

PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

Małopolska Wyższa Szkoła
Ekonomiczna w Tarnowie

2018
Tom 4 • Numer 1

CURRENT ISSUES IN EDUCATION

Małopolska School of
Economics in Tarnów

2018
Volume 4 • Number 1

Wydawca Publishing House	Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie Małopolska School of Economics in Tarnów
Rada Programowa Programme Council	prof. MWSE, dr hab. Zofia Brańka (Polska); prof. Martin Bílek (Czechy); prof. MWSE, dr hab. Jan Krukowski (Polska); prof. Elena Ivanovna Nikolaeva (Rosja); prof. MWSE, dr hab. Jan Rajmund Paško (Polska); prof. UP, dr hab. Katarzyna Potyrała (Polska); prof. MWSE, ks. dr hab. Jacek Siewiora (Polska)
Recenzenci Reviewers	prof. UO, dr hab. Ryszard Gmoch (Uniwersytet Opolski) prof. dr hab. Kazimierz Żegnałek (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach)
Redaktor naczelny Editor in Chief	prof. MWSE, dr hab. Jan Rajmund Paško
Zespół redakcyjny Editorial Team	dr Ingrid Paško (redaktor tematyczny) dr Renata Smoleń (redaktor tematyczny) prof. MWSE, dr hab. Michał Woźniak (redaktor statystyczny) mgr Lidia Matuszewska (sekretarz redakcji)
Opracowanie redakcyjne Editor	Jonasz Zając
Adres redakcji Editorial Office	Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna Wydawnictwo ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów, Polska tel. +48 14 65 65 553 fax +48 14 65 65 561 e-mail: redakcja@mwse.edu.pl

Wydanie papierowe jest wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma
The paper edition of this journal is its reference version

Pełne teksty artykułów są zamieszczone
na stronie internetowej czasopisma: <http://www.mwse.edu.pl/pwp>
Full-text articles are posted on the website of the journal: <http://www.mwse.edu.pl/pwp>

Indeksowane w POL-index, Index Copernicus (ICV 2017: 51,88), CEJSH, BazHum
Indexed in POL-index, Index Copernicus (ICV 2017: 51,88), CEJSH, BazHum

ISSN 2450-8101

© Copyright by Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie
Tarnów 2018

Printed in Poland

Wydanie I, nakład 100 egz.

Druk i oprawa: Drukarnia „Biblos”
pl. Katedralny 6, 33-100 Tarnów, Polska
tel. +48 14 621 27 77, e-mail: biblos@biblos.pl

Spis treści

Contents

Słowo wstępne	5
Foreword	
Michał Korbelak, Aleksandra Smoleń	
Wiedza uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej w zakresie udzielania pierwszej pomocy	7
Knowledge of 4th–6th graders in the field of first aid	
Ryszard Mysior, Franciszek Nalepa	
Czy strategie profilaktyczne stosowane przez Miejskie Centrum Dzieci i Młodzieży „Ochronka” w Bochni pomagają wychowankom radzić sobie z zachowaniami ryzykownymi?	25
Do preventive strategies applied by the Municipal Centre for Children and Youth ‘Ochronka’ in Bochnia help pupils to deal with risky behaviours?	
Ryszard Mysior, Izabela Synowiec	
Psychospołeczne funkcjonowanie osób chorych na anoreksję	43
Psychosocial functioning of people with anorexia	
Jan Rajmund Paśko, Katarzyna Mulawka	
Wzrokowa analiza układu okresowego pierwiastków chemicznych w czasie wyszukiwania ich symboli (badania przy pomocy eyetrackera)	57
Visual analysis of the periodic table of chemical elements during the search for their symbols (eyetracker research)	
Jacek Siewiora	
Odwaga i służba jako komponenty wychowania społecznego	73
Courage and service concepts as components of social education	

Agata Szot

Postrzeganie pracy asystenta rodziny przez klientów pomocy społecznej i osoby ich wspomagające	83
The perception of the family assistant work by social welfare clients and their supporters	

Albert Wołkiewicz

Geneza programów nauczania	93
School curriculum genesis	

MIĘDZYNARODOWE FORUM WYMIANY DOŚWIADCZEŃ

Мария С. Пак, Денис С. Исаев

Инновации в современной системе внеурочной деятельности школьников	103
Innovations in the modern system of schoolchildren extracurricular activities	

Мария С. Пак

Самостоятельная работа в формировании профессионально-педагогической компетентности	109
Independent work in the formation of professional and pedagogical competence	

Szanowni Czytelnicy!

Oddajemy do Waszych rąk kolejny numer czasopisma pedagogicznego „Problemy Współczesnej Pedagogiki”. Pragniemy, aby łamy tego periodyku stały się platformą wymiany poglądów na tematy pedagogiczne oraz miejscem prezentacji wyników własnych badań. Problemy pedagogiki traktujemy wieloaspektowo, poczynawszy od tematyki związanej z teorią wychowania, poprzez różne obszary ogólnopedagogiczne, aż po prezentację badań z zakresu dydaktyk przedmiotowych.

Liczymy na artykuły, w których przedstawione zostaną wyniki Państwa badań, zwłaszcza z pogranicza pedagogiki i psychologii, w tym w szczególności z zakresu neurodydaktyki. Problemy współczesnej pedagogiki to nie tylko same badania, ale również wykorzystanie w nich odpowiednich urządzeń oraz programów komputerowych, stwarzających nowe możliwości pomiaru. Chętnie zamieścimy na łamach naszego czasopisma artykuły przedstawiające badania z wykorzystaniem metody eyetrackingu, a także prace przygotowane wspólnie ze studentami z kół naukowych. Zachęcamy do nadsyłania krótkich recenzji ciekawych książek o tematyce pedagogicznej. Wszystkich chętnych gorąco zapraszamy do współpracy.

Podobnie jak w poprzednim numerze, także w tym zamieszczono artykuły opracowane przez dwóch autorów – pracownika naukowego oraz studenta. Artykuły te są przykładem działań mających na celu włączenie studentów do badań naukowych. Po raz pierwszy na łamach naszego periodyku wypowiadają się autorzy zagraniczni, którymi są profesoro- wie z Rosji.

Ważny problem, jakim jest wiedza uczniów na temat zasad udzielania pierwszej pomocy, poruszają Michał Korbela i Aleksandra Smoleń w artykule *Wiedza uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej w zakresie udzielania pierwszej pomocy*. Istotnym elementem jest analiza, jaki wkład ma szkoła w wykształcenie u uczniów tej umiejętności.

W artykule *Czy strategie profilaktyczne stosowane przez Miejskie Centrum Dzieci i Młodzieży „Ochronka” w Bochni pomagają wychowankom radzić sobie z zrachowaniami ryzykownymi?* autorstwa Ryszarda Mysiora i Franciszka Nalepy przedstawiono funkcjonowanie Miejskiego Centrum Dzieci i Młodzieży „Ochronka”. Dokonano diagnozy skuteczności poszczególnych strategii stosowanych w tej placówce. Badania przeprowadzono łącznie na grupie osiemdziesięciorga jeden wychowanków, osiemdziesięciorga jeden rodziców i dwadzieścioro trojga wychowawców, stosując techniki: ankietowania, wywiadu, obserwacji i analizy dokumentów.

Interesujący jest artykuł autorstwa Ryszarda Mysiora i Izabeli Synowiec *Psychospołeczne funkcjonowanie osób chorych na anoreksję*. Po ogólnym wprowadzeniu przedstawiono wyniki badań uzyskane w trakcie wywiadów przeprowadzonych wśród młodych kobiet, które chorowały lub chorują na anoreksję.

Rezultaty badań z wykorzystaniem eyetrackera przedstawiono w artykule *Wzrokowa analiza układu okresowego pierwiastków chemicznych w czasie wyszukiwania ich symboli (badania przy pomocy eyetrackera)*, którego autorami są Jan Rajmund Paśko i Katarzyna

Mulawka. Analizując ruch oczu w czasie lokalizacji symbolu zadanego pierwiastka, stwierdzono, że uczniowie wykorzystują indywidualną strategię w poszukiwaniu odpowiedzi na zadane pytania.

W swoim artykule *Odwaga i służba jako komponenty wychowania społecznego* Jacek Siewiora nawiązuje do setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości, która jest okazją do refleksji nad współczesnym rozumieniem patriotyzmu, zwłaszcza w kontekście wolności jednostki.

Problematykę asystenta rodziny od strony charakteru jego pracy przedstawiła Agata Szot w artykule *Postrzeganie pracy asystenta rodziny przez klientów pomocy społecznej i osoby ich wspomagające*.

Albert Wołkiewicz w artykule *Geneza programów nauczania* przedstawia w zarysie transformację programów nauczania, poczynawszy od starożytności aż do współczesności, zwracając uwagę na świeckie i chrześcijański wysiłki zmierzające do wypracowania struktur programów kształcenia i wychowania.

W numerze zamieszczono ponadto dwa artykuły autorów z Rosji. Pierwszy z nich – *Инновации в современной системе внеурочной деятельности школьников* – opracowany został przez Marię Pak i Denisa Isaeva. Pani prof. Maria Pak z Rosyjskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. A.I. Hercena w Petersburgu jest autorką także drugiego artykułu – *Самостоятельная работа в формировании профессионально-педагогической компетентности*.

Redaktor naczelny
prof. MWSE, dr hab. Jan Rajmund Paśko
Tarnów 2018

Wiedza uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej w zakresie udzielania pierwszej pomocy

Michał Korbelak, Aleksandra Smoleń

Wydział Nauk Społecznych, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

A b s t r a k t: Artykuł przedstawia wyniki badań dotyczących wiedzy uczniów w zakresie udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej na drugim etapie kształcenia. Przedstawiono w nim pojęcie i istotę pierwszej pomocy, główne jej cele, znajomość zasad postępowania w tym zakresie, jak również umiejętność przeprowadzania podstawowych czynności resuscytacyjnych. Opisano wybrane zasady udzielania pierwszej pomocy, sposób resuscytacji osoby dorosłej i dziecka. Zaprezentowano wkład szkoły w przygotowanie uczniów do udzielania pierwszej pomocy oraz cele kształcenia z zakresu bezpieczeństwa realizowanego na drugim etapie nauczania. Dokonano analizy treści wybranych podręczników i programów nauczania szkoły podstawowej w zakresie udzielania pierwszej pomocy. Przedstawiono ponadto metodologię badań: założenia metodologiczne, cel badań i przyjęty problem główny, sformułowano także hipotezę główną oraz hipotezy szczegółowe. W podsumowaniu dokonano prezentacji wyników badań przeprowadzonych w wybranych szkołach podstawowych oraz podano wnioski końcowe.

S ł o w a k l u c z o w e: szkoła, edukacja, nauczyciel, uczeń, wiedza, pierwsza pomoc, wypadki, podręczniki szkolne

1. Wprowadzenie

Pierwsza pomoc jest czynnikiem posiadającym kluczowe znaczenie w nagłych sytuacjach zagrażających życiu lub zdrowiu. Współcześnie człowiek narażony jest na liczne wypadki zarówno w pracy, w szkole, jak i na drodze, może być także świadkiem takiego zdarzenia. Wiedza na temat zasad udzielania pierwszej pomocy poszkodowanym jest zatem niezwykle cenna. Od najmłodszych lat dzieci powinny być wobec tego oswajane z tą tematyką i przygotowywane do przeprowadzania czynności związanych pierwszą z pomocą

Korespondencja w sprawie artykułu: dr Michał Korbelak, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Nauk o Wychowaniu, ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów, Poland, tel. +48 14 65 65 524, e-mail: michal.korbelak@mwse.edu.pl.

przedmedyczną, aby mogły zareagować w odpowiednim momencie – niezależnie od tego, czy w ich otoczeniu dojdzie do wypadku, czy będą musiały pomóc osobie, która omdlała, ma złamaną kończynę bądź też cierpi na odmrożenie lub poparzenia. W tym celu niezbędne są regularne ćwiczenia oraz fachowe przekazywanie uczniom wiedzy z zakresu udzielania pierwszej pomocy.

2. Pojęcie i istota pierwszej pomocy

Udzielanie pierwszej pomocy to jedna z najważniejszych umiejętności, jakie powinien posiadać każdy człowiek. Znajomość zasad w tym zakresie pozwala umiejętnie reagować w sytuacji zagrożenia zdrowia i życia, a zapewnienie wsparcia i pomocy poszkodowanym do momentu przyjazdu wykwalifikowanych służb niejednokrotnie decyduje o ich dalszych losach i funkcjonowaniu. Kiedy nie ma możliwości udzielenia fachowej i szybkiej pomocy, umiejętność przeprowadzania podstawowych czynności resuscytacyjnych istotnie zwiększa szanse poszkodowanych na zminimalizowanie skutków doznanego urazu, a czasem wręcz decyduje o życiu (Węgielnik, Basińska, 2008, s. 188).

Pierwszą pomoc definiuje się jako takie zachowanie, które służy udzieleniu pomocy poszkodowanemu. Jest to wstępna opieka nad osobą, która ucierpiała w nagłym wypadku, doznała urazu lub ataku choroby. Takie działanie może być rozpoczęte w każdej sytuacji i przez każdego. Główne cele pierwszej pomocy to ochrona życia, zapobieganie dalszym urazom lub pogłębianiu się dysfunkcji, zapewnienie ulgi w cierpieniu i wspomaganie powrotu do zdrowia. Natomiast osoba udzielająca pierwszej pomocy to taka, która została w tym zakresie przeszkolona, potrafi rozpoznać, ocenić i określić priorytety związane z działaniem w tej sytuacji oraz udzielić pomocy w sposób kompetentny. Winna ona również mieć świadomość ograniczeń, a jeśli zajdzie potrzeba – wezwać dodatkową pomoc (Zideman i in., 2016, s. 353).

Podstawą prawną, która zobowiązuje do udzielenia pierwszej pomocy, jest art. 162 *Kodeksu karnego*, który brzmi: „§ 1. Kto człowiekowi znajdującemu się w położeniu groźącym bezpośrednim niebezpieczeństwem utraty życia albo ciężkiego uszczerbku na zdrowiu nie udziela pomocy, mogąc jej udzielić bez narażenia siebie lub innej osoby na niebezpieczeństwo utraty życia albo ciężkiego uszczerbku na zdrowiu, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3. § 2. Nie popełnia przestępstwa, kto nie udziela pomocy, do której jest konieczne poddanie się zabiegowi lekarskiemu albo w warunkach, w których możliwa jest niezwłoczna pomoc ze strony instytucji lub osoby do tego powołanej” (Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. *Kodeks karny*, Dz.U. z 2017 r., poz. 2204). Pierwszej pomocy powinien udzielić każdy, nie narażając siebie lub innych osób – w tym głównie poszkodowanego – na utratę zdrowia lub życia. Pomocy tej oczekuje każdy człowiek, który znalazł się w potrzebie wskutek określonego zdarzenia (wypadku, choroby). Udzielenie jej jest również obowiązkiem moralnym, ponieważ ktoś, kto oczekuje pomocy od innych, powinien sam także ją świadczyć.

3. Zasady udzielania pierwszej pomocy

Udzielając pierwszej pomocy, zawsze należy pamiętać o własnym bezpieczeństwie i mieć świadomość istnienia zagrożenia. Determinuje to odpowiedni sposób postępowania. Osoba podejmująca czynności związane z zapewnianiem pomocy przedmedycznej powinna nakładać jednorazowe rękawiczki, aby uniknąć bezpośredniego kontaktu z płynami ustrojowymi.

wymi poszkodowanego. W sytuacji wypadków drogowych bądź też takich, które wydarzyły się w sąsiedztwie drogi, konieczne jest założenie kamizelki odblaskowej i zabezpieczenie miejsca wypadku trójkątem ostrzegawczym. Wszystkie działania są jednakowo ważne. Mimo iż ratującemu może się wydawać, że opatrywanie ran, urazów, zwichnięć czy złamań nie jest tak istotne jak na przykład udzielenie pomocy tonącemu, to należy mieć świadomość, że odstąpienie od podstawowych czynności może spowodować poważne powikłania, których konsekwencją może być śmierć osoby poszkodowanej (Goniewicz, 2012, s. 25).

Na czas oraz efektywność udzielania pierwszej pomocy wpływa dokładne i szybkie poinformowanie dyspozytora służb medycznych i/lub innych służb o zaistniałym zdarzeniu. Dyspozytorowi przekazuje się następujące informacje:

- miejsce zdarzenia;
- rodzaj zdarzenia (np. wypadek drogowy, pogryzienie przez psa, atak padaczki itd.);
- stan poszkodowanego lub poszkodowanych;
- liczbę poszkodowanych;
- dane wzywającego pomoc i numer telefonu, z którego wykonuje się połączenie (Goniewicz, 2012, s. 31).

Dyspozytor może zadać dodatkowe pytania.

Postępowanie resuscytacyjne dzieli się na trzy etapy:

- etap I – utrzymanie podstawowych czynności życiowych;
- etap II – zaawansowane metody utrzymywania podstawowych czynności życiowych poszkodowanego;
- etap III – postępowanie poresuscytacyjne (Goniewicz, 2012, s. 61).

Pierwsza pomoc przedmedyczna (ABC) obejmuje czynności podstawowe typu:

- zapewnienie drożności dróg oddechowych (ang. *Airway*);
- prowadzenie wentylacji mechanicznej płuc (ang. *Breathing*);
- prowadzenie pośredniego masażu serca (ang. *Circulation*) (Gajdosz, 2011, s. 7).

Inaczej przeprowadza się resuscytację osoby dorosłej, a inaczej dziecka. Dorosłego należy ułożyć na płaskim, twardym podłożu, oczyścić jamę ustną, udrożnić drogi oddechowe przez odgięcie głowy w tył i wysunięcie żuchwy. Wykonuje się sztuczny oddech metodą „usta-usta” lub „usta-nos”. Powietrze wdmuchuje się przez około 2 sekundy – w pierwszym przypadku przy zaciśniętym nosie, a w drugim przez nos, przy zamkniętych ustach. Obserwuje się ruchy klatki piersiowej. U osoby dorosłej częstotliwość sztucznego oddechu wynosi około 10–11 oddechów na minutę. Zewnętrzny masaż serca wykonuje się na trzeciej części mostka, licząc od dołu, gdzie umieszcza się nasadę jednej ręki, a drugi nadgarstek kładzie na pierwszym. Palce dłoni spleta się, a ucisk należy wykonywać prostopadłe do klatki piersiowej, by mostek obniżył się o około 3–5 cm. Częstotliwość ucisków to 80–100 razy na minutę, zaś proporcja masażu do sztucznego oddychania to 30 : 2, co oznacza, że na każde 30 ucisków wykonuje się 2 oddechy ratownicze. Po każdym 4 cyklach kontroluje się oddech i tętno (Goniewicz, 2012, s. 61).

U noworodków, niemowląt i dzieci resuscytacja krążeniowo-oddechowa również zaczyna się od udrożnienia dróg oddechowych. Zatrzymanie krążenia u najmłodszych następuje jednak znacznie rzadziej niż u osób dorosłych. Jeżeli stwierdzi się brak prawidłowego oddechu, należy zacząć od 5 wdechów ratowniczych, następnie 15 uciśnień klatki piersiowej, kolejnym etapem są 2 wdechy ratownicze i 15 uciśnień klatki piersiowej.

Akcję resuscytacyjną u dorosłych, jak i u dzieci prowadzi się do momentu przekazania poszkodowanego personelowi medycznemu lub też dotąd, aż poszkodowany nie zacznie samodzielnie oddychać (Gajdosz, 2011, s. 8–9).

Omdlenie jest krótkotrwałą utratą przytomności i może być spowodowane nagłym spadkiem ciśnienia krwi, zdenerwowaniem, silnymi emocjami, nadmiernym odchudzaniem itd. Objawy poprzedzające omdlenie to bladość, zawroty głowy, zimne poty. Pierwsza pomoc polega na skontrolowaniu czynności życiowych oraz udrożnieniu dróg oddechowych w razie konieczności. Należy rozluźnić uciskające części ubrań i ułożyć poszkodowanego w pozycji autoprzetoczeniowej. Jeśli po około 2 minutach przytomność nie powróci, układa się go w pozycji bezpiecznej i wzywa pogotowie, stale kontrolując parametry życiowe (Goniewicz, 2012, s. 45–46).

Odmrożenia są miejscowym uszkodzeniem tkanek wskutek działania niskiej temperatury, zaś główne powikłanie z nimi związane to nieodwracalne obumarcie odmrożonego ciała i możliwość zakażenia. Odmrożona skóra w początkowej fazie bywa zaczerwieniona, następnie sina, niebieskoszara i biała. Lekkie odmrożenie powoduje ból, zaś silne jest niebolesne. Pierwsza pomoc polega na jak najszybszym przywróceniu w odmrożonej części krążenia krwi, czego dokonuje się poprzez ogrzanie. W przypadku wychłodzenia całego ciała ogrzewanie należy prowadzić stopniowo, powoli (Jethon, Strużyna, 2003, s. 610–612).

Rola przypadkowej osoby bez medycznego wykształcenia, która jako pierwsza znajdzie się przy osobie poszkodowanej, chorej, jest wyjątkowa. Świadek sytuacji stanowiących zagrożenie dla zdrowia i/lub życia staje przed koniecznością szybkiego podejmowania decyzji, które mogą być decydujące dla dalszych losów poszkodowanych. Z tych względów społeczeństwo jako całość powinno upowszechniać wiedzę na temat zasad udzielania pierwszej pomocy i kształcić umiejętności w tym zakresie. Szczególna zaś odpowiedzialność spoczywa tutaj na szkołach.

4. Edukacja w szkole w zakresie udzielania pierwszej pomocy

Nowa podstawa programowa (*Rozporządzenie...*, 2017, zał. 2) po reformie edukacji, podobnie jak wcześniejsze podstawy, zawiera obowiązkowe zestawy celów kształcenia, treści nauczania oraz umiejętności, jakie uczniowie powinni nabyć na danym etapie nauczania.

Edukacja w zakresie pierwszej pomocy ujęta jest w przedmiocie edukacja dla bezpieczeństwa realizowanym na drugim etapie nauczania. Zgodnie z podstawą programową edukacja dla bezpieczeństwa przygotowuje uczniów do właściwego zachowania się i odpowiedniego reagowania w sytuacjach, które stwarzają zagrożenia dla życia i/lub zdrowia. Przedmiot ten obejmuje następujące treści kształcenia:

- bezpieczeństwo państwa;
- organizacja działań ratowniczych;
- pierwsza pomoc;
- edukacja zdrowotna.

Umiejętność udzielania pierwszej pomocy została określona przez autorów nowej podstawy programowej jako jedna z najważniejszych umiejętności, które uczeń zdobywa w szkole. Podkreślono, że zagadnienia dotyczące ochrony zdrowia i życia powinny być wprowadzane już na wczesnych etapach edukacji. Uczeń powinien wcześniej uczyć się dokonywania oceny bezpieczeństwa miejsca zdarzenia, rozpoznawania potencjalnego zagrożenia życia poprzez obserwację prostych objawów, powinien umieć skutecznie wzywać pomoc oraz podejmować wstępne czynności ratujące życie.

Podstawa programowa podaje następujące cele kształcenia w zakresie bezpieczeństwa:

- rozumienie istoty bezpieczeństwa państwa;
- przygotowanie do działań w sytuacjach zagrożeń nadzwyczajnych, czyli masowych wypadków, katastrof;
- kształtowanie umiejętności uczniów w zakresie podstaw pierwszej pomocy;
- kształtowanie indywidualnych i społecznych postaw uczniów, które sprzyjają zdrowiu.

Jak zatem wynika z powyższego, umiejętności udzielania pierwszej pomocy są jednym z głównych celów edukacji dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej na drugim etapie kształcenia.

W podstawie programowej wskazano także, że aby skutecznie nauczać podstaw pierwszej pomocy, niezbędne są odpowiednie pomoce dydaktyczne. Wymieniono tutaj następujący sprzęt:

- fantom do nauki resuscytacji krążeniowo-oddechowej z obniżoną siłą ucisku klatki piersiowej;
- tablice i plansze dydaktyczne;
- apteczkę;
- płyny dezynfekcyjne;
- maseczki do wentylacji;
- chusty trójkątne, bandaże, gazy opatrunkowe.

5. Pierwsza pomoc w wybranych podręcznikach i programach nauczania w szkole podstawowej

Podręczniki, które dostępne są na rynku po reformie systemu edukacji, to głównie zmienione, dostosowane do nowych wymogów serie, które znane są byłym gimnazjalistom i nauczycielom przed reformą.

Na bazie nowej podstawy programowej powstał program nauczania *Żyję i działam bezpiecznie*. Jego autorzy wskazują, że jest on skierowany do nauczycieli specjalizujących się w edukacji dla bezpieczeństwa, jak i dyscyplin pokrewnych. Główną ideą programu jest koncentracja na działaniach, kształtowanie praktycznych umiejętności ucznia i redukcja treści teoretycznych do minimum, które zapewni skuteczne działanie. Rozkład materiału w programie rozpisano w postaci 27 tematów. Najważniejsze zagadnienia zostały połączone w dwugodzinne bloki, a wśród nich znalazły się następujące tematy dotyczące pierwszej pomocy (Słoma, 2017a, s. 5):

- pomoc osobie nieprzytomnej;
- postępowanie na miejscu zdarzenia;
- resuscytacja krążeniowo-oddechowa.

Najważniejszym zadaniem stawianym przez program jest kształtowanie odpowiednich postaw ucznia – w tym szacunku dla zdrowia i życia (własnego i innych), udzielania pomocy poszkodowanym, ratowania innych. Cele kształcenia są zbieżne z celami wyznaczonymi przez podstawę programową, a więc cel trzeci to „kształtowanie umiejętności z zakresu podstaw pierwszej pomocy”. Natomiast wśród celów szczegółowych, również zgodnie z podstawą programową, w zakresie pierwszej pomocy wymieniono (Słoma, 2017a, s. 5):

- przygotowanie uczniów do udzielania pierwszej pomocy poszkodowanym – takiej, jaka jest możliwa w danych warunkach;
- kształtowanie postaw ochrony zdrowia i życia własnego i innych osób.

Zadaniem szkoły jest między innymi przeprowadzanie zajęć w niewielkich grupach, aby możliwe było praktyczne ćwiczenie pożądanych umiejętności, zwłaszcza dotyczących udzielania pierwszej pomocy, oraz zapewnienie niezbędnych pomocy dydaktycznych. W dziedzinie pierwszej pomocy w programie wymieniono manekina do ćwiczeń z zakresu resuscytacji krążeniowo-oddechowej. Ponadto szkoła powinna zapewnić uczniom kontakt z instytucjami, które wspomagają proces pedagogiczny w tym zakresie, a więc ze strażą pożarną, Państwowym Ratownictwem Medycznym, ogniwami zarządzania kryzysowego (Słoma, 2017a, s. 5).

Rozkład materiału nauczania z zakresu udzielania pierwszej pomocy zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Rozkład materiału w zakresie udzielania pierwszej pomocy w ramach edukacji dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej – program nauczania *Żyję i działam bezpiecznie*

Liczba godzin	Temat	Treści nauczania	Wiedza i umiejętności ucznia
1	Podstawowe wiadomości z zakresu pierwszej pomocy	Definicja pierwszej pomocy, prawny i moralny obowiązek jej udzielania, podstawy anatomii i fizjologii człowieka: układy: oddechowy, nerwowy, krążenia, stan nagłego zagrożenia zdrowia oraz okoliczności i przyczyny, które do niego prowadzą.	Zna termin „pierwsza pomoc” i umie go wyjaśnić, potrafi wyjaśnić prawny i moralny obowiązek udzielenia pomocy poszkodowanemu, umie wyjaśnić, na czym polega rola poszczególnych układów w utrzymaniu funkcji życiowych człowieka, wyjaśnia, czym jest stan nagłego zagrożenia zdrowotnego, jakie są jego przyczyny i okoliczności powstawania, wyjaśnia, jakie znaczenie ma czas przy udzielaniu pierwszej pomocy.
2	Postępowanie w miejscu zdarzenia	Bezpieczeństwo (poszkodowanych, ratownika, świadka, miejsca zdarzenia), wzywanie profesjonalnej pomocy (numery alarmowe, komunikat), środki ochrony osobistej ratownika, aplikacje telefoniczne w ratownictwie, transport poszkodowanych.	Umie wymienić czynności, które podejmuje się na miejscu wypadku, by zachować przy tym bezpieczeństwo, wskazuje, jak zabezpiecza się ratownika, demonstruje to, umiejętnie formułuje komunikat wzywający pomoc, podaje numery alarmowe, zna przykładową aplikację na telefon, która jest pomocna przy udzielaniu pierwszej pomocy, zna i umie opisać wybrane sposoby transportu poszkodowanych.

2	Pomoc osobie nieprzytomnej	Rola świadka zdarzenia, łańcuch przeżycia, nagle zatrzymanie krążenia (NZK), ocenianie bezpieczeństwa miejsca zdarzenia, stanu i przytomności poszkodowanego, przyczyny, objawy utraty przytomności, ocena oddechu, udrażnianie dróg oddechowych, pozycja bezpieczna, kontrolowanie stanu poszkodowanego, ochrona termiczna, pierwsza pomoc w omdleniach.	Wyjaśnia pojęcie NZK, ocenia bezpieczeństwo miejsca wypadku, opisuje ogniwa łańcucha przeżycia, ocenia stan świadomości poszkodowanego, umie udzielić drogi oddechowej i potrafi objaśnić mechanizm niedrożności dróg oddechowych u nieprzytomnego, wymienia objawy utraty przytomności, umie sprawdzić, czy poszkodowany oddycha, ułożyć go w pozycji bezpiecznej, zapewnić mu ochronę termiczną, wymienia przyczyny omdlenia i objawy, które je zwiastują, umie udzielić pierwszej pomocy w omdleniu.
2	Resuscytacja krążeniowo-oddechowa (RKO)	Definicja RKO, przyczyny i typowe objawy NZK, zabiegi resuscytacyjne według algorytmu, obsługa automatycznego defibrylatora zewnętrznego (AED).	Definiuje RKO, zna jej znaczenie w akcji ratowniczej, wymienia czynniki i warunki realizacji RKO, omawia algorytm ratowniczy RKO, wykonuje na manekinach (dorosłego i niemowlęcia) pełen cykl RKO (samodzielnie i w parze), umie zastosować środki ochrony osobistej w trakcie RKO, opisuje obsługę i działanie AED, podaje jego zalety.
1	Apteczka pierwszej pomocy	Rodzaje apteczek (wygląd, zawartość, rozmieszczenie), podstawy prawne, przeznaczenie, apteczka domowa, samochodowa, turystyczna, zastępcze, doraźne materiały opatrunkowe.	Omawia przeznaczenie i typy apteczek pierwszej pomocy wraz z ich zawartością, podstawami prawnymi (domowa, samochodowa, turystyczna), opisuje zasady doboru składników apteczki i ich przechowywania, proponuje zastępcze, doraźne materiały opatrunkowe.
1	Tamowanie krwotoków	Rodzaje krwotoków i ran, środki ochrony indywidualnej podczas kontaktu z płynami ustrojowymi, opatrywanie ran, zakładanie opatrunku uciskowego i osłaniającego na kończynach.	Wyjaśnia pojęcia: krwotok, rana, opatrunek osłaniający, uciskowy, wykonuje te opatrunki na kończynach, wymienia i charakteryzuje rodzaje krwotoków, demonstruje, jak tamuje się krwotok z nosa, umie stosować środki ochrony osobistej.
1	Złamania i zwichnięcia	Objawy urazów stawów i kości, ich rodzaje, opatrywanie złamań, zwichnięć, sposoby unieruchamiania kończyn, stosowanie chusty trójkątnej, postępowanie ratownicze w urazach kręgosłupa, zapobieganie urazom w sporcie, rekreacji, domu i pracy.	Wyjaśnia pojęcia: złamanie, skręcenie, zwichnięcie, umie doraźnie unieruchomić stawy i kości, zakłada temblak, omawia okoliczności powstawania i zasady postępowania w podejrzeniach urazów kręgosłupa, podaje przykłady zapobiegania urazom w sporcie, rekreacji, domu i pracy.

1	Oparzenia i odmrożenia	Oparzenia termiczne, chemiczne (przyczyny, objawy, pierwsza pomoc), udar cieplny i słoneczny, wychłodzenie i odmrożenie, zapobieganie oparzeniom w domu i u małych dzieci.	Wyjaśnia pojęcia: oparzenie, udar cieplny, słoneczny, wychłodzenie, odmrożenie, omawia zasady postępowania i udzielania pierwszej pomocy w powyższych przypadkach, demonstruje schładzanie oparzonej kończyny, proponuje sposoby zapobiegania oparzeniom, zwłaszcza w domu i w środowiskach, gdzie przebywają małe dzieci.
2	Inne groźne przypadki	Pierwsza pomoc w wypadkach: napadu padaczkowego, zadławienia, udaru mózgu, zawału serca, zatrucia, użądlenia, ukąszenia, porażenia prądem, tonięcia, zapobieganie zadławieniom u dzieci.	Omawia objawy napadu padaczkowego, zadławienia, udaru mózgu, zawału serca, zatrucia, użądlenia, ukąszenia, porażenia prądem oraz sposoby zapobiegania tym wypadkom, omawia, jak udzielić pierwszej pomocy w zadławieniach i pokazuje na manekinie, jak to zrobić, podaje przykłady, jak ratownik zabezpiecza się w wymienionych wypadkach.
1	Powtórzenie materiału	Powtórzenie i utrwalenie wiadomości, przygotowanie uczniów do kontroli wiedzy i umiejętności.	Łączy zagadnienia w ciąg przyczynowo-skutkowy, podaje mocne i słabe strony rozwiązań, proponuje własne rozwiązania, operuje po-znanym słownictwem, realizuje działania ratownicze, argumentuje, posiada wiedzę pozapodręcznikową, rozwija własne zainteresowania w tej dziedzinie.

Źródło: Słoma, 2017a, s. 9–11.

Podręcznik, który realizuje program nauczania *Żyję i działam bezpiecznie* zgodnie z nową podstawą programową, nosi ten sam tytuł, a jego autorem jest Jarosław Słoma. Podręcznik do edukacji dla bezpieczeństwa ma strukturę zbieżną z omówionym programem nauczania i treści nauczania następują w nim w tej samej kolejności (Słoma, 2017b, s. 66–119).

W podręczniku zawarto definicje, schematy, wykresy, ilustracje omawianych zagadnień, podsumowanie treści, ćwiczenia sprawdzające, zadania do praktycznego wykonania, zdjęcia przedstawiające kolejność wykonywanych czynności ratowniczych.

6. Założenia metodologiczne badań

Przedmiotem niniejszych badań jest wiedza uczniów z zakresu udzielania pierwszej pomocy w wybranych szkołach podstawowych, celem badań własnych zaś – ustalenie poziomu tej wiedzy. W pracy przyjęto podział na problem główny oraz problemy szczegółowe, które są dopełnieniem tego pierwszego. Zostały one sformułowane w postaci pytań otwartych, na które odpowiedź może być szczegółowa i precyzyjna.

Problemy badawcze w niniejszych badaniach są następujące:

- Jaka jest wiedza uczniów z zakresu udzielania pierwszej pomocy w wybranych szkołach podstawowych?
- Jakie zagadnienia z zakresu udzielania pierwszej pomocy sprawiają największe trudności uczniom w wybranych szkołach podstawowych?

Po określeniu problemu badawczego należy sformułować hipotezy, czyli przypuszczenia odnoszące się do zjawisk, procesów, których prawdziwość rozstrzyga się po przeprowadzeniu badań. Hipoteza to przypuszczenie dotyczące istnienia zależności pomiędzy określonymi zjawiskami. Stanowi ona domniemaną odpowiedź na problem badawczy (Podgórski, 2007, s. 127).

Uwzględniając problemy badawcze, sformułowano następujące hipotezy:

1. Wiedza uczniów z zakresu udzielania pierwszej pomocy w wybranych szkołach podstawowych jest na niskim poziomie.
2. Uczniom w wybranych szkołach podstawowych największe trudności sprawiają zagadnienia dotyczące przebiegu akcji reanimacyjnej i pomocy w omdleniach.

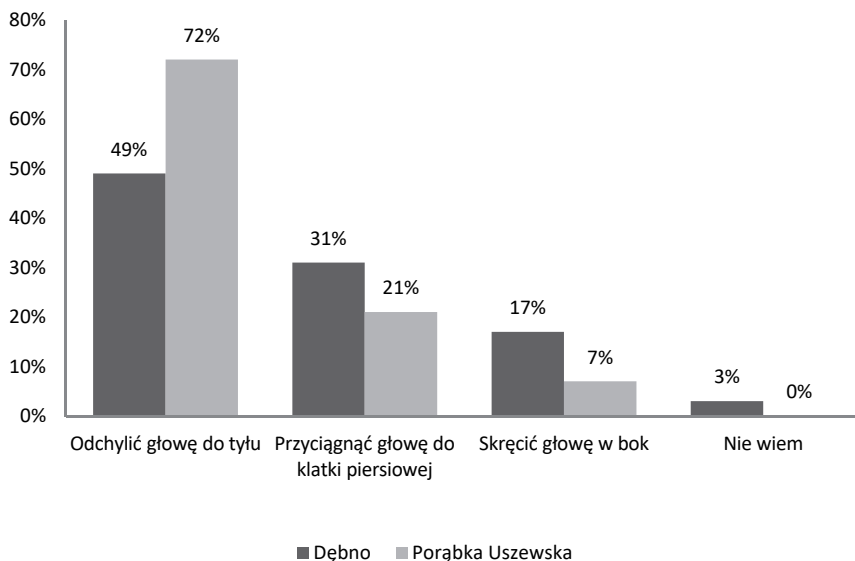
W niniejszych badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Umożliwia ona badanie dynamiki zjawisk społecznych czy też poglądów osób badanych. Badacz ma możliwość poznać poprzez tę metodę dane zjawisko, ustalić jego zasięg i intensywność, a także je ocenić (Bereźnicki, 2010, s. 51).

Technikę, którą wybrano w niniejszym badaniu, stanowi ankietowanie, natomiast narzędziem badawczym jest kwestionariusz ankiety. Kwestionariusz przygotowany na potrzeby niniejszego badania składa się z 20 pytań. Jego celem jest sprawdzenie wiedzy uczniów na temat udzielania pierwszej pomocy, a więc nie jest to anketa badająca poglądy.

Terenem badań są dwie szkoły podstawowe w gminie Dębno. Jest to gmina wiejska w powiecie brzeskim, w województwie małopolskim. Badane placówki to Publiczna Szkoła Podstawowa (PSP) w Porąbce Uszewskiej oraz Zespół Szkolno-Przedszkolny (ZSP) w Dębnie. Badania przeprowadzono wśród uczniów klas IV–VI. W badaniach łącznie brało udział sto czterdzieścioro siedmioro respondentów, w tym osiemdziesięcioro sześcioro uczniów PSP w Porąbce Uszewskiej i sześćdziesięcioro jeden uczniów ZSP w Dębnie.

7. Omówienie wyników badań własnych

Dane procentowe dotyczące sposobów udrażniania dróg oddechowych przedstawiono na rysunku 1.

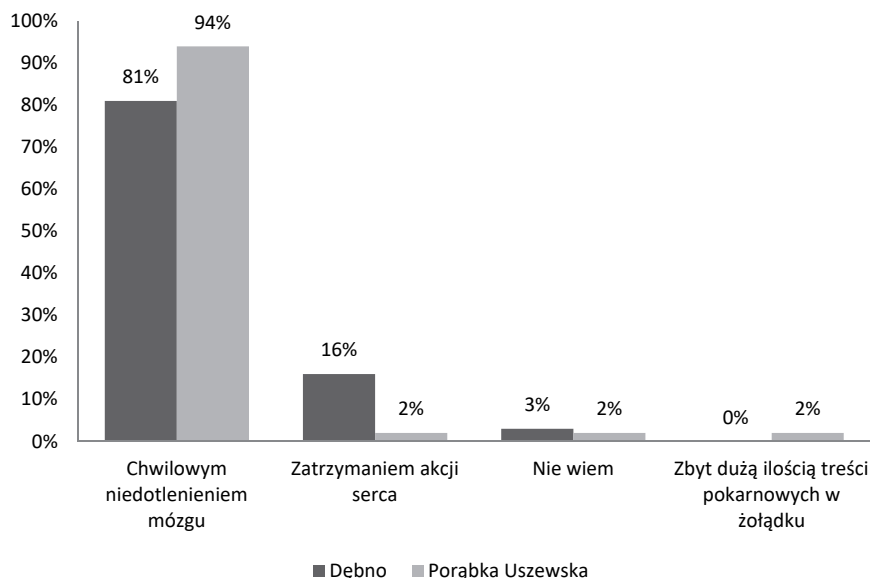


Rysunek 1. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: „Jak udrożnić drogi oddechowe?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Z danych przedstawionych na rysunku 1 wynika, że w większości uczniowie z obu szkół odpowiedzieli poprawnie na zadane pytanie (49% uczniów z Dębna i 72% z Porąbki Uszewskiej). Jednak zdania na ten temat były podzielone, ponieważ aż 31% uczniów z Dębna, a 21% z Porąbki Uszewskiej uważa, że powinno się przyciągnąć głowę do klatki piersiowej. 17% i 7% uczniów uznało, że skręca się głowę w bok. 3% uczniów ze szkoły w Dębnie nie zna odpowiedzi na to pytanie.

Dane procentowe dotyczące powodu omdlenia zaprezentowano na rysunku 2.

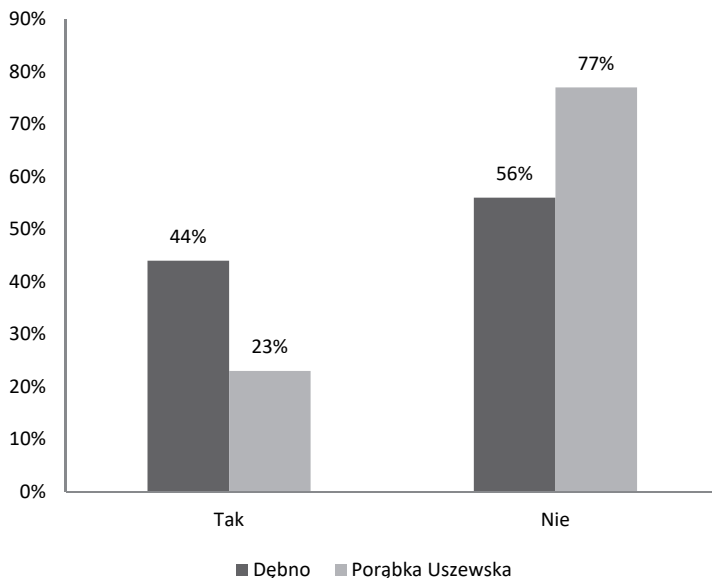


Rysunek 2. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: „Czym spowodowane jest omdlenie?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Z przedstawionych danych wynika, że ponad połowa respondentów zna odpowiedź na zadane pytanie – 81% uczniów z Dębna i 94% ze szkoły w Porąbce Uszewskiej. Pozostali badani zaznaczali odpowiedzi o zatrzymaniu akcji serca albo udzielili odpowiedzi „nie wiem”.

Dane dotyczące sposobu postępowania w przypadku omdlenia zestawiono na rysunku 3.

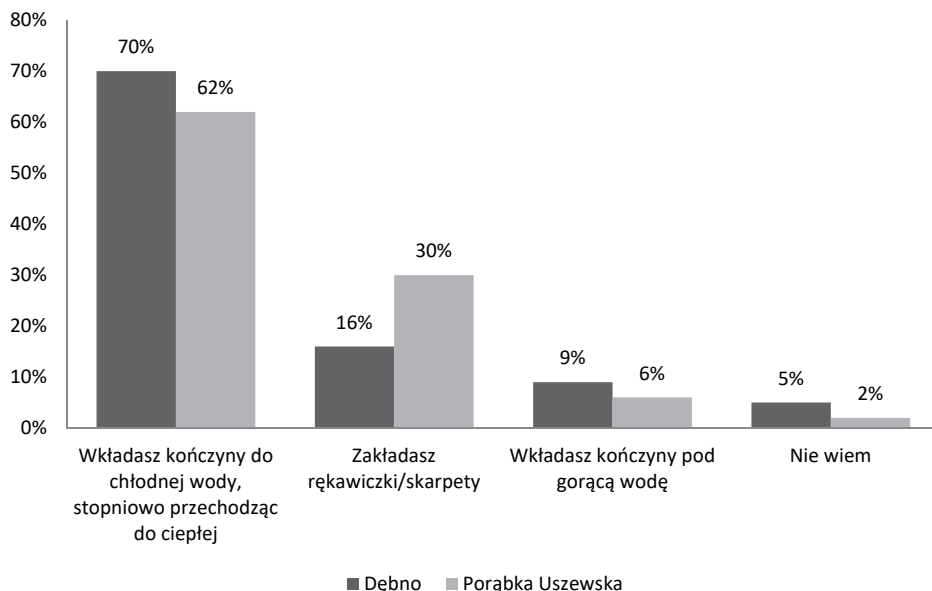


Rysunek 3. Dane dotyczące sposobu postępowania ratującego w przypadku omdlenia

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Uzyskane dane wskazują, że badani potrafili udzielić prawidłowej odpowiedzi na pytanie dotyczące omdlenia. W tym przypadku 75% poprawnych odpowiedzi udzielili uczniowie z Dębna, natomiast 65% – uczniowie z Porąbki Uszewskiej. Tylko 11% respondentów z Dębna i 20% z Porąbki Uszewskiej uważa, że osobę omdlającą uderza się mocno w policzek. Odpowiedź „przystępujesz do masażu serca” zaznaczyło 8% uczniów z Dębna i 13% z Porąbki Uszewskiej. Pozostali uczniowie (6% z Dębna i 2% z Porąbki Uszewskiej) nie wiedzą, w jaki sposób postąpić w takiej sytuacji.

Dane dotyczące sposobu postępowania udzielającego pomocy w przypadku odmrożenia kończyn przedstawiono na rysunku 4.

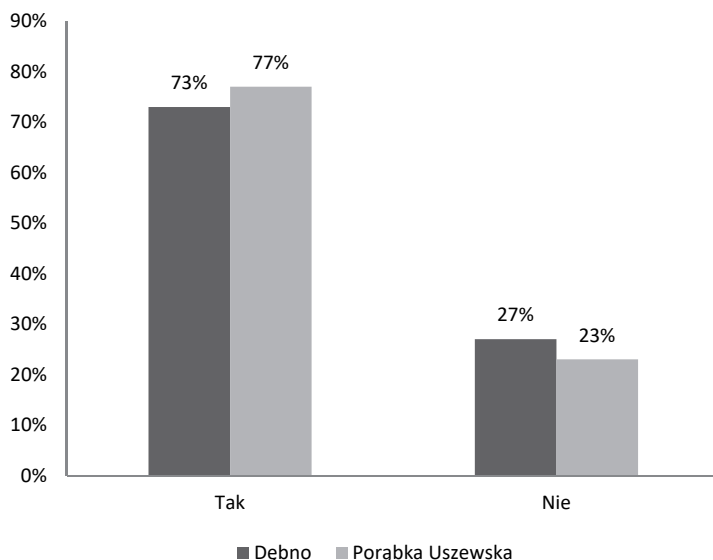


Rysunek 4. Dane dotyczące sposobu postępowania udzielającego pomocy w przypadku odmrożenia kończyn

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Z danych przedstawionych na rysunku 4 wynika, że 70% uczniów z Dębna i 62% z Porąbki Uszewskiej uważa, że należy włożyć kończyny do chłodnej wody i stopniowo zwiększać jej temperaturę. 16% badanych z Dębna i 30% z Porąbki Uszewskiej jest zdania, że powinno się założyć rękawiczki lub skarpetki. 9% uczniów z Dębna uważa, że wkłada się kończyny pod gorącą wodę – takiej samej odpowiedzi udzieliło 6% ankietowanych ze szkoły w Porąbce Uszewskiej. Pozostali uczniowie nie znają odpowiedzi na to pytanie.

Dane dotyczące odpowiedzi: „Czy chętnie uczestniczyłbyś w zajęciach dodatkowych z pierwszej pomocy w Twojej szkole?” przedstawiono na rysunku 5.

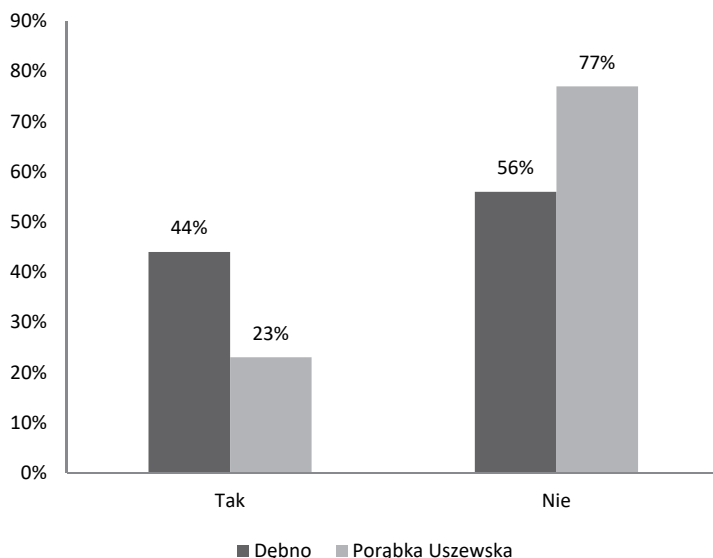


Rysunek 5. Dane dotyczące odpowiedzi na pytanie: „Czy chętnie uczestniczyłbyś w zajęciach dodatkowych z pierwszej pomocy w Twojej szkole?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Z danych przedstawionych na rysunku 5 wynika, że badani z obu szkół chętnie uczestniczyliby w zajęciach dodatkowych z udzielania pierwszej pomocy prowadzonych w szkole (73% z ZSP w Dębnie i 77% z PSP w Porąbce Uszewskiej). Niechęć do udziału w tego typu zajęciach wyraża 27% badanych z Dębna i 23% z Porąbki Uszewskiej.

Dane procentowe dotyczące pytania: „Czy szkoła należycie przygotowuje do udzielania pierwszej pomocy?” zaprezentowano na rysunku 6.



Rysunek 6. Dane dotyczące odpowiedzi na pytanie: „Czy szkoła należycie przygotowuje do udzielania pierwszej pomocy?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Uzyskane odpowiedzi pokazują, że zdaniem respondentów szkoła nie przygotowuje należycie do udzielania pierwszej pomocy – tego zdania było 56% respondentów ze szkoły w Dębnie i 77% ze szkoły w Porąbce Uszewskiej.

8. Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań świadczą o tym, że ankietowani uczniowie posiadają wiedzę na temat podstaw udzielania pierwszej pomocy i że wiedza ta jest dobra. Zgromadzone dane ukazują, jakie obszary sprawiają pewne trudności, niemniej jednak wiedza ta jest na wyższym poziomie, niż zakładano na początku. Jednakże niepokojący jest fakt, iż większość badanych stwierdziła, że szkoła nie przygotowuje uczniów rzetelnie do udzielania pierwszej pomocy. Znaczna część respondentów (w obu szkołach ponad 70%) chętnie uczestniczyłaby w tego typu zajęciach jako zajęciach dodatkowych organizowanych przez szkołę.

Ostatecznie to dzięki przekazywaniu w szkole teoretycznej i praktycznej wiedzy z zakresu udzielania pierwszej pomocy uczniowie mogą, a nawet powinni mieć świadomość ważnego faktu, iż nabyte przez nich umiejętności są szansą na uratowanie ludzkiego życia i zdrowia w każdej sytuacji.

Zajęcia edukacyjne z nauki udzielania pierwszej pomocy kształtują też postawę proaktywną ucznia, są więc bardzo ważnym etapem rozwoju społeczeństwa obywatelskiego.

Bibliografia

- Bereźnicki, F. (2010). *Prace magisterskie z pedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Gajdosz, R. (2011). Resuscytacja krążeniowo-oddechowa. W: A. Zawadzki (red.). *Medycyna ratunkowa i katastrof. Podręcznik dla studentów uczelni medycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Goniewicz, M. (2012). *Pierwsza pomoc. Podręcznik dla studentów*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Jethon, J., Strużyna, J. (2003). Oparzenia i odmrożenia. W: J. Szmidt, Z. Gruca (red.). *Podstawy chirurgii. Podręcznik dla lekarzy specjalizujących się w chirurgii ogólnej*. T. 1. Kraków: Wydawnictwo Medycyna Praktyczna.
- Podgórski, R.A. (2007). *Metodologia badań socjologicznych. Kompendium wiedzy metodologicznej dla studentów*. Olsztyn: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. z 2017 r., poz. 356.
- Słoma, J. (2017a). *Program nauczania edukacji dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej „Żyję i działam bezpiecznie”*. Warszawa: Nowa Era.
- Słoma, J. (2017b). *Żyję i działam bezpiecznie. Podręcznik do edukacji dla bezpieczeństwa dla szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. *Kodeks karny*. Tekst jednolity. Dz.U. z 2017 r., poz. 2204.
- Węgielnik, J., Basiński, A. (2008). Resuscytacja krążeniowo-oddechowa u dorosłych. Postępowanie w zadławieniu. *Forum Medycyny Rodzinnej*, 2(3), 187–196.
- Zideman, D.A. i in. (2016). *Pierwsza pomoc*. W: J. Andres (red.). *Wytyczne resuscytacji 2015* (s. 352–363). Kraków: Polska Rada Resuscytacji.

Knowledge of 4th–6th graders in the field of first aid

A b s t r a c t: The work presents the results of research concerning the knowledge of pupils in the field of first aid at the second stage of education. It presents the concepts and essence of first aid as well as its main goals, knowledge of the rules in this area as well as the ability to perform basic resuscitation activities. Selected rules for providing first aid are described, as well as methods of resuscitation for an adult and a child. It was presented how school prepares its pupils for conducting first aid, what education goals for safety are written in the core curriculum – the subject pursued at the second stage of education. A short analysis of the content of selected textbooks and curricula in the field of first aid in primary schools was made. In addition, the research methodology is presented: methodological assumptions, the research goal, the main problem assumed, the main hypothesis and detailed hypotheses were formulated. The conclusion contains final work findings deriving from the analysis of the research conducted in selected primary schools.

K e y w o r d s: school, education, teacher, student, knowledge, first aid, accidents, textbooks

Czy strategie profilaktyczne stosowane przez Miejskie Centrum Dzieci i Młodzieży „Ochronka” w Bochni pomagają wychowankom radzić sobie z zachowaniami ryzykownymi?

Ryszard Mysior, Franciszek Nalepa

Wydział Nauk Społecznych, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

A b s t r a k t: Skutkiem rozwoju społecznego jest osłabienie funkcji rodziny oraz wzrost zachowań ryzykownych i patologicznych. Przeciwdziałanie negatywnym zjawiskom podejmują instytucje o charakterze pomocowo-profilaktycznym poprzez wspieranie rodzin niewydolnych wychowawczo i programy pomocowe kierowane do dzieci i młodych ludzi z grup podwyższonego i wysokiego ryzyka. Placówki wsparcia dziennego mają znaczną autonomię, dlatego mogą dostosować strategię i programy działania do warunków środowiskowych uwzględniających faktyczny stan zagrożenia.

MCDiM „Ochronka” jest placówką wsparcia dziennego prowadzącą działania ukierunkowane na profilaktykę zachowań ryzykownych, stosującą przy tym wybrane strategie wiodące i uzupełniające. Artykuł jest próbą poszukiwania odpowiedzi na pytanie: jaka jest skuteczność stosowanych strategii w profilaktyce zachowań ryzykownych? Odpowiedzi na tak postawiony problem poszukiwano, dokonując diagnozy skuteczności poszczególnych strategii stosowanych w Miejskim Centrum Dzieci i Młodzieży „Ochronka” w Bochni. Badania przeprowadzono w grupie osiemdziesięciorga jeden wychowanków, osiemdziesięciorga jeden rodziców i dwadzieścioro trojga wychowawców, stosując techniki: ankietowania, wywiadu, obserwacji i analizy dokumentów.

S ł o w a k l u c z o w e: placówka wsparcia dziennego, strategie profilaktyczne, zachowania ryzykowne

1. Wprowadzenie

Gwałtowne przemiany społeczno-ekonomiczne zachodzące w Polsce wpływają w wielu przypadkach destrukcyjnie na całe grupy społeczne, kondycję wychowawczą rodzin i przyczyniają się do zagubienia się jednostek. W rodzinach słabszych ekonomicznie czy też niewydolnych wychowawczo każda zmiana zwiększa trudności w wywiązywaniu się ze wszystkich powinności przypisanych do rodziny. Niedostateczne poczucie bezpieczeństwa, brak ochrony w rodzinie przed negatywnymi bodźcami ze strony otoczenia społecznego bądź środowiskowego czy też zdarzające się wśród rodziców patologiczne postawy są w wielu przypadkach impulsem do podejmowania przez dzieci i młodzież ryzykownych i patologicznych zachowań.

Fundamentem polityki państwa w zakresie zdrowia publicznego powinna być skuteczna profilaktyka ukierunkowana na minimalizowanie zagrożeń ryzykownych i patologicznych, prowadzących do zachowań aspołecznych. Reforma systemu profilaktyki zapoczątkowana w latach 90. XX wieku miała na celu wprowadzenie działań wzmacniających funkcjonowanie rodziny i jednostki w otwartym społeczeństwie. Istotną rolę w tym zakresie powierzono placówkom wsparcia dziennego. Celem działania tych placówek jest wspieranie rodziny w realizacji jej funkcji opiekuńczo-wychowawczej oraz pomoc dzieciom i młodzieży w internalizowaniu właściwych wzorców i norm zachowania społecznego – bez konieczności izolowania ich od naturalnego, ale niejednokrotnie destrukcyjnego środowiska. Przykładem takiej placówki wsparcia dziennego prowadzącej działania skierowane na profilaktykę zachowań ryzykownych przez stosowanie wybranych strategii wiodących i uzupełniających jest Miejskie Centrum Dzieci i Młodzieży „Ochronka” w Bochni.

W tym miejscu należy postawić pytanie: czy strategie profilaktyczne stosowane przez Miejskie Centrum Dzieci i Młodzieży „Ochronka” w Bochni pomagają wychowankom radzić sobie z zachowaniami ryzykownymi? Niniejszy artykuł jest próbą poszukiwania odpowiedzi na tak postawione pytanie.

2. Wybrane koncepcje profilaktyki zachowań ryzykownych

W ujęciu tradycyjnym profilaktyka miała wydźwięk negatywny, bowiem pod tym pojęciem rozumiano jedynie działania ograniczające zaburzenia i wady człowieka, pomijając kwestie zapobiegania zjawiskom patogennym, zanim się one pojawiają.

Zbigniew Gaś (2005, s. 14) profilaktykę postrzegał jako „proces wspomagania człowieka w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, a także ograniczenie i likwidowanie czynników, które zaburzają prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowe życie oraz inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących”. Podobnie problem definiował Krzysztof Ostaszewski (2010, s. 74), który profilaktykę ujmując jako świadome działanie mające na celu zapobieganie problemom (zaburzeniom, chorobom, dysfunkcjom), zanim one wystąpią. Zgodnie z obowiązującą obecnie wykładnią profilaktyka powinna mieć charakter przestrzegający, a nie naprawczy, powinna podejmować działania zmierzające do tego, aby obiekt działania nie nabywał cech ocenianych negatywnie, jak i nie tracił cech ocenianych pozytywnie (Szymańska, Zamecka, 2002, s. 19–20). Najogólniej ujmując zagadnienie, zadaniem profilaktyki jest eliminacja lub redukcja czynników ryzyka przy jednoczesnym wzmacnianiu czynników chroniących.

Koncepcja profilaktyki społecznej to komplementarne działania służące zapobieganiu różnym przejawom nieprzystosowania i patologii społecznej. Warunkiem skutecznej profilaktyki jest skorelowanie działań we wszystkich obszarach jej funkcjonowania z uwzględnieniem czynników ryzyka tkwiących w jednostce i w środowisku.

Profilaktyka defensywna jest koncepcją trudną do zaakceptowania przez dzieci i młodzież, ponieważ polega na negatywnym przekazie: „nie rób tego”, „unikaj tego”. Praktycy są zgodni, że współczesny model profilaktyki powinien łączyć profilaktykę negatywną (defensywną) z profilaktyką pozytywną (kreatywną). Mimo że te dwa modele pozostają w opozycji, to najlepsze rezultaty w działaniach profilaktycznych mogą być osiągnięte w sytuacji ich połączenia.

3. Placówki wsparcia dziennego w Polsce

Działalność placówek wsparcia dziennego reguluje Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. z 2018 r. poz. 998 z późn. zm.). Istotnym założeniem tej ustawy jest podjęcie systemowych działań ukierunkowanych na pomoc rodzinom przeżywającym trudności w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczych i przywrócenie im zdolności do wypełniania tych funkcji. Z mocy ustawy zadania te przypisane są do placówek wsparcia dziennego, które działając w najbliższym lokalnym środowisku, wspomagają rodziny w opiece i wychowaniu dzieci, zapewniają pomoc rodzinom i współkształtują rozwój dzieci. Do tych placówek najczęściej trafiają dzieci i młodzież z rodzin mających trudności w wypełnianiu podstawowych funkcji, często z problemami socjalnymi, materialnymi, ubóstwem. Placówki wsparcia dziennego funkcjonują pod różnymi nazwami: kluby, świetlice środowiskowe, świetlice socjoterapeutyczne, ogniska wychowawcze.

Placówki wsparcia dziennego mogą być prowadzone w formie:

- opiekuńczo-wychowawczej, jako koła zainteresowań, świetlice, kluby i ogniska wychowawcze;
- specjalistycznej, w których dodatkowo organizuje się zajęcia socjoterapeutyczne, terapeutyczne, korekcyjne, kompensacyjne oraz logopedyczne; które realizują indywidualny program korekcyjny, program psychokorekcyjny lub psychoprofilaktyczny, w szczególności terapię pedagogiczną, psychologiczną i socjoterapię;
- pracy podwórkowej, tzw. *street-working*.

Placówki wsparcia dziennego mogą także funkcjonować w formie łączonej.

Istotnym zadaniem placówek wsparcia dziennego jest socjoterapia, zwana też terapią społeczną, jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej, adresowana głównie do dzieci i młodzieży w celu nie tylko eliminowania zaburzeń zachowania, ale przede wszystkim wdrożenia właściwych wzorców zachowań i nauczania ich prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie, budowania zdrowych relacji z rówieśnikami i dorosłymi, przyswojenia umiejętności pozytywnego rozładowywania emocji i rozwiązywania konfliktów oraz pomocy rodzicom w rozwiązywaniu problemów osobistych i wychowawczych z dziećmi.

Zadania socjoterapeutyczne realizowane są poprzez działania:

- edukacyjne – umożliwiające uczenie się nowych, konstruktywnych zachowań;
- terapeutyczne – organizowanie doświadczeń przeciwstawnych do doświadczeń urazowych i umożliwiających odreagowanie napięć oraz silnych, trudnych emocji;
- rozwojowe – stwarzanie warunków ułatwiających urzeczywistnianie potencjału dziecka.

4. Miejskie Centrum Dzieci i Młodzieży „Ochronka” w Bochni

MCDiM „Ochronka” zostało utworzone w 2011 roku – pomimo obaw o stygmatyzację zachowano element tradycyjnej nazwy. Jest to specjalistyczna placówka opiekuńczo-wychowawcza typu dziennego. Ideą jej utworzenia była potrzeba wzmocnienia działań rozproszonych dotąd w niezależnie od siebie funkcjonujących placówkach. „Ochronka” zlokalizowana jest w centrum miasta, w zabytkowym pałacyku z dużym ogrodem i przylegającym do niego wielofunkcyjnym boiskiem. Na poddaszu znajdują się pracownie przedmiotowe, w których dzieci odrabiają lekcje, i prowadzone są zajęcia edukacyjne. Z kolei parter został zaadaptowany na zajęcia rekreacyjno-rozwojowe, między innymi ruchowe, kulinarne, muzyczne, artystyczne. Zajęcia prowadzone są równocześnie, co umożliwia wychowankom wybór interesującej aktywności w zależności od potrzeb. W skład „Ochronki” wchodzi dwie filie zlokalizowane na obrzeżach miasta.

MCDiM „Ochronka” od chwili utworzenia ukierunkowuje działania na wszechstronny rozwój wychowanków, a w szczególności na redukcję deficytów i eliminację czynników ryzyka (płaszczyzna kompensacyjna) oraz rozwój umiejętności i wzmacnianie czynników chroniących (płaszczyzna rozwojowa) (Nalepa, 2016). Podstawowymi formami pomocy tej placówki są: zajęcia socjoterapeutyczne, terapia indywidualna, pomoc specjalisty lub interwencja w najbliższym środowisku dziecka.

5. Organizacja zajęć w MCDiM „Ochronka”

Podstawowym dokumentem regulującym funkcjonowanie placówki jest Statut Miejskiego Centrum Dzieci i Młodzieży „Ochronka” w Bochni. Dzieci i młodzież objęci opieką „Ochronki” mają obowiązek dostosować się do ustalonych w placówce norm i reguł. Podstawowym zobowiązaniem jest regularne uczestnictwo w zajęciach, zgodnie z indywidualnym harmonogramem obecności. Są to zajęcia edukacyjne, socjoterapeutyczne oraz rozwijające umiejętności psychologiczne i społeczne. W placówce obowiązuje zasada „3 + 2”, co oznacza konieczność korzystania przez wychowanka z trzech, a w przypadku gimnazjalistów – z czterech zajęć obowiązkowych oraz dwóch dodatkowych. Wychowankowie korzystają z pomocy w nauce w pracowni humanistycznej (język polski, historia, geografia) i pracowni nauk ścisłych (matematyka, fizyka), uczestniczą także w zajęciach socjoterapeutycznych i profilaktycznych. Zajęcia profilaktyczne dla gimnazjalistów to RE-START, a dla najmłodszych – RIO. W przypadku zajęć dodatkowych dzieci i młodzież mają do wyboru zajęcia służące redukcji braków edukacyjnych (pracownia języka angielskiego, pracownia komputerowo-informatyczna) lub rozwijaniu zainteresowań (zajęcia plastyczne, muzyczne, teatralne, sportowe, kulinarne) (Jachowicz, 2011, s. 35). Ponadto wychowankowie mają do dyspozycji siłownię, w której pod opieką trenera mogą doskonalić swoją sprawność fizyczną, oraz klub-świetlicę, stanowiącą centrum zajęć ruchowych.

W placówce panują zasady, które w sposób przejrzysty regulują system nagradzania i konsekwencje nieakceptowanych zachowań. Wychowankowie ponoszą określone sankcje za brak obecności na zajęciach obowiązkowych.

Osoby objęte opieką „Ochronki” są obowiązane uczestniczyć w zajęciach w wymiarze co najmniej pięciu godzin lekcyjnych w ciągu tygodnia. Opiekunowie w rozliczeniu miesięcznym analizują frekwencję i postępy w nauce oraz zachowanie wychowanków i na tej podstawie wprowadzają korekty w indywidualnych planach pracy oraz podejmują inter-

wencje w sytuacjach problemowych. Z uczestnictwa w zajęciach obowiązkowych zwolnieni są rezydenci, tj. absolwenci gimnazjów pozostający nadal pod opieką placówki. Osoby systematycznie uczęszczające na zajęcia i przestrzegające norm i zasad funkcjonujących w placówce („3 x szacunek”: dla siebie, dla innych i dla miejsca) są nagradzane w formie wyjazdów na wycieczki oraz letnie i zimowe obozy wypoczynkowe. Ponadto podopieczni najbardziej zaangażowani w pracę nad sobą i w działalność na rzecz „Ochronki” oraz aktywnie działający w Forum Wychowanków otrzymują wyróżnienie lub roczną nagrodę w postaci tytułu Złotego, Srebrnego lub Brązowego Wychowanka (Nalepa, 2016).

W centrum wszelkich działań kadry pedagogicznej MCDiM „Ochronka” jest dziecko, któremu poświęca się czas i uwagę, które wspiera się w rozwoju i akceptuje i któremu pomaga się w rozwiązywaniu wszelkich trudności. Dziecko kierowane do „Ochronki” poznaje swojego indywidualnego opiekuna. Każdy z wychowawców ma pod swoją opieką nie więcej niż 4–5 wychowanków, z którymi buduje więź, nawiązując jednocześnie relacje z rodzicami, szkołą i instytucjami wspierającymi rodzinę. Taki schemat pracy daje większą możliwość organizowania kontaktu i konstruowania dla dziecka indywidualnego planu pomocy.

Proces socjoterapeutyczny rozpoczyna się od przeprowadzenia gruntownej diagnozy, która umożliwia terapeutę stworzenie obrazu zaburzeń i dysfunkcji u dziecka. W dalszej kolejności opracowuje się plan terapii dostosowany do indywidualnych potrzeb dziecka i wprowadza działania korygujące lub eliminujące zaburzenia. Nieodrodnym elementem pracy socjoterapeutycznej jest ewaluacja. Dokonuje się jej na podstawie: wyników obserwacji zachowań dziecka, wniosków z ankiety oceniającej jego funkcjonowanie, informacji uzyskanych od rodziców, nauczycieli i rówieśników oraz analizy osiągnięć szkolnych. Niezwykle istotnym elementem procesu socjoterapeutycznego jest systematyczna współpraca z rodzicami.

Obowiązkiem wychowawców jest sporządzanie pisemnej informacji na temat funkcjonowania podopiecznego w placówce i czynionych przez niego postępów (Nalepa, 2016). Wychowawcy raz w miesiącu, podczas Kolegium Wychowawców, analizują postępy wychowanków i w przypadkach trudnych, problemowych podejmują decyzje w sprawach wymagających szczególnych środków zaradczych. Placówka utrzymuje stały kontakt z rodzicami i opiekunami dzieci i młodzieży i współpracuje ze szkołami, do których uczęszczają podopieczni. Wszystkie te działania tworzą spójny system pomocy, którego centrum stanowi wychowanek „Ochronki” (Jachowicz, 2011, s. 32–33).

6. Strategie wiodące i uzupełniające stosowane w „Ochronce”

Strategie profilaktyczne to sposób postępowania, którego celem jest osłabianie czynników ryzyka oraz wzmacnianie czynników chroniących. Skuteczność działań profilaktycznych warunkowana jest posiadaniem gruntownej wiedzy zarówno na temat etiologii zachowań ryzykownych, jak i możliwych do zastosowania strategii zapobiegawczych. Strategie stosowane w profilaktyce zachowań ryzykownych koncentrują się na indywidualnych, rodzinnych i środowiskowych czynnikach ryzyka. Analizując ich skuteczność, można je podzielić na wiodące i uzupełniające (Ostaszewski, 2010, s. 85–94).

Strategie wiodące to takie, których zastosowanie zmienia zachowanie dzieci i młodzieży w pożądanym kierunku, na przykład ogranicza używanie substancji psychoaktywnych. Odwołując się do klasyfikacji prezentowanej w literaturze (Borucka, Bobrowski, Pisarska, 2014, s. 6–11; Jachowicz, 2011, s. 32–33), wśród strategii stosowanych w „Ochronce” wymienić należy:

1. Strategia budowania więzi z „Ochronką” – dotyczy głównie dbania o właściwy klimat placówki i dobre relacje między wszystkimi członkami społeczności w różnych obszarach jej funkcjonowania.
2. Strategia kształtowania umiejętności życiowych – skupia się na rozwijaniu u dzieci i młodzieży kompetencji i umiejętności, które umożliwią im osiąganie zamierzonych celów, przygotowanie się do dorosłego życia i realizowanie potrzeb okresu dojrzewania w sposób akceptowany społecznie i niezagrażający ich zdrowiu ani życiu.
3. Edukacja normatywna – polega na kształtowaniu i wzmacnianiu norm przeciwnych niepożądanym zachowaniom.
4. Wsparcie mentorów – strategia, która buduje poczucie bezpieczeństwa przez rodzinę (doradców-mentorów).
5. Strategia rozwoju umiejętności wychowawczych – opiera się na aktywnym włączaniu rodziców w działania profilaktyczne.

Strategie uzupełniające stosowane samodzielnie są w małym stopniu skuteczne w ograniczaniu podejmowania zachowań ryzykownych, ale w połączeniu ze strategiami wiodącymi przynoszą pozytywne rezultaty. Wśród strategii uzupełniających stosowanych w „Ochronce” można wymienić: przekaz wiedzy, edukację rówieśniczą, propozycję alternatywnego spędzania czasu oraz trening umiejętności odmawiania.

7. Badanie skuteczności strategii stosowanych w profilaktyce zachowań ryzykownych na przykładzie Miejskiego Centrum Dzieci i Młodzieży „Ochronka” w Bochni

Celem przeprowadzonych badań było zdiagnozowanie skuteczności strategii stosowanych w profilaktyce zachowań ryzykownych na przykładzie Miejskiego Centrum Dzieci i Młodzieży „Ochronka” w Bochni. W celu zachowania poprawności metodologicznej sformułowano następującą hipotezę: strategie profilaktyczne stosowane przez Miejskie Centrum Dzieci i Młodzieży „Ochronka” w Bochni pomagają wychowankom radzić sobie z zachowaniami ryzykownymi.

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, stosując techniki: ankiety, wywiadu, obserwacji i analizy dokumentów w okresie od 15 stycznia do 16 lutego 2018 roku. W badaniu uczestniczyło łącznie sto osiemdziesiąt pięć osób, w tym osiemdziesięcioro jeden wychowanków, osiemdziesięcioro jeden rodziców i dwadzieścioro troje wychowawców (pedagodzy, logopedzi, psychologzy, terapeuta zajęciowy, profilaktyk i terapeuta uzależnień, specjaliści z zakresu nauk ścisłych i humanistycznych, osoby zajmujące się teatrem, sportem i tańcem oraz wolontariusze).

Wychowankowie to grupa czterdzieścioro czworga dziewcząt (54%) i trzydziestu siedmiu chłopców (46%) w wieku 5–18 lat. Rekrutują się oni spośród uczniów bocheńskich szkół: podstawowej – czterdzieścioro ośmiu (59%), gimnazjum – dwadzieścioro jeden (26%), liceum i technikum – jedenaścioro (14%) oraz z branżowej szkoły – jeden (1%). W codziennych zajęciach uczestniczy siedemdziesięcioro siedmiu spośród nich (96%), pozostali kilka razy w tygodniu. Analiza frekwencji wykazała, że wychowankowie dość rzadko opuszczają zajęcia w „Ochronce”. Najlicniejsza grupa podopiecznych – trzydzieścioro sześciu (44%) uczęszcza do „Ochronki” dłużej niż sześć miesięcy i mniej niż pięć lat, co czwarty – dwadzieścioro (25%) uczęszcza dłużej niż osiem lat, a pozostali – piętnaścioro (19%) zostali zapisani w ostatnich sześciu miesiącach. Analiza dokumentacji placówki potwierdzona informacjami od wychowawców wskazuje, że blisko 75% podopiecz-

nych „Ochronki” pochodzi ze środowisk zwiększonego ryzyka, rodzin niewydolnych wychowawczo bądź patologicznych. Częstym problemem w tych rodzinach jest alkoholizm jednego lub obojga rodziców.

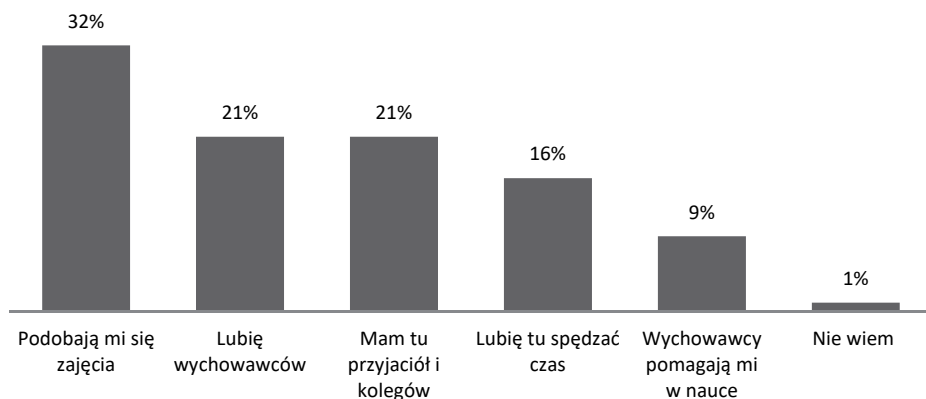
7.1. Strategia budowania więzi z „Ochronką”

Dzieci i młodzież trafiający do „Ochronki” w pierwszym okresie są nieufni, mają problemy z nawiązaniem kontaktu z wychowawcami i kolegami, działają według znanych doświadczeń i przyjmują postawę konfrontacyjną. W okresie pierwszych sześciu miesięcy nowi wychowankowie poznają swoich kolegów, wychowawców, środowisko i ofertę placówki, którą mogą przyjąć lub też odrzucić. Według wychowawców okres ten ma kluczowe znaczenie dla podjęcia decyzji o uczęszczaniu do „Ochronki”. Podopieczni, zwłaszcza starsi, przyznali, że bardziej niż ofertę placówki cenią akceptację ze strony wychowawców (95%) i kolegów (95%) oraz poczucie bezpieczeństwa (96% badanych „czuje się jak w drugim domu”). Nie oznacza to, że nie dochodzi do sporadycznych konfliktów lub przypadków agresji – są one jednak szybko rozwiązywane. Spośród ankietowanych wychowanków 47% docenia zaangażowanie wychowawców w wyjaśnienie i łagodzenie sytuacji konfliktowych. Bardzo pozytywnie wychowankowie oceniają czytelne i klarowne zasady funkcjonowania w „Ochronce” – jasno określone prawa, ale też powinności w stosunku do kolegów i personelu.

Prawie wszyscy wychowankowie oczekują pomocy ze strony wychowawców przy odrabianiu szkolnych zadań (99%), w załatwianiu ważnych spraw osobistych (75%) oraz rozwiązywaniu trudnych problemów (54%).

Rodzice potwierdzają pozytywne opinie wychowanków. Ich zdaniem wychowawcy są życzliwi i sprawiedliwi w stosunku do podopiecznych (94%) oraz dopilnowują ich przy przygotowywaniu zadań szkolnych (89%), dzieci zaś chętnie chodzą do „Ochronki” i dobrze się tam czują (88%), a w przypadku kłopotów życiowych otrzymują pomoc od opiekunów (82%).

Powody, dla których młodzi ludzie kilka razy w tygodniu – niektórzy przez osiem lat – przychodzą do „Ochronki”, zaprezentowano na rysunku 1.



Rysunek 1. Dlaczego młodzi ludzie przychodzą do „Ochronki”?

Źródło: opracowanie na podstawie wyników przeprowadzonych badań.

Wychowankowie wskazują również na inne wymierne korzyści wynikające z uczęszczania do „Ochronki”, którymi są: lepsze oceny uzyskiwane w szkole (94%), rozwijanie zainteresowań (99%) przez uczestnictwo w ulubionych zajęciach, jak: streetworking / strefa nastolatka (42%), muzyczno-plastyczne (32%), sportowe (25%), RE-START (5%), kulinarne (5%). Prawie wszyscy wychowankowie (95%) wskazują na sukcesy odniesione dzięki „Ochronce” i zaliczają do nich: zdobycie nowych umiejętności i sprawności sportowych (36%), udział w olimpiadach, turniejach i konkursach sportowych (35%), lepsze oceny w szkole (12%). Dość znaczna grupa (14%) wychowanków odpowiedziała, że wszystko zawdzięcza „Ochronce”. Rodzice, podobnie jak ich dzieci, pozytywnie oceniają różne formy zajęć prowadzonych w pracowniach specjalistycznych (96%).

Potwierdzeniem skuteczności strategii budowania więzi z „Ochronką” są kontakty utrzymywane z personelem placówki przez byłych wychowanków, którzy przychodzą odwiedzić wychowawców, a często też poradzić się w sprawach życiowych. Na podstawie prywatnych rozmów z wychowawcami można poznać dalszą drogę życiową i zawodową podopiecznych.

Można zatem sformułować wniosek, że proces budowania związku wychowanków z „Ochronką” przebiega skutecznie. Wychowawcy budują relacje wzajemnej życzliwości i bezpieczeństwa, które wiążą emocjonalnie podopiecznych z kolegami, wychowawcami i miejscem.

7.2. Strategia kształtowania umiejętności życiowych

Wychowawcy poprzez systematyczne działania dążą do kształtowania kompetencji i umiejętności, które umożliwią wychowankom osiąganie zamierzonych celów, przygotowanie się do dorosłego życia i realizowanie potrzeb okresu dojrzewania w sposób akceptowany społecznie i niezagrażający ich zdrowiu ani życiu. Dzieci i młodzież przyznają się do wielu problemów osobistych i rodzinnych. Niespełna dwie trzecie wychowanków (61%) podejmuje samodzielne, ale – jak sami przyznają – mało skuteczne, próby rozwiązania swoich problemów. Skutkiem tego jest bliżej nieukierunkowana frustracja. Źródło swojej nieskuteczności podopieczni upatrują w nieżyczliwości, niechęci środowiska, niekompetencji czy też złośliwości innych osób, równocześnie nie zauważając, że sami są przyczyną swoich porażek przez brak komunikatywności, wulgarny język czy niestosowny ubiór.

Wdrażanie działań mających na celu kształtowanie umiejętności życiowych jest procesem długotrwałym, który wychowankowie rozpoczynają od aktywnego uczestnictwa w życiu „Ochronki”. Pełnienie funkcji, wykonywanie zadań, praca w zespole, organizacja okazjonalnych imprez – wszystko to przyczynia się do nabycia wcześniej zupełnie obcych im umiejętności i kompetencji. Na pytanie: „Czego nauczyłeś się w «Ochronce»?” wychowankowie wskazali następujące odpowiedzi: pomaganie innym (25%), szanowanie innych (24%), rozmawianie kulturalnie, bez emocji (21%), działania zespołowe (14%), nabycie umiejętności komunikacyjnych typu: „lepiej dogaduję się z kolegami/koleżankami” (12%), uczciwość (9%), asertywność (8%), kreatywność (8%), odpowiedzialność (3%).

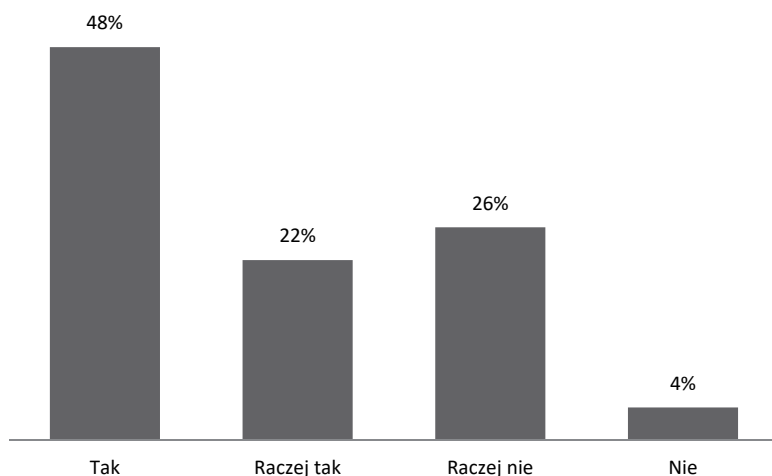
Działania w ramach strategii ukierunkowanej na kształtowanie umiejętności i kompetencji ogólnospołecznych dość skutecznie zatem zmieniają postrzeganie przez wychowanków oczekiwań społecznych w stosunku do każdej jednostki.

7.3. Edukacja normatywna przeciwdziałająca niepożądanym zachowaniom

Wychowankowie „Ochronki” poruszają się od małego dziecka w środowiskach normatywnie zróżnicowanych, w których prezentowane zachowania są w różnym stopniu aprobowane przez osoby znaczące.

Podstawowym problemem jest fakt, iż na zachowania dzieci i młodzieży wpływa stała bliskość postaw ryzykownych i patologicznych. Wychowawcy na podstawie codziennych obserwacji sposobu bycia i poczynañ wychowanków, a także dzięki częstym kontaktom z ich rodzicami, ocenili, że dzieci i młodzież mają styczność ze środowiskiem zwiększonego ryzyka (48% – zdecydowanie tak, 52% – raczej tak). W ocenie wychowawców wychowankowie mają także do czynienia ze środkami odurzającymi, takimi jak papierosy, alkohol i narkotyki (61% – tak, 39% – raczej tak). W codziennych kontaktach, zdaniem opiekunów, dostrzega się u nich zachowania ryzykowne (26% – tak, 61% – raczej tak).

Celem podejmowania działań profilaktycznych w formie edukacji normatywnej jest ochrona wychowanków przed zachowaniami ryzykownymi. W ocenie wychowawców (rysunek 2) dzieci i młodzież w „Ochronce” starają się stosować do norm i zasad społecznie aprobowanych.



Rysunek 2. Czy wychowankowie postępują zgodnie z pozytywnymi normami i zasadami społecznymi?

Źródło: opracowanie na podstawie wyników przeprowadzonych badań.

Wśród najczęściej obserwowanych zachowań ryzykownych wychowawcy wymieniali:

- nałogi (papierosy, alkohol, narkotyki);
- agresję i przemoc rówieśniczą (werbalną i niewerbalną);
- przemoc fizyczną;

- kłamstwa (unikanie i przenoszenie odpowiedzialności na innych);
- opuszczanie zajęć w szkole, wagary;
- kradzieże, zawłaszczanie cudzej własności;
- pomawianie innych;
- przenoszenie wulgarnych zachowań z patologicznych grup środowiskowych, osiedlowych do środowiska „Ochronki”.

Wychowankowie zazwyczaj nie reagują na pojawiające się zachowania ryzykowne, a wielu z nich uznaje je za naturalne. Do momentu, gdy problem ich nie dotyczy, podtrzymują swoją opinię o poczuciu bezpieczeństwa w „Ochronce”, a sytuacje zagrażające uważają za sporadyczne. Zdarzające się zachowania ryzykowne starają się ukryć – w wielu przypadkach wspiera ich w tym grupa.

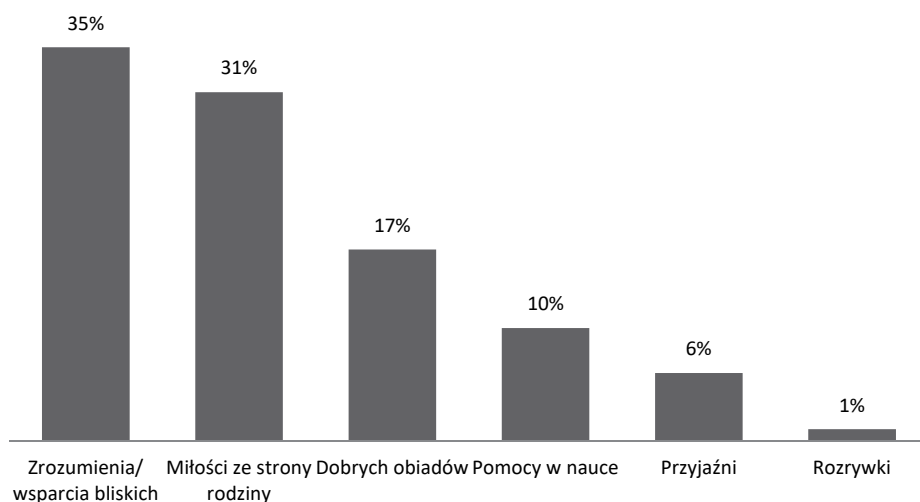
W ocenie wychowawców zachowania ryzykowne nie są sporadyczne (26% – tak, 61% – raczej tak). Reakcją na zaobserwowane przez nich u podopiecznych postawy tego rodzaju jest podejmowanie rozmowy wychowawczej, dość często w obecności rodziców, w celu podjęcia działań korygujących. Problemem jest jednak postawa rodziców (lub rodzica), którzy nie zawsze dostrzegają w zachowaniu dziecka naruszenie norm społecznych i nie widzą powodów do interwencji. Określona grupa zachowań ryzykownych, nieaprobowana w szkole bądź w „Ochronce”, jest przez rodziców niezauważana, a nawet przez część aprobowana – rodzice uważają, że dziecko sobie radzi. W ocenie wychowawców tylko nieliczni rodzice angażują się z przekonaniem w działania profilaktyczne.

Znaczna grupa rodziców ma świadomość braku rzeczywistej kontroli nad zachowaniem dziecka, ale nie chcąc pogarszać jego sytuacji, pozoruje współdziałanie z wychowawcami. Ci z kolei, nawet bez wsparcia rodziców, realizują wówczas plan działań profilaktycznych. Wymiernym wskaźnikiem skuteczności oddziaływań wychowawczych jest poprawa zachowania w szkole i w domu. Samoocena zachowania dokonana przez wychowanków, potwierdzona informacjami ze szkoły i od rodziców, wykazała znaczną jego poprawę w szkole (90%) i w domu (93%). O poprawie zachowania w szkole świadczą dodatkowo okresowe oceny z zachowania.

Można zatem stwierdzić, że wychowawcy, przy niewielkim wsparciu i zaangażowaniu ze strony rodzin, podejmują działania przeciwdziałające niepożądanym zachowaniom, czego skutki zauważalne są w środowisku szkolnym i w rodzinnym.

7.4. Wsparcie mentorów jako strategia budująca poczucie bezpieczeństwa w rodzinie

Wychowankowie sprawiają wrażenie osób zahartowanych i doświadczonych życiowo, które potrafią o siebie zadbać. Odpowiedzi prezentowane na rysunku 3 w pewnym stopniu mogą więc zaskakiwać. Oczekiwania zrozumienia (35%) i miłości (31%) ze strony dorosłych w przypadku dzieci są zrozumiałe. Podobne oczekiwania wyraża dorastająca młodzież dążąca do samodzielności i niezależności od dorosłych.

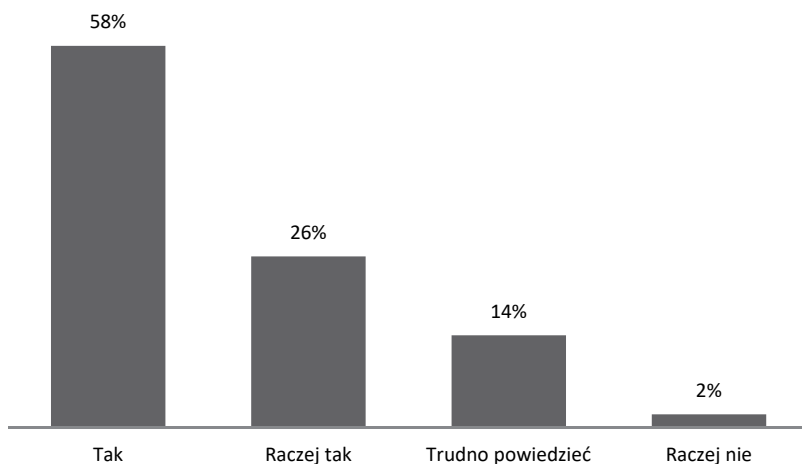


Rysunek 3. Czego brakowało Ci w domu/szkole, a znalazłeś w „Ochronce”?

Źródło: opracowanie na podstawie wyników przeprowadzonych badań.

Wychowankowie nie oczekiwali niczego ponad to, czego doświadczają dzieci ze strony rodziców czy też rodzeństwa w normalnie funkcjonujących rodzinach. Ujmując problem najogólniej, podopieczni placówki – pomimo codziennego kontaktu z rodzicami czy też rodzeństwem – wykazują cechy sieroce. Poglębiona analiza problemu wykazała, że instytucjonalne działania wychowawców spełniły ich oczekiwania. Wychowankowie zadeklarowali, że „Ochronka” spełnia wszystkie ich potrzeby i otrzymują oni pomoc w każdej sferze funkcjonowania. Bardzo wysoko ocenili wsparcie w trudnych dla nich sytuacjach, pomoc w nauce, ale przede wszystkim wyrozumiałość, empatię oraz życzliwość ze strony wychowawców. Każdy z wychowanków ma swojego wychowawcę, którego darzy zaufaniem. Są to osoby dla nich znaczące, z których biorą oni przykład, mające w ich oczach większy niż inni autorytet i często będące dla nich wzorem do naśladowania. Nierzadko wychowankowie obdarzają większym zaufaniem wychowawców niż własnych rodziców.

Duża grupa rodziców (68%) pozytywnie oceniła postawę wychowawców i wyraziła zadowolenie z pomocy udzielanej ich dziecku, gdy tego potrzebuje. Na wsparcie ze strony kadry „Ochronki” mogą liczyć również rodzice, którzy w wielu przypadkach są tak samo zagubieni jak ich dzieci.



Rysunek 4. Czy wychowawcy udzielają Ci wsparcia w rozwiązaniu problemów z dzieckiem?

Źródło: opracowanie na podstawie wyników przeprowadzonych badań.

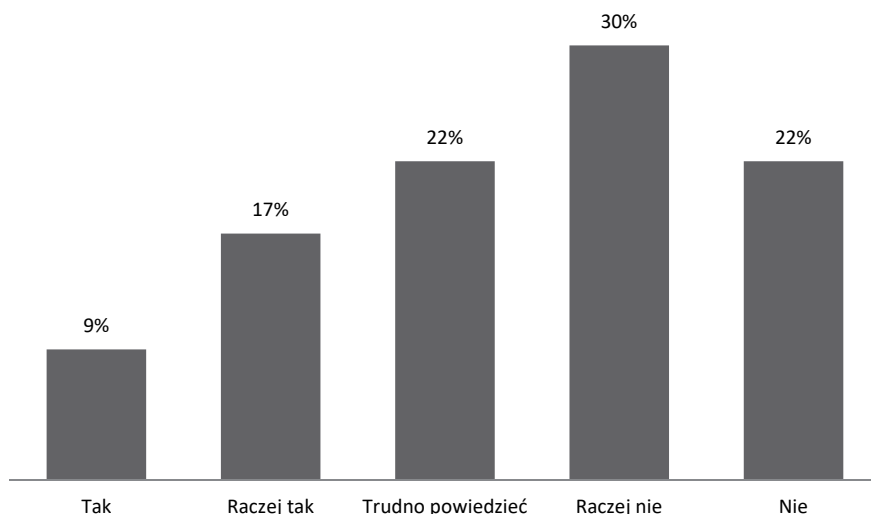
Interpretacja danych przedstawionych na rysunku 4 wymaga pogłębionej wiedzy uzyskanej podczas wywiadów z rodzicami. Rodzice niechętnie przyznają, że utracili rzeczywistą kontrolę nad własnym dzieckiem, a jeszcze trudniej im przyznać, że utracili u niego swój autorytet – często na rzecz wychowawców. Dla wielu rodziców, podobnie jak dla ich dzieci, osobą znaczącą stał się wychowawca. Wiele rodzin (31%), mimo iż jest to sytuacja niekomfortowa, nie oczekuje zmiany w relacjach dziecko – rodzice – wychowawca.

Strategia polegająca na wsparciu wychowanków przez mentorów w celu budowania poczucia najszerzej rozumianego bezpieczeństwa przez aktywne włączanie rodziców w działania profilaktyczne w praktyce okazała się mało skuteczna. Wychowawcom, pomimo inspirowania i motywowania rodziców do współdziałania, nie udało się ich zaangażować do rzeczywistego uczestniczenia w działaniach profilaktycznych, aby odzyskali należne miejsce w hierarchii osób znaczących u swoich dzieci.

7.5. Strategia rozwoju umiejętności wychowawczych rodziców

Rodziny, z których pochodzą dzieci i młodzież, są w pierwszej kolejności niewydolne wychowawczo, w wielu przypadkach brakuje im elementarnej wiedzy i umiejętności wychowawczych. Dbając o zaspokojenie swoich potrzeb, utracili kontakt z dziećmi.

Dane prezentowane na rysunku 5 wskazują jednak na dość dramatyczny obraz i podważają zasadę symetryczności w działaniach profilaktycznych „Ochronki” i rodziców. Tylko mniej więcej co czwarta rodzina (9% – tak, 17% – raczej tak) przyznaje, że sprawuje rzeczywistą kontrolę nad dzieckiem.



Rysunek 5. Czy środowisko domowe sprawuje rzeczywistą kontrolę nad dzieckiem?

Źródło: opracowanie na podstawie wyników przeprowadzonych badań.

Z relacji rodziców wynika, że nie mają oni świadomości błędów, jakich dopuścili się w wychowaniu, i bardzo często powielają uchybienia, które w tej dziedzinie popełnili ich rodzice, według zasady, że dziecko się jakoś wychowa. Propozycji skierowania dziecka do „Ochronki” nie przyjmowali jako swojej porażki wychowawczej.

Niespełna trzy czwarte rodziców (70%) odpowiedziało, że „wie lub raczej wie”, jak funkcjonuje „Ochronka”. Poparta wywiadem analiza wykazała tymczasem, że ich wyobrażenia o funkcjonowaniu placówki w niewielkim stopniu pokrywają się ze stanem faktycznym. Potwierdza to brak zainteresowania rodziców, w jaki sposób ich dzieci spędzają czas wolny. Równocześnie jednak 80% z nich pozytywnie ocenia działania „Ochronki”.

Elementem istotnym dla skutecznej pracy profilaktycznej jest współdziałanie „Ochronki” z rodzinami dziecka. Rodzice (89%) i wychowawcy (80%) z uznaniem wypowiadają się na temat konieczności wzajemnej współpracy na zasadach określonych dość szczegółowo w Statucie placówki. Praktyka wychowawcza jednak nie potwierdza intencjonalnych deklaracji rodziców. Tylko co trzeci z nich (34%) utrzymuje w miarę regularne kontakty z wychowawcami „Ochronki” i stara się współuczestniczyć w pracy profilaktycznej, aby „dzieci w przyszłości mogły ułożyć sobie życie”. Faktyczne zaangażowanie, pomimo motywowania przez wychowawców, jest na jeszcze niższym poziomie (25%). Aktywność rodziców ogranicza się do uczestnictwa w wybranych okazjonalnie imprezach.

Analiza odpowiedzi na pytanie dotyczące współpracy rodziców z placówką prowadzi do wniosku, że strategia polegająca na aktywnym włączaniu rodziców w działania profilaktyczne w praktyce okazała się mało skuteczna. Mimo inspirowania i motywowania do współpracy wychowawcom nie udało się ich zaangażować do rzeczywistego uczestniczenia w działaniach profilaktycznych prowadzonych przez „Ochronkę”.

7.6. Przekaz wiedzy

Przekaz wiedzy ujmowany w działaniach profilaktycznych ukierunkowany jest na podniesienie wśród wychowanków świadomości istnienia określonych skutków podejmowanych zachowań ryzykownych. Diagnoza potwierdziła, że wiedza na temat następstw spożywania środków odurzających w różnych aspektach (społecznym, prawnym, medycznym, biologicznym) jest bardzo mała. Umiejętnie stosowany przekaz przy wykorzystaniu środków multimedialnych oraz podawane przykłady nieaprobowanych zachowań są stałym elementem zajęć socjoterapeutycznych, jak również zajęć RE-START.

Strategia przekazu wiedzy realizowana z wykorzystaniem technik multimedialnych jest wstanie zainteresować wychowanków i może ich zainspirować do większej ochrony swojego zdrowia.

7.7. Alternatywy

Bardzo istotna jest stosowana w „Ochronce” strategia opierająca się na założeniu, że zapewnienie dzieciom i młodzieży ciekawych alternatyw spędzania czasu i ich zaangażowanie w różne formy aktywności niweluje lub ogranicza podejmowanie przez nich zachowań ryzykownych. W praktyce oznacza to organizowanie dla dzieci i młodzieży różnych form aktywności w pracowniach przedmiotowych i rozwijanie zainteresowań kulinarnych, muzycznych, teatralnych, plastycznych, tanecznych, sportowych itp. Prawie wszyscy wychowankowie (98%) potwierdzili, że „Ochronka” stwarza warunki do rozwijania ich zainteresowań i pasji. Przez udział w organizowanych turniejach i konkursach mogą oni skonfrontować swoje umiejętności z innymi. Nawet niewielkie osiągnięcie jest olbrzymim sukcesem osobistym wychowanka.

Ważnym elementem stosowania tej strategii jest udział podopiecznych placówki w ruchu turystycznym. Wychowankowie poznają inną formę spędzania czasu wolnego. Czas spędzony z dala od środowiska patologicznego (często osiedlowego) jest okazją do poznania alternatywnych, pozytywnych zachowań akceptowanych społecznie.

Okazało się, że strategia alternatywy jest dla wychowanków nie tylko atrakcyjną formą spędzania czasu wolnego, ale również umożliwia im poznanie zachowań aprobowanych społecznie przez obserwację innych środowisk – innych niż osiedlowe – oraz odmiennych form spędzania czasu wolnego.

7.8. Edukacja rówieśnicza

Edukacja rówieśnicza jest najbardziej rozpowszechnioną formą przekazywania oraz nabywania wiedzy i umiejętności. Funkcję edukatorów pełnią liderzy młodzieżowi działający w „Ochronce” w ramach Forum Wychowanków. Forma edukacji rówieśniczej jest korzystna dla edukatora i odbiorców, którzy następnie, przekazując dalej nabytą wiedzę, sami stają się edukatorami. Funkcja edukatora powoduje, że młodzi ludzie czują się wyróżnieni i zaszczytzeni, nabywają pewności siebie, wzrasta ich samoocena oraz zdobywają wiele nowych umiejętności. Odbiorcy otrzymują cenne informacje w ciekawej formie od kogoś, kogo znają i komu ufają. Dzięki edukacji rówieśniczej edukator młodzieżowy dociera do większej liczby osób. Ta forma edukacji jest skuteczna, ponieważ wychowankowie:

- chętniej przyjmują informacje od swoich rówieśników niż od dorosłych (nieufnie mogą zachowywać się zwłaszcza młodzi ludzie, którzy wychowali się w trudnych warunkach i często w swoim otoczeniu doznawali ze strony dorosłych rozczarowań);
- chętniej powiedzą szczerze o tym, co czują lub myślą, swoim rówieśnikom, niż starszej osobie, której oceny będą się obawiać;
- łatwiej podejmują dyskusje z rówieśnikami nawet na trudne tematy (mówią tym samym językiem);
- łatwiej identyfikują się z ludźmi w swoim wieku, a informacje uzyskiwane od nich mogą się im wydawać bardziej wiarygodne.

Edukacja rówieśnicza jako strategia jest skutecznie wdrażana w działania profilaktyczne. Młodzi ludzie nie kryją, że większym zaufaniem jako edukatorów darzą rówieśników niż wychowawców.

7.9. Trening umiejętności odmawiania

Działanie profilaktyczne oparte na strategii umiejętności odmawiania (głównie w ramach socjoterapii i zajęć RE-START) polega na uświadamianiu dzieciom i młodzieży różnych form nacisku prowadzących do zachowań ryzykownych oraz na kształtowaniu postawy asertywności. Starsi wychowankowie przyznają, że dzisiejsze problemy wynikają między innymi z nieumiejętności odmawiania. Prawie trzy czwarte (73%) z perspektywy czasu przyznało, że było ofiarą manipulacji, ale też znaczna grupa świadomie godziła się na nią. Problemem w wielu przypadkach nie była zakamuflowana manipulacja, ale nieumiejętność odmówienia. Około dwóch trzecich podopiecznych „Ochronki” (66%) nie wiedziało, jak odmówić starszemu koledze, który częstował papierosami lub proponował inne ryzykowane zachowania. Na pytanie, czy nadal ulegają pod tym względem presji kolegów, blisko jedna trzecia wychowanków (32%) stwierdziła, że coraz częściej zdarza się im odmawiać.

Trening umiejętności odmawiania jest skutecznie wdrażany w działania profilaktyczne. Młodzi ludzie nie kryją, że obecnie coraz częściej zauważają manipulację i mówią „nie”, w większym stopniu wytrzymują presję psychiczną i są bardziej asertywni w stosunku do osób proponujących im zachowania ryzykowne.

8. Podsumowanie i wnioski

Celem przeprowadzonych badań była diagnoza skuteczności strategii stosowanych w ramach profilaktyki zagrożeń w Miejskim Centrum Dzieci i Młodzieży „Ochronka” w Bochni. Prawie dwie trzecie rodziców potwierdziło znajomość stosowanych strategii. Analiza dalszych wypowiedzi wykazała jednak, że ich wiedza na ten temat jest niewielka. Należy tutaj odwołać się do wyrażanych przez rodziców przekonań, że ich dziecko nie podejmuje działań ryzykownych i w żaden sposób nie jest zagrożone.

Rodziców i środowisko szkolne interesują efekty podejmowanych działań mierzone tradycyjnymi wskaźnikami, jak oceny w szkole, ocena z zachowania, promocja do klasy wyższej.

Prawie wszyscy rodzice dzieci uczęszczających do „Ochronki” (93%) przyznali, stosując czytelne dla nich kryteria diagnozy, że placówka spełnia ich oczekiwania i są zadowoleni z faktu uczęszczania ich dzieci na organizowane w niej zajęcia. Stwierdzili oni również, że zaobserwowali pozytywne zmiany w zachowaniu domowym dzieci, lepszą komunikację z nimi, większe wyciszenie i mniejszą agresję w stosunku do domowników. Ponad-

to prawie wszyscy spośród nich (96%) bardzo wysoko ocenili działalność „Ochronki”, wyrażając nadzieję, że dziecko będzie nadal do niej uczęszczać. Wskazuje to na olbrzymie zaufanie rodziców wobec placówki, potwierdzone codzienną pracą wychowawców w prowadzeniu działań profilaktycznych oraz ciągłą dbałością kadry pedagogicznej o jakość pracy, a także rozwój i bezpieczeństwo wychowanków.

Wychowawcy „Ochronki” twierdzą, iż strategie i działania profilaktyczne prowadzone w zakresie przeciwdziałania ryzykownym zachowaniom u dzieci i młodzieży są skuteczne (96% – tak, 4% – raczej tak). W ich opinii na wysoki poziom efektywności tego rodzaju strategii wpływ ma systematyczna, codzienna praca z wychowankami. Zgodni są również w kwestii oceny regularności korzystania przez podopiecznych z oferty „Ochronki”. Ich zdaniem ma ona znaczący wpływ na skuteczność prowadzonych w placówce strategii wychowawczych (91% – tak, 9% – raczej tak). Wychowawcy przyznają przy tym, iż na poziom efektywności podejmowanych działań profilaktycznych negatywny wpływ ma rotacja dzieci i młodzieży, która uniemożliwia długotrwałe oddziaływanie na nich, oraz zbyt małe zaangażowanie się rodziców.

Wnioski wynikające z przeprowadzonych badań uprawniają do pozytywnego zweryfikowania postawionej hipotezy. W ocenie rodziców, wychowawców i wychowanków zauważalny jest pozytywny wpływ strategii zastosowanych w profilaktyce zachowań ryzykownych na funkcjonowanie podopiecznych Miejskiego Centrum Dzieci i Młodzieży „Ochronka” w Bochni.

Bibliografia

- Borucka, A., Bobrowski, K., Pisarska, A. (2014). ABC szkolnej profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. *Świat Problemów*, 1(252), 6–11.
- Gaś, Z.B. (2005). Profilaktyka w szkole. W: B. Kamińska-Buśko, J. Szymańska (red.). *Profilaktyka w szkole: poradnik dla nauczycieli* (s. 7–20). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Jachowicz, M. (2011). Jubileusz Ochronki. *Świat Problemów*, 12, 32–35.
- Nalepa, F. (2016). *Rola Miejskiego Centrum Dzieci i Młodzieży „Ochronka” w lokalnym systemie profilaktyki na przykładzie miasta Bochnia*. Niepublikowana praca licencjacka. Promotor: dr Józef Jedynak. Tarnów: Tarnowska Szkoła Wyższa. Wydział Nauk Stosowanych.
- Ostaszewski, K. (2010). Kompendium wiedzy o profilaktyce. W: *Przewodnik metodyczny po programach promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki* (s. 74–94). Warszawa: Fundacja ETOH.
- Szymańska, J., Zamecka, J. (2002). Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki. W: G. Świątkiewicz (red.). *Profilaktyka w środowisku lokalnym. Praca zbiorowa* (s. 19–32). Warszawa: Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.

Do preventive strategies applied by the Municipal Centre for Children and Youth ‘Ochronka’ in Bochnia help pupils to deal with risky behaviours?

A b s t r a c t: The weakening of family functions and the increase of risky and pathological behaviours are the effects of social development. The institutions of aid and prevention undertake the counteraction to this negative phenomena by supporting inefficient families. Different aid programmes are targeted at children and young people from high risk groups. Daily support institutions are considerably autonomic and so they can adapt the strategy and action programs to the environmental conditions that take into account the actual state of emergency. MCDiM ‘Ochronka’ is a day-care centre which conducts activities aimed at prevention of risky behaviours using selected leading and complementary strategies. The article is an attempt to find an answer to the question: What is the effectiveness of strategies applied in the prevention of risky behaviours? The answers to this problem were sought by diagnosing the effectiveness of particular strategies applied in the ‘Ochronka’ Municipal Centre for Children and Youth in Bochnia. The research was carried out on a group of 185 pupils, parents and teachers, using the following techniques: questionnaires, interviews, observations and document analysis.

K e y w o r d s: day-care centre, prevention strategies, risky behaviours

Psychospołeczne funkcjonowanie osób chorych na anoreksję

Ryszard Mysior, Izabela Synowiec

Wydział Nauk Społecznych, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

A b s t r a k t: Anoreksja określana jest jako schorzenie o podłożu psychicznym, którego istotą jest świadome, rygorystyczne ograniczanie ilości przyjmowanych pokarmów, silne koncentrowanie się na wyglądzie i masie ciała powiązane z panicznym lękiem przed przybraniem na wadze. Jest to wyjątkowo podstępna i zdradliwa choroba, której skutki anorektyczki odczuwają przez całe życie. Celem artykułu jest poznanie psychospołecznego funkcjonowania kobiet, które chorują lub chorowały na anoreksję. W pierwszej części artykułu przybliżono teoretyczne informacje z zakresu zaburzeń odżywiania. Wyjaśniono pojęcia związane z zaburzeniem odżywiania i przyczyny powstawania choroby oraz metody i techniki leczenia. W części drugiej artykułu przedstawiono informacje dotyczące metodologicznego aspektu przeprowadzonych badań. W ostatniej części zaprezentowano dane pozyskane w trakcie wywiadów przeprowadzonych wśród młodych kobiet, które chorowały lub chorują na anoreksję.

S ł o w a k l u c z o w e: anoreksja, jadłowstręt, odżywianie

1. Wprowadzenie

Anorexia nervosa (AN), czyli jadłowstręt psychiczny, jest istotnym problemem medycznym i społecznym, dotyczącym coraz większej liczby ludzi. Etiologia choroby nie jest w pełni znana, jednak dotychczasowe badania wskazują na to, że patogenеза AN jest wieloczynnikowa. Przyczyny anoreksji można podzielić na czynniki predysponujące do zachorowania, wyzwalające chorobę i podtrzymujące objawy (Komender, 1996, s. 17, 5–10). Choroba dotyka częściej dziewczęta niż chłopców. Jej początki są trudne do zdiagnozowania, ponieważ pierwsze objawy nie są charakterystyczne i zwykle nie budzą niepokoju.

W pierwszej fazie choroby dziewczęta skutecznie ukrywają jej objawy, nosząc obszerne ubrania i umiejętnie chowając jedzenie. Sukcesywnie osłabiają wcześniej poprawne relacje z rodziną i otoczeniem, wycofują się z życia. Większość czasu spędzają samotnie.

Korespondencja w sprawie artykułu: dr inż. Ryszard Mysior, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Nauk o Wychowaniu, ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów, Poland, tel. +48 14 65 65 524, e-mail: ryszard.mysior@mwse.edu.pl.

Następstwem anoreksji są choroby somatyczne i psychiczne, wymagające specjalistycznego leczenia. Najtrudniejsze w tej chorobie jest jej ciągła obecność, co znacznie utrudnia normalne funkcjonowanie w codziennym życiu. Celem artykułu jest próba przedstawienia psychospołecznego funkcjonowania kobiet, które chorują lub chorowały na anoreksję.

2. Odżywianie i jego funkcja

Żywność jest odrębną dyscypliną naukową, która zajmuje się współzależnością pomiędzy pożywieniem a funkcjonowaniem człowieka na poziomie molekularnym, komórkowym, tkankowym, całego organizmu oraz populacji. Określono, że relacje człowiek – żywność zachodzą na trzech poziomach (Gawęcki, 2010, s. 15–16):

- 1) Na poziomie świadomości – następuje konfrontacja dostępnych wiadomości o danych produktach z dotychczas posiadaną wiedzą o żywności, zwyczajami żywieniowymi i możliwościami ekonomicznymi.
- 2) Na poziomie zmysłowym – następuje ocena żywności pod względem rozmiaru, barwy, zapachu, temperatury, konsystencji.
- 3) Na poziomie metabolicznym – następuje dobór produktów żywnościowych pod względem zapotrzebowania organizmu na żywność, która zawiera odpowiednie substancje chemiczne i odżywcze.

W wieku XIX i XX w literaturze przedmiotu spotykamy się ze zwiększonym zainteresowaniem chorobami w zakresie odżywiania wśród dziewcząt i młodych kobiet. Badania prowadzone w różnych krajach wykazały, że w latach 1982–1992 liczba osób mających problemy z odżywianiem wzrosła o 50%. Dotyczy to zwłaszcza mieszkańców krajów wysokorozwiniętych. W Stanach Zjednoczonych prawie 90% dziewcząt ogranicza jedzenie, a 40% trzynastolatek stosuje diety (Józefik, 1999, s. 14). W Szwecji 26% czternasto- i 50% osiemnastolatek stwierdziło u siebie otyłość. Badania przeprowadzone ponownie w USA w latach dziewięćdziesiątych potwierdziły zachowanie obrazu widzenia własnego ciała przez dziewczęta. I tak: 43% młodych kobiet uważało, że ma nadwagę, 31% twierdziło, że jest zbyt grube, 82% deklaroowało chęć schudnięcia, 39% martwiło się, że je za dużo, a 18% obawiało się, że utyje. Badania przeprowadzone w Australii w 1981 roku na grupie stu sześciu kobiet w wieku od 15 do 25 lat wykazały, że 94% ankietowanych stosowało w przeszłości jakąś dietę odchudzającą, 79% potwierdziło chęć zmniejszenia wagi, a 31% uważało, że ma problem z utrzymaniem swojej wagi. Sześć lat później już ponad 50% młodych kobiet uważało, że ma problem z kontrolowaniem wagi. Koncentracja uwagi na swoim wyglądzie przeszkadzała im w codziennym życiu (Abraham, Llewellyn-Jones, 1995, s. 14).

Przez wiele lat panowało przekonanie wynikające z danych empirycznych, że jadłowstręt psychiczny występuje głównie u osób pochodzących z warstw średnich i wyższych. W ostatnich latach sytuacja uległa pewnej zmianie. Obecnie zauważa się tendencję do rozszerzania się choroby na pozostałe warstwy społeczne, jakkolwiek największa zapadalność nadal dotyczy krajów zachodniego kręgu kulturowego (Józefik [red.], 1999, s. 24). W Polsce badania przeprowadzone w 2015 roku wykazały, że 54,4% gimnazjalistek przyznało się do stosowania różnorodnych ograniczeń w jedzeniu (Dymkowska-Malesa, 2016, s. 174–178).

W celu obniżenia masy ciała młode kobiety stosują różnorodne diety, używają środków przeczyszczających i wywołują wymioty (2–5%) lub palą papierosy (około 14%) (Biedrzycka, 2015, s. 168).

3. Anoreksja jako specyficzne zaburzenie odżywiania się

W roku 1873 po raz pierwszy dokładnie opisano jadłowstręt psychiczny. Lekarz sir William Witney Gull i Ernest Charles Lasague wprowadzili termin *anorexia nervosa* i wykazali, że jest to choroba o podłożu psychicznym.

Wielka encyklopedia zdrowia anoreksję definiuje jako chorobę psychiczną, u podłoża której leży chorobliwy lęk przed przybraniem na wadze, nawet za cenę wyniszczenia organizmu (Twardosz, 2002, s. 33). Anoreksja psychiczna nazywana jest także jadłowstrętem psychicznym, a jej źródłem jest terror psychiczny w postaci wewnętrznego głosu, który napędza chorych strachem i paraliżem przed pozwalaniem sobie na jakieś przyjemności czerpane z życia (Wachowicz, 2002, s. 7). Przebieg tej choroby może mieć charakter epizodyczny, średni lub przewlekły, który przejawia się ponownym wystąpieniem objawów w obliczu trudnych sytuacji, na przemian z okresami remisji. Oznacza to albo powrót do normalnej wagi, albo ostry nawrót, który kończy się wycieńczeniem organizmu (Ziółkowska, 2004, s. 26). Objawami choroby są znaczna utrata wagi osoby chorej (od 40 do 60% prawidłowej masy ciała) i pojawiające się niekorzystne zmiany somatyczne.

Osoby cierpiące na anoreksję dążą do pełnej kontroli swojego życia. Spożywanie pokarmów postrzegają jako uzależnienie od świata zewnętrznego, dlatego ich niespożywanie daje im poczucie niezależności i samowystarczalności. Choroba powoduje odwrócenie uwagi od codziennych problemów życiowych i skupianie się na obmyślaniu sposobów unikania jedzenia. Krytyczny stosunek otoczenia do stosowanej diety odbierany jest przez anorektyczki jako zagrożenie ich autonomii, dlatego aby uniknąć ingerencji innych osób, izolują się od ludzi (fobia społeczna).

Badacze zajmujący się zaburzeniami odżywiania wskazują na kilka czynników, które muszą być uruchomione, aby mogło powstać zaburzenie. Większość psychologów i psychiatrów do przyczyn występowania anoreksji zalicza (Kowalczuk, 2008, s. 27):

- cechy indywidualne jednostki;
- czynniki biologiczno-psychologiczne;
- właściwości rozwojowe w stadium adolescencji;
- czynniki rodzinne;
- normy społeczno-kulturowe.

4. Metodologiczne podstawy badań własnych

Celem przeprowadzonych badań było poznanie psychospołecznego funkcjonowania kobiet, które chorują lub chorowały na anoreksję. Badania przeprowadzono z zastosowaniem metody indywidualnych przypadków, umożliwiającej rozpoznawanie skomplikowanych sytuacji życiowych, określenie ich przyczyn, skutków i ustalenie praktycznych celów usuwania danych nieprawidłowości. W celu zgromadzenia danych zastosowano także technikę wywiadu i obserwacji. Uzyskane informacje o przyczynach, objawach i leczeniu anoreksji zostały poddane analizie ilościowej oraz jakościowej.

Badanie przeprowadzono na grupie ośmiu kobiet (100%), które wyraziły zgodę na wzięcie w nim udziału. Cechą grupy jest jej zróżnicowanie z uwagi na wiek, miejsce zamieszkania, pełnioną rolę społeczną i środowisko rodzinne. Najliczniejszą grupę stanowiły kobiety w przedziale wiekowym pomiędzy 20. a 21. rokiem życia (cztery osoby). Pozostałe

osoby również nie przekroczyły 30 lat. Badana grupa obejmowała cztery kobiety uczące się, trzy pracujące zawodowo i jedną osobę bezrobotną.

Badane kobiety pochodzą z rodzin małodzieńnych (dwoje lub troje rodzeństwa) i mieszkają głównie w mieście, a tylko jedna z nich jest jedynaczką. Najliczniejsza grupa (sześć kobiet) mieszka w domach rodzinnych, jedna natomiast ocenia swoją sytuację mieszkaniową jako nieodpowiednią. Uczestniczki badania – niezależnie od tego, czy się uczą, czy też pracują – sytuację materialną określają jako nie mniej niż dobrą.

W celu dopełnienia obrazu rodziny badanych osób poddano analizie wykształcenie ich rodziców i relacje wewnątrzrodzinne. Pośród matek najliczniejszą, pięcioosobową grupę tworzą te, które posiadają wykształcenie średnie i wyższe. Analogicznie jest w grupie ojców – tyle samo z nich legitymuje się wykształceniem średnim zawodowym i wyższym. Pozostali rodzice mają wykształcenie zasadnicze zawodowe. Kwalifikacje zawodowe rodziców badane kobiety oceniły jako dość wysokie.

Aby zachować anonimowość, osoby biorące udział w badaniu udzielały wywiadów pod przybranymi imionami.

5. Omówienie wyników badań własnych

Wywiady z kobietami umożliwiły poznanie relacji panujących pomiędzy członkami ich rodzin przed wystąpieniem pierwszych objawów anoreksji. Badane chętnie opowiadały o swoim dzieciństwie, atmosferze panującej w domach i stosunku rodziców do nich samych. Najliczniejsza grupa (pięć kobiet) relacje z rodzicami i klimat wychowawczy panujący w ich domach oceniła jako poprawne. Reprezentatywne dla grupy były wypowiedzi Agnieszki i Justyny:

Agnieszka: Rodzice troszczyli się o mnie, kupowali modne ubrania, wysyłali na wycieczki. Jak byłem młodsza, często rozmawiałam z mamą, ale w miarę dorastania te rozmowy były coraz rzadsze. Poza tym nie sprawiałam żadnych kłopotów wychowawczych, a rodzice byli zapracowani.

Justyna: Rodzice mnie kochali i akceptowali moje wybory, ale najlepszy kontakt miałam z babcią, to ona ze mną rozmawiała i doradzała – zawsze była w domu.

Atmosferę panującą w domu dwie kobiety określiły jako obojętną w stosunku do własnej osoby, miały poczucie przedmiotowego traktowania:

Katarzyna: Rodzice nie poświęcali mi zbyt dużej uwagi. Zazdrościłam koleżankom, które po zakupach usiadły w galerii z mamą na łodach, z ojcem pojechały w góry, wspólnie odwiedzali znajomych.

Natalia: Mojej rodziny nie można zaliczyć do patologicznej, jednak nie była i nie jest to dobra rodzina. Jeżeli już mamy jakiś problem, to rozwiązywany poprzez kłótnie. Ja się w pewnym okresie (już w podstawówce) wycofałam z życia rodzinnego, czułam się „obca” we własnym domu. No i tak zostało do dzisiaj. Różne sprawy załatwiamy raczej formalnie, jakby w biurze, a nie w domu.

Analiza preferencji i zachowań żywieniowych w rodzinach wykazała ich znaczne zróżnicowanie, co ilustrują dane zamieszczone w tabeli 1.

Tabela 1. Zróżnicowanie badanej grupy według kryterium sposobu odżywiania się młodych kobiet

Sposób odżywiania się	Liczba odpowiedzi
Normalnie, odpowiednio do wieku	4
Objadanie się	3
Zdrowa dieta	1

Źródło: opracowanie własne.

O swoim normalnym sposobie żywienia osoby badane opowiadały następująco:

Agnieszka: *W sumie zawsze odżywiałam się dość prawidłowo. W domu zawsze były gotowane obiady i byłam nauczona spożywać 3 posiłki dziennie, w tym także dużo owoców oraz warzyw. Nie podjadłam nigdy między posiłkami, nie myślałam o jedzeniu, jadłam słodczy, choć nigdy ich nie uwielbiałam, a od czasu do czasu chipsy lub danie z McDonalda. Wydaje mi się, że moje przyzwyczajenia żywieniowe nie odbiegały od żywienia się moich koleżanek.*

Justyna: *Według mnie odżywiałam się normalnie: śniadanie w domu, kanapki w szkole, obiad, kolacja, lubiłam także łakocie (ciastka, słodczy, chipsy, słodkie napoje). Niechętnie uprawiałam sport, nie lubiłam lekcji wychowania fizycznego, większą część wolnego czasu spędzałam przed komputerem.*

Pozostałe kobiety z perspektywy czasu swój styl odżywiania się oceniły dość krytycznie:

Katarzyna: *Jadłam zbyt dużo słodczy i nie tylko słodczy, moja porcja obiadu była tej samej wielkości co porcja mojego taty. Mama i babcia cieszyły się, że zjadam to, co ugotują.*

Aleksandra: *Wszystko zaczęło się, gdy poznałam koleżankę, z którą wychodziłam częściej niż powinnam na lody, kebaby, ciastka itp. Wolalam siedzący tryb życia. Największe problemy zaczęły się, gdy przytyłam, jedząc codziennie śmieciowe jedzenie. Jadłam za dużo, rano śniadanie, w szkole kanapki. Po całym dniu dosłownie rzucałam się na jedzenie. Sprawiało mi to przyjemność. Jadłam co chciałam, ile chciałam, nie liczyłam tego, co jem, wrzucałam w siebie byle co.*

Tylko jedna badana osoba swoje odżywianie, które polegało na regularnym spożywaniu około pięciu posiłków dziennie, określiła jako „zdrową dietę”:

Natalia: *Odkąd sięgam pamięcią, w domu mama przygotowywała posiłki dla siebie i domowników bardzo oszczędnie. Mama wiedziała swoje – zdrowe jedzenie to prawie surowe warzywa, ryby, ciemny chleb i woda do picia. Według niej zdrowe jedzenie miało uchronić nas od wielu chorób. Ta dieta nie była moim wyborem, ale przymusem – bo nic innego w domu nie było do jedzenia.*

Pośród ośmiu badanych kobiet tylko jedna dość intensywnie uprawiała sport:

Paulina: *Od kiedy sięgam pamięcią, byłam dość pulchnym dzieckiem. Nie zwracałam na to uwagi. Byłam szczęśliwa, cieszyłam się życiem, jedzeniem, uprawianiem sportu, który był (i jest, kiedy mam siłę) dużą częścią mojego życia.*

Niezwykle istotnym i znaczącym zwrotem w życiu badanych kobiet było podjęcie decyzji o odchudzaniu.

Tabela 2. Zróżnicowanie grupy według kryterium przyczyn podjęcia decyzji o odchudzaniu się

Motywy odchudzania	Liczba odpowiedzi
Chęć zwrócenia na siebie uwagi	2
Przykre uwagi otoczenia	2
Brak akceptacji swojego wyglądu	3
Możliwość podjęcia samodzielnej decyzji	1

Źródło: opracowanie własne.

Reprezentatywne dla większości młodych kobiet w grupie badanej było wspomnienie Agnieszki:

Agnieszka: Gdy miałam 14 lat, zaczęłam się odchudzać. Nie akceptowałam swojego wyglądu, nie lubiłam oglądać się w lustrze lub witrynie sklepowej, choć nikt nigdy mi nie mówił, że źle wyglądam i nie dokuczał z tego powodu, ale też nikt nie chwalił mojej sylwetki. Sama zaczęłam czuć się ze sobą źle. Sądziłam, że jak będę szczuplejsza i potrafię ograniczyć jedzenie, to będę „lepsza”. Było to wszystko bardziej w kierunku dowartościowania się. A jak już widziałam tę spadającą wagę, to działało to jeszcze bardziej motywująco i chyba tym się nakręciłam. W pewnym momencie już na tyle lubiłam tę pustkę w brzuchu i poczucie kontroli, że za ciężko było po prostu z tego zrezygnować.

Analiza wywiadów przeprowadzonych z kobietami wykazała, że istotnym powodem odchudzania się była presja otoczenia. Nieatrakcyjny wygląd, niewybredne docinki otoczenia były przyczyną, że młode kobiety postanowiły „coś z sobą zrobić”, aby udowodnić wszystkim, że nie są słabe i mogą coś zmienić w swoim życiu:

Aleksandra: Dokuczali mi w szkole. Otoczenie nie akceptowało mnie z powodu kilogramów. Znajomi naciskali na mnie, żeby coś zmienić. Trzecie osoby komentowały „wygląda jak gruba świnia”, nie było to przyjemne. Poczulałam się, jakbym była jakimś „potworkiem”. Porównywałam mnie do bardzo grubej koleżanki, bo miałam takie same spodnie i dokuczali mi, że prawie tak samo wyglądam. Te docinki i niewybredne komentarze spowodowały, że odcięłam się od rówieśników. Wówczas podjęłam decyzję o zmianie z myślą, że „ja im jeszcze pokażę”.

Brak poprawnych relacji ze środowiskiem rodzinnym i rówieśniczym był przyczyną zaniżonych samoocen. Kobiety były nieśmiałe, mało przebojowe, nie miały przyjaciół, traktowane były przedmiotowo. Również rodzice traktowali je chłodno, nie zwracali na nie uwagi:

Katarzyna: Byłam nieśmiała, mało przebojowa, miałam wrażenie, że jestem jakimś dziwolągiem. Chciałam w jakiś sposób zwrócić uwagę innych na siebie, czymś zaimponować. Zaczęłam się odchudzać.

Justyna: Na początku mój nowy sposób żywienia działał naprawdę dobrze: schudłam kilka kilogramów, a przy tym czułam się świetnie. Zwracałam uwagę na siebie, zachwyty znajomych nad moim nowym wyglądem tylko nakręcały mnie w dążeniu do celu.

Zdiagnozowanie anoreksji jest dosyć trudne, ponieważ większość anorektyczek przynajmniej w pierwszej fazie skrzętnie ją maskuje i zaprzecza, że ma z nią problem. W późniejszym okresie objawy „uzewnętrzniają się” i nie są trudne do zaobserwowania przez innych członków najbliższej rodziny, ponieważ następują zmiany nie tylko w wyglądzie, ale również w sposobie bycia. Problemem jest skuteczne podjęcie interwencji zapobiegającej rozwijaniu się choroby i niedopuszczenie do sytuacji krytycznej. Zazwyczaj interwencja następowała zbyt późno. Wspomnienia Pauliny i Alicji przytoczone poniżej były w znacznym stopniu reprezentatywne dla całej grupy:

Paulina: Moja rodzina od razu zorientowała się, że chudnę. Jednak na początku był to pewnego rodzaju powód do dumy, że tak młodziutka osoba potrafi sama zmotywować się do zdrowego stylu życia. Później każde spotkanie rodzinne kończyło się kłótnią, a ja leciałam z płaczem do pokoju, chcąc się od wszystkich odizolować. Jednak potem szybko zorientowali się, że coś jest nie tak i dosyć szybko reagowali. Mamie zawdzięczam życie.

Alicja: Myślę, że nie chcieli widzieć, ale oczy otworzyła im moja siostrzenica. Widzieli, że jestem za chuda, ale nie dopuszczali do siebie myśli o anoreksji.

Pogłębiona analiza wypowiedzi potwierdziła, że to rodzina – chociaż czasem niedoskonała – przeżywająca wewnętrzne problemy była dla młodych kobiet wsparciem w chorobie. Pierwsza faza rodzinnej pomocy prowadzona była dość emocjonalnie, na zasadzie wyczucia sytuacji i wielkiej nadziei na szybkie wyleczenie:

Katarzyna: Moja mama pierwsza zwróciła mi uwagę, że mam poważny problem i muszę coś z tym zrobić. Zaczęła przygotowywać lekkie posiłki i starała się pilnować mnie, abym je zjadła, ale dosyć często ją oszukiwałam: chowałam lub wyrzucałam jedzenie.

Paulina: Oczywiście to moja mama pierwsza zareagowała. Od początku walki z anoreksją jest ze mną. Mimo swoich problemów zawsze znajduje czas na rozmowę ze mną. Nie rozumie moich obaw, ale wiem, że dałaby się pokroić za to, żebym była zdrowa.

Pojawienie się choroby u jednego z członków rodziny znacząco wpływa na relacje w całej rodzinie. Domownicy w różny sposób reagowali na wiadomość o chorobie, w różnym stopniu też doświadczali jej skutków i ponosili ciężar leczenia. Zaangażowanie w proces leczenia w dużym stopniu zależało od kontaktów i więzi emocjonalnych panujących w rodzinach. Osoby badane potwierdziły, że największe wsparcie uzyskiwały od matek. Trzy czwarte z nich zauważyło, że bardzo popsuły się relacje pomiędzy członkami rodziny.

Matki – dla Agnieszki, Natalii i Ilony – były prawdziwym oparciem, ale niestety kosztowało je to utratę zdrowia i spowodowało utrzymujący się do dnia dzisiejszego stan niepokoju i lęku o zdrowie córek. Ojcowie w opinii badanych byli chłodni i niezbyt chętnie angażowali się w proces leczenia choroby, ale też nie odmawiali pomocy:

Agnieszka: Mama i jej działania (rozmowy, poszukiwanie specjalistów) sprawiły, że dzisiaj jestem i żyję. Ale dzisiaj wiem, że kosztowało ją to niesamowicie wiele siły fizycznej i psychicznej. To wszystko odbiło się niestety na moich najbliższych. Wiem, że mama do dziś martwi się i spogląda z niepokojem na mnie, kontrolując mój wygląd. Pomimo, że z bratem nie miałam i w zasadzie nie mam do dziś bliskich kontaktów, wspierał on bardzo mamę i jej pomagał. Ojciec nie rozmawiał ze mną, ale pomagał mamie w opiece nade mną (podwoził ją do szpitala, zajmował się domem, wspierał finansowo).

Natalia: *Po zdiagnozowaniu mojej choroby mama zdecydowała, że muszę leczyć się. Umieściła mnie w szpitalu psychiatrycznym, nie dając mi żadnego wyboru. Siostry nie interesowały się zbytnio moją chorobą, nie wspierały mnie emocjonalnie. Mam wrażenie, że moja choroba sprawiła, że zaczęły się mnie wstydzić. Cały ciężar i odpowiedzialność wzięła na siebie mama. Wiem, że miała problemy ze snem, zdrowiem i sama też schudła.*

Ilona: *Bardzo to przeżyła moja mama, ciągle płakała, nie spała, zażywała leki psychiatryczne.*

Pomimo że na anoreksję zapada coraz więcej młodych ludzi, wiedza o jej powstawaniu, przebiegu, skutkach i leczeniu jest wciąż zbyt mała. W większości rodzin, w których jeden z domowników zapada na tę chorobę, nie bardzo wiadomo, gdzie szukać pomocy i jak się samemu zachowywać w stosunku do chorej. Bliscy unikają szczerych rozmów, nie starają się dotrzeć do przyczyn problemu. W wielu przypadkach zawożą chorych do szpitala i uważają, że wywiązali się ze swojego obowiązku:

Justyna: *Nikt z mojej najbliższej rodziny nie wiedział nic o anoreksji. W momencie, gdy zaczęłam sama szukać psychologa i dietetyka – odetchnęli chyba z ulgą, że mają problem dziwnej mojej choroby z głowy. W zasadzie do dzisiaj rodzice nie rozmawiali ze mną szczerze o moich emocjach i przeżyciach.*

Aleksandra: *Poważną rozmowę odbyła ze mną starsza siostra, jej argumenty nie docierały w ogóle do mnie. Wówczas powiedziała, „rób co chcesz – twoje życie”. Dzisiaj wiem, że to ona uświadomiła rodzicom, że to nie jest zwykłe odchudzanie, ale ciężka choroba. Rodzice byli na mnie źli i wściekli: „jak mogłam im coś takiego zrobić, przecież mnie kochają i dbają o mnie”.*

Tylko w jednym przypadku choroba córki zbliżyła i wzmocniła rodzinę. Rodzice Katarzyny wspólnie wspierali córkę w procesie leczenia, ale pomimo to nie udało się im wytworzyć pozytywnych relacji z nią:

Katarzyna: *Wydaje mi się, że moja choroba zbliżyła do siebie rodziców – mieli jeden wspólny problem, który musieli pokonać. Jednak z racji wykonywanego zawodu to mama wzięła główny ciężar kierowania moim leczeniem. Wyszłam z choroby, ale w dalszym ciągu nie potrafię zwinąć się ze swoich problemów rodzicom.*

Opinia rówieśników była bardzo istotna dla badanych kobiet i dlatego poszukiwały one akceptacji i uznania swojego postępowania wśród rówieśników:

Justyna: *Dostawałam wiele komplementów, wszyscy byli pod wrażeniem mojej utraty wagi – tak było na początku. Później coraz częściej słyszałam, że powinnam wziąć się za siebie.*

Paulina: *Początkowo to były achy i ochy ze strony koleżanek.*

Ilona: *Przyszedł dzień, kiedy moja najbliższa przyjaciółka powiedziała mi wprost: ty jesteś anorektyczką, zrób coś z sobą, wówczas odcięłam się od mojej paczki.*

W miarę, jak choroba postępowała, a fizyczne objawy były coraz bardziej widoczne, rówieśnicy stawali się krytyczni. Katarzyna i Natalia jako jedyne spotkały się z propozycją mało sprecyzowanej pomocy ze strony kolegów. Pozostałe kobiety doświadczały złośliwości i żartów:

Katarzyna: *Początkowo zachęcali mnie do jedzenia, sprawiali wrażenie, że chcą mi pomóc. Jednak po kilku miesiącach nie byli w stanie udźwignąć mojej zmiany (głównie psychicznej, byłam bardzo drażliwa, unikałam ludzi) i właściwie straciłam przyjaciół.*

Natalia: *Niestety później nastąpiła mieszanka podziwu z niedowierzaniem, że można być aż tak chudym, na koniec bardzo częste: „zjadłabyś coś”.*

Agnieszka: *Później już nikt nie zwracał na mnie uwagi, gdy się staczałam z dnia na dzień, nie było już nikogo wokół mnie. Nawet w pewnym momencie najbliższa koleżanka odwróciła się ode mnie.*

Alicja: *Mówili, że dużo schudłam, że źle wyglądam, plotkowali o mnie, ale nigdy nikt nie zapytał czy wszystko dobrze, czy może potrzebujesz pomocy?*

Aleksandra: *Wredne koleżanki opowiadały o mnie plotki, że jem waciki, gumy do żucia, piję samą wodę.*

W pierwszej fazie odchudzania kobiety były bardzo zadowolone z dosyć szybkiego spadku wagi i coraz doskonalszej sylwetki. Miały satysfakcję, że mogły wreszcie kontrolować jakiś wycinek swojego życia. Trzy czwarte badanej grupy (sześć osób) podejmując dietę odchudzającą, nie miało świadomości, że to one będą ofiarami stosowanej diety i zapłacą za to wysoką cenę:

Paulina: *Chodzę do szkoły, mimo że panicznie boję się ludzi i rywalizacji. Przed chorobą byłam uzależniona od nauki i bycia najlepszą. Teraz już tak nie jest.*

Aleksandra: *Chodzę do liceum, niestety moja nauka przedłużyła się o jeden rok. Nie byłam w stanie w terminie zaliczyć drugiej klasy (zbyt długie pobyty w szpitalu, brak siły i chęci do nauki).*

Alicja: *Niestety straciłam rok w szkole, nie zdałam matury w terminie – udało mi się to zrealizować w następnym roku szkolnym. Bardzo to przeżyłam – znowu coś zawaliłam.*

W miarę postępującej choroby kobiety źle czuły się z sobą i miały sprzeczne uczucia – od euforii, szczęścia, po chwile załamania, a nawet myśli samobójcze:

Agnieszka: *Z czasem wraz ze spadkiem wagi mojego ciała czułam się już coraz gorzej. Miałam wówczas wahania nastrojów, jednego dnia postrzegałam siebie w pozytywnym świetle, cieszyłam się, że schudłam, byłam z siebie dumna, że osiągnęłam wytyczony cel. Innego dnia zaś byłam załamana, miałam wrażenie, że wpadam w przepaść, z której już nie ma odwrotu.*

Wiele spośród uczestniczek badania miało już wówczas wiedzę na temat anoreksji, ale nie dopuszczały one do siebie myśli, że są już anorektyczkami i potrzebują pomocy. Pomimo złego samopoczucia w zasadzie żadna z nich nie podjęła decyzji o leczeniu samodzielnie. We wszystkich przypadkach to członkowie najbliższej rodziny zdecydowali o leczeniu. Punktem krytycznym i uświadamiającym konieczność leczenia był pierwszy pobyt w szpitalu:

Agnieszka: *Nie, nie zdawałam sobie sprawy, aż do momentu, gdy pierwszy raz trafiłam do szpitala z tętnem 30 uderzeń serca na minutę. Leżałam na intensywnej terapii, podpięta pod monitory i urządzenia, które podtrzymywały mnie przy życiu.*

Justyna: *Tak naprawdę z powagi problemu zdałam sobie sprawę dopiero, gdy trafiłam do szpitala i nawet wtedy myślałam, że wyjdę stamtąd wypisana po dwóch tygodniach. Nie zdawałam sobie sprawy z powagi mojej choroby.*

Aleksandra: *Przebywałam w ośrodku leczenia uzależnień. Byłam biernym uczestnikiem mitingów i rozmów z terapeutami. Na zmianę mojego nastawienia do leczenia miało wpływ przykre zdarzenie: jedna z pensjonariuszek straciła przytomność, ustała jej akcja serca i ratownicy*

prowadzili reanimację przez ok. 30 minut w zasadzie na naszych oczach. To wydarzenie uświadomiło mi, że na tym miejscu mogłabym być ja.

Natalia: Już będąc w szpitalu psychiatrycznym, widok rozbierającej się dziewczyny z mojego pokoju (byłyśmy razem na tzw. „zerówce” – BMI poniżej 15) wzbudził we mnie przerażenie. I wtedy do mnie dotarło, że chyba rzeczywiście jest coś nie tak, skoro jestem z nią w tym samym pokoju.

Katarzyna: Pamiętam, trafiłam do szpitala na oddział chirurgii, tam został dostrzeżony mój problem, wtedy naprawdę mocno zaskoczyło mnie to, że mam postawioną diagnozę anoreksji.

Ilona: Wybrałam się do lekarza rodzinnego z powodu przeziębienia i nawet nie wiem kiedy,jechałam karetką do szpitala z powodu anoreksji.

Mimo rozwoju choroby znaczna grupa badanych kobiet nadal nie zdawała sobie sprawy z powagi swojego stanu zdrowia. Korzystały z pomocy lekarskiej, ale bez przekonania:

Paulina: Wciąż czuję się strasznie chora, ale nie chcę przytyć. Chwilami chcę znowu ważyć o wiele mniej, głodzić się, powoli się zabijać. Jednak wiem, że nigdzie mnie to nie zaprowadzi. To błędne koło, a żeby się z niego wyrwać, muszę wziąć się w garść. Nikt za mnie tego nie robi.

Ilona: Trudno powiedzieć, że się zdecydowałam. Kiedy byłam w ośrodku, musiałam uczestniczyć w spotkaniach indywidualnych i grupowych z terapeutami. Nie bardzo to podobало mi się. Zaciśnęłam zęby i przetrwałam ten czas. Do dzisiaj chodzę na spotkania z psychologiem, ale nie zawsze mówię mu prawdę. W dalszym ciągu choruję. Jem, aby przeżyć z dnia na dzień.

Alicja: Trafiłam do psychologa, potem do drugiego i do trzech psychiatrów. Ale tylko pani psychiatra, która pracuje na oddziale szpitalnym, potrafiła mi pomóc. Brałam także udział w mityngach grupowych, ale jakoś nikt nie potrafił mnie zmotywować do podjęcia walki z chorobą. Po prostu tylko egzystowałam. Nadal choruję i niestety nic się nie zmienia. Czekam na pomoc psychoterapeutyczną, jem tylko tyle, żeby nie trafić do szpitala.

Wszystkie kobiety uczestniczące w wywiadzie miały książkowe objawy anoreksji. Ilość i intensywność symptomów choroby zależały od długości jej trwania. U wszystkich nastąpił na jakiś czas zanik miesiączki, pojawiły się zawroty głowy, osłabienia i omdlenia. Wśród badanych trzy czwarte cierpiało na chroniczne zimno, przy tym miały zasinione dłonie, problemy ze skórą i włosami. Jednak najbardziej widocznym objawem był wygląd. Kobiety były motywowane do walki z chorobą, ale tylko niektóre podjęły wyzwanie, a nielicznym się udało:

Agnieszka (obecnie studentka IV roku psychologii): To ciężki proces, który przebiega różnymi drogami, raz jest lepiej, raz gorzej. Teraz jest cudownie i tak ma zostać. To codzienne wybory! To nauka chodzenia, nauka życia i nauka radości, cieszenie się każdą chwilą i wdzięczność za życie.

Katarzyna (obecnie studentka psychologii): W najśmielszych marzeniach nie sądziłam, że może być tak pięknie. Myślałam, że już nigdy nie będę normalna. Kosztowało mnie to ogromnie dużo pracy, ale jest naprawdę dobrze. Nie mam obsesji na punkcie jedzenia, mam dobry kontakt z ludźmi, realizuję się w sporcie. Jestem szczęśliwa, bo to, o czym najdłużej marzyłam, to właśnie ta normalność, to, żeby nie trzymały mnie sztywne schematy choroby.

Natalia (obecnie studentka II roku medycyny): Z moim zdrowiem jest w miarę dobrze, osiągnęłam prawidłową wagę ciała (BMI 19/20), regularnie uprawiam sport (siłownia i bieganie) – weszło mi to już bardzo w nawyk, ale ten zdrowy.

Aleksandra: *Początki były trudne, ale z czasem nabywałam nawyków zdrowego odżywiania. Zapisalam się do klubu sportowego – tam poznałam nowe osoby, które wspierały i motywowały mnie do utrzymywania prawidłowej wagi ciała. Udało mi się, ponieważ chciałam spełnić swoje marzenia i myśle, że gdyby nie te marzenia to już by mnie nie było.*

Paulina: *Tonęłam w tym coraz bardziej, aż miałam iść znowu do szpitala. W tamtym momencie stał się cud. To Bóg postanowił dać mi szansę, podał mi dłoń i wyciągnął na powierzchnię. Otrzeźwiałam. Zrozumiałam, co się ze mną dzieje i jak bardzo jest źle. Udało mi się.*

6. Podsumowanie

1. Kobiety zaczęły chorować, kiedy były nastolatkami. Miały wówczas pełne rodziny, mieszkaly w dobrych warunkach, a ich sytuacja finansowa była dobra. Rodzice byli dobrze wykształceni, pracowali na utrzymanie rodzin. Kobiety pochodziły z rodzin o tradycyjnej kulturze żywienia. W ich domach spożywano posiłki, które zapewniały domownikom odpowiednią ilość minerałów i witamin. Prowadziły pasywny tryb życia (o niskiej aktywności fizycznej) i nie stroniły od spożywania niezdrowego jedzenia.
2. Kontakty emocjonalne pomiędzy rodzicami i dziećmi zmieniały się w miarę upływu czasu – wraz z dorastaniem dziewcząt. Rodzice w pewnym momencie zostawili im dużą swobodę dokonywania wyborów, która została odebrana jako odrzucenie bądź brak zainteresowania ich problemami. Kobiety (nastolatki) poczuły się odsunięte, pozbawione ciepła i miłości, pragnęły w jakiś sposób zaznaczyć, że są i istnieją. Drugim impulsem inspirującym je do odchudzania się był brak akceptacji własnego wyglądu. To przekonanie dodatkowo wzmacniały przykre uwagi ze strony rówieśników.
3. Najbliżsi (zwłaszcza matki) dość szybko zauważyli zmiany wzbudzające niepokój. Pierwszymi reakcjami rodziców było zaskoczenie i niedowierzanie. Nie chcieli oni przyjąć do wiadomości, że dziecko może być chore na anoreksję. Później nastąpił szybki etap edukacji oraz poszukiwanie pomysłu, w jaki sposób pomóc. Stan zdrowia kobiet w chwili podejmowania profesjonalnej kuracji był w wielu przypadkach krytyczny.
4. Rodzina (zwłaszcza matka) była dla chorych na anoreksję wsparciem. Choroba jednak spowodowała wiele komplikacji i nieudomówień, wniosła też sporo negatywnych emocji.
5. Kobiety miały dobre kontakty z rówieśnikami, miały serdeczne koleżanki, były zapraszane na spotkania towarzyskie, do kina i do kawiarni. Wraz z postępem choroby zmieniało się jednak nastawienie otoczenia. Początkowa aproba przekształciła się z czasem w obojętność, a nawet zaburzyła poprawne relacje. Kobiety dosyć szybko zostały wykluczone lub same się wyalienowały z poprzednich układów.
6. Choroba zmusiła kobiety do czasowej korekty planów życiowych z uwagi na pobyt w szpitalu i leczenie w ośrodkach terapeutycznych. Olbrzymim wysiłkiem własnym oraz najbliższych członków rodziny skończyły szkoły, a połowa podjęła studia. Kobiety mają plany na przyszłość i je realizują, ale też mają świadomość, że choroba jest w dalszym ciągu obecna w ich życiu.

7. Leczenie anoreksji jest procesem trudnym i długotrwałym. Kobiety przebywały niejednokrotnie na leczeniu w szpitalu, w ośrodkach uzależnień, korzystały z pomocy psychoterapeutów i dietetyków, w domach uzyskiwały wsparcie. Pomimo to nie wszystkie wzbudziły w sobie motywację do podjęcia trudu leczenia.

Przeprowadzone badania u każdej z kobiet potwierdziły niemal książkowy przebieg anoreksji. Wskaźnikiem różnicującym przebieg choroby była ilość i intensywność objawów, zależna od czasu jej trwania. Diagnozowanie oraz leczenie przebiegało według powszechnie znanych schematów, tzn. etap pomocy medycznej, następnie zaś pomocy terapeutycznej przy olbrzymim wsparciu ze strony rodziny – zwłaszcza matki. Szczegółowa analiza środowiska rodzinnego i rówieśniczego wykazała obraz mieszczący się w grupie określanej jako „normalne, przeciętne rodziny” oraz „normalne środowisko rówieśnicze”. Uogólniając wywody, można stwierdzić, że sprawdziła się teza o wieloczynnikowej etiopatogenezie choroby.

Bibliografia

- Abraham, S., Llewellyn-Jones, D. (1995). *Anoreksja, bulimia, otyłość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Biedrzycka, K. (2015). Porównanie zaleceń żywieniowych z popularnymi dietami oraz skutki ich stosowania. W: A. Wolska-Adamczyk (red.). *Znaczenie racjonalnego żywienia w edukacji zdrowotnej* (s. 163–171). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Infrastruktury i Zarządzania.
- Dymkowska-Malesa, M. (2016). Zaburzenia odżywiania w świadomości gimnazjalistek. *Nowa Pediatria*, 4, 174–178.
- Gawęcki, J. (2010). Człowiek i jego pokarm. W: J. Gawęcki (red.). *Żywnienie człowieka*. T. 1: *Podstawy nauki o żywieniu* (s. 11–18). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Józefik, B. (red.). (1999). *Anoreksja i bulimia psychiczna. Rozumienie i leczenie zaburzeń odżywiania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Komender, J. (1996). Jadłowstręt psychiczny – jednostka chorobowa czy zespół objawowy. *Nowa Medycyna*, 17, 5–10.
- Kowalczyk, M. (2008). *Pedagogiczna diagnoza i profilaktyka zaburzeń odżywiania się u młodzieży szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008.
- Twardosz, W. (red.). (2002). *Wielka encyklopedia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Horyzont.
- Wachowicz, E. (2002). Anoreksja. *Lider*, 4, 7–8.
- Ziółkowska, B. (2004). Anoreksja w okresie wczesnej adolescencji. *Remedium*, 7–8, 26–27.

Psychosocial functioning of people with anorexia

A b s t r a c t: Anorexia is an exceptionally insidious and treacherous disease, the effects of which are felt by the cured anorectic patients throughout their lives. The aim of this article is to get to know the psychosocial functioning of women who suffer from or have suffered from anorexia. The first part of the article presents theoretical information on eating disorders. The notions related to eating disorders and the causes of the disease, as well as methods and techniques of treatment are explained. The second part of the article presents information on the methodological aspect of the conducted research. The last part of the article presents information obtained as a result of interviews conducted among young women who were ill or still suffer from anorexia.

K e y w o r d s: anorexia, venom, nutrition

Wzrokowa analiza układu okresowego pierwiastków chemicznych w czasie wyszukiwania ich symboli (badania przy pomocy eyetrackera)

Jan Rajmund Paśko, Katarzyna Mulawka

Wydział Nauk Społecznych, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

A b s t r a k t: W dobie gwałtownego rozwoju nowych technologii oraz łatwego dostępu do różnorodnych narzędzi pomiarowych daje się zauważyć możliwości stosowania nowych metod w badaniach dydaktycznych. Mogą stanowić one wzbogacenie metod konwencjonalnych, będąc równocześnie gwarantem większej rzetelności oraz obiektywności prowadzonych badań. Jednym z rodzajów takich badań jest eyetracking. Na początku artykułu przedstawiono podstawowe informacje dotyczące tego rodzaju badania, krótki rys historyczny jego zastosowania – ogólnie oraz w pedagogice. Zwrócono uwagę na korzyści, jakie dla procesu edukacji mogą przynieść pomiary eyetrackingowe. Sformułowano hipotezę, że sposób poszukiwania symbolu pierwiastka w układzie okresowym jest cechą indywidualną ucznia. Badania przeprowadzono w grupie uczennic i uczniów klasy VII szkoły podstawowej. Dzięki uzyskanym danym została pozytywnie zweryfikowana postawiona hipoteza. Wyniki przedstawiono w postaci map cieplnych, ścieżek ruchu oczu oraz danych zestawionych w tabelach. Stwierdzono, że sposób analizowania obrazu przedstawiającego układ okresowy pierwiastków chemicznych jest chaotyczny. Czas potrzebny na wykonanie zadania jest bardzo zróżnicowany i zależy od ucznia. Na podstawie analizy wyników badań można stwierdzić, że w celu podniesienia sprawności kształcenia należy zwiększyć indywidualizację nauczania, opierając ją na wynikach prowadzonych badań eyetrackingowych.

S ł o w a k l u c z o w e: eyetracking, okulografia, analiza obrazu, mapy cieplne, fiksacje, układ okresowy pierwiastków chemicznych

1. Wprowadzenie

Eyetracking, zwany również okulografią (łac. *oculus* – ‘oko’), to zespół operacji pozwalających na rejestrację ruchu gałek ocznych w czasie oglądania obrazu statycznego bądź dynamicznego. Wyniki pomiarów eyetrackingowych stanowią rzetelne źródło wiedzy dostarczające informacji na temat różnorodnych aspektów poznawczych i behawioralnych badanych jednostek, a równocześnie umożliwiają one – w sposób pośredni – badanie funkcjonowania mózgu (należy bowiem stwierdzić, że w świetle wiedzy neurobiologicznej ruchy oczu odzwierciedlają zachodzące w nim procesy myślowe). Zastosowanie badań okulograficznych – popartych analizą pozyskanych w ich trakcie parametrów psychofizjologicznych – stwarza zatem sposobność do formułowania wniosków dotyczących procesów poznawczych i emocjonalnych badanych osób. Dlatego też eyetracking stanowi atrakcyjną metodę wykorzystywaną do badań szeroko rozumianego procesu uczenia się.

2. Eyetracking

Prowadzenie badań w obszarze nauk społecznych, w tym również pedagogicznych, wiąże się z różnorodnymi trudnościami, związanymi między innymi z obiektywnością pozyskiwanych informacji. Otrzymane dane są często obciążone subiektywnym odczuciem badanego. Konieczne zatem dla wiarygodności badań jest pokonywanie przeszkód wynikających z niedoskonałości zmysłów, ulegających złudzeniom w czasie dokonywania samooceny, oraz wpływu emocji na osoby badane. W eliminacji tego typu zafałszowań należy sięgać po nowe technologie. Jedną z nich są – cieszące się obecnie coraz większą popularnością – badania eyetrackingowe (Sikora, Stolińska, 2016, s. 17).

Eyetracking to „zbiór metod i technik badawczych, które przeznaczone są do pomiaru, rejestracji i analizy danych o położeniu i ruchach gałek ocznych w określonym przedziale czasowym. Metodę tę wykorzystuje się do obserwacji ruchów gałek ocznych, a także ustalenia punktów skupienia wzroku, zaś samo badanie pozwala na zebranie danych ilościowych, odzwierciedlających procesy psychofizyczne i neuropsychologiczne, które są obecne podczas przetwarzania wzrokowych informacji. Eyetracking pozwala na pozyskanie wiedzy o przebytej ścieżce wzroku, na zobrazowanie tego, co jednostka ogląda w określonym momencie oraz na określenie, które z ukazanych elementów są dla osoby badanej najatrakcyjniejsze” (Garczarek-Bąk, 2016, s. 57). Eyetracking należy rozumieć również jako „ogół technik badawczych, które polegają na obiektywnym śledzeniu i zwykle rejestrowaniu ruchu gałek ocznych. Podstawowym celem badań jest pozyskanie informacji na temat ścieżki wytworzonej podczas wodzenia po obrazie wzrokiem. Aparatura pomiarowa rejestruje wspomniane ruchy oczu, a tym samym rejestruje ścieżki wzroku. Ścieżki te natomiast tworzone są przez punkty, ukazujące miejsca, na których koncentrował się wzrok w trakcie oglądania obrazu. Można zatem stwierdzić, iż ruch gałek ocznych rejestrowany jest w celu ustalenia zmian w położeniu punktu, na jaki jest skierowany ludzki wzrok” (Opach, 2011, s. 155).

Początki badań eyetrackingowych przypadają na wiek XIX. Wykonywano wtedy badania ruchów gałek ocznych drogą obserwacji. Metody wynalezione niemalże równocześnie przez Heringa i Lamare’a w 1879 roku polegały na odbiorze nasilenia siły dźwięków towarzyszących zmianom napięcia mięśni poruszających się oczu, dzięki czemu można było rejestrować zmiany ich położenia. Badacze stwierdzili, iż w trakcie czytania jednego wersu usłyszeć można pewne dźwięki, zaś w czasie przechodzenia z jednego wersu do ko-

lejnego słyszalny jest wyrazisty dźwięk. W roku 1897 za sprawą Hueya powstał przyrząd do pomiaru ruchu oczu. Metoda ta należała do inwazyjnych, wymagała bowiem nakładki umieszczanej na oku, poruszającej ramię w celu zapisania pojawiających się ruchów. Z kolei R. Dodge na początku XX wieku dostrzegł, że możliwe jest zarejestrowanie odbijającego się od oczu światła, i wraz z T. Clinem zbudował pierwszy eyetracker, który nie był inwazyjny. Rejestrował on odbijające się od rogówki oka wiązki światła, a jego zapis ukazywał punkty oraz kolejność fiksacji (Bałaj, 2011, s. 172). Zasadnicze badania dotyczące ruchu gałek ocznych zostały przeprowadzone w 1935 roku przez G. Buswella, który skonstruował kolejny nieinwazyjny eyetracker. Badacz spostrzegł, że im lepiej osoba badana zna scenę wizualną, tym czas fiksacji (krótkiego zatrzymywania się wzroku) jest dłuższy, a sakkady (szybkie ruchy gałki ocznej) krótsze, natomiast przy rozpoznawaniu sceny ilość fiksacji jest o wiele mniejsza niż w trakcie jej zapamiętywania. Zauważył również, że najwięcej fiksacji pojawia się w tych miejscach sceny, które są istotne dla jej zrozumienia (Sałaj, 2016, s. 292-293). Opracowana przez Buswella monografia wniosła duży wkład w dziedzinę badań nad ruchem oczu. Zawierała bowiem wyniki obserwacji dokonywanych systematycznie w trakcie patrzenia przez badanych na złożone obrazy. Badania podejmowane obecnie w tym zakresie koncentrują się na próbie zrozumienia ruchów oczu podczas codziennego widzenia (Bałaj, 2011, s. 172).

Istotne badania przeprowadził także po roku 1950 A. Yarbus. Ukazał on, iż jednostki badane skupiają uwagę jedynie na pewnych elementach widocznych na obrazie, zaś kierowanie wzroku zależne jest od otrzymanego pytania. Fakt ten uwidaczniał wyraźny związek pomiędzy patrzeniem a myśleniem (Sałaj, 2016, s. 294).

W świetle wiedzy neurobiologicznej należy stwierdzić, iż oczy, będące najbardziej wysuniętą częścią mózgu, odzwierciedlają zachodzące w nim procesy myślowe. Dostarczają one największej liczby bodźców, sięgającej nawet do 80%. Mózg człowieka nie skupia się na całości fizycznie dostępnego pola widzenia oka. Wyłania natomiast te jego elementy, których obraz tworzy się w żółtej plamce. Stanowi ona obszar siatkówki, który jest najlepiej wyposażony w fotoreceptory – i to w nim obraz cechuje się największą ostrością (Błasiak, Godlewska, Rosiek, Wcisło, 2013, s. 481).

Procesy wzrokowe zachodzą z ogromną prędkością, ponieważ ludzkie oczy wykonują w przybliżeniu 150 tys. ruchów w ciągu doby. Obecnie jednym z lepiej poznanych procesów jest mechanizm ruchów skokowych oczu. Wyróżnić w nim można pewne części składowe, wśród których istotne z punktu widzenia eyetrackingu są sakkady i fiksacje (Sałaj, 2016, s. 290–291).

Oko człowieka może rozpoznać w określonym momencie tylko jeden obraz, aby móc następnie przejść do kolejnego. Takie intensywne ruchy gałki ocznej są określane jako sakkady – są to ruchy między punktami, na których zatrzymuje się wzrok (Rożek, 2014, s. 384). Sakkada oznacza zatem przeniesienie wzroku na inny element obrazu oglądanego, zaś przeciętny czas jej trwania wynosi około 50 ms (Błasiak, Godlewska, Rosiek, Wcisło, 2013, s. 482). Jest ona skokową zmianą położenia oczu, która wywołana jest intencjonalnie bądź też odruchowo. Następuje wówczas zmniejszenie wrażliwości wzroku, zaś same ruchy określane są jako najszybsze spośród wszystkich wykonywanych przez ludzkie ciało (Stolińska, Andrzejewska, 2017, s. 261).

Ludzkie oko nie widzi bezustannie. Zatrzymuje się ono na określonym elemencie, który jest aktualnie obserwowany, co określane jest mianem fiksacji. Fiksacje oznaczają zatem „względnie stabilne skupienie wzroku na fragmencie oglądanego obrazu”, a czas ich trwania szacuje się na 0,15–1,5 s. Podczas owego bezruchu dochodzi do odbioru bodźców

wzrokowych, a więc percepcji danych. Przetwarzanie informacji sensorycznych jest tym głębsze, im dłużej trwa fiksacja. Liczba fiksacji może świadczyć o istotnym znaczeniu danego fragmentu dla zrozumienia sensu sceny wizualnej bądź też o problemach w rozpoznaniu jego elementów (Stolińska, Andrzejewska, 2017, s. 260). Fiksacje należy zatem pojmować jako „stan względnego spoczynku oka” – oznaczają punkty, na których wzrok badanego został zatrzymany, i prezentują jego skoncentrowanie na danym obrazie (Stolecka-Makowska, Wolny, 2014, s. 199).

Analiza sakkad oraz fiksacji zajmuje istotne miejsce w badaniach eyetrackingowych. Pomiar dokonany za pomocą eyetrackera obejmuje również całkowity i średni czas obserwowania obrazu, a także ilość rewizyt (ponownego oglądania fragmentów materiału). Badania okulograficzne dostarczają ponadto informacji, które z elementów są dostrzegane w pierwszej kolejności oraz które z nich sprawiają badanemu trudność (Garczarek-Bąk, 2016, s. 58).

Działanie eyetrackerów opiera się na zlokalizowaniu miejsca skupienia wzroku badanego za pomocą nakierowania na gałkę oczną nieszkodliwego światła podczerwonego, a także pobierania danych dotyczących odbicia światła od rogówki. Odbicia pod postacią refleksów zostają zarejestrowane przez kamerę. W czasie, gdy kamera nagrywa gałkę oczną, stosowne oprogramowanie identyfikuje źrenicę równoległą z odbiciem światła na rogówce oka (Sikora, Stolińska, 2016, s. 27). Eyetrackery służą zatem do badania wzrokowej aktywności. Są to urządzenia rejestrujące położenie gałek ocznych oraz określające kierunek patrzenia (linię wzroku). Najczęściej opierają się one na technologii wideo, która korzysta z promieniowania podczerwonego. Promienie zostają odbite od oka, później zaś rejestrowane przez czujniki optyczne lub kamerę. Zgromadzone informacje zostają następnie przekazane do komputera i poddane analizie, której celem jest wyodrębnienie charakterystycznych zmian w ruchu gałki ocznej (Stolecka-Makowska, Wolny, 2014, s. 197).

Badania eyetrackingowe można prowadzić z wykorzystaniem urządzenia mobilnego lub stacjonarnego. Eyetracker mobilny daje sposobność prowadzenia obserwacji w trakcie trwania ruchu. Wówczas osobie badanej zostają założone specjalne okulary, które są wyposażone w kamery rejestrujące aktywność wzrokową oraz otoczenie. Drugą możliwością jest korzystanie z eyetrackera stacjonarnego (kamera umiejscowiona jest na przykład na biurku bądź umieszczona w obudowie monitora), wykorzystywanego do analizy prezentowanych na ekranie monitora obrazów (Sałaj, 2016, s. 295).

W badaniach eyetrackingowych istotne jest, aby polecenie, które ma wykonać osoba badana, nie pochłaniało zbyt wiele czasu, jako że w trakcie pracy przy komputerze zaleca się zmianę pozycji co około 15 minut (Stolińska, Andrzejewska, 2017, s. 268). Informacje uzyskane z przeprowadzonych badań eyetrackingowych mogą zostać zaprezentowane na różne sposoby. Pokazują miejsca, w które patrzył uczestnik badania, czas spoglądania na obraz oraz kreślą ścieżkę podążania wzroku. Pośród najpowszechniejszych form prezentowania informacji wyróżnić można: mapy cieplne, ścieżki skanowania wzrokiem oraz analizę obszarów zainteresowań (Garczarek-Bąk, 2016, s. 61).

Mapa cieplna (ang. *heat map*), wykorzystując kolory, pokazuje miejsca kierowania wzroku przez osobę badaną. Barwy takie jak pomarańczowy lub czerwony, a więc kolory ciepłe, oznaczają, że badany był zainteresowany określonym obszarem (barwa czerwona wskazuje na największe zainteresowanie). Kolory chłodne natomiast świadczą o rzadszym skupianiu uwagi na danym fragmencie. Z kolei miejsca, które nie były w ogóle obserwowane przez uczestnika, pozostają niezakolorowane. Metoda ta nie dostarcza jednak informacji na temat kolejności spoglądania na dane elementy. W tym celu stosuje się tzw. ścieżki skanowania wzrokiem (ang. *scan path*). Przedstawiają one zachodzące ruchy sakkadowe.

Tak ujęte wyniki są prezentowane w postaci kół, których wielkość ukazuje czas fiksacji. Mogą być one także chronologicznie numerowane (Sikora, Stolińska, 2016, s. 28–29). Trzecią z prezentowanych form przedstawiania danych jest analiza obszarów zainteresowania (ang. *area of interest* – AOI). Pozwala ona na wyodrębnienie z ogółu spojrzeń tych, które odnoszą się do poszczególnych miejsc przedstawianych na ekranie, oraz zawiera procentowy zapis rozkładu skupienia uwagi. Obszary zainteresowań występują w postaci półprzezroczystych warstw, a dzięki danym procentowym możliwa jest bardziej wnikliwa analiza ilościowa spojrzeń (Garczarek-Bąk, 2016, s. 63).

3. Eyetracking w badaniach pedagogicznych

Dający się współcześnie zauważyć rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz łatwiejszy dostęp do urządzeń pomiarowych umożliwia stosowanie nowych metod w badaniach dydaktycznych. Konwencjonalne metody badań można obecnie wzbogacać nieinwazyjnymi sposobami obserwowania parametrów psychofizjologicznych, między innymi dzięki badaniom eyetrackingowym. Zarejestrowane wyniki mogą być natomiast wskaźnikiem motywacji osoby badanej do wysiłku intelektualnego, świadczyć o poziomie doświadczanego stresu, jak również o emocjonalnym wysiłku dotyczącym wykonywanego zadania (Rosiek, Sajka, 2014, s. 368).

W procesie kształcenia istotną kwestią jest cel przekazywania wiedzy: uczeń powinien nie tylko umieć ją odtworzyć, ale również nabyć umiejętność stosowania jej w praktyce. Wiele korzyści mogłoby przynieść odkrycie zależności między przekazywaniem a odbieraniem informacji, jednak badania w tym zakresie nie są jeszcze wystarczające. Należy wskazać, iż łatwiejsze jest określenie, czy informacje zostały przez ucznia zapamiętane, trudniej natomiast jest stwierdzić nabycie przez niego umiejętności posługiwania się tą wiedzą w praktyce. Proces przyswajania przekazu nie jest badany przez wychowawców obiektywnie – badane są subiektywne odczucia tego, kto ów przekaz odbiera. Współcześnie można już zbadać odtwarzanie w umyśle informacji. Należy zatem dążyć do ustalania, dla czego pewni uczniowie nie potrafią poprawnie rozwiązać danych zadań. Poznanie przez nauczyciela przyczyn udzielania błędnych odpowiedzi jest istotnym warunkiem podniesienia efektywności kształcenia i jej indywidualizacji (Paško, 2016, s. 125–126).

Wiele możliwości w tym zakresie dostarcza stosowanie badań eyetrackingowych. Pozwalają one bowiem na wyróżnienie elementów, które w czasie badania zostały dostrzeżone i których nie dostrzeżono, a także zrozumianych i niezrozumianych. Służą również określeniu kolejności i czasu obserwowania fragmentów obrazu, rozeznaniu, po jakim czasie zostały one dostrzeżone, jak też stwierdzeniu, czy określony tekst był przez badanego czytany, czy jedynie skanowany. Stosowanie tej metody sprawia, iż stosowana jest ona również w szeroko ujmowanych badaniach marketingowych (Świda, Kabaja, 2013, s. 29).

Badania eyetrackingowe znajdują zastosowanie w badaniach pedagogicznych. Dzięki pomiarowi parametrów ruchów oraz reakcji gałki ocznej można wysuwać wnioski dotyczące procesów poznawczych i emocjonalnych oraz w pośredni sposób badać funkcjonowanie mózgu. Dlatego też eyetracking wykorzystuje się do badań procesu uczenia się, zaś uzyskane wyniki wdraża się do pracy pedagogiczno-dydaktycznej (Rożek, Błasiak, Andrzejewska, Godlewska, Kozubowski, Rosiek, Sajka, Stolińska, Wcisło, 2015, s. 202).

Przeważająca część materiałów i pomocy edukacyjnych jest tworzona w formie wizualnej. Obecnie istnieją korzystne warunki do upowszechniania obrazów jako jednego z głównych środków przekazu treści edukacyjnych, co jest związane z wykorzystaniem badań eyetrackingowych. Badacze stosują tę metodę do doskonalenia wizualnych i multimedialnych materiałów dydaktycznych w obszarze ich tematyki, lokalizacji, ilustracji oraz zawartości merytorycznej (Stolińska, Andrzejewska, 2017, s. 262).

Zastosowanie eyetrackingu dostarcza informacji na temat takich procesów, jak percepcja i wyobrażenia wzrokowa, uwaga, rozwiązywanie problemów oraz czytanie tekstów. Rezultaty badań ukazują zaś nowe możliwości w dziedzinie edukacji, a zwłaszcza w zakresie dydaktyk szczegółowych (Rożek, 2014, s. 384).

Przy pomocy eyetrackingu można określić parametry odnoszące się do aktywności mózgu w czasie rozwiązywania różnorodnych problemów dydaktycznych i zadań edukacyjnych. Możliwe jest ustalenie stopnia trudności zadań, jak również związków między poziomem trudności a subiektywnymi odczuciami uczniów w tym zakresie (Błasiak, Godlewska, Rosiek, Wcisło, 2013, s. 486).

4. Badania

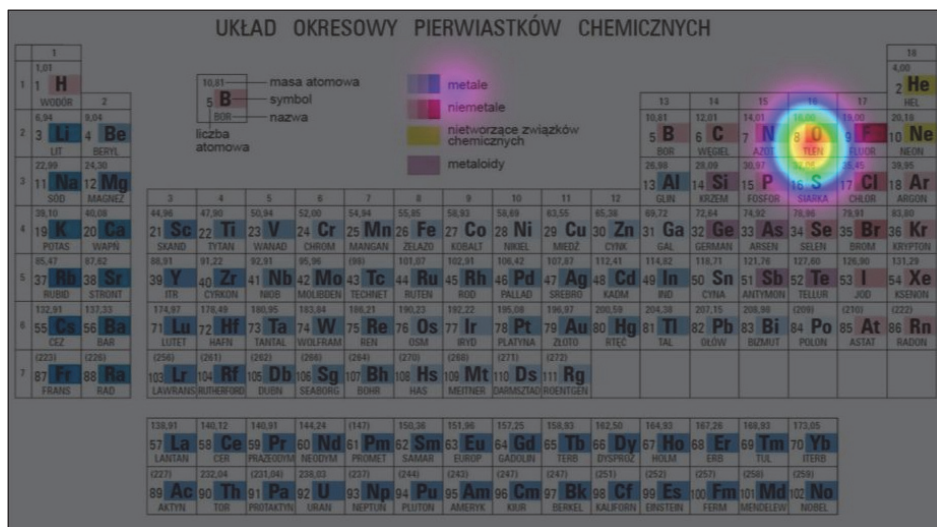
Problem badawczy sformułowano następująco: w jaki sposób uczniowie analizują układ okresowy pierwiastków chemicznych? Hipotezę zaś stanowiło następujące przypuszczenie: sposób analizowania układu okresowego pierwiastków chemicznych jest cechą indywidualną każdego ucznia. Zmienną niezależną w przeprowadzonych badaniach był układ okresowy pierwiastków, natomiast zmienną zależną – analiza wzrokowa tego układu. Wskaźnikami były mapy cieplne i zarejestrowane ścieżki wzroku.

Pomiary wykonano przy pomocy przenośnego eyetrackera The Eye Tribe (model ET1000) pracującego z oprogramowaniem Eye Tribe Server oraz Eye Tribe UI. Do rejestracji danych i odtworzenia wyników wykorzystano program Ogama 5.0.

Badaniem eyetrackingowym została objęta grupa licząca łącznie dwadzieścioro dziecięciorn uczniów. W jej skład wchodzili uczniowie i uczennice uczęszczający do dwóch klas VII szkoły podstawowej. Grupę badaną stanowiło szesnaścioro dziewcząt i trzynastu chłopców. Dobór próby do badań empirycznych dokonany został losowo. Przed przystąpieniem do badania uczniowie zostali poinformowani o sposobie jego wykonania.

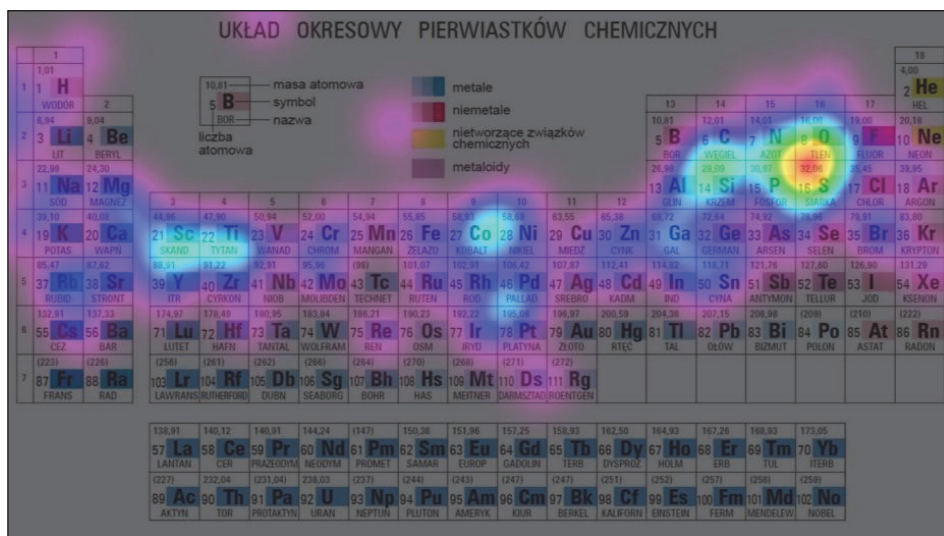
Badani otrzymali polecenie odszukania w układzie okresowym pierwiastków chemicznych, wyświetlanym na ekranie monitora, symboli wskazanych pierwiastków: siarki, tlenu i żelaza. Po odnalezieniu wskazanego symbolu uczniowie mieli na nim kliknąć lewym przyciskiem myszy. Do badań wykorzystano układ okresowy pierwiastków chemicznych zamieszczony w podręczniku do chemii dla gimnazjum (Paśko, Nodzyńska, 2009).

Podczas badania jego uczestnicy naprzemiennie wyszukiwali symbole określonych pierwiastków chemicznych, co miało zaowocować otrzymaniem 58 wyników. W związku z brakiem prawidłowej kalibracji niektóre wyniki zostały odrzucone. W rezultacie dla symbolu pierwiastka tlenu uwzględniono wyniki jedenaściorga uczniów, zaś w przypadku symboli siarki i żelaza – wyniki dwadzieściorga czworga uczniów (po 12 dla każdego z pierwiastków). Uczniowie, którzy mieli wskazać symbol danego pierwiastka, podzieleni byli na dwie grupy. Porównanie wyników tych dwu grup miało dać odpowiedź na pytanie: czy analiza obrazu przebiega u wszystkich uczniów w taki sam sposób? Porównano mapy cieplne dwu grup poszukujących symbolu pierwiastka tlenu (rysunki 1 i 2).



Rysunek 1. Mapa cieplna sześciorga badanych uczniów poszukujących symbolu tlenu w układzie okresowym pierwiastków

Źródło: opracowanie własne.

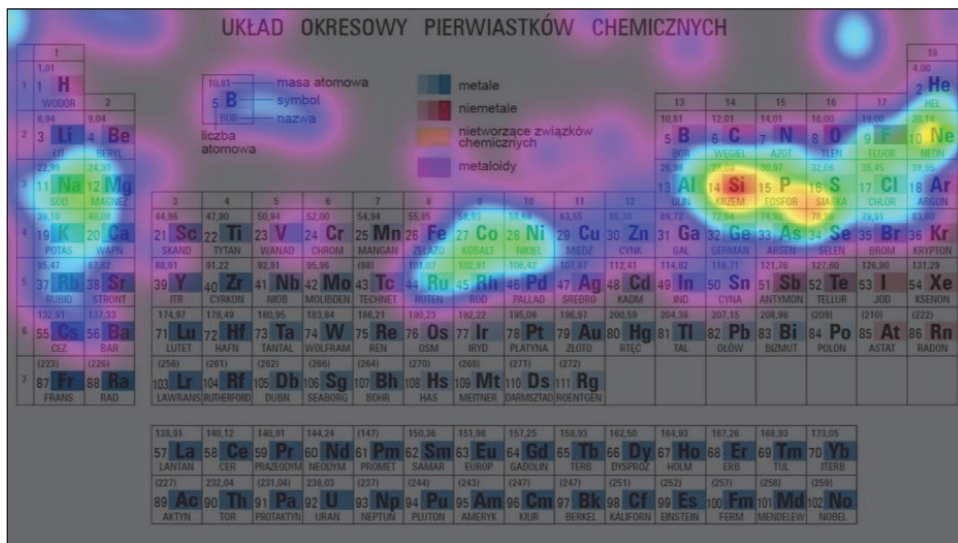


Rysunek 2. Mapa cieplna pięciorga badanych uczniów poszukujących symbolu tlenu w układzie okresowym pierwiastków

Źródło: opracowanie własne.

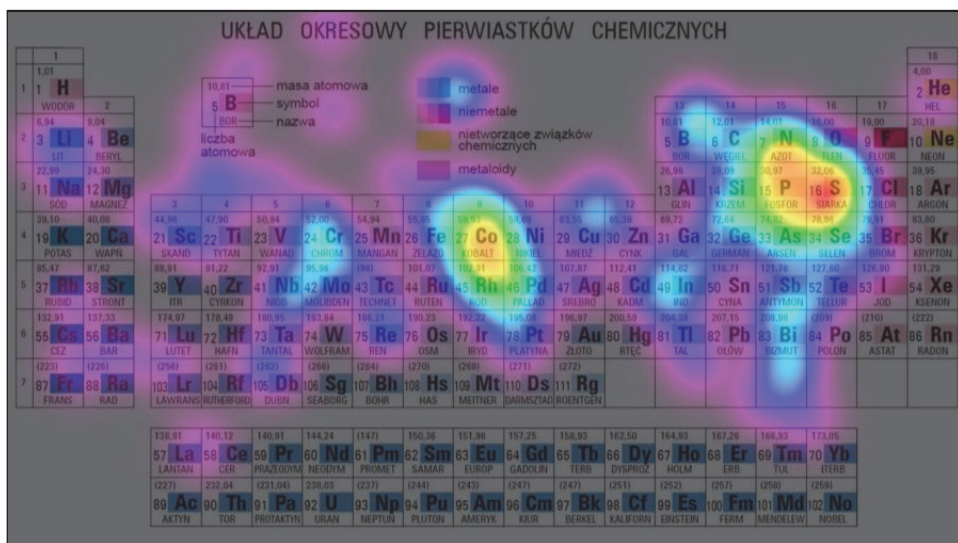
Porównanie map cieplnych pozwala zauważyć, że uczniowie skupieni w jednej grupie koncentrowali uwagę od razu na obszarze, w którym występował symbol tlenu (rysunek 1), natomiast badani z drugiej grupy wodzili wzrokiem po górnej części układu, zatrzymując go w kilku punktach, by wreszcie odnaleźć symbol szukanego pierwiastka (rysunek 2).

Mapy cieplne zaprezentowane na rysunkach 3 i 4 ilustrują z kolei rozkład uwagi badanych podczas wyszukiwania symbolu siarki.



Rysunek 3. Mapa cieplna siedmiorga badanych uczniów poszukujących symbolu siarki w układzie okresowym pierwiastków

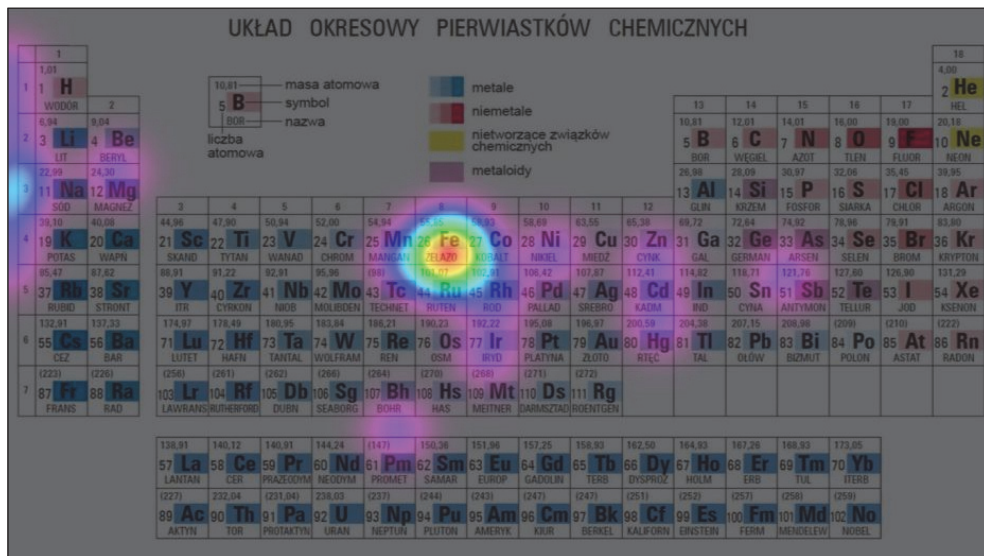
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 4. Mapa cieplna pięciorga badanych uczniów poszukujących symbolu siarki w układzie okresowym pierwiastków

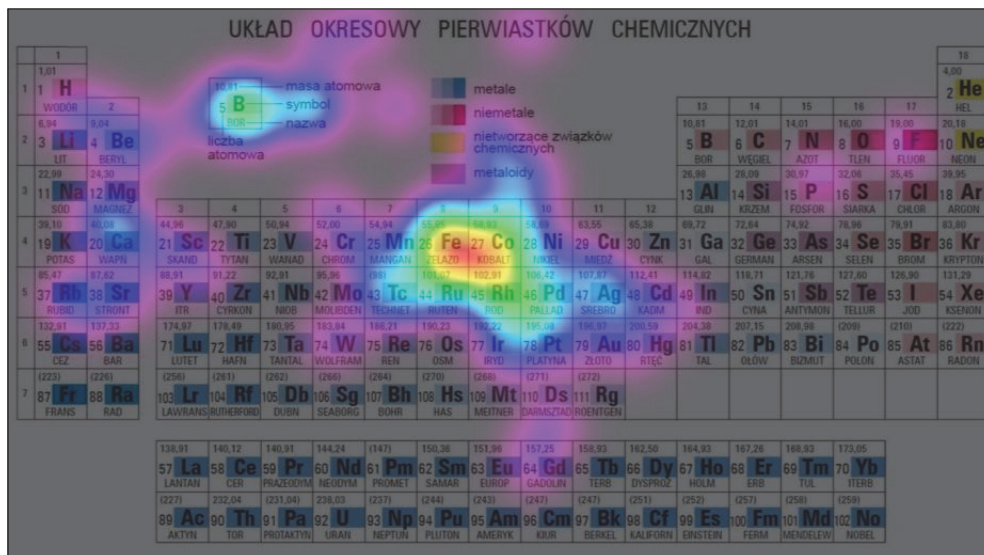
Źródło: opracowanie własne.

Mapy cieplne w przypadku odszukiwania symbolu siarki (rysunki 3 i 4) wskazują na aktywności wzroku w innych obszarach układu okresowego pierwiastków chemicznych.



Rysunek 5. Mapa cieplna czworga badanych uczniów poszukujących symbolu żelaza w układzie okresowym pierwiastków

Źródło: opracowanie własne.

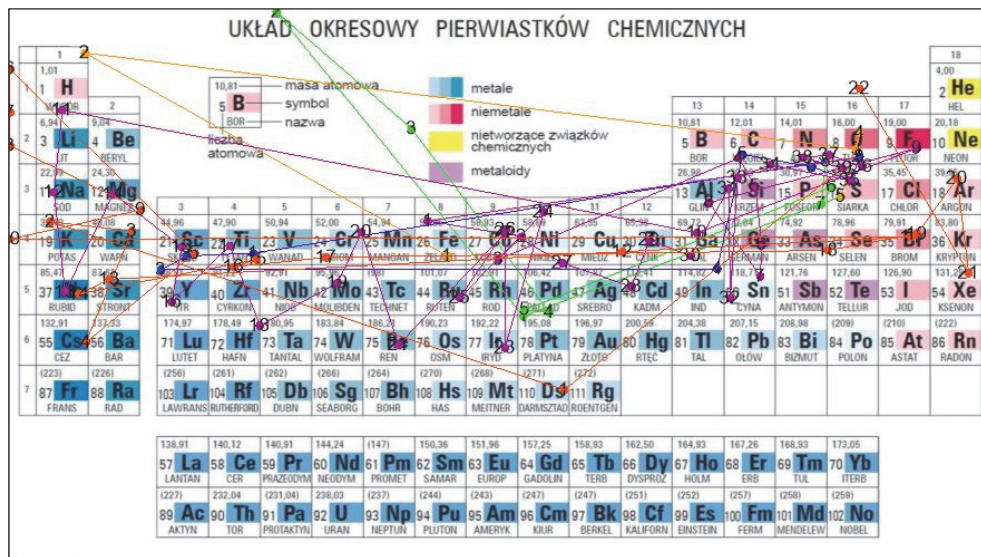


Rysunek 6. Mapa cieplna pięciorga badanych uczniów szukających symbolu żelaza w układzie okresowym pierwiastków

Źródło: opracowanie własne.

Na rysunkach 5 i 6 pokazano mapy cieplne zarejestrowane podczas poszukiwania symbolu żelaza. W jednym przypadku badani szybko odnaleźli symbol podanego pierwiastka, w drugim zaś oglądali większy obszar przedstawionego im obrazu.

Zapis ścieżki wzroku w czasie analizy obrazu pokazuje, jak bardzo zróżnicowane są sposoby analizowania układu okresowego pierwiastków przez poszczególnych uczniów. Ścieżka wzroku każdego ucznia jest oznaczona inną barwą linii.



Rysunek 7. Ścieżki wzroku pięciorga badanych uczniów poszukujących symbolu tlenu w układzie okresowym pierwiastków

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych przedstawionych na rysunku 7 można wnioskować, że właściwie każdy z badanych uczniów rozpoczynał oglądanie obrazu w innym miejscu. Jedni zaczynali od środkowej części obrazu, inni wprawdzie też od środka, ale w dolnej części. Kolejne fiksjacje dla każdego badanego są oznaczone oddzielnie, co pozwala dokładnie przeanalizować ruch oczu. Przedstawione na rysunku 7 ruchy oczu poszczególnych badanych zostały wcześniej pokazane w postaci mapy cieplnej (rysunek 2).

Ciekawy przypadek zauważono w jednej z grup mających za zadanie wskazanie symbolu żelaza (rysunek 9). Otóż w tym przypadku troje uczniów na początku analizowania obrazu odniosło się do obszaru wyjaśniającego znaczenie symboli i liczb zamieszczonych w poszczególnych opisach danych o pierwiastku. Mapa cieplna dla tego pomiaru przedstawiona jest na rysunku 6.

Z analizy danych zaprezentowanych w postaci map cieplnych, jak i ścieżek wzroku należy wnioskować, iż sposób analizowania układu okresowego pierwiastków chemicznych jest cechą indywidualną każdego ucznia, co stanowi potwierdzenie postawionej hipotezy badawczej.

Pewne fragmenty obrazu obserwuje ogół badanych – są nimi symbole odszukiwanych pierwiastków, jednak drogi dochodzenia do tych symboli widocznie się różnią. Na podstawie przedstawionych zarejestrowanych ruchów sakkadowych należy uznać, że badani wyszukiwali poszczególne symbole w sposób nieuporządkowany. Nie wodzili oni wzrokiem po kolejnych okresach bądź grupach układu okresowego. Aktywność wzrokową uczniów daje się zauważyć w wielu częściach układu okresowego, choć jest ona skoncentrowana przede wszystkim w centralnej i prawej górnej części obrazu. W tabeli 1 zestawiono najdłuższy i najkrótszy czas, jaki badane osoby poświęciły na odnalezienie symbolu danego pierwiastka.

Tabela 1. Zestawienie najdłuższego i najkrótszego czasu wyszukania symboli poszczególnych pierwiastków

Symbol wyszukiwanego pierwiastka	Najdłuższy czas wykonania zadania [s]	Najkrótszy czas wykonania zadania [s]
O	40,5	4,6
S	27,8	4,4
Fe	61,8	4,9

Źródło: opracowanie własne.

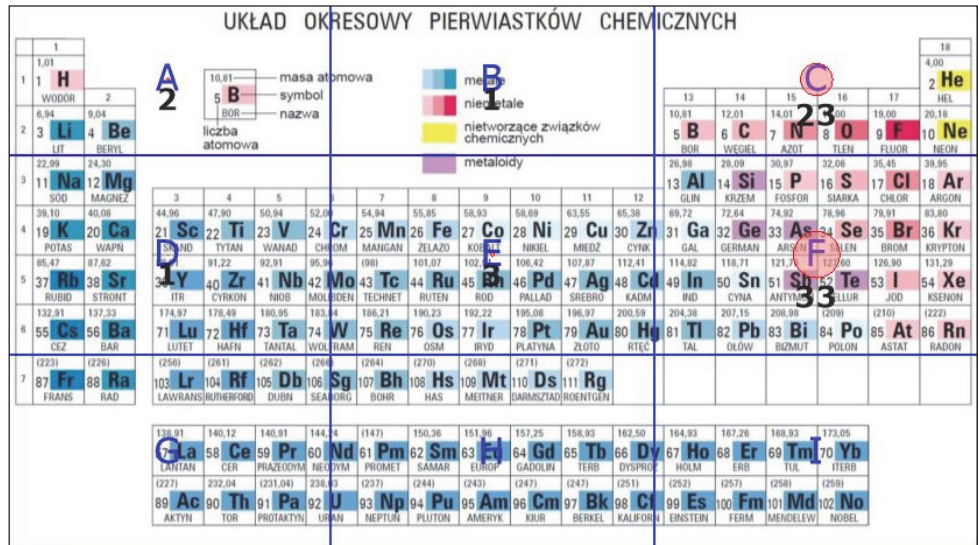
Wyniki przedstawione w tabeli 1 wskazują na znaczne różnice czasu wykonania zadania przez poszczególnych uczniów. Szczególnie duże dysproporcje występują w przypadku najdłuższego czasu odnajdowania symbolu pierwiastka. Najdłużej jedna z badanych osób poszukiwała symbolu żelaza – przez 61,8 s – zaś w przypadku odnajdowania symbolu siarki najdłuższy czas wynosił 27,8 s. Natomiast najkrótsze czasy szukania symbolu pierwiastka nie różniły się od siebie o więcej niż 9%. Z kolei największa różnica pomiędzy najdłuższym i najkrótszym czasem odnajdowania symbolu pierwiastka występowała w przypadku żelaza, najdłuższy czas był bowiem około 12-krotnie dłuższy od najkrótszego. Średnie czasy wyszukiwania symboli pierwiastków były do siebie podobne, co ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Średni czas wyszukiwania poszczególnych symboli pierwiastków chemicznych przez badanych

Symbol wyszukiwanego pierwiastka	Średni czas wyszukania symbolu pierwiastka [s]
O	13,67
S	12,21
Fe	13,75

Źródło: opracowanie własne.

W celu weryfikacji otrzymanych danych obszar z planszą układu okresowego pierwiastków podzielono na dziewięć obszarów AOI. Podział na te obszary w przypadku badania sześciorga uczniów odszukujących symbol tlenu pokazuje rysunek 10. W pozostałych przypadkach plansza została podzielona na identyczne obszary. Liczba w danym obszarze pokazuje liczbę fiksacji wszystkich sześciorga badanych w tym obszarze.



Rysunek 10. Obszary AOI uwzględniające liczbę fiksacji oczu dla sześciorga badanych uczniów poszukujących symbolu tlenu w układzie okresowym pierwiastków

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 3 zestawiono liczby fiksacji oczu w poszczególnych AOI przy odszukiwaniu symbolu zadanego pierwiastka.

Tabela 3. Zestawienie liczby fiksacji oczu w poszczególnych obszarach AOI

Oznaczenie AOI	Symbol pierwiastka			Ogółem
	O (tlen)	S (siarka)	Fe (żelazo)	
A	8	15	19	42
B	2	8	5	15
C	34	29	2	65
D	22	31	31	84
E	22	46	85	153
F	57	61	15	133
G	–	6	–	6
H	1	–	6	7
I	–	5	–	5

Źródło: opracowanie własne.

W obszarze AOI oznaczonym literą C znajdował się symbol tlenu. W AOI oznaczonym literą E mieścił się symbol żelaza, natomiast w AOI oznaczonym literą F – symbol siarki. Z przedstawionego zestawienia wynika, że najwięcej fiksacji następowało w obszarach, w których znajdowały się odszukiwane symbole. Odstępstwo występuje w obszarze F w przypadku poszukiwania symbolu tlenu. Można to tłumaczyć położeniem symbolu tego pierwiastka blisko granicy pomiędzy obszarami C i F.

Badani uczniowie mieli za zadanie podać odpowiedź poprzez kliknięcie lewym przyciskiem myszy na odnaleziony symbol pierwiastka. W badaniach zwrócono uwagę na ewentualną zależność pomiędzy analizowaniem obrazu a ruchem wskaźnika myszy. W wyniku analizy map cieplnych stwierdzono, że prawie zawsze mysz stała nieruchomo w jednym miejscu, a przesuwana była tylko w celu zaznaczenia odszukanego symbolu.

5. Wnioski

Na podstawie dokonanej analizy i interpretacji uzyskanych wyników badań eyetrackingowych sformułowane zostały następujące wnioski:

1. Sposób analizowania układu okresowego pierwiastków chemicznych przez uczniów jest cechą indywidualną każdego z nich, co stanowi potwierdzenie postawionej hipotezy badawczej.

2. Analiza ruchów sakkadowych oczu badanych uczniów wykazała, iż wyszukiwanie symboli pierwiastków chemicznych następowało w sposób nieuporządkowany.
3. Przeprowadzone badanie potwierdziło posiadanie przez uczniów umiejętności wyszukiwania i odczytywania symboli pierwiastków chemicznych w układzie okresowym pierwiastków.
4. Uzyskane dane wskazują na brak ruchów myszy komputera, która podczas badania pozostawała w spoczynku, w czasie gdy uczniowie śledzili wzrokiem obraz na monitorze – dopiero po odszukaniu symbolu pierwiastka klikali na niego myszą.
5. Znacząca rozbieżność pomiędzy najkrótszym a najdłuższym czasem wykonania danego zadania przez badanych ukazuje konieczność indywidualnego podejścia do ucznia oraz zindywidualizowania wymagań edukacyjnych.
6. Centralne położenie symboli pierwiastków chemicznych w układzie okresowym nie daje gwarancji szybszego ich odnalezienia przez uczniów.

Na podstawie przeprowadzonych badań nasuwa się wniosek, że w celu podniesienia sprawności kształcenia należy zwiększyć indywidualizację nauczania w zakresie zapoznawania się uczniów z układem okresowym pierwiastków, opierając się na wynikach badań eyetrackingowych.

Bibliografia

- Bałaj, B. (2011). Analiza i interpretacja ruchów oczu w skaningu wyobraźniowym. W: O. Gorbaniuk i in. (red.). *Studia z Psychologii w KUL* (s. 169–188). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Błasiak, W., Godlewska, M., Rosiek, R., Wcisło, D. (2013). Eye tracking. Nowe możliwości eksperymentalne w badaniach edukacyjnych. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1(4), 481–488.
- Garczarek-Bąk, U. (2016). Użyteczność badań eye trackingowych w pomiarze utajonych determinant zachowań zakupowych nabywców. *Ekonometria*, 3(53), 54–71.
- Opach, T. (2011). Zastosowanie okulografii (techniki eye-tracking) w kartografii. *Polski Przegląd Kartograficzny*, 43(2), 155–169.
- Paśko, J.R. (2016). Badania eyetrackingowe w dydaktyce chemii. W: W. Błasiak (red.). *Neuronauka i eyetracking. Badania i aplikacje* (s. 123–136). Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner.
- Paśko, J.R., Nodzyńska, M. (2009). *Moja chemia. Podręcznik dla gimnazjum*. Cz. 1. Krzeszowice: Wydawnictwo Kubajak.
- Rosiek, R., Sajka, M. (2014). Reakcja źrenicy jako wskaźnik przetwarzania informacji podczas rozwiązywania zadań testowych z zakresu nauk ścisłych. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 5(2), 368–374.
- Rożek, B. (2014). Wykorzystanie badań eye-trackingowych do analizy procesu rozwiązywania testowego zadania matematycznego jednokrotnego wyboru. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 5, 384–390.
- Rożek, B., Błasiak, W., Andrzejewska, M., Godlewska, M., Kozubowski, P., Rosiek, R., Sajka, M., Stolińska, A., Wcisło, D. (2015). Neurodydaktyczne aspekty procesu rozwiązywania testowego zadania matematycznego na podstawie badań eyetrackingowych. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 6(3), 202–208.

- Sałat, J. (2016) Widzenie kontrolowane, czyli kiedy technika wkracza w pole patrzenia. Eyetracking. W: J. Dziewit, M. Kołodziej, A. Pisarek (red.). *Patrzanie i widzenie w kontekstach kulturoznawczych*. Katowice: Wydawnictwo Grupakulturalna.pl – Uniwersytet Śląski.
- Sikora, M., Stolińska, A. (2016). Zastosowanie okulografii w badaniach interfejsów użytkownika. W: W. Błasiak (red.). *Neuronauka i eyetracking. Badania i aplikacje* (s. 15–41). Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner.
- Stolecka-Makowska, A., Wolny, R. (2014). Możliwości zastosowania techniki okulograficznej w ilościowych badaniach marketingowych. *Studia Ekonomiczne*, 195, 195–205.
- Stolińska, A., Andrzejewska, M. (2017). Metodologiczne aspekty stosowania techniki eye trackingowej w badaniach edukacyjnych. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 24, 259–276.
- Świda, J., Kabaja, B. (2013). Wykorzystanie technik neuromarketingowych do badań postrzegania opakowań produktów. *Marketing i Rynek*, 11, 26–30.

Visual analysis of the periodic table of chemical elements during the search for their symbols (eyetracker research)

A b s t r a c t: In the era of rapid development of new technologies and easy access to a variety of measurement tools, the possibility of using new methods in didactic research can be noticed. They can serve as an enrichment of conventional methods, while being a guarantee of greater reliability and objectivity of the conducted research. One type of such a research is known as eyetracking. At the beginning of the article the basic information on eyetracking is presented together with a brief historical outline of its use in general and in pedagogy. Attention was paid to the benefits the eyetracking research can bring to the education process. The hypothesis was formulated that the method of searching for the element's symbol in the periodic table is the student's individual feature. The research was carried out in the group of 7th grade primary school male and female students. As a result of the research, the hypothesis was positively verified. The test results are presented in the form of thermal maps, eye movement paths and the data summarizing tables.

It was found, that the method of analyzing the image depicting the periodic table of chemical elements, is chaotic. The time required to complete the task is very diverse and depends on the student. Basing on the analysis of research results, it can be stated that in order to improve the efficiency of education, the individualization of teaching should be increased upon the results of eyetracking research.

K e y w o r d s: eyetracking, oculography, image analysis, heat maps, fixations, periodic table of chemical elements

Odwaga i służba jako komponenty wychowania społecznego

Jacek Siewiora

Wydział Nauk Społecznych, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

A b s t r a k t: Setna rocznica odzyskania przez Polskę niepodległości z perspektywy pedagogicznej niewątpliwie staje się okazją do podjęcia refleksji nad współczesnym rozumieniem patriotyzmu. Wychowanie społeczne, jako wyraz troski o kształtowanie patriotyzmu, skłania do odczytania na nowo postaw odwagi i służby. Jest to szczególnie ważne, gdyż obie te postawy mogą bardzo łatwo ulec niewłaściwej interpretacji, a w skrajnym przypadku przybrać zdegenerowane formy bohaterszczyzny i dehumanizacji. Istotnym zadaniem okazuje się więc poszukiwanie możliwości właściwego ich kształtowania. Szukając rozwiązania tego dylematu, można z całą pewnością wskazać, że sprzyjającym kontekstem oddziaływania pedagogicznego w tym obszarze jest przede wszystkim troska o właściwie rozumianą wolność jednostki oraz dbałość o to, aby odwadze nie towarzyszył brak wyobraźni. Fundamentalnym jest powiązanie ich z odpowiedzialnością za to, co określa się mianem dobra wspólnego.

S ł o w a k l u c z o w e: wychowanie społeczne, odwaga, służba, patriotyzm

1. Wprowadzenie

Człowiek, jako istota społeczna, ma obowiązek współtworzyć ład społeczny, uczestniczyć w życiu różnych wspólnot oraz świadomie angażować się w kształtowanie tego, co nazywa się dobrem wspólnym. Rozumienie wychowania społecznego na przestrzeni czasów przybierało różnorodne formy, a cele, jakie przed nim stawiano, wpływały często z tendencji ideologicznych i politycznych. Miało ono ogromne znaczenie także w procesie wychowania patriotycznego, co w roku jubileuszu odzyskania przez Polskę niepodległości należy szczególnie zaznaczyć. Warto więc podjąć próbę poszukania odpowiedzi na pytanie: czy we współczesnej perspektywie myślenia o wychowaniu społecznym jest jeszcze miejsce dla tak ważnych procesów, jakimi są budowanie tożsamości i walka o niepodległość w duchu odwagi i służebności?

Korespondencja w sprawie artykułu: ks. prof. MWSE, dr hab. Jacek Siewiora, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Nauk o Wychowaniu, ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów, Poland, tel. +48 14 65 65 524, e-mail: jacek.siewiora@mwse.edu.pl.

2. Odwaga w obronie dobra wspólnego

Proces wychowania zmierza do przekazania wychowankom konkretnych wartości oraz ukształtowania pożądanych postaw i umiejętności. Poszukując czynników chroniących poszczególne wartości – a w dalszej perspektywie cały proces wychowania – przed utylitarystycznym wykorzystaniem, warto wskazać perspektywę, jaką jest dobro wspólne. Z jednej strony bowiem odwołuje się ono do dobra jako takiego, mającego charakter uniwersalny, z drugiej – nieco operacjonalizując – opisuje wszystkie składowe niezbędne do osiągnięcia dobrostanu i harmonijnego rozwoju. Perspektywa dobra jest zawsze odwołaniem do uobecniania go we wszystkich kategoriach życia ludzkiego, tj. w życiu moralnym, intelektualnym, religijnym, gospodarczym, społecznym, kulturowym czy wreszcie politycznym. W katolickiej myśli społecznej przyjmuje się, że dobro wspólne „obejmuje sumę takich warunków życia społecznego, w jakich ludzie mogą pełniej i szybciej osiągnąć własną doskonałość” (Jan XXIII, 1969, nr 65). Należy przy tym zauważyć, iż pełni ono służebną wobec człowieka rolę, a jego sens wyczerpuje się w służbie człowiekowi (Mazur, 2016, s. 261). Niemniej dobro wspólne społeczeństwa „sprowadza się ostatecznie do tego, kim w owym społeczeństwie jest każdy człowiek – jak pracuje i jak żyje” (NSZZ „Solidarność”..., 2005), zatem troska o dobro wspólne stanowi wartość społeczno-moralną i jest zadaniem spoczywającym na każdym z osobna członku społeczeństwa. J. Mazur (2016, s. 263) zauważa, że wymiar społeczny dobra wspólnego domaga się świadczenia na jego rzecz i zawiera w sobie zobowiązanie wszystkich członków społeczeństwa do stwarzania warunków integralnego rozwoju człowieka. Ów obowiązek „ochrony dobra wspólnego” nie dotyczy tylko władzy państwowej, ale obejmuje wszystkich, którzy kształtują to dobro na płaszczyźnie wspólnej odpowiedzialności (Mazur, 2016, s. 263). Niewątpliwie kategoria dobra wspólnego ściśle wiąże się z pojęciem Ojczyzny, wskazując na swoistą „wymianę darów”, jaka następuje w relacjach obywatela z nią. W roku, w którym świętujemy jubileusz odzyskania niepodległości, warto podejmować refleksję także nad wychowaniem społecznym i jego komponentami. Mając na uwadze aspekt historyczny, niewątpliwie warto wskazać dwa z nich, a mianowicie odwagę i służebność. Zarówno proces odzyskiwania niepodległości, jak i wysiłek jej utrwalania (także i współcześnie) wskazują, że każde pokolenie staje wobec konieczności zdobywania sprawności w opanowywaniu uczuć, jakie rodzą się w człowieku w obliczu zbliżających się niebezpieczeństw, a więc strachu, bojaźni oraz śmiałości lub odwagi. Wszystkie one, same z siebie obojętne moralnie, nabierają moralnej wartości dopiero poprzez to, jaki z nich zrobi się użytek.

Strach, jako wrodzony odruch obrony przed czymś, co może przynieść szkodę bądź zagładę, musi zostać ujęty w karby, aby nie paraliżował mądrych działań jednostki, ale także by nie zaciemniał sfery poznawczej i nie utrudniał obiektywnego rozeznawania zła, które może rodzić zagrożenie (Woroniecki, 2013, s. 423). Z kolei odwaga, rodząca się jako owoc refleksji o konieczności podjęcia jakiejś formy sprzeciwu wobec kogoś (czegoś), o kim (o czym) nabiera się przeświadczenia, że łamie cenne dla podmiotu wartości, również wymaga swoistej emocjonalnej i intelektualnej obróbki. Stąd też przyjmuje się, że do specyficznych cech odwagi zalicza się wolność, celowość i świadomość. Są one fundamentalne przez to, że obejmują całe spektrum działań, od wolnego wyboru strategii postępowania po gotowość na przyjęcie jej konsekwencji, czyli akceptację ryzyka lub niebezpieczeństwa, nakierowanie na wartościowy lub ważny cel oraz niepewny wynik podjętego działania. Za-

tem odwaga ujawnia się w sytuacjach stawiających osobę wobec konieczności zademonstrowania trudnych postaw, takich jak (Wenc, 2016, s. 678):

- wytrzymałość na stresujące bądź niebezpieczne doświadczenie;
- działanie w samotności;
- wytrzymałość na ból fizyczny;
- odporność na ból wynikający z bycia świadkiem łamania norm.

W psychologii egzystencjalnej odwaga rozumiana jest jako postawa, względnie trwała gotowość człowieka do podejmowania działań oraz wytrwania w nich w sytuacjach trudnych, zagrożających, problemowych (Wenc, 2016, s. 678). Podkreśla się przy tym, że tym, co stanowi o jej pozytywnej ocenie moralnej, jest to, że powstaje ona jako reakcja na obronę wartości wyznawanych przez jednostkę czy społeczność. Aby uchronić się przed brawurą, a więc jakąś formą deformacji odwagi, konieczne jest zaistnienie twórczego konfliktu moralnego między sytuacją, która budzi strach, a wartościami osobistymi czy ponadosobistymi, takimi jak: zasady, przekonania czy poczucie honoru, a także trafna ocena zaistniałej sytuacji, zdolność jednostki do podjęcia ryzyka oraz silny motyw do działania, ale bez wyraźnego przymusu. W ten sposób odwaga nabiera swoistego koordynatora, jakim jest cnota męstwa. Dzięki niej w decydujących chwilach człowiek nie ulega strachowi ani nie daje się bezmyślnie porwać odruchom odwagi (Woroniecki, 2013, s. 424). Zatem można wskazać jej trzy podstawowe komponenty: poznawczy, emocjonalno-motywacyjny oraz behawioralny.

- komponent poznawczy wyraża się w poznawaniu natury życia człowieka, środków niezbędnych do osiągnięcia celu działania oraz rozpoznaniu jego sensu, a także podejmowaniu właściwych decyzji i wyborów;
- komponent emocjonalno-motywacyjny obejmuje zdolność człowieka do realizowania wartości i odpowiadania na nie oraz doświadczania siebie samego;
- komponent behawioralny wiąże się z zaangażowaniem we własne życie i uczestnictwem w nim w pełni (Wenc, 2016, s. 679).

O ile najprostsze skojarzenie łączy odwagę z aktywnym uczestnictwem w działaniach militarnych czy wojennych, o tyle odnalezienie jej właściwej roli w okresie pokoju może nastręczać w obszarze wychowania pewnych trudności. Niemniej posiłkując się literaturą przedmiotu, można wskazać kilka obszarów, w których odwaga jest postawą niezbędną i ku którym wychowanie powinno zdążać. Są nimi (Pieter, 1971, za: Wenc, 2016, s. 679):

- wyrażanie opinii i ocen;
- samoobrona i obrona argumentacji;
- wystąpienia publiczne;
- protest wobec opinii publicznej;
- przeciwstawianie się naciskom;
- podejmowanie decyzji i ich wykonanie;
- odpowiedzialność i samodzielne działanie;
- cywilne bohaterstwo.

3. Służba jako wyraz troski

Natura społeczna człowieka jest fundamentem, na którym możliwe staje się budowanie celowych relacji międzyludzkich czy między jednostką a społecznością. Ma to bardzo konkretne konsekwencje praktyczne. Można wskazać w tym miejscu na niektóre z nich:

- fundamentalne znaczenie mają więzi z innymi, co jest szczególnie ważne współcześnie, gdy właściwe relacje z innym zastępowane są przez kontakt z przedmiotami bądź tzw. relacjami za pomocą mediów społecznościowych;
- jako istota społeczna człowiek żyje we wspólnotach, ale i świadomie buduje wspólnoty, poczynawszy od tej najbardziej podstawowej, jaką jest rodzina, przez grupy, wspólnoty społeczne, aż po wspólnotę narodową;
- odkrywanie innych ludzi obok siebie nie tylko rodzi potrzebę ułożenia sobie z nimi relacji, ale także prowadzi do uświadomienia sobie odpowiedzialności za innych, niesienia pomocy. Ciekawa refleksja w tym miejscu może zrodzić się na kanwie ewangelicznego przykazania miłości, które miłość bliźniego pozycjonuje względem miłości „siebie samego”.

Dotykamy tutaj zatem konieczności określenia samego zjawiska służby, jak i motywów, dla których jest ona podejmowana. Termin „służba” jest definiowany jako (*Służba*, 2018):

- „1. «praca na rzecz jakiejś wspólnoty, wykonywana z poświęceniem»;
2. «instytucja użyteczności publicznej lub wojsko; też: pracownicy tej instytucji»;
3. «działalność tych instytucji»;
4. «obowiązki pełnione w określonych godzinach pracy w niektórych instytucjach»”.

Współcześnie podstawowe rozumienie służby przesunęło się w kierunku pracy w instytucji użyteczności publicznej. I w tym kontekście służba to praca na rzecz jakiejś wspólnoty, wykonywana z poświęceniem, działanie dla jakiejś sprawy (Dubisz, 2003, s. 1278). Praca w instytucjach użyteczności publicznej może występować jako: służba cywilna, służba mundurowa oraz inne, wybrane zawody o charakterze służby, a zatem służba zdrowia – szeroko rozumiana – i pracownicy oświaty (Jańczuk, 2016, s. 1070–1072).

Mamy więc *spectrum* działań podejmowanych bądź to przez jednostkę na rzecz wspólnoty, bądź też przez instytucję, ujmowanych w kategorii obowiązku lub troski, jakkolwiek zawsze służba będzie zachowaniem prospołecznym obejmującym następujące czynności (Tarkowski, 2000, s. 20):

- allo(socjo)centryczne, gdy człowiek poświęca swoje dobro, a zatem majątek, zdrowie, życie, dobre imię dla kogoś innego, odnoszącego dzięki temu korzyści;
- kooperacyjne, gdy człowiek tak organizuje czynności, aby on i inni odnosili korzyści lub co najmniej nie ponosili strat;
- pomocne, gdy człowiek ponosi naturalne koszty, przeznaczając swój czas, wykonując pracę, podejmując wysiłek po to, aby ktoś inny odniósł korzyści.

Służba to zatem działanie, w którym zawarta jest chęć niesienia pomocy, czynienia dobra drugiemu, czy wreszcie praca na rzecz dobra wspólnego. Z całą pewnością u podstaw służby drugiemu człowiekowi stoją określone motywy, przy czym należy zaznaczyć, że nie zawsze są one czyste i wzniosłe:

- religijne – wypływające z przekonań i doświadczenia religijnego. Sięgając po źródło biblijne, z całą pewnością jako kluczowe można wskazać przykazania Dekalogu¹, mówiące o trosce o życie, mienie (inaczej mówiąc: mikrokosmos bliźniego), znajdujące swoje dopełnienie w nowotestamentalnym przykazaniu miłości i Ośmiu błogosławieństwach, tzw. Kazaniu na górze²;
- altruistyczne – bezinteresowny dar z siebie dla innych, jak to czynią wolontariusze;
- zarobkowe – jako sposób zarabiania (podejmowanie pracy z powodu trudności na rynku pracy i braku innych ofert);
- poświęcenie połączone z możliwością zdobycia środków do życia w sytuacji prowadzenia fundacji lub stowarzyszeń;
- terapeutyczne – pomaganie jako terapia bądź autoterapia lub sposób ukrywania własnych problemów;
- egoistyczne – gdy pomaganie jest traktowane jako namiastka kontaktu z innymi (Tarkowski, 2000, s. 22).

Uważna obserwacja rzeczywistości pozwala na dokonanie spostrzeżenia, iż nie może być miłości bez służby, ale też nie może być służby bez miłości, gdyż „służba wyzuta z miłości łatwo przynosi zgorzknienie i poczucie frustracji. Miłość i służba idą razem, trzeba miłować służąc i służyć miłując” (Gądecki, 2014). Tę relację wzajemnego dopełniania zachodzącą między służbą a miłością w kontekście patriotycznym dostrzegł prymas Stefan Wyszyński: „Pierwszy wniosek, to upowszechniać ideę ofiary za ojczyznę. Może nam się wydaje, że dzisiaj wystarczy ubezpieczać naród nasz, jego byt i wolność traktatami pokojowymi i aliansami międzynarodowymi? Nic to jednak nie pomoże, gdy młodzież polska nie będzie zdolna do ofiary za ojczyznę. Trzeba więc wychowywać w sobie ducha ofiary i poświęcenia. Ojczyzna za wszystko nam pieniędzmi, pensjami i emeryturami nie zapłaci. (...) Drugi wniosek – upowszechniać ideę służby i pomagania. My nie możemy urządzić się w naszej ojczyźnie tylko w perspektywie konsumpcyjnego wygodnictwa, bo tyle narodów niszczało w tej właśnie wygodniczej postawie. (...) Dla zachowania (...) wolności i obrony, nie wystarczy nasze wygodnictwo. Niekiedy wypadnie je porzucić i to łatwo, aby służyć ojczyźnie. Stąd upowszechniana przez nas idea służenia, służby, pomagania, która w Polsce przyjąć się musi! Idzie o to, abyśmy coraz mniej mówili, co nam się należy od narodu i państwa, a coraz więcej – co my jesteśmy winni narodowi, państwu i braciom naszym” (za: Kachnowicz, 2011).

Z przyczyn oczywistych ze szczególnym zainteresowaniem należy w tym miejscu zwrócić uwagę na służbę w wymiarze oświaty. Pojęcie „oświata” w znanej nam formule pochodzi od Immanuela Kanta i w parze z „edukacją” – traktowaną jako pojęcie synoni-

¹ „Jam jest Pan, Bóg twój, który cię wyprowadził z ziemi egipskiej, z domu niewoli. (...) Czcij swego ojca i swoją matkę, jak ci nakazał Pan, Bóg twój, abyś długo żył i aby ci się dobrze powodziło na ziemi, którą ci daje Pan, Bóg twój. Nie będziesz zabijał. Nie będziesz cudzołożył. Nie będziesz kradł. Jako świadek nie będziesz mówił przeciw bliźniemu twemu kłamstwa. Nie będziesz pożądał żony swojego bliźniego. Nie będziesz pragnął domu swojego bliźniego ani jego pola, ani jego niewolnika, ani jego niewolnicy, ani jego wołu, ani jego osła, ani żadnej rzeczy, która należy do twojego bliźniego” (Pwt 5, 6. 16-21).

² „Jezus, widząc tłumy, wyszedł na górę. A gdy usiadł, przystąpili do Niego Jego uczniowie. Wtedy otworzył swoje usta i nauczał ich tymi słowami: «Błogosławieni ubodzy w duchu, albowiem do nich należy królestwo niebieskie. Błogosławieni, którzy się smucą, albowiem oni będą pocieszeni. Błogosławieni cisi, albowiem oni na własność posiadą ziemię. Błogosławieni, którzy łakną i pragną sprawiedliwości, albowiem oni będą nasyćeni. Błogosławieni miłosierni, albowiem oni miłosierdzia dostąpią. Błogosławieni czystego serca, albowiem oni Boga oglądać będą. Błogosławieni, którzy wprowadzają pokój, albowiem oni będą nazwani synami Bożymi. Błogosławieni, którzy cierpią prześladowanie dla sprawiedliwości, albowiem do nich należy królestwo niebieskie. Błogosławieni jesteście, gdy [ludzie] wam urągają i prześladowają was, i gdy z mego powodu mówią kłamliwie wszystko złe na was. Cieszcie się i radujcie, albowiem wasza nagroda wielka jest w niebie»” (Mt 5, 1-11).

miczne – oznacza autonomiczny, wewnętrznie spójny system instytucji i działań na rzecz rozwoju jednostek i społeczeństwa. Szczególną rolę w tym systemie pełni nauczyciel, będąc osobą uczącą innych przez przekazywanie im treści, wprowadzanie w świat wartości oraz kształtowanie kompetencji i umiejętności (w tym uczenia się). Tak rozumiana służba nauczyciela ma szczególne znaczenie nie tylko dla konkretnej jednostki, konkretnego ucznia, ale jest także szczególna w wymiarze społecznym i państwowym. Przyjmuje się więc – na szczęście jeszcze dość powszechnie – że do dobrego spełniania tego zawodu trzeba mieć powołanie, związane ze szczególnymi predyspozycjami. Służba nauczycielska to zatem służba na rzecz własnych wychowanków, która przez nich owocować będzie w kolejnych pokoleniach w zakresie ich ról rodzinnych i zawodowych. W zakres tej służby wchodzi także wypływające z właściwego rozumienia godności osoby ludzkiej zadanie aktywizacji i wszechstronnego doskonalenia i rozwoju wychowanków. Zadanie to możliwe jest do wykonania jedynie w duchu służby i miłości (Jańczuk, 2016, s. 1072).

4. Wychowanie społeczne oparte na odwadze i służebności

Mając na uwadze powyższe, należy więc szukać sposobów, aby ustrzec się przed podwójnym niebezpieczeństwem, mianowicie żeby odwaga nie stała się brawurą, a służba nie zamieniała się w niewolnictwo. Proces wychowania do właściwego rozumienia i przeżywania tak odwagi, jak i służby musi przebiegać z poszanowaniem trzech następujących czynników (Zymivec, 2009, s. 82):

- wewnętrznych psychologicznych faktorów, powiązanych z cechami osobowościowymi podmiotu, czynnikami motywacyjnymi czy osobistym potencjałem;
- zewnętrznych, środowiskowych faktorów, a zatem otaczającego środowiska, dające wzorce konkretnych postaw, z którymi człowiek może chcieć się identyfikować;
- celowo stosowanych oddziaływań rozwojowych, określanych mianem procesu wychowania społecznego.

Zatem nie bez znaczenia jest mądre, przemyślane ukazywanie wychowankom potrzeby kształtowania w sobie dojrzałych postaw. „Miłość ku Ojczyźnie uczy męstwa. A męstwo, wiemy, broni czasu wojny, służy słabym, potrzebującym opieki w czasie pokoju. Miłość uczy roztropności, umiarkowania w wymaganiach dla siebie, uczy też wielkoduszności, gdy mamy myśleć o innych. Naród prawidłowo wychowany i wychowujący młode pokolenie wie, że bez miłości nie przygotowuje młodego pokolenia do wypełnienia przyszłych zadań. Miłość ku Ojczyźnie, jako wartość wychowawcza, uczy też wspaniałomyślności i daje siłę ducha na chwile trudne, gdy trzeba zapomnieć o sobie” (Wyszyński, 1975). Należy jednak pamiętać, że jest wiele czynników, które utrudniają takie myślenie o dobru poszczególnych osób w kontekście dobra Ojczyzny. Można próbować w tym momencie wskazać na niektóre z nich:

1. Kryzys zdolność wartościowania. Wśród przyczyn tego kryzysu należy wskazać niewątpliwie relatywizm, który nie tylko prowadzi do erozji więzi społecznych, ale także podważa wiarygodność wszelkich reguł nieodzownych w każdym społeczeństwie i zaufanie do nich, niszczy wartości, będące natchnieniem do budowania braterskiego świata, epoki, która z dystansem podchodzi do wszelkich prób wartościowania. W konsekwencji umacnianie się relatywistycznej wizji natury rodzi poważne problemy dla wychowania, zwłaszcza dla wychowania moralnego (Benedykt XVI, 2009, nr 61).

2. Zanik wrażliwości na prawdę. Konsekwencją zaniechania poszukiwania prawdy jest odmówienie rozumowi ludzkiemu prawa do racjonalnego porządkowania świata. Empirycznie można doświadczyć, czym skutkuje porzucenie tego wysiłku. „Bez prawdy człowiek skazuje się na empiryczną i sceptyczną wizję życia, niezdolną wznieść się ponad *praxis*, ponieważ nie interesuje jej dostrzeżenie wartości – a czasem nawet znaczeń – dzięki którym mogłaby ją osądzać i ukierunkować” (Benedykt XVI, 2009, nr 9). Musi to prowadzić do powstawania swoistego jarmarku idei, gdzie każdy może głosić swoje zdanie, nie odnosząc się przy tym do poglądów drugiego człowieka. W świecie, w którym nie dopuszcza się wartościowania i nie poszukuje prawdy, każdy może mówić, co chce, i nie ponosi za to konsekwencji. Niemożliwość wartościowania zdań na dobre i złe, pożyteczne i szkodliwe odbiera możliwość wyboru, co w konsekwencji prowadzi do pozornej wolności (Szczypiński, 2013, s. 242).
3. Totalitarna wizja wolności. Współgra ona z powyższymi czynnikami, gdyż próby porządkowania, a więc rozróżniania tego, co dobre, od tego, co złe, często współcześnie spotykają się ze sprzeciwem, oskarżeniem o nietolerancję i brak szacunku dla drugiego człowieka. Rozum ludzki dąży do odkrycia celu, do zrozumienia otaczającego go świata, a nie może tego czynić bez prawdziwej wolności, która zakłada poszukiwanie prawdy. I dlatego też nie wolno zapominać, że owszem „wszystko mi wolno, ale nie wszystko przynosi korzyść (1 Kor 6, 12).
4. Błędne pojmowanie natury ludzkiej kształtującej podstawy moralne i etyczne. Ma ona wpływ na kształt ludzkiej egzystencji, gdyż „człowiek jest twórcą całego życia gospodarczo-społecznego, jego ośrodkiem i celem” (Sobór Watykański II, 1966, nr 63). Błąd ten prowadzi do przekonania, że człowiek może manipulować sobą, może tworzyć istoty ludzkie i odmawiać innym istotom możliwości stania się ludźmi. Błędna wizja człowieka w konsekwencji kieruje się przeciw niemu samemu i prowadzi do zniewolenia (Szczypiński, 2013, s. 242–243).

Zatem, jak słusznie zauważa M. Śnieżyński (2009, s. 70), w podejmowanych działaniach wychowawczych trzeba uczynić wszystko, by eksponować wartości pozytywne prowadzące naszych wychowanków do pełni człowieczeństwa, do obdarowania ich dobrem. Z tego założenia wynikają trzy następujące przesłanki:

- należy umożliwić uczniom poznanie koncepcji człowieka jako osoby oraz sposobów jego doskonalenia poprzez urzeczywistnianie dobra w sobie i dążenie do jego osiągnięcia;
- konieczne jest pogłębianie świadomości bycia osobą, której przysługuje bezwarunkowa godność, pozwalająca budować w sobie dobro;
- należy uczyć rozumienia siebie jako istoty spełniającej się w relacji z drugim, afirmowania w każdej z nich ludzkiej wartości dobra.

Tak wyrażana miłość pedagogiczna do wychowanków pozwala na formułowanie sposobów opieki nad dziećmi i młodzieżą oraz samego procesu wychowania wokół słowa *serviam*, czyli „chcę, pragnę, będę służył”. Znaczenie tego wyrażenia zawiera się w kilku konkretnych przesłankach (Siwiec, 2012, s. 184):

- służyć, aby tworzyć dziecku doświadczającemu duchowego losu odepchniętych środowisko rodzinnego domu, umożliwić zakorzenienie w tradycji, wierze i wartościach moralnych;
- służyć, aby wychowywać człowieka do służby człowiekowi, Ojczyźnie i społeczeństwu, do odpowiedzialności za siebie i innych w różnych sferach ludzkiej egzystencji;

- służyć, aby pomóc młodemu człowiekowi we wszechstronnym rozwoju jego uzdolnień intelektualnych, zainteresowań i osobowości;
- służyć, aby przygotować wychowanków do samodzielnego funkcjonowania, uczyć ich pracowitości i wykonywania zawodu;
- służyć tak, jak umiem i potrafię najlepiej i na ile pozwala mi moja wiedza, moje przygotowanie i rozeznanie w problematyce;
- służyć, aby wychowywać przede wszystkim swoim przykładem służby dla służby.

Obchodzony w bieżącym roku podniósł jubileusz stulecia odzyskania niepodległości skłania także do refleksji nad współczesnym rozumieniem patriotyzmu. Doceniając przejawy tej postawy, jaką dali nam nasi przodkowie, walcząc o wolność, musimy pamiętać, że dla współczesnego pokolenia patriotyzm przybiera nowe wymiary. Bowiem to, „że żyjemy w czasach względnego pokoju, wcale nie oznacza, że pokój i niepodległość są nam dane raz na zawsze, i warto o tym pamiętać. Natomiast patriotyzm czasu pokoju to nasze zadanie na dziś” (Kamieniecki, 2015). Współczesny patriotyzm wyraża się nie tylko pamięcią historyczną, ale także w uczciwej pracy, trosce o świat wartości, którymi warto się dzielić z innymi. Dbałość o wspólnotę narodową to także w obszarze pedagogicznym wychowywanie do odwagi i służby, która przybiera potrzebne przejawy w konkretnych sytuacjach.

5. Podsumowanie

Perspektywa świętowania rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości powinna współczesne pokolenia Polaków zachęcić do refleksji nad tym, jak unikać wszelkich rodzajów serwilizmu, czyli zniewolenia. Z całą pewnością we współczesnej perspektywie myślenia o wychowaniu społecznym jest miejsce dla procesów budowania tożsamości i walki o niepodległość w wymiarze jednostkowym oraz społecznym, w duchu odwagi i służebności.

Bibliografia

- Benedykt XVI. (2009). *Encyklika „Caritas in Veritate” Ojca Świętego Benedykta XVI do biskupów, prezbiterów i diakonów, do osób konsekrowanych i wszystkich wiernych świeckich o integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie*. Tarnów: Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej „Biblos”.
- Dubisz, S. (red.). (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 3: P–Ś. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gądecki, S. (2014). Nie może być miłości bez służby [online, dostęp: 2018-06-10]. *Niedziela*, 18 kwietnia. Dostępny w Internecie: <http://niedziela.pl/artukul/9007/Abp-Gadecki-nie-moze-byc-milosci-bez>.
- Jan XXIII. (1969). *Encyklika o współczesnych przemianach w świetle zasad nauki chrześcijańskiej (Mater et magistra)*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Jańczuk, L. (2016). Służba. W: K. Chałas, A. Maj (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (s. 1070–1072). Radom: Polwen – Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Kachnowicz, Ł. (2011). *Prorok Polski wartościowej* [online, dostęp: 2018-06-10]. Stowarzyszenie „Solidarni 2010”. Dostępny w Internecie: <http://solidarni2010.pl/331-prorok-polski-wartosciowej>.

- Kamieniecki, M. (2015). Patriotyzm to służba Ojczyźnie. Z Janem J. Kasprzykiem, historykiem, publicystą, radnym warszawskiego samorządu, rozmawia Mariusz Kamieniecki [online, dostęp: 2018-06-10]. *Nasz Dziennik*, 11 listopada. Dostępny w Internecie: <https://naszdzienik.pl/polska-kraj/146877,patriotyzm-to-sluzba-ojczyzn.html>.
- Mazur, J. (2016). Dobro wspólne. W: K. Chałas, A. Maj (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom: Polwen – Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- NSZZ „Solidarność” u Ojca Świętego Jana Pawła II. (2005) [online, dostęp: 2018-05-04]. *Niedziela*, 35. Dostępny w Internecie: <http://niedziela.pl/arttykul/77537/nd/NSZZ-„Solidarnosc”-u-Ojca-Swietego>.
- Pieter, J. (1971). *Strach i odwaga*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Siwiec, R.B. (2012). *Św. Brat Albert*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.
- Służba. (2018). W: W. Doroszewski (red.). *Słownik języka polskiego* [online, dostęp: 2018-06-10]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. Dostępny w Internecie: <https://sjp.pwn.pl/slowniki/s%C5%82u%C5%BCba.html>.
- Sobór Watykański II. (1966). *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes”*. Kraków.
- Szczypiński, O. (2013). Podstawy demokracji w ujęciu Benedykta XVI. W: J. Luty, R. Piestrak (red.). *Praworządność w dobie kryzysu* (s. 236–252) [online, dostęp: 2018-06-10]. Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Zamiejscowy Prawa i Nauk o Gospodarce, Instytut Prawa. Dostępny w Internecie: <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/5414>.
- Śnieżyński, M. (2009). Wychowanie do dobra. W: M. Nowicka-Kozioł (red.). *Wybrane aspekty współczesnej aksjologii pedagogicznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Tarkowski, Z. (2000). *Zarządzanie i organizacja pomocy społecznej*. Lublin: Wydawnictwo Fundacji „Orator”.
- Wenc, A. (2016). Odwaga. W: K. Chałas, A. Maj (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom: Polwen – Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Woroniecki, J. (2013). *Katolicka etyka wychowawcza*. T. 2. Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej – Wydawnictwo KUL.
- Wyszyński, S. (1975). *Bezimienny bohater symbolem ofiarnego poświęcenia dla Ojczyzny, Warszawa, 31 października 1975, przemówienie wygłoszone w 50 rocznicę sprowadzenia zwłok Nieznanego Żołnierza do Warszawy* [online, dostęp 2018-06-10]. Dostępny w Internecie: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XtcrR1KbP_sJ:podkarpacki.civitaschristiana.pl/files/download.Php%3Ffile%3D1530781584_patriotyzm-ojczyzna-w-myli-kocioa.pdf+&cd=9&hl=pl&ct=clnk&gl=pl&client=firefox-b-ab.
- Zymivec, N.V. (2009). Rozwytok osobystisnogo potencjalu u procesi social’no-pedagogicznnoi diajal’nosti. W: O.V. Bezpai’ko (red.). *Socjal’na pedagogika*. Kyiv.

Courage and service concepts as components of social education

A b s t r a c t: From the pedagogical perspective, the 100th anniversary of regaining independence by Poland undoubtedly becomes an opportunity to reflect on the contemporary understanding of patriotism. Social education, as an expression of concern for the shaping of patriotism, prompts us to re-read the attitudes of courage and service. This is especially important as both of these aspects can very easily be misinterpreted, and in extreme cases they can take on degenerate forms of heroism and dehumanization.

An important task, therefore, is to look for opportunities to shape these attitudes properly. Seeking a solution to this dilemma, it can be certainly pointed out, that proper understanding of individual freedom as well as care for courage not to be accompanied by lack of imagination should be the favorable context of pedagogical influence in this area. It is fundamental to link the attitudes mentioned above with responsibility for what is called the common good.

K e y w o r d s: social education, courage, service, patriotism

Postrzeganie pracy asystenta rodziny przez klientów pomocy społecznej i osoby ich wspomagające

Agata Szot

Wydział Nauk Społecznych, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

A b s t r a k t: Artykuł w swej treści obejmuje problematykę asystenta rodziny, od strony charakteru jego pracy, przedstawienia najważniejszych celów i zadań oraz obowiązków i wyzwań zawodowych. Asystent rodziny jest bowiem zawodem nowym, funkcjonującym w systemie pomocy społecznej, ukierunkowanym na profesjonalizm i zarazem wielostronność działania na rzecz rodzin przeżywających trudności życiowe. Na wstępie pracy zaznaczono społeczny aspekt zawodu, zaś w części zasadniczej scharakteryzowano profesję asystenta rodziny od strony celów, zadań i rodzaju realizowanych obowiązków zawodowych oraz najczęściej przyjętych sposobów działania. Ukazano również dylematy związane z wykonywaniem zawodu asystenta rodziny oraz jego perspektywy na przyszłość. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, stosując jako narzędzie badawcze kwestionariusz ankiety. Badaniami objęto czterdzieści osób będących klientami pomocy społecznej oraz 60 asystentów rodziny i pracowników socjalnych. Przedstawiono również szczegółowe wnioski wypływające z tych badań, dotyczące istoty i postrzegania pracy asystenta rodziny przez ludzi korzystających z jego pomocy oraz przez samych asystentów rodziny / pracowników socjalnych. Całość kończy podsumowanie, podkreślające znaczenie zawodu zarówno w realiach współczesnego życia, jak i w kontekście prowadzonej przez państwo polityki prorodzinnej.

S ł o w a k l u c z o w e: asystent rodziny, praca socjalna, pomoc rodzinie, praca z rodziną dysfunkcyjną

1. Wprowadzenie

Termin „asystent” pochodzi od słowa „asysta”, które jest określeniem osoby towarzyszącej komuś, współobecnej, pomagającej, będącej w pogotowiu (Olechnicki, Załęcki, 1997). W kontekście pomocy społecznej asystent jest osobą, która w ramach swej pracy zawodo-

wej i stawianych przed nią zadań towarzyszy klientowi w pokonywaniu jego życiowych trudności, pracuje na rzecz klienta na jego zasobach, udziela mu wsparcia na miarę zaistniałych potrzeb oraz motywuje rodzinę do zmiany niekorzystnej dla niej sytuacji w celu poprawy jej funkcjonowania (Dębska-Cenian, 2010).

Asystentura rodziny nie tylko wkomponowała się w realia pracy socjalnej, ale i zaistniała w świadomości społecznej, w szczególności zaś w wielu polskich rodzinach wymagających pomocy społecznej i korzystających z niej na co dzień. Stanowi ona antidotum na problemy i bolączki rodzin, które z różnych względów przeżywają określone trudności i nie potrafią same ich rozwiązać. Asystent rodziny w świetle prawa i nowo stworzonej profesji to człowiek do zadań specjalnych, ściśle określonych, ukierunkowanych na poprawę sytuacji rodzin w poszczególnych obszarach działania. A obszarów tych jest wiele, stąd też praca asystenta rodziny ma charakter wielostronny, wieloaspektowy.

2. Asystent rodziny – specyfika zawodu

W świetle prowadzonej obecnie w Polsce polityki prorodzinnej, między innymi zintensyfikowanej na rodzinach, które doświadczają na co dzień różnego rodzaju trudności, działania pomocy społecznej – w szczególności wielozadaniowa praca asystenta rodziny – są czymś oczywistym, wyrastającym z potrzeb społecznych i aktywności państwa na rzecz poprawy sytuacji polskich rodzin. Asystent rodziny jest zawodem nowym, ukierunkowanym na pracę z rodziną w obszarze jej wsparcia. Praca ta polega na wspomaganiu rodziców w prawidłowym wypełnianiu przez nich funkcji opiekuńczo-wychowawczej oraz kształtowaniu u poszczególnych członków rodziny umiejętności w zakresie pokonywania sytuacji trudnych – z reguły rozwiązywania problemów dotyczących rodziny (Krasiejko, 2016b). Jest ukierunkowana na rodzinę (z reguły dysfunkcyjną) i jej problemy w celu ich niwelowania bądź zmniejszania ich uciążliwości, aż do ostatecznego rozwiązania w określonym czasie. Praca asystenta rodziny jest pracą trudną, mocno absorbującą, angażującą siły psychiczne i fizyczne osoby wykonującej ten zawód. Wymaga odpowiedniego nastawienia do pracy w ramach realizacji obowiązków zawodowych, jak również szczególnego podejścia do sytuacji, ludzi i spraw w ujęciu profesjonalnym, kompleksowym.

Asystent rodziny wchodzi na bardzo trudny teren działań, jakim jest rodzina z wieloma problemami (wcześniej problemy te pomagały jej rozwiązywać poszczególne służby w ramach swych kompetencji). Przyjmuje się, iż asystent rodziny nie jest opiekunem, lecz tym, który dokonuje zmiany. Istotną cechą jego działania jest to, by nie wyręczać, a jedynie aktywizować i motywować osobę lub rodzinę do samodzielnej pracy w celu przezwyciężenia trudnej sytuacji, w jakiej się znalazła. Działanie to obejmuje przeszukiwanie zasobów rodziny, uruchamianie dawno niewykorzystywanych kompetencji, modelowanie lub trenowanie umiejętności, których beneficjent nie posiada, oraz towarzyszenie w ich wykonywaniu do czasu osiągnięcia biegułości (Krasiejko, 2016b).

Na specyfikę zawodu asystenta rodziny składają się podejmowane czynności, wpisane w zasady jego wykonywania, czyli: przeprowadzenie wywiadu środowiskowego, wgląd do kwestionariusza wywiadu oraz do dokumentacji członków rodziny – niezbędnej do prowadzenia pracy z rodziną, wgląd w dokumenty osobowe rodziny, realizowanie planu pracy z rodziną za jej zgodą i z jej aktywnym udziałem, współpraca z zespołem interdyscyplinarnym powołanym w ośrodku pomocy społecznej, współpraca z instytucjami i placówkami pomocowymi świadczącymi pomoc rodzinie (Pilecka, 2015).

Asystent rodziny zobowiązany jest do udzielania pomocy dziecku i rodzinie. W swojej pracy opiera się na podejściu, które duży nacisk kładzie na podejmowanie działań wspierających i pomocowych wobec rodzin mających problemy natury opiekuńczo-wychowawczej. Bierze on pod uwagę znaczenie dla rozwoju dziecka rodzinnych form opieki zastępczej, zabezpieczając warunki jak najbardziej zbliżone do środowiska rodzinnego. W przypadkach tego rodzaju – jednak dopiero po wyczerpaniu wszystkich możliwych form poprawy sytuacji dziecka w rodzinie biologicznej – podejmuje działanie interwencyjne, polegające na tymczasowym lub stałym umieszczeniu dziecka w pieczy zastępczej.

3. Cele i zadania asystenta rodziny

Asystent rodziny ma jasno wytyczone cele i zadania. Koncentrują się one wokół spraw rodziny i pomagania jej w przezwyciężaniu pojawiających się trudności życiowych. Celem pracy asystenta, w świetle Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (t.j. Dz.U. z 2018 r. poz. 998), jest pomoc rodzinie w osiągnięciu podstawowego poziomu stabilności życiowej i wzięciu odpowiedzialności za własne życie, co ma umożliwić jej wychowywanie dzieci.

Celem pracy asystenta rodziny jest:

- poprawa wzajemnych relacji w rodzinie – podtrzymanie i zacieśnienie więzów wśród członków rodziny;
- poprawa relacji między małżonkami w przypadku nasilających się i nierozwiązanych konfliktów rodziców;
- pomoc dzieciom, która jest skierowana na zapewnienie opieki i odpowiednich warunków życia i rozwoju, jak również na poznanie uznanych norm postępowania i zachowania;
- niwelowanie u dzieci napięć psychicznych oraz poczucia braku bezpieczeństwa i stabilizacji, które wywołane są dysfunkcyjnością domu rodzinnego;
- zapewnienie prawidłowych relacji rodzice – dzieci, opartych na miłości, szacunku i zaufaniu;
- redukcja zachowań agresywnych, nabywanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych bez zachowań agresywnych i przemocowych;
- wzmocnienie motywacji do walki z nałogiem;
- przywrócenie możliwości pełnienia przypisanych ról społecznych;
- podniesienie zaradności życiowej rodziców.

Zasadniczym celem wszelkich działań podejmowanych przez asystenta rodziny jest poprawa warunków życia codziennego podopiecznych, towarzyszenie rodzinom dysfunkcyjnym, niepotrafiącym samodzielnie przezwyciężać trudnych sytuacji życiowych. Istotna jest także integracja rodziny ze środowiskiem, w którym funkcjonuje. Do celów pracy asystenta należy ponadto pomoc w zachowaniu integralności rodziny, a zwłaszcza przeciwdziałanie konieczności umieszczenia dzieci w placówkach opiekuńczo-wychowawczych lub rodzinach zastępczych.

Zadania asystenta rodziny określone zostały w art. 15.1. Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (t.j. Dz.U. z 2018 r. poz. 998). Obejmują one:

- opracowanie i realizację planu pracy z rodziną we współpracy z członkami rodziny i w konsultacji z pracownikiem socjalnym;

- opracowanie przy współpracy z członkami rodziny i koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej planu pracy z rodziną, skoordynowanego z planem pomocy dziecku umieszczonemu w pieczy zastępczej;
- udzielanie pomocy rodzinom w poprawie ich sytuacji życiowej, przede wszystkim w zdobywaniu umiejętności prawidłowego prowadzenia gospodarstwa domowego;
- udzielanie pomocy rodzinom w rozwiązywaniu problemów natury socjalnej;
- udzielanie pomocy rodzinom w rozwiązywaniu problemów natury psychologicznej;
- udzielanie pomocy rodzinom w rozwiązywaniu problemów wychowawczych z dziećmi;
- wspieranie aktywności społecznej rodzin;
- motywowanie członków rodzin do podnoszenia kwalifikacji zawodowych;
- udzielanie pomocy w poszukiwaniu, podejmowaniu i utrzymywaniu pracy zarobkowej;
- motywowanie rodziców do udziału w zajęciach, których celem jest kształtowanie prawidłowych postaw rodzicielskich i umiejętności psychospołecznych;
- udzielanie wsparcia dzieciom, najczęściej przez udział w zajęciach psychoedukacyjnych;
- podejmowanie interwencji w sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa dzieci i rodzin;
- prowadzenie indywidualnych konsultacji dla rodziców i dzieci;
- prowadzenie pełnej dokumentacji pracy z rodziną;
- dokonywanie okresowej oceny sytuacji rodziny;
- monitorowanie funkcjonowania rodziny po zakończeniu z nią pracy;
- sporządzanie na wniosek sądu opinii o rodzinie i jej członkach;
- współpraca z jednostkami administracji rządowej, samorządowej i organizacjami pozarządowymi oraz innymi właściwymi podmiotami i osobami w działaniach służących poprawie sytuacji dziecka i rodziny.

W skrótowym ujęciu zadania asystenta rodziny można pogrupować według istoty działania. Przedstawiają się one następująco (Ciczowska-Giedziun, 2013):

- planowanie – przygotowanie (według rozpoznania potrzeb) i realizacja planu pracy z rodziną we współpracy z członkami rodziny i na podstawie przeprowadzonej konsultacji z pracownikiem socjalnym;
- pomoc – udzielanie pomocy rodzinom w rozwiązywaniu ich problemów;
- dokumentacja – prowadzenie dokumentacji dotyczącej pracy z rodziną, dokonywanie oceny okresowej, monitorowanie rodziny po zakończeniu pracy;
- interwencja – podejmowanie działań interwencyjnych i zaradczych w sytuacji pojawienia się zagrożenia bezpieczeństwa dzieci i rodzin;
- wsparcie/motywacja – wspieranie rodzin i motywowanie ich do podejmowania pracy celem poprawy ich sytuacji życiowej;
- współpraca – realizacja współpracy z konkretnymi instytucjami, jak również organizacjami pozarządowymi, współpraca z zespołem interdyscyplinarnym.

Cele i zadania asystenta rodziny wyznaczają kierunek jego aktywności, inspirują do podejmowania działań niezbędnych na rzecz rodziny. Zarówno cele, jak i zadania są różnorodne, obejmują wiele rozmaitych obszarów działania. Precyzuje je ustawa, a determinuje wybór i postawa asystenta w kontekście realizacji jego obowiązków zawodowych względem konkretnej rodziny.

4. Modele pracy asystenta rodziny

W literaturze przedmiotu znajduje się wiele teorii i modeli pracy asystenta rodziny z rodziną wymagającą pomocy. Modele te ukierunkowują działania pracownika, pozwalają na dopasowanie ich do sytuacji danej rodziny i wyznaczają kierunek działań. Wiedza asystenta rodziny dotycząca modeli pracy socjalno-wychowawczej prowadzi do decyzji o podjęciu takiego, a nie innego podejścia teoretycznego – z jego założeniami wstępnymi, uzasadnieniem podjętego działania i wyborem proponowanych procedur postępowania.

Do najważniejszych modeli pracy asystenta rodziny zalicza się (Krasiejko, 2016b):

- model zorientowany na rozwiązywanie problemów – oparty na podejściu, które skierowane jest na motywowanie klienta w kierunku rozwiązywania problemów;
- podejście skoncentrowane na rozwiązaniach – indywidualne podejście do rodziny, kompleksowe spojrzenie i specyficzne oddziaływanie na cały system rodzinny;
- teoria systemów – traktowanie rodziny jako systemu, czyli układu powiązanych ze sobą elementów;
- model ekosystemowy – akcentowanie znaczenia mikrosystemów (rodzina, rówieśnicy, szkoła, pracodawcy, przyjaciele, znajomi) i makrosystemów (układy należące do szerszego systemu społecznego, kształtujące politykę, prawo i kontekst kulturowy, w których żyją członkowie rodziny);
- dialog motywujący – metoda skupiona na osobie, opierająca się na współpracy asystenta z członkiem rodziny.

Przedstawione metody należą do najczęściej stosowanych i skutecznych. Obejmują one ukierunkowaną pracę nie tylko samego asystenta rodziny, ale także wszystkich współpracujących z nim grup świadczących pomoc i wsparcie. Od asystenta, który jest najbliższym klientowi i jego spraw, zależy uruchomienie zakresu działania poszczególnych organizacji i instytucji na rzecz poprawy sytuacji podopiecznych.

5. Rola i wyzwania zawodowe asystentów rodziny

Asystent rodziny zajmuje się niemal wszystkimi aspektami życia swoich podopiecznych i zmierza w kierunku dokonania korzystnych zmian w ich dotychczasowej sytuacji. Jego pomoc jest wszechstronna i dalekosiężna, może być doraźna, jak również długoterminowa.

Rola asystenta rodziny jest wielotorowa. Może sprowadzać się ona między innymi do pedagogizacji rodziców, tj. wzbogacania ich wiedzy pedagogicznej o elementy wiedzy naukowej na temat wychowania dzieci i młodzieży. Dotyczy to zwłaszcza dostarczenia odpowiedniego zasobu wiadomości na temat celów, zadań, treści, metod, środków i uwarunkowań wychowywania dzieci, a także poruszania zagadnień dotyczących bezpieczeństwa i zdrowia dzieci, cech charakterystycznych dotyczących etapu rozwojowego, prawa rodzinnego i opiekuńczego, organizacji czasu wolnego czy też profilaktyki uzależnień (Krasiejko, 2016a).

Istotne jest także kształtowanie i utrwalanie prawidłowych wzorców rodzicielskich i umiejętności prospołecznych za pomocą różnych metod (metoda pracy grupowej, modelowanie, trening) przez asystenta rodziny lub przy współudziale innych specjalistów, takich jak: pedagogzy, psycholodzy, pracownicy socjalni, terapeuci rodzinni (Krasiejko, 2016a).

Warto pamiętać, że rola asystenta rodziny sprowadza się przede wszystkim do wzmacniania zaradności i wykorzystania atutów rodziców. Asystent, pomagając, wierzy w możliwości klienta, patrzy na niego globalnie, a nie tylko przez pryzmat jego niedoskonałości czy

słabości. Pomaga mu odzyskać samodzielność życiową. Działa na rzecz jego upodmiotowienia (Krasiejko, 2015).

Aktywizowanie członków rodzin dysfunkcyjnych, niwelowanie bezradności wyuczonej, prowadzenie ich do usamodzielnienia jest działaniem wiodącym, wzmacniającym klientów poprzez nabywanie przez nich przekonania o posiadanych zasobach i możliwościach ich wykorzystania podczas wychodzenia z kryzysu (Kornaszewska-Polak, 2016).

Do wyzwań zawodowych asystenta rodziny – co wynika z jego obowiązków, celów i zadań stawianych przed nim, ogromu potrzeb społecznych, autorefleksji dotyczącej własnej osoby i wykonywanego zawodu, a także zakresu doświadczenia – należą między innymi:

- podniesienie jakości i efektywności własnej pracy;
- szybkość i skuteczność reagowania w sytuacjach kryzysowych rodziny;
- pokonywanie własnych uprzedzeń, słabości, rozładowywanie narastających napięć;
- poszukiwanie głębszego, zewnętrznego lub etycznego uzasadnienia dla podejmowanych trudnych decyzji w codziennej praktyce zawodowej;
- uczenie się profesjonalnego dystansu do spraw zawodowych, które absorbują asystenta rodziny także po zakończeniu dnia pracy (Krasiejko, 2017).

Rola zawodowa asystentów rodziny posiada specyficzny, unikatowy wręcz charakter. Jej zasięg obejmuje z jednej strony wąską specjalizację – pomoc rodzinie, z drugiej – maksymalne poszerzenie tej specjalizacji o wielokierunkowość udzielanej pomocy w ujęciu interdyscyplinarnym, przy dużym zaangażowaniu się zawodowym asystentów zarówno w sensie merytorycznym, jak i emocjonalnym. Natomiast wyzwania zawodowe pracowników łączą się ściśle z wykonywaną profesją, podejściem asystentów rodziny do ich pracy, jak i stawianymi przed nimi zadaniami.

6. Przyszłość asystentów rodziny

Z racji tego, że asystent rodziny to zawód stosunkowo nowy, trzeba się go nauczyć. A to wymaga nie tylko czasu, ale i weryfikacji efektów, omówienia i wymiany doświadczeń, wypracowania nowych, skutecznych metod działania. Należy przede wszystkim trafić do świadomości osób reprezentujących instytucje pracujące z rodzinami i dziećmi i przekonać je o korzyściach ze współpracy. Instytucje pomocowe muszą być przekonane o celowości zatrudniania asystentów rodziny, a także o konieczności współpracy wszystkich osób, instytucji i organizacji pomagających dzieciom i ich rodzicom (Janowska, 2011).

W dyskusjach o przyszłości zawodu asystentów rodziny coraz częściej pojawiają się głosy dotyczące trudnych warunków pracy, szczególnie w małych ośrodkach pomocy społecznej (małe pomieszczenia, brak służbowego telefonu komórkowego, brak komputera w pokoju, brak samochodu służbowego, brak dodatkowych środków finansowych na wyposażenie biurowe itp.). Tylko w niektórych ośrodkach asystenci mają możliwość skorzystania z superwizji, szkoleń, zakupu specjalistycznej literatury. Praktyka wskazuje, że po okresie dużego zaangażowania w pracę polegającą na pomocy drugiemu człowiekowi przychodzi rozczarowanie związane z niskimi zarobkami, niestabilnością zatrudnienia oraz wydatkami (paliwo, rozmowy telefoniczne) za wykonywanie tak trudnej i wymagającej profesji (Krasiejko, 2013).

Przed asystentami rodziny, podobnie jak i pracownikami socjalnymi, rysuje się niebezpieczeństwo wypalenia zawodowego, które definiuje się jako zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, które może wystąpić u osób

pracujących z ludźmi. Wypalenie jest efektem wykonywania pracy zawodowej o charakterze pomocowym. Utrudnia, a wręcz uniemożliwia nie tylko realizację obowiązków pracowniczych, ale w pewnym sensie także normalne funkcjonowanie (Szpunar, 2011.)

Niezależnie od trudności, na jakie w swej pracy napotykają asystenci rodzin, oraz potencjalnego zagrożenia wypaleniem zawodowym, określa się ich profesję jako „zawód z przyszłością”. Decyduje o tym trudna sytuacja poszczególnych rodzin, a w obecnym czasie – wzrost zainteresowania państwa rodziną i podejmowaniem działań na rzecz poprawy jej sytuacji. Aktywna polityka prorodzinna rządu zmierza w kierunku poprawy sytuacji polskich rodzin – wszystkich, nie tylko dysfunkcyjnych. Sprawy rodziny stały się obecnie priorytetem społecznym, z tego też powodu wzrosła rola asystenta jako osoby, która pomaga rodzinie przezwyciężać problemy i trudności, mając na celu dobro jej i wychowujących się w niej dzieci.

7. Badania własne dotyczące istoty pracy asystenta rodziny

Przedmiotem badań empirycznych była praca asystenta rodziny wspomagającego na co dzień rodzinę w trudnej dla niej sytuacji życiowej. Celem diagnostycznym badań było poznanie najważniejszych aspektów pracy asystenta, ukierunkowanej na pomoc rodzinie przeżywającej trudności życiowe. Jako metodę badawczą zastosowano sondaż diagnostyczny. Badania przeprowadzono w dniach 12–18 marca 2018 roku w dwóch grupach respondentów. Wykorzystano w nich opracowany samodzielnie kwestionariusz ankiety. Przebadano łącznie sto osób, w tym czterdziestu członków rodzin będących klientami pomocy społecznej i sześćdziesięciu asystentów rodzin i pracowników socjalnych, znających specyfikę pracy asystenta.

Respondenci, którymi byli klienci pomocy społecznej (rodziny objęte opieką ze strony asystenta), rekrutowali się z Powiatowego Centrum Pomocy Społecznej w Tarnowie i Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej w Dąbrowie Tarnowskiej, natomiast asystenci rodziny / pracownicy socjalni to osoby zatrudnione w takich instytucjach, jak: Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej w Tarnowie oraz Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Tarnowie.

Wyniki badań, ilustrujące pracę asystenta rodziny i jej postrzeganie przez dwie grupy respondentów, pozwalają stwierdzić, co następuje:

1. Klienci najczęściej wskazywali na zadania, jakie wypełniają względem nich asystenci rodziny, a były nimi: udzielanie wsparcia, pobudzanie motywacji, przeprowadzanie interwencji i działań zaradczych, planowanie pracy oraz udzielanie pomocy w rozwiązywaniu problemów i prowadzenie dokumentacji. Z kolei asystenci rodziny najczęściej wymieniali: planowanie pracy, motywowanie i udzielanie wsparcia członkom rodziny oraz interwencje i działania zaradcze, prowadzenie dokumentacji i pomoc przy rozwiązywaniu problemów rodziny.
2. Klienci najczęściej korzystali z takich form pomocy oferowanej im przez asystenta rodziny, jak rozwiązywanie problemów z dziećmi oraz pomoc w rozwiązywaniu problemów socjalnych (finanse, mieszkanie, odzież, żywność), co również potwierdzili asystenci.
3. Mniej niż połowa klientów przyznała, że otrzymała ze strony asystenta rodziny pomoc w zakresie prowadzenia gospodarstwa domowego, tyle samo wskazało na uzyskanie pomocy częściowej – chociaż większość asystentów rodziny przyznała, iż świadczyła tego rodzaju pomoc.

4. Klienci wskazywali na wielostronną pomoc, jaką uzyskali dla swych dzieci, współpracując z asystentem rodziny. W ich przekonaniu była to najczęściej pomoc psychologa (co sygnalizowali również asystenci), a następnie dodatkowe nauczanie oraz pobyt w świetlicy i zapewnienie dzieciom regularnych posiłków, w mniejszym stopniu zaś leczenie, zajęcia rekreacyjne i wyjazdy wypoczynkowe. Asystenci rodzin z kolei podawali, że efektem ich pracy było zapewnienie dzieciom posiłków i pobytu w świetlicy, wskazywali na pomoc w leczeniu, organizowanie wyjazdów wypoczynkowych.
5. Klienci w większości nie przyznali się do korzystania z interwencji asystenta w sytuacji zagrożenia życia i zdrowia któregoś z członków rodziny, podczas gdy asystenci w większości potwierdzili udział w takich akcjach.
6. Do najistotniejszych problemów, jakie rozwiązywali asystenci rodziny, w opinii klientów należała trudna sytuacja materialna (co znalazło również odzwierciedlenie w opinii asystentów). Problem alkoholowy absorbował prawie połowę asystentów oraz ich podopiecznych. Na konflikty rodzinne wskazała znaczna liczba zarówno rodzin, jak i asystentów. Ponadto asystenci mieli do czynienia z problemami z dziećmi, z brakiem pracy u swych podopiecznych, ze złymi warunkami mieszkaniowymi i z przemocą w rodzinie.
7. Pośród najczęstszych działań podejmowanych przez asystentów na rzecz rodzin zarówno klienci, jak i sami asystenci wskazywali: przeprowadzanie rozmów, kierowanie stosownych wniosków do właściwych instytucji, pomoc w organizacji życia rodziny, umożliwienie kontaktu z psychologiem, zwracanie uwagi na stan zdrowia i prowadzenie racjonalnego trybu życia. Ponadto asystenci rodziny wymieniali jeszcze: współpracę z instytucjami, pomoc w wychowywaniu dzieci i opiece nad nimi, załatwianie spraw urzędowych oraz podejmowanie interwencji.
8. Badani z obu grup potwierdzili, że asystenci zajmowali się kilkoma sprawami rodziny naraz.
9. Większość respondentów z obu grup była przekonana o świadczeniu przez asystentów rodzin pomocy adekwatnej do potrzeb.
10. Asystenci rodziny uznali, iż do najczęstszych form ich współpracy z pracownikiem socjalnym należały: konsultacje, działania na rzecz rodziny, wymiana informacji, wspólne planowanie, a w mniejszym stopniu partnerstwo i praca w zespole multiprofesjonalnym.

8. Podsumowanie

Profesja asystenta rodziny, wkomponowana w system społeczny, znajduje się obecnie w centrum zainteresowań społecznych. Społeczeństwo wiąże z nią duże nadzieje, gdyż asystent znajduje się najbliżej potrzebujących rodzin, stanowiąc niejako łącznik pomiędzy nimi a instytucjami i organizacjami, które mogą im pomóc. Praca asystenta jest trudna, absorbująca i wyczerpująca z powodu konieczności realizacji wielu zadań na rzecz rodziny i dbania o jej właściwe funkcjonowanie w społeczeństwie. Pomoc ta ma charakter wielozadaniowy, wielostronny i bardzo zróżnicowany. W dzisiejszych czasach jest już czymś nieodzownym i wpisuje się trwale w działalność pomocy społecznej na rzecz rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej.

W związku z powołaniem profesji asystenta rodziny sytuacja wielu polskich rodzin zmienia się na lepsze. Nadzór i wszechstronna opieka ze strony asystenta jest działaniem wyspecjalizowanym pod kątem świadczenia pomocy podopiecznym. Działalność ta kryje jednak jeszcze wiele niewiadomych, gdyż na razie nie sposób przewidzieć, jak w przyszłości „rozwinie się” zawód asystenta – zawód czasochłonny i nadmiernie obciążony obowiązkami, a niekiedy nawet nastawieniem emocjonalnym. Niejednokrotnie jego wykonywanie jest „ponad siły” pracownika, który stara się wypełniać swe zadania najlepiej, jak potrafi. Jest to także praca o charakterze pomocowym, a więc taka, która prowadzi z czasem do wypalenia zawodowego. Czas pokaże, jak sprawdzi się w praktyce praca asystenta rodziny, która staje się coraz bardziej doceniana, uważana za ważną i wręcz nieodzowną dla pewnej kategorii rodzin.

Przeprowadzone badania wykazały, że klienci na ogół darzą szacunkiem asystenta rodziny, wskazując na rodzaje otrzymanej od niego pomocy i korzyści z niej płynące. Posiadają oni odpowiedni zasób wiedzy na temat jego pracy. Praktyka wskazuje jednak, że profesja ta nie przez wszystkich klientów bywa doceniana – wiele rodzin nie potrafi w sposób właściwy z niej skorzystać, do wielu też – pomimo starań – działania asystenta po prostu nie docierają.

Asystenci rodziny w świetle przeprowadzonych badań prezentują wysoki poziom aktywności zawodowej, znają specyfikę swojej pracy i różnorodne sposoby rozwiązywania problemów rodzin objętych asystenturą. Dla nich praca jest nie tylko wykonywaniem zawodu, ale także rodzajem samorealizacji. Przynosi ona poczucie dobrze spełnionego obowiązku na rzecz rodzin potrzebujących pomocy – w tym dorastających w niej dzieci.

Bibliografia

- Ciczowska-Giedziun, M. (2013). *Rola asystenta rodziny: wspomaganie rodziny w wypełnianiu podstawowych funkcji, w tym we wprowadzaniu w świat wartości* [online, dostęp: 2018-05-20]. Olszyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. Dostępny w Internecie: <http://opsgoldap.com.pl/wp-content/uploads/2013/05/Rola-asystenta-rodziny.pdf>.
- Dębska-Cenian, A. (2010). Asystowanie – rozważania na temat istoty silnie zindywidualizowanego wsparcia. W: M. Szpunar (red.). *Asystentura rodziny. Nowatorska metoda pomocy społecznej w Polsce* (s. 67–72). Gdynia: Wydawnictwo MGT.
- Janowska, J. (2011). *Poradnik asystenta rodziny*. Kraków: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Krakowie.
- Kornaszewska-Polak, M. (2016). Asystent i asystowanie jako nowa profesja w pracy społecznej. W: M. Kornaszewska-Polak (red.). *Asystent rodziny. Teoria, praktyka, badania* (s. 39–58). Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.
- Krasiejko, I. (2013). Cienie zawodu asystent rodziny. *Pracownik Socjalny*, 4, 5–7.
- Krasiejko, I. (2015). Pozytywne wzmacnianie zaradności i wykorzystanie atutów. *Doradca w Pomocy Społecznej*, 26, 18–24.
- Krasiejko, I. (2016a). Asystent rodziny. *Doradca w Pomocy Społecznej*, 36, 17.
- Krasiejko, I. (2016b). *Asystentura rodziny. Rekomendacje metodyczne i organizacyjne*. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju, Pracy i Polityki Społecznej.
- Krasiejko, I. (2017). Superwizja pracy asystenta Rodziny. *Doradca w Pomocy Społecznej*, 40, 18–24.
- Olechnicki, K., Załęcki, P. (1997). *Słownik socjologiczny* [online, dostęp: 2017-09-28]. Warszawa: Wydawnictwo Graffiti BG.

- Ośrodek Pomocy Społecznej. (2016) [online, dostęp: 2018-05-20]. Dostępny w Internecie: <http://www.opskonstancin.pl/SPS.as.php>.
- Pilecka, D. (2015). Asystent rodziny. *Pracownik Socjalny*, 1, 4–6.
- Szpunar, M. (2011). Szanse i zagrożenia dla asystentury rodziny w Polsce. W: M. Szpunar (red.). *Asystentura rodziny – nowatorska metoda pomocy społecznej w Polsce* (s. 5–24). Gdynia: Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Tekst jednolity. Dz.U. z 2018 r., poz. 998.

The perception of the family assistant work by social welfare clients and their supporters

A b s t r a c t: The article covers the issues of the family assistant, concentrates on the nature of his work, presents the most important goals and tasks as well as professional duties and challenges. The family assistant is a new profession, functioning in the social welfare system, aimed at professionalism and at the same time multilateral action for families experiencing life difficulties. At the beginning of the work, the social aspect of the profession was marked, while in the main part the profession of the family assistant was characterized while concentrating on the objectives, tasks and type of professional duties performed, as well as the most commonly adopted methods of action. Also, the dilemmas related to the profession of family assistant and its prospects for the future were taken into consideration. The research used the method of a diagnostic survey, using a questionnaire as a research tool. It covered 40 people who are social welfare clients and 60 family and social worker assistants. Therefore, the article presents the specific conclusions of these studies regarding the nature and perception of the work of a family assistant by the families he helps and by the family assistants / social workers themselves. The work as a whole ends with a summary emphasizing the importance of the profession both in the realities of modern life and in the context of the state-oriented pro-family policy.

K e y w o r d s: family assistant, social work, family help, working with a dysfunctional family

Geneza programów nauczania

Albert Wołkiewicz

Wyższe Seminarium Duchowne Towarzystwa Salezjańskiego w Krakowie

A b s t r a k t: Edukacja jest procesem, w którym zmiany widoczne są także na płaszczyźnie programowej. Transformacja programów nauczania ma na celu coraz bardziej trafne przekazywanie wiedzy i umiejętności nowym adresatom. Poznanie genezy programów nauczania jest o tyle cenne, o ile historia ich powstawania i rozwoju może stać się źródłem inspiracji dla twórców nowych programów. Artykuł otwiera prezentacja stanowisk na temat definicji programu nauczania. Przedstawiono pierwsze modele edukacyjne, wywodzące się ze starożytności. Ukazano świeckie i chrześcijańskie wysiłki, zmierzające do wypracowania struktur programów kształcenia i wychowania. Dokonano prezentacji współczesnych koncepcji programów nauczania.

S ł o w a k l u c z o w e: program nauczania, edukacja, relacja mistrz – uczeń

1. Wprowadzenie

Profesor Emilio Alberich, wieloletni dyrektor Instytutu Katechetyki Uniwersytetu Salezjańskiego w Rzymie, w 2007 roku podczas jednego z kongresów poświęconych edukacji stwierdził między innymi: „Nie żyjemy tylko w epoce zmian, ale – jak się dzisiaj zwykło mówić – w prawdziwej *zmianie epoki*, która nie pozwala dostrzec wyraziście przyszłości naszego świata, społeczności, w której będą musiały żyć współczesne dzieci i młodzież. Zmierzamy, bez wątpienia, ku prawdziwej «ziemi nieznanej», ku przyszłości fascynującej, ale i tajemniczej” (Alberich, 2008, s. 92). Ta sytuacja przyspieszonych i nieustannych zmian znacząco wpływa na procesy edukacyjne. Przeobrażenia, jakie dokonały się w tym obszarze ludzkiej aktywności, pokazują, że człowiek ciągle chce doskonalić i ulepszać sposób poznawania świata, nauczania i uczenia się. Transformacja nie ominęła także programów nauczania. Poznanie etapów ich powstawania, ponowne spojrzenie na rodzenie się modeli edukacyjnych może pomóc w opracowaniu nowych form, jeszcze bardziej odpowiadających na potrzeby przyszłych pokoleń. Celem tego artykułu jest analiza etapów powstawania programów nauczania, przyjrzenie się ich pierwotnym formom oraz okolicznościom, które wpływały na ich przeobrażenia.

Problem wyznaczają pytania: wokół jakich zagadnień kształtowały się programy nauczania? W jaki sposób autorzy programów nauczania odpowiedzieli na wyzwania edukacyjne epok, w których żyli?

W tytule niniejszego artykułu szczegółowego objaśnienia domaga się pojęcie programu nauczania. Poznanie różnych stanowisk dotyczących rozumienia tego zagadnienia umożliwi przejście do poszukiwania pierwszych form zorganizowanego nauczania. Następnie przedstawiona zostanie edukacyjna propozycja okresu średniowiecza. Interesującym momentem w historii edukacji był fakt zderzenia się dwóch koncepcji programowych: *studia humanitatis* i *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesú*. W końcowej części przedstawione zostaną wybrane współczesne koncepcje programów nauczania.

2. Czym jest program nauczania? Prezentacja stanowisk

„Definicji programu jest tyle, ilu twórców, praktyków czy teoretyków zajmujących się tym zagadnieniem” (Ładyżyńska, 2005, s. 15). Programy nauczania można postrzegać z różnych płaszczyzn. Hanna Komorowska (1995, s. 15–16) prezentuje siedem definicji programu szkolnego:

- „1. Program jako *lista treści* nauczania (lista haseł i tematów przeznaczonych do realizacji). Tego typu programy pisze się dla szkół dla dorosłych, gdzie kształcenie kończy się egzaminem wg kryteriów treściowych.
2. Program jako *zestaw planowanych czynności* pedagogicznych. Metoda bywa tu ważniejsza od treści. Ten typ programów ma zastosowanie w placówkach wychowawczych. Istotne w tym programie są: treści (ich układ, proporcja i interpretacja), metody i techniki nauczania, sposoby motywowania.
3. Program jako *zestaw zamierzonych efektów* pedagogicznych, czyli lista zamierzonych rezultatów w procesie dydaktycznym. Ma on zastosowanie w nauczaniu języków obcych, nacisk kładzie na opanowanie umiejętności.
4. Program jako *zestaw pojęć i zadań do wykonania*. Stosowany jest w przygotowaniu zawodowym, treningu. Program w tym sensie to lista zadań do wykonania, ma on charakter behawioralny, ukierunkowany jest na zachowania ucznia.
5. Program jako *rejestr doświadczeń* edukacyjnych ucznia, ceniący indywidualizację. Stosują go instytucje terapeutyczne, szkoły społeczne.
6. Program jako *reprodukcja kultury*, zachowawczy, utrwalający istniejący ład społeczny, stosowany w konstruowaniu makroprogramów szkolnych poszczególnych przedmiotów.
7. Program jako *restrukturyzacja kultury* wiąże się z makroprogramem edukacyjnym, np. w kształceniu nauczycieli, szkołach społecznych. Ukierunkowany jest na rozwój, dąży do całkowitej zmiany wzorców kulturowych.

Pierwsze cztery definicje ujmują program z pozycji nauczyciela, piąta – z pozycji ucznia, szósta i siódma – odwołują się do społeczeństwa”. Dla Wincentego Okonia (1996, s. 228) „każdy program nauczania ma spełniać założone funkcje kształtujące, tj. umożliwić uczniom zdobywanie wiedzy i odpowiednich sprawności oraz rozwinięcie zdolności i zainteresowań, jak również funkcje wychowawcze, tj. sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi osobowości”.

Specjalista w dziedzinie pedagogiki, Czesław Kupisiewicz (2000, s. 93), zwrócił uwagę na to, że „program nauczania ustala, jakie wiadomości, umiejętności i nawyki o trwałych walorach poznawczych i wychowawczych oraz w jakiej kolejności mają sobie uczniowie przyswoić”.

Znacznie szerzej pojęcie programu nauczania prezentują Allan C. Ornstein i Francis P. Hunkins (1999, s. 93). Wyróżniają oni cztery płaszczyzny:

- „1. Program to plan działań wskazujący strategie osiągania złożonych celów, zapisany w postaci dokumentu. Obejmuje początek, koniec i proces prowadzący od początku do końca (...).
2. Program to całość doświadczeń uczniów przeżywanych pod kierunkiem szkoły (...).
3. Program to system zajmowania się ludźmi i procesami (...).
4. Program to pole badań”.

Koncepcja liniowa programu (zaprezentowana jako pierwsza) jest akceptowana przez zwolenników podejścia behawiorystycznego i systemowego. Humanisci przychylają się do drugiej definicji. Zwolennikom nurtu menedżerskiego bliższe jest rozumienie programu, jako systemu zajmowania się ludźmi i procesami. Pogląd na programy nauczania jako swego rodzaju pole badań akceptują wyznawcy podejścia akademickiego i teoretycznego.

Bardziej praktyczne spojrzenie na programy nauczania prezentują Decker F. Walker i Jonas F. Soltis (2000, s. 10). Program w ich ujęciu to przede wszystkim „cele, materiał, czynności i organizacja wplecione w plan szkoły, prezentowane przez nauczycieli w klasie”. Musiał on zawierać listę przedmiotów, które szkoła miała do zaoferowania uczniom. Miał także w zwięzły sposób prezentować przyjętą filozofię i ideały pedagogiczne.

Edward C. Wragg (1999, s. 11) zauważa, że „program szkolny obejmuje to, co jest aktywnie wspierane lub w inny sposób uznawane przez szkołę i nauczycieli bez względu na to, czy znajduje swoje odbicie w rozkładzie zajęć”.

W programie nauczania można zasadniczo wyodrębnić dwie warstwy: formalną i nieformalną. Pierwsza opiera się na treściach, przedmiocie i materiale nauczania, metodach nauczania. Wskazuje także na podmiot, który odpowiada za cały proces edukacyjny. Warstwa nieformalna odwołuje się do specyfiki danej szkoły, jej misji. Powstaje w przestrzeni wzajemnych relacji między nauczycielami a uczniami.

Podsumowując powyższe teorie i przesłanki, należy stwierdzić, że definicja programu nauczania podana przez Jolantę Ładyżyńską (2005, s. 18) wydaje się najbardziej kompletna i przejrzysta: „Program nauczania to dokument tworzony indywidualnie lub zespołowo, prezentujący system wartości i koncepcje pedagogiczne autora, uwzględniający podstawę programową, cele, treści i metody kształcenia, wymagania programowe, sposoby ewaluacji osiągnięć uczniów, warunki i wyniki wdrażania programu”.

3. Starożytne poszukiwania modelu edukacji

Podwaliny pod główne systemy edukacji zostały wytworzone w starożytnej Grecji i Rzymie. Idea oparta na relacjach mistrz – uczeń stała się głównym modelem wychowania i kształcenia, dając tym samym początek pierwszym programom nauczania.

Program szkoły greckiej miał charakter elitarny. Głównym filarem kształcenia była osobowość nauczyciela-mistrza. Zdaniem Platona nauczanie oznaczało artystyczne i plastyczne kształtowanie ludzkiej jednostki według ściśle określonego wzorca. Społeczeństwo helleńskie było podzielone na dwie grupy: niewolników i ludzi wolnych. Obowiązki domowe, prace

rzemieślnicze i rolne spoczywały na niewolnikach. Natomiast obywatel grecki poświęcał się szeroko rozumianemu życiu publicznemu, polityce i czasem wojnie. Szkoła miała przygotować młodego człowieka do godnego sprawowania obowiązków obywatelskich. Ponieważ naczelną sprawą była obrona niepodległości, wychowanie miało więc zasadniczo charakter militarny (Wołkiewicz, 2018, s. 24). Wykształcili się tutaj dwa modele wychowawcze: spartański i grecki. Pierwszy obejmował głównie chłopców od 8. roku życia. W tym wieku odbierano dzieci rodzicom i przekazywano je do zakładów zorganizowanych na kształt koszar. Program nauczania wypełniony był ćwiczeniami i zdobywaniem sprawności fizycznej. W minimalnym zakresie uczono pisanie i czytanie. Nieco więcej uwagi przywiązywano do arytmetyki, muzyki i śpiewu.

Wychowanie ateńskie różniło się w swych założeniach od stylu spartańskiego. Nacelowane łagodnością, było bardziej wszechstronne w porównaniu z wojskowym stylem spartańskim. „Dzieci do 7. roku życia pozostawały pod troskliwą opieką matek i piastunek. Ojciec zajmował się głównie życiem publicznym. Drugi etap – do 18. roku życia – obejmował lata szkolne spędzane u wybranych mistrzów. Szczególną opiekę roztaczał nad dzieckiem pedagog – wybrany przez ojca zaufany niewolnik (...). Kształcenie elementarne wypełnione było przez wychowanie muzyczne i poetyckie. Nauczycielami byli zwykle dwaj mistrzowie: gramatysta i lutnista. Program szkolny obejmował naukę czytania i lekturę odpowiednio dobranych utworów poetyckich” (Wołkiewicz, 2018, s. 26). Ideałem wychowawczym była *kalokagatia* – dążenie do tego, co piękne, dobre oraz szlachetne dla duszy i ciała. Głównymi ośrodkami edukacyjnymi były: Ateny z akademią założoną przez Platona i Arystotelesowskim liceum, a także szkoły stoików, epikurejczyków i sofistów.

Z kolei rzymski model nauczania i wychowania nie miał jednolitej formy. Jego różnorodność związana była z trzema okresami historii imperium (królewskim, republikańskim i cesarskim). Początkowo edukacja odbywała się w domu rodzinnym. To *pater familias* był odpowiedzialny za treści i przekaz nauczania. Mistrz, którym był ojciec rodziny, decydował o modelu wychowawczym. Celem programu było osiągnięcie ideału *vir bonus, dicendi peritus* („mąż prawy, doświadczony mówca”). W okresie republikańskim nauczanie powoli zaczęło przechodzić w ręce greckich niewolników, zaś wychowanie pozostawało po stronie Rzymian. Wytworzył się nowy kanon, zwany *septem artes liberales* (kanon siedmiu sztuk wyzwolonych). Obejmował on *trivium*, czyli gramatykę, retorykę i dialektykę, później zwaną logiką, oraz *quadrivium*, do którego zaliczano: arytmetykę, geometrię, astronomię i muzykę. Tak ustalony program stał się podstawą szkolnictwa rzymskiego (por. Wołkiewicz, 2018, s. 30).

4. Edukacyjna propozycja Kościoła

Chrześcijaństwo, opierając się na modelach wypracowanych przez starożytność przedchrześcijańską, wraz z nowymi wartościami wprowadziło do systemu wychowania nową wizję świata i jego historii. „Z jednej strony kultura klasyczna, z całym bogactwem filozofii greckiej i rzymskiego pragmatyzmu, z drugiej – religijna koncepcja rozumienia człowieka i świata. (...) Uczni chrześcijańscy, którzy stanowili pomost między kulturą starożytną a średniowieczną, wytworzyli nowy system szkolnictwa. We wczesnym średniowieczu (V–VIII wiek) obok szkół klasycznych, w których nauczano gramatyki i retoryki, zaczęła wyrastać nowa sieć placówek: szkoły klasztorne, biskupie i prezbiterialne oraz parafialne” (Wołkiewicz, 2018, s. 33).

Wraz z powstawaniem nowych typów szkół transformacji zaczął ulegać kanon nauczania i model wychowania. Początkowo, na mocy postanowień synodu biskupiego w Toledo (527 r.) i synodu w Vaison (529 r.), osoby przeznaczone do stanu duchownego miały obowiązek pobierać specjalne nauki. Odstąpiono od programu siedmiu sztuk wyzwolonych, aby skoncentrować się głównie na studiowaniu tekstów biblijnych. Zaczęła wykształcać się kultura monastyczna, która harmonijnie łączyła ze sobą wartości ascetyczne i intelektualne wraz z łacińską kulturą literacką. Szkoły klasztorne – zarówno te na Wschodzie, jak i na łacińskim Zachodzie – za podstawę swojego programu kształcenia obrały praktykę *lectio divina*, czyli studiowania i medytacji ksiąg Pisma Świętego. Obowiązkowa nauka czytania i pisania dostępna była także dla dziewcząt (z wyjątkiem ortodoksyjnych szkół na Wschodzie).

Sytuacja zmieniła się wraz z upadkiem rzymskiego porządku politycznego i społecznego, a co za tym idzie – klasycznego modelu szkolnego. Wykorzystano to, tworząc tak zwane szkoły biskupie i prezbiterialne, w których oprócz lektury Pisma Świętego wprowadzano dysputę opartą na możliwości zadawania wnikliwych pytań (por. Marrou, 1969, s. 463). Szkolnictwo kościelne zaczęło ulegać coraz większemu upowszechnieniu, otwierając nowe ośrodki edukacji skoncentrowane wokół parafii. Pozwoliło to objąć nauczaniem i wychowaniem także biedniejszą młodzież. Zaczęto wracać do rzymskiego modelu nauczania. Elementarne szkoły parafialne przyjęły za podstawę *trivium*, dodając do tego lekturę podstawowych tekstów Pisma Świętego jako przykładów literatury biblijnej. Było to „ni mniej, ni więcej jak tylko akt narodzin naszej nowoczesnej szkoły wiejskiej, ludowej, której nie znała nawet starożytność, nie znała przynajmniej pod tą postacią ujednoliconą i celowo rozpowszechnioną” (Marrou, 1969, s. 463).

5. *Studia humanitatis* a koncepcje programowe szkolnictwa jezuickiego

Przyglądając się nowożytnemu modelowi edukacyjnemu, należy brać pod uwagę wzajemne przenikanie się epok historycznych. Ma to swoje znaczenie, gdy poszukuje się modeli programów nauczania i tych idei, wokół których były one kształtowane. Zasadnicza różnica między średniowieczem a odrodzeniem tkwiła w odmiennym sposobie postrzegania człowieka. Bardzo szybko scholastyczny teocentryzm został uzupełniony powszechną wiarą w geniusz i moc sprawczą osoby ludzkiej. Rozwój nauk przyrodniczych i humanistycznych dla wielu stał się okazją do kwestionowania *sacrum*. Odrodzona pedagogika w ujęciu humanistów nadała cztery kierunki twórcom programów nauczania: „Po pierwsze, podstawą gruntownego wykształcenia miały być języki łaciński i grecki. Po drugie, celem edukacji stała się retoryka oraz lektura pism Cyserona, Horacego i Wergiliusza. Dalej w miejsce ascezy i umartwiania wprowadzono troskę o ciało, jego higienę i wygląd zewnętrzny; postulowano gimnastykę i zabawy ruchowe, które miały się odbywać na wolnym powietrzu. Po czwarte, zasadą w zakresie edukacji moralnej było budzenie honoru i ambicji...” (Wołkiewicz, 2018, s. 42).

Zupełnie nowy typ szkoły dla młodzieży stworzyło zgromadzenie założone przez Ignacego Loyolę. Tworzyły je tak zwane kolegia, oparte na profilu humanistycznym, z językiem łacińskim jako głównym przedmiotem nauczania, powszechne dla wszystkich, w większości połączone z internatem. Ogólne zasady wewnętrznej organizacji tych szybko rozwijających się szkół regulowały przepisy zatwierdzone przez Klaudiusza Aquavivę w 1599 roku jako *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesú*. W ten sposób ów *Plan*

i urządzenie nauk w Towarzystwie Jezusowym stał się pierwszym tego rodzaju dziełem pedagogicznym w dziejach oświaty i wychowania (por. Wołkiewicz, 2018, s. 45). Nowy, spisany program nauczania obejmował pięć lub sześć klas gimnazjum (szkoły średniej), trzy lata filozofii i cztery teologii. Program zawierał ponadto mitologię, historię, geografę, katechizm i dogmatykę. Oprócz szczegółowego określenia przedmiotów i treści kształcenia drobniawo spisane były zasady wychowawcze. Tak kompleksowe podejście do nauczania i wychowania przysporzyło popularności szkołom jezuickim.

6. Współczesne koncepcje programów nauczania

W dobie nowych, cyfrowych mediów powszechny dostęp do wiedzy, popularyzacja nauki i dostępność wyników badań w obszarze zmian procesów edukacyjnych zmusza podmioty odpowiedzialne za tworzenie programów nauczania do realnego uwzględniania zmian cywilizacyjnych i kulturowych. Odejście od „modelu pruskiego” w nauczaniu wydaje się nieuchronne. Wymaga to jednak oparcia programów nauczania na zupełnie nowych zasadach. Pewną propozycją jest poniższy schemat Józefa Pielachowskiego:

Tabela 1. Podejście do programu nauczania

Stare podejście	Nowe podejście
Centralne tworzenie programów nauczania do realizacji w szkołach	Centralne ustalanie podstaw programowych i dopuszczanie programów do użytku w szkołach całego kraju oraz pomoc dla szkolnych twórców programów
Dominująca pozycja treści nauczania (hasła programowych)	Dominująca pozycja celów kształcenia (opis wyników)
Ogólnikowość płaszczyzny celowościowo-wynikowej programów	Szczegółowość i operacjonalizacja celów i wyników
Ogólna koncepcja programu: wykaz treści do zapamiętania	Ogólna koncepcja programu: zestaw celów programu (kompetencji uczniów)
Pionowy – przedmiotowy (szufladkowy) układ programu szkoły	Krzyżowy (przenikający się) układ programu szkoły: programy blokowe, przedmiotowe, międzyprzedmiotowe, zintegrowane
Niedostosowanie programów do warunków lokalnych	Dostosowanie programów do lokalnych uwarunkowań szkoły (nauczyciele, uczniowie, możliwości szkoły, tradycje lokalne i strategia edukacyjna samorządu lokalnego)
Wykonawcza (przedmiotowa) pozycja nauczyciela	Podmiotowa rola szkoły i nauczyciela, twórczość i innowacyjność nauczyciela
„Przerabianie” programu przez nauczyciela	Osiąganie kompetencji przez uczniów

Źródło: Pielachowski, 2006, s. 74.

Transformacja jest konieczna także na płaszczyźnie koncepcji merytorycznej i formalnej programów w każdym cyklu kształcenia. Nauczyciel, który do tej pory pełnił funkcję odtwórczą (realizował program), w nowej koncepcji staje się współtwórcą programu nauczania. Wiąże się to z nową kulturą uczenia, w myśl której nauczyciel jest bardziej tym, który pomaga uczniom uczyć się, niż tym, który tylko naucza jako jedyny „posiadacz wiedzy”. Jako „facylitator” pomaga uczniom odkrywać wiedzę i kształtować umiejętności, dyskretnie im towarzysząc. Ta nowa koncepcja kształcenia i wychowania otwiera przed autorami programów nauczania zupełnie nowe perspektywy.

7. Podsumowanie

Poznanie genezy programów nauczania pozwala nie tylko na określenie tego, jakie były pierwotne modele edukacyjne. Spojrzenie w przeszłość, poznanie okoliczności, jakie miały wpływ na tworzenie się pierwszych programów nauczania, może okazać się pomocą w poszukiwaniu nowych dróg do przekazywania i popularyzacji wiedzy. Trzeba jednak ciągle być otwartym na zmiany. Nie chodzi o przekreślanie tego, co było dotychczas. Bardziej chodziłoby o twórcze dostosowywanie programów nauczania do nowych wyzwań – z szacunkiem dla tradycji, ale i z gotowością do takiej (r)ewolucji, która uczyniłaby wiedzę i umiejętności uczniów bardziej przydatnymi do funkcjonowania w XXI wieku. Zmiana epok, która jest coraz bardziej widoczna, wymaga formułowania czytelnych, praktycznych i coraz wyraźniejszych drogowskazów, umożliwiając uczniom sprawną orientację we współczesnym świecie.

Bibliografia

- Alberich, E. (2008). Na 50-lecie „Katechety”. W poszukiwaniu nowego „paradygmatu katechetyki”. Refleksje nad sytuacją katechezy w Europie. W: A. Bałoniak, J. Szpet (red.). *Między tradycją a współczesnością. I Krajowy Kongres Katechetyczny* (s. 91–103). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza – Wydział Teologiczny – Redakcja Wydawnictw.
- Komorowska, H. (1995). *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kupisiewicz, C. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Graf-Punkt.
- Ładyżyńska, J. (2005). *Autorskie programy nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Marrou, H.I. (1969). *Historia wychowania w starożytności*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Ornstein, A.C., Hunkins F.P. (1999). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pielachowski, J. (2006). *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą. Poradnik dla dyrektorów szkół oraz pracowników organów prowadzących i nadzorujących szkoły*. Poznań: eMPI2.
- Walker, D.F., Soltis, J.F. (2000). *Program i cele kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Wołkiewicz, A. (2018). *Główne idee polskich programów katechetycznych*. Kraków: Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie – Wydawnictwo Naukowe.
- Wragg, E.C. (1999). *Trzy wymiary programu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

School curriculum genesis

A b s t r a c t: Education is a process in which changes are also reflected on the curriculum level. Transformation of curricula is aimed at increasingly accurate transfer of knowledge and skills to new recipients. Understanding of the origin of curricula may become valuable as long as the history of their formation and development can become a source of inspiration for the creators of new curricula. The paper opens with the presentation of the definition regarding a curriculum. The first educational models originating from ancient times were then presented. Both secular and Christian efforts aiming to develop structures of education and upbringing curricula were shown. Modern concepts of curricula were presented.

K e y w o r d s: curriculum, education, master–pupil relations

MIĘDZYNARODOWE
FORUM WYMIANY
DOŚWIADCZEŃ

Инновации в современной системе внеурочной деятельности школьников

Мария С. Пак

Российский государственный педуниверситет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
(Herzen State Pedagogical University, Russian Federation)

Денис С. Исаев

Муниципальное образовательное учреждение, средняя школа № 43, г. Тверь, Российская Федерация

А н н о т а ц и я: Статья посвящена актуальной проблеме инновационного подхода в современной системе внеурочной деятельности школьников по химии. Главной целью внеурочной деятельности по химии должно быть формирование познавательного интереса школьников к учебному предмету химии. Основное назначение внеурочной работы – подготовка и защита индивидуального проекта школьников по химии. Индивидуальный проект способствует реализации ведущей идеи «от познания к творчеству».

К л ю ч е в ы е с л о в а: Внеурочная деятельность, актуальность проблемы, традиционные формы организации, инновации, познавательный интерес, индивидуальные проект

Одной из актуальных проблем современного образования является проблема внеурочной деятельности школьников, позволяющей максимально удовлетворить их познавательные потребности. Неслучайно письмо Министерства образования и науки Российской Федерации *О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ* (Письмо Министерства..., 2015) закрепляет за школами обязательный характер внеурочной деятельности школьников, что актуализирует научно-исследовательские поиски ученых, научных сотрудников, учителей школ, преподавателей вузов и методистов в этой сфере деятельности.

Разным аспектам внеурочной работы школьников посвящены многочисленные научные статьи, учебные и методические пособия (Э.Г. Злотников, Т.А. Веселова, Г.И. Штремплер, В.Н. Давыдов, М.К. Толетова, А.Л. Зелезинский и др.), главы и разделы в фундаментальных учебниках по предметному обучению (Д.М. Кирюшкин, В.С. Поло-

син, Г.М. Чернобельская, С.Г. Шаповаленко, М.С. Пак и др.). Так, в *Дидактике химии* (Пак, с. 191–203) раскрыты теоретические основы внеурочной работы по химии (ее сущность, ее связь с другими организационными формами, сходства и различия с ними, особенности, уровни целей, задачи разного характера, системные блоки содержания и основные направления его реализации, основные принципы, разные типы методов, специфические средства и многочисленные формы ее организации).

Вместе с тем, новые вызовы в обществе, науке и образовании требуют модернизации всей системы внеурочной деятельности школьников, уточнения понятийного аппарата в самой системе образования (включающего в настоящее время такие самостоятельные понятия, как: урок, факультатив, электив, внеклассная работа, дополнительное образование, внутришкольное дополнительное образование, внешкольное дополнительное образование).

Следует отметить, что имеются фундаментальные методические рекомендации, которые могут быть использованы для реализации современных форм классно-урочной работы:

- 1) содержание и методика проведения уроков химии (Ходаков Ю.В., Глориозов П.А., Клещев Е.П., Коробейникова Л.А., Савич Т.З., Кирюшкин Д.М., Шаповаленко С.Г., Корощенко А.С., Жуков П.Н., Зуева М.В., Иванова Р.Г., Каверина А.А., Минченков Е.Е., Горский М.В., Аршанский Е.Я., Рысс В.Л., Смирнова Т.В., Чертков И.Н., Шишкин Е.А., Береснева Е.В., Карпов Г.М., Оржековский П.А., Лямин А.Н., Фадеев Г.Н., Ахметов М.А., Бондаренко Д.К., Ярославцева Т.С., Якушева Г.И., Павлова Е.С. и др.);
- 2) интегративные факультативы как средство развития индивидуальных качеств учащихся с повышенными познавательными возможностями (Новик И.Р.) и др.;
- 3) система элективных курсов для средней школы (Пильникова Н.Н.) и др.

Новые вызовы требуют более основательного (инновационного) изменения в традиционной системе внеурочной работы по химии, включая терминологию, дефиницию и другие ее аспекты.

Заметим, что термин 'внеурочная работа' более точно характеризует ее сущность, чем термин 'внеклассная работа'. Суть не в том, что учебно-воспитательная работа осуществляется вне класса, а в том, что она реализуется во внеурочное время сверх учебного плана, вне штатного расписания и учебной обязательной программы (Пак, 2018; Пак, Давыдов, Толетова, Зелезинский, 2004). Что касается терминов 'внеурочная работа' и 'внеурочная деятельность', то они не являются синонимами, поскольку термин 'работа' является более широким понятием, чем термин 'деятельность'. Казалось бы, что современное инновационное определение понятия 'внеурочная деятельность' должно быть таким: внеурочная деятельность школьника – деятельность, осуществляемая во внеурочное время в целостной взаимосвязи с другими формами организации образования, направленная на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов, соответствующих современным требованиям ФГОС (федерального государственного образовательного стандарта) нового поколения.

Мы же считаем, что инновационное определение понятия «внеурочная деятельность школьника» состоит в следующем:

Внеурочная деятельность школьника – деятельность, осуществляемая во внеурочное время в целостной взаимосвязи с другими формами организации современного образования (и предметного обучения), содействующая формированию познавательного интереса к учебному предмету и достижению в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения личностно ценностных, метапредметных и предметных результатов, необходимых для дальнейшего образования, самообразования и жизнедеятельности.

Новые вызовы в образовании существенно меняют, на наш взгляд, целенаправленность, роль и функции внеурочной деятельности школьника. Безусловно, новые цели и задачи внеурочной деятельности реализуются в преемственной связи с целями и задачами классно-урочной работы (уроков, факультативных и элективных курсов), а также с целями и задачами дополнительного (внутри- и внешкольного) образования. Результаты внеурочной деятельности могут быть использованы в процессе классно-урочной работы и дополнительного образования и, наоборот, результаты внеурочной деятельности – использованы на урочных, факультативных и элективных занятиях, а также в процессе дополнительного (внутришкольного и внешкольного) образования.

Каковы особенности современной внеурочной деятельности?

1. Внеурочная деятельность школьников осуществляется вне учебного расписания образовательного учреждения.
2. Продолжительность занятий определяется по договоренности со школьниками и составляет в среднем от 1,5 до 3,5 часов в неделю.
3. В отличие от других организационных форм обучения состав участников в ней – переменный и определяется потребностью школьников в данном виде деятельности.
4. Внеурочная деятельность организуется в рамках образовательной программы школы (в соответствии с разделом «Внеурочная деятельность») по специальной программе, разработанной учителем и утвержденной руководителем образовательного учреждения.
5. Внеурочная деятельность школьников, как и дополнительное образование, предназначена для подготовки и защиты индивидуального проекта в процессе и в результате удовлетворения образовательных потребностей учащихся и организации их досуга.
6. Главной целью инновационной внеурочной деятельности школьников является, на наш взгляд, формирование познавательного интереса к учебному предмету, а основное её назначение – это подготовка и защита индивидуального проекта по учебному предмету.

В исключительных случаях предусматривается подготовка и защита парного, группового или коллективного итогового проекта по предмету как допуска к государственной итоговой аттестации за курс основной школы. Педагогический опыт внеурочной деятельности школьников показывает, что продуктами такого проекта могут выступать различные творческие работы по предмету, например (Соболев, Исаев, 2016; Isaev, Sobolev, 2016): самостоятельно составленная олимпиадная задача, самостоятельно разработанная дидактическая игра, авторская учебная презентация по какой-нибудь теме, реферативная, учебно-исследовательская или научно-исследовательская работа, видеоролик проблемного эксперимента по учебному предмету.

Внеурочная деятельность может осуществляться непосредственно как в образовательном учреждении, так и по месту проведения экскурсий на промышленные объекты или по месту проведения конкурсных и других внеурочных мероприятий.

В образовательной практике используются самые разнообразные традиционные и инновационные формы организации внеурочной деятельности школьников.

К традиционным формам внеурочной деятельности школьников относятся (Злотников [ред.], 2004; Давыдов, 2002; Злотников [ред.], 1992): выпуск стенных газет, изготовление силами учащихся учебно-наглядных пособий, тематические вечера и конференции, КВН, олимпиады, недели, декады или месячники по учебному предмету, викторины, лекции.

К инновационным формам внеурочной деятельности по учебному предмету мы относим такие ее формы, как: образовательные проекты „Оригинальная задача”, „Предметная игротека”, „Мир науки”, „Проектно-исследовательская лаборатория”, „Что? С чем? Почему?”, „Химоня” (Isaev, Sobolev, 2016).

В настоящее время практически отсутствуют инновационные программы внеурочной деятельности школьников, отвечающие современным требованиям ФГОС нового поколения. Поэтому заслуживает особого внимания инновационная внеурочная программа „Химия для любознательных”, разработанная (Д.С. Исаев, А.Е. Соболев) и успешно внедренная в Тверском регионе.

Практический педагогический опыт внеурочной деятельности показывает, что организационно-методическая работа учителя по планированию и реализации внеурочной деятельности школьников может быть реализована в несколько этапов, связанных:

- 1) с анализом состояния классно-урочной, внеурочной и дополнительно-образовательной деятельности;
- 2) с разработкой планирования разнообразных форм внеурочной деятельности на данный учебный год и на перспективу;
- 3) с успешной реализацией плана внеурочной работы и образовательных маршрутов учащихся;
- 4) с тщательным анализом реализации плана внеурочной работы, результативности участия школьников в состязаниях различного уровня, качества подготовленных итоговых проектов, корректировки образовательных маршрутов учащихся.

Внедрение в педагогическую практику школ города Твери и Тверской области инновационной системы внеурочной деятельности педагога позволило: 1) создать условия для реализации индивидуальных, парных, групповых и коллективных итоговых проектов; 2) повысить уровень подготовки школьников к государственной итоговой аттестации, что отразилось на качестве личностно ценностных, метапредметных и предметных результатов; 3) успешно формировать и развивать познавательный интерес школьников к учебным предметам.

В заключение можно утверждать, что в настоящее время имеется позитивный опыт разработки и реализации инновационной системы внеурочной деятельности школьников, адекватной вызовам времени и направленной на формирование познавательного интереса и достижение (в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения) результатов, необходимых для дальнейшего образования, самообразования и жизнедеятельности.

Литература

- Давыдов, В.Н. (2002). *Теория и методика интегративно-проектного подхода в процессе внеурочной работы по химии*. Докторская диссертация. Санкт-Петербург: Российский государственный педуниверситет им. А.И. Герцена.
- Isaev, D., Sobolev, A. (2016). Educational project „Khimonya” as one of the components of the regional system of extracurricular work in chemistry. В: L.G. Chova, A.L. Martínez, I.C. Torres (red.), *EDULEARN16 Proceedings: 8th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Barcelona, Spain, 4–6 July, 2016 (с. 2284–2289). Valencia: IATED Academy.
- Пак, М.С. (2004). Теоретические основы внеурочной работы по химии. В: М.С. Пак. *Дидактика химии: учебное пособие для студентов вузов* (с. 191–203). Москва: Владос.
- Пак, М.С. (2018). Внеурочная работа как форма организации обучения химии. В: М.С. Пак. *Теория и методика обучения химии: учебник* (с. 246–264). 3 изд., стер. Санкт-Петербург: Лань.
- Пак, М.С., Давыдов, В.Н., Толетова, М.К., Зелезинский, А.Л. (2004). *Внеурочная работа по химии в современной школе. Учебно-методическое пособие*. Санкт-Петербург: Издательство РГПРУ им. А.И. Герцена.
- Соболев, А.Е., Исаев, Д.С. (2016). Региональная Ассоциация учителей и преподавателей химии: опыт, проблемы, перспективы. *Химия в школе*, 9, 35.
- Злотников, Э.Г. (ред.). (1992). *Урок окончен – занятия продолжается: внеклассная работа по химии*. Москва: Просвещение.
- Письмо Министерства образования и науки РФ от 14.12.2015 г. №09-3564 *О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ*.
- Злотников, Э.Г. (ред.). (2004). *Внеклассная работа по химии. 8–11 классы*. Москва: Владос.

Innovations in the modern system of schoolchildren extracurricular activities

Abstract: The article is devoted to the issue of innovative approach in the modern system of extracurricular activities for schoolchildren at the example of teaching chemistry. As far as chemistry is concerned, the primary objective of extracurricular activity must be forming of cognitive interest in learning chemistry itself. The basic aim of extracurricular work is preparing students for making and passing individual projects on chemistry. An individual project accompanies the leading teaching idea: ‘from cognition to work’.

Key words: extracurricular activity, actuality of problem, traditional forms of organization, innovation, cognitive interest, individual project

Самостоятельная работа в формировании профессионально-педагогической компетентности

Мария С. Пак

Российский государственный педуниверситет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация (Herzen State Pedagogical University, Russian Federation)

А н н о т а ц и я: В статье рассматриваются возможности использования самостоятельной работы с целью формирования профессионально-педагогической компетентности студентов; уделяется внимание цели, задачам, классификации, содержанию самостоятельной работы (инвариантному и вариативному), ее учебно-методическому обеспечению.

К л ю ч е в ы е с л о в а: самостоятельная работа, компетентность (ключевая, базовая, специфическая), компетенции (универсальные), профессионально-педагогическая компетентность, содержание самостоятельной работы (инвариантное и вариативное)

Одной из актуальных проблем современного высшего образования является обеспечение качества формирования профессионально-педагогической компетентности как интегральной характеристики личности педагога, готового решать разнообразные профессиональные задачи в постоянно изменяющихся условиях деятельности, используя свои знания, умения, социально и жизненно значимый опыт, а также духовно-творческие ценности.

Самостоятельная работа СР (школьников, студентов, аспирантов) представляет собой учебную деятельность обучающихся без посторонней помощи. Классификацию самостоятельной работы мы рекомендуем строить на основе таких выбранных критериев, как:

- целевое назначение (повторение, изучение, применение, совершенствование, контроль, самоконтроль, оценка, самооценка и др.);
- характер деятельности (репродуктивный, эвристический. учебно-исследовательский, научно-исследовательский);

- форма организации (фронтальная, групповая, коллективная, парная, индивидуальная, индивидуализированная);
- типология учебных действий (выполнение, составление, решение, изготовление, разработка, проектирование, моделирование и т.п.).

Компетентность, формируемая посредством овладения обучающимися соответствующими компетенциями (кругом вопросов, в которых субъект хорошо осведомлен), имеет в своей структуре такие составляющие, как:

- 1) ключевые (информационно-методологическая, коммуникативно-языковая, социально-гражданская);
- 2) базовые (проектно-прогностическая, мобилизационно-мотивирующая, содержательно-конструктивная, коммуникативно-технологическая, организационно-управленческая, ценностно-ориентационная, контрольно-оценочная);
- 3) предметные, специфические (химико-: методологическая, экспериментальная, расчетная, языковая, графическая, моделирующая, конструкционная, оценочная, самообразовательная).

Особое внимание при формировании у педагогов-химиков профессиональной компетентности следует обратить на овладение ими такими универсальными компетенциями, как: 1) духовно-культурная, 2) социально-педагогическая, 3) предметно-образовательная, 4) коммуникативно-языковая, 5) информационно-технологическая. Например, духовно-культурная компетенция необходима современному педагогу для деликатного взаимодействия с другими субъектами образования, с представителями других культур, стран, народов, народностей, рас, религиозных конфессий, толерантно относиться к иным традициям, нормам, обычаям и событиям.

Содержание самостоятельной работы обучающихся полностью соответствует темам учебной дисциплины. Так, в магистерской программе „Химическое образование” (направление „Педагогическое образование”) по учебной дисциплине „Основы исследования по теории и методике обучения химии” на практические занятия отводится 28 часов, а на самостоятельную работу – 116 часов. Изучаются такие учебные темы, как:

- Разработка структуры диссертации,
- Обоснование актуальности темы диссертационного исследования,
- Информационный поиск, библиографическое описание печатных трудов,
- Научный поиск, научный аппарат исследования и другие.

В содержании самостоятельной работы (магистрантов, аспирантов и др.) мы учитываем инвариантное содержание и вариативное содержание. Инвариантное содержание СР полностью соответствует изучаемым темам учебной дисциплины. Задания для самостоятельной инвариантной работы более сложные, чем задания типовых практических работ, ибо они предполагают творческий подход, готовность к разработке исследовательских действий. Вариативное содержание СР соответствует не только тематике учебных занятий, но и темам диссертационных работ. Задания для самостоятельной вариативной работы направлены на развитие более глубокого представления о теоретической составляющей учебной дисциплины. Адаптация авторских заданий для вариативной СР способствует дальнейшему усложнению заданий, а их применение – повышению уровня профессионально-педагогической компетентности и формированию научно-исследовательской компетентности.

Учебно-методическое обеспечение (для самостоятельной работы студентов-химиков, магистрантов, аспирантов, направленной на формирование и развитие их профессионально-педагогической компетентности) непрерывно нами пополняется новыми рекомендациями, разработками, методическими и учебными пособиями, учебниками. В перечне основной и дополнительной литературы для самостоятельной работы мы включаем и свои печатные труды:

Рекомендуемая литература

- Пак, М. (сост.). (1983). *Задания для самостоятельной работы студентов по спецкурсу „Основы научных исследований”*. Ленинград: ЛГПИ им. А.И. Герцена.
- Пак, М.С. (2000). *Алгоритмика при изучении химии. Книга для учителя*. Москва: Владос.
- Пак, М.С. (2002). *Толетова М.К. Тестирование в управлении качеством химического образования. Монография*. Санкт-Петербург: Российский государственный педуниверситет им. А.И. Герцена.
- Пак, М.С. (2004). *Дидактика химии. Учебное пособие*. Москва: Владос.
- Пак, М.С., Орлова, И.А., Некрасова, Г.В. (2008). *Магистерская диссертация по химическому образованию. Научно-практическое пособие*. Санкт-Петербург: Российский государственный педуниверситет им. А.И. Герцена.
- Пак, М.С. (2013). *Основы исследования по теории и методике обучения химии: Научно-практическое пособие*. Санкт-Петербург: Российский государственный педуниверситет им. А.И. Герцена.
- Пак, М.С. (2016). *Методология химико-педагогического образования. Учебное пособие*. Санкт-Петербург: Российский государственный педуниверситет им. А.И. Герцена.
- Пак, М.С. (2016). *Незабвенные мои учителя. Книга для учителя*. Санкт-Петербург: Российский государственный педуниверситет им. А.И. Герцена.
- Пак, М.С. (2018). *Теория и методика обучения химии. Учебник*. 3 изд., стер. Санкт-Петербург: Лань.
- Пак, М.С. (2018). *Педагогическая диагностика в химическом образовании. Практикум. Уч. пособие*. Санкт-Петербург: Лань.

Independent work in the formation of professional and pedagogical competence

Abstract: The article discusses the possibility of using independent work in order to form students' professional and pedagogical competence; attention is paid to the goal, objectives, classification, content of independent work (invariant and variable), its educational and methodological support.

Key words: independent work, competence (key, base, specific), competences (universal), professionally-pedagogical competence, maintenance of independent work (invariant and variant)

Informacja dla Autorów

Redakcja przyjmuje do publikacji wyłącznie teksty o charakterze naukowym poświęcone problemom teorii i praktyki nauk o wychowaniu. Prace należy składać w formie elektronicznej (dokument MS Word przesłany na płycie CD/DVD lub e-mailem). Objętość pracy (łącznie z materiałem ilustracyjnym, bibliografią i streszczeniami) nie może przekraczać 15 stron. Opracowanie powinno być podzielone na części i zawierać śródtytuły. Do tekstu należy dołączyć streszczenie w języku polskim i angielskim (150–200 słów) zawierające: cel, metody, uzyskane wyniki oraz wnioski, a także słowa kluczowe w języku polskim i angielskim, które nie powtarzają słów z tytułu. Szczegółowe informacje o sposobie przygotowania tekstu do druku (format przypisów, bibliografia, opisy tablic i rysunków) są zamieszczone na stronie internetowej Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie: www.mwse.edu.pl/pwp. Teksty przygotowane w sposób niezgodny ze wskazówkami redakcji nie będą przyjmowane do druku. Autorów prosimy o dołączenie do pracy pełnych danych adresowych (wraz z numerem telefonu i adresem e-mail), jak również informacji afiliacyjnej (tytuł naukowy, nazwa uczelni lub innej jednostki). Redakcja nie przyjmuje tekstów opublikowanych w innych wydawnictwach. Warunkiem publikacji jest pozytywna recenzja wydawnicza. Redakcja nie zwraca nadesłanych tekstów i nie wypłaca honorariów autorskich. Prace opublikowane w „Problemach Współczesnej Pedagogiki” są chronione prawami autorskimi, ich przedruk może nastąpić wyłącznie za zgodą Redakcji.

Information for the Authors

The Editorial Board accepts for publication only scientific articles dedicated to the current issues in theory and practice of education. Entries should be submitted in electronic form (MS Word document sent on a CD/DVD or via e-mail). The length of work (including illustrative material, bibliography and abstracts) must not exceed 15 pages. The publication should be divided into parts and contain headings. The text must be accompanied by an abstract in Polish and English (150–200 words) including: purpose, methods, obtained results and conclusions as well as key words in English and Polish, which do not repeat words from the title. The detailed information on how to prepare a text print (format of the footnotes, bibliography, descriptions of tables and figures) is posted on the website of the Małopolska School of Economics in Tarnów at: www.mwse.edu.pl/pwp. Prepared texts which do not adhere to the editorial guidelines will not be accepted for publication. We kindly ask the Authors to attach their full contact details (including telephone number and e-mail address), as well as affiliate information (title, name of institution or other entity). The Editorial Board does not accept texts that have been published in other publications. The condition for publication is a positive review by the Publishing House. The Editorial Board does not return the submitted texts and does not pay royalties. Papers published in *Current Issues in Education* are protected by copyright; they may only be reprinted with the consent of the Editorial Board.