

Urszula Bartnikowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski Olsztyn

Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci z rodzin zastępczych – raport z badań

Zapewnienie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich dzieci, niezależnie od ich możliwości i trudności, od dawna postrzegane jest jako kluczowy cel w podejmowanych inicjatywach i rozwiązaniach prawnych [UNESCO 1994]. Specjalne potrzeby uczniów wynikają z niepełnosprawności, problemów emocjonalnych i w zachowaniu, doświadczania sytuacji kryzysowych, trudności z adaptacją i innych. Przypuszczać można, że ryzyko wystąpienia takich potrzeb jest wyższe u dzieci znajdujących się w rodzinach zastępczych (w porównaniu do rodzin biologicznych). Artykuł jest raportem z badań, których celem było poznanie postrzegania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci przez ich rodziców zastępczych oraz subiektywnej oceny wpływu doświadczeń dzieci na ich osiągnięcia szkolne. Aby osiągnąć ten cel, przeprowadzono trzy wywiady fokusowe z 21 rodzicami zastępczymi posiadającymi dzieci w wieku szkolnym. Wyniki pokazują, że część rodziców wskazuje na posiadanie przez ich dzieci specjalnych potrzeb edukacyjnych wynikających np. z problemów emocjonalnych, w zachowaniu i niepełnosprawności. Zdaniem rodziców, na osiągnięcia szkolne, jak i jakość życia dzieci wpływają również ich (często negatywne) wcześniejsze i obecne doświadczenia życiowe. Dyskusji poddano wynikające z badań implikacje dla dalszych badań i praktyki.

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, rodzice zastępczy, rodziny zastępcze

Special educational needs of children from foster families – a research report

Providing high quality education for all children regardless their abilities and difficulties has been treated as a crucial goal in initiatives and legislation for a long time [UNESCO 1994]. Special needs of students may result from their disability, emotional and behavioural problems, experiencing crisis situations, difficulties with adaptation and others. It is plausible that risk of having such needs is higher in children raised in foster families (as compared to birth families). This paper is a research report whose aim was to gain some insight into foster parents' perception of special educational needs of their children and their subjective assessment of influence of previous experience of children on their academic achievements. In order to achieve this aim three focus group interviews with 21 foster parents of children at school ages were conducted. The findings show that a number of parents identify special educational needs resulting from e.g. emotional and behavioural difficulties and disabilities in their children. According to parents, children's academic achievements as well as emotional well-being is influenced by their (often negative) previous and present experiences. Implications for further research and practice are discussed.

Keywords: special educational needs, foster parents, foster families

Wprowadzenie

Zapewnienie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich możliwości i doświadczanych trudności, od dawna traktowane jest jako kluczowy cel w podejmowanych w różnych krajach inicjatywach i rozwiązaniach legislacyjnych [UNESCO 1994]. Jak piszą Ainscow, Booth i Dyson [2006], szkoły powinny wypracować sposoby na zwiększenie uczestnictwa i uniknięcie niepowodzeń edukacyjnych przez wszystkie grupy uczniów, szczególnie te, które zagrożone są doświadczeniem marginalizacji. Owo doświadczanie marginalizacji dotyczyć może uczniów z uwagi na ich niepełnosprawność, zaburzenia zachowania, rasę, pochodzenie społeczne, płeć, seksualność, ubóstwo, bezrobocie i inne czynniki [Booth, Ainscow 1998]. Na gruncie polskim Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach [Dz.U. z 2017 r., poz. 1591] określa grupy uczniów, które takiej pomocy wymagają w szczególności. Poza osobami z niepełnosprawnością, niedostosowaniem społecznym (bądź zagrożeni nim), chorymi przewlekłe, szczególnie zdolnymi, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się i z deficytami kompetencji językowych, są to też dzieci i młodzież z zaburzeniami zachowania i emocji, doświadczające sytuacji kryzysowych, traumatycznych, zaniedbań środowiskowych i niepowodzeń szkolnych, a także z trudnościami adaptacyjnymi [Dz.U. z 2017 r., poz. 1591, § 2, pkt 2].

Przypuszczać można, że dzieci wychowywane w rodzinach zastępczych znajdują się w grupie wysokiego ryzyka jeśli chodzi o występowanie tego typu trudności i, co za tym idzie, specjalnych potrzeb edukacyjnych. Wskazują na to dotychczasowe badania poświęcone funkcjonowaniu tych dzieci. Dowodzą one, że w porównaniu do dzieci znajdujących się pod opieką rodziców biologicznych, dzieci z rodzin zastępczych częściej doświadczają zaburzeń emocjonalnych, behawioralnych i niepełnosprawności [Silver 1989; Rosenthal i in. 1990; Rosenthal i in. 1991; Minnis i in. 2006]. Na gruncie polskim, dane publikowane przez Główny Urząd Statystyczny (GUS) pokazują, iż w rodzinnej pieczy zastępczej 10,5% wszystkich podopiecznych posiada orzeczenie o niepełnosprawności (dla porównania, w całej populacji odsetek dzieci z niepełnosprawnością wynosi 3%) [*Pomoc społeczna...* 2016]. Warto też zaznaczyć, że poza grupą dzieci z orzeczeniem o niepełnosprawności, istnieje spory odsetek wychowanków rodzin zastępczych z problemami, z uwagi na które można by je uznać za osoby o specjalnych potrzebach (w tym edukacyjnych). Większość tych dzieci doznała traumy z powodu doświadczania przemocy i/lub zaniedbania, a także przebywała wcześniej w różnorodnych, niekorzystnych dla ich zdrowia (fizycznego, a przede wszystkim psychicznego)

warunkach społecznych i rodzinnych [Stanley 2012; Bartnikowska, Ćwirynkało 2016]. Poza tym, dzieci w opiece zastępczej często doświadczają poczucia niepewności i niestabilności [Welch, Jones, Stalker, Stewart 2015], co może wpływać na ich osiągnięcia szkolne. Tymczasem sukces szkolny (i ukończenie szkoły), który można uznać za kluczowy czynnik wpływający na pozytywne wyniki w życiu dorosłym dla wszystkich uczniów, zdaniem Greenen i Powers [2006], ma szczególne znaczenie dla wychowanków znajdujących się w pieczy zastępczej, gdyż po okresie usamodzielnienia, dla osób z rodzin zastępczych edukacja będzie często najważniejszym (czasem jedynym) zasobem, który pozwoli im dobrze wkroczyć w dorosłość.

Zarówno duża liczba dzieci znajdujących się w rodzinach zastępczych (w 2015 r. – 47 489 dzieci do lat 18) [*Pomoc społeczna...* 2016]), jak i zwiększone ryzyko występowania u nich dysfunkcji wskazuje, że problem ich potrzeb edukacyjnych powinien zostać poddany pełniejszej eksploracji badawczej. Niestety, specjalne potrzeby edukacyjne dzieci znajdujących się w rodzinach zastępczych nie zyskały jak dotąd należytej uwagi zarówno w badaniach, jak i w praktyce [Stanley 2012]. Szczególnego znaczenia nabiera przy tym perspektywa rodziców zastępczych, którzy z jednej strony odgrywają kluczową rolę w zapewnieniu bezpiecznego i stabilnego środowiska dzieciom, z drugiej – z uwagi na wcześniejsze negatywne doświadczenia swoich dzieci – w procesie tym napotykać wiele wyzwań [Geiger, Piel, Lietz, Julien-Chinn 2016]. Niniejszy tekst ma na celu wypełnienie tej luki.

1. Problematyka badawcza

Przedmiotem podjętych w ramach szerszego projektu badań dotyczących sytuacji rodzin zastępczych było postrzeganie specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci przyjętych do rodzin zastępczych przez ich rodziców zastępczych. Celem badań było określenie tej percepcji oraz subiektywnej oceny wpływu doświadczeń dzieci na ich osiągnięcia szkolne. Na potrzeby niniejszego artykułu sformułowano dwa problemy badawcze:

- Jak badani rodzice zastępczy postrzegają specjalne potrzeby edukacyjne swoich dzieci?
- Jak oceniają wpływ doświadczeń dzieci przyjętych do rodziny zastępczej na ich osiągnięcia szkolne?

2. Metoda

Głębsze poznanie unikatowego obszaru doświadczeń badanych rodziców zastępczych było możliwe dzięki osadzeniu badań w paradygmacie interpretatywnym, który pozwala na uznanie różnych wersji zdarzeń [Denzin, Lincoln 2009] i zastosowaniu fenomenografii, zajmującej się „jakościowo odmiennymi sposobami, jakie wykorzystują ludzie do doświadczania zjawisk i myślenia o nich, a także do myślenia o wzajemnych relacjach między ludźmi i światem” [Paulston 1993: 41]. W przeciwieństwie do fenomenologii, w której akcent kładzie się na perspektywę pierwszorzędową i na to, jakie jest dane zjawisko, fenomenografia koncentruje się na perspektywie drugorzędowej i różnych sposobach doświadczania tego zjawiska [Assaroudi, Heydari 2016].

Biorąc pod uwagę potrzebę głębszego zrozumienia przedmiotu badań i wyjścia poza zwykły opis, jako metodę gromadzenia danych wybrano wywiad fokusowy [Morgan 1998; Babour 2011]. Łącznie przeprowadzono wywiady w trzech grupach fokusowych, liczących od 5 do 9 rodziców zastępczych. Terenem prowadzenia badań były powiatowe centra pomocy rodzinie w mieście powiatowym (2 fokusy) i wojewódzkim (1 fokus). Odbyły się one w 2018 r.

Analiza zebranych w wywiadach danych została oparta na kodowaniu i kategoryzacji według Flicka [2010] i Gibbasa [2011].

3. Grupa badawcza

Przyjęto następujące kryteria doboru osób badanych:

- bycie rodzicem zastępczym,
- posiadanie w rodzinie zastępczej przynajmniej jednego dziecka w wieku szkolnym,
- wyrażenie zgody na udział w badaniach [Rapley 2010].

Przed przystąpieniem do wywiadów, które były nagrywane, rodzice byli poinformowani o celu badań i proszeni o wyrażenie zgody na udział w nich. Wywiady poprzedzone były wypełnieniem przez badanych metryczek. Zawierały one pytania dotyczące typu stanowionej przez badanych rodziny zastępczej, ich wieku, płci, wykształcenia, miejsca zamieszkania i warunków mieszkaniowych, stanu cywilnego, liczby posiadanych dzieci, stanu ich zdrowia i występujących dysfunkcji, a także kontaktów dzieci z rodziną biologiczną.

Grupy liczyły odpowiednio 5, 7 i 9 badanych. Łącznie badaniom poddano 21 rodziców, w tym 12 matek zastępczych i 9 ojców zastępczych. W większości (14 osób) byli to rodzice zastępczy spokrewnieni (babcie i dziadkowie biologiczni

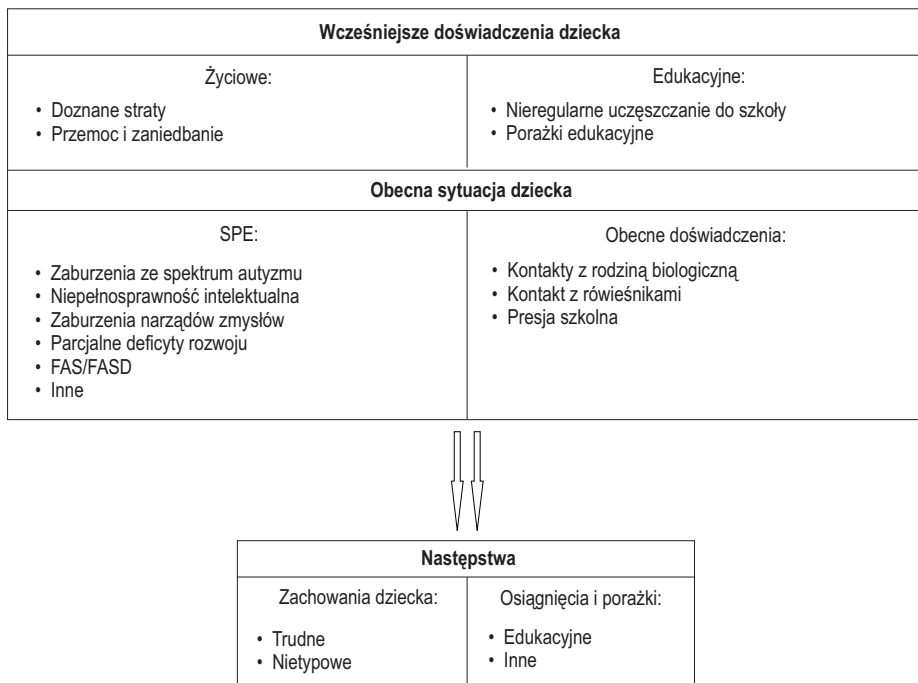
sprawujący opiekę nad wnukami, ale też ciotki/wujowie wychowujący dzieci swojego rodzeństwa). Pozostali stanowili rodziny zastępcze zawodowe, w tym dwie osoby – rodziny zawodowe specjalistyczne (z uwagi na niepełnosprawność przyjętego do rodzin dziecka). Ich wiek wahał się od 34 do 64 lat, przy czym największą grupę stanowili rodzice w przedziale wiekowym 36-50 lat. Uczestnicy mieszkali na wsi (8 osób), w małym (5 osób) lub dużym (8 osób) mieście. Swoje warunki mieszkaniowe oceniali jako dobre (większość) bądź bardzo dobre. Legitymowali się wykształceniem wyższym (4 osoby), średnim (6 osób), zawodowym (5 osób) lub podstawowym (7 osób). W swoich rodzinach zastępczych badani mieli od jednego do czworga dzieci (14 osób miało jedno dziecko), w tym przynajmniej jedno w wieku szkolnym. Poza dziećmi przyjętymi do rodzin zastępczych uczestnicy mieli również swoje dzieci biologiczne (17 osób, przy czym w większości były to już osoby usamodzielnione, niemieszkające z rodzicami), a także adoptowane (2 osoby poza jednym dzieckiem w rodzinie zastępczej, posiadały dwoje dzieci adoptowanych). Sześcioro badanych rodziców posiadało w swoich rodzinach dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego (z uwagi na niepełnosprawność intelektualną, uszkodzenie słuchu lub zespół Aspergera). Pięcioro kolejnych osób wskazało w metryczce na występowanie u dziecka innych dysfunkcji (np. zaburzenia emocjonalne, moczenie się nocne, zaburzenia zachowania, FAS), przy czym analiza wywiadów fokusowych pozwoliła na zweryfikowanie tej liczby (w rozmowie rodzice opowiadali o problemach dzieci, o których część z nich nie pisała w metryczce).

W prezentowanej poniżej analizie zmieniono imiona rodziców, a także przyjęto sposób oznaczania rodziców zastępczych spokrewnionych jako RZS oraz rodziców zastępczych niespokrewnionych (zawodowych) – RZN.

4. Wyniki

Analiza narracji rodziców wskazuje na dwa istotne przeplatające się tematy: 1) wcześniejsze doświadczenia dziecka przyjętego do rodziny i 2) obecną jego sytuację, a także składające się na oba tematy kategorie i ich podkategorie. Chronologicznie (uwzględniając wiek dziecka), zostały one zaprezentowane na schemacie 1.

Wcześniejsze doświadczenia dziecka są – w narracjach rodziców zastępczych – nierozzerwalnym elementem historii dziecka i nie można ich pominąć w rozpatrywaniu ich aktualnej sytuacji. Rodzice zastępczy w swoich opowieściach wskazywali głównie na trudne doświadczenia obejmujące: stratę (rodziców biologicznych, stabilizacji życiowej, poczucia bezpieczeństwa), a także doświadczenia



Schemat 1. Tematy, kategorie i podkategorie analizy wypowiedzi rodziców zastępczych na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjętych do rodziny dzieci

Źródło: Badania własne.

zaniedbania i przemocy ze strony najbliższych, interwencje policji wobec rodziców (w tym interwencyjne dobieranie dzieci). Przykładowe doświadczenia dziecka opisuje Barbara, tworząca rodzinę dla swojej wnuczki:

Nasza córka, no, niestety pije, jest w takich ciągach alkoholowych. Musieliśmy ją [wnuczkę] odebrać, zabrać ze szkoły, do której chodziła. Ojciec sam się pozbawił praw na naszą korzyść [...] dziecko zabieraliśmy... no właściwie nie my, to było po interwencji policji. (Barbara, RZS)

Te doświadczenia życiowe przyjętych dzieci przeplatają się z doświadczeniami edukacyjnymi, na które składają się głównie porażki:

[...] na dwa lata wyjechał do Anglii z mamą. Tam, jak się okazało, przez rok nie chodził do szkoły (...) przez rok nie robił właściwie nic [...] zaległości ma bardzo duże. (Anna, RZS)

Na świadectwie z pierwszej klasy miała zdania typu: «Przychodzisz do szkoły nieprzygotowana do zajęć. Bardzo często opuszczasz lekcje, w pracy jesteś mało samodzielna. Często nie stosujesz się do poleceń nauczycieli, jesteś uparta, krnąbrna, uciekasz z zajęć, nie potrafisz przeczytać nawet najprostszyc wyrazów. Piszesz niekształtne literki, źle je łączysz, nie mieścisz się w liniaturze. Samodzielnie nie rozwiązujesz nawet prostego zadania tekstowego. Mylisz poznane pory

roku, dni tygodnia. Nie bierzesz udziału w życiu klasy i szkoły». W tym świadectwie nie ma nic o sytuacji dziecka, przemocy, biedzie, traumie. W tym momencie dziecko miało lat 8, rok później trafiło do nowej rodziny po śmierci mamy. (Julia, RZN)

Rodzice widzą połączenie tych dwóch „światów” doświadczeń, ale niestety bywają one przez nauczycieli ignorowane, o czym świadczy wypowiedź Julii, jej relacja na temat zapisów ze świadectwa jej córki oraz późniejsze wymagania stawiane przez nauczycieli.

Obecna sytuacja dziecka opisywana jest w kategoriach specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz różnych sytuacji, z którymi zмага się dziecko.

Specjalne potrzeby edukacyjne poparte orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego zgłosiło w stosunku do przyjętych do swojej rodziny dzieci 6 osób uczestniczących w badaniach fokusowych, mimo że rodziny nie były pod tym względem selekcjonowane (nie jest to oczywiście równoznaczne z taką częstotliwością występowania zaburzeń w całej populacji dzieci z rodzin zastępczych, ponieważ prezentowane badania są badaniami jakościowymi – należy te dane odczytywać tylko w kontekście badanej grupy). Część dzieci badanych rodziców posiadała ponadto opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wśród zaburzeń, z którymi muszą radzić sobie uczestnicy badań u przyjętych do rodziny dzieci były: uszkodzenia zmysłów, niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia ze spektrum autyzmu, parcjalne deficyty rozwoju (dysleksja, dyskalkulia, dysgrafia, dysortografia), Płodowy Zespół Alkoholowy (FAS/FASD), choroby przelekłe. Pewnym uogólnieniem, które trafnie przystaje do tego, o czym opowiadali rodzice, jest wypowiedź Karoliny:

No bo jednak te dzieci są z jakimiś dysfunkcjami, z upośledzeniami bardzo często i te dzieci wymagają od nas też jakiegoś obronienia ich, żeby zwrócić na nie uwagę szczególnie niż na te dzieci zdrowe, zdolne... no bo to z reguły są dzieci albo z FAS-ami, albo z czymś... i jest trudniej. (Karolina, RZN)

Z narracji wynika, że nie tylko specjalne potrzeby edukacyjne wyznaczają obecną sytuację dzieci, ale też często obecne (trudne) sytuacje, które – częściowo – są charakterystyczne dla dzieci z rodzin zastępczych. Wśród nich wyróżniono trzy grupy: 1) kontakty z rodziną biologiczną, 2) kontakty z rówieśnikami, 3) presję szkolną. Poniżej prezentujemy trzy wypowiedzi dotyczące kontaktów z rodziną biologiczną:

Po każdym takim kontakcie [z matką biologiczną – przyp. aut.], to odgrywało się na niej [przyjętej do rodziny zastępczej wnuczce – przyp. aut.]. (Grzegorz, RZS)

[Jak matka przyjeżdżała – przyp. aut.] ona nie chciała chodzić na żadne dodatkowe zajęcia, ona siedziała i przez cały czas mamy pilnowała [żeby nie piła alkoholu – przyp. aut.]. Nawet do szkoły nie bardzo chciała chodzić, bo ona tej mamy pilnowała. A później, jak wracała, to pierwsze co, to leciała i ją wachała. (Barbara, RZS)

A. w szkole dostaje szata. Ostatnio biegła po klasie i krzyczała. Podobno nie można było jej uspokoić. Wezwali mnie do szkoły, żebym ją odebrała (...) nauczycielce trudno zrozumieć, że jej zachowanie nie jest nagłym atakiem, tylko reakcją na to, co działo się w czasie ferii [kontakt z rodzicami biologicznymi – przyp. aut.]. (Teresa, RZN)

Uczestnicy wskazują negatywny wpływ kontaktów z rodzicami biologicznymi na stan emocjonalny dzieci: związane z nimi reakcje lękowe i stres znajdująca mogą swoje ujście w płaczu, wycofaniu, ale też agresywnym zachowaniu. Niestety, jak pokazuje Teresa, świadomość tego wpływu czasami jest niewielka w otoczeniu (np. wśród pracowników szkoły).

Wyzwaniem, z którym muszą zmierzyć się rodzice zastępczy jest również presja szkolna:

[Po śmierci matki biologicznej – przyp. aut.] zaczął się większy koszmarek. Przez cztery lata balansowanie na linie, nie ma czasu na traumy, trzeba nadrabiać literki i cyferki, dzieciak na widok książki wymiotuje, organizm siada, no ale trzeba: zajęcia wyrównawcze, sportowe, artystyczne [...] W I klasie gimnazjum jest załamanie i trzeba zacząć od początku, tylko zupełnie inaczej. (Julia, RZN)

No i tak jak kilkoro nauczycieli tam jakoś w miarę, tak były dwie panie, które... dla których to było bardzo duże obciążenie... Ośmieszają ją przy całej klasie i na lekcji, i na przerwach też [...] W szkole jest porównywanie... «A twoja siostra to jest taka zdolna, najzdolniejsza uczennica w szkole, tak? A ty taki gamoń, nie?» [...] Ona nieraz bardzo chce, naprawdę uczy się nawet śpiewając, idzie na drugi dzień do szkoły i już pamięta mniej... [...] Ale to już w szkole nie jest ważne. Liczy się efekt [...] Ja mówię nauczycielom, «Nie możecie ich oceniać tak samo». (Karolina, RZN)

Taka postawa nauczycieli ma też wpływ na rówieśników, których zachowanie modelowane jest przez dorosłych, co uwypukliła Karolina w dalszej wypowiedzi:

A dzieciaki też łapią [...] I one się śmieją, te dzieciaki. (Karolina, RZN)

Kolejne doświadczenia – jak pokazują badania – mogą być nadal doświadczeniami trudnymi, które nie pomagają dziecku w uporaniu się z przeżyciami z przeszłości i własnymi ograniczeniami wynikającymi choćby ze specjalnych potrzeb edukacyjnych, a jeszcze dokładają negatywnych przeżyć. Część rodziców zastępczych zaprezentowała jednak przeciwwagę, czyli korzystne dalsze doświadczenia dziecka, oparte na zrozumieniu jego przeżyć, dostosowaniu wymagań do możliwości dziecka. Te doświadczenia można rozpatrywać w kategoriach terapeutycznego wpływu na funkcjonowanie dziecka z rodziny zastępczej. Obejmują one pozytywny kontakt z innymi ludźmi (z nauczycielami, rówieśnikami, terapeutami):

Pracowaliśmy... nadal pracujemy z psychologiem, psychoterapeutą i jakoś powoli wychodzimy z tego. Przynajmniej wiemy, jak się zachować. (Grzegorz, RZS)

Pedagog mówiła nam, jak odbudowywać zaufanie, żeby ta M. nam zaufała, żeby się nie bała, że my ją zostawimy i po prostu znikniemy jak matka. (Barbara, RZS)

Nauczyciele w stosunku do mnie byli bardzo w porządku. Mi się to spodobało, bo pani [wychowawczyni – przyp. aut.] mówi, «Za bardzo państwo napieracie na O.» [...] I ja mężowi mówię, jak można w ten sposób podchodzić do jego nauki, jak on nie jest w stanie się tego nauczyć. (Agata, RZS)

Pozytywne doświadczenia pojawiły się na bazie zrozumienia specyfiki funkcjonowania dziecka, wspomagania rodziców zastępczych w zrozumieniu dziecka, udzielania im wsparcia emocjonalnego oraz stawiania dziecku adekwatnych do możliwości wymagań. Niestety, mniej rodziców wskazywało na pozytywne doświadczenia. W badanej grupie były to rodziny spokrewnione.

Wcześniejsze i obecne doświadczenia oraz specjalne potrzeby edukacyjne (często wynikające z uszkodzeń organizmu) mają wpływ na specyficzne zachowania dzieci, które były ważną częścią narracji badanych osób. Te zachowania można podzielić na trudne oraz nietypowe.

Opisywane przez badanych **zachowania trudne** ich dzieci to m.in. samookalectanie się, agresja słowna i fizyczna wobec rówieśników i dorosłych, kradzieże, oszustwa. Ilustrują je następujące wypowiedzi:

Wpada nam jeszcze w takie furie, ale to jest sporadyczne. Ale ona rwała włosy z głowy, gryzła się, biła głową o ścianę [...] Nigdy takich rzeczy nie widziałam. Myślałam, że takie rzeczy to tylko na filmach a nie w takich normalnych domach [...] w nocy nam wstawiała, coś jej się śniło i się gryzła, albo uderzała głową o ścianę [...] Kiedyś jak się oblała sokiem, to dwie godziny hysterii. (Barbara, RZS)

[Szkoła – przyp. aut.] sama nie mogła sobie poradzić z tym dzieckiem, bo z tymi kradzieżami i biciem... Tak dziecko pobili, że aż w szpitalu wylądowało. (Iwona, RZS)

Dochodzi do tego, że ona ma pieniądze, płaci pieniądze dziewczynie, która odrabia za nią lekcje, bo ona nas nie informuje w ogóle, że są lekcje. (Sylwia, RZN)

Nietypowe zachowania, na które zwrócili uwagę badani to m.in. brak bądź nadmierny apetyt, nietypowe reagowanie lub brak reakcji na niektóre bodźce, moczenie się, wycofywanie się i unikanie kontaktu. Poniżej prezentujemy przykładowe wypowiedzi rodziców:

Ona nie chce rozmawiać o matce. Dla niej temat matki, to jest temat tabu [...] chodzi jak w zegarku. Ja powiedziałam, «Wyrzuc śmieci», a ona chodziła jak automat. (Barbara, RZS)

K. jest dzieckiem, które się w ogóle nie skarży, u niego zawsze jest wszystko w porządku i trzeba się nagimnastykować, żeby cokolwiek z tego wszystkiego wyciągnąć. (Anna, RZS)

Ona nie jadła, nie piła... ponieważ ma takie sztywne zasady, że jak pani mówi: na lekcji nie rozmawiamy, no to ona nie mówi przez 8 godzin, no bo nie rozmawiamy, tak? Na lekcji nie jemy,

więc ona nie je, przynosi do domu wszystko [...] Ja po nocach nie mogłam spać! To było dla mnie niewyobrażalne, że ona nie wychodzi do toalety przez tyle czasu. (Sylwia, RZN)

Część z tych zachowań można interpretować jako wynik posiadanych specjalnych potrzeb edukacyjnych, część jako wynik specjalnych potrzeb emocjonalnych na bazie negatywnych doświadczeń życiowych.

Szkoła staje się ważnym miejscem dla dziecka w wieku szkolnym, ponieważ w niej spędza ono kilka godzin dziennie. To środowisko może stać się miejscem terapeutycznym lub (kolejnym) traumatyzującym. Rodzice wskazywali zarówno osiągnięcia, jak i porażki, które są wynikiem działania wcześniej opisanych czynników działających w życiu dziecka.

I jak nieraz prosiłam, żeby za samą chęć jej podwyższyć tą ocenę... Nie! Dwójka, dwójka, jedynka, dwójka, dwójka [...] ciągle taka ostatnia. (Karolina, RZN)

[Po przeniesieniu do ośrodka szkolno-wychowawczego – przyp. aut.] Tam jest ona pierwsza w klasie, bo tam są dzieci bardziej upośledzone, więc jest jako jedna z lepszych uczennic. (Konrad, RZN)

Dziecko wróciło do normalności, do takiego normalnego trybu życia. Chodzi do szkoły, bardzo dobrze się uczy, dostała nagrodę za naukę. (Barbara, RZS)

Jego świadectwo nie jest takie złe, jak na te dwa miesiące. Nie jest to średnia 2,0, jest trochę więcej. Mam nadzieję, że będzie dobrze, aczkolwiek pewnie dużo pracy przed nami. (Anna, RZS)

W kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych można eksponować te osiągnięcia, które są związane z funkcjonowaniem szkolnym i postępami w nauce. Rodzice jednak wskazywali również na takie, które wydają się być typowe dla dzieci w rodzinach zastępczych i warto na nie zwrócić uwagę:

Ona odzyskuje poczucie bezpieczeństwa. (Barbara, RZS)

R. coraz częściej się uśmiecha. To taki drobiazg, ale dla mnie ważny. Cieszę się, że dobrze się czuje w klasie i jest akceptowany. (Teresa, RZN)

O tym jak ważne jest dobre funkcjonowanie dziecka w szkole świadczą wypowiedzi rodziców – oni taki stan interpretują jako wyznacznik normalności w życiu dziecka, do której w swoich staraniach dążą.

Zakończenie

Przeprowadzone badania pozwoliły na głębsze zrozumienie, jak rodzice zastępczy postrzegają szeroko traktowane specjalne potrzeby edukacyjne swoich dzieci. Duża część badanych rodziców zastępczych wskazała na występowanie

u swoich dzieci specjalnych potrzeb edukacyjnych wynikających m.in. z zaburzeń zachowania i emocji, zaburzeń ze spektrum autyzmu, niepełnosprawności intelektualnej, zaburzeń narządów zmysłów, parcjalnych deficytów rozwoju bądź FAS/FASD. Wyniki wskazują na istotne znaczenie, jakie przypisują rodzice zastępczy wcześniejszym doświadczeniom dzieci dla ich osiągnięć szkolnych. Doświadczenia te są często negatywne (bycie ofiarą zaniedbania i/lub przemocy ze strony rodziców biologicznych, nieregularne uczęszczanie do szkoły, niepowodzenia szkolne) i negatywnie rzutują na obecne wyniki szkolne dzieci. Co więcej, życie dzieci nie jest wolne od różnych, często licznych sytuacji trudnych w rodzinach zastępczych. Te, które wpływać mogą na pojawienie się (utrzymywanie) u dzieci trudnych i nietypowych zachowań oraz dysfunkcji to zdaniem badanych kontakty z rodzicami biologicznymi, presja szkoły i niesymetryczne kontakty z rówieśnikami, które nie są oparte na życzliwości. Badani rodzice szczegółowo opisują zarówno sytuacje trudne, jakich ich dzieci i oni sami doświadczają w kontaktach ze szkołą, jak i te (choć jest ich mniej), które świadczą o dobrej adaptacji dziecka do warunków szkoły i opierają się na zrozumieniu sytuacji dziecka i rodzica przez pracowników szkoły.

Zrealizowany projekt badawczy daje szansę na sformułowanie kilku implikacji zarówno dla dalszych badań, jak i dla praktyki. Jeśli chodzi o przyszłe projekty badawcze, należy podkreślić dużą wartość wywiadu fokusowego jako metody gromadzenia danych w jednorodnych grupach, np. w grupie rodziców zastępczych. Doświadczanie jakościowo podobnych sytuacji, w tym sytuacji trudnych przez różnych uczestników stało się facylitatorem do prezentowania własnych wrażeń, opinii, sposobów postrzegania danego zjawiska. Ponadto, przeprowadzone wywiady ujawniły niedostatki związane z ilościowym gromadzeniem danych. Wskazują na to różnice liczbowe dotyczące identyfikowanych przez rodziców dysfunkcji w wypełnianej na początku metryczce oraz w wywiadach (część zaburzeń była przez rodziców pomijana w metryczce, a o ich istnieniu można było się dowiedzieć w trakcie wywiadu fokusowego). Potwierdza to przypuszczenia Stanleya [2012], że liczba dzieci z dysfunkcjami w rodzinach zastępczych jest niedoszacowana i często nie są one z różnych względów ujmowane w statystykach. Kolejne wątki warte rozwinięcia w dalszych eksploracjach badawczych dotyczyć mogłyby współpracy rodziców zastępczych ze szkołą, funkcjonowania dzieci z rodzin zastępczych w rodzinie i szkole oraz poszukiwania czynników determinujących ich jakość.

Jeśli chodzi o praktykę, uważamy, iż ważne jest wspólne (rodziców zastępczych i nauczycieli) ustalenie priorytetów, z uwzględnieniem poczucia bezpieczeństwa i akceptacji dziecka, jako bazowych doświadczeń, bez których dzieci nie mogą swobodnie się rozwijać. Szczególnego znaczenia nabiera właściwe podejście do ujawnianych przez dziecko zachowań trudnych i nietypowych oraz przy-

jęcie odpowiedniej strategii radzenia sobie z nimi. Niektóre zachowania z pewnością wymagają po prostu akceptacji i uszanowania (np. niechęć do rozmawiania o rodzicach biologicznych). Inne wymagają udzielenia odpowiedniego wsparcia przy przełamywaniu niekorzystnego stereotypu postępowania (np. nie zgłaszanie swoich potrzeb, zachowanie milczenia w obliczu nawet niesprzyjających okoliczności). Jeszcze inne – korekty, ponieważ nie służą efektywnemu współżyciu z innymi ludźmi (np. kradzieże), albo zagrażają zdrowiu lub życiu (np. autoagresja). Wymaga to na pewno współpracy szerszego środowiska: nauczycieli, rodziców zastępczych oraz innych specjalistów, którzy pomogą wskazać odpowiednie sposoby leczącego/kojącego postępowania. Konieczne jest uwzględnienie całości kształtu dziecięcych i rodzinnych doświadczeń, szerokie ujmowanie sytuacji dziecka bez wrywania z kontekstu sytuacyjnego, rodzinnego, czasowego. Wpływ pierwotnych doświadczeń utrzymuje się bardzo długo i – jak pokazują badania – mogą one mieć przez wiele lat dominujące znaczenie przez to, że przeorganizują działanie układu nerwowego [van der Kolk 2018, Schore 2001].

Jako istotną należy postrzegać współpracę rodziny zastępczej i szkoły oraz wzajemne wsparcie. Z jednej strony należy pamiętać, że rodzice zastępczy, zmagając się na co dzień z różnymi zachowaniami dzieci, sami wymagają zrozumienia i wsparcia, z drugiej zaś należy brać pod uwagę to, że rodzice zastępczy są podstawowym źródłem informacji na temat dziecka, dzięki czemu praca nauczycieli ma szansę być bardziej efektywna (na bazie zrozumienia specyfiki doświadczeń i funkcjonowania dziecka).

Bibliografia

- Ainscow M., Booth T., Dyson A. (2006), *Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England*, „International Journal of Inclusive Education”, vol. 10(4-5), s. 295–308.
- Assarroudi A., Heydari A. (2016), *Phenomenography: A Missed Method in Medical Research*, „Acta Facultatis Medicae Naissensis”, vol. 33(3), s. 217–225.
- Barbour R. (2011), *Badania fokusowe*, PWN, Warszawa.
- Bartnikowska U., Ćwirynkało K. (2016), *Funkcjonowanie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie adopcyjnej i zastępczej w kontekście wcześniejszego doświadczenia krzywdzenia dziecka w opiniach rodziców [w:] Inkluzja – marginalizacja – wykluczenie a jakość życia osób z niepełnosprawnością. Wyzwania współczesności*, U. Bartnikowska, A. Żyta, S. Przybyliński (red.), UWM, Olsztyn, s. 85–100.
- Booth T., Ainscow M. (red.) (1998), *From them to us: An international study of inclusion in education*, Routledge, Londyn.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych [w:] Metody badań jakościowych*, t. 1, N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 19–62.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*, PWN, Warszawa.

- Geiger J., Piel M., Lietz C., Julien-Chinn, F. (2016), *Empathy as an essential foundation to successful foster parenting*, „Journal of Child & Family Studies”, vol. 25(12), s. 3771–3779.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*, PWN, Warszawa.
- Greenen S., Powers L.E. (2006), *Are we ignoring youths with disabilities in foster care? An examination of their school performance*, „Social Work”, vol. 51(3), s. 233–241.
- Kolk B. van der (2018), *Strach ucieleśniony. Mózg, umysł i ciało w terapii traumy*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- 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”, vol. 15(2), s. 63–70.
- Morgan D.L. (1996), *Focus Groups*, „Annual Review of Sociology”, 22, s. 129–152.
- Paulston R.G. (1993), *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii paradygmatów [w:] Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red), IBE, Edytor, Warszawa–Toruń, s. 25–50.
- Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2015 roku (2016), Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, https://www.domydziecka.org/uploadUser/files/pomoc_spoleczna_i_opieka_nad_dzieckiem_i_rodzina_w_2015.pdf [dostęp: 31.07.2018].
- Rapley T. (2010), *Analiza konwersacji dyskursu i dokumentów*, PWN, Warszawa.
- Rosenthal J.A., Groze V., Curiel H. (1990), *Race, Social Class and Special-needs Adoption*, „Social Work”, vol. 35(6), s. 532–539.
- Rosenthal J.A., Groze V., Aguilar G.D. (1991), *Adoption Outcomes for Children with Handicaps*, „Child Welfare”, vol. 70(6), s. 623–636.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591).
- Schore A. (2001), *The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health*, „Infant Mental Health Journal”, no. 22, s. 201–269.
- Silver L.B. (1989), *Frequency of Adoption of Children with Learning Disabilities*, „Journal of Learning Disabilities”, vol. 22(5), s. 325–328.
- 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”, vol. 34(3), s. 190–192.
- Taft R., J., Ramsay C.M., Schlein C. (2015), *Home and school experiences of caring for children with reactive attachment disorder*, „Journal of Ethnographic & Qualitative Research”, vol. 9(3), s. 237–246.
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education, Access and Quality. Salamanca, Spain, 7–10 June, UNESCO, Paryż.
- Welch V., Jones Ch., Stalker K., Stewart A. (2015), *Permanence for disabled children and young people through foster care and adoption: A selective review of international literature*, „Children & Youth Services Review”, no. 53, s. 137–146.