

URSZULA BARTNIKOWSKA

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID – 0000-0001-5706-5276

KATARZYNA ĆWIRYNKAŁO

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID – 0000-0003-2305-6069

RODZICE I SZKOŁA W EDUKACJI DZIECI
Z RODZIN ZASTĘPCZYCH –
PODZIAŁ ODPOWIEDZIALNOŚCI
Z PERSPEKTYWY RODZICÓW.
RAPORT Z BADAŃ

Streszczenie: Wprowadzenie: Dzieci w rodzinie zastępczej mają trudną sytuację życiową. Jest to wyzwanie zarówno dla rodziców zastępczych, jak i dla nauczycieli. Współpraca oparta na wspólnym zaangażowaniu i zrozumieniu daje dziecku szansę na zdobycie pozytywnych doświadczeń życiowych. Nabyta wiedza i umiejętności mogą stanowić zasób, który pozwoli dziecku na zmianę (często negatywnego) schematu życia rodziny biologicznej, z której pochodzi.

Cel badań: Celem badań było poznanie postrzegania współpracy rodzic – pracownicy szkoły przez badanych rodziców zastępczych oraz opracowanie implikacji praktycznych dotyczących tej współpracy. **Metoda badań:** W badaniach wykorzystano paradygmat interpretacyjny oraz metodę fenomenografii. Do zebrania danych wykorzystano wywiad fokusowy, który przeprowadzono w trzech grupach rodziców zastępczych. Łącznie w badaniach uczestniczyło 21 rodziców. **Wyniki:** Rodzice zastępczy zauważają podział odpowiedzialności w procesie kształcenia przyjętych do rodziny dzieci. Ich rolą jest: dobór placówki, podjęcie współpracy, pomoc dziecku w nauce i towarzyszenie w rehabilitacji, informowanie pracowników szkoły o specyfice funkcjonowania dziecka, bycie rzecznikiem dziecka. Po stronie personelu widzą: realizację zaleceń specjalistów, współpracę z rodzicami, stawianie dziecku adekwatnych wymagań, życzliwe nastawienie wobec dziecka i rodziny zastępczej. **Wnioski:** Na podstawie wyników badań sformułowano wskazówki, które mogą służyć dobrej współpracy rodziców zastępczych ze szkołą. Ważne jest zrozumienie przez nauczycieli specyficznej sytuacji nie tylko dziecka (jego doświadczeń życiowych, zaburzeń w rozwoju), ale też rodzica zastępczego, a także docenienie jego zaangażowania na rzecz dziecka. Istotne byłoby stworzenie takiego

systemu wsparcia, który objąłby swoim zasięgiem wszystkie podmioty: nauczycieli, dzieci z rodzin zastępczych i ich rodziców.

Słowa kluczowe: dzieci z rodzin zastępczych, edukacja, odpowiedzialność, rola nauczycieli, rola rodziców zastępczych

WPROWADZENIE

Postulat włączania rodziców w życie szkoły jest od początku lat 90. XX wieku jedną z podstawowych zasad funkcjonowania szkół (Stańczak, 2015, s. 145–147). Rodzice, traktowani w sposób podmiotowy, powinni stawać się równorzędnymi partnerami, którzy nie tyle realizują ustalone przez szkołę zalecenia, co uczestniczą w wyznaczaniu odpowiedniej dla ich dziecka drogi edukacyjnej (Stanley, 2012, s. 190–192). Jest to widoczne szczególnie w przypadku rodziców uczniów, dla których tworzony jest indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. Choć idea ścisłej współpracy szkoły z rodziną nie zawsze znajduje swoje odzwierciedlenie w praktyce, to w ostatnich latach, w świetle dostępnych rozwiązań technicznych (umożliwiających szybki i częsty kontakt oraz śledzenie postępów dzieci oraz wydarzeń szkolnych), można zauważyć zwiększone zaangażowanie rodziców w tym zakresie (Shannon i in., 2016, s. 36–42). Wzięcie pod uwagę tych zmian, rodzi pytania o nowe definicje ról obu podmiotów – rodziców i nauczycieli. O ile na gruncie pedagogiki nauczyciele są grupą często poddawaną badaniom, to środowisko rodzinne – jako grupa bardziej hermetyczna (por. Tyszka 1991) – rzadziej są uczestnikami badań dotyczących współpracy ze szkołą, w szczególności wykorzystujących jakościowe strategie badawcze.

W grupie rodziców, którzy nieczęsto są poddawani takim analizom, znajdują się rodzice zastępczy. Tymczasem stanowią oni sporą grupę, bo liczącą – na co wskazują dane z 2019 roku – ponad 36 500 osób, a pod ich znajduje się ok. 55 000 dzieci, spośród których większość stanowią dzieci w wieku szkolnym (Pomoc społeczna..., 2020, s. 27). Rodziny zastępcze są ustanawiane, aby zapewnić opiekę i wychowanie w stabilnym i stymulującym środowisku dzieciom, które są pozbawione (całkowicie bądź częściowo) opieki rodzicielskiej (Jacobsen i in., 2020; Zajac i in., 2019). Rodzice tworzący te rodziny muszą sprostać różnym wyzwaniom (Geiger i in., 2016), wynikającym m.in. z tego, że u dzieci umieszczanych w rodzinach zastępczych istnieje wyższe prawdopodobieństwo występowania niepełnosprawności (według danych Głównego Urzędu Statystycznego wśród dzieci znajdujących się w rodzinnej pieczy zastępczej 10,9% posiada orzeczenie o niepełnosprawności – w porównaniu do ok. 3% w populacji ogólnej, Pomoc społeczna..., 2020, s. 27) oraz trudności rozwojowych i adaptacyjnych (Maaskant,

i in., 2016, s. 385–391; Goemans, Van Geel, Vedder, 2015, s. 128–131; Goemans i in., 2018, s. 7–12), zaburzeń emocjonalnych i w zachowaniu (Silver, 1989, s. 325–328; Rosenthal i in., 1990, s. 532–539; Rosenthal i in., 1991, s. 623–634; Minnis i in., 2006, s. 63–69; Bergsund, Wentzel-Larsen, Jacobsen, 2020, s. 5–6). Dzieci z rodzin zastępczych częściej też doświadczały w przeszłości zaniedbania, przemocy i innych wydarzeń o charakterze traumatycznym (Dakil i in., 2012, s. 558–562; Bartnikowska, Ćwirynkało, 2016, s. 85–97; Kolankiewicz, 2009, s. 132–134; Stanley, 2012, s. 90–92). Wpływa to na ich osiągnięcia szkolne. Jak przekonują Dag Tore Skilbred, Anette Christine Iversen i Bente Moldestad (2017, s. 356–357), dzieci, które część swojego dzieciństwa spędziły w rodzinach zastępczych, mają zazwyczaj mniejsze osiągnięcia edukacyjne, niż ma to miejsce w populacji ogólnej. Fakt ten z pewnością może wpływać na jakość relacji pomiędzy rodzicami zastępczymi a szkołą.

PROBLEM I CEL BADAŃ

Przedstawione na potrzeby niniejszego artykułu wyniki badań są rezultatem szerszego projektu badawczego, których przedmiot stanowiła sytuacja rodziców zastępczych i przyjętych do ich rodzin dzieci. W tym fragmencie badań przedmiotem była współpraca rodziców zastępczych ze szkołą. Poruszając się w tym obszarze, przyjęto dwa cele badań: (1) poznawczy – poznanie postrzegania współpracy rodzic – pracownicy szkoły przez badanych rodziców zastępczych oraz (2) praktyczny – opracowanie implikacji praktycznych dotyczących tej współpracy. Główne problemy badawcze przyjęły brzmienie: (1) w jaki sposób rodzice zastępczy wychowujący dziecko w wieku szkolnym postrzegają własną współpracę z pracownikami szkoły (i odwrotnie)? (2) jak można byłoby udoskonalić współpracę rodziców zastępczych z pracownikami szkoły?

METODA BADAŃ I CHARAKTERYSTYKA PRÓBY

Z uwagi na założony cel i potrzebę dogłębnego poznania przedmiotu badawczego badania zostały oparte na paradygmacie interpretatywnym (Denzin, Lincoln, 2009, s. 51–54), dzięki któremu możliwe jest uzyskanie wiedzy na temat postrzegania danego zjawiska przez osoby badane. Wykorzystano w nich metodę fenomenografii (Paulston, 1993, s. 25–50), aby dotrzeć do różnych sposobów percypowania przez rodziców zastępczych współpracy ze szkołą oraz nadawania im znaczeń.

Metodą zbierania danych uczyniono wywiad fokusowy (Morgan, 1996, s. 130–132; Barbour, 2011, s. 127–151), w czasie którego rodzice zastępczy mo-

gli wystąpić w roli ekspertów najlepiej znających problematykę ich współpracy z personelem szkoły. Od sierpnia do listopada 2018 roku przeprowadzono łącznie trzy takie wywiady w mieście powiatowym i wojewódzkim na terenie północno-wschodniej Polski. W każdym z nich brała udział grupa składająca się z 5–7 rodziców zastępczych posiadających dzieci w wieku szkolnym.

Grupę badawczą stanowiły osoby dorosłe, które spełniały następujące kryteria:

- pełnienie funkcji rodzica zastępczego;
- wychowywanie w rodzinie zastępczej przynajmniej jednego dziecka uczęszczającego do szkoły;
- udzielenie zgody na udział w badaniach (w tym: nagrywanie wywiadu, transkrypcję oraz cytowanie wypowiedzi w pracach badawczych) (Rapley, 2010, s. 62–73).

Przed rozpoczęciem badań uczestników informowano o ich celu oraz proszono o wypełnienie kwestionariusza metryczki (zawierającym takie dane, jak: wiek, płeć, wykształcenie, miejsce zamieszkania, warunki mieszkaniowe, stan cywilny, liczba wychowywanych dzieci, ich stan zdrowia i występowanie dysfunkcji, kontakty z rodzinami biologicznymi dzieci).

Łącznie badaniom poddano 21 rodziców zastępczych (12 matek i 9 ojców), których wiek wahał się od 34 do 64 lat. Rodziny zastępcze spokrewnione tworzyło 14 osób, pozostałych 7 stanowiło rodziny zawodowe (niespokrewnione), w tym 2 – specjalistyczne rodziny zawodowe dla dziecka z niepełnosprawnością. Jeśli chodzi o miejsce zamieszkania, dla 8 osób było to duże miasto, dla 5 – małe miasto i 8 – wieś. Sytuacja materialna oraz warunki mieszkaniowe były oceniane jako dobra lub bardzo dobra. W czasie przeprowadzania badań większość rodziców (14 osób) posiadało pod swoją opieką jedno dziecko, ale były też rodziny wielodzietne (4–5 dzieci). Uczestnicy badań w większości posiadali dzieci biologiczne (najczęściej usamodzielnione), dwie osoby miały również dzieci adoptowane. Sześcioro dzieci badanych rodziców posiadało orzeczenie stwierdzające niepełnosprawność. Podczas badań fokusowych liczba badanych, którzy opowiadali o problemach przyjętych dzieci, okazała się jeszcze większa (część rodziców w metryczce pominęło problemy typu: zaburzenia emocjonalne, moczenie nocne, zaburzenia zachowania, FAS/FASD).

PROCEDURA ANALIZY DANYCH

Zebrany podczas wywiadów materiał poddano transkrypcji. Teksty transkrypcji zostały poddane kodowaniu na podstawie danych (Gibbs, 2011). W celu zrozumienia ukrytych znaczeń zastosowano metodę generowania kontrastów i porównywania

oraz tworzenie hierarchii kodów. Następnie kody poddano kategoryzacji (Flick, 2010; Gibbs, 2011). Na każdym etapie procesu analizy stosowano triangulację badaczy, którzy analizowali i interpretowali dane niezależnie (Flick, 2011). Ostateczny wynik badań to wygenerowane przez dwa niezależne spojrzenia badaczy kody, kategorie i wnioski, które były ze sobą stale porównane oraz ostatecznie zespolone.

W celu zachowania anonimowości przeprowadzonych badań imiona badanych zostały zmienione. W zapisie poza imieniem podano także symbol typu prowadzonej przez daną osobę rodziny zastępczej: odpowiednio RZS (rodzina zastępcza spokrewniona) lub RZN (rodzina zastępcza niespokrewniona: zawodowa i niezawodowa).

WYNIKI

W analizie zebranego materiału badawczego odnoszącego się do przyjętego tu przedmiotu badań (współpraca rodziców zastępczych ze szkołą) wyłoniono dwa zasadnicze wątki: 1) podział odpowiedzialności (pomiędzy rodzicem a personelem szkoły), 2) pozytywne i negatywne aspekty współpracy z nauczycielami. Niniejszy artykuł odnosi się do pierwszego z nich.

Osoby uczestniczące w badaniach odnosiły się do ról, za które odpowiedzialni są rodzice zastępczy oraz personel szkolny. Schemat odnoszący się do tego tematu zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1.

Podział odpowiedzialności w perspektywie rodziców zastępczych

Podział odpowiedzialności	
Rodzice zastępczy	Personel szkolny (nauczyciele, pedagog, psycholog, dyrekcja)
<ul style="list-style-type: none"> • dobór placówki • współpraca z personelem szkolnym • pomoc dziecku w odrabianiu lekcji • nauka i rehabilitacja dziecka • informowanie o specyfice funkcjonowania dziecka • rzecznictwo w sprawach dziecka (w tym określenie swojej pozycji jako rodzica dbającego o dobro dziecka) 	<ul style="list-style-type: none"> • realizacja zaleceń z orzeczenia/opinii • współpraca z rodzicami zastępczymi • stawianie wymagań adekwatnych do możliwości dziecka i elastyczne podejście do zasad oceniania • życzliwe nastawienie wobec dziecka i rodziny zastępczej

Źródło: badania własne.

ODPOWIEDZIALNOŚĆ RODZICÓW

Badane osoby w swoich wypowiedziach dały wyraz poczucia własnej odpowiedzialności za edukację dzieci przyjętych do rodzin zastępczych. Do zadań, za których wykonanie czują się odpowiedzialni, należy m.in. odpowiedni dobór szkoły/placówki dla dziecka (np. specjalna czy ogólnodostępna, bliżej czy dalej miejsca zamieszkania). Dokonując wyboru, brali pod uwagę różne czynniki, m.in. przychylność dyrekcji i nauczycieli, wiek nauczycieli (niektórzy badani podkreślali, że starsi nauczyciele nie są gotowi na zmiany i dostosowanie się do potrzeb dzieci) oraz liczbę dzieci w klasach (w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zaznaczano, że ważne jest, by klasy były mało liczne). Wybór ten czasami budził dylematy, gdyż rodzice dostrzegali plusy i minusy różnych opcji, a niejednokrotnie, mając doświadczenie w wychowaniu (obecnie lub w przeszłości) kilkorga dzieci, mogli porównywać funkcjonowanie różnych szkół oraz pracujących w nich nauczycieli:

Dyrektor [szkoły ogólnodostępnej – przyp. aut.] niby nam współczuł i rozumiał, i nie narzucał, ale [...] tam brakowało chęci dla niej, a my mieszkamy na wsi i nie mamy tak za bardzo wyboru tych szkół, bo to trzeba codziennie dojeżdżać, nie ma jak [...]. No i zabraliśmy ją, zabraliśmy ją do ośrodka [specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy – przyp. aut.] dla dzieci właśnie z tymi problemami... [...] Tam jest ona pierwsza w klasie, bo tam są dzieci bardziej upośledzone, więc jest jako jedna z lepszych uczennic i ta samoocena poszła do góry... Natomiast ja mam taki niedosyt, że mogła być w tej szkole ze zdrowymi dziećmi [...] (Karolina, RZN).

Poza doborem placówki badani rodzice twierdzili, że czują się także odpowiedzialni za uczestnictwo w tworzeniu programu dla dziecka oraz informowanie nauczycieli o sytuacji i/lub specyfice funkcjonowania dziecka:

Będę się starała, żeby być w zespole, który będzie układał jego indywidualny program nauczania. [...] Ja będę się starała, żeby było takie spotkanie, żeby nauczyciele wiedzieli, jak z nim postępować. Nie chodzi o parasol ochronny nad nim, nie chcę, żeby było tak jak wcześniej, że mówili, „Nie chcesz robić, to nie” (Janina, RZS).

Konieczność współpracy z nauczycielami wiąże się również, zdaniem uczestników badań, z dbaniem o interesy dziecka w szkole (np. aby dziecko otrzymało pomoc nauczyciela wspomagającego), pomocą w wypełnianiu zadanych przez nauczycieli prac domowych, ale też organizowaną dla dziecka z własnej inicjatywy rehabilitację i/lub edukację dziecka (szczególnie w sytuacjach, gdy szkoła nie spełniała ich oczekiwań):

Ja w rozmowie z panią dyrektorką zasygnalizowałam, że ja się będę starała, żeby on dostał nauczyciela wspomagającego, bo uważam, że jest mu potrzebny, choćby ze względu na jego sytuację rodzinną, ze względu na to, że wrócił z zagranicy, gdzie rok nie robił właściwie nic (Marta, RZS).

My żeśmy nadrabiali i dalej nadrabiamy w domu, bo tam jest poziom za niski... (Karolina, RZN).

Dwa razy jeździ na konie, dwa razy jeździmy do O., dwa razy uczęszczamy do OREW-u... Ja nic nie robiłam, tylko ciągle jeździłam gdzieś, a później przeczytałam, że to szkoła w ogóle realizuje ten program jakby! (Sylwia, RZN).

Współpraca ze szkołą w zakresie edukacji dzieci przyjętych do rodzin zastępczych wydawała się szczególnie istotna w przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Poniżej wypowiedź Agaty, stanowiącej rodzinę zastępczą dla swojego siostrzeńca:

Ja z dziećmi nie miałam – swoimi biologicznymi – tego problemu z nauką. I jakby one sobie same radziły, ja nie musiałam tam ze szkołą współpracować. A z Wiktoorem muszę – jest dyslektykiem, jest dysgrafem... (Agata, RZS).

Co interesujące, część badanych rodziców zwróciła również uwagę, że ich zadaniem jest określenie swojej pozycji jako rodzica (zastępczego) w kontaktach z nauczycielem:

[...] jak wytyczymy też nauczycielowi – najlepiej – na ile może sobie pozwolić, to myślę, że ten nauczyciel tak do tego później podchodzi. Bo jak będę przychodzić i tam będę pokazywać, że mi tak nie zależy, no bo moje [biologiczne – przyp. aut.] to jest fajne, a to [zastępcze – przyp. aut.] to już takie..., no to wtedy i tak nauczyciel może do tego podchodzić (Jacek, RZN).

Rodzic zastępczy staje się w ten sposób rzecznikiem dziecka i bierze na siebie odpowiedzialność również za jakość jego edukacji w szkole. Zdarza się jednak, że rodzice napotykać opór szkoły. Ilustruje to wypowiedź Małgorzaty, która w jednej szkole miała zarówno swoje dziecko biologiczne, jak i zastępcze:

[...] zaczęliśmy wymagać, żeby cośkolwiek było realizowane, no ale... Nauczyciel wspomagający był nam potrzebny i się zaczęło wtedy. Wszystko, co tam się działo ze strony dziecka, które jest umieszczone w naszej rodzinie zastępczej, to, jak mówię, przez

te dwa lata szkoła nie pomogła nam w niczym, wręcz jeszcze zaczęła nam utrudniać wszystko: zgłaszać tutaj [do PCPR – przyp. aut.] do dyrektora, że my jesteśmy tacy i tacy... To były na przykład takie sprawy – zgubiony piórnik przez nasze dziecko [biologiczne – przyp. aut.] i to było przekształcane, że dziecko w rodzinie zastępczej, że jest u nas umieszczone i nie ma. My się spotkaliśmy w takim celu tutaj [w PCPR na wezwanie – przyp. aut.], żeby usłyszeć takie dziwne, przedstawione przez szkołę rzeczy. A później jak pojechaliśmy do szkoły, żeby wyjaśnić tą całą sytuację, która jakby tam jest, jak to wszystko wygląda, to zostaliśmy tam tak potraktowani, że ciągle jesteśmy roszczeniowi, że ciągle czegoś chcemy (Małgorzata, RZN).

ODPOWIEDZIALNOŚĆ SZKOŁY

Wymagania stawiane przez badanych personelowi szkoły dotyczyły różnych kwestii. Często poruszonym wątkiem była realizacja zaleceń wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego bądź opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz ustaleń zawartych w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym dziecka. Poniżej wypowiedzi Karoliny i Joanny:

[Szkoła powinna – przyp. aut.] prowadzić z nią ten program – który miała tam indywidualny ten tok nauczania, nie zadawać jej tyle, tylko tyle, ile jej potrzeba – mniej, inny sprawdzian... (Karolina, RZN).

Zresztą w orzeczeniu oni mają wszystko, co trzeba robić, mają to orzeczenie od czasu, kiedy on szkołę zaczął (Joanna, RZS).

Mówiąc o odpowiedzialności szkoły za realizację zaleceń poradni, niektóre z badanych osób zwróciły uwagę, że szkoła (czasami) nie spełnia tego zadania:

Znaczy, u nas to jest problem w szkołach wszędzie prawie, że dzieci dostają orzeczenia, opinie i tego w ogóle jakby się nie respektuje, w ogóle się nie czyta, nie patrzy co te dzieci powinny tam mieć. Poradnia stawia swoje, a oni sobie robią swoje... (Marek, RZN).

Rodzic, który pod pewnymi względami jest traktowany jak partner w relacji z nauczycielami, gdyż uczestniczy, a przynajmniej akceptuje tworzony w szkole indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, może czuć się odpowiedzialny,

by stać na straży jego realizacji, która, niestety, nie we wszystkich przypadkach jest właściwa.

Osoby badane za istotny obowiązek pracowników szkoły (głównie mówiono o nauczycielach, ale też o dyrekcji) uznawały współpracę z rodzicami zastępczymi. Współpraca ta jest rozumiana w podobny sposób jak przedstawiają to Zofia Frączek i Barbara Lulek (2010), bowiem odnosi się do takich działań, które są oparte na wspólnie ustalonych celach:

Przed 1 września pójdę do pani dyrektor, żeby zorganizowała spotkanie moje z nauczycielami, którzy będą go uczyć (Joanna, RZS).

Szkoła, zdaniem badanych, jest również odpowiedzialna za stawianie wymagań adekwatnych do możliwości dziecka. Część rodziców, szczególnie (choć nie tylko) tych posiadających dzieci dobrze radzące sobie w szkole, wyrażała się pozytywnie na ten temat. Kolejna grupa badanych oceniała stawiane wymagania jako zbyt wysokie i sztywne, nieuwzględniające możliwości dziecka, które wymaga stałego (np. z uwagi na niepełnosprawność) lub czasowego (np. z uwagi na trudności adaptacyjne, przebytą traumę) dodatkowego wsparcia. Wreszcie, niektórzy z rodziców przekonywali, że wymagania stawiane przez część nauczycieli są zbyt niskie i przez to nie motywują dziecka do pracy i negatywnie wpływają na samoocenę. Poniżej przykładowa wypowiedź Anny, która oczekiwałaby podniesienia wymagań:

Ja jestem taką osobą, że uważam, że każdego z nas stać na więcej, tylko kwestia motywacji. Rozmawiałam z panią dyrektor, żeby ona porozmawiała z nauczycielami, żeby wyznaczyli, jaki ten zakres [...] i usłyszałam, że z fizyki, to wystarczy, żeby on wiedział, co to jest fizyka. Więc bardzo mnie to ubodło, bo co to jest fizyka, to K. doskonale wie, on nie jest dzieckiem jakimś ograniczonym umysłowo, on jest po prostu zaniedbany przez matkę, przez system, przez nas wszystkich [...] (Anna, RZS).

Badani rodzice wskazali ponadto, że oczekują od personelu szkolnego życzliwego nastawienia wobec dziecka i rodziny zastępczej. Uczestnicy badań mieli w tym zakresie różne doświadczenia, zarówno bardzo pozytywne (połączone z otrzymywaniem wsparcia emocjonalnego i szczerą wymianą informacji na temat dziecka), jak i negatywne (podkreślające np. formalizm nauczycieli, sztywne trzymanie się zasad oceniania, brak indywidualizacji i stosowanie różnych standardów kontroli wobec dzieci z rodzin biologicznych i dzieci z rodzin zastępczych). Co interesujące, dostrzeżono przy tym, że w grupie pierwszej częściej znajdowali się rodzice zastępczy spokrewnieni, a w drugiej – rodzice zastępczy zawodowi. Oczywiście z uwagi na jakościowy charakter badań wyniki nie pozwalają na uogólnianie

zależności, niemniej jednak wśród uczestników tych badań było to wyraźne rozróżnienie. Poniżej wypowiedź Marzeny, zadowolonej z podejścia nauczycieli matki zastępczej swojej wnuczki – Zosi:

Zosia bardzo polubiła swoją wychowawczynię, od pierwszego momentu. „[...] i pani dyrektor z nami poszła do klasy i [...] ta wychowawczyni podeszła, przedstawiła się, „No, cześć, Zosiu, co prawda się nie znamy, ale się poznamy.” I też tak fajnie, sympatycznie...” (Marzena, RZS).

DYSKUSJA WYNIKÓW

Analiza zebranego materiału wskazuje, że rodzice zastępczy czują się w wielu zakresach odpowiedzialni za edukację swoich dzieci. Wykazują się dużą świadomością i aktywnością. Wśród zadań, które przed sobą stawiają, wyróżniono dobór placówki, współpracę z personelem szkolnym (szczególnie w przypadku dzieci przejawiającymi trudności edukacyjne/wychowawcze/adaptacyjne), pomoc dziecku w odrabianiu zadań domowych oraz realizacja zadań związanych z nauką (nadrabianie zaległości z poszczególnych przedmiotów lub rozwijanie zainteresowań dziecka – np. w zakresie nauki języków obcych) i rehabilitacją dzieci (prowadzenie rehabilitacji w domu lub dowożenie dziecka na zajęcia), a także stanie się rzecznikiem dziecka w szkole (w tym określenie swojej pozycji jako rodzica dbającego o dobro dziecka). Jeśli chodzi o zadania, za które odpowiedzialny jest personel szkół, według badanych rodziców należy do nich obowiązek realizacji zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innego ośrodka diagnostycznego (w przypadku dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, opiniami), współpraca z rodzicami oraz życzliwe podejście do dziecka i jego rodziny.

W wynikach analiz zwraca uwagę szeroka gama zadań, za które czują się odpowiedzialni sami rodzice, co może stać w sprzeczności z opiniami nauczycieli, którzy – jak przekonują badania – mówią o małym zaangażowaniu rodziców w edukację dzieci oraz życie szkoły. Na przykład badania Małgorzaty Stańczak (2015, s. 143) wskazują, że zdaniem 60% nauczycieli z małych szkół wiejskich rodzice przrzucają odpowiedzialność za dzieci na szkołę.

Nauczycieli powinna cechować wrażliwość na sytuację dziecka i jego rodziców. Uznanie równorzędności ról – rodzica i nauczyciela – wydaje się kluczowe w ich relacjach. Za istotną można też uznać jedną z zasad dydaktyki specjalnej – optymizm pedagogiczny (Głodkowska, 2017, s. 33), który w stosunkach z rodzicem może wyrażać się we wskazywaniu jego mocnych stron, cech i umiejętności, które warto

u dziecka rozwijać oraz pokazywaniu pozytywnych przykładów oraz sposobów radzenia z problemami dzieci. Pomocne mogą tu być badania naukowe koncentrujące się na problematyce rodzicielstwa zastępczego i pisane z uwzględnieniem podejścia pozytywnego. Na przykład badania Skilbred, Iversen i Moldestad (2017, s. 360–369) wskazują, że rodzice zastępczy dzieci, które osiągnęły sukces edukacyjny (ukończyły studia), wspierali to poprzez (1) zapewnienie dzieciom poczucia przynależności do rodziny zastępczej, (2) stawianie wysoko w hierarchii wartości pracy szkolnej i dawania z siebie jak najwięcej oraz (3) zapewnienie dzieciom ładu i organizacji w ich życiu.

WNIOSKI

Relacja rodzic – nauczyciel jest relacją dynamiczną. Zmienia się pod wpływem różnych wydarzeń, ale też ze względu na zmieniające się potrzeby dzieci oraz sytuację rodzinną. Na bazie przeprowadzonych badań, w przypadku współpracy z rodzinami zastępczymi, można sformułować następujące wskazówki postępowania skierowane do personelu szkolnego:

1. Zrozumienie specyficznej sytuacji rodziców zastępczych (tego, że ponoszą odpowiedzialność za dziecko, którego rozwój przebiegał w niekorzystnych warunkach, a jednocześnie nie mają pełnego wpływu na jego funkcjonowanie, ponieważ nie przejmują praw rodzicielskich wobec niego).
2. Zrozumienie sytuacji samego dziecka, które oprócz wyzwań związanych z edukacją, zmagają się z wyzwaniami życia osobistego, często znacznie przekraczającymi negatywne doświadczenia przeciętnego dziecka (zerwane więzi, poczucie niepewności, porzucenia itp.) oraz różnymi dysfunkcjami (zaległości edukacyjne, trudności wynikające np. ze spektrum płodowych zaburzeń alkoholowych FASD). Ważne jest uświadomienie, że sama zmiana warunków życia nie powoduje automatycznie zmiany w zachowaniu dziecka i możliwościach edukacyjnych.
3. Docenienia zaangażowania rodziców zastępczych, którzy – w podjętych badaniach – deklarują chęci współpracy oraz widzą znaczenie współdziałania z personelem szkolnym na rzecz poprawy sytuacji dziecka.
4. Stworzenie na bazie powyższego odpowiedniego systemu wsparcia rodziców, dzięki któremu pośrednio zostanie wsparte również dziecko.

Trudna sytuacja życiowa dziecka przebywającego w rodzinie zastępczej jest dużym wyzwaniem zarówno dla rodziców, którzy podejmują się opieki nad nim, jak i dla nauczycieli, którzy przejmują za dziecko odpowiedzialność na kilka godzin dziennie. Współpraca oparta na wspólnym zaangażowaniu i zrozumieniu

daje szansę dziecku na zdobycie pozytywnych doświadczeń życiowych. Należy pamiętać również o tym, że nabyta wiedza i umiejętności mogą stanowić zasób, który pozwoli dziecku na zmianę (często negatywnego) schematu życia rodziny biologicznej, z której pochodzi.

OGRANICZENIA BADAŃ

Jak w przypadku wszystkich badań, także niniejszy projekt badawczy nie był wolny od pewnych ograniczeń. Podstawowe ograniczenie wynika z metody doboru próby badawczej. Uczestnikami badań byli rodzice zastępczy rekrutowani przez Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie, z którymi współpracowali. Rodzice ci wyrazili chęć uczestnictwa w projekcie, co może wskazywać, że byli oni bardziej otwarci na współpracę z różnymi instytucjami, w tym także ze szkołą, niż rodzice, którzy zdecydowali się nie uczestniczyć w wywiadzie. Ograniczeniem jest również stosunkowo małe zróżnicowanie grupy. Możliwe, że rozszerzenie grupy o osoby o innej rasie, pochodzeniu etnicznym czy znajdujących się w innej, trudniejszej sytuacji społeczno-ekonomicznej wskazałoby na inne, nowe aspekty podjętego tematu.

BIBLIOGRAFIA

- Barbour, R. (2011). *Badania fokusowe*. Warszawa: PWN.
- Bartnikowska, U., Ćwirynkała, K. (2016). Funkcjonowanie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie adopcyjnej i zastępczej w kontekście wcześniejszego doświadczania krzywdzenia dziecka w opiniach rodziców. W: U. Bartnikowska, A. Żyta, S. Przybyliński (red.). *Inkluzja – marginalizacja – wykluczenie a jakość życia osób z niepełnosprawnością. Wyzwania współczesności* (s. 85–100). Olsztyn: UWM.
- Bergsund, H.B., Wentzel-Larsen, T., Jacobsen, H. (2020). Parenting stress in long-term foster carers: A longitudinal study. *Child & Family Social Work*, 25(S1), 53–62. DOI: 10.1111/cfs.12713
- Dakil, S.R., Cox, M., Lin, H., Flores, G. (2012). Physical abuse in U.S. children: Risk factors and deficiencies in referrals to support services. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 21(5), 555–569.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.). *Metody badań jakościowych* (s. 19–57). t. 1. Warszawa: PWN.
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: PWN.
- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa: PWN.

- Frączek, Z., Lulek, B. (2010). Wybrane problemy pedagogiki rodziny. Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Geiger, J., Piel, M., Lietz, C., Julien-Chinn, F. (2016). Empathy as an essential foundation to successful foster parenting. *Journal of Child & Family Studies*, 25(12), 3771–3779. DOI: 10.1007/s10826-016-0529-z
- Gibbs, G. (2011). Analizowanie danych jakościowych. Warszawa: PWN.
- Głodkowska, J. (2017). Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji. Warszawa: PWN.
- Goemans, A., van Geel, M., Vedder, P. (2015). Over three decades of longitudinal research on the development of foster children: a meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 42, 121–34. DOI: 10.1016/j.chiabu.2015.02.003
- Goemans, A., Tarren-Sweeney, M., van Geel, M., Vedder, P. (2018). Psychosocial screening and monitoring for children in foster care: Psychometric properties of the Brief Assessment Checklist in a Dutch population study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(1), 9–24. DOI: 10.1177/1359104517706527
- Jacobsen, H., Bergsund, H.B., Wentzel-Larsen, T., Smith, L., Moe, V. (2020). Foster children are at risk for developing problems in social-emotional functioning: A follow-up study at 8 years of age. *Children and Youth Services Review*, 108, 1–10. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2019.104603
- Kolankiewicz, M. (2009). Dzieci pozbawione opieki rodzicielskiej. W: J. Szymańczak (red.). *Dzieci z grup ryzyka. Studia BAS*, 1(17), 131–158. Biuro Analiz Sejmowych: Warszawa.
- Maaskant, A.M., van Rooij, F.B., Bos, H.M.W., Hermanns, J.M.A. (2016). The well-being of foster children and their relationship with foster parents and biological parents: a child's perspective. *Journal of Social Work Practice*, 379–395. DOI: 10.1080/02650533.2015.1092952
- Minnis, H., Everett, K., Pelosi, A.J., Dunn, J., Knapp, M. (2006). Children in foster care: Mental health, service use and costs. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(2), 63–70. DOI: 10.1007/s00787-006-0452-8
- Morgan, D.L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129–152.
- Paulston, R.G. (1993). Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii paradygmatów. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 25–50). Warszawa – Toruń: IBE, Edytor.
- Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2019 roku* (2020). Warszawa: Główny Urząd Statystyczny, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/ubostwo-pomoc-spoeczna/pomoc-spoeczna-i-opieka-nad-dzieckiem-i-rodzina-w-2019-roku,10,11.html> [dostęp: 8.03.2021].
- Rapley, T. (2010). Analiza konwersacji dyskursu i dokumentów. Warszawa: PWN.

- Rosenthal, J.A., Groze, V., Curiel, H. (1990). Race, social class and special-needs adoption. *Social Work*, 35(6), 532–539.
- Rosenthal, J.A., Groze, V., Aguilar, G.D. (1991). Adoption outcomes for children with handicaps. *Child Welfare*, 70(6), 623–636.
- Shannon, M., McNamara, B.C., DeGrace, A. (2016). How parents still help emerging adults get their homework done: The role of self-regulation as a mediator in the relation between parent-child relationship quality and school engagement. *Journal of Adult Development*, 23, 36–44. DOI: 10.1007/s10804-015-9219-0
- Silver, L.B. (1989). Frequency of adoption of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(5), 325–328.
- Skilbred, D.T., Iversen, A.C., Moldestad, B. (2017). Successful academic achievement among foster children. What did the foster parents do? *Child Care in Practice*, 23(4), 356–371. DOI: 10.1080/13575279.2016.1188764
- Stanley, S.G. (2012). Children with disabilities in foster care: the role of the school social worker in the context of special education. *Children & Schools*, 34(3), 190–192. DOI: 10.1093/CS/CDS012
- Stańczak, M. (2015). Współpraca środowiska szkolnego i rodzinnego w opinii nauczycieli z małych szkół wiejskich. *Forum Oświatowe*, 27(2), 131–151.
- Tyszka, Z. (1991). *Z metodologii badań socjologicznych nad rodziną*. Poznań: MEN.
- Zajac, L., Dozier, M., Raby, K.L. (2019). Receptive vocabulary development of children placed in foster care and children who remained with birth parents after involvement with child protective services. *Child Maltreatment*, 24(1), 107–112. DOI: 10.1177/1077559518808224

PARENTS AND SCHOOL IN THE PROCESS OF EDUCATION OF FOSTER CHILDREN
– THE DIVISION OF RESPONSIBILITY FROM THE PERSPECTIVE OF PARENTS.
A RESEARCH REPORT

Abstract: Introduction: Children in a foster family have a difficult life situation. This is a challenge for both foster parents and teachers. Cooperation based on shared commitment and understanding gives the child a chance to gain positive life experiences. The acquired knowledge and skills can be a resource that will allow the child to change the (often negative) pattern of life of the biological family they come from. **Research Aim:** The aim of the study was gaining knowledge on foster parents' perception of their cooperation with the school their children attend and forming practical implications for this cooperation. **Method:** The authors applied the interpretive paradigm, the phenomenography method in the study. To collect the data, focus interviews were conducted in three groups of foster parents. In total, 21 parents took part in the study. **Results:** Foster parents notice the division of responsibility in the pro-

cess of educating children brought up in their families. Their role is to select an institution, start cooperation, help the child learn and accompany rehabilitation, inform the school staff about the specificity of the child's functioning, and be the advocate for the child. The role of the staff side, according to parents, is to implement the recommendations of specialists, cooperate with parents, set adequate requirements for the child, and present a friendly attitude towards the child and the foster family. **Conclusions:** Based on the research results, guidelines for the good cooperation of foster parents with the school were formulated. It is important for teachers to understand the specific situation of not only the child (their life experiences, developmental disorders), but also the foster parent, as well as appreciate their commitment to the child. It would be essential to create such a system of support that would engage all the subjects involved in the process: teachers, children in foster care and their parents.

Keywords: education, foster children, foster parents' role, responsibility, teachers' role

