

Katarzyna Ćwirynkało

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.07>

ORCID: 0000-0003-2305-6069

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
k.cwirynkało@uwm.edu.pl

Urszula Bartnikowska

ORCID: 0000-0001-5706-5276

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
u.bartnikowska@uwm.edu.pl

Dzieci z rodzin zastępczych w szkole.

Raport o współpracy rodziców zastępczych z personelem szkoły

Summary

Children from foster families at school.

Report on cooperation between foster parents and school personnel

Children and youth from foster families more often – in comparison to general population – have disabilities, emotional and behavioural disorders (Minnisi in. 2006). Also, in their history of life they often experienced abuse and/or neglect, which may influence their later achievements (Kolankiewicz 2009; Bartnikowska, Ćwirynkało 2016). Foster parents often deal with challenges connected to raising their children. The paper is a research report in which the authors investigate the perceptions of foster parents concerning their cooperation with teachers and school personnel. In order to achieve this aim an interpretivist paradigm and phenomenographic method (Paulston 1993) was applied. Three focus group interviews were conducted with 21 foster parents of children and youth at school age. A qualitative analysis (Charmaz 2009) resulted in the identification of two thematic areas of parents' perceptions of: (1) division of responsibility (perception of the role of a foster parent and school personnel in the process of their children's education), (2) positive and negative aspects of foster parents' experiences in the cooperation with school (personal and organizational level). Based on the results, recommendations on how to improve the cooperation between school and foster parents are proposed.

Keywords: foster children, foster parents, cooperation with school, school personnel

Słowa kluczowe: dzieci z rodzin zastępczych, rodzice zastępczy, współpraca ze szkołą, personel szkolny

Wprowadzenie

Podjęty temat łączy w sobie trzy elementy: rodziny zastępcze, specjalne potrzeby edukacyjne dzieci pochodzących z tych rodzin oraz problematykę współpracy rodzin ze szkołą w procesie edukacji dzieci.

W Polsce funkcjonują trzy typy rodzin zastępczych: spokrewnione, niezawodowe i zawodowe (w tym specjalistyczne i pogotowia rodzinne) (Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U.2018.0.998). Rodzice zastępczy, mimo że przejmują całodobową opiekę nad dzieckiem, nie otrzymują pełni praw rodzicielskich, a pobyt dziecka z założenia ma być czasowy i powinien doprowadzić – na ile to możliwe – do powrotu dziecka do rodziny biologicznej. Sytuacja w rodzinie zastępczej jest specyficzna nie tylko z uwagi na rodzica, ale również dane dotyczące dzieci. 10,5% z nich posiada orzeczenie o niepełnosprawności (w przypadku rodzin biologicznych jest to 3%) (Pomoc społeczna... 2016). Ponadto dzieci przebywające w pieczy zastępczej częściej doświadczają niepełnosprawności, zaburzeń emocjonalnych, zaburzeń zachowania (Silver 1989; Rosenthal i in. 1990; Rosenthal i in. 1991; Minnis i in. 2006), poczucia niestabilności i niepewności (Welch i in. 2015). W grupie tej jest również więcej dzieci doświadczających problemów ze względu na życie w niekorzystnych warunkach, doznawanie zaniedbań i przemocy, które są dla nich traumatyczne (Kolankiewicz 2009; Stanley 2012; Bartnikowska, Ćwirynkało 2016). Wszystkie te czynniki mają wpływ na funkcjonowanie dziecka nie tylko w domu, ale i w szkole.

Prawo oświatowe zapewnia wszystkim uczniom nie tylko dostęp do kształcenia, ale też – w przypadku wystąpienia trudności (np. niepełnosprawność, zaburzenia zachowania i emocji, doświadczanie sytuacji kryzysowych, traumatycznych, trudności adaptacyjne) – także pomoc psychologiczno-pedagogiczną (Rozporządzenie MEN..., Dz.U. 2017, poz. 1591). Celem wsparcia jest stworzenie takiej przestrzeni edukacyjnej, w której wszyscy uczniowie odniosą sukces i szkołę ukończą również ci, którzy są zagrożeni marginalizacją społeczną. W przypadku dzieci przebywających w rodzinach zastępczych ukończenie szkoły można uznać za jeden z ważniejszych czynników wpływających na ich powodzenie w życiu dorosłym. Greenen i Powers (2006) piszą, że edukacja bywa ich najważniejszym zasobem, dzięki któremu mogą pewnie wkroczyć w dorosłość. Dlatego też istotne jest, by szkoły wypracowywały strategie działań pozwalające na zwiększenie powodzenia edukacyjnego wszystkich uczniów (Ainscow, Booth, Dyson 2006).

Jednym z elementów takich strategii jest podjęcie współpracy z rodzinami. Taka współpraca jest postrzegana jako wspomagająca radzenie sobie z pojawiającymi się trudnościami i zapobiegająca im (Banasiak 2013; Łobocki 2007). Rodzice mają w tym swój udział, ponieważ są dla nauczyciela źródłem informacji na temat dziecka (Kozak 2010). Obie grupy mają wspólny cel – wspomaganie rozwoju ucznia (Paszkiwicz 2012). Ale – jak pokazują badania – współpraca z rodzicami jest nadal niedoceniana przez nauczycieli (Banasiak 2013) i wymaga ciągłego doskonalenia (Śliwerski 2014).

W przypadku rodzin zastępczych za ścisłą współpracą przemawiają też inne argumenty. Są to przede wszystkim częstotliwość występowania specjalnych potrzeb u dzieci (Minnis i in. 2006) oraz – w wielu przypadkach – konieczność zmiany szkoły (Morton 2016; Jakubiec i in. 2015), co utrudnia proces adaptacyjny w kolejnej placówce. Sami rodzice podkreślają, że ważne jest to, aby pracownicy szkoły zdawali sobie sprawę ze specyfiki problemów dziecka, jęgo wcześniejszych doświadczeń (w tym traumatycznych

oraz przywiązaniowych, a także uszkodzeń typu FAS/FASD) oraz trudności w nauce, które pojawiają się jako efekt działania tych czynników (Jakubiec i in. 2015, Raport... 2013). Dla przykładu, w województwie warmińsko-mazurskim 25% badanych rodziców zastępczych oczekiwało ze strony szkoły większego zrozumienia problemów dzieci powierzonych pieczy zastępczej (Rodzinne formy... 2013).

Jak wynika z powyższego, współpraca rodziny zastępczej ze szkołą jest ważna, ale też specyficzna. Nie można przyłożyć do niej standardów typowej współpracy. Jak dotąd niewiele badań porusza problematykę współpracy rodziców zastępczych z nauczycielami w kontekście posiadanych przez dzieci z rodzin zastępczych specjalnych potrzeb (Stanley 2012), a tymczasem podjęcie współpracy rodziców zastępczych i nauczycieli ma istotne znaczenie dla powodzenia procesu edukacyjnego dzieci (Morton 2016). Niniejsze badania są próbą uzupełnienia luki w tym zakresie.

Problematyka badawcza

Przedmiotem podjętych badań była współpraca rodzin zastępczych z pracownikami szkoły (głównie nauczycielami). Celem badań było poznanie postrzegania tej współpracy z perspektywy rodziców zastępczych. Główny problem badawczy został sformułowany następująco: w jaki sposób rodzice zastępczy wychowujący dziecko w wieku szkolnym postrzegają współpracę z pracownikami szkoły?

Metoda

Założony cel badawczy zakładał wejście w głąb badanego zjawiska, co wymagało osadzenia badań w paradygmacie interpretatywnym (Denzin, Lincoln 2009). W badaniach została zastosowana metoda fenomenografii, ponieważ zajmuje 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). Zależało nam nie tyle na poznaniu fenomenu, jakim jest współpraca rodziców zastępczych ze szkołą, ale na uwzględnieniu perspektywy drugorzędowej (zob. Assaroudi, Heydari 2016), czyli na poznaniu sposobu doświadczania tego zjawiska przez badane osoby.

Metodą zbierania danych był wywiad fokusowy (Morgan 1998; Babour 2011), który przeprowadzono w 2018 roku w trzech grupach (od 5 do 9 rodziców zastępczych w grupie). Wywiady poddano transkrypcji, a następnie kodowaniu i kategoryzacji według U. Flicka (2010) i G. Gibbsa (2011).

Grupa badawcza

W badaniach wzięły udział dorosłe osoby, które:

- pełnią funkcję rodzica zastępczego,
- wychowują w rodzinie zastępczej przynajmniej jedno dziecko uczęszczające do szkoły,

- wyraziły zgodę na udział w badaniach (nagrywanie wywiadu, transkrypcję oraz cytowanie wypowiedzi w pracach badawczych) (Rapley 2010).

Badania przeprowadzono w miejscach przygotowanych przez powiatowe centra pomocy rodzinie w dwóch miastach powiatowych i mieście wojewódzkim. Łącznie wzięło w nich udział 21 osób (12 matek i 9 ojców) w wieku 34–64 lata. 14 osób tworzyło rodziny zastępcze spokrewnione (babcie/dziadkowie, ciotki/wujowie dziecka przyjętego do rodziny), 7 osób tworzyło rodziny niespokrewnione (w tym 2 – specjalistyczne rodziny zawodowe dla dziecka z niepełnosprawnością). Najczęściej byli oni rodzicami jednego dziecka (14 osób), ale były też rodziny wielodzietne (4–5 dzieci). Badani w większości mieli swoje dzieci biologiczne (głównie już usamodzielnione), dwie osoby miały również dzieci adoptowane. W grupie znaleźli się rodzice dzieci z niepełnosprawnością – z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego (6 osób) oraz z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej (6 osób).

Z uwagi na anonimowość przeprowadzonych badań, przyjęto sposób oznaczenia badanych, w którym płeć określono literą M (mężczyzna) lub K (kobieta), a typ prowadzonej rodziny zastępczej jako RZS (rodzina zastępcza spokrewniona) lub RZN (rodzina zastępcza niespokrewniona: zawodowa i niezawodowa), a także podano numer osoby uczestniczącej w fokusie.

Wyniki

Analiza materiału badawczego dotyczącego współpracy rodziców zastępczych ze szkołą wskazała, że wypowiedzi rodziców koncentrowały się wokół dwóch tematów: 1) podział odpowiedzialności (pomiędzy rodzicem a personelem szkoły), 2) pozytywne i negatywne aspekty współpracy z nauczycielami. Na potrzeby niniejszego artykułu zaprezentowane zostaną wyniki mieszczące się w drugim z wyłonionych wątków, tj. w pozytywnych i negatywnych aspektach współpracy.

Wyróżniono dwa poziomy doświadczeń w zakresie współpracy ze szkołą: osobowy (dotyczący osób należących do szkolnego personelu – ich działań, postaw, cech i umiejętności) oraz organizacyjny (dotyczący funkcjonowania i struktury szkoły/placówki). Na obu poziomach zidentyfikowano zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty współpracy rodziców zastępczych ze szkołą, co zaprezentowano w tabeli 1. Ze względu na ograniczone ramy objętościowe artykułu, w tekście zaprezentowano jedynie poziom organizacyjny.

Tabela 1. Pozytywne i negatywne aspekty współpracy rodziców zastępczych ze szkołą/nauczycielami na poziomie organizacyjnym

Negatywne aspekty	Pozytywne aspekty
<ul style="list-style-type: none"> – „niedopasowanie” szkoły do dziecka – brak nauczyciela wspomagającego – brak finansowania odpowiedniego wsparcia lub nieodpowiednie dysponowanie finansami – pozór działań – stosowanie standardowego systemu oceniania 	<ul style="list-style-type: none"> – zatrudnianie nauczyciela wspomagającego – małoliczne klasy

Tu [w szkole ogólnodostępnej – przyp. aut.] było za wysoko, a nauczyciele nie chcieli troszkę obniżyć tych wymagań, a tam [w szkole specjalnej – przyp. aut.] jest za nisko i nie chcą trochę podwyższyć... Ale jak ją przenosiliśmy i rozmawialiśmy z dyrektorem, to oczywiście byliśmy zapewnieni, że będzie miała wyższy poziom, że będzie w klasie z dziećmi mniej upośledzonymi... My zajeżdżamy, a ona jest po prostu z chłopcami, z którymi kontaktu nie ma.[...] ja mam taki niedosyt, że mogła być w tej szkole ze zdrowymi dziećmi, bo jakby tu jest ten poziom za niski dla niej. [...]My żeśmy nadrabiali i dalej nadrabiamy w domu, bo tam jest poziom za niski... K3, RZN

Niestety, zgłaszane wątpliwości i próba rozwiązania tego problemu organizacyjnego nie wiązały się z natychmiastową poprawą sytuacji, czasami wywoływały wręcz konflikt, a w efekcie bunt lub poczucie bezsilności ze strony rodziców. Sytuację taką opisywał m.in. M5, tworzący z żoną rodzinę zastępczą zawodową dla trójki dzieci:

Ona w tym [ośrodku diagnostycznym – przyp. aut.] na FAS jak były badania, to dodawanie było dla niej problemem... Gdzie my się przekonaliśmy, że ona nie potrafi dodawać. Mówiliśmy nauczycielom, a oni, że oni wiedzą lepiej. Mieliśmy spotkanie w PCPR-ze w tej sprawie, szkoła była zaproszona – nie przyszła. My mówimy, że ona nie potrafi, szkoła, że potrafi. M5, RZN

Inne niedostatki współpracy ze szkołą na poziomie organizacyjnym uczestnicy fokuśów lokowali w takich problemach szkół/placówek, jak:

- brak nauczyciela wspomagającego: *Ona [córka zastępcza – przyp. aut.] ma zapisane [w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego – przyp. aut.], że powinien być nauczyciel wspomagający. A szkoła nie zamierza zatrudnić, bo nie ma dotacji.* M3, RZN;
- brak finansowania odpowiedniego wsparcia lub nieodpowiednie dysponowanie finansami: *Skoro za moim dzieckiem idzie taka kasa, to szkoła powinna dać tego nauczyciela, powinna robić dodatkowe zajęcia i tak dalej. Nie było nic!* M2, RZN
- sztywne trzymanie się zasad wynikające ze stosowania standardowego systemu oceniania (według wewnętrzzszkolnych zasad oceniania, które, między innymi, określały niezbędną liczbę ocen cząstkowych z poszczególnych przedmiotów do klasyfikacji ucznia): *Teraz to się zastanawiali, co z nim zrobić, czy mu tą promocję do 8 klasy dać. Ustalili, że dostanie, ale było mało czasu, żeby nazbierał ocen. Już nie chodziło o to, jakie te oceny, ale żeby w ogóle tych ocen nazbierał.* K12, RZS

Jak wynika z analizy wypowiedzi rodziców zastępczych, trudności organizacyjne mają w ich ocenie trzy źródła: 1) brak finansów, 2) nieodpowiednie gospodarowanie finansami, 3) obowiązujące w szkole dokumenty regulujące pracę nauczycieli.

Brak odpowiedniego finansowania prowadzi do sytuacji, w której dziecko mające specjalne potrzeby nie może liczyć na odpowiednie wsparcie, np. w postaci zatrudnienia dodatkowego nauczyciela, zorganizowania specjalistycznych zajęć, zakupienia odpowiednich pomocy dydaktycznych. Niektórzy rodzice mieli świadomość tego, że dziecku – z racji

posiadania orzeczenia o niepełnosprawności – przysługuje dotacja, jednak nie widzieli, aby dziecko miało dodatkowe zajęcia, dopasowaną pomoc specjalistyczną, w związku z czym rodziło się podejrzenie o niewłaściwe gospodarowanie finansami przeznaczonymi dla ich dziecka. Trzecim źródłem, które dostrzegali rodzice były wewnątrzszkolne dokumenty, które mają zapewnić jasność sytuacji uczącego się dziecka. W przypadku dziecka z rodziny zastępczej sztywne stosowanie się do tego typu ustalonych z góry reguł było – w ocenie rodziców – krzywdzące. Zasady te były uznawane za ważniejsze niż zindywidualizowane podejście do dziecka i uwzględnienie jego możliwości, przebytych doświadczeń, nie prowadziły więc do rzeczywistego wsparcia.

Jeśli chodzi o pozytywne aspekty współpracy ze szkołą na poziomie organizacyjnym, badani rodzice zastępczy, w analizie swoich doświadczeń, dostrzegli dwie kwestie: zatrudnianie nauczyciela wspomagającego oraz małoliczne klasy w szkole, w których możliwa jest indywidualizacja pracy. O zaletach takich klas mówił m.in. M7:

Teraz jest przeniesione do klasy, do szkoły sportowej, gdzie jest 6 osób – w klasie funkcjonuje w ogóle. Niepotrzebny jest nauczyciel wspomagający [śmieje się]. Jest 6-osobowa klasa, docierają jakby do niej indywidualnie i tam nie ma problemu. M7, RZN

Jak widać, jest to odwrotność negatywnych aspektów organizacyjnego aspektu współpracy rodziców zastępczych ze szkołą dziecka. Stworzenie odpowiednich warunków, w których dziecko będzie się czuło bezpiecznie oraz zorganizowanie niezbędnego wsparcia w ocenie rodziców okazują się być kluczowe dla osiągnięcia dobrych rezultatów w pracy z dzieckiem oraz satysfakcji rodziców.

Podsumowanie i implikacje

Uczestnicy badań, opisując swoją współpracę z personelem szkoły, wskazali na szereg jej aspektów pozytywnych (m.in. zatrudnienie nauczyciela wspomagającego, małoliczne klasy), jak i negatywnych (np. brak finansowania, brak nauczycieli wspomagających, sztywne trzymanie się wewnątrzszkolnych zasad oceniania, bez uwzględnienia wyjątkowych sytuacji niektórych uczniów), jednak analiza ich wypowiedzi sugeruje dominację negatywnych doświadczeń i emocji związanych z relacjami z personelem szkolnym. Stoi to w sprzeczności z rezultatami badań ilościowych (Ćwirynkało i in. 2015), które wskazują na wysokie zadowolenie ze wsparcia otrzymywanego ze szkoły przez rodziców dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Także badania jakościowe (Mires, Lee 2018) przeprowadzone wśród rodziców zastępczych wskazują, że rodzice, którzy aktywnie uczestniczą w procesie edukacji swoich dzieci doświadczają pozytywnych relacji z ich szkołą, a relacje negatywne (np. poczucie złości, braku zaufania, wrogość) dotyczą tych rodziców, którzy przyjmują rolę pasywną i nie angażują się w nawiązywanie współpracy ze szkołą. W przypadku analizowanych w tym artykule badań dostrzec można, że również rodzice zastępczy zaangażowani w edukację i rehabilitację

swoich dzieci mogą doświadczać relacji negatywnych, gdy czują, że szkoła nie spełnia swoich zadań we właściwy sposób.

Uzyskane wyniki wskazują na konieczność wprowadzenia pewnych zmian w szkole dotyczących jej współpracy z rodzicami zastępczymi. Po pierwsze, uważamy za wskazane zachęcenie nauczycieli, pedagogów, pedagogów specjalnych do udziału w szkoleniach, na których mogliby poznać specyfikę funkcjonowania dziecka wychowywanego w pieczy zastępczej, w szczególności problematykę zaburzeń posttraumatycznych, zaburzeń więzi oraz płodowego zespołu alkoholowego, które same w sobie nie są podstawą do wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, jednakże w istotny sposób wpływają na funkcjonowanie dziecka i jego rodziny (Taft i in. 2015) i z pewnością świadczą o występowaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych u dzieci nimi dotkniętych. Takie szkolenia pomogłyby nie tylko zrozumieć sytuację dziecka, ale też sytuację rodzica zastępczego. Po drugie, na poziomie organizacyjnym warto byłoby w przypadku pojawienia się takiego dziecka w szkole uruchomić system wsparcia skierowany nie tylko na samo dziecko, ale też jego rodziców zastępczych. Konieczne byłoby w takiej sytuacji wyznaczenie osoby odpowiedzialnej za kierowanie takim programem. S.G. Stanley (2012) widzi w tej roli pracownika socjalnego. Na gruncie polskim takim inicjatorem mógłby być pedagog lub pedagog specjalny.

Odpowiednie rozwiązania organizacyjne mogą być niezwykle pomocne w kształtowaniu dobrej współpracy rodziców zastępczych ze szkołą, a na dobrej współpracy zyska nie tylko nauczyciel i rodzic, ale przede wszystkim dziecko, dla którego pozytywne doświadczenia szkolne mogą mieć przełomowe znaczenie przy dużej niepewności towarzyszącej życiu rodzinnemu.

Literatura

- Ainscow M., Booth T., Dyson A. (2006), *Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England*. "International Journal of Inclusive Education", 10 (4–5).
- Assarroudi A., Heydari A. (2016), *Phenomenography: A Missed Method in Medical Research*. "Acta Facultatis Medicae Naissensis", 33 (3).
- Banasiak M. (2013), *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*. Toruń, UMK.
- Barbour R. (2011), *Badania fokusowe*. Warszawa, PWN.
- Bartnikowska U., Ćwirynkało 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*. Olsztyn, UWM.
- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa, PWN.
- Ćwirynkało K., Włodarczyk-Dudka M., Arciszewska A. (2015), *Zadowolenie rodziców ze wsparcia udzielanego w szkołach dzieciom z niepełnosprawnością*. „Wychowanie na co dzień”, 3 (252).

- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N.K. Denzin Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1. Warszawa, PWN.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa, PWN.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa, PWN.
- Greenen S., Powers L.E. (2006), *Are we ignoring youths with disabilities in foster care? An examination of their school performance*. "Social Work", 51 (3).
- Jakubiec D., Kulig B., Kwaśniewska-Sadkowska A., Luberadźka-Gruca J., Łysakowska S., Rybka I., Wojtasińska E. (2015), *Raport z oceny realizacji Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, wyniki analiz i badań ilościowych i jakościowych*. Warszawa, wyd. Koalicja na Rzecz Rodzinnej Opieki Zastępczej.
- Kolankiewicz M. (2009), *Dzieci pozbawione opieki rodzicielskiej*. W: J. Szymańczak (red.), *Dzieci z grup ryzyka*. „Studia BAS”, 1 (17).
- Kozak E. (2010), *Współpraca nauczycieli z rodzicami. Wybór czy konieczność*. „Edukacja i Dialog”, 5/6.
- Łobocki M. (2007), *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków, Impuls.
- 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).
- Mires C.B., Lee D.L. (2018), *'Every child that is a foster child is marked from the beginning': The home-school communication experiences of foster parents of children with disabilities*. "Child Abuse & Neglect", 75.
- Morgan D.L. (1996), *Focus Groups*. "Annual Review of Sociology", 22.
- Morton B. (2016), *The Power of Community: How Foster Parents, Teachers, and Community Members Support Academic Achievement for Foster Youth*. "Journal of Research in Childhood Education", 30 (1).
- Paszkiewicz A. (2012), *Współpraca szkoły z rodzicami w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 9.
- 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*. Warszawa-Toruń, IBE, Edytor.
- Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2015 roku*. (2016), Warszawa, Główny Urząd Statystyczny, https://www.domydziecka.org/uploadUser/files/pomoc_spoleczna_i_opieka_nad_dzieckiem_i_rodzina_w_2015.pdf, 31.07.2018.
- Rapley T. (2010), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa, PWN.
- Raport wstępny z badania na temat „Diagnoza systemu pieczy zastępczej w województwie podlaskim”*. (2013), Gdańsk, wyd. EU-Consult Sp. z o.o.
- Rasfeld M., Bredenbach S. (2015), *Budząca się szkoła*. Słupsk, Wyd. Dobra Literatura.
- Rodzinne formy pieczy zastępczej w województwie warmińsko-mazurskim. Analiza wieloaspektowa*. (2013), Toruń, Pracownia Badań „Soma”.
- Rosenthal J.A., Groze V., Aguilar G.D. (1991), *Adoption Outcomes for Children with Handicaps*. "Child Welfare", 70 (6).
- Rosenthal J.A., Groze V., Curiel H. (1990), *Race, Social Class and Special-needs Adoption*. "Social Work", 35 (6).
- 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. 2017, poz. 1591).

- Silver L.B. (1989), *Frequency of Adoption of Children with Learning Disabilities*. "Journal of Learning Disabilities", 22 (5).
- 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).
- Śliwerski B. (2014), *Mity o współpracy szkoły z rodziną*. „Dyrektor Szkoły”, 2.
- 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", 9 (3).
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U.2018.0.998).
- 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", 53.