

Refleksyjna edukacja studentów kierunku pedagogika w zakresie metodycznego działania asystenta rodziny¹

IZABELA KRASIEJKO*

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza, Częstochowa, Polska

Od przedstawicieli służb społecznych wymaga się przezwyciężenia tendencji do formułowania stereotypowych sądów i pochopnego działania na podstawie powierzchownej oceny stanów czy zdarzeń. Osoba pomagająca zawodowo drugiej powinna pozwolić sobie na chwilę wątplenia i niepewności. Dzięki temu będzie otwarta na badanie rzeczywistości z różnych perspektyw. Poszukiwanie dodatkowych informacji i złożenie ich w całość doprowadzi ją do wybrania adekwatnej do potrzeb osoby lub rodziny formy pomocy. Asystent rodziny powinien zatem mieć zdolność do głębszego zastanowienia się przed, w trakcie i po działaniu. Doskonaleniu tych umiejętności służy refleksyjna edukacja na poziomie kształcenia wyższego. W jej trakcie zarówno nauczyciel akademicki, jak i studenci zadają sobie pytania o sens i istotę różnych czynności praktycznych kierowanych do osób potrzebujących wsparcia, co pozwala im wyrwać się ze schematycznego działania i algorytmicznych rozwiązań.

W niniejszym artykule przedstawiono przykład edukacji refleksyjnej w ramach kształcenia studentów do wykonywania zawodu asystenta rodziny. Zaprezentowano schemat edukacyjnych badań nad działaniem oraz ich wnioski.

SŁOWA KLUCZOWE: asystentura rodziny, edukacja refleksyjna, praca z rodziną.

Edukacja refleksyjna w szkole wyższej – wprowadzenie

Współczesny człowiek żyje w epoce ciągłych zmian zachodzących w otaczającym go świecie. Wymusza to na nim posiadanie umiejętności adaptacyjnych i stosowanie elastycznych metod działania. Pełnienie kilku różnych ról społecznych w obszarze zawodowym wymaga nie tylko wiedzy i umiejętności technicznych, ale kompetencji społecznych,

¹ Artykuł powstał w ramach realizacji projektu pt. Edukacja refleksyjna w szkole wyższej nr DS/WP/6096/2018, prowadzonego w Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie, który był finansowany ze środków statutowych.

*E-mail: i.krasiejko@ajd.czyst.pl

ORCID: 0000-0003-2158-903X

© Instytut Badań Edukacyjnych

szybkiego reagowania na różne sytuacje, wybierania tego, co istotne spośród wielu treści i możliwości działania. Badacze (m.in. Schön, 1989, 1991, Schütz, 1992; Granosik, 2006; Witkowski, 2010) wskazują, że wykonywanie zawodów związanych z kształceniem, leczeniem, wspieraniem drugiego człowieka łączy się z rozwiązywaniem wielu dylematów. Okoliczności pracy zawodowej z innymi ludźmi i na ich rzecz zmuszają, bowiem do ciągłych wyborów, elastycznego działania pomiędzy ograniczeniami (instytucjonalnymi, osobistymi, kulturowymi) a potrzebami odbiorców usług. Techniczna racjonalność, stosowanie ścisłych procedur, rutynizacja pracy może spowodować nieadekwatność pomocy. Praca z ludźmi polega na nieustannym rozwiązywaniu praktycznych problemów, które często są nieprzewidywalne, jedyne w swoim rodzaju, a istotą profesjonalizmu w tym zakresie jest stałe poszukiwanie i zrozumienie tego, co się zdarza, co się wydarzyło, po to, aby być zdolnym teraz i w nadchodzącej sytuacji do kreatywnego zachowania, prowadzącego do konstruktywnych efektów. Źródłem wiedzy profesjonalnej jest mądrość praktyczna i profesjonalny osąd (Gołębniak, 2002).

Zdaniem D. Schöna (1989) nie jest nawet możliwe wcześniejsze zaprogramowanie czy wytrenowanie właściwych lub inteligentnych reakcji jednostki w konkretnych sytuacjach zawodowych. Wynika to ze złożoności, niepowtarzalności i nieprzewidywalności takich sytuacji, stąd decyzje o tym, co robić w konkretnej sprawie muszą być podejmowane w ułamku sekundy. O sukcesie w profesjonalnym działaniu decyduje samoświadomość owego działania, a konkretnie refleksja, namysł zarówno w czasie działania, po nim, jak i przed nim.

Zadaniem edukacji w szkole wyższej jest odpowiednie przygotowanie studenta do pracy zawodowej. Nauczyciel akademicki powinien aranżować takie sytuacje, by studenci umieli elastycznie działać w zmieniającej się rzeczywistości. Wskazane jest by sam był refleksyjnym praktykiem, jak i przez sposób kształcenia wytworzył w studentach taką postawę. Służą temu zarówno cechy osobowe nauczyciela, klimat na zajęciach, traktowanie studenta jako podmiotu edukacji, bycie z nim w dialogu edukacyjnym i używanie aktywizujących metod dydaktycznych (m.in. metoda projektów, gry dydaktyczne, wykład problemowy, metoda przypadków, inscenizacja, metoda badawcza) (szerzej: Gołębniak, 2002; Gołębniak i Zamorska, 2014; Czerepaniak-Walczak, 2014; Wołodźko, 2014; Szymczak, 2015; Krasiejko i Łukasik, 2017)².

Przebieg refleksyjnej edukacji z wykorzystaniem edukacyjnych badań w działaniu

Projekt dotyczący refleksyjnej edukacji w zakresie metodycznego działania z rodziną z dziećmi został zrealizowany przeze mnie z jednym rocznikiem studentów drugiego stopnia kierunku pedagogika specjalność asystentura rodziny i rodzinna piecza zastępcza w roku akademickim 2017/2018 w Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie w ramach przedmiotów: asystentura w pomocy społecznej i edukacji, wybrane koncepcje pracy socjalno-wychowawczej i terapeutycznej z rodziną (semestr I),

² Ze względu na ograniczoną objętość niniejszego opracowania nie opisuję szczegółowo założeń edukacji refleksyjnej w szkole wyższej; odsyłam osoby zainteresowane tym zagadnieniem do opracowania mojego współautorstwa: Krasiejko i Łukasik (2017) oraz innych autorów, m.in. Gołębniak, 2002; Gołębniak i Zamorska, 2014; Czerepaniak-Walczak, 2014; Wołodźko, 2014; Szymczak, 2015. Więcej informacji o specyfice pracy asystenta rodziny znajduje się w innych publikacjach, m.in. Krasiejko (2010, 2013, 2015, 2016).

metodyka pracy asystenta rodziny (semestr II)³. Przedmioty obejmowały w sumie 90 godzin w kontakcie z osobą prowadzącą, w tym 30 godzin stanowiły zajęcia z metodyki. Rocznik studiów liczył 17 osób. Na początku pierwszego semestru, omawiając sylabusy przedmiotów dałam studentom wybór między realizacją zajęć w sposób tradycyjny lub poprzez udział w *badaniu przez działanie*, które stanowi jeden z rodzajów *action research* (Cervinkova i Gołębnik, 2013; Czerepaniak-Walczak, 2010). M. Czerepaniak-Walczak (2010, s. 321) opisuje *action research* jako „organizacyjną formę badań pomagającą w zmianie praktyki, w której praktyk (nauczyciel, pracownik socjalny, lider organizacji itd.) jest jednocześnie badaczem i organizatorem”. *Interwencyjne badania nad działaniem* można scharakteryzować poprzez następujące cechy: są partycypacyjne, cykliczne, ewaluacyjne, łączą teorię z praktyką, wprowadzają zmianę rzeczywistości. *Badanie przez działanie* w odróżnieniu od badań w działaniu ma miejsce wtedy, gdy badacz formułuje cel badań oraz jest twórcą projektu badań. Osoby badane włącza się dopiero w jego realizację (Smolińska-Theiss i Theiss, 2013). Wszyscy studenci wyrazili chęć i gotowość uczestnictwa w zajęciach prowadzonych według drugiej formuły.

Semestr I

Pierwsza część zajęć była przygotowaniem do właściwych *badan przez działanie*. Studenci poznawali podstawy teoretyczne metodyki pracy asystenta rodziny, m.in. definicję, wartości i zasady pracy socjalno-wychowawczej, unikalną rolę w systemie wsparcia rodziny i zadania ustawowe asystenta rodziny, etapy metodycznego działania, modele pracy socjalno-wychowawczej i terapeutycznej z rodziną oraz metody pracy asystenta rodziny, w tym rodzaje działań bezpośrednich i pośrednich, narzędzia pracy. Jako wykładowca zwracałam uwagę na pedagogiczne aspekty pracy asystenta rodziny (por. Krasiejko, 2015, 2016; Krasiejko i Łukasik, 2017). Treści kształcenia w ramach pierwszego z przedmiotów, tj. asystentura w pomocy społecznej oraz przedmiotu prowadzonego przez innego wykładowcę – podstawy formalno-prawne realizacji asystentury rodziny i pieczy zastępczej – dotyczyły również struktury organizacyjnej jednostek pomocy społecznej oraz specyfiki pracy w nich. Zwrócono uwagę na konieczność prowadzenia działań międzyresortowych i międzysektorowych oraz zasady i organizację multiprofesjonalnej pracy z rodziną i na jej rzecz. Studenci rozpoznawali, jakie podmioty wsparcia rodziny, pomocy i integracji społecznej znajdują się w Częstochowie (miejscu studiowania) i w miejscu ich zamieszkania oraz jaki jest zakres ich usług. Z innym wykładowcą mieli również przedmiot metodyka pracy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej, na którym zapoznawali się ze specyfiką pracy przedstawicieli tego zawodu oraz zagadnieniami związanymi z rodzinną opieką zastępczą.

Zajęcia były prowadzone metodami wykładu, dyskusji, pracy z książką, prezentacji filmów szkoleniowych, analizy pracy z przypadkami (obejrzanymi na filmach przedstawiających sesje pracy z rodziną oraz opisanymi w reportażach, w autobiograficznych i biograficznych książkach, których autorami są osoby doświadczające problemów społecznych). W czasie zajęć, zwłaszcza gdy prezentowane i omawiane były opisy przypadków i metodyczne działania pracy z rodziną, podejmowano dyskusję dotyczącą wartości i zasad pracy

³ Projekt miał być realizowany również z następnymi rocznikami w kolejnych latach, lecz specjalność ta nie utworzyła się w roku akademickim 2018/2019 i następnym z względu na małą liczbę chętnych.

socjalno-wychowawczej i terapeutycznej, różnych możliwości pracy z daną rodziną oraz dylematów, przed którymi byli postawieni pracownicy służb społecznych.

Efektami kształcenia (obecnie uczenia się), które studenci mieli osiągnąć było m.in. rozumienie istoty funkcjonalności i dysfunkcjonalności, harmonii i dysharmonii, normy i patologii oraz umiejętność wykorzystywania i integrowania wiedzy teoretycznej z zakresu nauk społecznych w celu analizy problemów wychowawczych, opiekuńczych, kulturalnych, pomocowych i terapeutycznych, a także diagnozowania i projektowania działań praktycznych.

Metody weryfikacji założonych efektów stanowiło kolokwium z wiedzy dotyczącej ww. treści kształcenia i umiejętności rozpoznawania metodycznych działań oraz w ramach przedmiotu – koncepcje pracy socjalno-wychowawczej i terapeutycznej z rodziną – prace pisemne, polegające na analizie sytuacji rodziny, planowaniu pracy z nią oraz namyśle nad metodycznym działaniem z przypadkiem.

Studenci po każdym obejrzanym filmie, pokazującym sesje pracy z osobą lub rodziną, dokonywali pisemnego wypełnienia dokumentacji (opis sytuacji rodziny, plan pracy z rodziną, ocena okresowa, aktualizacja planu pracy) oraz ustnie, w czasie dyskusji analizowali sposób pracy z nią.

Po przeczytaniu wybranej książki zawierającej historię rodziny potrzebującej wsparcia lub biografii albo opis historii osoby krzywdzonej w dzieciństwie studenci mieli pisemnie:

1. dokonać analizy przypadku (co to za problem, dlaczego powstał, kiedy, gdzie, jakie są jego konsekwencje dla osoby i jej rodziny),
2. napisać, jakie formy pomocy można zaproponować takiej osobie lub rodzinie – poszukać ich opisu w książkach naukowych lub czasopismach, Internecie, pójść lub zadzwonić do instytucji pomocy społecznej z pytaniami; dokonać opisu wybranych form pomocy,
3. podać adresy instytucji w naszym rejonie, które zajmują się pomocą danej grupie odbiorców,
4. jeśli w książce są opisane formy pomocy – ocenić je, czy były dobrane i prowadzone profesjonalnie czy nie; uzasadnić, dlaczego,
5. wybrać, uargumentować i opisać możliwość wykorzystania w metodycznym działaniu z danym przypadkiem jednej, wybranej, poznanej na zajęciach koncepcji pracy z rodziną.

Dzięki wykonywaniu tych prac zaliczeniowych studenci mieli możliwość *refleksji nad działaniem*, tym razem jednak nie swoim, a innych osób – pracowników służb społecznych.

Prace zostały ocenione w sposób opisowy, wskazałam ich atuty oraz braki. Po zapoznaniu się z oceną, student miał możliwość uzupełnienia lub poprawy pracy. Większość studentów korzystała z tej możliwości, czasem 2-3 razy, aż do uzyskania oceny bardzo dobrej (były to przy okazji wprawki do *refleksji nad własnym działaniem* przy pomocy nauczyciela akademickiego).

W czasie tego semestru studenci mogli odbyć wolontariat, a w przerwie pomiędzy pierwszym a drugim rokiem realizowali obowiązkową miesięczną praktykę ciągłą, w czasie której mogli obserwować aktywnych zawodowo asystentów rodziny w ich praktyce oraz podejmować pierwsze własne bezpośrednie i pośrednie działania z osobami i rodzinami potrzebującymi pomocy oraz porównywać wiedzę akademicką z praktyką.

Semestr II

Na pierwszych zajęciach drugiego semestru studenci dokonali opisu wyników obserwacji i działań, których byli uczestnikami podczas wolontariatu. Oceniali, czy pracownicy,

z którymi mieli kontakt stosowali schemat profesjonalny. Opisywali dylematy, z którymi się spotkali. Poddali również ocenie warunki organizacyjne panujące w instytucjach, w których odbywali wolontariat.

Zajęcia z przedmiotu metodyka pracy asystenta rodziny w drugim semestrze były przeznaczone na realizację właściwego edukacyjnego badania przez działanie. Zastosowano grę symulacyjną, w której studenci mieli odegrać scenę pracy asystenta z rodziną według wybranej koncepcji. Studenci dokonywali zapisu swoich działań, co stanowiło pracę zaliczeniową i egzaminacyjną, dzięki czemu możliwa była weryfikacja efektów kształcenia (obecnie uczenia się), które były następujące:

- student ma uporządkowaną wiedzę o celach, organizacji i funkcjonowaniu instytucji edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych, kulturalnych, pomocowych i terapeutycznych, pogłębioną w wybranych zakresach,
- student ma uporządkowaną wiedzę o uczestnikach działalności edukacyjnej, wychowawczej, opiekuńczej, pomocowej i terapeutycznej, pogłębioną w wybranych zakresach,
- student ma elementarną wiedzę o metodyce wykonywania typowych zadań, normach, procedurach stosowanych w różnych obszarach działalności pedagogicznej,
- student potrafi wykorzystywać i integrować wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz powiązanych z nią dyscyplin w celu analizy złożonych problemów edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych, pomocowych i terapeutycznych, a także diagnozowania i projektowania działań,
- student potrafi generować oryginalne rozwiązania złożonych problemów pedagogicznych i prognozować przebieg ich rozwiązywania oraz przewidywać skutki planowanych działań w określonych obszarach praktycznych,
- student potrafi wybrać i zastosować właściwy dla danej działalności pedagogicznej sposób postępowania, potrafi dobierać środki i metody pracy w celu efektywnego wykonania pojawiających się zadań zawodowych,
- student jest gotowy do podejmowania wyzwań zawodowych i osobistych; wykazuje aktywność, podejmuje trud i odznacza się wytrwałością w wykonywaniu indywidualnych i zespołowych działań profesjonalnych w zakresie pedagogiki; angażuje się we współpracę,
- student jest przekonany o konieczności i doniosłości zachowania się w sposób profesjonalny i przestrzegania zasad etyki zawodowej; dostrzega i formułuje problemy moralne i dylematy etyczne związane z własną i cudzą pracą; poszukuje optymalnych rozwiązań i możliwości korygowania nieprawidłowych.

Droga do realizacji założonych efektów kształcenia miała postać autorskiej koncepcji edukacyjnego badania przez działanie, które przebiegało według określonych kroków, zaprezentowanych poniżej.

- I. *Gra symulacyjna*. Przygotowanie do nagrania filmu (w grupach studenckich liczących 3-5 osób), w czasie którego każda grupa miała odegrać sceny pracy socjalno-wychowawczej z rodziną. Najpierw studenci konstruowali zarys przypadku rodziny oraz dokonywali analizy usług i konkretnych metodycznych działań, które można by podjąć w celu pomocy rodzinie na danym terenie, w którym sytuują ośrodek pomocy społecznej i inne podmioty realizujące wsparcie rodziny (etapy: *zbieranie informacji, dyskusja, planowanie działania*). Wybierali osobę, która będzie odgrywała rolę asystenta rodziny oraz osoby do roli członków rodziny. Nagrywali film – zawierający kilka spotkań z rodziną – przebiegający według etapów metodycznego działania (zgłoszenie trudności, budowanie relacji asystenckiej, analiza sytuacji i ocena wstępna

– rozpoznanie potrzeb i zasobów, ustalenie celów pracy, planowanie działania, realizacja planu, ocena okresowa, dalsze planowanie działania, ocena okresowa, ewaluacja końcowa) przy wykorzystaniu narzędzi (ulotka dla rodziny, kwestionariusz wywiadu z rodziną, ocena sytuacji, plan pracy z rodziną, formularz oceny okresowej i końcowej, genogram i ekogram itd.), adekwatnie do etapu metodycznego działania (Krasiejko, 2016). Założono, że wywiady będą swobodne (etap działania).

- II. *Refleksja nad metodycznym działaniem* odegranym na filmie – na tle całej grupy analiza dotycząca tego, co student odgrywający rolę asystenta rodziny zrobił prawidłowo (oraz jakie czynniki na to wpłynęły). Jakie metodyczne działania bezpośrednie i pośrednie zastosował, czy były dobrze dobrane, po czym to poznaje (opór czy relacja współpracy z członkiem rodziny)? Czy widać było, że obserwuje osobę wspieraną i reaguje na jego komunikaty werbalne i niewerbalne, czy zmienia sposób działania, gdy napotyka na opór (czy występowała *refleksja w działaniu*)? Czy stosuje dialog motywujący, koncentruje się na zasobach, rozwiązaniach, odzwierciedla wypowiedzi rozmówcy, podsumowuje, dowartościowuje, czyli sam stosuje refleksyjny sposób pracy z członkami rodziny i pobudza ich do namysłu nad sobą i swoją sytuacją rodzinną? Co zdaniem studentów jest do poprawy i dlaczego? Które momenty z analizowanego obecnie metodycznego działania przy kolejnym, realizowanym w przyszłości przeprowadziliby inaczej? Inaczej, to znaczy jak? Studenci najpierw dokonywali samooceny, czasem zadawałam im w tym celu pytania ze skalą, np.: Po obejrzeniu filmu, na którym odgrywa pani rolę asystenta rodziny proszę ocenić na skali od 0 do 10 swoje metodyczne działania, gdzie 10 oznacza: zastosowałam schemat profesjonalny, a 0 jest przeciwieństwem tego, jaką pani wybiera liczbę z tej skali? Przyznała pani x, co pani takiego zrobiła, że wybrała pani x, a nie mniej? Co było przeprowadzone dobrze? Po czym poznałaby pani przy następnej pracy z klientem, że jest o 1 punkt więcej? Co takiego zrobiłaby pani inaczej? Jak ta zmiana pani zachowania wpłynęłaby zdaniem pani na osobę, której udzielałaby pani pomocy? Jak to pani uzasadni? (*refleksja dla działania*) Po tej samoocenie przeprowadzonej przez studenta odgrywającego rolę asystenta rodziny, oceny metodycznego działania dokonywali kolejno studenci odgrywający role osób, którym udzielano pomocy, pozostałe osoby z grupy studenckiej, a na końcu ja jako nauczyciel akademicki (koncentrując się najpierw na mocnych stronach, a potem na aspektach do zmiany) (*etap refleksji*).
- III. Ciąg dalszy pracy z przypadkiem (etapy: *zbieranie informacji, dyskusja, planowanie działania, działanie*). Studenci w tych samych grupach sporządzali pracę egzaminacyjną – dokonywali transkrypcji nagrania oraz wypełniali formularze dokumentów (część pisemna pracy).
- IV. Analiza pracy z przypadkiem (etap: *refleksja nad działaniem*). Studenci w tych samych grupach, na podstawie literatury przedmiotu [m.in. Krasiejko, 2011, 2012, 2014; Krasiejko i Ciczowska-Giedziun (red.), 2016; Krasiejko i Jarczevska (red.), 2013] oraz odwołując się do wiedzy akademickiej wcześniej uzyskanej, sprawdzali, czy respektowali zasady pracy socjalno-wychowawczej i terapeutycznej z rodziną oraz nazywali zasady i metodyczne działania, które zostały użyte w praktyce. Analizowali je jeszcze raz pod kątem ich przydatności w realizacji celów rodziny, budowaniu wewnętrznej motywacji do zmiany itd., biorąc pod uwagę informacje zwrotne, które otrzymali na zajęciach. Ponadto spisywali wnioski dotyczące zmian, jakich mogliby dokonać oraz poprawiali błędy w dokumentacji wskazane przeze mnie, czyli wykładowcę (*refleksja nad i dla działania*).

Jako wykładowca starałam się budować bezpieczną atmosferę na zajęciach. Robiłam to m.in. poprzez stosowanie pytań otwierających, dowartościowania (komplementowania), odzwierciedlenia wypowiedzi, skalowania, zachęcania do dyskusji i wyrażania własnego zdania przez studentów, udzielania konstruktywnych informacji zwrotnych. Było to konieczne do pojawiania się u studentów refleksji nad własnym działaniem.

Przykłady refleksji studentów pedagogiki o specjalności asystentura rodziny i rodzinna piecza zastępcza w zakresie wspierania rodziny i ochrony dziecka krzywdzonego

Jak napisałam powyżej studenci mieli możliwość obejrzenia trzech filmów pokazujących sesję pracy z rodziną. Pierwszy z nich dotyczył metodycznego działania z młodą kobietą pełniącą równocześnie kilka ról: żony, matki dwójki dzieci w wieku przedszkolnym, gospodyni, a jednocześnie studentki i przeżywającą w związku z tym frustrację, spowodowaną brakiem możliwości wywiązania się dobrze z realizacji obowiązków na rzecz domu i rodziny. Drugi film, pt. „Usłyszeć śmiech”, prezentował systemową, skoncentrowaną na rozwiązaniach pracę z rodziną w sytuacji bezrobocia ojca, gdzie klientem zidentyfikowanym była nastolatka, sprawiająca problemy wychowawcze. Trzeci, pt. „Rozmowy o rozwiązaniach”, przedstawiał rozmowę pracownika służb społecznych z samotnym ojcem, któremu odebrano dzieci z powodu podejrzenia o maltretowanie, w celu uzyskania informacji, czy jest gotowy do podjęcia działań, dotyczących poprawy sytuacji w rodzinie i odzyskania dzieci. Praca zaliczeniowa również miała stymulować refleksyjność studentów w obszarze *refleksji nad działaniem pracowników służb społecznych*, których praktyka zawodowa była pokazana jako wątek poboczny w autobiografiach lub opisach losów osób doświadczających problemów społecznych oraz w zakresie *refleksji dotyczącej działania systemu pomocy społecznej*. W podsumowaniu swojej pracy zaliczeniowej, studenci dokonywali również *refleksji o sobie samym*. Studenci oceniali bowiem postępowanie pracowników wobec osoby, której losy były przedstawione w danej książce oraz opisywali, jakie korzyści uzyskali przeczytawszy daną biografię. Studenci mogli wybrać jedną lub kilka pozycji z mojej biblioteki, zawierającej ponad sto książek, których akcja rozgrywa się w różnych krajach europejskich, w Stanach Zjednoczonych i Australii. Dzięki temu mogli zapoznać się z systemami wsparcia rodziny i pomocy społecznej różnych krajów.

Studenci ćwiczyli empatię, starali się wejść w położenie osób potrzebujących pomocy. Zobaczyć sytuację, w której się znaleźli, z ich perspektywy. Wyróżnić cechy systemu rodzinnego, określić postawy i styl wychowania, więź łączącą dziecko z rodzicami, dostrzec zasoby tkwiące w rodzinie i środowisku lokalnym. Mogli zapoznać się z działaniami zarówno z zakresu wsparcia rodziny biologicznej, jak i ochrony dziecka przed krzywdzeniem oraz funkcjonowania pieczy zastępczej. Doceniali takie działania pracowników służb społecznych jak zainteresowanie sytuacją osoby lub rodziny, pytania o perspektywę osoby wspieranej co do jej obecnej sytuacji i propozycji rozwiązań, troskę i zaangażowanie w pracę, szacunek wobec odbiorców usług, cierpliwość, opanowanie. Dostrzegali też braki w systemie pomocy. Proponowali własne sposoby pracy.

Poniżej zaprezentowałam dwa przykłady fragmentów pisemnych wypowiedzi studentów.

Książka Cathy Glass pt. „Mamusiu wróć” przedstawia historię czteroletniej dziewczynki o imieniu Alice, która w pierwszych latach swojego życia była wychowywana przez swoją matkę Leah. Gdy jednak kobieta zaczęła mieć problemy z narkotykami w opiece nad dziewczynką pomagali

dziadkowie, rodzice mamy, państwo Jones. Niestety pewnego dnia Leah porwała swoją córeczkę i po trzech dniach dziewczynkę odwiózł na komisariat policji przyjaciel jej matki Mike. Po tym zdarzeniu Alice trafiła pod opiekę Cathy (rodzica zastępczego). (...) Pomimo tego, iż Glass oraz jej dzieci robią wszystko, co w ich mocy, żeby dziewczynka czuła się u nich jak w domu to Alice ciągle pyta o swoich najbliższych i bardzo za nimi tęskni. Więż jaka łączy dziewczynkę z matką jest bardzo silna, widać to na każdym kroku. Ciągłe pytania, kiedy zobaczy się z mamusią, gdzie jest mama potwierdzają tylko, iż 23-letnia Leah nie zaniedbywała córki, a wręcz przeciwnie bardzo mocno ją kochała i troszczyła się o nią (przykładem mogą być tu opowieści dziewczynki o wspólnych zabawach, spacerach, odprowadzaniu do przedszkola). Matka Alice, mimo swojej choroby nie pozwalała, aby dziewczynce czegoś brakowało. Bardzo dużym wsparciem byli dla niej rodzice, na których zawsze mogła liczyć, wspierali ją w wychowaniu wnuczki, kiedy ta miała problemy ze zdrowiem. (...) Glass podejmuje działania, żeby wyjaśnić sprawę do końca. Bardzo angażuje się w sprawę Alice. Nie chce, żeby dziewczynce działa się krzywda, chce, żeby wróciła do swoich najbliższych. (...) Dzięki pomocy Cathy, Jill (osoba kontaktowa w agencji, dla której Cathy prowadziła rodzinę zastępczą), Carole (kurator), Kitty (opiekun społeczny) udało się, aby Alice mogła wrócić do dziadków na czas leczenia swojej mamy. (...) Podczas czytania tej książki możemy nie tylko poznać historię małej Alice, przeżywać wszystko razem z nią, ale również dowiedzieć się, jak wygląda z bliska życie opiekuna zastępczego, cała biurokracja, wiele spraw do załatwienia oraz mnóstwo telefonów, które trzeba wykonywać do pracowników socjalnych, kuratorów i innych osób, które mogą pomóc dla dobra dziecka. Dowiadujemy się, jak ważną rolę odgrywają rodziny zastępcze, które przyjmują do siebie dzieci z różnymi problemami oraz jak trudna jest ich praca, a zarazem jak wiele może dawać satysfakcji z każdej pomocy ofiarowanej dziecku, dzięki której może ono znowu znaleźć szczęście. Wiele radości daje również zdobycie zaufania dziecka. Aby być dobrym opiekunem zastępczym, potrzebne jest przede wszystkim: dużo empatii dla dziecka, zrozumienie, cierpliwość. Trzeba być również dobrym słuchaczem, nie osądzać, a wspierać. (...) Aby pomóc Alice i jej rodzinie wybrałabym podejście skoncentrowane na rozwiązaniach, ponieważ nie skupia się ono na analizowaniu problemów, lecz na celach, potrzebach, potencjale, mocnych stronach, możliwościach, poprzednich i obecnych sukcesach. Podejście koncentruje się na teraźniejszości oraz przyszłości, a nie na tym, co już było, czyli na przeszłości, która jest bardzo bolesna dla całej rodziny, a szczególnie dla małego dziecka. Asystent rodziny mógłby pomóc matce Alice znaleźć skuteczne rozwiązania, jej mocne strony, przypomnieć jej o momentach, w których dobrze opiekowała się córką (wspólne spacer, gry itp.), aby miała motywację do zrealizowania postawionych sobie celów (odzyskanie Alice i stworzenie jej szczęśliwego i bezpiecznego domu). Ważne jest również, aby asystent rodziny komplementował Leah, nawet za coś bardzo małego, ponieważ uważa się, że małe zmiany wywołują duże zmiany. Myślę, że kurator/sędzia/pracownik socjalny widząc Leah, która się stara, pracuje nad sobą, doceniłby to i mała Alice szybciej mogłaby wrócić do mamy i ukochanych dziadków. Drugim sposobem, którym mogłabym pomóc rodzinie mógłby być genogram, tzw. drzewo rodziny, który pokazałby relacje, związki jakie panują między krewnymi. Pozwoliłby uporządkować informacje o rodzinie. Byłoby na nim widać jak mocne relacje łączą Alice z jej mamą i dziadkami, a jak słabe są z ojcem i macochą. Może właśnie taki schemat mógłby pomóc w szybszym powrocie Alice do mamy i dziadków."

[Agata P., studentka I roku kierunku pedagogika specjalności asystentura rodziny i rodzinna piecza zastępcza, duże miasto]

Studenci przyglądali się sposobom pracy służb społecznych, porównywali opis praktyki z poznawaną na zajęciach teorią i gdy dostrzegli jakieś nieprawidłowości krytykowali zachowania pracowników, podając uzasadnienie dla swojego stanowiska. Przede wszystkim

negatywnie oceniane były zaniedbania pracowników w zakresie dokładnego rozpoznania sytuacji oraz konstruowania adekwatnego planu pomocy, brak zaangażowania, długi czas trwania pracy nad sprawą, demonstrowanie władzy (refleksja krytyczna). Przykładem jest poniższa praca.

„Zapomniane dziecko” to książka Cathy Glass. (...) Autorka przytacza historię Aimee, ośmioletniej dziewczynki odebranej matce. Przez osiem lat swojego życia doświadczyła ona ubóstwa, skrajnych zaniedbań oraz przemocy ze strony partnerów swojej matki (...). „Zapomniane” oznacza nic innego jak pominięte przez wadliwy system. Od autorki dowiadujemy się, że matce odebrano już pięcioro dzieci, a rodzina była znana pomocy społecznej od blisko trzech dekad. Dziewczynka w momencie narodzin została umieszczona w rejestrze nieletnich wymagających ochrony (...). System ten zakłada, że w sytuacji, gdy udzieli się rodzinie wsparcia i jej sytuacja poprawi się to dziecko zostaje skreślone z rejestru. Jeśli zaś sytuacja nie ulegnie poprawie to nieletniemu powinno się zapewnić opiekę zastępczą. W tym przypadku nie doszło do żadnego z tych działań, mimo iż dziewczynka była pod stałą obserwacją pomocy społecznej. Zatem jak to się stało, że przez osiem lat życie dziewczynki było zagrożone, mimo iż odbywały się wizyty pracowników pomocy społecznej w jej rodzinnym domu? (...) Przystępując do czytania omawianej książki miałam odczucie, iż Anglia jest krajem na tyle skrupulatnym i poukładanym, że tam nie ma prawa dojść do niedopatrzeń, ale przekonałam się, że każdy system, niezależnie w jakim kraju się znajduje, może zawieść. (...) W ciągu kilku lat rodzina była pod nadzorem łącznie dwunastu, a może nawet więcej pracowników pomocy społecznej: kilku pracowników socjalnych, pedagoga, koordynatora, kuratora (...). Nie potrafię zrozumieć, jak tyle osób, które przychodziły do domu na kontrole pozwoliło na to, aby dziewczynka pozostała przy matce, pomimo skrajnego zaniedbania. Dziewczynka mieszkała w brudzie, nie zażywała kąpeli z powodu braku ciepłej wody, nie spożywała ciepłych posiłków, chodziła w znoszonych, za małych ubraniach, miała wszy (...). Jak pracownicy pomocy społecznej mogli na to pozwolić i wierzyć matce dziewczynki, która zawsze miała coś na wytłumaczenie. Zastanawiający jest również fakt, iż z ramienia szkoły do pomocy społecznej napływały niepokojące sygnały o sytuacji dziecka, o zaniedbaniach, o podejrzeniu przemocy, o nieprzygotowaniu i zaległościach w nauce, a mimo to nie podjęto żadnych zdecydowanych działań. Musiało minąć osiem lat dramatu tego dziecka, nim któryś z rzędu pracownik socjalny zobaczył to, czego inni nie widzieli, albo nie chcieli widzieć. (...)

[Monika K., studentka I roku kierunku pedagogika specjalności asystentura rodziny i rodzinna piecza zastępcza, duże miasto]

Powyżej, przedstawiłam tylko fragmenty dwóch prac, jednakże każda praca zaliczeniowa napisana przez studentów w pierwszym semestrze zawierała co najmniej dwie z czterech refleksji (*refleksja nad działaniem innych pracowników służb społecznych, refleksja nad systemem wsparcia rodziny, refleksja nad systemem pomocy społecznej, refleksja o sobie samym*). Studenci mogli przejść do kolejnego etapu – tworzenia *refleksji nad własnym działaniem i refleksji w działaniu*.

W drugim semestrze studenci projektowali, realizowali oraz poddawali refleksji już własne metodyczne działanie w roli asystenta rodziny. Konstruowali przypadek osoby lub rodziny potrzebującej wsparcia w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej, inscenizowali sytuacje z pracy asystenta z członkami rodziny, nagrywali film, wypełniali dokumentację adekwatnie do etapu metodycznego działania, a następnie przeprowadzali analizę własnej pracy.

Refleksja dla działania występowała w momencie grupowego projektowania pomocy danej osobie lub rodzinie. W tym celu studenci przypominali sobie treści poznane w czasie wykładów i ćwiczeń z pierwszego semestru. W czasie scenek widać było elementy *refleksji*

w działaniu, kiedy student odgrywający rolę asystenta rodziny zmieniał sposób komunikacji napotkawszy na opór klienta. Studenci korzystali też z tzw. „stop klatki”, czyli przerwy, by naradzić się w grupie, co zrobić dalej.

Dla zobrazowania, jak przebiegały zajęcia, poniżej zaprezentowałam fragment transkrypcji jednego z filmów wraz z analizą metodycznego działania dokonaną przez studentów.

Fragmenty opisu metodycznego działania asystenta rodziny	Komentarz dotyczący respektowanych zasad i zastosowanych technik, ich celowości i efektów – refleksja nad działaniem
<p>Asystent Rodziny: <i>Podczas naszego dzisiejszego spotkania, chciałabym, żebyśmy porozmawiali, o tym, co dzieje się w waszej rodzinie, że zgodzili się państwo na współpracę ze mną. Mamy czas do ok. 12.30. Zatem, jakie trudności mają państwo, w których rozwiązaniu mogłabym pomóc?</i></p> <p>Joanna Kowalska (klientka): <i>Potrzebny jest remont kuchni, ponieważ nie działa kuchenka gazowa, ze ścian odpada tynk i nieszczelne są okna, a mrozy idą. Mam też problem z wychowaniem dzieci, szczególnie starszych synów. No i żebym ja nie musiała się tyle stresować...</i></p> <p>A.R.: <i>Jak dobrze rozumiem, chciałaby pani wyremontować kuchnię oraz być spokojna i radzić sobie z synami.</i></p> <p>J.K.: <i>Tak, denerwuję się ciągle tym, że Marek znowu nie ma pracy no i że często nie ma go w domu, a jak już wraca, to jest pijany i wtedy nie można z nim rozmawiać normalnie.</i></p> <p>A.R.: <i>Co jest oczekiwaniem pracownika socjalnego wobec państwa rodziny, tak, aby mogli państwo stwierdzić, że funkcjonujecie prawidłowo?</i></p> <p>J.K.: <i>Ważne jest według pani Joli, aby w domu było posprzątane, ugotowane i aby dzieci były zawsze zadbane i chodziły do szkoły.</i></p> <p>A.R.: <i>Jakie są oczekiwania pracownika socjalnego względem pana Marka?</i></p> <p>J.K.: <i>Marek powinien iść na leczenie. On wcale nie chce tego zrobić, bo uważa, że nie ma żadnego problemu.</i></p> <p>M.K.: <i>Bo nie mam i nie pójdę na żadne leczenie. Przecież to tylko 2, 3 piwa. Jak nie będę chciał to nie będę pił. Robicie problem z niczego i ty i socjalna.</i></p> <p>A.R.: <i>Powiedzieliście przed chwilą, że oczekujecie, żeby wasza sytuacja życiowa się poprawiła. Zdaniem pracownika socjalnego stanie się tak, kiedy panie Marku będzie miał pan stałą pracę i nie będzie pił alkoholu, a pani Joanno będzie dbała o dzieci.</i></p> <p><i>Proszę sobie wyobrazić waszą rodzinę za rok, po tym, jak dzięki naszej wspólnej pracy rozwiążemy wasze problemy, które spowodowały, że jestem u was asystentem. Jaka zmiana w waszym życiu pozwoli pani stwierdzić, że jest lepiej i że nie muszę już tu przychodzić?</i></p>	<p>kolejna wizyta (6.02.2018 r.) była poświęcona przyjrzeniu się celom współpracy, a zatem poszukaniu tego, nad czym w pierwszej kolejności rodzina chciałaby zacząć pracować z asystentem</p> <p>strukturyzacja czasu pracy</p> <p>pytanie o problemy; badanie spojrzenia klientów na ich sytuację</p> <p>parafrazowanie,</p> <p>przeformułowywanie problemów na cele</p> <p>pytania o oczekiwania innych służb społecznych</p> <p>opór klienta</p> <p>podsumowanie z parafrazowaniem,</p> <p>przejsie od celów instytucji do pytania o preferowaną przyszłość klientów, pozwoli to na wzmocnienie ich motywacji wewnętrznej do pracy nad zmianą sytuacji</p>

<p><i>J.K.: Poprawi się sytuacja, dzięki znalezieniu pracy przez męża i zaprzestaniu picia alkoholu. Nie będę martwić się remontem kuchni. Dzieci będą potrafiły dogadywać się ze sobą, nie będzie między nimi kłótni.</i></p> <p><i>A.R.: Jakie są pana potrzeby, panie Marku?</i></p> <p><i>M.K.: Nie wiem, żeby Aśka nie była ciągle zdenerwowana i nie krzyczała.</i></p> <p><i>A.R.: Po czym poznacie, zarówno wy, jak i dzieci, że zaszły jakieś zmiany?</i></p> <p><i>J.K.: Może Marek więcej czasu zacznie spędzać z nami w domu i wtedy częściej będziemy się razem z dziećmi bawić albo będziemy wychodzić na spacer, plac zabaw. Kiedy on zajmie się czasem zabawą z nimi, to będę mogła zadbać o mieszkanie.</i></p> <p><i>A.R.: Czego potrzebujecie teraz najbardziej?</i></p> <p><i>J.K.: Działającej kuchenki gazowej, gotowanie na jednym palniku elektrycznym jest bardzo uciążliwe. Poza tym chciałabym, żeby Marek znalazł pracę i poszedł na leczenie odwykowe... Wtedy byłabym spokojniejsza, a nie w ciągłym stresie...</i></p> <p><i>P.M.: Dobrze, będę szukał pracy i będę częściej w domu, udowodnię wam, że jak nie chcę, to nie piję.</i></p> <p><i>AR.: Jeśli pan chce, to mogę panu pomóc szukać ofert.</i></p> <p><i>P.M.: Nie potrzeba, popytam w różnych miejscach.</i></p> <p><i>A.R.: Co jeszcze możecie zrobić?</i></p> <p><i>J.K.: Może powinnam jechać do szkoły, aby porozmawiać z wychowawczynią Piotrka na temat jego zachowania, ocen i nieobecności. Już kilka razy odłożyłam to spotkanie. Myślę, że pani Ania będzie zła na mnie. Poza tym Janek ma wycieczkę z klasą i powinnam dowiedzieć się o szczegółach.</i></p> <p><i>AR.: Czy poradzi sobie pani sama?</i></p> <p><i>J.K.: Tak. A czy w razie czego mogłaby mi pani pomóc w lekcjach albo mi coś doradzić, żeby mnie dzieci słuchały, bo krzyki nie pomagają.</i></p> <p><i>A.R.: Oczywiście. Co jeszcze jest do zrealizowania w najbliższym czasie, panie Marku?</i></p> <p><i>M.K.: No ten remont kuchni.</i></p> <p><i>A.R.: Czy są państwo w stanie porozmawiać z pracownikiem socjalnym, w celu uzyskania informacji o możliwości zdobycia środków na remont kuchni?</i></p> <p><i>J.K.: Zadzwońię do pani Joli, ale nie wiem, czy się zgodzi, powie, że nie da, bo Marek przepije.</i></p> <p><i>A.R.: Dobrze, proszę mnie poinformować o jej wizycie to wesprę państwa w rozmowie o zasiłku celowym. Moje ostatnie pytanie dotyczy tego, po czym poznacie, że moje przychodzenie do was było w jakiś sposób pomocne? Założmy, że miną dwa tygodnie od dzisiejszego spotkania.</i></p> <p><i>J.K.: Trudno powiedzieć, może, że będzie załatwiona wizyta w szkole chłopców i Marek mi pomoże w pracach domowych i przy dzieciach.</i></p>	<p>pytania o potrzeby członków rodziny</p> <p>c.d. pytań o przyszłość, do której chcieliby dążyć, prowadzące do rozbudzenia motywacji do zmiany i podjęcia pracy nad sobą</p> <p>ustalenie aktualnych potrzeb klientów, tak aby możliwe było formułowanie celów</p> <p>pytania otwarte szukanie celów i działań, które są istotne dla klientów, oraz takich, które w najbliższym czasie są możliwe do zrealizowania i wymagają wsparcia ze strony asystenta</p> <p>pytanie o działania po stronie klientów</p> <p>badanie gotowości klienta do działania</p> <p>rozmowa o możliwościach i zasobach rodziny c.d. pytań o cele i działania komplementowanie i podsumowanie, wyznaczenie działań – planowanie</p>
--	--

<p>M.K.: <i>Spróbuję być w domu wieczorem.</i> A.R.: <i>Bardzo dziękuję za dzisiejszą wizytę i rozmowę. Bardzo się cieszę, bo zauważyłam, że zależy państwu na tym, aby sytuacja waszej rodziny uległa zmianie i chcecie rozpocząć ustalone działania. Pani Joanno – zadeklarowała pani, że po rozmowie telefonicznej, uda się pani do szkoły i porozmawia z wychowawczynią Piotrka nt. jego sytuacji. Ponadto, ustaliliśmy, że skontaktuje się pani z pracownikiem socjalnym, tak aby omówić kwestię dofinansowania remontu w kuchni, by można było go rozpocząć jak najszybciej. Panie Marku – zadaniem pana będzie pozyskanie informacji o ofertach pracy. Zgodził się pan również na pomoc żonie i ograniczenie picia alkoholu.</i></p>	<p>Podsumowanie całości: Pani Joanna, mimo że trochę stresowała się to była chętna do współpracy. Widać było mniejsze zainteresowanie ze strony pana Marka. Na początku wykazał on opór. Asystent nie wchodził w konflikt, tylko załagodził sytuację. W związku z czym jest nadzieja na zmotywowanie mężczyzny do podjęcia działań na rzecz poprawy sytuacji rodziny.</p>
--	--

[Katarzyna G., Martyna K., Paulina K., studentki I roku kierunku pedagogika specjalności asystentura rodziny i rodzinna piecza zastępcza, duże miasto]

Po prawej stronie tabeli studenci wypisali rozpoznane przez siebie techniki pracy, potrafili wskazać, w którym momencie klient wykazał opór i zastosować strategię załagodzenia go i przekierowania rozmowy na inne tematy. Połączyli cele instytucji z celami rodziny, co wzmocniło motywację rodziców do podejmowania działań na rzecz poprawy sytuacji rodziny.

Po obejrzeniu filmu studenci dokonywali refleksji nad własnym działaniem. Zazwyczaj potrafili rozpoznać, co służyło pracy z członkami rodziny, a co wymagało poprawy. Byli najczęściej zadowoleni z własnej pantomimiki (ciepłego tonu głosu, utrzymywania kontaktu wzrokowego), zastosowania aktywnego słuchania, tj. używania odzwierciedlenia wypowiedzi osoby wspieranej (inaczej: frazowania, parafrazowania), zadawania pytań otwartych, wzmacniania i komplementowania konstruktywnych wypowiedzi, tzw. języka zmiany (np. narzekania na obecną sytuację, argumentowania za podjęciem zmian, składania deklaracji podjęcia działań), np.

Pierwsza faza spotkania to rozmowa „poza problemem”, zapoznanie się z dziećmi, pytania o hobby, zainteresowania. Poznałem psa Państwa Nowaków – Sabę. Skomplementowałem, słusznie, czystość i porządek w domu oraz że ładnie pachnie obiadem. Pani Nowak była tym trochę zażenowana, ale szybko jej przeszło. Wyraziłem uznanie w związku z decyzją o podpisaniu zgody.

[Marcin J., student I roku kierunku pedagogika specjalności asystentura rodziny i rodzinna piecza zastępcza, duże miasto]

To, na co zwracaliśmy uwagę to niektóre zbyt dyrektywne sformułowania, np. *musimy przede wszystkim skupić się na państwa abstynencji i rozwijaniu umiejętności opiekuńczo-wychowawczych, wtedy na pewno syn poczuje się kochany i bezpieczny i nie będzie tak psocił*. Zdarzyło się, że pojawiły się one nawet we fragmentach, które z założenia miały pozwalać na pobudzenie refleksji u osoby wspieranej poprzez branie pod uwagę jej potrzeb w pracy nad zmianą sytuacji, np. *aby nasza praca miała sens, musimy określić państwa potrzeby i obawy*. W niektórych scenkach pojawiło się zbyt dużo poradnictwa, perswazji czy nawet konfrontacji, czyli wyznaczania celów i proponowania, a nawet narzucania działań poprzez asystenta rodziny, co zazwyczaj prowadzi do oporu osoby wspieranej. Studenci w czasie *refleksji nad własnym działaniem* sami wskazywali te momenty jako warte poprawy. Zwracałam również uwagę, czy w pracach wystąpiły pedagogiczne aspekty pracy asystenta rodziny w zakresie pedagogizacji rodziców. W większości prac pojawiły się takie fragmenty, np.

A.R.: Dobrze, jak uzgodniliśmy na ostatnim spotkaniu, żeby dzieci mogły wrócić do domu, niezbędne jest podniesienie przez państwa umiejętności opiekuńczo-wychowawczych i zmiana niektórych postaw życiowych. Aby podnieść te umiejętności trzeba będzie uczestniczyć w treningu kompetencji opiekuńczo-wychowawczych, czyli rozmowach ze mną, na których poruszałibyśmy tematy związane z wychowywaniem dzieci, omówilibyśmy metody i błędy wychowawcze, a także państwa obawy.

[Marlena P., Aleksandra K., studentki I roku kierunku pedagogika specjalności asystentura rodziny i rodzinna piecza zastępcza, duże miasto]

Niestety na żadnym filmie nie zostało zobrazowane, jak taka pedagogizacja mogłaby wyglądać. Być może dlatego, że taki przedmiot studenci mieli w semestrze IV.

Do nagrania filmowego na DVD studenci dołączali jego transkrypcję oraz wypełnione dokumenty: kwestionariusz oceny sytuacji rodziny oraz plan pracy z rodziną. Dokonując oceny sytuacji rodziny, starali się, zgodnie z konstrukcją formularza, pokazać zarówno perspektywę członków rodziny, pracowników instytucji współpracujących z nią, jak i samego asystenta. Oprócz trudności, dostrzec zasoby tkwiące w rodzinie oraz środowisku lokalnym. W planie pracy określić cele, działania, termin i miejsce ich wykonania oraz wskazać osobę odpowiedzialną za to. Czasem mylił im się jeszcze cel z działaniem. Wykorzystywali jeszcze inne narzędzia, nie tylko wspomniany wcześniej genogram, ale również ekogram, np.

Jednym z pierwszym działań podjętych przez asystenta było utworzenie ekogramu, który umożliwiłby poszukiwanie wsparcia Pani Krystyny w środowisku rodzinnym, jak i najbliższego otoczenia. (...) Z ekogramu wynika, że kobieta może liczyć na pomoc sąsiadki, byłego męża oraz matki swojego partnera, która nie pochwała nałogu swojego syna, ale chciałaby móc częściej spotykać się z wnukami. Natomiast relacja Pani Krystyny z matką jest trudna.

[Marlena K., Monika K., studentki I roku kierunku pedagogika specjalności asystentura rodziny i rodzinna piecza zastępcza, duże miasto]

Studenci próbowali również rozwiązywać pojawiające się dylematy w pracy z rodzinami. Najczęściej dotyczyły one respektowania zasady poufności, oczekiwań przełożonych lub innych partnerów w pracy odnoszących się do przekazywania szczegółowych informacji o rodzinie czy działań spoza roli danego pracownika oraz sytuacji, w których występowała konieczność – zamiast pomocy opartej na dobrowolności i samostanowieniu – podejmowania działań dyrektywnych, kontrolujących czy interwencyjnych.

Wnioski z badań własnych

Prowadząc kształcenie studentów pedagogiki do prowadzenia asystentury rodziny, chciałam im pokazać, iż wątplenie, namysł, poszukiwanie czy wybieranie rozwiązań z wielu możliwości oraz zastanawianie się nad ograniczeniami i próby znajdowania sposobów na ich przewyciężanie nie jest czymś złym, a nawet, jak wskazują inni badacze (m.in. Schön, 1983; Witkowski, 2010; Granosik, 2006), jest oznaką profesjonalizmu. Pokazywałam możliwe metody działania, korzyści z wprowadzenia tych rozwiązań, a zaraz potem trudności w ich wdrożeniu. Prosiłam o stworzenie strategii niwelujących te problemy. Kształtując umiejętność namysłu nad działaniem i w czasie jego trwania, nauczyciel musi być refleksyjny, dynamicznie reagować na potrzeby studentów, ich pytania, wątpliwości, dylematy przyniesione z działań praktycznych.

Podobnie jak w innych tego typu projektach badawczych (por. Krasiejko i Łukasik, 2017), tak i tu podejmowałam starania, aby realizować cele edukacji refleksyjnej, odpowiednio dostosowane do prowadzonych przeze mnie przedmiotów, tj.:

- zapoznałam studentów z obowiązującymi w pracy socjalno-wychowawczej i terapeutycznej z rodziną wartościami i zasadami, wyznaczającymi stosunek do ludzi i świata,
- stymulowałam do zastanawiania się przed podejmowaniem decyzji lub czynności, zwłaszcza działań o cechach moralnie niejednoznacznych, do brania pod uwagę wartości uniwersalnych,
- pomagałam studentom w zrozumieniu potrzeby integrowania wiedzy z różnych dziedzin nauki, systematycznego jej wzbogacania w drodze świadomego uczenia się oraz zachęcałam ich do refleksyjnego namysłu nad pozyskiwanymi informacjami,
- pokazywałam różne sposoby metodycznego działania, ze szczególnym uwzględnieniem tych, które wiążą się z ideą *empowerment* – umacniania i pracy na zasobach, pobudzaniem u osób wspieranych refleksyjności nad sobą i swoim życiem,
- kształtowałam umiejętności przewidywania skutków zróżnicowanych działań,
- stwarzałam sytuacje dydaktyczne pozwalające na odkrywanie własnych możliwości, dyspozycji, poszerzania samowiedzy i dokonywania samooceny,
- zachęcałam i stwarzałam możliwości krytycznego namysłu na sobą i własnym metodycznym działaniem oraz działaniem innych osób, organizacją systemu wsparcia rodziny i pomocy społecznej,
- rozwijałam umiejętności postrzegania świata z pozycji osób wspieranych i innych pracowników służb społecznych, tworzenia wielu narracji i wybierania tej, która jest użyteczna ze względu na konstruktywne zmiany.

Respektowałam opisane w literaturze przedmiotu zasady refleksyjnej edukacji poprzez badania „w” lub „nad” działaniem (por. Woronowicz, 1996, 1998, 2014; Gołębniak, 2002; Gołębniak i Zamorska, 2014; Czerepaniak-Walczak, 2014; Wołodźko, 2014; Szymczak, 2015; Krasiejko i Łukasik, 2017). Studenci stanowili podmiot edukacji. Gdzie tylko było to możliwe, dawałam im możliwość wyboru, prawo do dyskusji, prezentowania własnego punktu widzenia, czyli traktowałam ich po partnersku. Prowadziłam dialog edukacyjny i motywujący do dalszego kształcenia i rozwoju oraz konsekwentnie, za pomocą różnych metod i środków dydaktycznych, wdrażałam ich do refleksji. Respektowanie tych zasad pozwoliło na wytworzenie atmosfery psychospołecznej, odpowiedniej do prezentowania własnego zdania i dzielenia się, zarówno pomysłami, jak i wątpliwościami. Ponadto, co istotne, atmosfery projektowania i realizacji metodycznych działań z rodziną.

Refleksyjna edukacja metodycznego działania w pracy socjalno-wychowawczej i terapeutycznej z rodziną odbywała się w ramach edukacyjnych badań nad działaniem, opartych na cyrkularnym procesie, składającym się zazwyczaj z etapów: zbieranie informacji, dyskusja, planowanie działania, działanie, refleksja nad działaniem itd. z wykorzystaniem aktywizujących metod dydaktycznych, m.in.: wykładu ujmującego treści w tok problemowy, dyskusji, pracy z książką lub filmem, studium przypadków, gry symulacyjnej.

Studenci dokonywali namysłu nad zakresem roli i uprawnieniami asystenta rodziny, adekwatnością zastosowanych technik i udzielonej pomocy do potrzeb indywidualnych przypadków. Rozważali różne możliwości pomocy, ich jakość, sprawdzali dostępność zasobów. Oceniali zaangażowanie obserwowanego na filmie lub praktykach pracownika w pracę z osobą lub rodziną oraz organizację systemu pomocy społecznej czy wsparcia rodziny. Prowadząc refleksję w działaniu, analizowali i zmieniali na bieżąco swoje metodyczne działanie

pod kątem wywoływania języka zmiany lub oporu u członka rodziny i znajdowania sposobów oraz zasobów pozwalających na wyjście z trudnych sytuacji. Dzięki temu zrealizowali zakładane cele i uzyskali efekty kształcenia. Można powiedzieć, że osiągnęli drugi poziom refleksyjności, który odnosi się do koncepcji działania praktycznego, kiedy to celem staje się odkrywanie motywów leżących u podstaw podejmowanych czynności, a także przewidywanie następstw, do jakich one prowadzą. Poprzez dalsze kształcenie, praktykę zawodową i superwizje w przyszłości będą mogli osiągnąć trzeci poziom refleksji, polegający na autonomicznym, krytycznym działaniu, uwzględniającym zasady etyczne i normy prawne oraz adekwatnym do potrzeb osoby wspieranej i zmieniającej się dynamicznie sytuacji.

Literatura

- Akomolafe, M. J. (2013). Personality Characteristics as Predictors of Academic Performance of Secondary School Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4, 656–664.
- Bergold, S. i Steinmayr, R. (2018). Personality and Intelligence Interact in the Prediction of Academic Achievement. *Journal of Intelligence*, 6(2), 27.
- Błaszczak, A. (w druku). Czy inteligencja się liczy? Intelktualne i osobowościowe korelaty osiągnięć szkolnych. *Annales UMCS sectio J*.
- Boryszewska, J. K. (2008). *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej*. Kraków: Impuls.
- Ciechanowicz, A., Jaworowska, A., Matczak, A. i Szustrowa, T. (1995). *Bateria testów APIS-Z*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Costa, P. T. i McCrae, R. R. (1992). Four Ways Five Factors are Basic. *Personality and Individual Differences*, 6, 653–665.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 237–250.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2004). A possible model for explaining the personality-intelligence interface. *British Journal of Psychology*, 95, 249–264.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. Mahwah, N. J., US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2008). Personality, intelligence, and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596–1603.
- Conrad, M. A. (2006). Aptitude is Not Enough: How Personality and Behavior Predict Academic Performance. *Journal of Research in Personality*, 40, 339–346.
- Conrad, N. i Party, M. W. (2012). Conscientiousness and Academic Performance: A Mediation Analysis. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 1–14.
- Czerniawska, E. i Zawadzki, B. (2010). Aktywność strategiczna jako czynnik pośredniczący w relacji osobowość – osiągnięcia w nauce. W: A. E. Sękowski i W. Klinkosz (red.). *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 15–31). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Davidson, J. E. i Sternberg, R. J. (1983). The Role of Insight in Intellectual Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 28, 58–64.
- De Raad, B. i Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in Learning and Education: A Review. *European Journal of Personality*, 10, 303–336.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P. i Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13–21.
- Furnham, A. i Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, 943–955.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. i McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49–66.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis*. New York: Guilford Press.

- Heaven, P. C. L. i Ciarrochi, J. (2012). When IQ is not everything: Intelligence, personality and academic performance at school. *Personality and Individual Differences*, 53, 518–522.
- Kamińska, A. (2017). Psychologiczne i społeczne uwarunkowania osiągnięć osób zdolnych – analiza i wskazówki dla nauczycieli i rodziców pracujących z osobami zdolnymi. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20, 101–118.
- Kappe, R. i van der Flier, K. (2012). Predicting academic success in higher education: What's more important than being smart? *European Journal of Psychology of Education* 27, 605–619.
- Karwowski, M. (2004). Inteligencja „akademicka”, emocjonalna i zdolności twórcze uczniów o różnych osiągnięciach szkolnych. *Studia Psychologica UKSW*, 5, 103–115.
- Kossowska, M. (2004). Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych. W: A. E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 47–62). Warszawa: PWN.
- Kossowska, M. i Schouwenburg, H. C. (2000). Inteligencja, osobowość i osiągnięcia szkolne. *Przegląd Psychologiczny*, 43, 81–101.
- Matczak, A., Jaworowska, A., Ciechanowicz, A. i Stańczak, J. (2006). *Bateria testów APIS-Z. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Nęcka, E. (2000). Inteligencja. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. (t. 2, s. 721–760). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka, E. (2005). *Inteligencja: geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322–338.
- Poropat, A. E. (2016). Beyond the shadow: The Role of Personality and Temperament in Learning. W: L. Corno i E. M. Anderman (red.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 172–185). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Rohde, T. E. i Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35, 83–92.
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F. i Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 53, 118–137.
- 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).
- Siuta, J. (2006). *NEO-PI-R – Inwentarz Osobowości Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCraea: adaptacja polska: podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2001). Próba weryfikacji teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu poprzez operacje konwergencyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 44, 375–403.
- Wolfe, R. N. i Johnson, S. D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 177–185.
- Vedel, A. (2014). The Big Five and tertiary academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 71, 66–76.
- Vedel, A. i Poropat, A. E. (2017). Personality and academic performance. W: V. Zeigler-Hill i T. K. Shackelford (red.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (s. 1–9). Springer.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P. i Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

The reflective education of pedagogical students in family assistant work methods⁴

Representatives of social services are required to overcome the tendency of formulating stereotypical judgments and acting hastily based on a superficial assessment of situations or events. A person who professionally assists others should allow for a moment of doubt and uncertainty. This enables the individual to examine reality from various perspectives. Searching for additional pieces of information and synthesizing them leads to choosing a form of assistance that is adequate to the needs of the person or family. The family assistant should therefore have the ability to reflect more deeply before, during and after undertaking actions. Reflective education at the university level is an important way of improving these skills. It involves both the academic teacher and students asking themselves questions about the meaning and the essence of various practical activities addressed to people in need of support. This allows them to break out of schematic activities and algorithmic solutions. This article presents an example of reflective education among students preparing for the profession of family assistant and the process of educational action research with its conclusions.

KEYWORDS: family assistance, family support, reflective education.

⁴ This article was prepared as a part of the project entitled Edukacja refleksyjna w szkole wyższej nr DS/WP/6096/2018, conducted by Jan Długosz University in Częstochowa and financed from statutory funds.