europejskiej zatrudnienie w tej grupie wiekowej spada. Według danych Eurostatu największe zniwo COVID-19 zbiera na rynku pracy właśnie wśród młodych pracowników w wieku 15–24 lat. W II kwartale 2020 r. w porównaniu z IV kwartałem 2019 r. wskaźnik zatrudnienia w całej Wspólnocie spadł o 2,1%. A w przypadku najmłodszych pracowników, w wieku 15–24 lat, z 33,3 do 31,2%. W Polsce w ciągu pół roku w najmłodszej grupie wiekowej wskaźnik zatrudnienia obniżył się o 3,6%. W IV kwartale 2019 r. pracowało 32,1% osób w wieku 15–24 lat, podczas gdy w II kwartale 2020 r. wskaźnik zatrudnienia wynosił 28,5% (forsal.pl, 2020).

Można więc stwierdzić, że koronawirus przyczynił się do pojawienia się „pokolenia kwarantanny”, jako że uderza on w perspektywy zawodowe młodych i to nie tylko Polaków, ale i innych Europejczyków. Według Międzynarodowej Organizacji Pracy (MOP) pandemia ma „niszczycielski i nieproporcjonalny” wpływ na zatrudnienie młodych, podczas gdy najnowsze dane pokazują, że ta grupa napotyka poważne przeszkody w kontynuowaniu rozwoju osobistego i edukacji, przy zmianie pracy i wchodzeniu na rynek pracy. Przytoczmy, że bezrobocie w UE wśród osób w wieku 15–24 lat przed pandemią wynosiło 14,9% a w sierpniu 2020 r. – 17,6%. Zgodnie z prognozą gospodarczą Komisji

Europejskiej z lata 2020 r., gospodarka UE będzie się kurczyć i może dojść do najgłębszej recesji w historii Wspólnoty (europarl.europa.eu, 2020).

Jakie zatem można zaobserwować zmiany na „covidowym” rynku pracy i jak w zaistniałej sytuacji mogą odnaleźć się osoby młode? Ewidentne zmiany, jakie wymusza pandemia koronawirusa to: masowa praca zdalna, przyspieszony rozwój kompetencji cyfrowych, większa elastyczność w podejściu do zarządzania, zmiana benefitów oraz śmielsze podejście do przebranżowienia. Kiedy mówimy o największej rewolucji, jaka dokonała się w życiu zawodowym, większości z nas za sprawą pandemii koronawirusa, trzeba zacząć od pracy zdalnej. Jeszcze w lutym 2020 r. był to jeden z wielu pracowniczych benefitów. Dziś, jak pokazują wyniki badań, aż 9 na 10 osób szukających nowego zatrudnienia sprawdza możliwość pracy zdalnej i traktuje to jako warunek przystąpienia do rekrutacji. Oznacza to, że ta forma na stałe wpisała się w życie zawodowe Polaków (morganphilips, 2021).

Można zatem powiedzieć, że właśnie zdalność jest jednym z najbardziej wyrazistych zjawisk łączących się z czasem pandemii, która dotknęła Polskę i świat. Zdalne lekcje w szkole, konsultacje lekarskie, zakupy czy taki też kontakt z bliskimi, a w końcu zdalna praca stały się doświadczeniem większości społeczeństw. Warto wyjaśnić, że praca zdalna polega na wykonywaniu obowiązków zleconych przez pracodawcę poza siedzibą organizacji, współcześnie z wykorzystaniem technologii informatycznych. Z badań przeprowadzonych w 2020 r. przez GfK Polonia wynika, że w połowie marca 2020 r. 17% polskich pracowników zadeklarowało, że pandemia spowodowała konieczność podjęcia pracy zdalnej. W połowie kwietnia zaś badania wykazały, że pracę zdalną wykonuje 34% pracowników, wśród których dominują osoby, które nie ukończyły 25. r.ż. (44% osób tej kategorii). Zarówno pracownicy (89%), jak i pracodawcy (71%) uważają, że praca zdalna będzie coraz częstszą formą wykonywania obowiązków zawodowych (Żurek, 2020).

Choć trudno doszukiwać się w koronawirusie pozytywnych stron, to bez wątplenia właśnie pandemia wypromowała tę formę pracy w Polsce i zmusiła przedsiębiorców do przejścia w ten tryb. Jak pokazują wyniki badań firmy Antal

(z lutego 2020 r.), około 2,5 mln aktywnych zawodowo Polaków realizuje zadania, które mogą być wykonywane zdalnie (Dettlaff, 2020).

Z badania CIONET, Deloitte i VMware wynika, że aż 88% dużych i średnich firm w kraju planuje zwiększyć możliwość pracy zdalnej na stałe (Szewczyk, 2020).

Przejęcie na home office wymuszone przez marcowy lockdown spowodowało także zmiany w prawie pracy. 5 września 2020 r. wszedł w życie zapis o możliwości polecenia pracownikowi zatrudnionemu na umowę o pracę wykonywania przez czas określony pracy zdalnej. Elastyczność jest dziś ważna nie tylko w formach zatrudnienia, ale także w zakresie odchodzenia od sztywnego trzymania się raz wybranego zawodu czy nawet jednej branży. Im większą otwartością wykazą się poszukujący zatrudnienia, tym większa szansa, że znajdą swoje miejsce na rynku pracy nawet wtedy, gdy sytuacja zewnętrzna będzie trudna. Na przebranżowienie stawiają także pracownicy tymczasowi, a wśród nich młodzi (Morgan-philips, 2021).

Najbardziej, jak się wydaje, odpowiednią strategią, umożliwiającą odnalezienie się na obecnym rynku pracy, jest gotowość do przekwalifikowania się oraz podnoszenia określonych umiejętności. W kontekście zawodowej przyszłości bardzo ważne jest też rozwijanie kompetencji miękkich, przydatnych w większości branż i stanowisk. Firmy coraz częściej będą zatrudniać pracowników, których cechuje tzw. learning agility, czyli umiejętność szybkiego uczenia się i dostosowania do gwałtownych zmian (Handziak-Buczko, 2020), a także pracowników posiadających niezbędne kompetencje informatyczne do pracy zdalnej.

Podsumowanie

Młodość to bardzo ważny czas dla każdej jednostki, także ze względu na nabywanie umiejętności pokonywania trudności w aspekcie zawodowym. Trudności tych nie brakuje na „covidowym” rynku pracy. Już przed pandemią młode pokolenie borykało się z mniejszymi szansami na podjęcie i utrzymanie zatrudnienia, gorszymi płacami, pracą „na czarno” albo umowami cywilnoprawnymi,

które szybko można rozwiązać. Podczas pandemii koronawirusa młodzi dorośli wchodzący na rynek pracy będą najprawdopodobniej dłużej wykonywać gorzej płatne prace i więcej czasu zajmie im uzyskanie awansu. Podejmą też zatrudnienie w tych sektorach gospodarki, w które najbardziej uderzył covid.

Podczas debaty nt. „Sytuacji i scenariuszy rozwoju rynku pracy w czasie pandemii i po niej”, którą zorganizował Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu 22 maja 2020 r. stwierdzono, że skutki pandemii mogą być widoczne z lekkim opóźnieniem po wejściu młodych ludzi na rynek pracy. Grupa ta może znaleźć się w trudniejszej sytuacji niż osoby z kilkuletnim doświadczeniem. Ważna zatem będzie także elastyczność w podejściu do wykorzystania swoich zasobów i planów zawodowych (Witwicka-Dudek, 2020).

Trwająca sytuacja pandemiczna utrudni młodym dorosłym realizację aktywności zawodowej, ale otworzy także nowe możliwości. Współcześni młodzi, okreśłani mianem „pokolenia Y”, pokolenia „iG”, będący na „ty” z nowoczesnymi technologiami, mają bowiem szansę odnaleźć swoje miejsce na „covidowym” rynku pracy, np. poprzez wykonywanie jej w trybie zdalnym.

Reasumując podjęte rozważania, można stwierdzić, że pandemia zmienia rynek pracy i grozi zakłóceniem rozwoju zawodowego obecnego pokolenia młodych dorosłych.

Abstrakt: Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie sytuacji osób młodych i ich możliwości na rynku pracy w czasie trwającej pandemii. W tekście odwołano się do teorii rozwoju zawodowego ze szczególnym zwróceniem uwagi na okres wczesnej młodości. Dokonano także charakterystyki współczesnych „młodych” i ich aktualnego położenia zawodowego.

Słowa kluczowe: rozwój zawodowy, pokolenie Y, pokolenie iG, rynek pracy, wczesna dorosłość, pandemia COVID-19

Abstract: The aim of this article is to present the youth situation and their possibilities on the labour market during the ongoing pandemic. The reference was made to the theory of professional development, paying special attention to its periods and stages, which coincide with youth time. A brief characteristic of contemporary young people was also made and a labour market term defined in various contexts.

Keywords: professional development, Generation Y, Generation iG, labour market, young adulthood, COVID-19 pandemic

Bibliografia

- Bańka A. (2003), *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*. Inowrocław: Wydawnictwo Print-B.
- Bondaruk A. (2011), *Poradnictwo zawodowe w biografii człowieka*. W: Kukla. D. (red.), *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, (s. 48-75). Warszawa: DIFIN S.A.
- Czarnecki K. (2010), *Profesjologia*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Dettlaff A. (2020), *Praca zdalna jedynie w czasie pandemii czy może dłużej?*, <https://www.wsb.pl/blog/praca-zdalna-jedynie-w-czasie-pandemii-czy-moze-dluzej> (dostęp: 27.01.2021).
- Parlament Europejski (2020), *Koronawirus: jak UE walczy z bezrobociem wśród młodych*, <https://www.europarl.europa.eu/news/pl/headlines/society/20200709STO83004/koronawirus-jak-ue-walczy-z-bezrobociem-wsrod-mlodych> (dostęp: 15.01.2021).
- Parlament Europejski (2020). *Zatrudnienie młodzieży: działania UE zmierzające do osiągnięcia tego celu*, <https://www.europarl.europa.eu/news/pl/headlines/priorities/wlaczenie-i-zabezpieczenie-spoeczne/20171201STO89305/zatrudnienie-mlodziezy-dzialania-ue-zmierzajace-do-osiagniecia-tego-celu> (dostęp: 15.01.2021).
- Forsal.pl (2020), *Pandemiczny krajobraz rynku pracy w UE. Najbardziej ucierpieli młodzi* (dane Eurostatu), <https://forsal.pl/praca/artykuly/8006368,praca-w-ue-rynek-pracy-w-ue-w-2-kwartale-2020-r-najbardziej-ucierpieli-mlodzi-dane-eurostatu.html> (dostęp: 18.01.2021).

- Gumułka A. (2020), *Młodzi na rynku pracy dyskryminowani i niezdyscyplinowani*, <https://www.bankier.pl/wiadomosc/Mlodzi-na-ryнку-pracy-dyskryminowani-i-niezdyscyplinowani-8005884.html> (dostęp: 20.01.2021).
- GUS (2020), <https://bdl.stat.gov.pl/BDL/dane/podgrup/tablica> (dostęp: 15.02.2021).
- GUS (2020), *Wpływ epidemii COVID-19 na wybrane elementy rynku pracy w Polsce w trzecim kwartale 2020 roku*, file:///D:/Pobrane/wplyw_epidemii_covid-19_na_wybrane_elementy_rynku_pracy_w_polsce_w_trzecim_kwartale_2020_2.pdf (dostęp: 30.01.2021)
- GUS (2020), *Informacja o rynku w trzecim kwartale 2020 roku (dane ostateczne)*, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5475/12/44/1/informacja_o_rynku_pracy_w_trzecim_kwartale_2020_dane_ostateczne.pdf (dostęp: 20.01.2021).
- Górna-Kubacka A., Komasa M., M. Rybak M. (2020), *Barometr zawodów 2021. Raport podsumowujący badanie w województwie wielkopolskim*. Kraków: WUP w Krakowie.
- Handziak-Buczko J. (2020), *Zawirusowany rynek pracy. Jak odnaleźć się zawodowo w czasach pandemii*, <https://fundacjaукраина.eu/zawirusowany-rynek-pracy-jak-odnalezc-sie-zawodowo-w-czasach-pandemii/> (dostęp: 24.01.2021).
- Janowska Z. (2002), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: PWE.
- Krause E. (2012), *Rozwój kariery zawodowej studentów*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Morganphilips, *5 zmian na rynku pracy, które wymusiła pandemia koronawirusa*, <https://www.morganphilips.com/pl/insighty/5-zmian-na-rynku-pracy-kt243re-wymusi%C5%82a-pandemia-koronawirusa> (dostęp: 2.02.2021)
- Parzęcki R. (2015), *Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploracji. Zamierzenia. Wybory. Realia*. Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku.
- Paszowska-Rogacz A. (2003), *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Plewka C. (2015), *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym*. Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.
- Prokurat S. (2020), *Kryzys na rynku pracy dotyka przede wszystkim osoby młode*. <https://tep.org.pl/kryzys-na-rynku-pracy-dotyka-przed-wszystkim-osoby-mlode/> (dostęp: 1.02.2021).
- LJX/rynekzdrowia.pl (2012), <https://www.rynekzdrowia.pl/Polityka-zdrowotna/Europejczycy-oceniaja-w-jakim-wieku-konczy-sie-quot-mlodosc-quot-i-zaczyna-sie-quot-starosc-quot,123989,14.html> (dostęp: 13.01.2021).

- Szeligowski M. (2020), „Młodzi mają pecha”. *Krajobraz polskiego rynku pracy po korona- kryzysie*, <https://spidersweb.pl/bizblog/rynek-pracy-koronawirus-2/> (dostęp: 2.02.2021).
- Szewczyk P. (2020), „Pokolenie lockdown”, *czyli nowe problemy młodych osób na rynku pracy*, <https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/press-releases/articles/Pokolenie-Lockdown-czyli-nowe-problemy-mlodych-osob-na-ryнку-pracy.html> (dostęp: 2.02.2021).
- Szymczak J. (2020), *Stracone „korona pokolenie”? To młodzi najczęściej tracą pracę, skutki kryzysu mogą odczuwać przez lata*, <https://oko.press/stracone-koronapokolenie-mlodzi-najczesciej-traca-prace/> (dostęp: 20.01.2021).
- Tomaszewska-Lipiec R. (2018), *Praca zawodowa – życie osobiste. Dysonans czy synergia?* Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Tomaszewska-Lipiec R. (2018), *Zmiany pokoleniowe a rozwój kariery zawodowej. „Przedsiębiorczość i zarządzanie”, t. 19, z. 8, cz. III, s. 124. 156-158*, Łódź–Warszawa: Wydawnictwo SAN.
- Trempała J. (2011), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.
- Turner J.S., Helms D.B. (1999), *Rozwój człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Twenge J.M. (2019), *iGen*. Sopot: Smak słowa.
- Waters M. (1999), *Słownik rozwoju osobistego. Pojęcia i teorie samodoskonalenia*. Warszawa: Medium.
- Wiatrowski Z. (2009), *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Witwicka-Dudek A. (2020), „Scenariusze i trendy rozwoju rynku pracy po pandemii” – wnioski po debacie, http://www.biurokarier.wroclaw.pl/aktualnosci/22149/scenariusze_i_trendy_rozwoju_rynku_pracy_po_pandemii_wnioski_po_debacie.html#.YCKJVOhKjIW (dostęp: 30.01.2021).
- Wojtasik B. (1997), *Warsztat doradcy zawodu*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Ziółkowska B. (2005), *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych*, W: Brzezińska A.I. (red), *Psychologiczne portrety człowieka* (s. 423-468). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Żurek A. (2020), *Praca zdalna a środowisko rodzinne pracowników*, w: *Praca i kariera w warunkach nowego millennium. Implikacje dla edukacji*, red. R. Tomaszewska (s. 206-212). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Dawid Wieczorek

ORCID: 0000-0003-3793-4088

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Samowykluczenie społeczne jako postpandemiczne wyzwanie dla rynku pracy

Social self-exclusion as a post-pandemic challenge for the labor market

Wprowadzenie

Pandemia COVID-19 istotnie przyczyniła się do obecnych przeobrażeń rynku pracy, pewne procesy inicjując, a inne przyspieszając. Począwszy od odgórnych regulacji co do jego funkcjonowania w postaci wdrażania licznych obostrzeń i dyrektyw na poziomie centralnym, po implementację zdalnych form świadczenia pracy i wsparcie przedsiębiorstw – reakcje rynku na kryzys okazały się niewystarczające wobec gwałtownie rosnącego bezrobocia i problemów społecznych. Troska o dobro gospodarki i dążenia ku zapewnieniu ciągłości zatrudnienia stały się jednym z priorytetów, jakie stawia sobie obecnie wiele państw na świecie. Pomimo znaczącego zaangażowania politycznych decydentów w kwestie gospodarcze czy ekonomiczne, pandemia uwypukliła zgoła inne trudności. Przy obecnej sytuacji kolejnym grupom społecznym coraz trudniej jest odnaleźć się w zastanych realiach. Złożony system naczyń połączonych

wpływających na jakość rynku pracy sprowadza się nie tylko do zadowalających zarobków, zdrowia psychofizycznego, ale i pewnej przewidywalności, stabilności, spełnienia, poczucia sensu pracy i odpowiedniej jakości życia definiowanej na szereg sposobów. Troska o pracowników oraz pracodawców stała się tymczasem fenomenem doniosłym, a jeśli spojrzeć na priorytety poszczególnych rządów – zadaniem wręcz pierwszorzędnym. Jednak dotychczasowa kwantyfikacja pracy zdaje się pomijać kwestie, które nie tylko podczas pandemii, ale w dalszej perspektywie czasowej mogą okazać się równie znaczące, o ile nie kluczowe, jeśli chodzi o kondycję rynku pracy w niedalekiej przyszłości. Są to między innymi wykluczenie i samowykluczenie społeczne przekładające się na destrukcję relacji społecznych, pogorszenie jakości życia, rosnące bezrobocie, ograniczenie form i częstotliwości komunikacji oraz ogólne wycofywanie się z rynku pracy coraz młodszych osób.

Przemiany rynku pracy w dobie pandemii

Kiedy dotychczas znane i względnie przewidywalne życie społeczne zostało drastycznie ograniczone poprzez zamknięcie lub ograniczenie funkcjonowania licznych instytucji państwowych, podmiotów gospodarczych, artystycznych, religijnych, trzeciego sektora i wielu innych, bezsprzecznym faktem, wobec którego przyszło stanąć milionom ludzi na świecie, była społeczna izolacja. O ile są pewne sektory gospodarki, dla których takie działania nie oznaczały większych zmian czy konieczności modyfikacji dotychczasowych trybów funkcjonowania, tak dla wielu krok ten był swego rodzaju terapią szokową. Chociaż samo zjawisko pandemii dla ludzkości nie jest niczym nowym, to skala negatywnych konsekwencji i jej globalna siła oddziaływania stanowią precedens w skali dziejowej.

Jeśli spojrzeć na ostatnią publikację Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (*Organisation for Economic Cooperation and Development* – OECD) (2021) dotyczącą wychodzenia rynku pracy z kryzysu, to droga ta wydaje się jeszcze długa i pełna trudności. Według badań przeprowadzonych na dziesięciu krajach grupy OECD do momentu powstania raportu, w porów-

naniu z grudniem roku 2019, średnia liczba przepracowanych godzin w marcu roku 2021 była średnio o 7% niższa, by już w 2. kwartale roku 2020 osiągnąć poziom 15%. Badacze wskazują, że forma kryzysu na rynku pracy w znacznym stopniu zależała od przyjętych rozwiązań w ramach decyzji politycznych. Z jednej strony, można było zauważyć redukcję czasu pracy, transfer niektórych obowiązków z trybu stacjonarnego na zdalny lub hybrydowy (czyli częściowo zdalny i częściowo stacjonarny), z drugiej strony, niektóre branże jak usługowa, artystyczna czy związana z usługami opiekuńczymi zostały drastycznie ograniczone. W efekcie tych działań zanotowano szybki skok bezrobocia nawet do 3% wśród badanych krajów. Należy do tego dodać powszechny strach przed prowadzeniem działalności gospodarczej, zwłaszcza tej wymagającej bezpośrednich kontaktów społecznych, co wywołało m.in. migracje na rynku pracy i wzrost bezrobocia.

Grupą, która prawdopodobnie najbardziej została dotknięta kryzysem w sensie zawodowym, okazała się młodzież i młodzi dorośli. Wiąże się z tym mniejsza liczba ofert pracy dla osób finalizujących swoją edukację i poszukujących zatrudnienia – zazwyczaj w usługach, dorywczego i jeszcze mało wyspecjalizowanego. Innym powodem były formy umów, na jakich pracowali młodzi ludzie – mowa tu o umowach cywilnoprawnych i wynikającego z nich braku odpowiedniego zabezpieczenia. Nie można zapomnieć o pracy świadczonej w tzw. szarej strefie, co może ukazywać powyższe szacunki w jeszcze bardziej niekorzystnym świetle.

Forma zawieranych umów o świadczenie pracy okazała się jednym z ważniejszych czynników wpływających na stabilność i bezpieczeństwo zatrudnienia podczas pandemii. Osoby samozatrudniające się lub pracujące na nieuregulowanych czasowo umowach nie mogły liczyć na właściwe wsparcie w porównaniu z zatrudnionymi na umowę o pracę, zwłaszcza zawartymi w sektorze publicznym. OECD (2021) szacuje, że w momencie, kiedy wsparcie rządowe dla osób samozatrudniających się zostanie wstrzymane lub zakończone, to w 2022 roku może zniknąć wiele dotychczas podtrzymywanych miejsc pracy, co przełoży się na kolejny wzrost bezrobocia. Może wtedy też dojść do wystąpienia

„efektu śnieżnej kuli”, ponieważ rynek pracy nie reaguje najlepiej na długotrwałe utrzymujące się wskaźniki bezrobocia. Szacuje się, że liczba osób bez pracy powyżej sześciu miesięcy w wyniku pandemii będzie rosła w kolejnym roku, a na chwilę obecną odnotowuje się wzrost liczebności tej grupy o prawie 60%.

Raport OECD zwraca jeszcze uwagę na jedną istotną kwestię. Reperkusje kryzysu wywołanego COVID-19 względem rynku pracy jeszcze nie obrały swej właściwej skali. Dopiero pełna skala kryzysu będzie objawiała prawdziwe oblicze, co spowodowane jest faktem ciągłego trwania pandemii, a także nieregularnością i dużą dysproporcją pomiędzy reakcjami poszczególnych państw na wydarzenia związane z pandemią. Składa się na to poziom zaangażowania, ale i możliwości poszczególnych państw w zakresie interweniowania na rynku pracy, poziom zaszczepienia danej populacji, nastawienie samych obywateli do wdrażanych środków ostrożności, a także poziom rozwoju technologicznego i sposoby reagowania przedsiębiorstw na zmiany w obszarze dostosowywania pracy do warunków ograniczeń i izolacji.

Sytuacja w perspektywie lokalnej również nie napawa optymizmem. Jak wskazują dane Głównego Urzędu Statystycznego w Polsce (GUS, 2021), skala likwidacji związana z rozprzestrzenianiem się COVID-19 odnosiła się do niemal 24% zlikwidowanych miejsc pracy w ogóle. Likwidacja miejsc pracy miała miejsce we wszystkich klasach wielkości jednostek zatrudnienia. Udział miejsc pracy zlikwidowanych w związku z sytuacją epidemiczną okazał się mniejszy niż średnia tylko w jednostkach, w których pracowało do 9 osób. W pozostałych klasach udział ten był wyższy niż średnia dla całej Polski. Analitycy GUS zwracają przy tym uwagę na wzrost zatrudnienia pozwalającego zachować dystans społeczny. Obszary rynku pracy, gdzie odnotowano najwyższy odsetek osób pracujących zdalnie, to kolejno: informacja i komunikacja, edukacja, działalność finansowa i ubezpieczeniowa, działalność profesjonalna, naukowa i techniczna oraz dalej administracja publiczna i obrona narodowa, obowiązkowe zabezpieczenia społeczne. Na ile to możliwe, Polska aktywnie uczestniczyła w procesie dostosowywania warunków pracy do sytuacji pandemii, jak również pomocy przedsiębiorcom w postaci świadczeń czy zróżnicowanych ulg czaso-

wych w spłacie rozmaitych zobowiązań finansowych. Kontekst izolacji społecznej i różnych form wykluczenia społecznego tymczasem kieruje uwagę przede wszystkim na zdalne formy pracy.

Biorąc pod uwagę to, że to sektor technologii informacyjnych zarówno w Polsce, jak i na świecie odpowiedział bodaj najdonioślej, jeśli chodzi o transycję do pracy całkowicie zdalnej, interesujące mogą wydawać się badania L. Yang (2021) dotyczące oddziaływania i efektów tej formy na pracowników IT. Autorzy badań postrzegają ten zwrot jako pewien naturalny eksperyment społeczny. Badania przeprowadzone na kilkudziesięciu tysiącach pracowników firmy Microsoft w Stanach Zjednoczonych wykazały, że współpraca i komunikacja pomiędzy nimi stała się bardziej statyczna w warunkach pandemii, a formy komunikacji zostały ograniczone. Co więcej, liczba kanałów informacji czy stopni zapośredniczenia komunikacji również została zmniejszona. W konsekwencji doprowadziło to do utrudnień w zakresie pozyskiwania cennych informacji w ramach sieci współpracy zdalnej, co mogło negatywnie przekładać się na ogólną jakość i wydajność.

Jakość komunikacji bowiem znacząco przekłada się na efektywność pracy. Jak wskazują R. Reagans i B. McEvily (2003), im większa jest więź pomiędzy współpracownikami, z tym większą łatwością przychodzi im komunikowanie i wzajemne zrozumienie, chociażby z uwagi na podobieństwo punktów widzenia. Łatwiej też o wzajemne zaufanie, wysoką jakość kooperatyw, a lepsza więź przekłada się na porównywalnie większą troskę o wzajemne zrozumienie i dbałe wykorzystanie przekazywanych informacji w praktycznym działaniu. Wracając do badań Yang (2021), warunki pracy zdalnej przekładały się na ograniczenie częstotliwości komunikacji, zmniejszając liczbę kontaktów pomiędzy pracownikami, których nie wiążą zbyt trwałymi relacjami, a wzrastała liczba kontaktów z osobami, z którymi więzi były bardziej zażyłe i rozbudowane. Jednak jak wskazuje R. Burt (2009), to właśnie komunikowanie z osobami, z którymi nie łączą głębsze więzi, sprzyja pozyskiwaniu nowych informacji, danych, co w perspektywie innowacyjności działa korzystnie na przedsiębiorstwo. Ponadto, jak wskazują inni badacze (Pentland, 2012), wykorzystanie takich środków

komunikacji jak telefon lub wideokonferencja lepiej koreluje ze wskaźnikami wydajności pracowników aniżeli korespondencja elektroniczna czy wiadomości przekazywane w komunikatorach. Tymczasem uwarunkowania pandemii nie spowodowały, że pracownicy skłaniali się ku synchronicznym formom komunikacji, tylko wybierali kanały komunikacji asynchronicznej i mniej angażującej. W konsekwencji transfer wiedzy staje się bardziej ograniczony i spada ogólna efektywność, ponieważ przekazywanie bardziej złożonych informacji narażone jest na zdecydowanie więcej dystraktorów. Prawdopodobnie pielęgnowanie i rozbudowywanie form komunikacji pomiędzy pracownikami w warunkach zdalnych mogłoby przyczynić się do wzrostu produktywności, jednak trudno z metodologicznego punktu widzenia odseparować kwestie oddziaływania na pracowników warunków pandemii i samych form komunikacji w różnych warunkach. Pandemia pokazała równocześnie, że konieczność prowadzenia pogłębionych badań nad pracą zdalną jest większa niż kiedykolwiek wcześniej (Yang i in., 2021).

Rosnące znaczenie pracy zdalnej i jej oddziaływanie na rzeczywistość społeczną wydaje się zatem mieć zdecydowanie dalej idące konsekwencje aniżeli tylko w odniesieniu do rzeczywistości pandemii i po jej ustaniu. Gdy się uwzględni przy tym niestabilność zatrudnienia i nieprzewidywalność dalszych losów rynku pracy związanych z kolejnymi możliwymi restrykcjami, istnieje prawdopodobieństwo pogłębiania negatywnych konsekwencji społecznych. Co więcej, pandemia COVID-19 ujawniła konieczność restrukturyzacji rynku pracy, chociażby w odniesieniu do przyspieszającego rozwoju technologicznego. Wiąże się to z szeregiem innych procesów, które, choć do pewnego stopnia, są niezależne od uwarunkowań pandemicznych, to odniesienie się do nich przez pracodawców, przedsiębiorców i władz wisi nadeń niczym miecz Demoklesa. Pandemia zadziałała bowiem jak wyzwalacz dynamizujący przekształcenia rynku pracy zapoczątkowane jeszcze przed kryzysem.

Rewolucja 4.0 i widmo technologicznego bezrobocia

Klaus Schwab w opublikowanej w 2016 r. książce zatytułowanej *The fourth industrial revolution* kreśli historię wpływu rozwoju technologii na życie społeczne, ekonomię i inne obszary życia, poczynawszy od rewolucji agrarnej – wynalezienie silnika parowego, odkrycie i okiełznanie elektryczności, po rewolucję cyfrową – napędzaną wynalezieniem półprzewodników, komputerów i Internetu. Schwab (2016) proponuje tezę, że obecnie ludzkość stoi u progu czwartej rewolucji, bazującej na cyfryzacji, sieci i mobilnym dostępie do Internetu, sztucznej inteligencji (*artificial intelligence*) i uczenia maszynowego (*machine learning*). Współczesne technologie stały się coraz bardziej skomplikowane i zintegrowane, przez co przekształcają całe społeczeństwa i globalną ekonomię (Schwab, 2016, s. 12). Gwałtowny rozwój wiedzy zdaje się dodatkowo napędzać to zjawisko, przy czym centralne miejsce zajmuje mimo wszystko technologia cyfrowa, rosnąca moc obliczeniowa komputerów czy możliwości analizy danych, bez których trudno byłoby mówić na przykład o sekwencjonowaniu genetycznym (Ibid., s. 19). Autor wyszczególnia trzy megatrendy odnoszące się do zmian rzeczywistości, kolejno: fizycznych, cyfrowych i biologicznych. Trend zmian fizycznych dotyczy wynalezienia wielu nowych materiałów, rozwoju robotyki i automatyki, autonomicznych pojazdów i druku 3D. Trend cyfrowy oznacza transfer wielu obszarów życia do sieci oraz zrewolucjonizowanie takich, jak kontakty społeczne, nowe waluty i formy płatności, konsumpcja czy usługi. Wreszcie trend biologiczny odnosi się do badań genetycznych, biologii syntetycznej, ale też niespotykanego jak dotąd rozwoju medycyny.

Niezależnie od tego, jak nazwać powyższe procesy, trwające obecnie zmiany w rzeczonych obszarach rzeczywistości stały się faktem. Konsekwencje tego mogą być rozpatrywane w wielu wymiarach, dlatego nie jest tu celem ich wszechstronna analiza. Kontekst pandemii zwraca natomiast uwagę na przeobrażenia rynku pracy oraz istotne reperkusje społeczne. Z fenomenem czwartej rewolucji wiąże się zjawisko obserwowane znacznie wcześniej, bo jeszcze w starożytności, mianowicie technologiczne bezrobocie (Campa,

2014). Wpływ rozwoju technologii na życie był dostrzegalny, właściwie odkąd wprowadzano do użytku codziennego nowe maszyny na szerszą skalę. Czy to brytyjscy luddyci, Karol Marx czy John Maynard Keynes, który ostrzegwał w latach 30. XX wieku przed widmem wzrostu bezrobocia wynikającego z rozwoju i masowej implementacji techniki – nikomu z nich nie udało się zatrzymać postępujących zmian.

Trwające przeobrażenia w obszarze cyfrowym przekładają się na zanikanie niektórych zawodów i powstawanie nowych, postępującą automatyzację, konieczność uczenia się przez całe życie i profesjonalizacji pracowników, migracje związane z poszukiwaniem pracy, wzrost produktywności, a co za tym idzie – w przyszłości wytwarzanie mniej miejsc pracy. W świetle coraz liczniejszej populacji świata, starzejących się społeczeństw oraz postępującej polaryzacji bogactwa i biedy, konsekwencje zmian mogą być jeszcze bardziej dotkliwe niż w przypadku poprzednich rewolucji. Nowo kształtujący się rynek pracy będzie wymagał dostosowania systemów edukacji do nadchodzących potrzeb. Pośród wniosków raportu Światowego Forum Ekonomicznego, *Future of jobs report* (2020) można odnaleźć prognozy dotyczące pogorszenia bezpieczeństwa pracy, pomimo wzrostu płac i promowania idei balansu między życiem prywatnym a pracą. Pandemia w połączeniu z procesami automatyzacji stworzyła coś w rodzaju „podwójnego zakłócenia” (*double-disrupt*) rynku pracy (Rae, 2018). Prognozuje się, że do 2025 roku przedsiębiorstwa zaczną przekształcać zadania, stanowiska pracy i pożądane umiejętności w celu technologicznej adaptacji, a może to dotyczyć nawet 43% przedsiębiorstw (World Economic Forum, 2020). Integracja nowych technologii przyczyni się do redukcji miejsc pracy na rzecz rozwoju tych bardziej wyspecjalizowanych i tak zwanych zawodów przyszłości. W zależności od tempa ich pojawiania się, będzie się zwiększać lub zmniejszać luka kompetencyjna otwierająca szerokie pole dla innowacji w edukacji (Peters, 2019). Doświadczenie kryzysu ekonomicznego z 2008 w porównaniu z obecnym pokazuje, że konsekwencje tego drugiego są dotkliwsze, zwłaszcza dla osób o niższym poziomie wykształcenia (Ibid.). Z tego powodu jednym z nadrzędnych zadań wobec tak sektora publicznego, jak i prywatnego, będzie koniecz-

ność zainwestowania większych środków w edukację oraz wsparcie osób zagrożonych utratą pracy.

Scenariusze kreślone dla dalszego rozwoju czwartej rewolucji przemysłowej mogą być skrajnie utopijne lub dystopijne. Jak zauważa R. Campa (2014), scenariusz zawieszony pomiędzy tymi biegunami może być najbardziej prawdopodobny, czyli na ostateczny kształt przemian wpływ będzie miał kontekst geograficzny, społeczny, polityczny oraz takie elementy, jak poziom demokratyzacji, poziom rozwoju infrastruktury oraz świadomość polityczna różnych grup społecznych. Efekty rewolucji będą więc niejednorodne, co może się przekładać na pogłębianie dysproporcji w zamożności poszczególnych krajów, eskalacji konfliktów i problemów społecznych, w tym rozmaitych form wykluczenia.

Wykluczenie, samowykluczenie społeczne i hikikomori

Fenomen wykluczenia jest znany nauce dość dobrze, a jego złożoność dotyczy rozmaitych kontekstów. W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele ujęć, gdzie w każdym z nich wykluczenie przyjmuje trochę inny charakter. Może oznaczać ostracyzm towarzyski będący najczęściej konsekwencją nieprzestrzegania norm wspólnoty, który w swojej semantycznej rozciągłości może być unikaniem, niepoodejmowaniem rozmowy, interakcji, a finalnie nawet nękaniami i separowaniem jednostki. Wykluczenie może przybierać formę napiętnowania – tak fizycznego, jak symbolicznego; zamknięcia, w sensie izolacji – np. w instytucji penitencjarnej czy zakładzie psychiatrycznym; wygnania – dosłownej banicji lub zmuszenia do migracji. Wykluczenie może mieć charakter medyczny, co związane jest z niepełnosprawnością, przebyciem choroby lub w jej trakcie, co może ograniczać lub całkowicie uniemożliwiać aktywne uczestnictwo w życiu społecznym. Istnieje ponadto wykluczenie kulturowe, obyczajowe, lokalne, moralne, polityczne, estetyczne, fizyczne oraz ekonomiczne, które odnoszą się do izolacji w tychże sferach życia (Hańderek, 2017, s. 18–23).

Pośród mnogości odmian i wymiarów definiowania wykluczenia (Gala-buzi, 2016, s. 387–388; Littlewood, 1999) nazywanego również marginalizacją,

wspólnym wątkiem jest zazwyczaj pewne odniesienie społeczne. Jednostki lub grupy znajdują się w procesie wolicjonalnego lub niewolicjonalnego wychodzenia poza wspólnotę, stopniowo ograniczając swój udział w społecznym funkcjonowaniu. Wykluczeniu często towarzyszą takie zjawiska, jak: uzależnienia, przemoc, bezrobocie, migracje czy bezdomność, natomiast w kontekście pandemii wykluczenie jawi się jako zjawisko wielowymiarowe, gdzie jego różne formy mogą współwystępować w formach sprzężonych. Kiedy nie jest możliwe utrzymanie stabilnego zatrudnienia, wielu staje przed koniecznością szybkiego przekwalifikowania, dostosowania, albo wycofuje się z aktywności zawodowej, a nawet rezygnuje z poszukiwania pracy. Nawet migracje w poszukiwaniu pracy są utrudnione, co powoduje, że ryzyko wykluczenia społecznego wzrasta niewspółmiernie do czasów przedcovidowych.

Szczególne zainteresowanie wzbudza fenomen samowykluczenia czy autowykluczenia polegającego na świadomym, dobrowolnym wycofywaniu się z uczestnictwa w życiu społecznym. Niewątpliwie pandemia wymusiła pewne zmiany na rynku pracy niezależnie od aspektu wolicjonalnego podmiotów w nim uczestniczących. Kryzys zdrowotny i ekonomiczny spowodował uwidocznienie się zjawiska dotąd raczej marginalizowanego lub postrzeganego jako specyficznie lokalne. Tym zjawiskiem jest hikikomori (jap. 引きこもり). Jeśli sięgnąć do trzeciej edycji oxfordzkiego słownika psychologicznego *A dictionary of psychology* zredagowanego przez Andrew M. Colmana (2009), hikikomori definiuje się jako fenomen typowo japoński, najczęściej dotyczący nastolatków, młodych dorosłych, szczególnie najstarszych synów w rodzinie, podczas gdy kobiety stanowią zaledwie jedną czwartą wszystkich zbadanych przypadków. Zjawisko to charakteryzuje się ekstremalnym wycofaniem społecznym, graniczącym niemal z całkowitym zaniechaniem jakichkolwiek kontaktów ze światem zewnętrznym. Chociaż nie wynika ono z zaburzeń neurologicznych i psychicznych, to często u jego przyczyn może leżeć doświadczenie traumatyczne (Ibid.). Z psychologicznego punktu widzenia postrzegane jest jako pewna forma fobii społecznej. Pierwszy raz użyto tego określenia w 1991 roku, co nakłada się na zintensyfikowanie na świecie dyskursu o wykluczeniu społecznym. Co

ciekawe, o ile wykluczeniu poświęca się sporo uwagi w dyskursie naukowym, również w odniesieniu do pandemii, tak o samowykluczeniu wciąż mówi się nieporównywalnie mniej.

Osoby doświadczające hikikomori najczęściej nie wychodzą ze swojego miejsca zamieszkania przez okres minimum sześciu miesięcy. Jak zauważa Giovanni Martinotti i Chiara Vannini (2019), choć zjawisko to pierwotnie typowe było dla krajów azjatyckich z Japonią na czele, to również w krajach europejskich staje się problemem coraz częściej zauważalnym i się nasilającym. Osoby dotknięte tym rodzajem fobii czują lęk przed kontaktami społecznymi, co dla jednostki staje się coraz bardziej dotkliwie. Choć cytowany słownik psychologiczny skupia swoją uwagę głównie na osobach młodych i wkraczających dopiero w dorosłość, to zjawisko dotyczy także seniorów, osób, które zaprzestają aktywności zawodowej.

Doświadczający hikikomori mogą przechodzić je w sposób łagodny, gdzie interakcje społeczne są w jakiś sposób upośledzone, ale opuszczanie miejsca zamieszkania mimo wszystko jeszcze ma miejsce. Istnieją też bardziej ekstremalne, skrajne formy oznaczające zupełne niewychodzenie z mieszkania czy swojego pokoju, unikanie domowników przez wiele miesięcy. Często towarzyszy temu współwystępowanie psychoz, zaburzeń lękowych, innych form fobii społecznych. Diagnozuje się osobowość unikającą, zaburzenia depresyjne, zespół stresu pourazowego oraz uzależnienia – nie tylko od substancji psychoaktywnych, ale i hazardu, zachowań kompulsywnych czy gier video, Internetu (Pozza, Coluccia, Kato, Gaetani i Ferretti, 2019). Niektórzy badacze zwracają uwagę, że hikikomori może być po prostu jednym z przejawów izolacji i wycofania społecznego, jednak coraz więcej specjalistów z dziedziny zdrowia psychicznego wskazuje, że jest to coraz bardziej zauważalny problem w rozumieniu syndromu (Saito, 1998, Pozza et al., 2019). Z uwagi na jego specyfikę, związaną z warunkami izolacji społecznej, wciąż trudno jest badać i określić właściwą skalę występowania, nie mówiąc o wypracowaniu odpowiednich narzędzi badawczych i diagnostycznych. Wszelkie badania w tym zakresie ukazują mimo wszystko

tendencje wzrostowe, jeśli chodzi o identyfikowanie symptomów i kolejnych przypadków osób dotkniętych hikikomori.

W konsekwencji, coraz więcej badaczy wskazuje, że jest to problem o zasięgu globalnym, a nie tylko lokalnym, jak złudnie zdaje się sugerować orientalna proveniencja terminu (Ferrara et al., 2020). Hikikomori oznacza unikanie wszelkich form socjalizacji, ograniczenie dotychczasowych aktywności – nie tylko społecznych, ale też codziennych, gdzie może dochodzić do zaniedbań w kwestii odżywiania, utrzymania higieny osobistej czy snu. Zazwyczaj osoby doświadczające hikikomori częściej funkcjonują właśnie w nocy, kiedy ryzyko spotkania innych osób lub stymulacji ze świata zewnętrznego jest zdecydowanie mniejsze.

Kontekst kulturowy mimo wszystko wydaje się być dość istotny, jeśli chodzi o próby wskazania kryteriów diagnostycznych. Dla przykładu, podczas gdy dla państw azjatyckich mówi się o kryterium 6-miesięcznej izolacji, tak dla Europy jest on najczęściej skracany do 3 miesięcy (ibid.). Autorzy, którzy prowadzili badania nad hikikomori od lat 90. w Japonii, w XXI w. zwracają uwagę na konieczność poszerzenia zakresu tych badań, ponieważ istnieje znaczne prawdopodobieństwo, że jest to problem ogólnospołeczny, wykraczający poza lokalne uwarunkowania (Suwa, Suzuki, 2013), a pandemia COVID-19 zdaje się sprzyjać jego nasilaniu w niedalekiej przyszłości.

(Samo)wykluczenie społeczne wobec przyszłego rynku pracy

Hikikomori jawi się głównie jako pewna forma samowykluczenia, ale istnieją pewne czynniki mogące sprzyjać jego zaistnieniu. Poczynając od doświadczeń traumatycznych, przez współwystępujące stany psychopatologiczne, po uwarunkowania społeczne korelujące z przemianami kulturowymi i cywilizacyjnymi. Dlatego też mowa tu o samowykluczeniu społecznym w kontekście pandemii i wyzwań dla rynku pracy. Nakreślone uprzednio przeobrażenia rzeczywistości ukazują rosnącą rolę cyfryzacji, transferowania wielu aktywności społecznych do rzeczywistości wirtualnej, w tym pracy, co może sprzyjać nasi-

laniu się samowykluczenia. Właściwie to coraz więcej osób może żyć w sposób zupełnie niezależny, na ile oczywiście pozwala im na to stan zdrowia. Gwałtowny rozwój technologii i widmo czwartej rewolucji industrialnej zdecydowanie sprzyja izolacji społecznej, czego wyraz można odnaleźć czy to w zdalnych formach świadczenia pracy czy możliwości zapewnienia sobie niezbędnych usług społecznych w miejscu zamieszkania. Ponadto szczególnie ludzie młodzi, obecnani i oswojeni z nowymi technologiami, doświadczający coraz większej presji społecznej, przeładowania informacjami, wreszcie coraz częściej kontestujący zastaną sytuację socjoekonomiczną, ekologiczną czy polityczną stają się coraz bardziej wrażliwi na konsekwencje psychologiczne i społeczne kolejnych kryzysów. Nawracające nakazy zachowania społecznego dystansu i tzw. lockdownów sukcesywnie zmniejszają liczbę i upośledzają jakość interakcji, co szczególnie w odniesieniu do najmłodszych, zaczynających chociażby edukację w takich warunkach, może powodować socjalizację w kierunku społecznego wycofania.

Jak wskazują ostatnie badania Thiago Rozy nasilenie podczas pandemii takich zjawisk, jak możliwość zamawiania online jedzenia, zakupów, kursów edukacyjnych prowadzonych zdalnie, świadczenia pracy i budowania relacji społecznych w takiej formie powoduje drastyczny wzrost występowania zaburzeń lękowych, depresji, a co za tym idzie – wycofania społecznego, nasilającej się izolacji i wreszcie (samo)wykluczenia społecznego. Jak wskazują autorzy, izolacja społeczna jest zjawiskiem nasilającym się na przestrzeni ostatnich dekad, coraz częściej związanym z zachowaniami suicydalnymi, uzależnieniami, a w perspektywie nadchodzącej rzeczywistości postpandemicznej, mogącym okazać się kolejną epidemią, jeśli nie pandemią, równie dotkliwą jak obecnie trwający kryzys (Rozy i in., 2020).

Maki Rooksby twierdzi nawet, że hikikomori i (samo)wykluczenie społeczne może już być dodane do wciąż rozszerzającej się listy priorytetów, jeśli chodzi o profilaktykę zdrowia psychicznego i badania naukowe w tym zakresie daleko po zakończeniu pandemii (Rooksby et al., 2020).

Skoro zatem nasilające się zjawiska wykluczenia i samowykluczenia mogą niebawem okazać się coraz dotkliwszym problemem globalnym, to warto roz-

ważyc to, w jaki sposób może się to przekładać na kształtujący się, nowy rynek pracy. Ten okazuje się coraz mniej stabilny, bardziej niebezpieczny i nieprzewidywalny. James Moore, dość pesymistycznie sugeruje, że pandemia może przynieść właściwie całe generacje współczesnych eremitów. To może nie tylko wpłynąć na wzrost trudności psychicznych u coraz to młodszych ludzi czy seniorów, ale i oddziaływać na strukturę zatrudnienia, procesy decyzyjne co do wyboru ścieżek kariery zawodowej, a wreszcie konieczność przemodelowania dotychczasowych strategii rekrutacyjnych, jeśli chodzi o pracodawców, a także ogólną zmianę podejścia do pracy, sposobów jej regulacji oraz warunków świadczenia (Moore, 2020).

Jak zauważył już w latach 80. Pierre Bourdieu, porządek społeczny progresywnie wdrukowuje się w świadomość społeczną poprzez produkty-wytwory kultury, takie jak edukacja, język, wartości, oceny, a także wszelakie aktywności życia codziennego. Prowadzi to do nieuświadomionej niemal akceptacji różnic i hierarchii w postaci zachowań adaptacyjnych i przywiązania lub przeciwnej odpowiedzi w postaci samowykluczenia społecznego (Bourdieu, 1986, s. 141). Duża dynamika przemian i trudność w ustabilizowaniu nowego porządku na rynku pracy nieuchronnie będzie oznaczała wykluczenie wielu jednostek, które same – nie mogąc się odnaleźć w złożonej rzeczywistości i zaawansowanej procesualności dokonujących się zmian – mogą coraz częściej decydować się na rezygnację z obranych ścieżek kariery i doskonalenia zawodowego. Rosnący wymóg profesjonalizacji i aktualizacji wiedzy może przy tym okazać się nie do przeskoczenia, zwłaszcza w przypadku państw rozwijających się i rynków wschodzących, gdzie edukacja nie jest jeszcze na najwyższym czy chociażby zadowalającym poziomie. Zjawisko samowykluczenia będzie też częstsze wśród rozmaitych mniejszości, np. etnicznych, religijnych czy kulturowych, a już teraz obserwuje się tendencje ku tworzeniu gett, jak ma to miejsce w wielu krajach zachodniej Europy. W świetle nasilających się migracji i niewystarczającego lub nieadekwatnego kapitału ludzkiego, kulturowego może to spowodować większe zapotrzebowanie na wsparcie socjalne coraz liczniejszych społeczności. Ograniczone możliwości co do udzielenia wsparcia będzie się przekładało na ko-

nieczność takiego przemodelowania polityk społecznych, a za nimi instytucji pomocowych z założenia inkluzyjnych, aby nadal spełniały swoje funkcje, a nie stały się instytucjami wykluczenia. Jeszcze w 2010 r. przeprowadzono badania (Skrobanek i Jobst, 2010) nad młodymi Turkami doświadczającymi dyskryminacji w Niemczech, które wykazały, że młodzi imigranci mający do czynienia z dewaluacją ich rodzimego kapitału kulturowego i dyskryminacją istotnie przyczyniają się do wytwarzania kontrkultury i kontestacji, w tym wobec zasad panujących na rynku pracy. Jednak zwłaszcza młodzi ludzie, obserwując tylko zjawisko wykluczenia i samowykluczenia u innych, gdy nie dotyczy ich ono bezpośrednio, często prezentują zachowania prospołeczne, kompensacyjne i inkluzyjne wobec wykluczających się. Szczególną rolę odgrywają tu uwarunkowania środowiskowe, a nie np. genetyczne (Meulen et al., 2018).

Wykorzystanie tego potencjału w jak najwcześniejszych latach, kiedy młodzi ludzie dopiero przygotowują się do wejścia na rynek pracy, stanowi więc kolejne wyzwanie dla systemów edukacji, które szczególnie zmagają się z izolacją wywołaną COVID-19. Pandemia okazała się dotkliwa dla osób dyskryminowanych i w różnym stopniu wykluczonych, co w kontekście np. osób bezrobotnych jeszcze bardziej utrudnia powrót na rynek pracy. W myśl koncepcji Bourdieu pandemia może więc powodować coraz częstszy wybór negatywnych strategii adaptacyjnych w postaci zwrotu ku szarej strefie i czarnego rynku, przestępczości czy uzależnieniom i agresji, zamiast afirmacji nowego porządku. Ponadto nowe wytwory-produkty kulturowe w postaci blockchainu, rozwoju rynku kryptowalut i technologii cyfrowych mogą temu sprzyjać, podobnie jak same warunki wydłużającej się izolacji społecznej.

Pomimo dość ponurych wizji przyszłości wynikających z nasilającego się zjawiska wykluczenia i samowykluczenia społecznego, pandemia może też być odczytana w kategorii wyzwacza zmian na lepsze. To bolesne doświadczenie może zostać wykorzystane jako impuls do przemodelowania rynku pracy oraz rozumienia jej samej w sobie, uwzględniając istotne przemiany kulturowe i specyfikę życia najmłodszych generacji w porównaniu do wcześniejszych pokoleń. Jak zauważa Pelin Demirel z Imperial College Business School, szczególnie

uwarunkowania wyizolowanej społecznie pracy zdalnej uświadomiły, jak ważne jest przywrócenie odpowiedniej wartości i sensu wykonywanej pracy. Pandemia nagle zwróciła uwagę na rzesze tzw. freelancerów, którzy do tej pory żyli w cieniu pierwszych linii rynku pracy. Co ciekawe, wielu z nich nadal chce pracować w takim trybie, ceniąc sobie pewną niezależność, komfort i autonomię, jednak na ogół zderzają się ze ścisłym kontrolowaniem czasu i jakości wykonywanych zadań. Ich praca jest fragmentarycznym wypełnianiem pomniejszych zadań bliżej nieokreślonej i niezrozumiałej całości. Przypomina to coś na kształt Markowskiej czy Feuerbachowskiej alienacji (Tittenbrun, 2000), kiedy pracownik wykonuje jedynie proste, wycinkowe i powtarzalne czynności zamiast rozumieć i pojmować produkt czy usługę jako pewną całość. Współcześni freelancerzy, pracownicy zdalni są w dużej mierze odizolowani od docelowych klientów, nie mają większej siły sprawczej w kontekście projektowania dalszych zadań i obowiązków czy budowania relacji – czy to z innymi pracownikami, czy klientami – co przekłada się na niskie zadowolenie z pracy. Zaledwie niewielki odsetek wszystkich pracujących online jest w stanie osiągnąć taką autonomię i warunki pracy, które nie stwarzałyby ryzyka przeciążenia stresem, wypalenia zawodowego, szybkiej rotacji na stanowiskach pracy. Dlatego za P. Demirel można przypuszczać, że jednym z ważniejszych działań względem nowo powstającego rynku pracy powinno być przywrócenie poczucia łączności z wykonywanymi zadaniami. To nie coraz intensywniejsze i doskonalsze środki kontroli przekładają się na jakość i produktywność pracy, ale poczucie jej sensu, wytworzone więzi między podmiotami a samą aktywnością zawodową, a wreszcie coraz popularniejszy w ostatnich latach – balans między pracą a czasem prywatnym. Racjonalizacja i optymalizacja rynku pracy nie może być drogą na skróty prowadzącą jedynie przez coraz bardziej wyśrubowane oczekiwania czy dokładniejsze wskaźniki jakości. To droga żmudna, wymagająca wszechstronnego zrozumienia specyfiki nie tylko rynku, ale też jego aktywnych uczestników.

Jak wskazują kolejne pandemiczne raporty Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD, 2021), rosnące w wielu krajach bezrobocie i ograniczone możliwości udziału w edukacji czy szkoleniach zawodowych dra-

stycznie przekładają się na wykluczanie kolejnych młodych osób z rynku pracy, a jeszcze inni świadomie i niemal całkowicie wycofują się i stają nieaktywni zawodowo. Wykluczają się więc sami, dobrowolnie, bez woli podejmowania walki. Może to być odczytane jako jednoznaczny sygnał, że w świetle takiego kryzysu, jakim jest pandemia COVID-19, rządy poszczególnych państw celem utrzymania płynności gospodarek będą zmuszone do większej partycypacji w organizacji szkoleń zawodowych, doskonalenia edukacji przystosowującej do nowych realiów, większego inwestowania w dotknięte kryzysem obszary gospodarcze. Równie ważnym elementem staje się samo zrozumienie sytuacji obecnych i przyszłych pracowników, co powinno przekładać się na rzetelne i pogłębione badania ich ogólnej sytuacji, kondycji, oczekiwań i rzeczywistości, w jakiej żyją. Ta coraz bardziej zdominowana jest efektami gwałtownych przemian związanych z czwartą rewolucją przemysłową, za którymi wiele rynków pracy zwyczajnie nie nadąża: począwszy od archaicznych środków technologicznych, form organizacji pracy, a nawet jej wymiaru godzinowego. Znane zresztą już są eksperymentalne próby wdrażania trybu pracy ze zredukowaną liczbą godzin czy wprowadzania dochodu podstawowego. Pandemia natomiast uwidoczniała wiele braków i zaniedbań, a odpowiednio szybka i skoordynowana reakcja na nie może nie tylko polepszyć jakość i postrzeganie samej pracy, ale też stanowić inspirację do podjęcia działań niezbędnych i koniecznych w świetle sprostania globalnym przemianom rynku. Podążanie tą drogą może w jakimś stopniu przyczynić się chociażby do tego, że postępujące rozwarstwienie socjoekonomiczne i narastające nierówności powodujące wykluczenie lub skłaniające coraz więcej osób do samowykluczenia z rynku pracy nie będą aż tak drastyczne, jak ma to miejsce obecnie.

Wnioski

Pandemia COVID-19 okazała się sporym wyzwaniem dla rynku pracy, który jeszcze przed nią doznawał istotnych przeobrażeń wynikających z rozwoju technologicznego, cyfryzacji czy dynamicznego postępu nauki – określanych

mianem czwartej rewolucji przemysłowej. Kryzys zdrowotny i ekonomiczny w połączeniu z okolicznościami nasilającej się społecznej izolacji sprzyjają wzrostowi bezrobocia, obniżeniu bezpieczeństwa i stabilności zatrudnienia, co skutkuje wykluczaniem kolejnych osób z rynku pracy, szczególnie młodych. Część z nich dokonuje wręcz samowykluczenia, czego wyrazem jest rosnące zainteresowanie badaczy zjawiskiem hikikomori, czyli dobrowolnym wycofywaniem się z życia społecznego, w tym zawodowego. Cierpi na tym nie tylko rynek, ale przede wszystkim ubożeją relacje społeczne, a w wymiarze jednostkowym dodatkowo sprzyja występowaniu patologii społecznych i pogorszeniu dobrostanu psychofizycznego. Jednym z charakterystycznych zjawisk towarzyszących pandemii jest przenoszenie wielu obszarów pracy do rzeczywistości wirtualnej, w tryb zdalny, co negatywnie oddziałuje na transfer wiedzy, umiejętności, więzi i komunikację wśród pracowników i poziom innowacyjności przedsiębiorstw. W połączeniu z przemianami technologicznymi i społecznymi pozwalającymi coraz większym grupom funkcjonować bez bliższych kontaktów społecznych, ale też wymagających stałej profesjonalizacji, samokształcenia lub elastyczności, ryzyko samowykluczenia wzrasta i może być jednym z ważniejszych determinantów kształtującego się, nowego rynku pracy po pandemii. Rodzi to konieczność podjęcia wszechstronnych i szeroko zakrojonych działań ukierunkowanych na wsparcie biznesu, edukacji, rozmaitych szkoleń i kursów przekwalifikowujących zawodowo, ale też przeformułowania rozumienia samej pracy, jej sensu, sposobów organizacji i kontroli. Nie bez znaczenia jest również inwestowanie w profilaktykę zdrowia psychicznego i inicjatywy społeczne aktywizujące rozmaite środowiska, które pomogłyby wspierać aktywność na rynku pracy oraz działać jako czynnik chroniący przed narastającym ryzykiem wykluczenia. Nie można bowiem odrzucić ryzyka wystąpienia kolejnych pandemii, w tym pandemii samotności, społecznej izolacji i (samo)wykluczenia, które stopniowo urastają do problemów o zasięgu globalnym.

Straszenie: Niniejszy tekst przedstawia narastający problem społecznej izolacji i wykluczenia będących następstwem m.in. pandemii COVID-19. Zjawiska te są skorelowane z aktualnymi przeobrażeniami rynku pracy, takimi jak wdrażanie na szeroką skalę trybu pracy hybrydowej lub zdalnej, zmiany w strukturze zatrudnienia – zwłaszcza sektora usług, nagła konieczność przekwalifikowania się pracowników czy brak możliwości podjęcia zatrudnienia zgodnie z profilem zawodowym. Jednym z omawianych pojęć jest hikikomori, czyli fobia społeczna polegająca na niewymuszonej izolacji jednostki. Kontekst trwającej czwartej rewolucji przemysłowej z widmem technologicznego bezrobocia ukazuje możliwe kierunki rozwoju rynku pracy, gdzie izolacja społeczna prawdopodobnie będzie jednym z nasilających się problemów w odniesieniu do zarówno ludzi młodych, wkraczających na rynek pracy, jak i do osób starszych zaprzestających aktywności zawodowej.

Słowa kluczowe: wykluczenie, samowykluczenie społeczne, hikikomori, rynek pracy, pandemia

Abstract: This text outlines the growing problem of social isolation and self-exclusion as an effect of COVID-19 pandemic, among others. These phenomena are correlated with the current transformations of a labor market, such as the implementation of hybrid and remote work, changes in the employment structure – especially in the services sector, immediate need of requalification or the inability to get employed according to the professional profile. Among the concepts discussed here one can find hikikomori, a social phobia resulting in voluntary social self-isolation. The context of the ongoing fourth industrial revolution and technological unemployment display some possible directions of the labor market development where social isolation will probably be a growing problem: both for young people entering the labor market and retirees.

Keywords: exclusion, social self-exclusion, hikikomori, labor market, pandemic

Bibliografia

- Bourdieu P. (1986), *The Forms of Capital*. W: Richardson, J. G. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Capital*. New York: Greenwood Press, s. 241–258.
- Id. (2017). *Symbolic violence and self-exclusion*. Routledge (e-book).
- Burt R. S. (2009), *Structural Holes: The Social Structure of Competition*. Harvard University Press.
- Campa R. (2014), *Technological Growth and Unemployment: A Global Scenario Analysis*. „Journal of Evolution and Technology”, 24(1), 86–103.
- Colman A. (red.) (2014), *A Dictionary of Psychology. Online version 2014*. Oxford University Press.
- Ferrara P. i in. (2020), *The Hikikomori Phenomenon of Social Withdrawal: An Emerging Condition Involving Youth's Mental Health and Social Participation*. „The Journal of Pediatrics”, 225, 10, 286–288, <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.06.089>.
- Galabuzi E-E. (2016), *Social Exclusion*. W: Raphael, D. (red.), *Social Determinants of Health* (387–469). Toronto: Canadian Scholars Press.
- Główny Urząd Statystyczny (2021), *Wpływ epidemii COVID-19 na wybrane elementy rynku pracy w Polsce w pierwszym kwartale 2021 r.*
- Hańderek J. (2017), *Wokół wykluczenia*. W: *Wykluczenia*. Kraków: Ośrodek Badawczy Facta Ficta, 15–36.
- Keynes J. M. (1931), *Economic Possibilities for our Grandchildren*. W: *Essays in Persuasion*. Harcourt Brace.
- Littlewood P. (red.) (1999), *Social Exclusion in Europe: Problems and Paradigms*. Londyn/ Nowy Jork: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Martinotti G., Vannini Ch. (red.) (2019), *Hikikomori: psychopathology and differential diagnosis of a condition with epidemic diffusion*. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 25(2), 187–194.
- Meulen M. i in. (2018), *Heritability of neural reactions to social exclusion and prosocial compensation in middle childhood*. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45 (online), 100842.
- Moore J. (2020). *Coronavirus could be creating a whole generation of recluses*. *Independent*, 19 grudnia, <https://www.independent.co.uk/voices/coronavirus-recluse-agoraphobia-hikikomori-b1776495.html>. (dostęp: 26.10.2021).
- OECD (2021). *Youth and the labour market*, <https://www.oecd-ilibrary.org/> (dostęp: 27.10.2021).
- Organization for Economic Co-operation and Development (2021), *Employment Outlook 2021: Navigating the COVID-19 Crisis and Recovery*. OECD Publishing.

- Pentland A. (2012), *The new science of building great teams*. Harvard Business Review, 90, 60–69.
- Peters M.A. (2019), *Beyond technological unemployment: the future of work*. *Educational Philosophy and Theory*, 52(5), 485–491.
- Pozza A., Coluccia A., Kato T., Gaetani M. i Ferretti F. (2019), *The Hikikomori' syndrome: Worldwide prevalence and co-occurring major psychiatric disorders: A systematic review and meta-analysis protocol*. *BMJ Open*. 9. e025213. 10.1136/bmjopen-2018-025213.
- Rae A. (2018), *From neighbourhood to „globalhood”? Three propositions on the rapid rise of short-term rentals*. *AREA: Royal Geography Society*, 51(4), 820–824, <https://rgs-ibg.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/area.12522>.
- Reagans R. i McEvily B. (2003), *Network structure and knowledge transfer: the effects of cohesion and range*. *Administrative Science*, 48, 240–267.
- Rooksby M., Furuhashi T., McLeod H. (2020), *Hikikomori: a hidden mental health need following the COVID-19 pandemic*. „*World Psychiatry*”, 19(3), 399–400.
- Roza T., Passos I., Gadelha A. (2020). *Hikikomori and the COVID-19 pandemic: not leaving behind the socially withdrawn*. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, August (online), doi:10.1590/1516-4446-2020-1145.
- Saito T. (1998), *Shakaiteki hikikomori – owaranai shishunki (Social hikikomori – Never-ending Adolescence)*. Tokyo: PHP Shinsho.
- Schwab, K. (2016), *The Fourth Industrial Revolution*. Switzerland: World Economic Forum.
- Skrobaneck J. i Jobst S. (2010), *Cultural Differentiation or Self-Exclusion: On Young Turks' and Repatriates' Dealing with Experiences of Discrimination in Germany*. „*Current Sociology*”, 58(3), 464–488.
- Suwa M., Suzuki K. (2013), *The phenomenon of „hikikomori” (social withdrawal) and the socio-cultural situation in Japan today*. „*Journal of Psychopathology*”, 19, 191–198.
- Tittenbrun J. (2000), *Alienacja w myśli Karola Marksa*. *Principia*, s. 27–28, 325–348.
- World Economic Forum (2020), *Future of Jobs Report*, <https://www3.weforum.org/>.
- Yang L., Holtz D., Jaffe S. et al. (2021), *The effects of remote work on collaboration among information workers*. *Nature Human Behaviour*, 19.10.2021, <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01196-4>.

Katarzyna Białożyt-Wielonek

ORCID: 0000-0001-7047-5763

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

**Wyzwania związane z aktywizacją osób starszych
w okresie pandemii COVID-19:
wybrane aspekty funkcjonowania placówek
działających na rzecz seniorów**

**The challenges of activating older adults during
the COVID-19 pandemic: selected aspects of
senior living facilities**

Wprowadzenie

Zmiana jest nieodzownym elementem rynku pracy, na którym dokonujące się przeobrażenia determinowane są zachodzącymi przekształceniami gospodarczymi, społecznymi, ekonomicznymi czy też politycznymi. Literatura przedmiotu jednoznacznie wskazuje, iż na przeobrażenia rynku bezpośrednio wpływają pojawiające się kryzysy ekonomiczno-gospodarcze (Grewiński, Kawa, 2021) a także zmiany generacyjne związane z wchodzeniem na rynek pokolenia Z, Smart czy NEET (Krause, Ludwikowska i Tomaszewska, 2019; Tomaszewska-Lipiec, 2018).

Jak pokazał rok 2020, rynek pracy zależny jest także od wielu uwarunkowań, które potęgując swój obszar oddziaływania, mogą doprowadzić do

globalnego zachwiania gospodarczego. Pandemia COVID-19, jak podkreślają Mirosław Grewiński i Marek Kawa (2021, s. 3), „nie ma etiologii ekonomiczno-gospodarczej, jak miało to miejsce we wcześniejszych kryzysach gospodarczych – np. lat 30. XX w., czy ostatniego kryzysu w 2008 r. – załamania się systemu finansowego, gdy nie było wiadomo do końca, jak podobne lub dalekie będą reperkusje zawieszenia wszystkich znaczących gospodarek krajowych w globalistycznej sieci powiązań i przepływów dostaw. Sytuacja pandemii wpłynęła na charakter i sposób wykonywania obowiązków zawodowych”. Zróżnicowana etiologia kryzysu spowodowanego pandemią koronawirusa skutkowała także podjęciem przez władze innych niż dotychczas działań, które mocno wpłynęły na rynek zatrudnienia.

W marcu 2020 r. za sprawą wprowadzonych restrykcji i ograniczeń zmiana uległ polski rynek pracy, podobna sytuacja miała miejsce w państwach Unii Europejskiej. Nakaz związany z utrzymaniem dystansu społecznego niejako wymusił wprowadzenie alternatywnej formy pracy, czyli pracę zdalną. „Tryb zdalnej pracy” został uruchomiony w szkołach, na uczelniach, w urzędach, placówkach działających w sektorze pomocy społecznej, usługach medycznych, korporacjach i firmach, gdzie istniała taka możliwość. Wprowadzenie alternatywnej formy pracy z jednej strony dawał możliwość utrzymania zatrudnienia, z drugiej zaś wymagała od pracowników, pracodawców, uczniów, studentów, klientów pomocy społecznej oraz wszystkich beneficjentów usług – przystosowania do zachodzącej zmiany. Konsekwencje i uwarunkowania pracy zdalnej, pomimo dość powszechnej opinii, nie dotyczyły tylko nauczycieli, uczniów czy rodziców, ale całego społeczeństwa, które musiało zmierzyć się z doświadczaniem nowego rodzaju pracy, usług, interakcji społecznych. Przed wyzwaniem pracy zdalnej został także postawiony personel placówek wspierających osoby starsze oraz sami seniorzy, którzy według danych Eurostatu (2020) są grupą najmniej korzystającą z Internetu.

Celem niniejszego rozdziału jest ukazanie wyzwań, z jakimi musieli zmierzyć się pracownicy placówek wsparcia dziennego dla osób starszych, szczególnie w obszarze aktywizacji społecznej w czasie trwania pandemii COVID-19.

Działalność placówek wsparcia dziennego dla seniorów

Placówki wsparcia dziennego dla osób starszych są istotnym elementem systemu pomocowego, działającego na rzecz seniorów. Funkcjonowanie tych instytucji, koncentruje się na pracy w środowiskach lokalnych, w których mieszkańcami są często osoby starsze, samotne czy też schorowane. Wraz z wydłużeniem ludzkiego życia i wzrostem liczebności najstarszych populacji uwypukliła się potrzeba stworzenia placówek typu dziennego, adresowanych do seniorów, którzy nie wymagają opieki całodobowej. Najpowszechniejszymi typami placówek wsparcia dziennego dla osób starszych są ośrodki wsparcia, kluby samopomocy, dzienne domy opieki.

Placówki tego typu oferują swoim uczestnikom szereg zajęć aktywizujących, rehabilitację społeczną oraz usprawniającą, terapię zajęciową, kuchnię terapeutyczną, zajęcia komputerowe, kulturalno-oświatowe, skoncentrowane na wzmocnieniu samodzielności życiowej seniora. Duże znaczenie przypisuje się realizacji zadań, które bezpośrednio wpływają na podnoszenie jakości życia najstarszej populacji. Działania te związane są z utrzymaniem sprawności psychoruchowej, przeciwdziałaniem poczucia samotności i osamotnienia, niwelowaniem negatywnych stereotypów na temat seniorów w środowisku lokalnym, uspołecznianiem najstarszych kohort. W harmonogramie zajęć placówek wsparcia dziennego można odnaleźć zajęcia takie jak: terapia manualna, aktywności sportowe, zajęcia rehabilitacyjne, zajęcia komputerowe, wycieczki, wyjścia do teatrów, kin czy muzeów, spotkania okolicznościowe czy z młodszymi pokoleniami w ramach działań skoncentrowanych na integracji międzypokoleniowej. Ważnym aspektem funkcjonowania placówek tego typu jest stworzenie przestrzeni, która umożliwi seniorom odczuwanie i przeżywanie pozytywnych doświadczeń związanych z fazą starości. Na podstawie literatury przedmiotu można wnioskować, iż znaczącym elementem, warunkującym funkcjonowanie placówek wsparcia dziennego jest rozmowa. „Ważnym elementem programów jest czas na zwykłe rozmowy. Możliwość wypowiedzenia swoich smutków, żalów, ale również radości pozytywnie wpływa na funkcjonowanie osoby starszej, która bardzo często

szuka zrozumienia i wsparcia w osobie słuchacza” (Białożył 2013). Analiza literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, iż placówki wsparcia dziennego koncentrują się na stworzeniu optymalnych warunków do aktywnego i konstruktywnego starzenia się jednostek, uwzględniając ich możliwości, potrzeby i potencjał. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż placówki te opierają swoją działalność na bezpośrednim kontakcie z podopiecznym, który bardzo często angażuje się w działalność aktywizującą, właśnie poprzez pracę w grupie rówieśniczej.

Organizacja różnych form zajęć jest możliwa dzięki wykwalifikowanemu personelowi, który stara się zagospodarować uczestnikom wolny czas w sposób ciekawy i optymalny, uwzględniając ich możliwości psychofizyczne. Kadre placówek, w zależności od potrzeb, tworzą terapeuci, animatorzy, psychologowie, pracownicy socjalni, asystenci osób starszych czy opiekunowie. Pracownicy, obok planowania i realizacji zajęć, pomagają seniorom także w sytuacjach kryzysowych, wymagających wsparcia i interwencji.

Literatura przedmiotu istotnie wskazuje, iż placówki wsparcia dziennego oddziałują na swoich uczestników w sposób holistyczny, uwzględniając ich potencjał oraz pojawiające się dysfunkcje. Poprzez zaangażowanie w różne formy i typy aktywności seniorzy mają możliwość wszechstronnego rozwoju, który usprawnia ich społeczne funkcjonowanie. Możliwość uczestniczenia w zajęciach pozwala im na zaspokajanie potrzeb, takich jak: przynależność, akceptacja, realizacja czynności użytecznych, satysfakcja i zadowolenie z życia. Poprzez zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu możliwym staje się odczuwanie dobrostanu, co przekłada się na sposób i jakość przeżywanej starości (Pikuła, 2016).

Jak pokazują liczne opracowania, ważnym aspektem funkcjonowanie starszego człowieka w społeczności jest zaspokajanie potrzeby kontaktu z drugim człowiekiem, poczucia przynależności i akceptacji ze strony środowiska (Chabior, 2011; Halicka, 2004). Placówki wsparcia dziennego umożliwiają to zarówno w grupie rówieśniczej, jak i poprzez działania międzypokoleniowe. Poprzez wspólne zaangażowanie w zajęcia manualne, spotkania, wyjścia, wykonywanie czynności związanych z funkcjonowaniem placówki osoby starsze czują się potrzebne i akceptowane, niezależnie od swoich ograniczeń, co bezpośrednio

przekłada się na ich funkcjonowanie w grupie nie tylko rodzinnej czy rówieśniczej, ale i społecznej.

W czasach, kiedy coraz częściej badacze wskazują na marginalizację i wykluczenie osób starszych ze społeczeństwa ze względu na stan zdrowia i postępujące oznaki starzenia się, można zauważyć, iż instytucjonalne formy wsparcia dziennego sprzyjają zmniejszeniu stopnia izolacji i alienacji, co pozwala seniorom na zwiększenie poczucia sprawczości i niwelowanie negatywnych stereotypów. Poprzez uczestnictwo w zajęciach oferowanych przez placówki seniorzy zyskują motywację, aby wyjść z domu, utrzymują kontakty z rówieśnikami oraz młodszym pokoleniem. Uczestnictwo w zajęciach pobudza do działania w różnych sferach społecznych oraz rozszerza ich kręgi znajomych i przyjaciół, co pozwala na zwiększanie poczucia samodzielności. Holistyczna działalność placówek wsparcia dziennego pozwala także na stymulację ruchową, co przyczynia się do utrzymania sprawności fizycznej w okresie starości.

Wielowymiarowość działań oferowanych przez placówki wsparcia dziennego stanowi istotną część wielosektorowego wsparcia, aktywizowania oraz integracji seniorów ze środowiskiem lokalnym. Aktywne funkcjonowanie tychże placówek w środowiskach pozwala na wychowanie do starości oraz przez nią właśnie, co sprzyja waloryzacji ostatniego etapu ludzkiego życia.

Funkcjonowanie osób starszych w pandemii COVID-19

Rok 2020 przyniósł nową perspektywę społecznego funkcjonowania seniorów. Pandemia koronawirusa bezpośrednio przyczyniła się do licznych zmian w obrębie życia społecznego, przeobrażeniom uległ model życia wielu jednostek, zmieniały się wszystkie płaszczyzny codziennego funkcjonowania. Wraz ze wzrostem liczby osób chorych zostały wprowadzane restrykcje, które bezpośrednio przyczyniły się do przeobrażeń dotyczących specyfiki pracy w wielu sektorach. Konsekwencje pojawiających się restrykcji nie są widoczne tylko w gospodarce, ale także w indywidualnym oraz zbiorowym funkcjonowaniu jednostek. Konieczność wprowadzenia trybu „online” w wielu miejscach

pracy bezpośrednio wpłynęła zarówno na pracowników, jak i potencjalnych beneficjentów, konsumentów. Praca w formie zdalnej znalazła także swoje odzwierciedlenie w pomocy społecznej, w działalności instytucji i placówek wspierających, aktywizujących, integrujących różne kategorie klientów, w tej grupie znaleźli się także seniorzy.

Jak zauważa Jerzy Krzyszkowski (2020, s.50): „Pandemia COVID-19 postawiła przed seniorami liczne wyzwania ze względu na zwiększone ryzyko zachorowania i ciężkiego przebiegu choroby. Ważnym problemem okazały się także ograniczenia i deficyty w funkcjonowaniu instytucji polityki społecznej, w tym szczególnie jednostek organizacyjnych pomocy społecznej oraz placówek opieki zdrowotnej”. Według ekspertów grupą najbardziej narażoną na zachorowanie są osoby starsze, niepełnosprawne, przewlekle chore, dlatego też znaczna część działań ochraniających koncentrowała się bezpośrednio na nich. Jak zauważa Beata Ziębińska (2020, s. 52) „Wydaje się, że w sytuacji związanej z pandemią największe ofiary ponoszą głównie osoby starsze i chore, nie tylko dlatego, że są najbardziej narażone na zakażenie, ale także ze względu na to, że naturalne systemy wsparcia w wielu przypadkach, szczególnie w sytuacji samodzielnego zamieszkiwania, nie mogą realizować swoich funkcji. Są to rodzina, przyjaciele i osoby znaczące z otoczenia, które na podstawie uczuć, więzi, postawy bądź po prostu poprzez swoją obecność wywierają korzystny wpływ na podopiecznego i naturalnie stymulują nie tylko społeczne funkcjonowanie jednostki, ale też jej kondycję psychofizyczną”. Seniorzy, szczególnie Ci samotnie zamieszkujący, zostali pozbawieni naturalnych form wsparcia, które opiera się na bezpośrednim kontakcie. Ograniczenia związane z kontaktami interpersonalnymi, przełożyły się także na restrykcje związane z dostępem do placówek wsparcia dziennego i innych form pomocy, co znacznie obniżyło poziom aktywności i uczestnictwa seniorów w życiu społecznym. W sytuacji pandemii możliwości związane z aktywnością osób starszych zostały znacznie ograniczone. Wskutek zamkniętych placówek seniorzy zostali pozbawieni możliwości udziału w życiu społecznym i takiej działalności, nastąpiło ich odizolowanie w celu ochrony ich zdrowia i życia. Możliwość bezpośredniego kontaktowania się wyłącznie z domownikami

zamieszkującymi wspólne gospodarstwo znacznie ograniczyło zaspokajanie potrzeb związanych z relacjami i przynależnością społeczną.

Według Ziębińskiej (2021) w kontekście sytuacji seniorów w czasie trwania pandemii można mówić o pewnego rodzaju paradoksie, polegającym na tym, iż z jednej strony osoby starsze są grupą, która potrzebuje pomocy i wsparcia w największym wymiarze, z drugiej zaś strony często osoby te przebywają samotnie w domu, z racji panujących obostrzeń. Na znaczeniu nabiera również fakt, iż najstarsze kohorty posiadają stosunkowo słabe umiejętności korzystania z komputera czy komunikatorów telefonicznych, co jest związane z wykluczeniem cyfrowym. „Okoliczności, w jakich znaleźli się ludzie starsi, strach przed zachorowaniem i utratą życia, przyczyniły się do zamknięcia się nie tylko w przysłowiowych „czterech ścianach domu”, ale także we własnym świecie trosk, lęków i obaw, które rozwiewane mogły być właściwie wyłącznie podczas rozmów telefonicznych z bliskimi, znajomymi, przyjaciółmi, przez osoby pozbawione możliwości korzystania z dóbr narzędzi internetowych i medialnych” (Pikuła, 2020, s. 83). Bez wapienia okres pandemii i całkowitego lockdownu znacznie utrudnił zaangażowanie w życie społeczne, a spotęgował poczucie samotności i osamotnienia.

Problematyczne nie tylko stało się ograniczenie kontaktów interpersonalnych, ale także zamknięcie lub przejście na pracę zdalną placówek i instytucji wspierających, które koncentrowały się na aktywizacji seniorów. Bardzo mocno zostały ograniczone 2 najbardziej powszechne formy aktywności osób starszych: formalna oraz nieformalna (Szatur-Jaworska, Błędowski i Dziegielewska, 2006, s. 161). Pandemia przeniosła punkt ciężkości na aktywność samotniczą osób starszych, która realizowała się w domu. Oglądanie telewizji, słuchanie radia, czytanie prasy i książek, rozwiązywanie krzyżówek, rozwijanie swoich zainteresowań w oderwaniu od kontaktów społecznych, często z ograniczonymi możliwościami ruchowymi, znacznie wpłynęły na odczuwany dobrostan seniorów (Pikuła, 2020).

Jak pokazują badania (Ziębińska, 2020), przeniesienie do sfery wirtualnej różnych form wsparcia, pracy socjalnej i pomocy wiązało się z pewnego rodzaju

ju barierami, które uniemożliwiały realizację pełnej oferty pomocowej. Badania wskazują, iż wraz z rozwojem pandemii i poszerzającymi się restrykcjami pogorszył się stan zdrowia psychicznego seniorów, którzy zmuszeni zostali do pozostania w domu, nasiliły się ich lęki i obawy dotyczące samotnego funkcjonowania. Okres pandemii i związanych z nim restrykcji przyczynił się do tego, iż seniorzy mieli obawy przed załatwieniu spraw urzędowych i medycznych, pojawiały się także lęki, iż zostaną pozbawieni pomocy, będą „zdani na siebie”.

Obok wyżej wymienionych problemów osób starszych, których natężenie można było zaobserwować wraz z pojawiającymi się obostrzeniami, należy także zwrócić uwagę na organizację czasu wolnego. Brak możliwości podejmowania równych form aktywności, konieczność pozostania w domach, ograniczone kontakty międzyludzkie doprowadziły do momentu, w którym to została zachwiana idea aktywnego starzenia się. Jak pokazują wyniki badań Magdaleny Kugiejko oraz Piotra Kociszewskiego (2021), osoby starsze dostrzegały negatywne konsekwencje ograniczeń dla organizacji własnego czasu wolnego. Według najstarszych kohort pandemia i wprowadzone restrykcje przyczyniły się do braku możliwości samodzielnego sterowania własnym życiem, nastąpiło zablokowanie możliwości wyjazdów krajowych i zagranicznych, została zahamowana aktywność na wielu płaszczyznach codzienności (Kugiejko, Kociszewski, 2021, s. 20).

Faza starości wiąże się z licznymi przekształceniami, które wpływają na odczuwaną jakość życia jednostki. Okres pandemii bez wątpienia przyczynił się do powstania negatywnych zmian, które generowały niekorzystne emocje i potęgowały lęk u osób starszych. Funkcjonowanie seniorów w okresie pandemii było mocno ograniczone, tylko i wyłącznie do aktywności samotniczej, realizowanej we własnych mieszkaniach, dodatkowo pojawiały się spotęgowane obawy odnoszące się do stanu zdrowia i możliwości zachorowania. Położenie osób starszych, w czasie pandemii, przyjmowało dwojaki wymiar. Z jednej strony z racji wieku, chorób przewlekłych zachęcani byli do pozostawania w domu, jednak takie ograniczenie mogło poskutkować pogorszeniem się ich sprawności, samodzielności oraz doprowadzić do izolacji społecznej.

Placówka wsparcia dziennego dla seniorów w czasie trwania pandemii

Wraz z rozwojem pandemii w Polsce konieczne było wprowadzenie ograniczeń związanych z funkcjonowaniem społecznym. Restrykcje objęły także placówki wsparcia dla seniorów. W okresie całkowitego lockdownu instytucje te pracowały w systemie zdalnym, w momencie luzowania obostrzeń decyzję o zmianie trybu pracy instytucji podejmowali wojewodowie, w zależności od sytuacji epidemiologicznej w danym województwie.

Działalność placówek wsparcia dziennego dla osób starszych w chwili wprowadzenia trybu zdalnego wiązała się problemami, które znacznie utrudniały efektywną aktywizację i wsparcie seniorów. „Ich dotychczasowa działalność wymagała dostosowania do sytuacji ograniczenia kontaktów oraz okazji do wychodzenia z domu. Przestrzenią, do której przeniosło się życie społeczne, był Internet oraz wszelkiego rodzaju platformy społecznościowe (Nadobnik, s. 3). Zmiana odnosząca się do przestrzeni, w której placówki aktywizujące seniorów realizowały swoje zadania, związana była z wyzwaniami, jakie stanęły przed pracownikami tychże instytucji.

Pierwszym dużym wyzwaniem była organizacja pracy zdalnej z seniorami. Placówki tego typu nie posiadały programów, tak jak choćby szkoły, uczelnie czy też korporacje, do prowadzenia zajęć aktywizujących. Z drugiej zaś strony problem stanowił fakt, iż osoby starsze w zdecydowanej większości nie korzystają z Internetu czy też komputera. „Odsetek osób korzystających z Internetu maleje wraz z wiekiem. Z roku na rok jest on jednak coraz wyższy, zwłaszcza w starszych grupach wieku. W gronie osób w wieku 65–74 lata korzystający z sieci Internet stanowili w 2020 r. 43,2%, wobec 37,0% w roku poprzednim i 21,3% w roku 2015. Największy dystans dzielił seniorów w stosunku do osób w wieku 16–24 lata, w przypadku których 99,2% osób łączyło się z Internetem w ciągu ostatnich 3 miesięcy” (GUS, 2021, s. 63). Pomimo iż liczba starszych Polaków korzystających z Internetu sukcesywnie wzrasta, wciąż bariery związane z dostępnością do technologii, niechęć ze strony osób starszych, brak odpowied-

niego sprzętu znacznie utrudniały organizację efektywnej aktywizacji w formie pracy zdalnej. Pewnego rodzaju rozwiązaniem było prowadzenie przez pracowników placówki rozmów telefonicznych z seniorami. Komunikowanie się przy użyciu komunikatorów typu Viber czy WhatsApp, jeśli osoby starsze posiadały te aplikacje i potrafiły je obsługiwać.

Konieczność izolacji i ograniczenia kontaktów społecznych także pracownikom ośrodków wsparcia dziennego uniemożliwił realizowanie zajęć ukierunkowanych na integrację międzypokoleniową, rozwój zainteresowań, aktywizację w społeczności lokalnej. Można przyjąć, iż obostrzenia wpłynęły na wszystkie obszary aktywności realizowanych przez osoby starsze. Przez wprowadzone restrykcje nie odbywały się wyjścia do kin, teatrów i innych miejsc, gdzie seniorzy realizowali aktywność kulturalną. Ograniczona została także praktyka religijna, związana z uczestnictwem w nabożeństwach, pielgrzymach, spotkaniach grup modlitewnych. Kolejny obszar działalności senioralnej znacznie zawężony przez pandemię koronawirusa to aktywność edukacyjna realizowana nie tylko na uniwersytetach trzeciego wieku, ale także w placówkach wsparcia dziennego. Uniemożliwienie czynnego zaangażowania w życie społeczne odbiło się na zaniechaniu podejmowania aktywności społecznej, która wśród polskich seniorów była na niskim poziomie już przed wybuchem pandemii.

W ośrodkach wsparcia dziennego, w okresie restrykcji, nie odbywały się zajęcia ruchowe, manualne, niemożliwym było prowadzenie terapii zajęciowej, zajęć aktywizujących. Uczestnicy tego typu placówek pozostali zamknięci w swoich mieszkaniach, a ich kontakty ograniczyły się w wielu przypadkach, tylko do rozmów telefonicznych. Taki stan rzeczy znacznie odbił się na funkcjonowaniu aktywnych seniorów, którzy w placówkach wsparcia dziennego zaspokajali potrzeby związane z przynależnością, użytecznością społeczną czy samorealizacją.

Dotychczasowy, ułożony harmonogram dnia, realizowany w instytucjonalnych formach wsparcia, został mocno zaburzony. Pracownicy musieli znaleźć substytuty zajęć, aby móc nadal aktywizować osoby starsze „na odległość”. Pojawiały się problemy z tworzeniem i rozpowszechnianiem ciekawych form, które seniorzy mogliby realizować samodzielnie w domu. Osoby starsze pozost

stające w domach, jak wynika z badań (Szarota, 2021), czuły się samotne, pozbawione naturalnych sieci wsparcia i pomocy. Brak stałych, realnych kontaktów interpersonalnych znacznie obniżył poziom społecznego funkcjonowania seniorów, którzy często zmagali się z potęgującym poczuciem strachu, obaw oraz osamotnieniem. Pracownicy instytucji aktywizujących seniorów obok pracy on-line podejmowali działania mające na celu podtrzymanie kontaktów interpersonalnych, konstruktywne zagospodarowanie czasu wolnego, przeciwdziałanie samotności. W ramach wykonywanej pracy seniorom dostarczane były książki, krzyżówki, łamigłówki, gry planszowe, interesujące filmy, materiały do samodzielnego wykonywania zajęć manualno-plastycznych, instrukcje odnoszące się do bezpiecznej gimnastyki domowej. W dość odmienny sposób celebrowane były uroczystości, takie jak Dzień Babci, Dzień Dziadka, święta wielkanocne, święta Bożego Narodzenia, karnawał. Pracownicy dbali, by pomimo ograniczeń seniorzy mogli poczuć namiastkę „normalności”.

W momencie luzowania obostrzeń i stopniowym powrocie do funkcjonowania stacjonarnego pracownicy placówek – często z dnia na dzień musieli mierzyć się z nowymi zadaniami, jakie wynikały z panujących warunków epidemicznych. Wraz z powrotem seniorów do placówek, obok pracy zdalnej, pojawiły się obowiązki związane z dezynfekcją, zachowaniem dystansu społecznego oraz używaniem maseczek. Po zniesieniu obostrzeń seniorzy, którzy zostali pozbawienie możliwości aktywnego zaangażowania w życie społeczności lokalnej, nie zawsze stosowali się do wymogów sanitarnych po ponownym otwarciu placówek. Takie postawy oraz konieczność przestrzegania zasad wskazanych przez Ministerstwo Zdrowia skutkowało wzmożoną ilością zadań i obowiązków, którym został obciążony personel placówek instytucjonalnych form wsparcia.

Należy także zwrócić uwagę na fakt, iż blisko roczny okres, w którym osoby starsze były zamknięte w swoich domach, doprowadził do licznych zmian w ich funkcjonowaniu. Osoby dotychczas aktywne nie miały możliwości podtrzymywania swojej sprawności ruchowej, fizycznej ani psychicznej. Pewnego rodzaju stagnacja, która się pojawiła, doprowadziła do obniżenia możliwości

i potencjału osób starszych, które do placówek powróciły w gorszej kondycji w momencie luzowań restrykcji.

Obok zadań wynikających ze statutowych obowiązków danej placówki, takich jak prowadzenie zajęć aktywizujących, usprawniających, korygujących pojawiły się nowe, związane z dostosowaniem pomieszczeń do nałożonych wymogów sanitarnych. Powrót do stacjonarnej pracy nie zawsze wiązał się z porzuceniem zdalnej formy. Konieczność prowadzenia zajęć hybrydowo wymusiła niejako na pracownika instytucji działających na rzecz osób starszych poszerzenie oferty, zwiększenie elastyczności, dostosowywanie się do panujących realiów w taki sposób, aby skutecznie realizować zamierzone cele statutowe.

Bez wątplenia osoby zatrudnione w sektorze pomocy społecznej, szczególnie w obszarze koncentrującym się na seniorach, musiały zmierzyć się z licznymi nowymi zadaniami, które nie zawsze wiązały się z brakiem umiejętności, kwalifikacji czy też wiedzy ze strony pracownika. Pewnego rodzaju trudności wynikały z charakteru i specyfiki pracy z osobami starszymi oraz wykluczeniem cyfrowym seniorów, którzy nie zawsze mają możliwość korzystania z nowych technologii. Analiza działalności ośrodków wsparcia dla osób starszych, w czasie pandemii, obnażyła znaczne braki w systemie pomocowym, który nie był przygotowany na gerontologiczną pracę socjalną w przestrzeni online. Pracownicy na co dzień pracując z osobami starszymi z jednej strony zmuszeni byli do podejmowania innowacyjnych działań, które nie zagrażały bezpieczeństwu osób starszych, z drugiej zaś strony pozwalały na zaspokajanie potrzeby kontaktu, przynależności i użyteczności społecznej.

Podsumowanie

Sytuacja pandemii COVID-19 wpłynęła na działalność wszystkich sektorów życia społecznego. W aspekcie omawianej problematyki został zachwiany system wsparcia związany z przynależnością do środowiska lokalnego. Pracownicy placówek wsparcia dziennego, działających na rzecz osób starszych, zmuszeni byli przeorganizować dotychczasowy tryb pracy, jednocześnie pamiętając,

iz nie mogą opierać się tylko i wyłącznie na trybie zdalnym. Brak dostępności do narzędzi, które umożliwiłyby efektywne dotarcie do seniorów, którzy są wykluczeni cyfrowo, znacznie zawężyło możliwości działań aktywizujących. Pandemia obnażyła występujące deficyty i brak systemowych rozwiązań, które w sytuacjach kryzysowych pomogłyby pracownikom w sposób adekwatny dotrzeć do swoich podopiecznych, klientów, osób potrzebujących. Z jednej strony seniorzy, jako grupa szczególnie narażona na zachorowanie COVID-19, zostali pozbawieni możliwości pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, a taka sytuacja sprzyjała ich izolacji. Z drugiej zaś strony pracownicy placówek wsparcia dziennego podejmowali liczne działania, poprzez które chcieli realizować zamierzone cele statutowe, jednak często nie posiadali odpowiedniego wsparcia i zaplecza.

Streszczenie: W artykule podjęto problematykę aktywizowania seniorów w czasie pandemii w ramach działalności ośrodków wsparcia dla osób starszych. Celem niniejszego rozdziału jest ukazanie wyzwań, z jakimi musieli zmierzyć się pracownicy placówek wsparcia dziennego w obszarze aktywizacji społecznej seniorów w czasie trwania pandemii COVID-19.

Słowa kluczowe: pandemia COVID-19, ośrodki wsparcia, osoby starsze, aktywizacja, wyzwania zawodowe

Abstract: This paper addresses the issue of activating seniors during a pandemic as part of the activities of day support centers for the elderly. The purpose of this chapter is to show the challenges faced by day support center staff in the area of social activation of seniors during the COVID-19 pandemic.

Keywords: pandemic COVID-19, support centers, elderly, activation, professional challenges

Bibliografia

- Białożył K. (2014), *Holistyczne oddziaływanie na seniorów – doświadczenia Ośrodka Wsparcia dla Osób Starszych Caritas Archidiecezji Krakowskiej*. W: M. Nóżka, M. Smagacz-Podziemska (red.), *Starzenie się: problemat społeczno-socjalny i praktyka działań* (s. 153–160). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Chabior A. (2011), *Aktywizacja i aktywność ludzi w okresie późnej dorosłości*. Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Główny Urząd Statystyczny (2021), *Sytuacja osób starszych w Polsce w 2020 r.* Warszawa–Poznań.
- Grewiński M., Kawka M. (2021), *Nowe formy zatrudnienia na europejskim rynku pracy w kontekście zmian technologicznych i pandemii COVID-19. Polityka społeczna*, nr 5–6, s. 1–10.
- Halicka M. (2004), *Satysfakcja życiowa ludzi starych. Studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Akademia Medyczna.
- Krause E., Ludwikowska K., Tomaszewska R. (2019), *Generacja NEET. Obraz własny, doświadczenia pracodawców i instytucji rynku pracy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Krzyszowski J. (2020), *Polityka senioralna w warunkach pandemii Covid-19*. W: N.G. Piкуła, M. Grewiński, E. Zdebska, W. Glac (red.), *Wybrane krajowe i międzynarodowe aspekty polityki społecznej w czasie pandemii koronawirusa* (s. 41–50). Kraków: Wydawnictwo «scriptum».
- Kugiejko M., Kociszewski P. (2021), *Organizacja czasu wolnego w obliczu pandemii COVID-19 – doświadczenie różnych pokoleń (osób młodych i seniorów)*. Turystyka Kulturowa nr 4 (121), s. 157–182.
- Pikuła N. G. (2016), *Poczucie sensu życia osób starszych: inspiracje do edukacji w starości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pikuła, N.G. (2020). *Aktywność społeczno-edukacyjna seniorów w sytuacji pandemii – wyzwania dla polityki społecznej*. W: N.G. Piкуła, M. Grewiński, E. Zdebska, W. Glac (red.), *Wybrane krajowe i międzynarodowe aspekty polityki społecznej w czasie pandemii koronawirusa* (s. 73–88). Kraków: Wydawnictwo «scriptum».
- Tomaszewska-Lipiec R. (2018), *Zmiany pokoleniowe a rozwój kariery zawodowej*. *Przedsiębiorstwo i Zarządzanie*, t. 19, z. 8, s. 121–136.
- Sztur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M. (2006), *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

-
- Szarota Z. (2020), *Indywidualne strategie adaptacyjne osób starszych w czasach pandemii COVID-19*. EXLIBRIS Biblioteka Gerontologii Społecznej, 2/19, s. 13–31.
- Ziębińska B. (2020), *Pomoc ludziom starszym w czasie pandemii. Doświadczenia pracowników pomocy społecznej*. W: N.G. Pikuła, M. Grewiński, E. Zdebska, W. Glac (red.), *Wybrane krajowe i międzynarodowe aspekty polityki społecznej w czasie pandemii koronawirusa* (s. 51–72). Kraków: Wydawnictwo «scriptum».

Józefa Matejek

ORCID: 0000-0002-1499-9914

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Praca z rodziną zastępczą w zadaniach koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej w czasie pandemii COVID-19

Working with a foster family in the tasks of a foster care coordinator during the COVID-19 pandemic

Wprowadzenie

Kierunek działania w zakresie opieki zastępczej nad dzieckiem w Polsce wyznacza ustawa z 9 czerwca 2011r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. 2021 r. poz. 159, 1006, art. 2 ust. 2). Opieka nad dzieckiem w poszczególnych formach pieczy zastępczej wiąże się z przejściem odpowiedzialności za proces wychowania i socjalizacji dziecka. W rodzinnych formach pieczy zastępczej rodzice zastępczy, podejmując się pieczy bieżącej nad dzieckiem, przyjmują całokształt zadań i czynności w zakresie kształcenia, wyrównywania braków rozwojowych i szkolnych dziecka, zapewniają rozwój uzdolnień i zainteresowań, a także podejmują odpowiedzialność w zakresie zaspokajania jego potrzeb emocjonalnych, bytowych, rozwojowych, społecznych oraz religijnych. Zgodnie z cytowaną ustawą rodziny zastępcze oraz rodzinne domy dziecka obejmuje się opieką koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej. Podejmowa-

ne przez nich działania skupiają się na zapewnieniu adekwatnej i skutecznej pomocy rodzinie zastępczej, poprzedzonej prawidłowym zdiagnozowaniem jej potrzeb i problemów. Praca z rodziną bez wątplenia należy do trudnych i niejednokrotnie skomplikowanych zadań wymagających dużej wiedzy, delikatności oraz rozwagi w proponowanych działaniach, dlatego tak ważne jest, aby specjaliści, którzy podejmują pracę, byli odpowiednio przygotowani do tej roli. Treść prezentowanego tekstu stanowią kwestie dotyczące wymaganych kwalifikacji zawodowych, które powinien posiadać pracujący na tym stanowisku koordynator rodzinnej pieczy zastępczej, zakresu zadań oraz wybranych elementów pracy z rodziną, także w czasie pandemii COVID-19.

Organizacja rodzinnej pieczy zastępczej nad dzieckiem

Najlepszym miejscem wychowania dla dziecka jest rodzina biologiczna, jeśli jednak zdarzają się sytuacje, kiedy nie jest możliwe właściwe funkcjonowanie rodziny i wychowanie w niej dziecka, wówczas umieszczenie go w środowisku rodzinnej pieczy zastępczej jest najbardziej optymalnym działaniem. Rodzinna piecza zastępcza to system, w którego skład wchodzi zgodnie z cytowaną ustawą: „rodzina zastępcza: a) spokrewniona, b) niezawodowa, c) zawodowa, w tym pełniąca funkcje pogotowia rodzinnego i zawodowa specjalistyczna oraz rodzinny dom dziecka” (Ustawa o wspieraniu, art. 39 ust. 1). Rodzinę zastępczą spokrewnioną tworzą tylko dziadkowie (wstępni) lub rodzeństwo dziecka, natomiast w przypadku dalszego pokrewieństwa osoby sprawujące pieczę nad dzieckiem są traktowane jako rodzina niezawodowa. Rodzinę zastępczą niezawodową i zawodową mogą stanowić małżonkowie lub osoby samotne, niebędący wstępnymi lub rodzeństwem dziecka. Rodzina zastępcza pełniąca funkcje pogotowia rodzinnego jest formą opieki, w której umieszcza się nie więcej niż troje dzieci na pobyt okresowy do czasu unormowania sytuacji życiowej dziecka (nie dłużej jednak niż na 4 miesiące, jednak w sytuacjach uzasadnionych szczególnie pobyt dziecka może być przedłużony do 8 miesięcy). Natomiast do rodziny zastępczej zawodowej specjalistycznej kieruje się „dzieci legitymujące się

orzeczeniem o niepełnosprawności lub orzeczeniem o znacznym lub umiarkowanym stopniu niepełnosprawności, dzieci na podstawie ustawy z dnia 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich, małoletnie matki z dziećmi” (Ustawa o wspieraniu, art. 59 pkt 1). Do rodzinnych form pieczy zastępczej nad dzieckiem zaliczany jest również rodzinny dom dziecka, w którym może przebywać łącznie nie więcej niż 8 dzieci lub osób, które osiągnęły pełnoletniość w trakcie przebywania w opiece zastępczej. Jeżeli wymaga tego sytuacja, po uzyskaniu pozytywnej opinii koordynatora i za zgodą prowadzącego dom, dopuszcza się umieszczenie w tym samym czasie większej liczby dzieci w rodzinnym domu dziecka. Szerzej na temat form rodzinnej pieczy zastępczej piszą między innymi: L. Winogrodzka, 2007; M. Joachimowska, 2008; M. Ruskowska, 2013, M. Danecka, A. Kęska, R. Płasek, 2018; A. Regulska, 2018; K. Walancik-Ryba 2019; J. Matejek 2020 i inni.

Organizatorem rodzinnej pieczy zastępczej jest wyznaczona przez starostę jednostka organizacyjna powiatu lub podmiot, któremu powiat zlecił realizację tego zadania (najczęściej jest to powiatowe centrum pomocy rodzinie – PCPR, w powiatach grodzkich może to być miejski ośrodek pomocy społecznej – MOPS). W procesie tworzenia i wspierania rodzinnej pieczy zastępczej organizator zatrudnia koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej, warto podkreślić, że jego praca nie może być łączona z wykonywaniem obowiązków pracownika socjalnego (Ustawa o wspieraniu, art. 79). Organizator rodzinnej pieczy zastępczej wybierając kandydata na stanowisko koordynatora, powinien kierować się przede wszystkim jego kompetencjami i profesjonalizmem w wykonywaniu obowiązków. Rodziny zastępcze i rodzinne domy dziecka obejmuje się, na ich wniosek, opieką koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej (Ustawa o wspieraniu, art. 77 ust.1). Liczbę koordynatorów pracujących z rodzinami oraz liczbę rodzin, które zostały objęte wsparciem, zawiera tabela nr 1. Dane zamieszczone w tabeli obejmują okres od 2012 roku, ponieważ dotyczyą obowiązującej ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej.

Tabela 1. Liczba koordynatorów i rodzin pod ich opieką w latach 2012–2020

Rok	Liczba koordynatorów	Liczba rodzin zastępczych i rodzinnych domów dziecka pod opieką koordynatorów
2012	820	20 441
2013	954	26 205
2014	1092	27 652
2015	1597	27 175
2016	1643	27 150
2017	1725	27 391
2018	1741	27 234
2019	1757	27 462
2020	1766	27 419

Źródło: Opracowanie na podstawie danych: Informacje Rady Ministrów o realizacji ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z lat 2012–2020 (stan na 31 grudnia danego roku).

Analizując dane zawarte w tabeli, dostrzegamy wzrost z roku na rok liczby koordynatorów, jednocześnie systematycznie powiększa się liczba rodzin, które zostają objęte ich opieką. W 2020 r. najwięcej koordynatorów zatrudnionych było w województwie śląskim (225 osoby) i mazowieckim (211 osób), natomiast najmniej w województwie opolskim (43 osoby) i podlaskim (47 osób). Niemniej jednak potrzeby w tym zakresie są znacznie większe, jak podkreśla M. Zmysłowska „podstawowym problemem jest ich zbyt mała liczba w stosunku do liczby rodzin zastępczych i osób prowadzących rodzinne domy dziecka, co może utrudniać współpracę i uniemożliwiać skuteczną, zindywidualizowaną pomoc” (Zmysłowska, 2019, s. 62).

Kwalifikacje oraz przygotowanie zawodowe koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej

Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej to specjalista w zakresie pracy z rodziną zastępczą wymagającą wsparcia z uwagi na trudności, które pojawiają się w jej funkcjonowaniu oraz realizację podstawowych zadań związanych

z opieką i wychowaniem przebywających w niej dzieci. Koordynator, zdaniem S. Borowiec, dysponuje czasem i możliwościami, by stanowić skuteczny system pomocy (Borowiec, 2014, s. 33-39). Na stanowisku koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej może być zatrudniona osoba, która posiada:

- a) „wykształcenie wyższe na kierunku pedagogika, pedagogika specjalna, psychologia, socjologia, praca socjalna, nauki o rodzinie lub
- b) wykształcenie wyższe na dowolnym kierunku, uzupełnione studiami podyplomowymi w zakresie psychologii, pedagogiki, nauk o rodzinie, resocjalizacji lub kursem kwalifikacyjnym z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej oraz co najmniej roczne doświadczenie w pracy z dzieckiem i rodziną lub co najmniej roczne doświadczenie jako rodzina zastępcza lub prowadzący rodzinny dom dziecka” (Ustawa o wspieraniu, art.78.1). Oprócz wymagań dotyczących wykształcenia ważne są także dodatkowe kwestie, dotyczące osobistych uregulowań prawnych, ponieważ koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej może zostać osoba, która nie jest i nie była pozbawiona władzy rodzicielskiej oraz ta nie jest jej zawieszona ani ograniczona, jak również osoba, która wypełnia obowiązek alimentacyjny, jeżeli taki na niej ciąży, i nie była skazana prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe”.

Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej zobowiązany jest do podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych w zakresie pracy z dziećmi i rodziną, w szczególności przez samokształcenie oraz udział w szkoleniach. W trakcie wykonywanej pracy ma również prawo do korzystania z poradnictwa zawodowego, które ma na celu zachowanie i wzmocnienie jego kompetencji oraz przeciwdziałanie zjawisku wypalenia zawodowego. Obok wymagań formalnych w zakresie kompetencji zawodowych zapisanych w ustawie należy dodać, że osoba wykonująca pracę koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej powinna posiadać również pewne cechy osobowości oraz różnorodne umiejętności. Koordynatora powinna cechować życzliwość i uprzejmość, ogólna kultura osobista, ale także

pewna stanowczość i konsekwencja w zakresie podejmowanych zadań. Praca koordynatora w środowisku to przede wszystkim intensywne zawodowe relacje z innymi osobami, dlatego niezbędna jest także samodzielność, operatywność, rzetelność oraz dokładność w wykonywaniu zadań.

Współpraca z rodzinami zastępczymi wymaga umiejętności zdobywania zaufania i sympatii jak również cierpliwości, a także wyrozumiałości i empatii. W pracy koordynatora konieczna jest umiejętność nawiązywania kontaktów międzyludzkich oraz właściwa komunikacja, umiejętność słuchania, a także współdziałania z osobami i instytucjami. Relacje z rodzinami wymagają także zdolności radzenia sobie w trudnej sytuacji, kreatywności i przede wszystkim dużej odpowiedzialności w zakresie prowadzonych działań, dlatego istotnego znaczenia nabierają także umiejętności rozumienia i interpretacji założeń prawnych oraz analizy problemów i właściwego wyciągnięcia wniosków.

Zadania koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej

Zadania koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej w głównej mierze zależą od prawidłowego zdiagnozowania potrzeb i problemów rodziny oraz nawiązania z nią kontaktu. „Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej to nowy zawód, którego powstanie stanowi wyraz konieczności specjalizowania się pracowników wspierających specyficzne środowiska rodzinne, jakimi są rodziny zastępcze. W projektowaniu obowiązków koordynatorów skupiono się przede wszystkim na wspieraniu rodziny zastępczej w jej naturalnym środowisku, a także na podniesieniu jakości świadczonej pomocy. Znalazło to realne odbicie w przepisach prawnych regulujących istotne elementy działalności zawodowej koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej” (Gebel, 2017, s. 226). Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej nie może mieć pod opieką łącznie więcej niż 15 rodzin zastępczych lub rodzinnych domów dziecka. Zadania, jakie on pełni wynikają bezpośrednio z ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej i obejmują w szczególności:

1. „udzielanie pomocy rodzinom zastępczym i prowadzącym rodzinne domy dziecka w realizacji zadań wynikających z pieczy zastępczej;
2. przygotowanie, we współpracy z odpowiednio rodziną zastępczą lub prowadzącym rodzinny dom dziecka oraz asystentem rodziny, a w przypadku, gdy rodzinie dziecka nie został przydzielony asystent rodziny – we współpracy z podmiotem organizującym pracę z rodziną, planu pomocy dziecku;
3. pomoc rodzinom zastępczym oraz prowadzącym rodzinne domy dziecka w nawiązaniu wzajemnego kontaktu;
4. zapewnianie rodzinom zastępczym oraz prowadzącym rodzinne domy dziecka dostępu do specjalistycznej pomocy dla dzieci, w tym psychologicznej, reedukacyjnej i rehabilitacyjnej;
5. zgłaszanie do ośrodków adopcyjnych informacji o dzieciach z uregulowaną sytuacją prawną, w celu poszukiwania dla nich rodzin przysposabiających;
6. udzielanie wsparcia pełnoletnim wychowankom rodzinnych form pieczy zastępczej;
7. przedstawianie corocznego sprawozdania z efektów pracy organizatorowi rodzinnej pieczy zastępczej” (Ustawa o wspieraniu, art. 77 ust. 3)”.

Dodatkowo zadania, jakie zostały przypisane koordynatorom rodzinnej pieczy zastępczej, znajdują się także w innych przepisach ustawy o wspieraniu rodziny – a należą do nich: sporządzanie opinii w sytuacji ustania przyczyny umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej i możliwości powrotu dziecka do jego rodziny na potrzeby postępowania sądowego w tej sprawie (art. 47 ust. 6); sporządzania opinii w przedmiocie umieszczenia w rodzinie zastępczej większej liczby dzieci (w przypadku rodzeństwa) niż przewiduje to art. 53 ust. 1 (art. 53 ust. 2); konsultacja oceny rodziny zastępczej lub prowadzącego rodzinny dom dziecka dokonywanej przez organizatora rodzinnej pieczy zastępczej (art. 133). Ponadto zadania te dotyczą także oceny sytuacji dziecka (art. 130 pkt 6); pełnienie funkcji opiekuna usamodzielnienia (art. 145 ust. 3) oraz pomoc

przy tworzeniu indywidualnego programu usamodzielnienia (art. 145 ust. 4). Wśród zadań koordynatora znajduje się także współpraca: z asystentem rodziny przy opracowaniu planu pracy z rodziną, skoordynowanego z planem pomocy dziecku umieszczonemu w pieczy zastępczej (art. 15 ust. 1 pkt 2); z placówką opiekuńczo-wychowawczą typu rodzinnego (art. 102 pkt 3) oraz z ośrodkiem adopcyjnym (art. 166 ust. 2). W trakcie wypełniania zadań asystent podejmuje współpracę z wieloma instytucjami i organizacjami, które wpisują się w działania na rzecz dziecka i rodziny, m.in. z przedszkolami, szkołami, instytucjami opiekuńczo-wychowawczymi, poradniami, sądem, ośrodkami pomocy społecznej, jednostkami służby zdrowia i innymi, w zależności od potrzeb dzieci i rodziny zastępczej.

Praca koordynatora z rodzinami zastępczymi – trudności i wyzwania

Budowa poprawnych, opartych na wzajemnym zaufaniu relacji z rodziną jest koniecznością w pracy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej, dlatego oni kontaktują się z rodzinami przede wszystkim w miejscu ich zamieszkania, a w zależności od potrzeb spotkanie może odbyć się także np. w szkole lub w przychodni lekarskiej. Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej pozostaje w stałym kontakcie osobistym, telefonicznym, e-mailowym z rodziną zastępczą. Częstotliwość podejmowanych z nią spotkań uzależniona jest od sytuacji, w jakiej znajduje się rodzina i przebywające w niej dzieci, oraz w zależności od stwierdzonych i zgłoszonych potrzeb. Jak podkreśla T. Gebel „kluczowe jest trafne wyznaczenie koordynatora dla każdej rodziny. Pod uwagę należy brać doświadczenie zawodowe oraz specyfikę występujących w rodzinie problemów” (Gebel, 2017, s. 229). Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej w ramach pracy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej kładzie szczególny nacisk na tworzenie warunków:

- „zwiększania możliwości powrotu dziecka do rodziny naturalnej za pośrednictwem realizowanego planu pracy z rodziną,

- wprowadzania rozwiązań ukierunkowanych na nawiązywanie i podtrzymywanie społecznie akceptowalnych kontaktów z rodziną biologiczną dziecka, aby łagodzić konsekwencje doświadczania straty i separacji (w sytuacji, gdy dziecko pozostaje w pieczy zastępczej),
- prowadzenia działań przygotowujących zarówno rodziny biologiczne, jak i rodziny zastępcze oraz dzieci do adopcji (w sytuacji, gdy powrót do rodziny biologicznej jest niemożliwy) – nie tylko bowiem rodzina biologiczna, ale także rodzina zastępcza może doświadczać poczucia straty” (Kowalczyk, 2012, s. 42).

Praktyczne działania, jakie podejmują koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej w środowisku rodziny zastępczej w świetle prowadzonych badań dotyczą między innymi: pomoc w rozwiązywaniu bieżących problemów, kontaktów ze specjalistami i instytucjami wspierającymi rodzinę, to także działania skierowane na wspieranie rozwoju dziecka, kontakt z psychologiem w poradni psychologiczno-pedagogicznej; pomoc w wypełnianiu wniosków, załatwianiu spraw urzędowych, pozyskaniu informacji dotyczącej sytuacji życiowej rodziny biologicznej dzieci oraz ustalaniu formy i miejsca kontaktów dziecka z rodzicami. Praca z rodziną obejmowała również działania mające na celu pomoc w nawiązywaniu pozytywnych relacji między członkami rodziny, monitorowaniu sytuacji szkolnej dzieci, w przypadku stwierdzonych problemów w nauce, oraz wspieraniu w wypełnianiu funkcji rodziny zastępczej, monitorowanie sytuacji zdrowotnej dzieci i w razie potrzeby pomoc w umówieniu wizyty u specjalistów.

Koordynatorzy wskazywali także pracę w obszarze wsparcia emocjonalnego oraz społecznego dzieci i rodzin zastępczych, mediacji w rodzinie oraz w podejmowaniu działań interwencyjnych. Należy podkreślić, iż podejmowali oni pracę w zakresie wspierania i motywowania rodziców biologicznych dzieci umieszczonych w pieczy zastępczej do współpracy, mającej na celu pomoc w przywróceniu im władzy rodzicielskiej i pracy nad odbudowaniem właściwego modelu postępowania w pełnieniu ról rodzicielskich oraz społecznych. Koordynatorzy współuczestniczą również w tworzeniu i realizacji indywidualnych programów usamodzielnienia oraz modyfikacji przygotowanych już pro-

gramów – pełnią rolę opiekuna usamodzielnienia. Wspierają wychowanków w uzyskaniu odpowiednich warunków mieszkaniowych, zdobywaniu wykształcenia oraz uzyskaniu zawodu, pomagają w pisaniu CV, przeglądaniu ofert pracy, a także podjęciu zatrudnienia. Pomagają osobom usamodzielnianym w kontaktach z instytucjami funkcjonującymi w środowisku lokalnym, a także wspierają w uzyskaniu pobytu w mieszkaniu chronionym dla pełnoletnich wychowanków, którzy nie mają możliwości powrotu do rodziny biologicznej.

Działania prowadzone przez koordynatorów dotyczą także prowadzenia rozmów wspierająco-motywujących dotyczących przyszłości wychowanków z rodzin zastępczych ponieważ „koordynatorzy w swoich działaniach wspierają także pełnoletnich wychowanków rodzin zastępczych w zakresie rozwiązywania ich problemów i konfliktów z opiekunami zastępczymi, służą pomocą w sporządzaniu pism, podań oraz wniosków do różnorodnych instytucji i urzędów” (Matejek, 2020, s. 82).

Koordynatorzy w trakcie wykonywanej pracy niejednokrotnie napotykają pewne trudności w codziennym działaniu, Tomasz Gebel wymienia kilka obszarów:

„1. Instytucjonalne – dotyczą funkcjonowania instytucji, w ramach których działa organizator rodzinnej pieczy zastępczej. Problemami są tu: brak środków finansowych na podnoszenie kompetencji zatrudnionych koordynatorów oraz na fakultatywne formy wspierania rodzin zastępczych, co powoduje ograniczanie się przez organizatorów do udzielania rodzinom jedynie obowiązkowej pomocy; brak czynników motywacyjnych do pracy oraz niedocenywanie jej przez przełożonych; osamotnienie w działaniach i brak wsparcia dla koordynatora (...);

2. Międzyinstytucjonalne – dotyczą współpracy z innymi instytucjami, których zadaniem jest troska o dobro dziecka i rodziny. Do trudności zaliczane są: współpraca z sądami rodzinnymi, brak odpowiedniej ilości czasu na rzetelne zaopiniowanie kandydatów na rodziców zastępczych, wydawanie postanowień niezgodnych z opinią dotyczącą dobra dziecka, brak wypracowanych proce-

dur współpracy między instytucjami; brak wiedzy o zadaniach koordynatorów i specyfice ich pracy (...);

3. Prawne – związane z rozwiązaniami wynikającymi bezpośrednio z zapisów legislacyjnych. W przekonaniu koordynatorów problemami są: „brak faktycznych narzędzi wywierania wpływu na RZ przez koordynatorów – „brak jasno określonych uprawnień i obowiązków”, „brak ujednoliconej ogólnokrajowej dokumentacji i wytycznych do pracy koordynatora” (...);

4. Interpersonalne – dotyczą czynnika ludzkiego i relacji osobowych. Koordynatorzy zwracają uwagę na: brak chęci do współpracy ze strony pracowników socjalnych; niechęć do współpracy ze strony rodzin zastępczych (zatajanie istotnych informacji – „koordynator prowadzi pracę w innym kierunku niż powinien”, niestosowanie się do zaleceń koordynatorów); niskie kompetencje wychowawcze rodzin zastępczych i niechęć do ich podnoszenia; częste postawy roszczeniowe rodziców zastępczych; postrzeganie koordynatora jedynie w kategoriach kontrolera i zagrożenia, a nie jako wsparcia (...). (Gebel, 2017a, s. 263–265).

W przeprowadzonych przez autorkę badaniach koordynatorzy także wskazywali wiele obszarów, w których napotykać trudności, a należą do nich m.in.:

- we współpracy z rodzinami zastępczymi: np. gdy rodzinę zastępczą tworzą osoby starsze – dziadkowie dla swoich wnuków – nastolatków (różnica pokoleniowa, inna wizja wychowania dziecka, niechęć do zmiany), niechęć rodzin zastępczych spokrewnionych do podnoszenia kwalifikacji; konflikty między rodziną zastępczą a rodziną biologiczną (np. w sytuacji, gdy opiekę przejmują dziadkowie dziecka); postawy roszczeniowe rodzin zastępczych mających inne oczekiwania co do zakresu pomocy świadczonej przez koordynatora, obarczanie dziecka przez rodziców swoimi problemami,
- w obszarze relacji rodzin zastępczych z rodzinami biologicznymi dzieci – problemy dotyczą np. sytuacji, kiedy rodzice biologiczni składali dzieciom obietnicę szybkiego powrotu do domu rodzin-

nego, przy czym nie podejmowali działania w tym kierunku, nie przychodzili na umówione spotkania, lub dawali obietnice bez pokrycia, wówczas dzieci czuły się rozdarte emocjonalnie, młodsze płakały, mocno przeżywały sytuację, co przenosiło się na ich relacje i funkcjonowanie w rodzinach zastępczych – te oczekują wówczas od koordynatorów szybkiej interwencji i niejednokrotnie radykalnych decyzji,

- w zakresie pełnienia roli pomocowej, kontrolującej i oceniającej: wspierającej rodziny zastępcze i jednocześnie kontrolnej, ponieważ spoczywa na nich obowiązek powiadomienia organizatora o rażących zaniedbaniach w rodzinie zastępczej (jeżeli takie się pojawiają), a jednocześnie współuczestniczą oni w przeprowadzanej ocenie rodziny zastępczej. Taka sytuacja może powodować, iż traci się zaufanie zdobyte podczas wspierania i kontaktu z rodziną (utrata zaufania między rodziną zastępczą a koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej),
- w obrębie pojawiających się niekiedy rozbieżności w zakresie współpracy z rodzinami, przy opracowaniu planu pomocy dziecku – kiedy po dokładnym rozpoznaniu wszystkich potrzeb dziecka opracowuje się plan pomocy dziecku, w którym zostają zawarte cele i zadania do realizacji – pojawiały się różne, niekiedy mało realne do osiągnięcia ze względu na sytuację dziecka, propozycje dotyczące jego rozwoju, uwzględniające powrót dziecka do rodziny, umieszczenie go w rodzinie przysposabiającej lub w zakresie przygotowania go do usamodzielnienia.

Koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej, wykonując swoją pracę w zakresie wsparcia rodzin zastępczych i dziecka umieszczonego w rodzinnej pieczy, współpracują z różnymi specjalistami: z asystentami rodziny, pracownikami socjalnymi, psychologami, pedagogami szkolnymi, nauczycielami, kuratorami zawodowymi i społecznymi. Koordynator pozostaje również w stałym kontakcie

z sądem, placówkami edukacyjnymi, medycznymi i innymi współpracującymi z rodziną zastępczą. Praca koordynatorów to także działania na rzecz powrotu dzieci do rodzin biologicznych. Analiza wypowiedzi badanych wskazuje, iż należałoby w tym zakresie skoordynować działania wszystkich instytucji gminy w celu rozwiązania problemu rodziny naturalnej, usprawnić działania dotyczące diagnozy sytuacji rodziny biologicznej i ustalenia planu pomocy – monitorowanie sytuacji rodziców, zwiększyć dostęp takiej rodziny do pomocy specjalistów oraz wypracować jasne zasady spotkań z rodzicami biologicznymi i innymi osobami bliskimi dla dziecka, a także koordynować sporządzanie indywidualnego planu pomocy dziecku i współpracy z rodziną biologiczną.

Przed koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej pojawia się także wiele wyzwań w codziennym działaniu – dlatego w odpowiedzi na różnorodne sytuacje koordynatorzy zobowiązani są podnosić lub poszerzać swoje kwalifikacje w obszarze współpracy z rodzinami zastępczymi. „Praca koordynatora to codzienne wyzwania oraz pokonywanie różnych trudności, które pojawiają się w rodzinach zastępczych, dlatego chętnie poszerzam wiedzę i poznaję nowe formy i metody pracy z rodzinami” (K1), Nasza praca wymaga wszechstronnego działania, jest niejednokrotnie obciążająca psychicznie i fizycznie – są wyzwania, ale jest też ogromna satysfakcja, kiedy wszystko dobrze się kończy dla dziecka i rodziny – trudno to opisać słowami – to się po prostu czuje i przeżywa” (K5).

Praca z rodzinami i dziećmi związana jest także z koniecznością stosowania różnych form i sposobów działania. W udzielanych odpowiedziach koordynatorzy wymieniali, iż jest to przede wszystkim: rozmowa, dyskusja, wyjaśnianie, wspieranie, motywowanie do zmiany, mediacje, wzmacnianie, empowerment, tłumaczenie oraz towarzyszenie podczas poszukiwania rozwiązań problemów, jak również bazowanie na zasobach i podnoszenie poczucia własnej wartości, uczestniczenie w spotkaniach z rodzicami biologicznymi, a przede wszystkim – uważne słuchanie. Jak podkreślali koordynatorzy „to, czy dana metoda-forma pracy jest skuteczna, zależy od specyfiki rodziny, doświadczenie pokazuje, że najlepszą skuteczność przynosi różnorodność oddziaływań i metod” (K2); „efekty pracy zależą od nastawienia rodziny i jej działania, jeśli

rodzina współpracuje i chce pokonać trudności, to stosowanie różnych sposobów pracy przynosi oczekiwane rezultaty” (K3). Praca ze strony koordynatorów obejmuje różne obszary funkcjonowania rodzin – dlatego tak ważna jest otwartość i umiejętność reagowania na pojawiające się trudności i wyzwania oraz zmieniające się potrzeby – oczekiwania i warunki funkcjonowania rodzin zastępczych.

Praca koordynatora z rodzinami zastępczymi w czasie pandemii COVID-19

Pandemia COVID-19 oraz spowodowane nią obostrzenia wpłynęły na codzienne funkcjonowanie w każdej sferze życia społecznego. W związku z rosnącą liczbą zachorowań zostały wprowadzone ograniczenia w przemieszczaniu się i kontaktach między ludźmi, placówki edukacyjne zostały zamknięte, przechodząc w system zdalny, podobnie jak inne instytucje, jeżeli ich działalność pozwalała na taką formę pracy. W nowej – pandemicznej rzeczywistości zmieniły się także zasady funkcjonowania instytucji pomocy społecznej. Nie zawieszono ich działalności, ale w trosce o bezpieczeństwo zdrowotne pracowników oraz osób korzystających ze wsparcia w wielu obszarach zmieniono formę pracy na kontakt w formie elektronicznej lub telefonicznej. Wprowadzenie ustawy 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych (Dz. U. 2020 poz. 374), a także innych aktów prawnych wydanych w związku z pandemią – nie wstrzymało realizacji orzeczeń o umieszczeniu dziecka w pieczy zastępczej. Do rodzin zastępczych, rodzinnych domów dziecka oraz placówek nadal kierowano dzieci, także umieszczając je w środowisku zastępczym w trybie interwencyjnym. W początkowym okresie pandemii zmianie uległy przede wszystkim formy kontaktu koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej z rodzinami. Rodziny zastępcze posiadające przyznanego koordynatora w razie potrzeby mogły kontaktować się z nim telefonicznie. Jak podkreślali badani „to trudny czas dla tych, którzy pomagają, i dla

rodziców, którzy pełnią pieczę zastępczą «telefon kontrolny» koordynatora nie ma takiego wsparcia jak przed pandemią wizyta w rodzinie – to jest inny rodzaj wsparcia, które otrzymują rodziny. Pomagamy telefonicznie – porady/wsparcie, ale także w miarę możliwości stały kontakt z rodzinami” (K2). „Ta sytuacja pandemii zrodziła wiele problemów rodzinnych i zawodowych – rodziny zastępcze są obciążone obowiązkami – pojawiają się też w rodzinach problemy psychiczne konsekwencje ekonomiczne/zdrowotne/poczucie beznadziei – dlatego staramy się wspierać dzieci i rodziców” (K7); „Brak stacjonarnego kontaktu z psychologiem/pedagogiem, a także koordynator – na telefon – to wszystko bardzo obciąża opiekunów. My staramy się działać i pomagać – ale mamy też świadomość, że sytuacja jest bardzo trudna” (K9).

W związku z potrzebą odpowiedniego zabezpieczenia dzieci umieszczonych w pieczy zastępczej koordynatorzy podejmowali także rozmowy telefoniczne dotyczące zdalnej realizacji przez nie obowiązku szkolnego oraz z rodzinami na temat zasad zachowania higieny i kwarantanny, jak również stosowania się do wytycznych służb sanitarnych, monitorowali też sytuację rodzin w zakresie stanu zdrowia opiekunów zastępczych i dzieci „rodziny mówią o tym, że są w stresie – zwłaszcza rodziny spokrewnione (babcie, prababcie), pandemia uruchomiła też takie pokłady stresu, które dotycząją lęku o zdrowie – martwią się, że jak zachorują, to kto zaopiekuje się dziećmi – oczywiście uspokajamy – ale obawy zawsze są” (K1). Zaangażowanie koordynatorów obejmowało także włączenie się w realizację projektu „Wsparcie dzieci umieszczonych w pieczy zastępczej w okresie epidemii COVID-19” w obszarze zakupu wyposażenia na cele realizowania zadań w trybie zdalnego nauczania (w tym zakup laptopów, komputerów stacjonarnych, oprogramowania i sprzętu audiowizualnego) i dostarczania go do rodzin zastępczych. Praca koordynatorów dotyczyła także, w zależności od potrzeb rodziny, pomocy doraźnej, wsparcia i reagowania na pojawiające się sytuacje trudne w różnych obszarach codziennego funkcjonowania rodzinnej pieczy zastępczej.

Podsumowanie

Praca koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej jest zawodem, który wymaga dużego zaangażowania, kreatywności i wielu umiejętności społecznych. Podstawą realizacji zadań przez koordynatora powinno być zaplanowanie odpowiednich działań w zakresie wsparcia dziecka i rodziny, co powinno mieć odzwierciedlenie w sporządzonym planie pomocy dziecku. Nie ulega wątpliwości, że praca koordynatorów wymaga także ciągłego udoskonalania i wprowadzania nowych form rozwiązywania problemów wynikających ze specyfiki ich pracy, jak chociażby superwizja. W odpowiedzi na pojawiające się wyzwania społeczne NIK opiniuje: „wprowadzenie ogólnopolskich standardów pracy koordynatorów pozwoliłoby na jednolitą interpretację założeń pracy, kompetencji czy też ram podejmowanych działań. Ich brak, chociażby na ogólnym poziomie, sprzyja dowolności interpretacyjnej, co powoduje m.in. niejednokrotnie rozbieżne stanowiska służb kontrolnych. Podobnie sytuacja wygląda w przypadku wzorów dokumentów” (NIK, 2020, s. 11).

Warto zatem podkreślić, że wszelkie podejmowane działania i realizacja zadań koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej w środowisku rodziny mają na celu zapewnienie właściwej i skutecznej pomocy, która w głównej mierze zależy od prawidłowego zdiagnozowania potrzeb rodziny oraz nawiązania wzajemnego kontaktu, zaufania i właściwej współpracy. W czasie pandemii COVID-19 wymienione działania koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej nabrały jeszcze większego znaczenia, ponieważ to nie tylko praca – to także odpowiedzialność i troska o rodziny oraz dzieci, bez względu na sytuację i okoliczności.

Streszczenie: Rodzinna piecza zastępcza jest formą tymczasowej opieki nad dziećmi, które z różnych powodów nie mogą wychowywać się w rodzinie biologicznej. Koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej, jako bezpośrednie wsparcie rodzin zastępczych, są jednym z kluczowych elementów funkcjonującego w naszym kraju systemu pieczy zastępczej. Celem artykułu jest przedstawienie pracy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej, przygotowania zawodowego, zadań, jakie ma do wypełnienia oraz pracy w środowisku rodzinnej pieczy zastępczej. W artykule przedstawiono także wyniki badań dotyczące pracy i trudności, z jakimi spotykają się koordynatorzy w swoich działaniach.

Słowa kluczowe: koordynator rodzinnej pieczy zastępczej, rodziny zastępcze, piecza zastępcza, pandemia COVID-19

Abstract: Family foster care is a form of temporary care for children who, for various reasons, cannot grow up in a biological family. Foster care coordinators, as a direct support of foster families, are one of the key elements of the foster care system in our country. The aim of the paper is to present the work of a foster care coordinator, his professional preparation, his tasks and work in the environment of foster care. The paper also presents research results concerning the work and difficulties that coordinators encounter in their activities.

Keywords: foster care coordinator, foster families, foster care, COVID-19 pandemic

Bibliografia

- Borowiec S. (2014), *Rola koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej w świetle zmian w pomocy społecznej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9, s. 33–39.
- Danecka M., Kęska A., Pląsek R. (2018), *Dylematy pieczy zastępczej*. Warszawa: PAN.
- Gebel T. (2017), *Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej i jego rola w systemie pieczy zastępczej* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 36, z. 3, s. 225–232.

- Gebel T. (2017a), *Koordinatorzy rodzinnej pieczy zastępczej wobec zawodowych zagrożeń*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia Psychologia”, t. 30, nr 4 (2017), s. 259–268.
- Joachimowska M. (2008), *Rodzicielstwo zastępcze. Idea–problemy–analizy–kompetencje*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Kowalczyk B. (2012), *Nowe oblicze współpracy ośrodków pomocy społecznej i powiatowych centrów pomocy rodzinie – współpraca asystenta rodziny z koordynatorem pieczy zastępczej*, „Problemy Społeczne”, nr 5, s. 40–45.
- Matejek J. (2020), *Rodzinna piecza zastępcza. Teoretyczne aspekty funkcjonowania rodzin zastępczych*. Kraków: Wydawnictwo UP.
- NIK (2021), *Pomoc udzielana rodzinom zastępczym przez koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej*, raport. Warszawa, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,24061,vp,26803.pdf>.
- Program *Wsparcie dzieci umieszczonych w pieczy zastępczej w okresie epidemii COVID-19*, <https://www.gov.pl/web/rodzina/130-mln-zl-na-wsparcie-pieczy-zastepczej-w-calej-polsce>.
- Regulska A. (2018), *Rodzina i piecza zastępcza nad dzieckiem w perspektywie zasady pomocniczości*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Ruszkowska M. (2013). *Rodzina zastępcza jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*. Warszawa: CRZL.
- Ustawa z 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. z 2020 r. poz. 821, z 2021 r. poz. 159, 1006).
- Ustawa z 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych (Dz. U. 2020, poz. 374).
- Walancik-RybaK. (2019), *Rodzina zastępcza. Uregulowania prawne a praktyka sądowa*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- WinogrodzkaL. (2007). *Rodziny zastępcze i ich dzieci*. Lublin: UMCS.
- Zmysłowska M. (2019). *Zawody związane ze sferą usług socjalnych w systemie pieczy zastępczej – bariery w ich funkcjonowaniu*, „Rozprawy Społeczne”, t. 13, nr 4 s. 58–69.

Andrzej Kobińska

ORCID: 0000-0003-3331-1887

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

**Obszary pracy, aktywności oraz kompetencji
zawodowej członków gminnych komisji
rozwiązywania problemów alkoholowych
wobec wyzwań pandemicznych COVID-19 w Polsce**

**Areas of work, activity and professional competence
of members of Commune Commissions for Solving
Alcohol Problems in view of Covid 19 pandemic
challenges in Poland**

Wstęp

Rok 2020 to czas niewątpliwie przełomowy i bardzo trudny dla nas wszystkich. Jak wskazują Pikula, Grewiński, Zdebska, Glac (2020) sytuacja pandemii koronawirusa SARS-CoV-2, powodującego chorobę COVID-19, jest bez wątpienia nadzwyczajna, a jej rozmiary zupełnie zaskakujące i nieprzewidywalne, zarówno w lokalnym jak i globalnym ujęciu.

Problemy te nie ominęły również funkcjonowania członków gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych (GKRPA). Nowa rzeczywistość i trudne wyzwania skłoniły do szybkiego przemodelowania działań, ze zwróceniem szczególnej uwagi na zapewnienie sobie i klientom szeroko pojętego bez-

pieczeństwa. Należy bowiem pamiętać, że podejmowanie pracy i powołanie do pełnienia zadań w gminnej komisji rozwiązywania problemów alkoholowych wiąże się z wielką odpowiedzialnością i pełnieniem swoistej „misji pomocowej”.

Jak pokazują dane statystyczne za 2020 r., w gminnych komisjach rozwiązywania problemów alkoholowych w Polsce, w różnych zespołach problemowych pracowało ogółem 16 026 osób (zob. www.parpa.pl – zestawienia statystyczne 2020). Praca ta wymaga nie tylko indywidualnych predyspozycji, lecz również odpowiednich kompetencji, wiedzy i umiejętności pracy z ludźmi. To praca „na problemach”, która wymaga również odpowiednich kwalifikacji i przygotowania zawodowego. Jakie są obszary pracy oraz jaką aktywność zawodową mają członkowie GKRPA stanowi poznanie i ukierunkowanie w niniejszym artykule. Z pewnością przekonania, kompetencje, doświadczenie zawodowe osób, które pracują w specyficznych oraz trudnych warunkach, winny stać się czynnikami wpływającymi na skuteczne realizowane powierzonych zadań. Należy równocześnie zaznaczyć, że praca tzw. „pomagaczy” zmagającymi się z problemami ludzi, może wpłynąć na szybkie wypalenie zawodowe. Praca w gminnych komisjach rozwiązywania problemów alkoholowych to też różne negatywne bodźce, trudne sytuacje, konflikty oraz „wchodzenie” w traumatyczne sytuacje dotyczące funkcjonowania wielu rodzin. Sama efektywność oddziaływań pomocowych, zawile procedury, długi i przewlekły czas oczekiwania na pozytywne rezultaty pracy mogą również stanowić realne zarzewie wypalenia zawodowego. Brak jest bowiem systemowych oraz obligatoryjnych rozwiązań, w jaki sposób przeciwdziałać problemom i wzmacniać efektywną pracę z klientami. Samo zjawisko wypalenia zawodowego po raz pierwszy zostało zauważone wśród pracowników opieki społecznej, którzy bardzo często wchodzą w trudne, emocjonalne relacje z osobami potrzebującymi wsparcia.

Syndrom wypalenia zawodowego, jak sugerują Maslach i Leiter (2011), został rozszerzony na inne zawody oraz zdefiniowany jako składający się z 3 wymiarów: wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i niskiego osobistego zaangażowania. Wypalenie zawodowe okazało zjawiskiem skorelowanym z negatywną satysfakcją z pracy oraz powiązanym z negatywnymi emocjami od-

czuwanymi w pracy, co w swoich badaniach potwierdzili (Demerouti, Mostert, Bakker, 2010).

W opinii Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych członkowie komisji – niezależnie od tego, jakie posiadają wykształcenie kierunkowe i ukończone specjalizacje – powinni charakteryzować się tym samym poziomem interdyscyplinarnego przygotowania, biorąc pod uwagę kolegalny sposób podejmowania decyzji przez gminną komisję i ich wspólną pracę nad programem.

Obszary pracy i aktywności zawodowej członków gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych

Funkcjonowanie gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych w Polsce reguluje Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi z 26 października 1982 r. Gminna komisja powoływana jest przez wójta/burmistrza/prezydenta miasta obowiązkowo w każdej gminie. „W skład gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych wchodzi osoby przeszkolone w zakresie profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych” (art. 41 ust. 4 Ustawy o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, z 26 października 1982 r.).

Gminne komisje rozwiązywania problemów alkoholowych ze względu na powierzone im przez ustawę zadania odgrywają zasadniczą rolę w lokalnej polityce. To członkowie GKRPA stoją na czele zobowiązania do podejmowania działań zmierzających do ograniczania spożycia napojów alkoholowych oraz zmiany struktury tej praktyki. To członkowie komisji winni inicjować i wspierać przedsięwzięcia, które mają na celu zmianę obyczajów w zakresie spożywania tych napojów. Ważną i odpowiedzialną rolą są również działania na rzecz trzeźwości w miejscu pracy, przeciwdziałania powstawaniu i usuwania następstw nadużywania alkoholu, a także wspierania działalności w tym zakresie organizacji społecznych i zakładów pracy (art. 1.1 Ustawy o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, z 26 października 1982 r.).

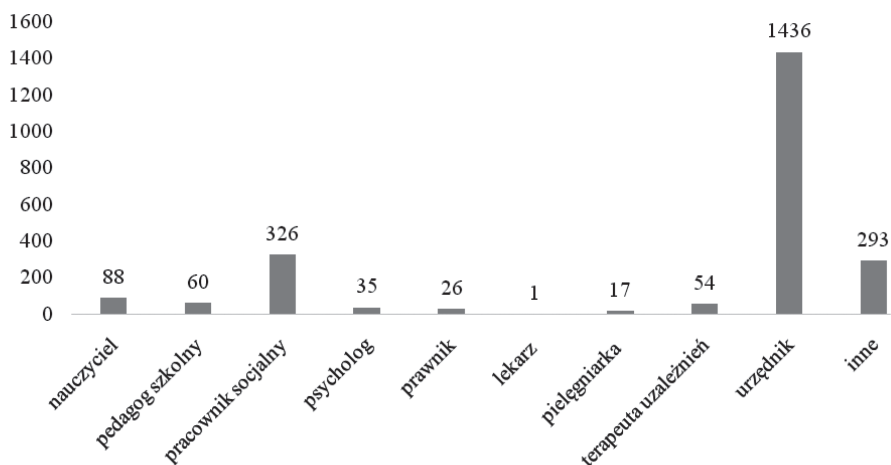
Preferuje się, aby w skład komisji wchodziły osoby o różnych, uzupełniających się kompetencjach oraz przedstawiciele służb z terenu gminy, którzy mogą bezpośrednio włączać się w realizację gminnego programu (m.in. policjanci, pracownicy socjalni, przedstawiciele stowarzyszeń abstynenckich, szkół, służby zdrowia, a także pracownicy poradni odwykowych i specjaliści ds. profilaktyki).

Ze względu na wagę i znaczenie problemów alkoholowych intencją ustawodawcy było, aby gminna komisja stanowiła interdyscyplinarny zespół ekspertów w zakresie lokalnej polityki wobec problemów alkoholowych. W skład gminnej komisji powinni wchodzić przede wszystkim przedstawiciele tych służb i instytucji, którzy w swojej pracy zawodowej mogą spotkać się z problemami związanymi z alkoholem, a także osoby działające w organizacjach pozarządowych, w tym w stowarzyszeniach abstynenckich. Do składu gminnej komisji warto też zapraszać przedstawicieli Kościoła (i innych związków wyznaniowych) ze względu na ich znamienne rolę, jaką odgrywają w danej społeczności lokalnej (Łukowska, 2010).

Jednak jak pokazują wyniki badań, osoby, które odpowiedzialne są za koordynację gminnego programu profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych w Polsce w 2020 r. zdominowane były przez urzędników, co pokazuje poniższy wykres nr 1. Dobrym rozwiązaniem jest podział komisji na zespoły problemowe, np. zespół ds. przeciwdziałania przemocy w rodzinie czy zespół ds. motywowania do leczenia. Pozwoliłoby to na uczestnictwo poszczególnych członków komisji w działaniach zgodnych z ich kompetencjami w danej dziedzinie, a tym samym – na większą profesjonalizację pracy i zasięg działania.

Gminna komisja powinna ściśle współpracować z szerszym gronem ekspertów, wywodzących się ze środowiska lokalnego, którzy mogą wspierać kształtowanie lokalnej polityki wobec problemów alkoholowych. Grupa ta będzie pełniła funkcję doradczo-konsultacyjną, a tym samym zapewni wsparcie dla gminnego programu.

Wykres 1. Zawód osoby odpowiedzialnej za koordynację gminnego programu profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych w Polsce w 2020 roku



Źródło: Opracowanie własne na podstawie profilaktyki i rozwiązywanie problemów alkoholowych w Polsce w samorządach gminnych w 2020 r.

Jak przedstawia powyższy wykres nr 1 to urzędnicy zdominowali i niejako kreują profilaktykę i rozwiązywanie problemów alkoholowych w poszczególnych miastach i gminach w naszym kraju. Dysproporcja jest tak duża, że można stwierdzić, iż dominuje myślenie pragmatyczne, ukierunkowane na podejście biurokratyczno-realizacyjne, brakuje zaś osób nastawionych na model profilaktyczno-motywuujący. Rzecz jasna to nie zawód lub profesja poszczególnych zaangażowanych, którzy decydują o kształcie i kierunku oddziaływań profilaktycznych, jest tu kluczem. Niemniej jednak pewna zależność urzędnicza może być „podsterowna” przez włodarzy miast i wsi, licznych radnych lub innych decydentów, którzy mogą partykularnie naznaczać działania GKRPA. Warto zainteresować się przekierowaniem w stronę osób wykształconych specjalistycznie do pracy z trudnym klientem oraz praktyków, w tym m.in. terapeutów uzależnień, profilaktyków czy psychologów. Oczywiście jak stanowią przepisy, wszyscy członkowie komisji, niezależnie od tego, jakie posiadają wykształcenie kierunkowe i ukończone specjalizacje, powinni charakteryzować się tym samym

poziomem interdyscyplinarnego przygotowania, biorąc pod uwagę kolegialny sposób podejmowania decyzji przez gminną komisję i wspólną pracę nad jej programem. Komisje, jak pokazują wyniki badań przeprowadzonych w 2015 r., są mocno sfeminizowane, gdyż jak wynika z opublikowanego raportu (Bedyńska, Zabłocka-Bursa, Łukowska, Gradowski, Zdrodowska, 2015, s. 10-11) kobiety stanowią 77% całej badanej próby, mężczyźni zaś jedynie niecałe 23%.

Wśród członków GKRPA – jak dalej czytamy w niniejszym raporcie – w analizowanej próbie dominują osoby z wykształceniem wyższym: magisterskim – stanowią one ponad 60% całej próby oraz licencjackim (12,4). Kolejna grupa to osoby posiadające wykształcenie średnie (26,8%). Niewielki odsetek stanowią natomiast pracowników z wykształceniem zawodowym (0,7%) i podstawowym (0,1%).

Ciekawie przedstawiają się wyniki kontroli przeprowadzonej przez Najwyższą Izbę Kontroli z 2016 r. w zakresie przymusowego kierowania osób uzależnionych od alkoholu na leczenie odwykowe (zob. LPO.430.001.2016, nr ew. 14/2016/P/15/095/LPO). Poważnym wnioskiem przedstawionym w powyższym raporcie jest deficyt wystarczających kompetencji posiadanych przez członków gminnych komisji, niezbędnych do prowadzenia skutecznych rozmów motywujących z osobami nadużywającymi alkoholu. Jedynie w co trzeciej ze skontrolowanych komisji przynajmniej jeden z jej członków był specjalistą z zakresu psychoterapii uzależnień – wynika z raportu NIK. Dodać należy, że prowadzenie motywującego dialogu, jako sposobu efektywnego przekonywania do zmiany szkodliwych zachowań, wymaga odpowiednich kompetencji i umiejętności. O ile niemal wszyscy członkowie skontrolowanych gminnych komisji odbyli szkolenia w zakresie profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych, to już tylko część z nich (w 48% komisji) przeszła szkolenie na temat prowadzenia dialogu motywującego, a tylko w 8 (na 31 skontrolowanych) GKRPA przynajmniej 1 osoba posiadała certyfikat specjalisty psychoterapii uzależnień.

Znaczenia profesjonalnego przygotowania do efektywnego motywowania nie dostrzegali nie tylko członkowie komisji, ale również powołujący gminne komisje urzędnicy (wójtowie burmistrzowie, prezydenci miast).

Warto określić, iż do ustawowych zadań gminnej komisji rozwiązywania problemów alkoholowych należy:

- inicjowanie działań w zakresie realizacji zadań własnych gminy związanych z profilaktyką i rozwiązywaniem problemów alkoholowych (art. 4 ust. 3 ustawy o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi),
- podejmowanie czynności zmierzających do orzeczenia o zastosowaniu wobec osoby uzależnionej od alkoholu obowiązku poddania się leczeniu w zakładzie leczenia odwykowego (art. 4 ust. 3 ww. ustawy),
- opiniowanie wydawania zezwoleń na sprzedaż lub podawanie napojów alkoholowych – zgodność lokalizacji punktu sprzedaży z uchwałami rady gminy, o których mowa w art. 12 ust. 1 i 2 ustawy (limit i lokalizacja punktów, w których sprzedawane i podawane są napoje alkoholowe),
- kontrola przestrzegania zasad i warunków korzystania z zezwoleń na sprzedaż lub podawanie napojów alkoholowych (na podstawie upoważnienia wystawionego przez wójta, burmistrza lub prezydenta miasta – art. 18 ust. 8 ww. ustawy),
- realizacja procedury „Niebieskie Karty” (na podstawie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie),
- udział w pracach zespołów interdyscyplinarnych i grupach roboczych (na podstawie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie).

Tak więc członkowie gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych również, co istotne mają udzielać rodzinom, w których występują problemy alkoholowe, pomocy psychospołecznej i prawnej, a w szczególności ochrony przed przemocą w rodzinie.

Kompetencje i obszary umiejętności członków GKRPA

Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych rekomenduje, aby w skład komisji wchodziły osoby o różnych, uzupełniających się

kompetencjach oraz przedstawiciele służb z terenu gminy, którzy mogą bezpośrednio włączać się w realizację gminnego programu. Stawiając na interdyscyplinarność oraz wzajemną współpracę w komisjach pracują różni przedstawiciele współpracujących i uzupełniających się instytucji (m.in. policjanci, pracownicy socjalni, przedstawiciele stowarzyszeń abstynenckich, szkół, służby zdrowia, a także pracownicy poradni odwykowych i specjaliści ds. profilaktyki).

Dobrym rozwiązaniem jest podział komisji na zespoły problemowe, np. zespół ds. przeciwdziałania przemocy w rodzinie, zespół kontrolny czy zespół ds. motywowania do leczenia. Pozwoli to na ścisłą współpracę poszczególnych członków komisji w działaniach zgodnych z ich kompetencjami w danej dziedzinie, a tym samym na większą profesjonalizację pracy i zasięg działania. Gminna komisja powinna ściśle współpracować z szerszym gronem ekspertów, wywodzących się ze środowiska lokalnego, którzy mogą wspierać kształtowanie lokalnej polityki wobec problemów alkoholowych.

Ustawodawca, powołując gminne komisje, równocześnie zapisał w ustawie obowiązek posiadania odpowiednich kompetencji: „W skład gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych wchodzi osoby przeszkolone w zakresie profilaktyki rozwiązywania problemów alkoholowych” (art. 41 ust. 4). Wybór członków gminnej komisji nie może być przypadkowy. Wójt/burmistrz powinien się upewnić, czy kandydat ma wystarczające kompetencje i motywacje do tego, żeby zajmować się rozwiązywaniem problemów alkoholowych w jego gminie.

Definiując kompetencje, wielu autorów odwołuje się do pojęcia „postawy”. Oleksyn uważa, że kompetencje to wiedza, umiejętności, postawy, doświadczenie oraz inne cechy psychofizyczne ważne dla danej pracy (Oleksyn, 2001). Podobnie Thierry (Thierry, Sauret, 1994) wśród kompetencji, poza wiedzą, która pojawia się najczęściej w definicjach, wymienia także postawy. Można powiedzieć, że kompetencje stanowią warunek sprostania wymogom związanym z pełnieniem określonej funkcji zawodowej czy społecznej. To swego rodzaju zasoby, jakimi dysponuje człowiek, wykonując swoją pracę zawodową, jednak analizując efektywność wykonywanych zadań, nie można pominąć postaw po-

trzebnych do skutecznego działania. „O ile wiedza i umiejętności posiadają charakter efektywnościowy, o tyle postawa stanowiąca składnik kompetencji jest wyrazem ustosunkowania się jednostki wobec różnego typu obiektów (Turek, Wojtczuk-Turek, 2010; s. 20). To dzięki pozytywnym postawom wiedza i umiejętności mogą być efektywnie wykorzystane w działaniu (Łukowska, 2013).

W roku 2015 powstał raport „Postawy, opinie, kompetencje członków gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych a ich postrzeganie barier w lokalnym systemie przeciwdziałania problemom alkoholowym (Bedyńska, Zabłocka-Bursa, Łukowska, Gradowski, Zdrodowska, 2015). Na podstawie danych, gdzie badano ocenę kompetencji członków GKRPA w poszczególnych obszarach z zakresu rozwiązywania problemów alkoholowych, wskazano, iż najlepiej znanymi umiejętnościami/zdolnościami z obszaru rozwiązywania tych problemów przez członków komisji są przede wszystkim znajomość:

- objawów uzależnienia oraz sposobów jego leczenia (98,4% badanych deklaruje, że wie lub raczej wie),
- mechanizmów przemocy w rodzinie (97,7%), umiejętności przeprowadzenia rozmowy z osobą uzależnioną (95,7%) oraz współuzależnioną (95,8),
- umiejętność kontrolowania punktów sprzedaży napojów alkoholowych (92,2%),
- znajomość procedury „Niebieskie Karty” (90,3%).

Niżej, lecz na bardzo wysokim poziomie, zostały wskazane takie zdolności jak:

- tworzenie i pisanie gminnych/miejskich programów profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych (89,5%),
- znajomość skutecznych i nieskutecznych strategii profilaktycznych dotyczących alkoholu wśród dzieci i młodzieży (86,9%).

Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych we współpracy z zespołem ekspertów ds. lokalnych i regionalnych programów profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych opracowała „Ramowy program

szkolenia dla gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych”. Na liście podstawowych kompetencji każdego członka komisji (na podstawie przedstawianego programu) powinny znaleźć się takie obszary wiedzy, jak:

- uzależnienie od alkoholu, leczenie osób uzależnionych, picie ryzykowne i szkodliwe, strategie pomocy oraz programy ograniczania picia,
- rodzina z problemem alkoholowym, w tym współuzależnienie, sytuacja dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym,
- pierwszy kontakt z klientem gminnej komisji – osobą uzależnioną, zobowiązaną do leczenia odwykowego, dorosłym członkiem jej rodziny, osobą stosującą przemoc oraz osobą doznającą przemocy,
- zjawisko przemocy w rodzinie – aspekty prawne i psychologiczne, praca w zespołach interdyscyplinarnych i grupach roboczych, procedura „Niebieskie Karty” z uwzględnieniem roli gminnej komisji rozwiązywania problemów alkoholowych,
- skuteczne strategie profilaktyczne, wiedza o czynnikach ryzyka i czynnikach chroniących,
- profilaktyka szkolna, środowiskowa i rodzinna, standardy programów profilaktycznych oraz ich ewaluacja; system rozwiązywania problemów alkoholowych w Polsce oraz budowanie gminnych programów profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych i ich ewaluacja,
- miejsca pomocy (przede wszystkim dostępne w środowisku lokalnym) dla osób uzależnionych, współuzależnionych, doznających przemocy i stosujących przemoc, ich rodzaje i oferta, oraz dla dzieci z rodzin z problemem alkoholowym i dzieci w nich krzywdzonych, z uwzględnieniem pracy socjoterapeutycznej;
- zasady wydawania i cofania zezwoleń oraz prowadzenie kontroli punktów sprzedaży napojów alkoholowych, lokalne strategie ograniczania dostępności alkoholu, w tym zawartość merytoryczna uchwał podejmowanych przez rady gmin na podstawie ustawy o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi.

Wszyscy członkowie komisji, niezależnie od tego, jakie zawody reprezentują, powinni posiadać przynajmniej podstawowy poziom interdyscyplinarnej wiedzy z zakresu rozwiązywania problemów alkoholowych w społeczności lokalnej. Komisja działa bowiem kolegialnie, a to oznacza, że wszyscy do niej należący są uprawnieni do podejmowania czynności określonych w ustawie. Warto też zwrócić uwagę na konieczność systematycznego podnoszenia swoich kwalifikacji, ponieważ wciąż pojawiają się nowe metody pracy w zakresie rozwiązywania problemów alkoholowych.

Z uwagi na to, iż działalność w GKRPA w dużej mierze polega na rozmowach z osobami potrzebującymi, szukającymi pomocy, bardzo ważne jest, by ćwiczyć umiejętności niezbędne w kontakcie i budowaniu relacji oraz w motywowaniu do szukania rozwiązań i wprowadzania zmiany. Metodą rekomendowaną do tego typu działań jest dialog motywujący.

Działania gminnych komisji w zakresie przeciwdziałania problemom alkoholowym i rozwiązywania ich w sytuacji pandemii COVID-19

Funkcjonowanie gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych w 2020 roku diametralnie się zmieniło. Rok ten został zdominowany przez stan epidemii COVID-19, co skutkowało wprowadzeniem ustawy 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych.

W związku z koniecznością realizacji obowiązku zachowania dystansu społecznego i związanymi z tym obostrzeniami, zmianie uległo funkcjonowanie różnych instytucji i placówek, w tym miejsc pomocy dla osób uzależnionych i ich rodzin. GKRPA są instytucjami na tyle nietypowymi, że co do zasady nie obejmuje ich obowiązek stosowania bezpośrednio ani przepisów procedury administracyjnej (z wyjątkiem postępowania w sprawie wydania opinii w przedmiocie zgodności lokalizacji punktu sprzedaży z uchwałami rady gminy), ani

cywilnej – właściwie instytucje te funkcjonują prawie wyłącznie na podstawie przepisów ustawy o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi. Z tego względu również można napotykać pewne trudności w organizacji ich prac podczas trwania stanu epidemii. Należy wziąć pod uwagę różne obowiązki gminnych komisji, a w szczególności specyfikę procedury zobowiązania do leczenia odwykowego.

Rekomendacje PARPA z 9 kwietnia 2020 r. odnosiły się do najważniejszych informacji w zakresie realizacji ustawowych zadań GKRPA w związku z sytuacją pandemiczną w Polsce, dotyczyły m.in.:

- zwrócenia szczególnej uwagi na zwiększenie zapotrzebowania na pomoc dla członków rodzin z problemem alkoholowym i problemem przemocy,
- wsparcia „zapośredniczone” dla klientów z wykorzystaniem środków komunikacji elektronicznej,
- możliwości zakupu sprzętu multimedialnego, oprogramowania oraz obsługi informatycznej do działań zdalnych w ramach gminnego programu profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych,
- zakupu środków do dezynfekcji i ochrony osobistej,
- ukierunkowania działań profilaktycznych na akcje edukacyjne (broszury, ulotki, plakaty).

Podsumowanie i rekomendacje

Po analizie artykułu rodzą się pewne wnioski, ale również problemy i wyzwania:

- potrzeba stabilizacji oraz przejrzystości przepisów (od niestabilnych podstaw prawnych – ustawa o wychowaniu w trzeźwości aktem prawnym podlegającym częstym zmianom w zapisach i realizacji Narodowego Programu Zdrowia),
- zbyt częste zmiany personalne wśród osób bezpośrednio odpowiedzialnych za realizację gminnych programów, podyktowane w dużej mierze

zmianami sił politycznych w samorządach, nie sprzyjają profesjonalizacji działań,

- zwiększenie świadomości radnych w sprawie problematyki alkoholowej (zdarzało się, że dobrze przygotowane przez pełnomocników i gminne komisje programy są w sposób niekorzystny zmieniane na sesji rady gminy, od której zależy ostateczny kształt tych programów),
- ze względu na to, że wciąż pojawiają się nowe metody pracy w obszarze rozwiązywania problemów alkoholowych, rekomenduje się systematyczne podnoszenie swoich kwalifikacji i udział w szkoleniach przynajmniej co 2 lata,
- szkolenia dla członków GKRPA oparte na sprawdzonych firmach, rekomendowanych wytycznych umieszczonych na wirtualnej platformie (jak można zauważyć, głównym kryterium uczestnictwa w szkoleniach jest cena. Należy zwrócić szczególną uwagę nie tyle na merytorykę programu, która może być właściwie zdefiniowana, co na trenerów i instruktorów – niejednokrotnie nieprzygotowanych praktycznie),
- postuluje się, aby członkowie GKRPA (jak również członkowie ZI) objęci byli pomocą superwizji, gdyż jak pokazują wyniki raportu NIK, tylko 5 jednostek zadbało o to, aby osoby pracujące na tzw. „pierwszej linii”, tj. mające bezpośredni kontakt zarówno z osobami doznającymi przemocy, jak i sprawcami – uczestniczyło w szkoleniach zapobiegających wypaleniu zawodowemu i szkoleniach superwizyjnych,
- niezbędne jest kontynuowanie szkoleń i prowadzenie szeroko rozumianej edukacji społecznej dotyczącej świadomości problemów i zagadnień w środowiskach lokalnych.

Z perspektywy osób zajmujących się problematyką uzależnień dostrzegany jest pewien optymizm, iż polski model rozwiązywania problemów alkoholowych, oparty na przekazaniu członkom GKRPA szeregu zadań wykonawczych i kreatorskich z roku na rok staje się coraz bardziej stabilny i przynosi coraz więcej korzyści w życiu społecznym dla lokalnej społeczności.

Streszczenie: Artykuł prezentuje subiektywny obszar pracy i aktywności członków gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych oraz posiadanych przez nich kompetencji zawodowych. Praca ta wymaga nie tylko odpowiednich procedur osadzonych w aktach prawnych, lecz również swoistej empatii w kontakcie z osobami potrzebującymi. Trud pracy, brak dynamicznych postępów w procesie terapii, presja i oczekiwania społeczne mogą prowadzić do szybkiego wypalenia zawodowego. Jak wynika z artykułu to profesjonalne przygotowanie zawodowe, predyspozycje do pracy z ludźmi oraz ugruntowana wiedza to nieliczne atuty osoby, która spełni powierzone obowiązki w GKRPA. Wysoka jakość udzielonej pomocy w trudnych i nieraz traumatycznych sytuacjach osobistych czy rodzinnych (a obecnie sytuacji pandemicznej) ma bezpośrednio odzwierciedlenie w dobrostanie klientów.

Słowa kluczowe: aktywność zawodowa, obszar pracy, kompetencje członków gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych, wyzwania pandemiczne

Abstract: The article presents a subjective area of work, activity and possessed professional competence by members of commune committees for solving alcohol problems. This work requires not only appropriate procedures embedded in legal acts but also a kind of empathy in working with people in need. The difficulty of the work, the lack of dynamic progress in the therapy process, and social pressures and expectations can lead to rapid professional burnout. Therefore, professional background, predisposition to work with people and well-established knowledge are a few assets of a person who will fulfill the entrusted duties in GKRPA. The quality of help provided in difficult and sometimes traumatic personal or family situations (and now pandemic situations) is directly reflected in improved client well-being.

Keywords: professional activity, area of work, competences of members of municipal committees for solving alcohol problems, pandemic challenges

Bibliografia

- Bedyńska, S. Zabłocka-Bursa, A. Łukowska, K. Gradowski, Ł. Zdrodowska, A. (2015). *Postawy, opinie, kompetencje członków gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych a ich postrzeganie barier w lokalnym systemie przeciwdziałania problemom alkoholowym*, Warszawa: PARPA.
- Demerouti E, Mostert K, Bakker A.B. *Burnout and work engagement: a thorough investigation of the independency of both constructs*. „J Occup Health Psychol”, 2010, 15(3): 209–222.
- Lizis-Młodożeniec, M. (2013). *Dialog motywujący w pracy gminnej komisji rozwiązywania problemów alkoholowych* „Świat Problemów”, 9, 2013.
- Łukowska K. (2013). *Postawy i kompetencje grup roboczych jako kluczowy element w przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*. Warszawa: SWPS. Niepublikowana praca magisterska.
- Łukowska, K. (2018). *Rozwiązywanie problemów alkoholowych oraz ograniczanie dostępności alkoholu w gminach i miastach. Przewodnik dla samorządowców*. Warszawa: Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej.
- Maslach C., Leiter M.P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleksyn T. (2001). *Zarządzanie potencjałem pracy w organizacjach różnych wielkości*. W: K. Ludwiczynski, K. Stobiński (red.), *Zarządzanie strategiczne kapitałem ludzkim*. Warszawa: Poltext.
- Pikuła, N.G, Grewiński M., Zdebska E., Głac W. (red.) (2020). *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa*. Kraków: Wydawnictwo Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Program Badań Statystycznych Statystyki Publicznej PARPA G1.
- Rekomendacje do realizowania i finansowania gminnych programów profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych w 2018 roku*, Warszawa: PARPA.
- Thierry D., Sauret Ch. (1994). *Zatrudnienie i kompetencje w przedsiębiorstwie w procesie zmian*. Warszawa: Poltext.
- Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, z 26 października 1982 r. (Dz. U. 1982 Nr 35 poz. 23 z późn., zm.).

Agnieszka Tajak-Bobek

ORCID: 0000-0002-8352-1367

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

„Praca” w oczach osadzonych w zakładach karnych. Przestępczość w dobie pandemii COVID-19

„Work” in the Eyes of the Incarcerated in Penitentiary Units. Crime in the Time of the COVID-19 Pandemic

Wstęp

Pandemia COVID-19 stała się ważnym wydarzeniem w historii całego świata. Bez wątpienia wywarła duży wpływ na światową gospodarkę, politykę krajową i międzynarodową oraz interakcje społeczne. Koronawirus (SARS-CoV-2) zmienił funkcjonowanie wielu przestrzeni społecznych, zarówno tych, w których normy i przepisy prawa są przestrzegane, jak i w środowisku przestępczym. Praca w życiu człowieka odgrywa odmienną rolę, jest źródłem zaspokojenia wielu potrzeb życiowych. Stwarza szansę na rozwój osobisty i samo-realizację jednostki na każdym etapie życia. Nierzadko brak pracy jest źródłem wielu problemów, które mogą zdeorganizować funkcjonowanie człowieka.

Dla osób, które opuszczają zakłady karne, dobra praca może stać się drogą do ich reintegracji społecznej i zawodowej. Może być narzędziem, dzięki któremu proces resocjalizacji będzie przebiegał poprawnie i zdemoralizowanym osobom da szansę na odpowiednie funkcjonowanie w konformistycznym spo-

łeczeństwie. Z drugiej strony sprawcy przestępstw, szczególnie gospodarczych i przeciwko mieniu, traktują tę aktywność jako pracę i styl życia (Tajak-Bobek, 2021). Wynika to z ukształtowanych w ich życiu zniekształceń poznawczych, które mają znaczenie dla utrzymywania się dewiacyjnych zachowań.

Praca przestępcza tak jak inne formy współczesnej pracy w dobie pandemii uległa zmianie. Międzynarodowe badania wskazują na zmiany, jakie dokonały się w tym zakresie, które to prawdopodobnie zostały wywołane przez szereg obostrzeń wprowadzonych w różnych krajach. Przestępcy niejednokrotnie musieli zawiesić bądź zmienić swoją aktywność niezgodną z prawem na inny sposób działania. Niejedni musieli „przebranzowić się” i na przykład przenieść swoją aktywność do Internetu.

Niniejszy artykuł przedstawia różne oblicza pracy, w tym postrzeganej przez przestępców – pracy nielegalnej, uwzględniając jej aspekt w dobie pandemii COVID-19.

Znaczenie pracy w życiu człowieka

Na przestrzeni czasu praca, jej rozumienie i sens ulegały zmianie. Dla każdego człowieka to samo zajęcie może mieć inne znaczenie, jest postrzegane w różny sposób. W związku z tym współcześnie praca stała się obiektem rozważań na różnych płaszczyznach.

Literatura zawiera wiele definicji pracy w życiu człowieka odnosząc je do różnych kontekstów. Obecnie przyjmuje się, że praca jest rodzajem ludzkiego działania, w którego wyniku powstają wytwór kultury, dobra materialne czy usługa. W szerszym znaczeniu praca jest działaniem nastawionym na zaspokajanie ludzkich potrzeb zarówno podstawowych jak i wyższych. Może dostarczyć możliwości uzewnętrznienia się właściwości osobowych człowieka. Jest również uznawana jako wartość sama w sobie, dzięki której dodatkowo ukazują się inne wartości (Wiatrowski, 2010, zob. Nowacki, 2008). Jan Paweł II (1981) w swojej encyklice *Laborem Exercens* pisał o tym, że człowiek poniekąd dzięki pracy może stać się bardziej człowiekiem.

Z punktu widzenia jednostki praca powoduje w człowieku zmiany, poprzez wpływanie na rozwój intelektualny, fizyczny i dojrzałość psychiczną. Osobowo jest zjawiskiem psychologicznym, egzystencjonalnym, cywilizacyjnym czy kulturowym. Jest ona dobrem człowieka, dzięki któremu może on zmieniać świat i siebie samego (Furmanek, 2016). Praca może przyczynić się do samorealizacji, zadowolenia, uzyskania satysfakcji zawodowej. Co więcej człowiek podejmując aktywność zawodową ma możliwość realizacji własnych zainteresowań, uzyskania przyjaznych kontaktów interpersonalnych czy też doskonalenia zawodowego (Pikuła, 2016). Z jednej strony praca może dać satysfakcję, poczucie spełnienia i własnej wartości. To dzięki niej jednostka może normalnie funkcjonować w różnych obszarach życia. Z drugiej strony wymaga sporego wysiłku i odbywa się niejednokrotnie kosztem zdrowia człowieka. „Zatem praca ludzka ma wiele oblicz, od działalności niezwykle satysfakcjonującej, stanowiącej pożądaną treść życia, do czynności nielubianych, nieakceptowanych, a nawet zniechędzonych, stanowiących pewien przymus, najczęściej przymus ekonomiczny” (Szlosek, 2014, s. 33).

Kardynał Stefan Wyszyński (2001, s. 39-42) pisał o znaczeniu pracy dla życia człowieka oraz o wartościach z niej wypływających. Według autora nie ma ona na celu tylko zaspokojenia potrzeb bytowych, ale jest potrzebą wynikającą z rozumnej natury człowieka, co wiąże się z osobistym rozwojem. Praca daje możliwość rozwoju duchowego i moralnego, przez co człowiek może stać się moralnie lepszy. Dzięki niej człowiek uczy się cierpliwości, wytrwałości, stałości, pilności, sumienności i cichości. Co więcej praca uczy wzajemnej posługi i stwarza możliwość jej okazywania. Buduje więzi społeczne, łączy ludzi i daje szanse na doskonalenie osobowości i zdolności.

Praca jest ważnym elementem ludzkiego życia. To dzięki niej człowiek może się rozwijać i jednocześnie zmieniać otaczającą go rzeczywistość. Może ona oddziaływać na człowieka zarówno w sposób pozytywny jak i negatywny, na zdrowie fizyczne czy psychiczne jednostki. Wykonywana w korzystnych warunkach, zgodna z zamiłowaniem i możliwościami człowieka wpływa pozytywnie na jego samopoczucie, w przeciwnym razie może stanowić źródło fru-

stracji i różnych chorób (Dobrowolska, 1980). Brak pracy stanowi natomiast złożony problem, który ma swoje negatywne skutki na poziomie społecznym i indywidualnym. Osoby, które utraciły bądź nie mogą uzyskać zatrudnienia, niejednokrotnie tracą wiarę w swoje możliwości i zaniżają własną samoocenę. To wiąże się z niekorzystnymi konsekwencjami psychologiczno-społecznymi, które w późniejszym czasie mogą wpłynąć na pojawienie się takich problemów jak uzależnienia, depresje itp. Brak pracy może zaburzyć poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji życiowej (Matejek, Białożył, 2015). W związku z tym praca w życiu człowieka jest istotna pod wieloma względami i dlatego należy podejmować analizę tego zagadnienia z punktu widzenia różnych grup społecznych.

Znaczenie pracy dla osadzonych w zakładach karnych.

Praca legalna

W przypadku osób odbywających karę pozbawienia wolności praca podobnie jak kara pozbawienia wolności może pełnić funkcję retrybutywną, utilitarną czy resocjalizacyjną. W kryminologii klasycznej praca była środkiem, który zwiększał dolegliwość kary więzienia, gdy skazany musiał wykonywać ciężkie prace fizyczne. Wówczas nie pełniła żadnej funkcji resocjalizacyjnej, a skazany traktowany był jak niewolnik, dla którego te zadania nie miały formy uczestnictwa społecznego, rozwoju osobistego czy samorealizacji. Z biegiem czasu praca przestała być formą represji i zmieniła się w środek wychowawczy, który ma służyć wszechstronnemu rozwojowi jednostki i kształtowaniu jego osobowości.

Praca w warunkach izolacji więziennej będzie spełniała funkcję psychokorekcyjną, resocjalizacyjną czy readaptacyjną tylko w sytuacji, która jest opisana w Europejskich Regułach Więziennych. Z dokumentu dowiadujemy się, że praca więźniów powinna być odpowiednio wynagradzana, twórcza, zgodna z zainteresowaniami, użyteczna społecznie, dobrowolna, zgodna z wykształceniem i możliwościami skazanego. Co więcej praca taka powinna stwarzać możliwość odnoszenia sukcesów, podnoszenia kwalifikacji zawodowych, uczyć szanowa-

nia pieniędzy, dyscypliny czy odpowiedzialności. Dodatkowo powinna sprzyjać nawiązywaniu dobrych relacji społecznych (Pstrąg, 2014).

Legalna praca odgrywa duże znaczenie w życiu byłych skazanych, opuszczających zakłady karne. Readaptacja społeczna oprócz takich czynników jak: zaburzone relacje z rodziną, czynniki osobowościowe, uzależnienia, przeszłość kryminalna, brak motywacji do zmiany jest utrudniana w dużej mierze przez brak możliwości znalezienia pracy. Trudności te wynikają z takich czynników jak: stygmatyzacja, niskie kwalifikacje zawodowe, zmiany na rynku pracy czy wyuczona bezradność (Deka, 2017). Niestety powrót skazanych do legalnej pracy po zakończeniu kary pozbawienia wolności jest dodatkowo utrudniony, ponieważ byli więźniowie wywodzą się ze środowisk, gdzie pojawia się niechęć do zajęć uczciwych i legalnych (Pstrąg, 2014).

Wyniki badań jakościowo-ilościowych (Tajak-Bobek, 2021, s. 212–213) prowadzonych w 3 zakładach karnych wśród 172 osadzonych mężczyzn skazanych za przestępstwa gospodarcze, przeciwko zdrowiu i życiu oraz mieniu wskazują, iż badani deklaruowali, że w większości na wolności utrzymywali się z legalnej pracy, kolejno byli rencistami lub osobami utrzymującymi się z zasiłków. Swoją sytuację finansową przestępcy, którzy złamali prawo przeciwko mieniu, określali jako nie najgorszą (40% badanych), skazani za przestępstwa przeciwko zdrowiu i życiu (63% badanych) określali jako dobrą, przestępcy gospodarczy w 33 % określali ją jako złą, a w 29% jako dobrą.

W rodzinie respondentów dochód na miesiąc kształtował się na poziomie: „poniżej 1200 zł netto – 10% badanych; 1200–2100 zł netto – 15% badanych; 2200–3000 zł – 20% badanych, 3500–6000 zł netto – 25% badanych; pow. 6000 zł netto – 14% badanych. Pozostała część badanych nie zadeklarowała swoich dochodów w rodzinie. Dwie osoby stwierdziły, że nie mają żadnych dochodów, a 3 osoby posiadały dochody powyżej 20 000 zł” (tamże, s. 213).

W badaniu respondenci wypowiadali się również na temat tego, ile powinni lub chcieliby zarabiać po opuszczeniu zakładu karnego. W każdej grupie badawczej, tj. wśród przestępców gospodarczych, przestępców łamiących prawo przeciwko mieniu oraz przestępców łamiących prawo przeciwko zdrowiu

i życiu dominowało stwierdzenie, że poza zakładem karnym powinni zarabiać ok. 4000–5000 zł netto. Takie zarobki byłyby dla nich zadowalające. Jeśli chodzi o minimalną wartość wynagrodzenia, jaką są w stanie zaakceptować, to średnio wskazali 3500–4000 zł netto. Aż 76% badanych uważa jednak, że w sposób nielegalny można zarobić więcej niż w sposób legalny, a 23% respondentów miała przeciwne zdanie.

Uczestnicy badań, opisując swój stosunek do legalnej pracy, w 92% uznało się za zaangażowanych pracowników. Nie spóźniali się do niej, lub rzadko spóźniali, swoje obowiązki wykonywali sumiennie i byli lojalni wobec swojego pracodawcy. Respondenci określali się jako: idealny pracownik, któremu należy się bardzo dobra wypłata (tamże, s. 213). Jak wynika z innych badań (Pstrąg, 2014) osoby skazane opuszczające zakład karny mają problemy ze znalezieniem pracy, tym samym obciążają budżet państwa i przyzwyczajają się do życia na cudzy koszt. W porównaniu do wcześniej przedstawionych wyników (Tajak-Bobek, 2021) taki stan rzeczy może również wynikać z dużych, nieadekwatnych do rzeczywistości wymagań, jakie skazani stawiają przyszłemu pracodawcy. Uznając siebie jako bardzo dobrych pracowników, wymagają wysokiej wypłaty mimo tego, że nie posiadają wykształcenia. Taki zniekształcony obraz pracy może powodować to, że zniechęcają się do legalnej pracy, uznając, że w sposób nielegalny można zarobić więcej i łatwiej.

Takie przeświadczenie wynika z tego, że osadzeni w zakładach karnych przejawiają style myślenia przestępczego (Walters, 1990) i stąd wynikają zniekształcenia poznawcze, to znaczy irracjonalne postawy, myśli czy przekonania, które pojawiają się na skutek błędnego przetwarzania informacji społecznych (zob. Dodge, 1993; Opora, 2009). Jednym ze stylów myślenia przestępczego związanego z postrzeganiem przez osadzonych pracy zalicza się m.in.: hiperoptymizm, który przejawia się w nadmiernej pewności siebie oraz przecenianiu swoich możliwości, wyobrażeń na temat zdolności czy umiejętności (Rode, 2013).

Badania wskazują (Tajak-Bobek, 2021), że osadzeni w zakładach karnych wiążą swoją przyszłość, po jego opuszczeniu, z pracą, która jest dla nich ważną

przestrzenią w niepewnym życiu na wolności. W przypadku przestępców gospodarczych 41% badanych w wywiadzie narracyjnym stwierdziło, że planują podjąć pracę lub założyć własną działalność gospodarczą: „Po wyjściu? Ja od razu do pracy idę” (lp. 80); „Ale chciałbym też, żebyśmy pójsz gdzieś pracować, żebyśmy dostał taką, takie pieniądze, żebyśmy chciał pracować” (lp. 87); „A drugi plan to jest jednak zostanie na miejscu i próbowanie jakby od nowa, no dwadzieścia ponad lat prowadziłem różnego rodzaju działalności, takie a nie inne, więc powrót jakby do tej działalności” (lp. 89); „Po wyjściu dalej chcę prowadzić, ale legalną działalność gospodarczą (...). No ale orientowałem się już w rynku, próbowałem sobie robić podkład tam pod firmę, już” (lp. 67)” (tamże, s. 237). 35% badanych planowało wyjazd za granicę, który miał im gwarantować duże możliwości zarobkowe: „Więc problem mam w tym wyborze taki, że gdybym został w Polsce i chciał założyć działalność, to z czymś muszę zacząć. No muszę mieć jakiś zaczątek, tak. Muszę skądś mieć jakiś fundusz na to, żeby choćby cokolwiek małego, ale, ale zacząć robić” (lp. 89); „W tym samym dniu wyjeżdżam z tego kraju” (lp. 75); „Będę chciał stąd jechać. Stąd, jak już mówiłem na komisji, jadę prosto tam do siebie do Niemiec. Tam pracuje, tam mam mieszkanie swoje, zresztą z tych pieniędzy żem kupił to mieszkanie” (lp. 14); „Wyjazd. Nie nazwałbym tego ucieczką. Ogólnie już chciałem całkowicie zerwać już jakby wszelkie kontakty i myślę, że brakło mi pieniędzy, tak? Bo jakoś około 100 tys. euro potrzebowałem na to, żeby się tam zagospodarować” (lp. 34) (tamże, s. 237).

Skazani za przestępstwa przeciwko mieniu, mówiąc o swojej przyszłości, odnosili się do bliskich i dalekich planów po opuszczeniu zakładu karnego. Po rodzinie aspekt finansowy związany z pracą był bardzo często poruszany przez badanych. Chcieliby podjąć dobrze płatną, godną pracę, lecz jednocześnie większość stwierdza, że nie jest pewna, czy uda im się taką znaleźć i zejść z drogi przestępczej: „Planuję znaleźć sobie dziewczynę, normalną, i chodzić normalnie do pracy, no i żyć” (lp. 85); „No wrócić do roboty tam, gdzie robiłem” (lp. 78); „Zamierzam, jak wyjdę stąd, to iść do normalnej pracy, nie, już nie kraść” (lp. 58); Wiadomo, że gdzieś mam w głowie cały czas, aby zacząć normalnie żyć i pracować. I będę do tego dążył za wszelką cenę. Ale nie wiem, jak to będzie” (lp. 36);

„Ciężko, ciężko mi jest teraz powiedzieć, na pewno chciałbym znaleźć pracę. Chciałbym znaleźć pracę i nie trafić więcej do zakładu karnego” (lp. 49); „Nie wiem, może do ojca pojedę, może mi się uda do pracy jechać do Niemiec, wtedy będę miał wystarczająco pieniędzy, nie?” (lp. 88)” (tamże, s. 285).

Badani (41%), którzy popełnili przestępstwa przeciwko zdrowiu i życiu, w wywiadzie narracyjnym wspominali, że ważne dla nich jest znalezienie pracy, która zapewni im bezpieczeństwo finansowe: „No przynajmniej, że już teraz to mam grubo i żeby z tego wyjść, to powiem pani szczerze, bo ja jestem otwartym człowiekiem, że to jedynie jak wyjdę, to też mam takie, no od razu nie, ale myślę, później spróbuję za granicę wyjechać. Żeby zarobić coś lepszą kasę, drugie...” (lp. 93); „(Chcę – badacz) założyć warsztat malarski. Malować, rysować, portrety, wszystko” (lp. 39); „Ja teraz chcę inaczej. Ja przed pierwszym wyrokiem nigdzie nie pracowałem, nie podejmowałem nic, a teraz po prostu czas to zmienić” (lp. 11)” (tamże, s. 338).

Z powyższych danych wynika, że legalna praca stanowi istotny czynnik wspierający readaptację skazanego po opuszczeniu zakładu karnego. Praca, czy to legalna czy nie, jest dla przestępców źródłem m.in. bezpiecznego, wygodnego i szczęśliwego życia. Możliwość wykonywania jej jest dla osadzonych warunkiem powrotu do „normalnego życia” poza kratami więziennymi.

Znaczenie pracy dla osadzonych w zakładach karnych. Praca nielegalna – przestępczość

Jedną z charakterystycznych cech osób przejawiających przestępczy styl życia (zob. Walters, 1990) jest traktowanie przestępczości jako własnej pracy, stylu życia, w którym funkcjonują i czują się dobrze, bezpiecznie.

W analizie jakościowej przytoczonych powyżej badań (Tajak-Bobek, 2021) osoby udzielające wywiadu narracyjnego dokonywali oceny swoich decyzji przestępczych, z których to m.in. wynika, że popełnione przestępstwo było przez nich traktowane jak praca.

Sprawcy przestępstw gospodarczych w ocenie swoich decyzji przestępczych uznali, że wcale nie złamali prawa, gdyż dla nich to była tylko zwykła transakcja finansowa: „To była dla mnie normalna transakcja biznesowa, no. Więc nie była dla mnie to transakcja nielegalna” (lp. 75); To sposób na życie: „To mój sposób na życie (...). Codzienna praca z wiadomym końcem, tak?” (lp. 95); „Było to w pewnym rodzaju źródło dochodów (...). W ten sposób zacząłem zarabiać” (lp. 67); „Ja całe życie to robiłem. No proszę panią. Ja żyłem tym 11 lat. No jak to było, ja wyjeżdżałem normalnie do pracy. Cztery stacje miałem, także” (lp. 18) (tamże, s. 258-259). Co więcej „przestępcy działający w ramach własnej działalności gospodarczej uznali, że ich działania wynikały ze stanu wyższej konieczności, ponieważ musieli oni ratować swoją firmę, poza tym czasami była to tylko zwykła transakcja finansowa” (tamże, s. 381).

Dla sprawców przestępstw przeciwko mieniu ich działania były związane z szybkim i łatwym zarobkiem. Była to dla nich przyjemna praca, z której utrzymywali się i dzięki niej żyli na zadowalającym poziomie: „No, ale wtedy to był taki sposób na to, żeby osiągnąć szybko jakieś tam większe pieniądze” (lp. 50); „Łatwo jest po prostu” (lp. 88); „Chwila do supermarketu, cyk, dziękuję, do widzenia” (lp. 78); „Bo łatwe pieniądze to były przez to i tak sobie to ustawiłem, że to jest łatwe” (lp. 72); „Ogólnie utrzymywałem z tego” (lp. 88); „Jako jakieś źródło dochodu dodatkowe” (lp. 82); „Przychodziłem do pracy no i robiłem to, tak po prostu...” (lp. 72); „Pojechałem ogólnie do miasta, do centrum, żeby w jakiś dziwny sposób zarobić pieniądze” (lp. 66); „Z biegiem czasu to jest normalne. To tak, jak idzie człowiek do pracy do biura, to my po prostu. Tak to wykonywaliśmy. Prawda?” (lp. 19) (tamże, s. 314–316).

Inaczej wyglądała sytuacja sprawców przestępstw przeciwko zdrowiu i życiu, które to czyny ze względu na swój przebieg i charakter były niezaplanowane oraz wiązały się z udziałem intensywnych emocji, które wpływają na sferę poznawczą osadzonych. U większości z nich w ocenie decyzji pojawiały się twierdzenia wskazujące na to, że zaistniałej sytuacji nie dało się uniknąć: „No wie pani, to jest taka sytuacja, że której nie da się nawet uniknąć po prostu. To się nie da uniknąć. Bo to sekunda, sekunda po prostu” (lp. 94)” (tamże, 352).

Przytoczone cytaty ukazują postrzeganie przez przestępców czynów niezgodnych z prawem jako praca, która, jak wynika z poniższych danych, w dobie pandemii została „ograniczona”, w większości przez czynniki związane z limitami w zakresie przebywania czy przemieszczania się osób.

Praca i przestępczość w czasie pandemii

Pandemia koronawirusa przyniosła olbrzymie skutki dla wszystkich dziedzin życia społecznego. Spowodowała zmiany w funkcjonowaniu różnych grup społecznych – od rodzin, które zmuszone były do przeorganizowania swojego życia, z konieczności przystosowania się do nauki zdalnej dzieci, przez organizacje, instytucje, przedsiębiorstwa, których praca została albo zawieszona, albo przekształcona w pracę zdalną lub hybrydową (Pikuła, Grewiński, Zdebska, Glac, 2020, s. 9–10). COVID-19 spowodował pojawienie się czasów niepewności co do nowych zjawisk i sytuacji. Wiąże się to z różnymi ograniczeniami poznawczymi lub emocjonalnymi. Pojawiająca się niepewność związana jest z tym, iż nie do końca znana jest istota pandemii. Jedyne, co jest pewne, to to, że koronawirus powoduje straty o charakterze osobistym, rodzinnym, narodowym i globalnym (Solarz, Waliszewski, 2020). W walce z pandemią podjęto działania w postaci obostrzeń i zakazów, takich jak: ograniczenia w swobodnym poruszaniu się, zamknięcie miejsc użyteczności publicznej czy zakładów usługowych oraz przedszkoli i szkół, przeniesienie pracy stacjonarnej na pracę zdalną. Ograniczenia te, jak wskazują badania prowadzone przez szereg kryminologów miały zróżnicowany wpływ na zjawiska przestępczości i różnego rodzaju patologie społeczne (Nowak, 2021).

Z danych pochodzących ze Stanów Zjednoczonych można odczytać informacje o narastającym bezrobociu w czasie pandemii koronawirusa. Zgodnie z informacjami (Petrosky-Nadeau, Valletta, 2020, za: Solarz, Waliszewski, 2020, s. 37) zasiłki dla bezrobotnych w lutym 2020 r. otrzymywało 1 052 tys. osób, a w kwietniu 2020 już 24 379 tys. osób. Podobny wzrost wartości zaobserwowano w sytuacji osób, które utraciły pracę, z 1532 tys. osób w lutym 2020 do 24

379 tys. osób w kwietniu 2020. Negatywne skutki koronawirusa odczuwalne są przede wszystkim dla mikro- i małych przedsiębiorstw oraz w takich branżach jak: „handel wielkopowierzchniowy, zakłady usługowe, restauracje, hotele, turystyka, organizacja imprez i koncertów czy kin” (tamże, s. 60).

Niejednokrotnie dla osób łamiących normy prawne i społeczne przestępczość jest przez nich postrzegana jako praca. Wstępne dane wskazują na dramatyczny spadek przestępczości w wielu społecznościach świata, co jest prawdopodobnie spowodowane nakazem pozostania w domu, wydanym przez wiele rządów (Stickle, Felson, 2020). Badania Shayegha and Malpede'a (2020) wskazywały, iż w San Francisco przestępczość spadła o 43%, a w Oakland o 50%. Naukowcy (Campedello i in. 2020 za: Stickle, Felson, 2020, s. 527) odkryli ogólny spadek wskaźnika przestępczości w zakresie: rabunku (-24%), kradzieży sklepowej (-14%), kradzieży (-21%) i pobicia (-11%). Badania w Wielkiej Brytanii (Halford i in. 2020, s. 1) również ukazują spowodowaną przez COVID-19 tendencję spadkową niektórych przestępstw, gdzie w porównaniu do średniej sprzed 5 lat średnio wszystkie odnotowane przestępstwa spadły o 41%, z różnicą: „kradzież sklepowa (-62%), kradzież (-52%), przemoc domowa (-45%), kradzież pojazdu (-43%), napaść (-36%), włamania do mieszkania (-25%)”. Prowadzona polityka bezpieczeństwa związana z ruchem i przemieszczaniem się jednostek, może mieć wpływ na przestępczość i można oczekiwać, że dłuższy czas spędzony w domu będzie zwiększać szanse na przemoc domową i znęcanie się nad dziećmi. Ponieważ często te przestępstwa popełniają rodzice lub opiekunowie, a potencjalne ofiary i przestępcy spędzają ze sobą więcej czasu. Ale też wydłużenie czasu spędzonego w domu może zwiększyć jego ochronę przed włamaniami i nadzór. Zmniejszona frekwencja w pracy może skutkować spadkiem liczby przestępstw związanych z nękaniami w niej. Zamykanie sklepów może ograniczyć kradzieże sklepowe. Z racji dłuższego czasu spędzonego w Internecie zwiększa się szansa na wzrost przestępczości internetowej (tamże, s. 2).

Jak wynika z tych badań, wielu sprawców zaniechało bądź zmniejszyło „przestępczą aktywność zawodową”. Tendencja ta potwierdza teorie kryminologiczne, takie jak teoria racjonalnego wyboru (Clarke, Cornish, 1986, zob. Clarke

2012) oraz aktywności rutynowych (Cohen, Felson, 1979), z których dowiadujemy się o istotnym znaczeniu czynników środowiskowych i racjonalnych decyzji w genezie przestępczości.

W trakcie pandemii jednostki zostały zmuszone do pozostawania w domu. Praca przyjęła formę zdalną. W związku z tym ludzie zaczęli więcej czasu spędzać w Internecie. Pod koniec marca 2020 r., jak wskazuje The Internet and Television Association korzystanie z Internetu wzrosło o ponad 30% i miało tendencję wzrostową. W związku z tym przestępczość również zwiększyła się i przeniosła do Internetu (Stickle, Felson, 2020).

Sytuacja pandemii stworzyła okoliczności do prowadzenia badań z zakresu kryminologii, których wyniki miałyby przyczynić się do zmniejszenia poziomu przestępczości na świecie. Pandemia daje badaczom możliwość lepszego zrozumienia różnych zjawisk związanych z przestępczością, dlatego też wielu naukowców z całego świata apeluje do prowadzenia badań w tym zakresie.

Podsumowanie

Praca odgrywa znaczącą rolę w funkcjonowaniu każdego człowieka. Z jednej strony może być źródłem szczęścia, dając jednostce możliwość do samo-realizacji, rozwoju osobistego i interakcji społecznych. Z drugiej strony może powodować wiele życiowych problemów. Jej szerokie znaczenie daje możliwość spojrzenia na nią z różnych perspektyw.

Praca w warunkach izolacji więziennej zmieniła swoją funkcję z represyjnej na resocjalizacyjną, która ma służyć rozwojowi człowieka. Dla osób, które opuszczają zakład karny, może być szansą na zgodne z obowiązującymi normami funkcjonowanie w społeczeństwie. Po opuszczeniu więzienia osadzeni planują znalezienie pracy w Polsce lub za granicą, dzięki czemu będą mogli uzyskać stabilność finansową i rodzinną. Podczas przebywania w zakładzie karnym przestępcy posiadają wyobrażenie na temat ich przyszłej pracy poza murami więziennymi. Wiedzą, jak ich praca ma wyglądać i jak powinni być za nią wynagradzani. Samych siebie określają jako: dobrzy pracownicy, co według nich

upoważnia ich do dobrych warunków i godziwego wynagrodzenia. Dodatkowo osadzeni charakteryzują się zniekształceniami poznawczymi, które zakrzywiają im obraz rzeczywistości, co utrudnia prawidłowe funkcjonowanie. Takie wyobrażenie powoduje to, że swoje szanse na rynku pracy niejednokrotnie oceniają, powyżej swoich możliwości. Z drugiej strony zniekształcenia powodują to, że postrzegają swoją przestępczość jako pracę i normalne życie. Ich aktywność przestępcza jest przez nich traktowana jako nic nadzwyczajnego, a nawet transakcja biznesowa lub okazja, z której nie można nie skorzystać. Niektórzy codziennie, jak do normalnej pracy, udają się do różnych miejsc w celu uzyskania zarobku. Taka „praca” gwarantuje przestępcom szybki i łatwy zysk, który gwarantuje życie na zadowalającym poziomie (Tajak-Bobek, 2021).

Praca przestępcza w dobie pandemii COVID-19 uległa zmianie. Zmniejszyła się liczba przestępstw przeciwko mieniu, w tym m.in. kradzieży sklepowej czy włamań do mieszkań, wzrosła natomiast taka aktywność w Internecie (Campe-dello i in. 2020). Pandemia stwarza szanse do pogłębienia m.in. kryminologicznych badań nad przestępczością, które mogą stać się szansą na lepsze zrozumienie działań przestępczych i testowania różnych teorii kryminologicznych.

Streszczenie: W prezentowanym artykule przedstawiono zagadnienie pracy jako ważnego elementu życia każdego człowieka, a w szczególności odbywającego karę pozbawienia wolności. Zaprezentowano znaczenie pracy, w tym wartości, jakie ona ze sobą niesie. Kolejno przedstawiono kwestie związane ze znaczeniem legalnej pracy dla osadzonych w zakładach karnych, w tym wyniki badań ilościowo-jakościowych przeprowadzonych w polskich zakładach karnych. Z racji zniekształceń poznawczych, przejawianych przez osoby, które łamią obowiązujące normy prawne i społeczne, skazani postrzegają swoją aktywność przestępczą jako pracę, co zostało zaprezentowane w niniejszym opracowaniu. W ostatniej części artykułu zaprezentowano, jak zmienił się „rynek pracy przestępców” w dobie koronawirusa COVID-19 w świetle międzynarodowych badań, oraz wskazania do dalszych badań na temat aktywności przestępczej.

Słowa kluczowe: praca, przestępczość, pandemia, przestępcy

Abstract: The herein article presents the issue of work as an important part of every person's life, especially so of a person serving a penalty of deprivation of liberty. The herein article presents the meaning of work, including the values it is connected with. Subsequently, the article presents the issues connected with the meaning of legal work for those incarcerated in penitentiary units, including the results of the qualitative and quantitative research carried out at the Polish penitentiary units. Due to the cognitive distortions exhibited by the individuals violating the effectual legal and social norms, those criminals perceive their criminal activity as work, which has been presented in the herein thesis. The final part of the herein article presents how the „labor market of criminals” has changed in the time of the COVID-19 pandemic, as indicated by the international research and the indications for further research on criminal activity.

Keywords: work, crime, pandemic, criminals

Bibliografia

- Campedelli, G. M., Aziani, A., Favarin, S. (2020). *Exploring the Effects of COVID-19 Containment Policies on Crime: An Empirical Analysis of the Short-term Aftermath in Los Angeles*. <https://arxiv.org/abs/2003.11021> (dostęp: 18.06.2021).
- Clarke, R.V. (2012). *Opportunity makes the thief. Really? And so what?* „Crime Science”, 1(2), s. 1–9.
- Cohen, L.E., Felson, M. (1979). *Social Change and Crime Rate Trends: A Routine Activity Approach*, „American Sociological Review”, 44(4), s. 588–608.
- Cohen, L.E., Felson, M. (1979). *Social Change and Crime Rate Trends: A Routine Activity Approach*, „American Sociological Review”, 44(4), s. 588–608.
- Cornish, D.B., Clarke, R.V. (1986). *The reasoning criminal: Rational choice perspectives on offending*. New York: Springer-Verlag.
- Deka, R. (2017). *Readaptacja społeczna skazanych jako jeden z warunków bezpieczeństwa społeczności lokalnych*, W: P. Frąckowiak, M. Szyktu (red.), *Wielowymiarowość profilaktyki, resocjalizacji i readaptacji społecznej. Tradycja, współczesność i perspektywy inicjatyw probacyjnych*, (s. 135–148). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Dobrowolska, D. (1980), *Praca w życiu człowieka*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Dodge, K.A. (1993), *The future of research on the treatment conduct disorder*. „Development and Psychopathology”, t. 5, s. 311–319.
- Furmanek, W. (2016), *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca a jakość życia człowieka*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Halford E., Dixon A., Farrell G., Malleson N., Tilley N. (2020), *Crime and coronavirus: social distancing, lockdown, and the mobility elasticity of crime*. „Crime Science”, 9(11), s. 1–12. <https://doi.org/10.1186/s40163-020-00121-w> (dostęp: 12.01.2021)
- Jan Paweł II (1981), Encyklika *Laborem Exercens. O pracy ludzkiej*. Watykan: Libreria Editrice Vaticana.
- Matejek J., Białożył K. (2015), *Wprowadzenie*. W: J. Matejek, K. Białożył (red.), *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania* (s. 9–11). Kraków: Wydawnictwo «scriptum».
- Mudrecka I. (2018), *Resocjalizacyjna przemiana. Warunki, mechanizmy, wspomaganie*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nowacki T.W. (2008), *Praca ludzka. Analiza pojęcia*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Nowak A. (2021), *Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej „Nowe trendy w przestępczości jako skutki pandemii COVID-19. Perspektywa normatywna i kryminologiczna”*, Szczytno (formuła online), 19 lutego 2021 r. Policja, 1/2021, s. 37–40.

- Opora R. (2009), *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Pikuła N.G. (2016), *Rozwój zawodowy i zawodowa satysfakcja w perspektywie osób starszych*, „Labor et Educatio”, 4/2016, s. 201–217.
- Pikuła N.G., Grewiński M., Zdebska E., Glac W. (2020), *Wstęp*. W: N.G. Pikuła, M. Grewiński, E. Zdebska, W. Glac (red.), *Wybrane krajowe i międzynarodowe aspekty polityki społecznej w czasie pandemii koronawirusa* (s. 8–11). Kraków: Wydawnictwo «scriptum».
- Pstrąg D. (2014), *Praca w procesie readaptacji społecznej skazanych*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 33, s. 148–164.
- Rode M. (2013), *Style myślenia przestępczego. Podstawy teoretyczne i diagnostyczne*. Warszawa: Difin.
- Shayegh S., Malpede M. (2020), *Staying Home Saves Lives, Really! In Staying home saves lives, really!* <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3567394> (dostęp: 20.06.2021).
- Solarz J.K., Waliszewski K. (2020), *Wstęp*. W: J.K. Solarz, K. Waliszewski (red.), *Całościowe zarządzanie ryzykiem systemowym. Pandemia COVID-19*, (s. 7–10). Kraków: Wydawnictwo edu-Libri.
- Stickle B., Felson M. (2020), *Crime Rates in a Pandemic: the Largest Criminological Experiment in History*, „American Journal of Criminal Justice”, 45, s. 525–536.
- Szlosek F. (2014), *Interpretacyjne osobliwości pracy ludzkiej*, „Labor et Educatio”, 2/2014, s. 31–37.
- Tajak-Bobek A. (2021), *Charakterystyka i uwarunkowania procesu podejmowania decyzji przestępczej. Znaczenie dla oddziaływań resocjalizacyjnych*. Niepublikowana praca doktorska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Walters G.D. (1990), *The criminal lifestyle: Patterns of serious criminal conduct*. London–New Delhi: Sage Publications.
- Walters G.D. (1990), *The criminal lifestyle: Patterns of serious criminal conduct*. London–New Delhi: Sage Publications.
- Wiatrowski Z. (2010), *Nauki społeczno-pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*. W: Z. Wiatkowski, I. Pyrzyk (red.), *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, t. 1 (s. 49–58). Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Wiatrowski Z., Pyrzyk I. (red.) (2010). *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, t. 1. Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Wyszyński S. (2001). *Duch pracy ludzkiej*. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kard. Wyszyńskiego Soli Deo: Pax.

Prezentowana publikacja wpisuje się w dyskurs o konsekwencjach pandemii w wielu obszarach życia, aktywności i funkcjonowania człowieka. Przedstawione w niej treści kierują naszą uwagę na fakt, jak ogromne i wielokierunkowe zmiany spowodowała pandemia, z jakimi wyzwaniem musimy się zmierzyć i jak wiele badań i analiz należy przeprowadzić, aby znaleźć sposoby radzenia sobie z traumą pocovidową, złagodzić jej skutki i przystosować się do nowych realiów. (...) Autorzy zwracają uwagę na wiele problemów i wyzwań, jakie spowodowała pandemia, w związku z tym warto sięgnąć po tę książkę, ponieważ na rynku wydawniczym niewiele jest pozycji, które przedstawiałyby tak szeroki zakres zagadnień w kontekście pandemii COVID-19.

z recenzji dr hab. Beaty Jakimiuk, prof. KUL

Monografia redakcyjna dr Katarzyny Białożyt-Wielonek to współczesne studium nad wybranymi aspektami funkcjonowania polskiego rynku pracy w czasie ogólnoświatowej epidemii koronawirusa o charakterze wielokontekstowym oraz polisemantycznym. (...) Zebrani w książce Autorzy wyodrębnili liczne i nowe pola problemowe w zakresie wskazanej tematyki. Należy podkreślić aktualność rozważań, znaczenie, jakie publikacja wnosi do pedagogiki jako dyscypliny nauk społecznych, a także do wielu jej subdyscyplin. Prezentowane analizy będą też stanowić inspirację do dalszych poszukiwań i eksploracji naukowych dla autorów i redaktorów merytorycznych w ośrodkach akademickich całego kraju.

z recenzji dr hab. Renaty Tomaszewskiej, prof. UKW

ISBN 978-83-66812-83-3



9 788366 812833



www.wydawnictwoscriptum.pl