MARZENA RUSZKOWSKA

INSTYTUCJONALNA PIECZA ZASTĘPCZA WOBEC ZDOLNYCH PODOPIECZNYCH

AKADEMIA BIALSKA NAUK STOSOWANYCH
IM. JANA PAWŁA II

MARZENA RUSZKOWSKA

INSTYTUCJONALNA PIECZA ZASTĘPCZA WOBEC ZDOLNYCH PODOPIECZNYCH

Biała Podlaska 2022

Wydawca:
Akademia Bialska Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II

Recenzenci:
prof. dr hab. Ewa Jarosz
prof. dr hab. Andrzej Olubiński

Copyright by Akademia Bialska Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II

ISBN 978-83-64881-87-9

Nakład: 150
Liczba arkuszy wydawniczych: 20

Skład druk i oprawa:

druk-24h.com.pl
DRUKARNIA CYFROWA
Grabówka, ul. Szosa Baranowicka 77
15-523 Białystok; tel. 85 653-78-04
e-mail: biuro@partnerpoligrafia.pl

Projekt okładki:
Amelia Ruszkowska

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie 7

ROZDZIAŁ I: System pieczy zastępczej w Polsce 13
1.1. Piecza zastępcza w procesie zmian systemowych 14
1.2. Instytucjonalna piecza zastępcza – analizy regulacji prawnych i danych statystycznych. 22
1.3. Wymiary opiekuńczo-wspierające instytucjonalnej pieczy zastępczej . . . 28
1.4. Rodzinne formy opieki zastępczej – ich charakterystyka i rodzaje. 33
1.5. System wsparcia pieczy rodzinnej i instytucjonalnej 44

ROZDZIAŁ II: Problematyka zdolności w ujęciu teoretycznym 57
2.1. Wieloaspektowość pojęcia zdolności 57
2.2. Kierunki zmian w poglądach na problematykę zdolności 62
2.3. Wybrane koncepcje i modele zdolności 65

ROZDZIAŁ III: Dzieci i młodzież zdolna w rzeczywistości rodzinnej i szkolnej jako przedmiot badań i analiz 73
3.1. Charakterystyka dzieci zdolnych 74
3.2. Rodzaje zdolności. 80
3.3. Możliwości identyfikowania dzieci zdolnych 85
3.4. Kształcenie uczniów zdolnych 91
3.5. Znaczenie środowiska rodzinnego w rozwoju zdolności dzieci 98

ROZDZIAŁ IV: Dzieci i młodzież zdolna w środowisku pieczy zastępczej 103
4.1. Podopieczni pieczy zastępczej w świetle danych statystycznych 103
4.2. Dziecko zdolne w pieczy zastępczej – analiza regulacji prawnych . . . 110
4.3. Zdolni podopieczni pieczy zastępczej w dotychczasowych badaniach i analizach. 117

ROZDZIAŁ V: Metodologiczne podstawy własnych badań empirycznych 123
5.1. Teoretyczne założenia koncepcji własnych badań empirycznych 123
5.2. Cele, problematyka i procedura badawcza 129

5.3. Dobór próby badawczej i organizacja badań 138
5.4. Charakterystyka terenu badań 140

ROZDZIAŁ VI: System pieczy instytucjonalnej w świetle wyników własnych badań empirycznych 145
6.1. Charakterystyka badanych placówek opiekuńczo-wychowawczych . . . 145
6.2. Analiza społeczno-demograficzna podopiecznych pieczy instytucjonalnej 150
6.3. Realizacja potrzeb edukacyjnych podopiecznych instytucjonalnej pieczy zastępczej 155
6.4. Zainteresowania szkolne i pozaszkolne podopiecznych badanych placówek 165
6.5. Plany i aspiracje edukacyjno-zawodowe badanych podopiecznych . . . 181
6.6. Relacje podopiecznych pieczy instytucjonalnej z rówieśnikami 193

ROZDZIAŁ VII: Procedura identyfikacji zdolnych podopiecznych w badaniach sondażowych 199
7.1. Olimpiady, konkursy, zawody jako forma rozpoznawania potencjału podopiecznych pieczy instytucjonalnej 199
7.2. Identyfikacja zdolności w świetle autonominacji 203
7.3. Obraz zdolnych podopiecznych w świetle badań empirycznych 207
7.4. Identyfikacja zdolnych podopiecznych na podstawie nominacji rodzicielskich 216

ROZDZIAŁ VIII: Rozpoznawanie i wspieranie zdolności dzieci i młodzieży przebywającej w pieczy instytucjonalnej w percepcji osób zaangażowanych w jej sprawowanie 221
8.1. Charakterystyka zdolnych podopiecznych wyselekcjonowanych do badań jakościowych – studia przypadków 221
8.2. Sytuacje rodzinne zdolnych podopiecznych 226
8.3. Rodzaje zdolności, funkcjonowanie poznawcze, społeczne i szkolne zdolnych podopiecznych 230
8.4. Wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży zdolnej przebywającej w pieczy instytucjonalnej 241
8.5. Oferta dydaktyczno-wychowawcza skierowana do zdolnych podopiecznych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, w środowisku szkolnym i pozaszkolnym 249
8.6. Problemy i trudności związane z funkcjonowaniem zdolnych podopiecznych w systemie pieczy zastępczej 261

ROZDZIAŁ IX: Interpretacja wyników badań własnych i rekomendacje dotyczące pracy ze zdolnymi podopiecznymi 267
9.1. Wnioski z badań 267
9.2. Rekomendacje dotyczące działań opiekuńczo-wspierających wobec zdolnych podopiecznych w instytucjonalnej pieczy zastępczej 273

Zakończenie 281

Bibliografia 286

Spis tabel 328

Spis wykresów 330

Załączniki 331

Podziękowania

Słowa podziękowania kieruję do ks. prof. Mariana Nowaka – za jego życzliwość, nieocenione rady i pomoc na etapie powstawania niniejszej publikacji.

Za serdeczność, budujące słowa wsparcia i motywującą krytykę dziękuję również prof. Tadeuszowi Pilchowi, którego uwagi i wskazówki były bardzo pomocne przy tworzeniu pracy.

Do mojego rozwoju naukowego przyczynił się przede wszystkim dr hab. Mikołaj Winiarski, promotor mojej pracy doktorskiej, bowiem to on zainspirował mnie do pracy badawczej.

Słowa podziękowania należą się również dr hab. prof. UWM Ewie Kantowicz i całej Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, gdzie odbywałam staż naukowy i w trakcie jednego z zebrań katedry mogłam prezentować założenia swojej pracy, uzyskując mnóstwo cennych rad.

Szczególne podziękowania składam recenzentom pracy: prof. dr hab. Ewie Jarosz oraz prof. dr hab. Andrzejowi Olubińskiemu, których wnikliwe uwagi i sugestie przyczyniły się do powstania ostatecznej wersji monografii.

W tym miejscu nie mogę pominąć również najbliższych: dziękuję mężowi i dzieciom za ich cierpliwość i motywowanie mnie do trwania w swoich zamierzeniach naukowych.

Marzena Ruszkowska

WPROWADZENIE

Ostatnich kilkanaście lat to dla Polski okres specyficzny, czas licznych przemian, w tym również przeobrażeń systemu opieki nad dzieckiem. Najkorzystniejszym środowiskiem wychowawczym dla młodego człowieka jest oczywiście rodzina i opieka rodziców biologicznych. Niestety rokrocznie pewien procent dzieci z różnych przyczyn zostaje pozbawiony możliwości wychowywania się w swoim naturalnym środowisku i trafia do pieczy zastępczej. Kształt obecnej opieki zastępczej zainicjowany został zmianami z 1999 r., kiedy to przy okazji reformy administracji publicznej przekazano zadania dotyczące tejże opieki resortom zajmującym się polityką społeczną. Nowe aspekty, które pojawiły się w systemie pieczy zastępczej nad dzieckiem, dotyczyły: reintegracji z rodziną, normalizacji życia rodzinnego, traktowania opiekunów zastępczych i wychowawców w placówkach opiekuńczo-wychowawczych jako uzupełnienie rodziców biologicznych, a nie ich zastępstwo oraz korzystania z przywileju pierwszeństwa przez formy pieczy rodzinnej przed pieczą instytucjonalną.

Dziecko trafia do systemu pieczy zastępczej, gdy dysfunkcyjne środowisko rodzinne nie zaspokaja jego podstawowych potrzeb: biologicznych, społecznych, kulturowych czy edukacyjnych, a tym samym zaburza jego prawidłowy rozwój, przyczynia się do wyobcowania dziecka w grupie rówieśniczej, jego izolacji, poczucia osamotnienia czy niemożności rozwijania swoich zdolności, zainteresowań i pasji.

W polskim szkolnictwie mało uwagi poświęca się uczniom zdolnym, nie zauważa się ich problemów, pomimo że przypisuje się ich do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i w sposób szczególny należałoby ich traktować. Pomijanie czy brak zainteresowania problemami uczniów zdolnych jest niezgodne z zaleceniami Rady Europy z 1994 r., które podkreśla, iż zapewnienie dzieciom i młodzieży zdolnej i utalentowanej pomocy i wsparcia powinno być sprawą priorytetową, bowiem żaden kraj nie może sobie pozwolić na trwonienie talentów, a nierozpoznanie w odpowiednim czasie możliwości intelektualnych lub innych stanowi rodzaj marnotrawstwa zasobów ludzkich (*Zalecenie Rady Europy 1248, 1994, w sprawie edukacji dzieci i młodzieży zdolnej*). Tymczasem edukacja polska – na poziomie podstawowym i średnim – jest edukacją „zagubionych talentów, przytłoczonych przez nieuniknione uprzeciętnianie" (Melosik, 2008, s. 17), niepotrafiącą wykorzystywać potencjału, jaki stanowią uczniowie zdolni (Najwyższa Izba Kontroli [NIK], 2007), szkoła niejednokrotnie tłumi zainteresowania uczniów, ogranicza

ich wiarę we własne możliwości i nie dostrzega wybitnych zdolności (Śliwerski, 2001, s. 32). Tadeusz Pilch dodaje, że szkoła w dalszym ciągu przekazuje gotową wiedzę oraz zdolność jej reprodukcji, wykształca umiejętności przystosowawcze, mentalność adaptacyjną, tworzy człowieka jednowymiarowego o orientacji zachowawczej, utrwala konformizm (Pilch, 2010, s. 32), inicjatywę i pasję poznawczą uczniów spychając na dalszy plan. Pomimo popularyzacji problematyki kształcenia uczniów zdolnych, głównie dzięki finansowaniu z Europejskich Funduszy Społecznych (2007-2013) projektów, oraz licznych zmian legislacyjnych od 2010 r. (m.in. w systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej) nie doszło do istotnych jakościowych modyfikacji w tym obszarze edukacji (Giza, 2016). Teresa Giza (2019, s. 23) przyczyn takiego stanu rzeczy upatruje w niskiej jakości teoretycznej i praktycznej większości podejmowanych działań, co powoduje, że poza pojedynczymi, lokalnymi programami pracy z uczniami zdolnymi w skali systemu oświaty niewiele się zmieniło. Według Małgorzaty Żytko (2009) zmiany mają często charakter powierzchowny, a nauczyciele nie zmienili znacząco swojego myślenia o kształceniu i wychowaniu. Ponadto efektywność odgórnego wprowadzania zmian oświatowych przy ograniczonej autonomii nauczycieli jest niska (Giza, 2019), bowiem nauczyciele mają narzucone przez podstawę programową cele, treści, sposoby działania, a nawet czas przeznaczony na różne formy aktywności dzieci. Bogusław Śliwerski (2019) uważa, że mamy do czynienia z etatystyczną strategią reformowania oświaty, co wiąże się z narzucaniem koncepcji zmian przez władze państwowe, decydentów politycznych, kierownictwo i urzędników ministerstwa edukacji, często z udziałem powołanych i finansowanych przez nie ekspertów, które mają służyć wąsko pojmowanym interesom państwa, nie zaś społeczeństwu czy podmiotom edukacji. Etatystyczna strategia zarządzania oświatą generuje powierzchowne reformy, których celem jest maksymalizacja zysków ekonomicznych.

Według Zbyszko Melosika (2010) kariera edukacyjna, zawodowa, a nawet powodzenie w życiu osobistym zdeterminowane są czynnikami indywidualnymi i środowiskowymi. Zdolności i uzdolnienia stanowią istotny składnik stanowiący o tejże karierze. Badania Françoys Gagnégo (2016), Stanisława Popka (2001b) czy Josepha S. Renzulliego (2005) dowodzą, że szczególne znaczenie przy kształtowaniu zdolności mają indywidualne właściwości człowieka. Z kolei tacy badacze problematyki zdolności jak Franz J. Mönks i Irene H. Ypenburg (2007) czy Albert Ziegler (2005) uznają dominującą rolę środowiska społecznego. David H. Feldman (2003), a także Stephen T. Schroth i Jason A. Helfer (2008) w swoich badaniach podkreślają znaczenie oddziaływania nauczycieli i trenerów w kształtowaniu zdolności, zaś Irena Pufal-Struzik (2016; 2017) czy Carolyn A. Callahan i in. (1995) uważają, że środowisko rówieśnicze stanowi znaczący czynnik w tym procesie. Jednakże największa grupa badaczy uważa, że to środowisko rodzinne stanowi podstawowe

uwarunkowanie rozwoju zdolności dziecka (Borzym, 1979; Ledzińska, 1996; Mendecka, 2003; Mönks, 2008; Pufal-Struzik, 2006; Tyszkowa, 1990). Nie wolno zatem zaniedbywać żadnego czynnika mogącego mieć wpływ na rozwój uzdolnień jednostki, ponieważ osobowość, środowisko rodzinne, szkolne czy rówieśnicze są równie istotne. Niektórzy badacze podkreślają ważność tzw. przypadkowości, czyli przypadkowych faktów, zdarzeń, ludzi spotkanych na drodze życia osoby uzdolnionej oraz dostępu do wspierających zasobów z innych kręgów społecznych niż rodzina (Limont, 2005; Tannenbaum, 1983).

Badania dotyczące problematyki dzieci zdolnych i uzdolnionych podejmowane są dosyć często i w szerokim zakresie. Najczęściej autorzy traktują to zagadnienie kompleksowo, dlatego też omawiają sposoby definiowania pojęcia zdolności, przybliżają różne jego koncepcje i modele, koncentrują się na takich zagadnieniach, jak: charakterystyka dziecka zdolnego z uwzględnieniem zagrożeń rozwojowych; różne aspekty funkcjonowania dzieci zdolnych (społeczne, emocjonalne, szkolne); metody identyfikacji zdolności czy koncepcje wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży zdolnej (Bilidiren, 2018; Burns, O'Leary, 2004; Castellano, 2002; Cross, 2016; Dyrda, 2012; Giza, 2006; Gross, 2005; Karwowski, 2005; Limont, 2010; Lohman, Korb, Lakin, 2008; Mönks, Pfluger, 2004). Wśród badań dotyczących zjawiska zdolności nie można pominąć kwestii związanych z osobowościowymi i środowiskowymi (szczególnie rodzinnymi) uwarunkowaniami rozwoju ucznia zdolnego, w tym jego kompetencji społecznych (Csikszentmihalyi, Rathunde, Whalen, 1993; Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013; Mammadov i in., 2018; Olszewski-Kubilius i in., 2014; Özbay; 2013; Shechtman, Silektor, 2012; Winner, 2000). Badacze podkreślają wagę relacji pomiędzy rodzicami a dziećmi i wskazują, że zainteresowanie się sprawami dziecka, zaangażowanie, jasno sprecyzowane wymagania, stawianie dziecku wyzwań, a przede wszystkim zabezpieczenie potrzeby poczucia bezpieczeństwa pozwalają dziecku na rozwijanie zainteresowań, pasji i zdolności. Jednakże nie wszyscy zdolni osiągają sukcesy i wykorzystują swoje możliwości, wielu z nich dotykają niepowodzenia szkolne i syndrom nieadekwatnych osiągnięć, o czym pisze m.in. Beata Dyrda (2000; 2007) czy Sylvia Rimm (2000). Analizą psychologiczną dotyczącą wpływu różnic indywidualnych na osiągnięcia szkolne uczniów zdolnych zajmuje się chociażby Andrzej E. Sękowski (2001).

Problematyka dzieci zdolnych analizowana była w różnych perspektywach, jednakże wymieniane powyżej badania dotyczyły osób zdolnych dorastających w naturalnym środowisku rodzinnym. Zauważalny jest natomiast brak badań odnośnie dzieci uzdolnionych przebywających w środowisku pieczy zastępczej, zarówno w Polsce, jak i na świecie.

Z badań polskich można wymienić jedynie moje prace (Ruszkowska, 2018a; 2019; 2020b), w których analizowałam zainteresowania szkolne i pozaszkolne

podopiecznych pieczy zastępczej oraz wybrane aspekty funkcjonowania zdolnych podopiecznych na przykładzie kilku powiatów województwa lubelskiego, poszerzone następnie o dwa kolejne województwa: warmińsko-mazurskie i świętokrzyskie. Materiał badawczy pozyskany został w trakcie badań o charakterze ilościowym. Z kolei Agnieszka Rowicka (2013, 2015) w swoich artykułach opisywała wpływ tutoringu na rozwijanie talentów u podopiecznych przebywających w środowiskach pieczy zastępczej.

Poza kontekstem polskim wymienić można prace Brianne H. Kothari i in. (2021), którzy badali wskaźniki odporności edukacyjnej (tj. zwiększone prawdopodobieństwo sukcesu szkolnego pomimo niesprzyjających warunków) wśród młodzieży przebywającej w pieczy zastępczej. Ich prospektywne badanie rozszerzyło istniejącą literaturę, analizując kluczowe indywidualne i kontekstowe czynniki związane z wynikami odporności edukacyjnej wśród młodzieży w wieku szkolnym przebywającej w pieczy zastępczej, ze szczególnym uwzględnieniem dwóch z nich – zaangażowania w szkole i jakości relacji między młodzieżą a opiekunem zastępczym.

Natomiast Allison Medlin i Audrey Jaeger (2021) stwierdziły, że poziom wykształcenia pozostaje wyjątkowo niski w populacji absolwentów pieczy zastępczej, a ich doświadczenia w zakresie edukacji pomaturalnej są żałośnie niedostatecznie zbadane. Ich narracyjne badanie siedmiu samozidentyfikowanych absolwentów opieki zastępczej opisało przeżyte doświadczenia związane z utrzymywaniem i osiąganiem sukcesów akademickich w edukacji pomaturalnej.

Polem zainteresowań (Nowak, 1985) niniejszego projektu badawczego uczyniłam problematykę dzieci i młodzieży zdolnej przebywającej w środowisku instytucjonalnej pieczy zastępczej. Samo zagadnienie zdolności, jak wykazuje analiza literatury, było podejmowane dosyć często i w szerokim zakresie, jednakże na gruncie polskim nie stosowano jej w połączeniu z analizą zdolnych podopiecznych przebywających w instytucjonalnej pieczy zastępczej. W związku z brakiem badań na tym polu badawczym uznałam, iż istnieje konieczność ich prowadzenia.

Problematyka zdolności i uzdolnień jest bardzo istotna, gdyż od osób młodych wymaga się solidnego wykształcenia i kreatywności, na co mogą oczywiście liczyć osoby utalentowane, zwłaszcza gdy są wspierane odpowiednią edukacją i przyjaznym środowiskiem rodzinnym. Niestety, tego drugiego aspektu pozbawieni są podopieczni pieczy zastępczej (zwłaszcza przebywający w pieczy instytucjonalnej). Prowadzone badania i analizy (w tym także moje) pozwalają stwierdzić, że stanowią oni niejednokrotnie grupę zaniedbaną wychowawczo, edukacyjnie, pozbawioną wzorów osobowych, wartości i priorytetów życiowych (Dworsky, 2015; Matejek, 2014; Pawłowska, Jundziłł, 2000; Ruszkowska, 2013b). Dlatego też podjęłam się rozważań na temat funkcjonowania dziecka zdolnego w instytucjonalnej

pieczy zastępczej, w tym kwestii związanych z rozpoznawaniem potencjału zdolnych podopiecznych i możliwościami wspierania ich rozwoju. Warto wspomnieć, że piecza zastępcza ma charakter tymczasowy, może przybierać formę rodzinną (rodziny zastępcze, rodzinne domy dziecka) bądź instytucjonalną (placówki opiekuńczo-wychowawcze, regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne, interwencyjne ośrodki preadopcyjne). Objęcie dziecka jedną z form pieczy zastępczej jest możliwe na okres nie dłuższy niż do osiągnięcia pełnoletności, natomiast w przypadku kontynuowania nauki w szkole, w uczelni, zakładzie kształcenia nauczycieli, u pracodawcy w celu przygotowania zawodowego – za zgodą osoby sprawującej pieczę – okres ten może być wydłużony, nie dłużej jednak niż do ukończenia 25 roku życia (*Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, Dz. U. 2011 Nr 197, poz. 887, art. 32). Każda z wyżej wymienionych form opieki zastępczej powinna stanowić środowisko wychowawcze, mające kompensować braki w opiece, wychowaniu, edukacji powierzonego jej dziecka, w tym również dziecka zdolnego.

Prezentowana praca ma charakter teoretyczno-empiryczny. Własną koncepcję badań oparłam na założeniu, że zdolności ludzkie są wynikiem interakcji pomiędzy ponadprzeciętną, ale niekoniecznie wybitną inteligencją i/lub zdolnościami specjalnymi; motywacją i twórczością (Renzulli, 2005), dlatego też należy to zjawisko traktować wielowymiarowo, bowiem jego konstrukcja obejmuje obok czynników jednostkowych także kontekst czasowy (rozwojowy) i środowiskowy (Stańczak, 2019). Jednakże, jak podkreśla Zbyszko Melosik (2000), niezależnie od przyjętego modelu czy koncepcji zdolności rozwój zdolności, a szczególnie inteligencji, zdeterminowany jest w znacznej mierze wpływami środowiskowymi, od których zależą także osiągnięcia w nauce, sukcesy zawodowe i życiowe. Wśród katalizatorów środowiskowych szczególną rolę pełni środowisko rodzinne (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2015; Tannenbaum, 1986a). W przypadku niniejszego projektu rodzina biologiczna została zastąpiona tymczasowo przez środowisko pieczy zastępczej. W związku z wieloznacznością i różnymi sposobami definiowania pojęcia zdolności przyjęłam za Ewą Muszyńską (2019), że zdolność to właściwość jednostki odnosząca się do określonego, wąskiego lub(i) szerokiego obszaru jej aktywności i przejawiająca się ponadprzeciętnym (wykraczającym ponad normę) poziomem zachowań lub realizacji zadań, będących obserwowalnym wyrazem tej aktywności, która może odnosić się do różnych sfer funkcjonowania jednostki: poznawczej, językowej, matematycznej, sportowej, muzycznej, plastycznej i in. (Limont, 2010).

Podjęta problematyka wydawała mi się na tyle złożona, iż uważałam za słuszne zastosowanie strategii badawczej mieszanej. Procedura badawcza stanowiła projekt zintegrowany, w którym zastosowałam sekwencyjne badania fazowe:

pierwsza faza była fazą ilościową, druga – jakościową. Oba etapy badań zostały zrealizowane w latach 2018-2020, niestety część badań ilościowych i całość badań jakościowych była prowadzona w specyficznych warunkach wymuszonych stanem pandemii COVID-19. Poznawczo bardziej korzystne wydawało się przeprowadzenie ilościowych badań wstępnych, aby na ich podstawie wyselekcjonować uczestników do badań jakościowych (Tashakkori, Teddlie, 1998) i przeprowadzić szczegółową eksplorację wybranych jednostkowych przypadków. Połączenie podejścia ilościowego z jakościowym w niniejszym badaniu miało dać względnie całościowy obraz badanych zjawisk i procesów.

Pracę można podzielić na trzy zasadnicze części: teoretyczną, metodologiczną i badawczą. Część teoretyczna składa się z czterech rozdziałów, próbowałam dokonać w niej analizy funkcjonującego systemu pieczy zastępczej, syntezy aktualnej wiedzy, wyników badań oraz praktycznych rozwiązań związanych z edukacją uczniów zdolnych, a także odnieść te wyniki do funkcjonowania zdolnych podopiecznych w systemie pieczy zastępczej. Rozdział I przybliża problematykę systemu pieczy zastępczej i jego przeobrażeń w procesie zmian systemowych, ukazując jednocześnie formy rodzinne i instytucjonalne wraz z całym systemem wsparcia. Rozdział II tej części pracy poświęcony jest stanowiskom teoretycznym przybliżającym pojęcie zdolności, w tym wybranym koncepcjom/modelom zdolności. W rozdziale III z kolei podjęto starania ukazania problematyki związanej z diagnozowaniem, rozpoznawaniem, kształceniem i funkcjonowaniem społecznym i poznawczym uczniów zdolnych. Ostatni teoretyczny, a zarazem IV rozdział stanowi próbę charakterystyki podopiecznych pieczy zastępczej, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży zdolnej funkcjonującej w tym środowisku, wraz z analizą obecnych uregulowań prawnych związanych z opieką nad jednostkami zdolnymi oraz dotyczących całego systemu pieczy zastępczej, szczególnie zaś pieczy instytucjonalnej, będącej obecnym obszarem moich zainteresowań.

Kolejną część pracy, rozdział V, stanowi koncepcja metodologiczna badań własnych, w której przedstawiłam cele, przedmiot badań, problematykę badawczą oraz szczegółowo uzasadniłam procedurę metodologiczną.

Ostatnia część pracy to analiza wyników badań empirycznych, przeprowadzonych w jednostkach instytucjonalnej pieczy zastępczej w latach 2018-2020. Przy czym rozdział VI i VII stanowi analizę wyników badań ilościowych, zaś VIII analizę badań jakościowych. Ostatni merytoryczny rozdział, IX, stanowi prezentację wniosków, rekomendacji, postulatów dla praktyki pedagogicznej.

Poruszając w swojej pracy problematykę społeczną, podkreślam praktyczny wymiar swoich badań, co wyraża się w przekonaniu o możliwości wykorzystania wypracowanych rekomendacji do zmiany i przekształceń w systemie pieczy instytucjonalnej w odniesieniu do funkcjonowania w niej jednostek zdolnych.

ROZDZIAŁ I

SYSTEM PIECZY ZASTĘPCZEJ W POLSCE

W 1999 r. w ramach drugiej reformy samorządowej w Polsce przebudowano system pomocy dziecku i rodzinie. Pojęcie „system" pochodzi z greki i oznacza całość, połączenie, złączenie. Zatem system można rozumieć za Aleksandrem Lewinem (1983, s. 26-27) jako: zintegrowany układ sprzężonych i współdziałających elementów, których łączne funkcjonowanie ma zapewnić osiągnięcie zamierzonego celu. Z kolei Lucyna Drożdżowicz (1999) uważa, że system należy traktować jako uporządkowaną kompozycję oddziałujących na siebie elementów tworzących wspólną całość, co oznacza, że poszczególne elementy funkcjonują we wzajemnej zależności. W przypadku pieczy zastępczej jest to sieć różnych instytucji i osób, których wspólne działanie ma zapewnić czasową opiekę i wychowanie dzieciom w przypadku niemożności jej sprawowania przez rodziców biologicznych (Dz. U. 2011 Nr 197, poz. 887, art. 2.2). Marek Andrzejewski (2006, s. 19; 2012, s. 106) dodaje, że piecza zastępcza ustanawiana jest w konsekwencji wydania orzeczenia przez sąd lub organ podlegający kontroli sądu i oznacza czasowe zastępowanie rodziców biologicznych we wszystkich ich funkcjach na czas do tego konieczny, sprawowana jest przez wszystkie dni tygodnia, przez całą dobę.

Założeniem pieczy zastępczej jest jej tymczasowość i nastawienie na przywrócenie dzieci rodzinie (Smyczyński, 2016), dlatego też pobyt dziecka w pieczy podlega okresowej weryfikacji co do zasadności kontynuacji pieczy.

Wśród zasadniczych celów pieczy zastępczej wyróżnić należy:

- pracę z rodziną mającą umożliwić powrót dziecka do rodziny, zaś w przypadku gdy jest to niemożliwe – dążenie do przysposobienia dziecka bądź opiekę i wychowanie w środowisku zastępczym;
- przygotowanie dziecka do: samodzielnego i odpowiedzialnego życia; pokonywania trudności życiowych; nawiązywania i podtrzymywania bliskich kontaktów z rodziną i rówieśnikami;
- zaspokojenie potrzeb emocjonalnych dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb bytowych, zdrowotnych, edukacyjnych i kulturalno-rekreacyjnych (Dz. U. 2011 Nr 197, poz. 887, art. 33).

Pieczę zastępczą organizuje powiat, najczęściej powiatowe centra pomocy rodzinie, lub organizacje, którym władze powiatu zlecają to zadanie (w zakresie organizacji rodzin zastępczych i placówek opiekuńczo-wychowawczych), oraz samorządy wojewódzkie – urzędy marszałkowskie (tworzące regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne i interwencyjne ośrodki preadopcyjne). Regulacje prawne wprowadzają podział sposobów sprawowania pieczy zastępczej na formy rodzinne i instytucjonalne.

Samo określenie „piecza zastępcza" pojawiło się stosunkowo niedawno, bowiem dopiero wraz z przyjęciem ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej w 2011 r., wcześniej termin ten pojawił się w opracowanych w 2008 r., a przyjętych rok później przez Radę Ministrów założeniach do tejże ustawy, jednakże funkcjonujący w tym czasie system określano mianem „opieki zastępczej" (Andrzejewski, 2012; Pląsek, 2019). Jak pisze Sylwia Łakoma (2014), „[…] przyjąć należy, iż aktualne pojęcie «piecza zastępcza» oraz poprzednio występujące określenie «opieka zastępcza» nie są tożsame. Nie można traktować ich synonimicznie, co nie zmienia faktu, że w potocznym rozumieniu są to terminy bardzo bliskie sobie. Również w prawnym ujęciu – biorąc pod uwagę cele tych instytucji, ich istotę i cechy (m.in. czasowość pieczy i opieki, ich subsydiarność wobec opieki sprawowanej przez rodzinę naturalną, sprawowanie ich przez osoby inne niż rodzice naturalni dziecka) – pojęcia te są do siebie zbliżone" (s. 91). Przyjmując systemowe założenie pieczy zastępczej, podkreślono rolę rodziców, którzy w swych uprawnieniach rodzicielskich zostali wprawdzie ograniczeni, ale nadal pozostawiono im moc decydowania o wielu sprawach (Kolankiewicz, 2019).

1.1. PIECZA ZASTĘPCZA W PROCESIE ZMIAN SYSTEMOWYCH

Przez wiele lat polityka społeczna realizowana w stosunku do dzieci zaniedbanych, ubogich, dotkniętych przemocą czy innym problemem polegała przede wszystkim na odbieraniu dziecka ze środowiska rodzinnego i umieszczaniu go w pieczy zastępczej. W polskim systemie opieki zastępczej do lat 90. XX w. dominowały formy instytucjonalnej opieki całkowitej. Cały system opierał się na pasywnych formach pomocy, tj.: wypłacie świadczeń, oddziaływaniu tylko w stosunku do dziecka, braku pracy z rodziną, co powodowało długoterminowość pobytów w pieczy zastępczej (Legat, 2004, s. 10). Słabością ówczesnego systemu opieki w mojej opinii, jak też i innych badaczy problematyki, był brak współpracy pomiędzy poszczególnymi instytucjami (sądami rodzinnymi, placówkami opiekuńczo-wychowawczymi, rodzinami zastępczymi i nadzorującymi je wówczas kuratoriami oświaty), działającymi na mocy odrębnych uregulowań prawnych (Andrzejewski, 2005; Kaczmarek, 2006; Legat 2004; Ruszkowska, 2013a). Ponadto podkreślano

niewłaściwy dobór rodzin zastępczych, brak indywidualizacji działań, nieprzygotowanie oraz niechęć kadry pomocowej do podejmowania nieschematycznych działań (Racław, 2016). Ostatnia dekada lat 90. XX w. przyniosła wiele krytycznych uwag odnośnie funkcjonowania pieczy zastępczej (por. Andrzejewski, 2001; Stelmaszuk, 2001; Łakoma, 2014).

Zaznaczyć należy, iż zainteresowanie zagadnieniami pomocy rodzinom i dzieciom w środowisku lokalnym wynika z procesu decentralizacji polityki społecznej państwa i związane jest z 1999 r., kiedy przekazano nowo utworzonym strukturom samorządowym (powiatom) realizację zadań społecznych, w tym organizację opieki zastępczej. Oznacza to przede wszystkim przesunięcie naturalnej odpowiedzialności za los dziecka i rodziny z instytucji rządowych na poziom środowisk lokalnych i osób z bezpośredniego otoczenia dziecka oraz zmianę resortów odpowiedzialnych za zadania opiekuńcze z systemu edukacji na system pomocy społecznej.

Podstawą nowego systemu stała się zasada pomocniczości (subsydiarności) państwa (Andrzejewski, 2003, s. 221; Auleytner, 2007; Badora, 2009, s. 69; Racław, 2017, s. 115), oznaczająca akceptację pierwszeństwa inicjatyw oddolnych, czyli pierwszeństwa pomocy rodzinie i opieka nad dzieckiem w środowisku rodzinnym, a tylko w ostateczności realizację tej opieki w formach instytucjonalnych. Zasada pomocniczości zakłada zatem udzielenie takich świadczeń pomocy społecznej jednostkom, które pomimo starań nie są w stanie ich pokonać i prowadzić samodzielnego życia. Wszelkie działania pomocowe powinny być ukierunkowane na dobro dziecka i jego rodziny w celu niwelowania bądź ograniczenia bezradności i bierności życiowej. Zastosowanie zasady subsydiarności pozwala na podejmowanie decyzji jak najbliżej obywateli, zakładając także współpracę między samorządem a społecznością lokalną (Słowik, 2019).

Za najistotniejsze założenie tej fundamentalnej zasady należy uznać autonomię rodziny w wychowywaniu dzieci oraz jej wspieranie i podejmowanie działań profilaktycznych tylko w sytuacji problemowej, w której nie byłaby w stanie sama sobie poradzić, zaś ewentualne działania pomocowe ze strony odpowiednich służb winny trwać jedynie do momentu ponownego podjęcia swych zadań przez osoby, na rzecz których pomoc była świadczona. Zasada ta przewiduje minimum ingerencji ze strony państwa, które miałoby jedynie czuwać nad przestrzeganiem prawa opiekuńczego i wspomagać opiekę samorządową. Zasada pomocniczości znajduje odzwierciedlenie w treści podstawowych regulacji prawnych, tj. *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz. U. 1997 Nr 78, poz. 483 z późn. zm.) czy *Konwencji o Prawach Dziecka, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.* (Dz. U. 1991 Nr 120, poz. 526 z późn. zm.). W konstytucji (Dz. U. 1997 Nr 78, poz. 483 z późn. zm., art. 71) możemy przeczytać, że polityka społeczna i gospodarcza państwa powinna uwzględniać dobro rodziny, zaś rodziny

znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej, zwłaszcza wielodzietne i niepełne, mają prawo do szczególnej pomocy ze strony władz publicznych. Z kolei już w preambule konwencji o prawach dziecka podkreśla się znaczenie rodziny jako naturalnego środowiska rozwoju dziecka. Z jej zapisów wynika również, że powinno być ono otoczone niezbędną ochroną oraz wsparciem, aby mogło w pełnym zakresie wypełniać swoje obowiązki w społeczeństwie, zaś dla pełnego i harmonijnego rozwoju powinno wychowywać się środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia.

Nierozerwalnie z zasadą pomocniczości łączy się zasada prymatu opieki rodzicielskiej, autonomii rodziny, a przede wszystkim prawo dziecka do wychowywania się w rodzinie (Szczepaniak, 2007). Oznacza to tyle, że bez koniecznej potrzeby nie należy ingerować w życie żadnej rodziny, zdejmować z niej jakichkolwiek obowiązków, którym sama potrafi sprostać (nawet jeśli jakieś funkcje realizowane są w sposób odbiegający od przyjętych w społeczeństwie zwyczajów), zaś wszelkie decyzje i działania podejmowane w stosunku do rodziny i dziecka mają mieć na względzie reintegrację rodziny, czyli planowy proces podejmowania wszelkich możliwych starań nawiązywania lub odbudowy relacji emocjonalnych między dziećmi umieszczonymi w systemie opieki a ich rodzinami, w celu umożliwienia dziecku powrotu do rodziny naturalnej. Reintegracja rodziny ma być procesem nawiązywania więzi między dziećmi umieszczonymi w systemie opieki a ich rodzinami naturalnymi poprzez pomoc i wsparcie świadczone dzieciom, rodzicom i innym zaangażowanym osobom czy służbom. Rolą rodzinnych domów dziecka, rodzin zastępczych czy placówek opiekuńczo-wychowawczych zatem jest nie tylko oferowanie dziecku schronienia, ale także tworzenie przestrzeni działań wychowawczych w porozumieniu i współdziałaniu z jego rodzicami. Pomoc dziecku to umożliwienie mu kontaktów z rodzicami biologicznymi, pielęgnowanie pamięci o rodzinie oraz budowanie pozytywnego obrazu rodziców w oczach dziecka. Należy jednak zaznaczyć, że pomoc ta ma charakter wspomagający dla działań podejmowanych przez instytucje pomocowe i koncentruje się przede wszystkim na utrzymaniu optymalnego kontaktu dziecka z jego rodziną, motywowaniu rodziców biologicznych do podejmowania działań na rzecz odzyskania pełnych praw rodzicielskich oraz rozwijania ich umiejętności rodzicielskich.

Kolejną istotną zasadą, na której oparty został system opieki nad dzieckiem, jest zasada personalizmu w sposobie traktowania dziecka. Wynika z niej indywidualistyczne podejście do każdej jednostki z zachowaniem jej podmiotowości, ważności osoby w procesie wychowania i opieki, polegające m.in.: na opracowywaniu przez wyznaczone osoby (przy czynnym udziale dziecka) indywidualnego, opartego na rzetelnej diagnozie planu pracy z nim, uzależnionego od rodzaju problemów występujących w jego rodzinie oraz indywidualnego planu usamodzielniania pełnoletnich wychowanków.

Proces reformowania systemu opieki zastępczej w Polsce pozwala wyróżnić trzy fazy polityki społecznej państwa w tym obszarze (Rymsza, 2011):

- Lata 1999-2004 to próby wdrożenia założeń wyjściowych programu deinstytucjonalizacji systemu, czyli uspołecznienie systemu opieki zastępczej (przeniesienie z resortu edukacji do pomocy społecznej, pojawienie się powiatowych centrów pomocy rodzinie w obrębie powiatów); próby ograniczenia liczby dzieci przebywających w placówkach instytucjonalnych (deinstytucjonalizacja, której podstawowym celem, niezależnie od zbiorowości, jakiej ona dotyczy, jest: przejście od opieki instytucjonalnej do rodzinnej i świadczonej na poziomie społeczności lokalnych); skrócenie pobytu dzieci w opiece zastępczej (tymczasowość pobytu w pieczy i reintegracja z rodziną biologiczną); rodziny zastępcze jako usługa świadczona w ramach systemu pomocy społecznej na rzecz dziecka i jego rodziny. Jak pisze Zofia Waleria Stelmaszuk (2001), ówczesne zmiany inicjowano przede wszystkim na poziomie praktyki: „To praktycy zaczęli się ich domagać, próbując uniknąć balansowania pomiędzy narzuconymi z góry sztywnymi przepisami a faktycznymi potrzebami wychowanków" (s. 79). Kolejnym krokiem było wejście Polski do Unii Europejskiej, co spowodowało krytyczne analizy dotychczasowych rozwiązań w systemie opieki nad dzieckiem, zaś funkcjonowanie placówek rodzinnych i instytucjonalnych zajmujących się tymi dziećmi w kolejnych latach poddano licznym przemianom prawnym i organizacyjnym. Zmianom ulegały przepisy dotycząc opieki zastępczej. Dotychczasową *Ustawę z dnia 29 listopada 1990 r. o pomocy społecznej* (Dz. U. 1990 Nr 87, poz. 506) zastąpiła nowa z 12 marca 2004 r. (Dz. U. 2004 Nr 64, poz. 593 z późn. zm.), regulująca m.in. kwestie podziału organizacji i sposobu funkcjonowania rodzin zastępczych oraz placówek opiekuńczo-wychowawczych. Powstałe rozwiązania odpowiadały propagowanym w Europie trendom, akcentującym rolę rodziny biologicznej i znaczenie relacji środowiskowych w pomocy dziecku (Colton, 2001; Hellinckx, 2001; Węgierski, 2010).
- Lata 2005-2008, będące okresem przejściowym, fazą poszukiwania skuteczniejszego wdrożenia wcześniejszych założeń. Ważne regulacje prawne pojawiające się w tym czasie to *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzin zastępczych* (Dz. U. 2007 Nr 201, poz. 1456) czy *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych* (Dz. U. 2007 Nr 201, poz. 1455). Okres ten stanowi próbę analizy mankamentów systemu pieczy zastępczej, tj.: niewystarczającej pracy z rodziną biologiczną dziecka, wynikającej z braku osób kompetentnych w tym zakresie (niewydolność pomocy

społecznej w zakresie usług specjalistycznych – poradnictwa rodzinnego, terapii rodzinnej, pracy socjalnej, programów profilaktycznych); braku systematycznego monitorowania losów dziecka umieszczonego poza domem rodzinnym; braku procedury usamodzielniania pełnoletnich wychowanków; niewystarczającej liczby mieszkań chronionych; zbyt wolnego tempa rozwoju pieczy rodzinnej; braku skutecznego współdziałania różnego rodzaju służb i instytucji współtworzących system opieki zastępczej; braku procedur dotyczących przyjmowania dzieci cudzoziemskich do placówek opiekuńczo-wychowawczych (dookreślone w rozporządzeniu w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych z 2007 r.); braku przepisów dotyczących sposobu realizacji praw dziecka w placówce (dookreślone w rozporządzeniu w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych z 2007 r.) (Bartosiewicz, 2008; Racław-Markowska, Rymsza 2006; Szczepaniak, 2007).

- Okres od 2009 r., trwający nadal, w którym opracowano liczne zmiany w systemie pieczy zastępczej, zapisane w ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887 z późn. zm.), obowiązującej od stycznia 2012 r. Pojawiło się w niej kilka nowości w stosunku do wcześniejszych rozwiązań. Wśród najważniejszych wymienić należy: pracę z rodziną – czyli świadome i dobrowolne podejmowanie przez nią współpracy, przy jednoczesnej potrzebie koordynacji działań przez zespół interdyscyplinarny; funkcjonowanie asystenta rodzinnego – o zakresie obowiązków podobnym jak u pracownika socjalnego, z tą różnicą, że pracuje on z rodzinami w terenie; placówki wsparcia dziennego – w celu wsparcia rodziny dziecko może zostać nieodpłatnie, dobrowolnie (chyba, że inaczej zdecyduje sąd) objęte jej opieką, współpracujące z rodzicami dziecka, placówkami oświatowymi i leczniczymi; rodziny wspierające – czyli rodziny służące pomocą rodzinom przeżywającym kryzys, najlepiej pochodzące z najbliższego otoczenia; pieczę zastępczą – nowy system oparty głównie na formach rodzinnych; podział rodzin zastępczych na spokrewnione, niezawodowe, zawodowe (specjalistyczne, o charakterze pogotowia rodzinnego), rodziny wielodzietne mające stać się rodzinnymi domami dziecka, dookreślenie, kogo uważa się za rodzinę spokrewnioną, prawo do 30-dniowego urlopu dla rodzin zawodowych i prowadzących rodzinne domy dziecka; rodziny pomocowe – miałyby stanowić wsparcie dla rodzinnych form opieki, byłyby to rodziny przeszkolone i zakwalifikowane do pełnienia funkcji rodzin zastępczych, ale oczekujące jeszcze na przyjęcie dzieci, bądź inne rodziny zastępcze już funkcjonujące, miałyby zastępować rodziny zawodowe i osoby prowadzące rodzinne domy dziecka w czasie ich urlopu; placówki opiekuńczo-wychowawcze – przeznaczone miałyby być tylko dla dzieci starszych powyżej

10 roku życia, dzieci młodsze miałyby trafiać do rodzinnych form opieki, w takiej placówce nie mogłoby przebywać więcej niż 14 dzieci; powołanie organizatora rodzinnej pieczy zastępczej – jednostka ta funkcjonowałaby niezależnie od powiatowych centrów pomocy rodzinie, zadania pokrywałyby się z zadaniami wyznaczonymi takim instytucjom, jak powiatowe centra pomocy rodzinie czy ośrodek adopcyjno-opiekuńczy, w ramach organizatora pieczy zastępczej funkcjonowałby koordynator rodzinnej pieczy zastępczej, którym mogłyby zostać osoby mające doświadczenie w prowadzeniu rodzin zastępczych; powołano interwencyjne ośrodki preadopcyjne oraz zamieniono wielofunkcyjne placówki opiekuńczo-wychowawcze w placówki typu socjalizacyjnego, interwencyjnego lub specjalistyczno-terapeutycznego.

Podkreślić należy, że zapisy obecnie obowiązującej ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887 z późn. zm.) ulegają ciągłym modyfikacjom. Z moich analiz wynika, iż w stosunku do pierwotnej wersji pojawiły się m.in. takie zmiany, jak:

1. Wprowadzono zapis dotyczący wysłuchania dziecka w przypadku oceny jego sytuacji w pieczy zastępczej lub kwalifikacji do przysposobienia, o ile jego wiek i stopień dojrzałości na to pozwalają, a okoliczności umożliwiają uwzględnienie jego zadania (art. 4a).
2. Uzupełniono informację dotyczącą sprawowania pieczy zastępczej o zapis, iż może ona być sprawowana tylko w przypadku niemożności zapewnienia dziecku opieki i wychowania przez rodziców (art. 32, ust. 1).
3. Zaznaczono, iż praca z rodziną ma umożliwić powrót dziecka z pieczy do rodziny własnej (art. 33, pkt. 1).
4. Dookreślono, jakiego typu dokumentację dotyczącą dziecka prowadzi i przekazuje rodzinom zastępczym, rodzinnym domom dziecka i placówkom opiekuńczo-wychowawczym powiatowe centrum pomocy rodzinie i organizator rodzinnej pieczy zastępczej (art. 38a).
5. Wprowadzono podział odnośnie sprawowania kontroli nad jednostkami tworzącymi system pieczy zastępczej, a mianowicie zarząd powiatu sprawuje kontrolę nad organizatorem rodzinnej pieczy zastępczej, rodzinami zastępczymi, rodzinnymi domami dziecka i placówkami opiekuńczo-wychowawczymi, zaś zarząd województwa nad regionalnymi placówkami opiekuńczo-terapeutycznymi i interwencyjnymi ośrodkami preadopcyjnymi (art. 38b).
6. Dookreślono rodzaje zaświadczeń lekarskich oraz opinii o posiadaniu predyspozycji i motywacji do pełnienia funkcji rodziny zastępczej lub prowadzenia rodzinnego domu dziecka wymaganych od kandydatów (art. 42, ust. 1).
7. Wyjaśniono bardziej szczegółowo kwestie umożliwiające umieszczenie dziecka poniżej 10 roku życia w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu

socjalizacyjnego, interwencyjnego lub specjalistyczno-terapeutycznego oraz regionalnej placówce opiekuńczo-terapeutycznej, gdy matka lub ojciec tegoż dziecka przebywają w wyżej wymienionej placówce lub zaistnienieją inne wyjątkowe okoliczności ku temu, szczególnie gdy przemawia za tym stan zdrowia dziecka (art. 95, ust. 2).

8. W art. 130 dodano zapis, iż oceny sytuacji dziecka dokonuje się na posiedzeniu z udziałem rodziców dziecka, z wyjątkiem rodziców pozbawionych władzy rodzicielskiej. Na posiedzenie to można również zaprosić przedstawicieli: sądu właściwego ze względu na miejsce zamieszkania rodziny zastępczej lub prowadzącego rodzinny dom dziecka, właściwego powiatowego centrum pomocy rodzinie, ośrodka pomocy społecznej, policji, ochrony zdrowia, instytucji oświatowych oraz organizacji społecznych statutowo zajmujących się problematyką rodziny i dziecka, a także osoby bliskie dziecku.
9. Zmieniono zapis dotyczący opiekuna usamodzielnienia, bowiem opiekuna takiego osoba usamodzielniana musi wskazać co najmniej rok przed osiągnięciem przez nią pełnoletności (art. 145, ust. 2).
10. Istotną kwestią, która również uległa zmianie, jest liczebność podopiecznych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego, interwencyjnego lub specjalistyczno-terapeutycznego utworzonych przed 1 stycznia 2012 r. Najpierw ograniczono liczbę przebywających w nich wychowanków do 30 (kwestie te reguluje art. 230), a od 1 stycznia 2021 r. można umieścić w nich, w tym samym czasie, łącznie nie więcej niż 14 dzieci oraz osób, które osiągnęły pełnoletność, przebywając w pieczy zastępczej. Jednak od zasady tej został przewidziany wyjątek. Za zezwoleniem wojewody dyrektor placówki opiekuńczo-wychowawczej może przyjąć kolejne dziecko mimo przekroczenia dopuszczalnej liczby dzieci w przypadku, gdy aktualny podopieczny został umieszczony w domu pomocy społecznej, specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym, młodzieżowym ośrodku wychowawczym, młodzieżowym ośrodku socjoterapii zapewniającym całodobową opiekę, specjalnym ośrodku wychowawczym, hospicjum stacjonarnym, oddziale medycyny paliatywnej, areszcie śledczym, schronisku dla nieletnich, zakładzie karnym, zakładzie poprawczym (art. 95, ust. 3a).

Wszystkie te zmiany mają służyć poszanowaniu podmiotowości dziecka; zapewnieniu mu poczucia bezpieczeństwa; dbać o podtrzymanie związków emocjonalnych dziecka z rodzicami, rodzeństwem i innymi osobami mu bliskimi i doprowadzić do tymczasowości pobytu w pieczy zastępczej, ponieważ ta ma subsydiarny charakter wobec pieczy rodziców naturalnych. Wprowadzanym zmianom przyświecała idea szeroko pojętej profilaktyki, zmierzającej do intensyfikacji pracy z rodziną i minimalizowania interwencji w postaci umieszczania dzieci w środowisku zastępczym (Zmysłowska, 2019).

Pojawią się zapewne kolejne zmiany, gdyż 12 stycznia 2021 r. Minister Rodziny i Polityki Społecznej powołał zespół do spraw opracowania strategii deinstytucjonalizacji usług społecznych w Polsce, który ma się zająć między innymi rządowym projektem ustawy o zmianie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej oraz niektórych innych ustaw (nr w wykazie prac legislacyjnych Rady Ministrów – UD135), pod kątem zmian kierunkowych w obszarze całej pieczy zastępczej. Jak zapowiedziała Minister Rodziny i Polityki Społecznej Barbara Socha, nowe rozwiązania mają być wypracowane wspólnie z różnymi środowiskami, m.in. z rodzinami zastępczymi, bowiem „potrzeby są znacznie większe niż to, co pierwotnie zakładano" (https://www.wnp.pl/parlamentarny, dostęp: 24.04.2021). Projekt nowelizacji wyżej wymienionej ustawy ma na celu przede wszystkim poprawę sytuacji rodzin zastępczych. Zakłada on wprowadzenie zakazu tworzenia nowych placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego, interwencyjnego oraz specjalistyczno-terapeutycznego, regionalnych placówek opiekuńczo-terapeutycznych i interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych. W szczególnych sytuacjach decyzje wojewody odnośnie placówek – zgodnie z projektem – powinny być poprzedzone opinią Rzecznika Praw Dziecka. Projektowane przepisy zakładają utworzenie specjalnego rejestru, zawierającego wykaz dzieci umieszczonych w pieczy zastępczej; osób, które osiągnęły pełnoletność, przebywając w pieczy zastępczej; wykaz osób posiadających pozytywną wstępną kwalifikację do pełnienia funkcji rodziny zastępczej lub prowadzenia rodzinnego domu dziecka; wykaz kandydatów zakwalifikowanych do pełnienia funkcji rodziny zastępczej lub prowadzenia rodzinnego domu dziecka; wykaz rodzin zastępczych i rodzinnych domów dziecka; wykaz placówek opiekuńczo-wychowawczych, regionalnych placówek opiekuńczo-terapeutycznych oraz interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych; wykaz osób usamodzielnianych. Ponadto nowelizacja ma zapewnić wyższe wynagrodzenia rodzin zastępczych, które ma być nie niższe niż kwota minimalnego wynagrodzenia za pracę (https://www.gov.pl/web/rodzina/zmiany-w-pieczy-zastepczej-bardziej-rodzinna-mniej-instytucjonalna, dostęp: 03.12.2021).

Istotne znaczenie miały też zmiany w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, szczególnie zaś przepisy o władzy rodzicielskiej (*Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy*, Dz. U. 1964 nr 9, poz. 59, art. 87-113). Jednym z rozwiązań było wprowadzenie konieczności współdziałania sądów rodzinnych i organów pomocy społecznej (Arczewska, 2009), polegającej na przekazywaniu orzeczeń o umieszczeniu dzieci w pieczy zastępczej na podstawie ograniczenia władzy rodzicielskiej do odpowiednich powiatowych struktur pomocy społecznej, a następnie nałożeniu na te struktury obowiązku udzielania sądowi rodzinnemu informacji o efektach działań, podjętych w celu wspierania rodziców dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej (art. 109, par. 4). Według Marka Andrzejewskiego (2012)

brak pozytywnych efektów oddziaływań względem rodziców wychowanka pieczy zastępczej, a zwłaszcza stwierdzenie, że nie przejawiają oni zainteresowania swym dzieckiem, stał się przesłanką do pozbawienia ich władzy rodzicielskiej (tzw. fakultatywnego pozbawienia władzy rodzicielskiej). Kolejnym krokiem było wprowadzenie do Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego przepisów o kontaktach z dzieckiem (*Ustawa z dnia 6 listopada 2008 r. o zmianie ustawy – Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz niektórych innych ustaw*, Dz. U. 2008 Nr 220, poz. 1431 z późn. zm.), odnoszących się również do kwestii kontaktów rodziców z dzieckiem umieszczonym w pieczy zastępczej. Kontakty te wydają się być kluczowe przy założeniu, iż jedną z podstawowych zasad, w oparciu o które ma funkcjonować system pieczy zastępczej, jest reintegracja rodziny i tymczasowość pobytu w pieczy zastępczej.

Niestety, dzieci umieszczone w pieczy zastępczej często mają rodziców pasywnych i nieodpowiedzialnych, którzy nie utrzymują z nimi kontaktów, czy też zbyt łatwo zrażają się niepowodzeniami, a organy odpowiedzialne za pracę z rodziną nie udzielają im odpowiedniego wsparcia lub(i) nie potrafią ich zmotywować (Andrzejewski, 2012). Ponadto z różnych badań, w tym także i moich, wynika, że w pieczy rodzinnej tylko co dziesiąty opiekun zastępczy akceptuje wizyty rodziców biologicznych i uważa, że kontakty te sprzyjają reintegracji z rodziną naturalną (Ruszkowska, 2013b, s. 90-93; Ruszkowska, 2017, s. 142; Rżysko, 2010, s. 19-25, Sauer, 2016; Wiemann, 2011). Jan Basiaga, Anna Róg, Beata Zięba-Kołodziej (2018) stwierdzają, że ponad połowa opiekunów zastępczych stanowiących rodziny zastępcze zawodowe prezentuje negatywny stosunek do idei reintegracji. Z badań Haliny Bejger (2011, s. 73) prowadzonych w województwie lubelskim wynika, że co piąty wychowanek instytucjonalnej pieczy zastępczej jest odrzucany emocjonalnie przez rodziców biologicznych, co czyni powrót do tejże rodziny niemożliwym, gdyż rodzice przyjmują postawę obojętności i chłodu emocjonalnego, unikają kontaktów z dzieckiem, nie wykazują zainteresowania jego problemami. Z kolei z badań Kingi Mickiewicz-Stopy (2017) prowadzonych na terenie miasta Torunia wynika, że połowa badanych przez nią rodzin zastępczych nie widzi możliwości powrotu dziecka do rodziny naturalnej ze względu na brak poprawy jej funkcjonowania.

1.2. INSTYTUCJONALNA PIECZA ZASTĘPCZA – ANALIZY REGULACJI PRAWNYCH I DANYCH STATYSTYCZNYCH

Zgonie z ustawą o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887) na instytucjonalną pieczę zastępczą składają się: 1) placówki opiekuńczo-wychowawcze; 2) regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne; 3) interwencyjne ośrodki preadopcyjne (art. 93).

Placówki opiekuńczo-wychowawcze prowadzi powiat lub podmiot, któremu powiat zlecił realizację tego zadania. Wśród nich wyróżnia się ośrodki typu:

1) socjalizacyjnego;
2) interwencyjnego;
3) specjalistyczno-terapeutycznego;
4) rodzinnego.

Placówka opiekuńczo-wychowawcza może łączyć zadania placówek (art. 101).

Placówka opiekuńczo-wychowawcza typu rodzinnego:

1) wychowuje dzieci w różnym wieku, w tym dorastające i usamodzielniające się;
2) umożliwia wspólne wychowanie i opiekę licznemu rodzeństwu;
3) współpracuje z koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej i asystentem rodziny (art. 102).

Zadaniem placówki opiekuńczo-wychowawczej typu interwencyjnego jest doraźna opieka nad dzieckiem w czasie trwania sytuacji kryzysowej, w szczególności jest ona obowiązana przyjąć dziecko w przypadkach wymagających natychmiastowego zapewnienia mu opieki. Do placówki dziecko przyjmuje się: 1) na podstawie orzeczenia sądu; 2) w przypadku gdy dziecko zostało doprowadzone przez policję lub straż graniczną; 3) na wniosek rodziców, dziecka lub osoby trzeciej lub umieszcza się dziecko w trybie art. 12a ustawy z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie. Do placówki są przyjmowane dzieci niezależnie od miejsca zamieszkania. Pobyt dziecka w placówce nie może trwać dłużej niż 3 miesiące. W szczególnie uzasadnionych przypadkach okres ten może zostać przedłużony do zakończenia trwającego postępowania sądowego o: 1) powrót dziecka do rodziny; 2) przysposobienie; 3) umieszczenie w pieczy zastępczej. O przyjęciu dziecka dyrektor placówki informuje niezwłocznie, nie później niż w ciągu 24 godzin, sąd, powiatowe centrum pomocy rodzinie oraz ośrodek pomocy społecznej albo centrum usług społecznych (art. 103).

Placówka opiekuńczo-wychowawcza typu specjalistyczno-terapeutycznego sprawuje opiekę nad dzieckiem o indywidualnych potrzebach, w szczególności: 1) legitymującym się orzeczeniem o niepełnosprawności albo orzeczeniem o umiarkowanym lub znacznym stopniu niepełnosprawności; 2) wymagającym stosowania specjalnych metod wychowawczych i specjalistycznej terapii; 3) wymagającym wyrównywania opóźnień rozwojowych i edukacyjnych. Placówka zapewnia zajęcia wychowawcze, socjoterapeutyczne, korekcyjne, kompensacyjne, logopedyczne, terapeutyczne, rekompensujące braki w wychowaniu w rodzinie i przygotowujące do życia społecznego, a dzieciom niepełnosprawnym także odpowiednią rehabilitację i zajęcia rewalidacyjne (art. 105).

W regionalnej placówce opiekuńczo-terapeutycznej są umieszczane dzieci wymagające szczególnej opieki, które ze względu na stan zdrowia wymagający stosowania specjalistycznej opieki i rehabilitacji nie mogą zostać umieszczone w rodzinnej pieczy zastępczej lub w placówce opiekuńczo-wychowawczej. W regionalnej placówce opiekuńczo-terapeutycznej można umieścić, w tym samym czasie, łącznie nie więcej niż 30 dzieci. Wojewoda, uwzględniając specyfikę i zadania regionalnej placówki opiekuńczo-terapeutycznej, może zezwolić na umieszczenie większej liczby dzieci, nie więcej jednak niż 45 (art. 109).

W interwencyjnym ośrodku preadopcyjnym umieszcza się dzieci, które wymagają specjalistycznej opieki i w okresie oczekiwania na przysposobienie nie mogą zostać umieszczone w rodzinnej pieczy zastępczej. W interwencyjnym ośrodku preadopcyjnym, w tym samym czasie, można umieścić nie więcej niż 20 dzieci. Pobyt dziecka nie może trwać dłużej niż do ukończenia przez nie pierwszego roku życia (art. 111). Regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne oraz interwencyjne ośrodki preadopcyjne zapewniają specjalistyczną opiekę medyczną i rehabilitację dzieciom w nich umieszczonym (art. 112).

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat placówki socjalizacyjne, jakimi są domy dziecka, podlegały licznym przeobrażeniom związanym ze zmianami w sferze życia społeczno-politycznego. Dom dziecka nie jest pożądaną formą opieki, ale w wielu wypadkach jest jedyną dostępną dla dzieci, będących bez opieki rodziców i bliskich (Hrynkiewicz, 2006, s. 199). Dotyczy to zwłaszcza sytuacji licznych zaniedbanych wychowawczo przypadków, rodzeństw, dzieci chorych psychicznie, neurologicznie, niepełnosprawnych umysłowo, uzależnionych od alkoholu czy narkotyków, dzieci z nieuregulowaną sytuacją prawną i dodatkowo trudną sytuacją rodzinną (Hrynkiewicz, 2006, s. 200).

Jednakże podkreślić należy, iż lata reorganizacji systemu opieki nad dzieckiem w Polsce przyniosły zmiany w funkcjonowaniu i wyglądzie domów dziecka. Mianowicie: zamiast przebudowy dawnych dużych budynków przeznaczonych dla 100 wychowanków, wystawiano je na sprzedaż, a podopiecznych umieszczano w domkach jednorodzinnych, które zakupiono, wyremontowano i przystosowano do ich potrzeb. W ten sposób powstał nowy model placówki socjalizacyjnej dla dzieci osieroconych, który w najwyższym stopniu przypomina warunki bytowe i atmosferę wychowania w prawidłowo funkcjonującym domu rodzinnym i który sprawdził się w praktyce jako forma opieki oraz wychowania właściwie przygotowująca wychowanków do samodzielnego życia (Bejger, 2013).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej (Dz. U. 2011 Nr 292, poz. 1720) określa tryb i sposób kierowania i przyjmowania dziecka do placówki opiekuńczo-wychowawczej, regionalnej placówki opiekuńczo-terapeutycznej i interwencyjnego

ośrodka preadopcyjnego; organizację tych placówek, standardy usług świadczonych w tych placówkach, obowiązującą dokumentację prowadzoną w wymienionych formach opieki.

Dokument ten potwierdza, że za organizację pracy wychowawczej we wszystkich typach placówek odpowiada dyrektor danej placówki, który w organizacji tejże pracy bierze pod uwagę konieczność: 1) zapewnienia dziecku poczucia bezpieczeństwa; 2) prowadzenia przez wychowawców indywidualnej pracy z dzieckiem oraz pracy z grupą dzieci; 3) opracowywania przez wychowawców planu pomocy dziecku oraz prowadzenia karty pobytu dziecka; 4) udziału wychowawców w pracach zespołu do spraw okresowej oceny dziecka; 5) współpracy wychowawców z rodziną dziecka, z osobami biorącymi udział w procesie wychowawczym dziecka, z sądem oraz innymi instytucjami (Dz. U. 2011 Nr 292, poz. 1720, par. 13).

Rozporządzenie reguluje również zadania placówki, które powinny być zrealizowane niezwłocznie po przyjęciu dziecka, i wymienia wśród nich: sporządzenie diagnozy psychofizycznej dziecka uwzględniającej analizę: 1) mocnych stron dziecka i jego potrzeb w zakresie opiekuńczym, rozwojowym, emocjonalnym oraz społecznym; 2) przyczyn kryzysu w rodzinie oraz wpływu tego kryzysu na rozwój dziecka; 3) relacji dziecka z jego najbliższym otoczeniem oraz osobami ważnymi dla dziecka; 4) rozwoju dziecka. Ponadto diagnoza powinna zawierać wskazania dotyczące: 1) dalszej pracy pedagogicznej z dzieckiem; 2) programu terapeutycznego; 3) pracy z rodziną dziecka; 4) pracy przygotowującej dziecko do umieszczenia w rodzinie zastępczej lub rodzinnym domu dziecka; 5) przygotowania dziecka do usamodzielnienia (Dz. U. 2011 Nr 292, poz. 1720, par. 14).

Ponadto dla każdego przyjętego dziecka wychowawca kierujący procesem wychowawczym, we współpracy z asystentem rodziny prowadzącym pracę z rodziną dziecka powinien opracować plan pomocy dziecku, w którym określa się cele i działania krótko- i długoterminowe, uwzględniając wiek dziecka, jego możliwości psychofizyczne, sytuację rodzinną i przebieg procesu przygotowania dziecka do usamodzielnienia; wyznacza się cel pracy z dzieckiem, uwzględniający powrót dziecka do rodziny, ewentualnie umieszczenie dziecka w rodzinie przysposabiającej, umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej lub przygotowanie dziecka do usamodzielnienia. Plan pomocy dziecku jest modyfikowany w zależności od zmieniającej się sytuacji dziecka lub jego rodziny, nie rzadziej niż co pół roku (Dz. U. 2011 Nr 292, poz. 1720, par. 15).

Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887) dookreśla, że w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, interwencyjnego lub specjalistyczno-terapeutycznego umieszcza się dzieci powyżej 10 roku życia, wymagające szczególnej opieki lub mające trudności w przystosowaniu się do życia w rodzinie. Przyjęcie do niej dziecka poniżej 10 roku

życia jest możliwe w przypadku, gdy w danej placówce opiekuńczo-wychowawczej umieszczona jest matka lub ojciec tego dziecka oraz w innych wyjątkowych przypadkach, szczególnie gdy przemawia za tym stan zdrowia dziecka lub dotyczy to jego rodzeństwa. W placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, interwencyjnego lub specjalistyczno-terapeutycznego można umieścić, w tym samym czasie, łącznie nie więcej niż 14 dzieci oraz osób, które osiągnęły pełnoletność, przebywając w pieczy zastępczej. Natomiast w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu rodzinnego można umieścić, w tym samym czasie, łącznie nie więcej niż 8 dzieci oraz osób, które osiągnęły pełnoletność, przebywając w pieczy zastępczej, w razie konieczności umieszczenia w tej placówce rodzeństwa, za zgodą dyrektora tej placówki oraz po uzyskaniu zezwolenia wojewody, jest dopuszczalne umieszczenie w tym samym czasie większej liczby dzieci, nie więcej jednak niż 10 (art. 95). Placówki opiekuńczo-wychowawcze zapewniają możliwość przyjmowania dzieci przez całą dobę.

Z kolei rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej bardzo dokładnie określa, co placówka powinna zapewnić swoim podopiecznym: 1) wyżywienie dostosowane do ich potrzeb rozwojowych, kulturowych, religijnych oraz stanu zdrowia; 2) dostęp do opieki zdrowotnej; 3) zaopatrzenie w produkty lecznicze; 4) dostęp do zajęć wychowawczych, kompensacyjnych, a także terapeutycznych i rewalidacyjnych, o ile są wskazane dla dziecka; 5) wyposażenie w: a) odzież, obuwie, bieliznę i inne przedmioty osobistego użytku, b) zabawki odpowiednie do wieku rozwojowego, c) środki higieny osobistej; 6) zaopatrzenie w podręczniki, pomoce i przybory szkolne; 7) kwotę pieniężną do własnego dysponowania przez dzieci od 5 roku życia; 8) dostęp do nauki; 9) pomoc w nauce, w szczególności przy odrabianiu zadań domowych oraz w miarę potrzeby przez udział w zajęciach wyrównawczych; 10) uczestnictwo, w miarę możliwości, w zajęciach pozalekcyjnych i rekreacyjno-sportowych; 11) opłatę za pobyt w bursie lub internacie, jeżeli dziecko uczy się poza miejscowością, w której znajduje się placówka opiekuńczo-wychowawcza albo regionalna placówka opiekuńczo-terapeutyczna; 12) pokrycie kosztów przejazdu do i z miejsca uzasadnionego pobytu poza placówką opiekuńczo-wychowawczą albo regionalną placówką opiekuńczo-terapeutyczną (Dz. U. 2011 Nr 292, poz. 1720, par. 18).

Z regulacji prawnych wynika, iż wychowankowie mogą przebywać w placówce do momentu uzyskania pełnoletniości lub za zgodą dyrektora placówki opiekuńczo-wychowawczej w przypadku podjęcia nauki do czasu jej ukończenia, maksymalnie do 25 roku życia.

Dziecko do placówki opiekuńczo-wychowawczej kieruje powiat właściwy do ponoszenia wydatków na opiekę i wychowanie dziecka. Jeżeli powiat nie może

skierować dziecka do placówki opiekuńczo-wychowawczej z powodu braku odpowiedniej placówki opiekuńczo-wychowawczej lub braku miejsca w placówce opiekuńczo-wychowawczej na jego terenie, zwraca się do innego powiatu z wnioskiem o skierowanie dziecka do odpowiedniej placówki opiekuńczo-wychowawczej (Dz. U. 2011 Nr 292, poz. 1720, par. 2). Działania powodujące umieszczenie dziecka jak najbliżej miejsca jego zamieszkania mają na celu utrzymanie kontaktów z rodziną biologiczną i sprzyjać reintegracji rodziny. Justyna Meissner-Łozińska (2008, s. 38) dodaje, że działania tego typu mają wprowadzać jak najmniej zmian w życiu dziecka, ponieważ już samo umieszczenie w placówce jest wydarzeniem traumatycznym. W takich sytuacjach możliwość uczęszczania do tej samej szkoły, podtrzymywania relacji koleżeńskich w niewielkim stopniu może niwelować traumę spowodowaną oderwaniem od środowiska rodzinnego, jednakże nie w każdym przypadku jest to możliwe, bowiem często inne względy, np. ekonomiczne, brak dostępnych miejsc w pieczy zastępczej, decydują o umieszczeniu dziecka w zupełnie nowym środowisku.

Warto przeanalizować dane statystyczne dotyczące liczby placówek opiekuńczo-wychowawczych i innych form pieczy instytucjonalnej funkcjonujących w Polsce. Informacje dotyczące liczebności tych form w wybranych latach obrazuje tabela 1.

Tabela 1. Liczebność instytucjonalnych form pieczy zastępczej w wybranych latach

Rodzaj placówki	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Placówki opiekuńczo-wychowawcze ogółem	756	779	807	841	946	1059	1078	1115	1155	1152	1166	1193
Interwencyjne	27	24	27	31	40	45	45	42	43	41	41	43
Rodzinne	269	277	290	270	240	238	228	240	251	239	230	223
Socjalizacyjne	289	283	307	414	537	630	667	673	689	704	720	751
Specjalistyczno-terapeutyczne	x	x	x	4	12	17	17	25	25	24	24	22
Inne (np. wielofunkcyjne)	171	195	183	122	117	129	121	135	147	144	151	154
Regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne	X	X	X	1	3	6	6	8	10	10	10	10
Interwencyjne ośrodki preadopcyjne	X	X	X	1	2	2	2	3	3	3	2	2

Źródło: GUS, 2009-2021, *TABL. Instytucjonalna Piecza Zastępcza*, s. 390-393; *Mały Rocznik Statystyczny Polski*, 2020, *Tabl. 10(156), Tabl. 23(291). Instytucjonalna piecza zastępcza*, s. 231 (opracowanie własne).

Na przestrzeni lat w pieczy instytucjonalnej widoczne są liczne zmiany. Rokrocznie zwiększa się ogólna liczba placówek opiekuńczo-wychowawczych, w tym głównie typu socjalizacyjnego (o około 15 rocznie od 2015 do 2019 r., wyjątek stanowi rok 2020, kiedy pojawiło się ich dwa razy więcej). Przybywa też placówek wielofunkcyjnych (łączących najczęściej zadania socjalizacyjne z interwencyjnymi), co zapewne jest efektem zmian narzuconych przez ustawę o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887) i dotyczy przeobrażeń dużych placówek opiekuńczo-wychowawczych w mniejsze, mające przypominać pieczę rodzinną. Piecza instytucjonalna powinna była dostosować się do nowych wymogów zgodnie z art. 230 ustawy, w celu zapewnienia przebywającym w niej podopiecznym warunków zbliżonych do domowych. Z moich analiz wynika, że wymagania te dotyczyły placówek opiekuńczo-wychowawczych, które powstały przed 1 stycznia 2012 r., a które od 1 stycznia 2021 r. mogą zapewniać opiekę dla nie więcej niż 14 podopiecznych (Ruszkowska, 2020a). Ideą ustawy był rozwój pieczy rodzinnej, zaś duże placówki opiekuńczo-wychowawcze miały przekształcić się w małe 14-osobowe instytucje. Wzrost liczebności placówek instytucjonalnych świadczy o tych właśnie przekształceniach, jednakże w praktyce dla wychowanków niejednokrotnie oznacza to niewielkie zmiany. Wiele dużych jednostek znajdujących się w jednym budynku wydzieliło dwie lub więcej instytucji, zmodernizowało obiekt, tworząc jedynie odrębne wejścia do poszczególnych grup wychowanków, nazywając je domem nr 1, domem nr 2 itp. Formalnie wymogi ustawy zostały spełnione, dla samych podopiecznych jednak niewiele się zmieniło.

Podkreślić należy, iż w latach 2018-2020 zmalała dość znacznie liczba placówek typu rodzinnego (w 2011 r. było ich 290, a w 2020 – 223). Na zbliżonym poziomie od roku 2013 utrzymuje się liczba placówek typu interwencyjnego (około 40). Liczba regionalnych placówek opiekuńczo-terapeutycznych (od 2017 jest ich 10) i interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych (2-3 placówki) też niewiele się zmienia.

1.3. WYMIARY OPIEKUŃCZO-WSPIERAJĄCE INSTYTUCJONALNEJ PIECZY ZASTĘPCZEJ

Instytucjonalna piecza zastępcza powinna realizować określone zadania, o których mowa zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w regulacjach prawnych. Według Beaty Gumienny (2005) zadaniem pieczy instytucjonalnej powinno być zapewnienie:

- wszechstronnej znajomości wychowanków: ich sytuacji życiowej, środowiska rodzinnego w celu prowadzenia właściwej pracy opiekuńczo-wychowawczej;

- przywrócenia równowagi psychicznej poprzez tworzenie atmosfery opartej na życzliwości, zaufaniu, poczuciu bezpieczeństwa i stabilizacji życiowej;
- normalizacji sytuacji rodzinnej, polegającej na właściwym zastępowaniu środowiska rodzinnego przy jednoczesnym podtrzymywaniu więzi rodzinnych, utrzymywaniu kontaktów z rodziną biologiczną;
- zaspokajania potrzeb życiowych, zarówno fizjologicznych, jak i emocjonalnych czy społecznych;
- tworzenia środowiska wychowawczego sprzyjającego rozwojowi dziecka, w tym rozwijanie jego zainteresowań i pasji, wyznaczanie mu zadań i obowiązków, nauka współdziałania z innymi podopiecznymi i wychowawcami;
- realizacji kształcenia ogólnego i zawodowego, w tym przygotowanie do samodzielnego życia;
- właściwej organizacji czasu wolnego, w tym dbałość o aktywny tryb życia;
- rozwijania postaw społecznych poprzez angażowanie podopiecznych w różnego typu działania;
- przyswajania praktycznych wiadomości i umiejętności, tj. umiejętności racjonalnego gospodarowania własnymi środkami, nauka zaradności życiowej, planowanie ważniejszych części dnia, wydarzeń.

Z kolei Józef Kuźma (2007, s. 53-54) pisze o pewnych funkcjach, które powinny realizować placówki (na wzór życia rodzinnego), wśród nich wymieniając:

- funkcję opiekuńczą, polegającą na zapewnieniu podopiecznym odpowiednich warunków bytowych, zaspokajanie ich potrzeb, dbałość o prawidłowy rozwój i bezpieczeństwo dzieci;
- funkcję wychowawczą, odpowiedzialną za wszechstronny rozwój wychowanka, uwzględniający jego potencjał rozwojowy;
- funkcję readaptacyjną, czyli pomoc w adaptacji do nowych warunków życia, zarówno na terenie placówki, jak i w nowym środowisku szkolnym;
- funkcję kompensacyjną, polegającą na niwelowaniu skutków traumatycznych doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego, uzupełnianiu braków, terapii zaburzeń;
- funkcję profilaktyczną, czyli likwidowanie lub minimalizowanie czynników zagrażających zdrowiu i prawidłowemu rozwojowi dziecka.

Jako jedną z najważniejszych funkcji należy traktować funkcję opiekuńczą, bowiem piecza zastępcza ma stanowić namiastkę rodziny. Jadwiga Izdebska (2001) rozumie ją jako: „zespół intencjonalnie podejmowanych przez osoby prywatne, stowarzyszenia, instytucje wychowawcze, społeczne działań w celu stworzenia warunków do zaspokojenia potrzeb dzieci i młodzieży: materialnych, rzeczowych, organizacyjnych, umożliwiających prawidłowy rozwój, jak też potrzeb psychiczno-emocjonalnych" (s. 46). Autorka ta zawęża tę funkcję tylko do kategorii dzieci

i młodzieży, co akurat w odniesieniu do pieczy zastępczej będzie słuszne, aczkolwiek inni badacze poszerzają ją o oddziaływania opiekuńcze w stosunku do innych członków rodziny, tj. osoby chore, kalekie, zniedołężniałe, czyli do wszystkich tych, którzy nie są w stanie samodzielnie, trwale bądź przejściowo, funkcjonować, zaspokajać swe potrzeby.

Znaczenie funkcji opiekuńczej należy wyjaśniać w oparciu o właściwą interpretację pojęcia „opieka". Już samo w sobie jest ono określeniem niejednoznacznym, a próbując je zdefiniować, trzeba uwzględniać interpretacje różnych autorów, gdyż w sposobie rozumienia tego pojęcia widoczne są różnice w określaniu:

1. Istoty działań opiekuńczych: od zbytnio zawężanej do działań interwencyjno-kompensacyjnych (Kelm, 2000) do szeroko rozumianej jako realizacja potrzeb podopiecznego przy czynnym jego udziale (Winiarski, 2001).
2. Podmiotu opieki (często niesłusznie ograniczanego tylko do kategorii dzieci) (Izdebska, 2001; Maciaszkowa, 1991).
3. Zakresu przedmiotowego, przez niektórych autorów traktowanego bardzo wąsko, gdzie podstawowe miejsce przypadać miało zaspokajaniu zasadniczych potrzeb o charakterze materialnym, bytowym podopiecznego (Babicki, 1980).
4. Utożsamianie opieki z wychowaniem (Pieter, 1996).
5. Utożsamianie opieki z pomocą (Muszyński,1998; Wódz, 1985).

Najbardziej jednak przekonujące jest stanowisko Zdzisława Dąbrowskiego (2006), który uważa, że opieka oznacza pewien rodzaj ponadczasowej, specyficznej działalności, podejmowanej przez osoby bądź instytucje, mającej polegać na zaspokajaniu potrzeb podopiecznego, w sytuacji gdy on sam trwale bądź przejściowo, częściowo lub całkowicie, nie jest w stanie samodzielnie ich zaspokoić. Z pojęciem opieki wiążą się takie jej cechy, jak: zaspokajanie potrzeb ponadpodmiotowych podopiecznego, ciągłość (nieprzerwane zaspokajanie potrzeb tego wymagających – jak np. potrzeba miłości), bezinteresowność opieki (silne nastawienie na zaspokajanie potrzeb psychospołecznych, w tym zwłaszcza emocjonalnych), stosunek opiekuńczy (określony układ ról, pozycji, zależności między opiekunem a podopiecznym) i odpowiedzialność za podopiecznego (świadome, dobrowolne spełnianie wszelkich niezbywalnych wymagań życia podopiecznego). Opieka przejawia się w bezpośrednich, nieskrępowanych, nieformalnych, nasyconych uczuciowością stosunkach między opiekunami a podopiecznymi, którzy wzajemnie akceptują swe role. Opieka ma na celu uspołecznienie poszczególnych jednostek poprzez przygotowywanie do pełnienia określonych ról społecznych, respektowania wartości, a także zaszczepienie w niej racjonalnych sposobów zaspokajania potrzeb. Działalność opiekuńcza ma przede wszystkim zapewnić świadczenia materialne, rzeczowe, stworzyć warunki wszechstronnego rozwoju, a także eliminować sytuacje zagrażające prawidłowemu

rozwojowi. Sposób definiowania opieki przez Dąbrowskiego wpisuje się w działania podejmowane w pieczy zastępczej. Jednakże według Stanisława Kawuli (2004) w pieczy zastępczej mamy do czynienia z tzw. opieką ratowniczą, dotyczą najbardziej skrajnych sytuacji, w których dochodzi do zniekształceń życia i osobowości dzieci w środowisku rodzinnym, a działania opiekuńcze względem dzieci z tychże rodzin są przejmowane przez inne osoby (piecza rodzinna) bądź instytucje (piecza instytucjonalna). Opieka odnosi się do wszelkiego rodzaju potrzeb dzieci i młodzieży, rozbudza aktywność własną dziecka, kształtuje właściwe postawy dziecka wobec nauki, pracy, czasu wolnego, jest warunkiem prawidłowego rozwoju, ma na celu nie tylko zapewnienie prawidłowego psychospołecznego egzystowania poszczególnych jednostek, ale także stwarzanie możliwości wychowawczych.

Opiekę ratowniczą należy rozpatrywać łącznie z działaniami wspierającymi. Jako jeden z pierwszych pedagogów społecznych wsparcie społeczne definiuje Stanisław Kawula (1996, s. 6-7), nadając mu dwojakie znaczenie. W pierwszym ujęciu traktuje wsparcie jako pomoc dostępną jednostce lub grupie w sytuacjach trudnych, stresowych, przełomowych, a których bez wsparcia innych nie są w stanie przezwyciężyć, w dugim zaś jako rodzaj interakcji społecznej podjętej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej, w której dochodzi do wymiany informacji, emocjonalnej lub instrumentalnej. Psychologowie z kolei wsparcie społeczne definiują w kontekście wymiaru strukturalnego i funkcjonalnego. W ujęciu strukturalnym określają je jako: „obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, które wyróżniają się od innych sieci tym, że poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych, przynależności, pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji. Przy czym sieci te działają na rzecz dobra swoich członków, lub osób dla których sieć jest dostępna" (Sęk, Cieślak, 2004, s. 14-15). Oczywiście taką sieć społecznego wsparcia stanowi przede wszystkim rodzina, jednakże w przypadku jej braku bądź dysfunkcjonalności może ona być skutecznie zastąpiona przez pieczę zastępczą. Z kolei w wymiarze funkcjonalnym wsparcie traktuje się jako rodzaj interakcji społecznej podjętej przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej (Sęk, Cieślak, 2004, s. 18).

Można przyjąć, że wsparcie jako działalność społeczno-pedagogiczna jest potrzebne zarówno jednostkom, jak i grupom znajdującym się w różnych sytuacjach życiowych, w różnych okresach życia, w różnych układach rodzinnych, koleżeńskich, edukacyjnych, zawodowych. Funkcja wspierająca może przybierać różną postać, np. przekazywania potrzebnych informacji, niezbędnych przedmiotów i rzeczy, różnych świadczeń w postaci usług, pieniędzy, miłości, statusu społecznego itp. (Winiarski, 2017).

Zgodnie z kryterium treści wymiany społecznej dokonującej się w toku interakcji wspierającej można wymienić pięć rodzajów wsparcia: emocjonalne, informacyjne (poznawcze), instrumentalne, rzeczowe (materialne), duchowe.

Wsparcie emocjonalne (szczególnie istotne w przypadku podopiecznych pieczy zastępczej) polega na przekazywaniu uczuć, emocji będących odzwierciedleniem troski i pozytywnego stosunku do podopiecznych (osób wspieranych), działających na nich uspokajająco. Taka postawa opiekuna (wychowawcy w roli osoby wspierającej) sprzyja podwyższeniu samooceny osób wspieranych oraz kształtuje poczucie przynależności do miejsca i osób, w którym obecnie przebywają, niweluje też wcześniejsze negatywne doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego. Postawa ta będzie szczególnie istotna w przypadku zdolnych podopiecznych, ponieważ by rozwinąć swój potencjał będą potrzebowali akceptacji, poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji.

Z kolei wsparcie informacyjne (poznawcze) jest bardzo pomocne w zrozumieniu sytuacji, w jakiej znaleźli się podopieczni placówek opiekuńczo-wychowawczych. Chodzi w nim również o wymianę doświadczeń pomiędzy poszczególnymi wychowankami o podobnych przeżyciach w celu podjęcia działań zaradczych niwelujących krytyczne doświadczenia. Ten rodzaj wsparcia w instytucjonalnej pieczy zastępczej jest oferowany nie tylko przez wychowawców będących na co dzień ze swoimi podopiecznymi, ale też przez różnego rodzaju specjalistów zatrudnianych w placówkach (psycholog, pedagog, terapeuta), których zadaniem jest „przepracowanie" z każdym z wychowanków ich negatywnych doświadczeń wyniesionych z wcześniejszego życia w dysfunkcyjnym środowisku.

W pieczy zastępczej pojawia się również wsparcie instrumentalne i wsparcie rzeczowe. To pierwsze obejmuje różne formy doradztwa, poradnictwa odnośnie konkretnych sposobów postępowania w różnych sytuacjach życiowych, dotyczących np. organizowania czasu wolnego, planowania edukacji i przyszłego zawodu, działań pomocowych w edukacji domowej, pomysłów w kwestii rozwijania zainteresowań i pasji, działań doradczych co do procesu usamodzielnienia i in. Wsparcie rzeczowe zaś przybiera formę różnych świadczeń materialnych, rzeczowych, finansowych na rzecz osób wspieranych (wychowanków), np. zapewnienie im pomocy do nauki, odzieży, pożywienia, pomocy niezbędnych do rozwijania ich zainteresowań, wsparcie osób zdolnych i uzdolnionych (opłacanie zajęć dodatkowych, zakup akcesoriów, opłacanie instruktorów i zajęć specjalistycznych itp.).

Z regulacji prawnych wynika, że piecza zastępcza powinna przygotować dziecko do: a) godnego, samodzielnego i odpowiedzialnego życia, b) pokonywania trudności życiowych zgodnie z zasadami etyki, c) nawiązywania i podtrzymywania bliskich, osobistych i społecznie akceptowanych kontaktów z rodziną i rówieśnikami, w celu łagodzenia skutków doświadczania straty i separacji oraz zdobywania umiejętności społecznych (Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887, art. 33). Z zapisów ustawy

wynikają konkretne działania, jakie mają być podjęte w ramach działań opiekuńczo-wspierających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, które powinny:

- zapewnić dziecku całodobową opiekę i wychowanie oraz zaspokajać jego niezbędne potrzeby, w szczególności emocjonalne, rozwojowe, zdrowotne, bytowe, społeczne i religijne;
- realizować przygotowany we współpracy z asystentem rodziny plan pomocy dziecku;
- umożliwiać kontakt dziecka z rodzicami i innymi osobami bliskimi, chyba że sąd postanowi inaczej;
- podejmować działania w celu powrotu dziecka do rodziny;
- zapewniać dziecku dostęp do kształcenia dostosowanego do jego wieku i możliwości rozwojowych;
- obejmować dziecko działaniami terapeutycznymi;
- zapewniać korzystanie z przysługujących mu świadczeń zdrowotnych (art. 93, pkt 4).

Ustawodawca nie mówi o konkretnych funkcjach czy zadaniach, jak to czyni Józef Kuźma (2007), niemniej jednak aktywności wymienione w ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887) wpisują się w działania opiekuńczo-wychowawczo-wspierające ukierunkowane na dobro wychowanka, a wymieniane przez badaczy problematyki.

1.4. RODZINNE FORMY OPIEKI ZASTĘPCZEJ – ICH CHARAKTERYSTYKA I RODZAJE

W świetle ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 2011 r. formami rodzinnej pieczy zastępczej są:

1) rodzina zastępcza: a) spokrewniona, b) niezawodowa, c) zawodowa, w tym zawodowa pełniąca funkcję pogotowia rodzinnego i zawodowa specjalistyczna;
2) rodzinny dom dziecka (art. 39).

Rodziny zastępcze oraz rodzinne domy dziecka, na ich wniosek, mogą być wspierane przez rodziny pomocowe. Rodzinę pomocową może stanowić rodzina zastępcza niezawodowa, rodzina zastępcza zawodowa lub prowadzący rodzinny dom dziecka, jak również małżonkowie lub osoba niepozostająca w związku małżeńskim, przeszkoleni do pełnienia funkcji rodziny zastępczej, prowadzenia rodzinnego domu dziecka lub rodziny przysposabiającej. Przy czym zaznaczyć należy, że rodzina zastępcza zawodowa, rodzina zastępcza niezawodowa lub prowadzący rodzinny dom dziecka mogą przyjąć dziecko jako rodzina pomocowa bez względu na liczbę dzieci pozostających pod ich opieką (art. 74).

Rodzina zastępcza oraz rodzinny dom dziecka zapewniają dziecku całodobową opiekę i wychowanie, w szczególności:

- traktują dziecko w sposób sprzyjający poczuciu godności i wartości osobowej;
- zapewniają dostęp do przysługujących świadczeń zdrowotnych;
- zapewniają kształcenie, wyrównywanie braków rozwojowych i szkolnych;
- zapewniają rozwój uzdolnień i zainteresowań;
- zaspokajają jego potrzeby emocjonalne, bytowe, rozwojowe, społeczne oraz religijne;
- zapewniają ochronę przed arbitralną lub bezprawną ingerencją w życie prywatne dziecka;
- umożliwiają kontakt z rodzicami i innymi osobami bliskimi, chyba że sąd postanowi inaczej.

Rodzina zastępcza oraz prowadzący rodzinny dom dziecka współpracują z ośrodkiem adopcyjnym, koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej i organizatorem rodzinnej pieczy zastępczej (art. 40). Odpowiednie funkcjonowanie rodziny zastępczej czy rodzinnego domu dziecka wymaga systematycznego wsparcia i pomocy ze strony służb społecznych zarówno w początkowym etapie ich tworzenia, jak i w późniejszym okresie w różnego rodzaju sytuacjach problemowych. Działania wspierające powinny wzmacniać kompetencje rodzicielskie opiekunów zastępczych oraz wspierać ich działania opiekuńczo-wychowawcze.

Rodzinę zastępczą lub rodzinny dom dziecka tworzą małżonkowie bądź osoba niepozostająca w związku małżeńskim, u których umieszczono dziecko w celu sprawowania nad nim pieczy zastępczej. Rodzinę zastępczą spokrewnioną wyżej wymienione osoby wstępnymi lub rodzeństwem dziecka (art. 41).

Pełnienie funkcji rodziny zastępczej oraz prowadzenie rodzinnego domu dziecka może być powierzone osobom, które:

1) dają rękojmię należytego sprawowania pieczy zastępczej;
2) nie są i nie były pozbawione władzy rodzicielskiej oraz władza rodzicielska nie jest im ograniczona ani zawieszona;
3) wypełniają obowiązek alimentacyjny – w przypadku gdy taki obowiązek w stosunku do nich wynika z tytułu egzekucyjnego;
4) nie są ograniczone w zdolności do czynności prawnych;
5) są zdolne do sprawowania właściwej opieki nad dzieckiem, co zostało potwierdzone: a) zaświadczeniem lekarskim o stanie zdrowia wystawionym przez lekarza podstawowej opieki zdrowotnej oraz b) opinią o posiadaniu predyspozycji i motywacji do pełnienia funkcji rodziny zastępczej lub prowadzenia rodzinnego domu dziecka wystawioną przez psychologa, który posiada co najmniej wykształcenie wyższe magisterskie na kierunku psychologia oraz 2-letnie doświadczenie w poradnictwie rodzinnym;

6) przebywają na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, z tym że w przypadku cudzoziemców ich pobyt jest legalny;
7) zapewnią odpowiednie warunki bytowe i mieszkaniowe umożliwiające dziecku zaspokajanie jego indywidualnych potrzeb, w tym: rozwoju emocjonalnego, fizycznego i społecznego, właściwej edukacji i rozwoju zainteresowań, wypoczynku i organizacji czasu wolnego (art. 42).

Kandydaci na opiekunów zastępczych muszą spełniać wymagania określone w ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887, art. 42), a także przejść odpowiednie szkolenia organizowane przez organizatora rodzinnej pieczy zastępczej, uzyskać pozytywną opinię ośrodka pomocy społecznej, posiadać zaświadczenie kwalifikacyjne. Ponadto zobowiązani są do stałego podnoszenia swoich kwalifikacji. Zwykle przy doborze rodziny zastępczej dla dziecka uwzględnia się zasadę nierozłączania rodzeństwa, jak również w miarę możliwości opinię wyrażoną przez dziecko. Z moich badań i analiz wynika, iż w doborze rodziny zastępczej uwzględnia się pierwszeństwo rodziny spokrewnionej czy spowinowaconej z dzieckiem bądź wskazanej przez rodziców (intencją sądu jest bowiem umieszczanie dzieci u osób, które one znają, co minimalizuje dyskomfort psychiczny dziecka), pod warunkiem jednak, że będą dawały gwarancję, iż podołają obowiązkom opiekunów zastępczych (Ruszkowska, 2013b).

Rodzina zastępcza jest jedną z form rodzinnej pieczy zastępczej nad dziećmi pozbawionymi częściowo lub całkowicie opieki rodzicielskiej, ustanawianej czasowo na okres potrzebny rodzinie biologicznej, by powrócić do stanu wydolności wychowawczej. Utworzenie rodziny zastępczej nie powoduje powstania więzi rodzinno-prawnej pomiędzy rodzicami zastępczymi a ich podopiecznym. Rodzina zastępcza powinna stanowić takie samo bądź bardzo zbliżone środowisko opiekuńczo-wychowawcze dla dziecka jak rodzina naturalna. Celem rodzin zastępczych jest świadczenie usług opiekuńczych, a funkcje jakie pełnią, można określić jako dopełniające i uzupełniające wobec rodziny naturalnej (Frąckiewicz, 2002, s. 80). Rodzina zastępcza w codziennym funkcjonowaniu powinna wypełniać wszystkie funkcje i zadania przypisane rodzinie biologicznej (Matejek, 2020), dodatkowo zaś jeszcze funkcję reedukacyjną, kompensacyjną, resocjalizacyjną i profilaktyczną, bowiem dzieci zanim trafiły do pieczy zastępczej często wychowywały się w rodzinach dysfunkcyjnych (H. Cudak, S. Cudak, 2011, s. 300). Jakość zadań i funkcji wypełnianych przez rodzinę zastępczą jest niezbędnym czynnikiem w procesie przezwyciężania przez dziecko poczucia osamotnienia, ponadto daje możliwość kompensacji jego braków rozwojowo-wychowawczych (Matejek, 2020, s. 41-42). Realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej w rodzinach zastępczych powinna się koncentrować na usuwaniu i łagodzeniu skutków negatywnych doświadczeń dzieci wyniesionych ze środowiska rodzinnego.

Według Jana Polkowskiego (1999) rodzinę zastępczą należy traktować jako usługę na rzecz dziecka i jego rodziny naturalnej, której celem jest ponowne pojednanie rodziny lub realizacja planu usamodzielnienia dziecka. Ponadto rodzina zastępcza powinna dostarczyć odpowiednie warunki do zaspokajania potrzeb dziecka przez cały okres pobytu dziecka w tejże rodzinie, będący czasem potrzebnym rodzinie naturalnej do rozwiązania problemów, które spowodowały separację członków rodziny. Moje badania prowadzone w środowisku rodzin zastępczych (Ruszkowska, 2013a), jak też badania prowadzone przez innych znawców tego środowiska podkreślają walory wychowawcze i opiekuńcze tej formy opieki (Basiaga, 2014; Joachimowska, 2008; Łuczyński, 2008; Matejek, 2020; Winogrodzka, 2007), co zapewnia jej wyższość nad innymi formami opieki zastępczej.

Dzieci przed umieszczeniem w pieczy rodzinnej powinny być diagnozowane w zakresie:

a) zaburzonych funkcji i konieczności podejmowania działań terapeutycznych dla konkretnego dziecka;
b) stanu więzi emocjonalnych z rodzicami naturalnymi;
c) sytuacji, która wpłynęła na ograniczenie czy pozbawienie władzy rodzicielskiej, czyli zbadanie przyczyn osierocenia dziecka;
d) współpracy z rodzicami naturalnymi, ustalenie też na jakiej płaszczyźnie i czy rodzina biologiczna stanowi zagrożenie dla życia i zdrowia dziecka.

Liczyć należy się jednak z faktem, iż często dzieci trafiają do rodzin zastępczych czy rodzinnych domów dziecka bez takiej diagnozy, za to z licznymi zaburzeniami, wychowywane były bowiem wcześniej w rodzinach o niewłaściwych czy dysfunkcyjnych relacjach między dziećmi i dorosłymi, które zazwyczaj negatywnie wpływają na funkcjonowanie i rozwój dziecka (Olearczyk, 2007, s. 78). Ponadto przyszli rodzice zastępczy powinni otrzymać szczegółowe informacje o dziecku i jego sytuacji rodzinnej, informacje o stanie jego zdrowia oraz niezbędną dokumentację medyczną (w tym kartę szczepień) i szkolną (np. świadectwa szkolne), odpis aktu urodzenia dziecka (zaś w przypadku śmierci rodzica biologicznego – odpis aktu zgonu), orzeczenie sądu o umieszczeniu dziecka w pieczy zastępczej. W przypadku dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych rodzina zastępcza powinna otrzymać informację o konieczności objęcia dziecka pomocą profilaktyczno-wychowawczą, resocjalizacyjną lub leczeniem.

Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej wśród rodzin zastępczych wymienia: rodziny zastępcze spokrewnione z dzieckiem stanowione przez dziadków (wstępnych dziecka) bądź rodzeństwo dziecka (zazwyczaj oparte na silnych więziach emocjonalnych) oraz rodziny niezawodowe i zawodowe, różniące się przede wszystkim tym, że w rodzinach zawodowych pobierane są środki na wynagrodzenia dla osób zajmujących się dziećmi, zaś w rodzinach niezawodowych przynajmniej jeden z opiekunów musi wykazać posiadanie stałego źródła dochodów.

Wśród rodzin zawodowych wyróżnia się rodziny zawodowe specjalistyczne, zajmujące się dziećmi niedostosowanymi społecznie, z różnymi dysfunkcjami, problemami zdrowotnymi, wymagającymi specjalnej opieki i pielęgnacji, a także małoletnimi matkami z dziećmi. Rodziny zastępcze specjalistyczne zatem nie mogą być traktowane jako jednorodna forma pieczy zastępczej, bowiem przeznaczone są dla trzech różnych grup podmiotów wymagających specjalistycznego wsparcia i opieki.

Jeszcze inną grupę stanowią rodziny zawodowe o charakterze pogotowia rodzinnego, będące alternatywą dla państwowych pogotowi opiekuńczych i domów małego dziecka, gdzie umieszcza się dzieci do czasu uregulowania ich sytuacji prawnej, nie dłużej niż na cztery miesięce, w szczególnie uzasadnionych przypadkach za zgodą organizatora rodzinnej pieczy zastępczej pobyt dziecka może być przedłużony do ośmiu miesięcy lub do czasu zakończenia postępowania sądowego decydującego o jego dalszej sytuacji. Pogotowie rodzinne ma charakter interwencyjny, ukierunkowane jest na opiekę tymczasową, do momentu unormowania się sytuacji domowej podopiecznego, bądź umieszczenia go w rodzinie adopcyjnej czy zastępczej, w ostateczności w placówce o charakterze instytucjonalnym.

Istotne znaczenie mają dane statystyczne dotyczące liczebności stanowionych rodzin. Poniżej w tabeli 2 zamieszczono informacje Głównego Urzędu Statystycznego z zachowaniem podziału na poszczególne typy rodzin zastępczych.

Tabela 2. Liczebność rodzin zastępczych z uwzględnieniem ich typów

Rodzaj rodziny zastępczej	Liczba rodzin w wybranych latach											
	2005	**2009**	**2010**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**
Spokrewnione	30882	31037	30704	25730	25348	24975	24681	24318	23920	23453	23148	23148
Niezawodowe	5022	5239	5151	11977	11903	11675	11499	11311	11206	10903	10722	10612
Zawodowe	606	1387	1540	1830	1893	2001	1222	1279	1333	1409	1439	1428
Zawodowe pełniące funkcję pogotowia rodzinnego	426	514	527	532	550	554	553	534	499	468	446	426
Zawodowe specjalistyczne	29	153	200	268	258	254	248	245	243	245	251	241
Ogółem	36965	38330	38122	40337	39952	39459	38203	37687	37201	36478	36006	35855

Źródło: GUS, 2007-2021, *Tablica: Rodziny zastępcze*, s. 390-392; *Mały Rocznik Statystyczny Polski*, 2020, *Tablica 9 (155). Rodzinna piecza zastępcza*, s. 229-230 (opracowanie własne).

Na przestrzeni kilkunastu ostatnich lat liczba rodzin zastępczych utrzymuje się na podobnym poziomie około 36-38 tys. (nieco więcej, bo około 40 tys. było w latach 2012-2013). Od roku 2015 widoczny jest rokroczny spadek ogólnej liczby rodzin zastępczych (z 38 tys. na 36 tys., a w 2020 r. nawet poniżej tej granicy), co niekoniecznie wpisuje się w założenia ustawodawcy i proces deinstytucjonalizacji. Zaobserwować można spadek liczebności rodzin spokrewnionych od 2012 r., co wynika z dookreślenia w ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887), kto stanowi rodzinę zastępczą spokrewnioną z dzieckiem (dziadkowie i rodzeństwo dziecka, gdzie wcześniej nawet dalecy krewni byli traktowani jako rodzina spokrewniona z dzieckiem). Z tych samych powodów widoczny jest przyrost liczebności rodzin niezawodowych (określanych zgodnie z regulacjami sprzed 2012 r. jako rodziny niespokrewnione z dzieckiem).

Zaś jeśli chodzi o rodziny zawodowe, to początkowy wzrost ich liczebności związany jest z funkcjonowaniem w systemie pieczy zastępczej rodzin zawodowych wielodzietnych (sprawujących opiekę głównie nad licznymi rodzeństwami), które zostały wygaszone z dniem 31 grudnia 2014 r., jednakże ciągle funkcjonują w systemie.

Wzrost liczebności rodzin zawodowych specjalistycznych widoczny był w latach 2005-2012, ale ich liczebność nie była zbyt wysoka, a w ostatnich latach forma ta przeżywa wyraźny okres stagnacji, bowiem nie każdy z opiekunów zastępczych posiada wymagane umiejętności, predyspozycje i chęci do sprawowania opieki nad dziećmi chorymi, niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie czy małoletnimi matkami z dziećmi. Jak zauważa Wanda Masalska-Szymanek (2012, s. 31-32), dla dzieci z niepełnosprawnościami i zaburzeniami w zachowaniu trudno znaleźć rodziny zastępcze, bowiem kandydaci na opiekunów zastępczych obawiają się obciążeń finansowych, trudności w dostępie do specjalistycznej opieki lekarskiej, rehabilitacyjnej, edukacyjnej i terapeutycznej. Również wysokość dodatków na pokrycie zwiększonych kosztów utrzymania dziecka z niepełnosprawnością czy zaburzonym zachowaniem oferowanych przez ustawodawcę nie stanowi zachęcającej kwoty – w 2012 r. było to tylko 200 zł miesięcznie, kwota ta ulega oczywiście waloryzacji, ale i tak jest niewielka (Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887, art. 81).

Z kolei liczba rodzin zastępczych zawodowych o charakterze pogotowia rodzinnego na przestrzeni lat 2009-2016 utrzymywała się na podobnym poziomie, po czym od 2017 r. ich liczba stale się zmniejsza, co można przypisywać temu, iż do pogotowia jako placówki interwencyjnej trafiają podopieczni mający za sobą wiele negatywnych doświadczeń, które nie kończą się z chwilą odseparowania ich od rodziny. Trafiają tu dzieci zaniedbane edukacyjnie, wychowawczo, zdrowotnie, a to wiąże się dla opiekunów z ogromem pracy i dużym obciążeniem psychicznym, niejednokrotnie z „brakiem odpowiedniego wsparcia, nieadekwatnym wynagrodzeniem”

(https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/19/043/, dostęp: 24.04.2021). Problem długotrwałych pobytów dzieci w pogotowiach opiekuńczych, w tym zwłaszcza dzieci małych, ma wymiar ogólnopolski i, zdaniem NIK, wymaga systemowego rozwiązania. Najczęstsze przyczyny przetrzymywania dzieci w tymczasowej pieczy to brak wolnych miejsc w pieczy rodzinnej oraz trwające postępowania sądowe (https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/19/043/, dostęp: 25.04.2021).

W Raporcie NIK (2017), można znaleźć następujące informacje odnośnie liczebności rodzin zastępczych: „Rozwój rodzinnych form pieczy zastępczej następuje zbyt wolno w stosunku do potrzeb. W 82% powiatów objętych kontrolą oraz tych, w których zasięgnięto informacji, wskazywano na niedobór rodzin zastępczych niezawodowych i zawodowych, który najczęściej wynosił od jednej do kilku rodzin. […] Szczególnie dotkliwy jest brak rodzin zawodowych pełniących funkcje pogotowia rodzinnego i specjalistycznych, do których mogłyby być kierowane dzieci ze znacznymi deficytami wychowawczymi lub zdrowotnymi. W związku z tym dzieci te są kierowane najczęściej – z uwagi na brak miejsc w placówkach specjalistyczno-terapeutycznych – do placówek typu socjalizacyjnego, które nie są przygotowane do zapewnienia im odpowiedniej opieki" (s. 11). Zdaniem NIK, trudności w pozyskiwaniu rodzin zastępczych niezawodowych i zawodowych wynikają z niedostatecznego wsparcia już funkcjonujących rodzin zastępczych. W zdecydowanej większości powiatów wynagrodzenia dla rodzin zastępczych zawodowych wypłacano na poziomie minimalnym, określonym w ustawie o pieczy zastępczej, mimo iż ustawa dała radom powiatów możliwość ich podwyższenia, biorąc pod uwagę kwalifikacje, ukończone szkolenia i oceny rodziny. Świadczenia fakultatywne, o ile były wypłacane, dotyczyły niewielkiej liczby rodzin i pozostawały na niskim poziomie (s. 12).

Obok rodzin zastępczych wśród rodzinnych form pieczy zastępczej wymienić należy rodzinne domy dziecka. Stanowią one formę opieki nad dzieckiem, której celem jest zapewnienie dzieciom częściowo lub całkowicie pozbawionym opieki rodziców, całodobowej opieki i wychowania w warunkach zbliżonych do domu rodzinnego, zwłaszcza do rodziny wielodzietnej, a także zapewnienie opieki do czasu powrotu dziecka do rodziny, umieszczenia go w rodzinie adopcyjnej lub jego usamodzielnienia (Łuczyński, 2007).

Umieszczenie dziecka w rodzinnym domu dziecka następuje po uzyskaniu zgody osoby prowadzącej ten dom, na skutek orzeczenia sądu, ewentualnie w pilnych przypadkach na wniosek lub za zgodą rodziców dziecka na podstawie umowy zawartej między prowadzącym rodzinny dom dziecka a starostą właściwym ze względu na miejsce prowadzenia tego domu, o czym starosta niezwłocznie powiadamia sąd (Zielińska, 2013, s. 11).

Jak pisze Maria Kolankiewicz (2013, s. 31; 2014, s. 20), obecnie wobec tendencji odchodzenia od pieczy instytucjonalnej przed rodzinnymi domami dziecka stanęło nowe wyzwanie, jakim jest zastępowanie zadań dotychczas realizowanych przez instytucje, polegających na przyjmowaniu dzieci w trybie interwencyjnym i wpisywaniu swych działań w plany powrotu dziecka do rodziny. Rodzinne domy dziecka stały się więc formą okresową, charakteryzującą się dużą rotacją dzieci, gdzie opieka na ogół pełniona jest wspólnie z rodzicami biologicznymi dziecka, niejako w postaci współrodzicielstwa.

Maria Kolankiewicz (2014, s. 22) uważa, że nowe regulacje prawne zinstytucjonalizowały rodzinne formy pieczy, ograniczyły ich autonomię, odebrały poczucie stałości i stabilnych związków, a nie wszystkim opiekunom udaje się zachować bezpieczne granice w relacjach z rodzicami dziecka.

Na powstanie i rozwój tej formy opieki wpływ miały takie czynniki, jak:

- polityka opiekuńcza państwa zmierzająca do wzbogacania form opieki nad dzieckiem;
- zainteresowanie i nacisk opinii społecznej;
- powstanie u wrażliwych na krzywdę dziecka osób silnej motywacji do podjęcia trudu organizowania dzieciom osamotnionym normalnego środowiska rodzinnego (Parcheta, Ogrodnik, Wosik-Kawala, 2011).

Podstawy prawne dotyczące funkcjonowania tych placówek obecnie reguluje ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 r. W świetle jej zapisów ośrodki te mają charakter koedukacyjny, wychowują dzieci w różnym wieku, w tym dorastające i usamodzielniające się. W rodzinnym domu dziecka, w tym samym czasie, może przebywać łącznie ośmioro dzieci oraz osób, które osiągnęły pełnoletność, przebywając w pieczy zastępczej. W razie konieczności umieszczenia w rodzinnym domu dziecka rodzeństwa, za zgodą prowadzącego rodzinny dom dziecka oraz po uzyskaniu pozytywnej opinii koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej, jest dopuszczalne umieszczenie w tym samym czasie większej liczby dzieci (art. 61). W przypadku gdy w rodzinnym domu dziecka przebywa więcej niż czworo dzieci, starosta lub podmiot organizujący rodzinny dom dziecka, na wniosek prowadzącego rodzinny dom dziecka, zatrudnia osobę do pomocy przy sprawowaniu opieki nad dziećmi i przy pracach gospodarskich. Osobą zatrudnioną do pomocy przy sprawowaniu opieki nad dziećmi i przy pracach gospodarskich może być wyłącznie osoba wskazana lub zaakceptowana przez prowadzącego rodzinny dom dziecka, może to być także małżonek niepobierający wynagrodzenia z tytułu umowy o prowadzenie rodzinnego domu dziecka.

Najważniejszym ogniwem rodzinnych domów dziecka są oczywiście wychowawcy (osoby prowadzące placówkę), którymi mogą być zarówno małżonkowie, jak i osoby samotne, spełniające wymogi narzucone przez ustawę o wspieraniu

rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 r. Istotne znaczenie ma również motywacja skłaniająca kandydatów na opiekunów rodzinnych domów dziecka czy rodziców zastępczych zawodowych do podjęcia tak trudnej i ważnej roli. Badacze, tj. Jan Basiaga (2014), Andrzej Łuczyński (2007), Albin Kelm (1986) czy Janina Maciaszkowa (1991), zajęli się analizą tego typu motywacji. Wśród najważniejszych wymienić należy:

- Chęć niesienia pomocy dzieciom potrzebującym.
- Miłość do dziecka, służenie dziecku.
- Przywrócenie wiary w człowieka.
- Stworzenie domu dla dzieci, które nie mają szans na przysposobienie i umożliwienie im odnalezienia własnego miejsca w życiu.
- Zapewnienie dzieciom lepszych warunków opiekuńczo-wychowawczych i kompensacyjnych niż w pieczy instytucjonalnej.
- Ratowanie dzieci przed beznadziejnością i brakiem przygotowania do życia.
- Względy rodzinne, tj. chęć posiadania przez kandydatów dużej rodziny bądź pustka po odejściu własnych dzieci.
- Wrażliwość na potrzeby innych.
- Opiekuńcza natura – chęć realizowania się w pracy z dziećmi.
- Przeżycia z własnego dzieciństwa.
- Przekonania religijne.

Z kolei do głównych czynników sprzyjających osiągnięciom czy niepowodzeniom wychowawczym w rodzinnych domach dziecka zaliczyć można jakość oraz siłę i dynamikę wzajemnych więzi między podopiecznymi i opiekunami. Opiekunowie powinni zatem dbać o dobro swoich podopiecznych, szanować ich prawa, wspierać rozwój dziecka, przygotowywać je do samodzielnego życia i jednocześnie prowadzić działania w zakresie reintegracji z rodziną biologiczną (Łuczyński, 2007).

Zadania osób prowadzących rodzinny dom dziecka pokrywają się z zadaniami osób tworzących rodziny zastępcze. Ponadto jedni i drudzy mają obowiązek współpracy z ośrodkiem adopcyjnym, koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej i organizatorem rodzinnej pieczy zastępczej.

Warto przeanalizować dane statystyczne dotyczące liczby rodzinnych domów dziecka funkcjonujących w Polsce. Informacje dotyczące liczebności tych placówek w wybranych latach obrazuje tabela 3.

Tabela 3. Liczebność rodzinnych domów dziecka

Rok	1958	1984	1990	1995	1999	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Liczba RDD	2	158	160	117	130	225	331	395	484	526	571	613	666	685

Źródło: GUS, 2000-2021, *Tablica: Rodzinne domy dziecka*, s. 391-393; Kelm, A. (2006). *Rodzinne domy dziecka*. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 5. Warszawa: Wydawnictwo Żak, s. 398 (opracowanie własne).

Początkowo rozwój tej formy opieki był znikomy, brak było bowiem uregulowań prawnych dotyczących funkcjonowania rodzinnych domów dziecka. Do lat 90. XX w. zaobserwować można stały, choć nierównomierny wzrost liczby rodzinnych domów dziecka. Z kolei same lata 90. to zmiana sytuacji ekonomicznej, politycznej, społecznej, liczne przeobrażenia, likwidacja funkcjonujących rodzinnych domów dziecka ze względu na wiek emerytalny osób prowadzących, brak systemu pozyskiwania nowych kandydatów do prowadzenia tego typu placówek. Dopiero pod koniec ostatniej dekady XX w. ponownie zainteresowano się tą formą wsparcia rodziny dysfunkcyjnej, co skutkowało wzrostem liczebności rodzinnych domów dziecka w 1999 r. i w latach późniejszych (np. 2000 r. to 141 placówek).

Ustawa o pomocy społecznej z 12 marca 2004 r. likwiduje tego typu placówki na rzecz rodzin zastępczych zawodowych wielodzietnych. Natomiast ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 r. ponownie przywraca do życia rodzinne domy dziecka. Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli, od wejścia w życie nowej ustawy ich liczba stale rośnie, przy czym początkowo przybywało ich około 100 rocznie, w ostatnich latach (2015-2019) przyrost tego typu placówek jest znacznie mniejszy, bowiem przybywa ich już tylko około 45-50 w ciągu roku. Natomiast rok 2020 to jeszcze mniejszy przyrost w stosunku do 2019 – przybyło tylko 19 placówek tego typu, a więc podobnie jak w przypadku rodzin zastępczych liczba rodzinnych domów dziecka jest niezadowalająca w odniesieniu do założeń ustawodawcy, dotyczących deinstytucjonalizacji systemu pieczy zastępczej.

Istotne znaczenie ma również poddanie analizom liczebności form pieczy rodzinnej na terenach poszczególnych województw. Dane obrazuje tabela 4.

Tabela 4. Rodzinna piecza zastępcza według województw

Województwo	Rodziny zastępcze		Rodzinne domy dziecka	
	2017	2019	2017	2019
Polska	37201	36164	571	668
Dolnośląskie	3897	3905	67	86
Kujawsko-Pomorskie	2124	2068	39	45
Lubelskie	1681	1686	15	21

Województwo	Rodziny zastępcze		Rodzinne domy dziecka	
	2017	2019	2017	2019
Lubuskie	1403	1328	12	11
Łódzkie	2937	2859	36	44
Małopolskie	2020	1928	25	24
Mazowieckie	4215	4050	43	59
Opolskie	1005	990	20	18
Podkarpackie	1272	1210	5	7
Podlaskie	898	910	8	14
Pomorskie	2311	2236	97	111
Śląskie	5145	4945	86	88
Świętokrzyskie	974	1001	15	13
Warmińsko-Mazurskie	1854	1761	25	30
Wielkopolskie	3040	3002	21	29
Zachodniopomorskie	2425	2285	57	68

Źródło: GUS, 2018, *Tablica: Rodzinna piecza zastępcza według województw stan w dniu 31 XII 2017*; *Sprawozdanie rzeczowo-finansowe z wykonywania zadań z zakresu wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej (stan na 31 grudnia 2019 r.).*

W tabeli przedstawiono stan rodzinnej pieczy zastępczej na dzień 31 grudnia 2017 r. oraz 31 grudnia 2019 r. Obok ostatniego rocznika, z którego mamy dostępne informacje, wybrano jeden przypadkowy rocznik w celu porównania ewentualnych zmian. Z danych zamieszczonych w tabeli wynika, że największą liczbą rodzin zastępczych dysponuje województwo śląskie (prawie 15% wszystkich rodzin zastępczych w Polsce), zaś najmniejszą województwo podlaskie. Z kolei najwięcej rodzinnych domów dziecka odnotowano w województwie pomorskim (stanowią prawie 1/5 wszystkich rodzinnych domów dziecka w Polsce), najmniej w podkarpackim. W czołówce województw posiadających najwięcej rodzin zastępczych znajduje się obok województwa śląskiego województwo mazowieckie oraz dolnośląskie. Zaś jeśli chodzi o liczbę rodzinnych domów dziecka, obok województwa pomorskiego należy wymienić województwo śląskie i dolnośląskie. W 2019 r. w stosunku do 2017 zmalała ogólna liczba rodzin zastępczych o ponad 1000, zaś powiększyła się liczba rodzinnych domów dziecka o niemal 100 placówek. Zmalała liczba rodzin zastępczych w województwach: dolnośląskim, kujawsko-pomorskim, lubuskim, łódzkim, małopolskim, mazowieckim, opolskim, podkarpackim, pomorskim, śląskim, warmińsko-mazurskim, wielkopolskim, zachodniopomorskim, w pozostałych zaś nieznacznie wzrosła. Największy ubytek rodzin zastępczych można zauważyć w województwie śląskim (mniej o 200) oraz województwie mazowieckim (spadek o 165). Jednakże pozostają one nadal w czołówce pod względem liczby stanowionych rodzin zastępczych, co wynika z faktu, iż województwo mazowieckie i śląskie

należą do tych o najwyższej liczbie ludności oraz największej gęstości zaludnienia, co ma przełożenie na liczbę tworzonych tam środowisk zastępczych.

Niepokój wzbudza fakt, że liczba rodzin zastępczych maleje, na co zwraca uwagę również Rzecznik Praw Obywatelskich w swojej analizie przeprowadzonej dla Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej: „Z powodu niedostatecznej liczby rodzin zastępczych nawet małe dzieci trafiają do placówek instytucjonalnych zamiast do rodzin zastępczych, a pobyty podopiecznych przedłużają się ponad granice określone prawem" (https://www.rpo.gov.pl, dostęp: 22.04.2021).

1.5. SYSTEM WSPARCIA PIECZY RODZINNEJ I INSTYTUCJONALNEJ

System pieczy zastępczej obok form pieczy rodzinnej i instytucjonalnej stanowią także jednostki nadzorujące, kontrolujące i je wspierające, tj. instytucje społeczne: powiatowe centra pomocy rodzinie, miejskie ośrodki pomocy społecznej, organizator rodzinnej pieczy zastępczej, kuratorzy sądowi, ośrodki adopcyjno-opiekuńcze, rodziny pomocowe, koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej, asystenci rodziny, rodziny wspierające i in. (Tryniszewska, 2012, s. 20). Kwestie dotyczące nadzoru, kontroli oraz współpracy z różnymi instytucjami szczególnie w zakresie przygotowania dziecka do samodzielnego życia reguluje ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 r. (art. 38a; 38b; 39; 47; 77; 96).

Pieczę zastępczą należy traktować jako narzędzie wspierania rodziny poprzez fakt tworzenia systemu usług dla rodzin z dziećmi, mających na celu przywrócenie rodzinie dysfunkcyjnej zdolności do wypełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Realizacja działań pomocowo-wspierających wymaga współpracy wielu podmiotów szczebla gminnego i powiatowego. Właściwa współpraca wielu instytucji jest warunkiem powodzenia przede wszystkim rodzinnej opieki zastępczej. Jest to możliwe, gdy specjaliści różnych profesji spotykają się, współdziałają ze sobą, zespołowo pracują, organizując wsparcie rodziny (Passini, 2007). W zakresie współpracy rodzinnych form pieczy zastępczej z instytucjami pomocy społecznej występuje wiele utrudnień, ponieważ jak do tej pory w zasadzie nie wypracowano standardów współdziałania przedstawicieli profesji społecznych z rodzinami zastępczymi czy osobami prowadzącymi rodzinne domy dziecka (Zmysłowska, 2019).

Na poziomie powiatu ustawodawca wprowadził instytucję organizatora rodzinnej pieczy zastępczej, którego zadania określa ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887). Wśród nich wymieniane jest prowadzenie naboru kandydatów na opiekunów zastępczych, kwalifikowanie ich i organizowanie im szkoleń, zapewnienie im badań psychologicznych,

ponadto zapewnienie pomocy i wsparcia osobom sprawującym pieczę zastępczą w ramach grup wsparcia, rodzin pomocowych, wolontariuszy. Ponadto prowadzenie poradnictwa i terapii zarówno opiekunów zastępczych, ich dzieci i podopiecznych, a także zapewnienie im pomocy prawnej. W przypadku gdy rodzina zgłasza jakieś problemy, organizator ma obowiązek udzielić jej specjalistycznej pomocy. Może ona obejmować pomoc: pedagogiczną, terapeutyczną, psychologiczną, w sprawach sądowych, w kontaktach z rodziną biologiczną dziecka, w nawiązywaniu więzi, w procesie adaptacji dziecka do nowych warunków, w nawiązywaniu kontaktów z innymi rodzinami zastępczymi czy różnymi instytucjami pomagającymi dziecku. Pomoc ta może przybierać postać porady, rozmowy bądź konsultacji, często z szerszym gronem specjalistów (pedagog, psycholog, kurator, pracownik socjalny, od 2012 r. również koordynator rodzinnej pieczy zastępczej). Organizator rodzinnej pieczy zastępczej dokonuje również oceny sytuacji dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej w celu ustalenia aktualnej sytuacji rodzinnej dziecka oraz analizy metod stosowanych w pracy z dzieckiem i rodziną (art. 128), szczególnie w celu modyfikacji planu pomocy dziecku. Organizator ocenia również rodzinę zastępczą oraz osoby prowadzące rodzinne domy dziecka pod względem predyspozycji do dalszego wypełniania przyjętych zadań oraz jakości wykonywanej pracy. Ocena taka odbywa się we współpracy z koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej oraz z asystentem rodziny, który pracuje z rodziną biologiczną dziecka, i która następuje nie później niż przed upływem roku od umieszczenia pierwszego dziecka w pieczy rodzinnej, kolejna po upływie roku od pierwszej, a później nie rzadziej niż co trzy lata. Podkreślić należy, że organizator rodzinnej pieczy zastępczej to tylko jeden z elementów systemu i w pojedynkę nic nie zdziała, dlatego też organizator rodzinnej pieczy zastępczej współpracuje z sądem oraz informuje, co najmniej raz na sześć miesięcy, właściwy sąd o całokształcie sytuacji osobistej dziecka umieszczonego w rodzinie zastępczej lub rodzinnym domu dziecka oraz sytuacji rodziny dziecka. W przypadku stwierdzenia ustania przyczyny umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej lub rodzinnym domu dziecka organizator rodzinnej pieczy zastępczej informuje właściwy sąd o możliwości powrotu dziecka do jego rodziny, załączając opinię gminy lub podmiotu prowadzącego pracę z rodziną i opinię koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej. Jak podkreśla Agnieszka Patela-Owczarczyk (2014), tylko praca zespołowa pozwoli ocenić, czy dziecko ma szansę na powrót do rodziny, czy rodzice podejmą działania zmierzające do przejęcia nad nim opieki, czy może należy rozważyć pozbawienie rodziców władzy rodzicielskiej i dać dziecku szansę na wychowywanie się w innej rodzinie.

Rodzinami zastępczymi do 2012 r. zajmowali się najczęściej pracownicy socjalni w ramach zadań spoczywających na powiatowych centrach pomocy rodzinie, konieczność zmian w tej kwestii była dostrzegana już od dłuższego czasu

(Krzyżanowska, 2004). Dlatego też w systemie pieczy zastępczej pojawił się nowy zawód koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej, którego powstanie stanowi wyraz konieczności specjalizowania się pracowników wspierających specyficzne środowiska rodzinne, jakimi są rodziny zastępcze czy rodzinne domy dziecka. W projektowaniu obowiązków koordynatorów skupiono się przede wszystkim na wspieraniu rodziny zastępczej/osób prowadzących rodzinne domy dziecka w ich naturalnym środowisku, a także na podniesieniu jakości świadczonej pomocy. Znalazło to realne odbicie w przepisach prawnych regulujących istotne elementy działalności zawodowej koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej. Pierwszymi koordynatorami zostawali zwykle pracownicy socjalni dotychczas zatrudnieni w powiatowych centrach pomocy rodzinie – osoby wykształcone pod kątem wspierania środowisk wymagających pomocy i już doświadczone w pracy z rodzinami zastępczymi/rodzinnymi domami dziecka, mogące realnie odczuć przeobrażenia systemu (Patela-Owczarczyk, 2014, s. 19).

Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej, wyznaczany jest przez organizatora rodzinnej pieczy zastępczej, czyli jednostkę organizacyjną powiatu, lub podmiot powoływany przez starostę. W świetle przepisów ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 2011 r. funkcję koordynatora może pełnić osoba legitymująca się wykształceniem wyższym na kierunku pedagogika, pedagogika specjalna, psychologia, praca socjalna, nauki o rodzinie lub innym dowolnym kierunku uzupełnionym studiami podyplomowymi w zakresie psychologii, pedagogiki, nauk o rodzinie, resocjalizacji lub kursem kwalifikacyjnym z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej oraz posiadająca co najmniej roczne doświadczenie w pracy z dzieckiem i rodziną lub co najmniej roczne doświadczenie jako rodzina zastępcza lub prowadzący rodzinny dom dziecka. Ponadto od kandydatów na to stanowisko wymaga się niekaralności, pełni praw rodzicielskich, wypełniania obowiązku alimentacyjnego, jeśli taki obowiązek mają nałożony (art. 78). Ustawa reguluje wymogi kwalifikacji koordynatora od strony prawnej, jednak inaczej przedstawia się sytuacja ze strony codziennej praktyki, jak pisze Robert Adamczewski (2015). Oprócz ukończonych studiów wyższych koordynator powinien posiadać odpowiednie predyspozycje osobowościowe, nazywane przez Roberta Kwaśnicę (2006, s. 299-301) kompetencjami praktyczno-moralnymi (kompetencje interpretacyjne, moralne, komunikacyjne) oraz technicznymi (wiedza specjalistyczna z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, prawa).

Wśród podstawowych zadań koordynatora wymienić należy: udzielanie pomocy rodzinie zastępczej czy prowadzącemu rodzinny dom dziecka w prawidłowej realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych; przygotowywanie planu pomocy dziecku (podopiecznemu pieczy zastępczej) we współpracy z rodziną zastępczą lub prowadzącym rodzinny dom dziecka oraz asystentem rodziny, jeśli nie został on

przydzielony rodzinie we współpracy z podmiotem organizującym pracę z rodziną; zapewnianie specjalistycznej pomocy (psychologicznej, reedukacyjnej, rehabilitacyjnej) dzieciom przebywającym w rodzinach zastępczych czy rodzinnych domach dziecka; zgłaszanie informacji o dzieciach z uregulowaną sytuacją prawną do ośrodków adopcyjnych; udzielanie wsparcia pełnoletnim podopiecznym rodzinnych form pieczy zastępczej; przygotowywanie corocznego sprawozdania z efektów pracy i przedstawianie go organizatorowi pieczy zastępczej (art. 77). Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej jest niejako pośrednikiem pomiędzy instytucjami pomocy społecznej a rodziną zastępczą/rodzinnym domem dziecka, mającym służyć pomocą w rozwiązywaniu problemów pojawiających się w opiece zastępczej. Jego rola polega głównie na zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa i nieosamotnienia w pokonywaniu spraw dotyczących opieki i wychowania dzieci przebywających w pieczy rodzinnej (Krasiejko, 2019). Działania prowadzone przez koordynatora prowadzone na rzecz dziecka można sprowadzić do takich obszarów, jak: psychospołeczny, zdrowotny, edukacyjny, materialno-bytowy, zainteresowania dziecka oraz kontakty z rodzicami naturalnymi (Janowska-Kurdziel, 2017, s. 13-14). Działania koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej mają charakter kompleksowy, obejmują bowiem całokształt funkcjonowania rodziny zastępczej czy rodzinnego domu dziecka (Matejek, 2020).

Z ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887) wynika, iż koordynator rodzinnej pieczy zastępczej zobowiązany jest do stałego podnoszenia swoich kwalifikacji w zakresie pracy z dziećmi, młodzieżą czy rodziną poprzez uczestnictwo w szkoleniach, kursach, a także samokształcenie, ponadto jest uprawniony do korzystania z poradnictwa zawodowego, które ma wzmocnić jego kompetencje i zapobiegać wypaleniu zawodowemu. W ramach swoich obowiązków może on opiekować się nie więcej jak 15 rodzinami zastępczymi lub rodzinnymi domami dziecka. Nie może on łączyć swoich obowiązków zawodowych z obowiązkami pracownika socjalnego, ponadto nie może prowadzić postępowań z zakresu świadczeń realizowanych przez powiat. Według zapisów wspomnianej już ustawy opieką koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej obejmuje się rodziny zastępcze i rodzinne domy dziecka, które będą takiej opieki oczekiwały, czyli na ich wniosek (art. 77).

O nowej roli koordynatorów świadczy także zmiana w charakterze czasu ich pracy. Nie są oni urzędnikami pełniącymi swoje obowiązki w stałych godzinach, a wykonującymi czynności zawodowe w ramach systemu zadaniowego. Takie rozwiązanie pozwala na elastyczne dopasowywanie godzin pracy do potrzeb rodzin zastępczych. Koordynator, pojawiając się u rodziny po południu czy wieczorem, indywidualnie umawiając się z rodzinami, zaczyna być blisko problemów rodziny i ma szansę dać realne wsparcie w pokonywaniu codziennych trudności. Już sama

możliwość spotykania dzieci i młodzieży, które w godzinach pracy pracowników socjalnych są najczęściej w szkołach, w ich naturalnym środowisku społecznym, jest okazją do zdobywania cennych informacji o dynamice stosunków wewnątrzrodzinnych. Pozwala to na wczesną profilaktykę zaburzeń opiekuńczo-wychowawczych w rodzinie (Klimek, 2012, s. 49).

W 2018 r. pod opieką 1741 koordynatorów znalazło się 27 234 rodzin zastępczych i rodzinnych domów dziecka, tj. ponad 73% ogółu podmiotów rodzinnej pieczy zastępczej (co oznacza wzrost w stosunku do 2017 r. o 1%). Pozytywnie należy ocenić wzrost o 16 liczby koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej w stosunku do 2017 r. (tj. o 1%). W roku 2019 wzrosła ponownie liczba koordynatorów o 18, było ich bowiem 1757.

Natomiast nadal potrzebne jest jeszcze intensywniejsze wsparcie fachowe osób prowadzących rodzinne formy pieczy zastępczej. Zatrudnienie koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej, analogicznie do zatrudnienia asystenta rodziny jest corocznie dofinansowywane z budżetu państwa. Na ten cel uruchomiono w 2018 r. łącznie kwotę ponad 27 mln zł, co umożliwiło zatrudnienie 1611 koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej (w 2017 r. – 1548). W ramach kolejnej edycji Programu asystent rodziny i koordynator rodzinnej pieczy zastępczej na dofinasowanie zatrudnienia koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej w 2018 r. zaproponowano powiatom zachętę w postaci preferencyjnego traktowania w 2019 r. tych jednostek, które zatrudnią koordynatora jedynie na podstawie umowy o pracę. Liczba koordynatorów zatrudnionych w ramach wskazanego powyżej programu na podstawie umowy o pracę wyniosła 1473, natomiast wykonujących pracę na podstawie umowy zlecenia – 138. W 2018 r. rodzinom zastępczym i osobom prowadzącym rodzinne domy dziecka udzielono 124 350 porad w ramach poradnictwa specjalistycznego. Jest to spadek niemal o 6% w stosunku do 2017 r. (132 082 porad) (https://www.gov.pl/web/rodzina/informacja-rady-ministrow-o-realizacji-w-roku--2018-ustawy-z-dnia-9-czerwca-2011-r-o-wspieraniu-rodziny-i-systemie-pieczy--zastepczej-dz-u-z-2019-r-poz-1111-i-924, dostęp: 19.07.2020).

Z kontroli NIK przeprowadzonej w 2021 r. wynika, że środki przeznaczone na wynagrodzenie koordynatorów w ramach programu resortowego nie mogły zapewnić im godziwej zapłaty – co skutkowało dużą rotacją na tych stanowiskach i brakiem stabilnej współpracy z rodzinami zastępczymi i rodzinnymi domami dziecka (https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/rodzinna-piecza-zastepcza.html, dostęp: 25.06.2021).

Rodzina zastępcza ma być nie tylko wspierana, ale i nadzorowana przez poszczególne instytucje. Jednakże wykonywanie nadzoru nie powinno być nadmiernym ingerowaniem w życie rodziny, utrudniającym jej normalne funkcjonowanie. Nadzór to przede wszystkim obserwacja i reagowanie dopiero w sytuacjach kryzysowych, w których dochodzi do ewidentnych zaniedbań ze strony rodziców

zastępczych czy osób prowadzących rodzinne domy dziecka w stosunku do dzieci będących pod ich opieką.

Za element wsparcia rodzinnej pieczy zastępczej w świetle ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 r. można również uznać funkcjonowanie tzw. rodziny pomocowej, mającej na wniosek rodziny zastępczej czy prowadzącego rodzinny dom dziecka w określonych sytuacjach przejąć opiekę nad dziećmi. Za sytuacje te uważa się wypoczynek, udział w szkoleniach, pobyt w szpitalu, nieprzewidywane trudności czy zdarzenia losowe w rodzinie zastępczej lub rodzinnym domu dziecka.

Stanisław Nitecki i Aleksandra Wilk (2015) piszą, że rodzina pomocowa nie stanowi formy wsparcia dla pieczy rodzinnej w określonych pracach, lecz zastępuje te podmioty, przejmując pełną odpowiedzialność za powierzone im dzieci. Rodzina ta nie jest docelową formą pieczy zastępczej, lecz instytucją mającą zapewnić ciągłość prawidłowej realizacji pieczy zastępczej. Czas pobytu dziecka w rodzinie pomocowej nie może przekroczyć dwóch miesięcy.

Rodzinę pomocową może stanowić rodzina zastępcza niezawodowa, rodzina zastępcza zawodowa lub prowadzący rodzinny dom dziecka, jak również małżonkowie lub osoba niepozostająca w związku małżeńskim, przeszkoleni do pełnienia funkcji rodziny zastępczej, prowadzenia rodzinnego domu dziecka lub rodziny przysposabiającej. Przy czym zaznaczyć należy, że rodzina zastępcza zawodowa, rodzina zastępcza niezawodowa lub prowadzący rodzinny dom dziecka mogą przyjąć dziecko jako rodzina pomocowa bez względu na liczbę dzieci pozostających pod ich opieką (Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887, art. 74). Zorganizowanie opieki nad dziećmi w przypadku gdy rodzina zastępcza albo prowadzący rodzinny dom dziecka okresowo nie może sprawować opieki, należy do zadań organizatora rodzinnej pieczy zastępczej, który powinien taką informację pozyskać nie później niż 30 dni przed planowanym czasowym niesprawowaniem opieki.

W sytuacji gdy placówka rodzinna jest zdecydowana skorzystać ze wsparcia w postaci rodziny pomocowej, wówczas, jak pisze Beata Krajewska (2017), najlepiej jest, gdy rodziną pomocową są osoby znane dzieciom, a opieka jest sprawowana w miejscu dotychczasowego zamieszkania, gdyż pozwala to uniknąć stresujących dla dzieci sytuacji lub je zminimalizować.

Z moich analiz (Ruszkowska, 2019, s.15) wynika, iż: „kwestie finansowania rodzin pomocowych porusza się na różnych forach internetowych, m.in. na forum.ops.pl, gdzie przeczytać możemy, że: <<świadczenia na pokrycie kosztów utrzymania dziecka, które przebywa w rodzinie pomocowej nie są przyznawane na podstawie decyzji. Świadczenie na pokrycie kosztów utrzymania dziecka na mocy przepisów samej ustawy jest wypłacane bezpośrednio rodzinie pomocowej. Jednakże mogą istnieć sytuacje, że rodzina zastępcza nie będzie pobierać świadczenia. Wówczas

rodzina pomocowa, w celu otrzymania świadczenia na pokrycie kosztów utrzymania dziecka, będzie musiała złożyć wniosek, a organ będzie musiał wydać decyzję, zapis ten jest zgodny z Ustawą o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (art. 88)>>". Wypowiedź ta potwierdza, że zmianie ulega jedynie odbiorca wypłaty z rodziny zastępczej na rodzinę pomocową, kwoty nie ulegają zmianom i uzależnione są od długości pobytu dziecka w rodzinie pomocowej.

Warto wspomnieć o rozwiązaniach lokalnych, bowiem w niektórych miastach pojawiają się szczegółowe zarządzenia regulujące kwestie finansowania rodzin pomocowych, tak jest np. w m.st. Warszawa. *Zarządzenie Nr 960/2017 Prezydenta Miasta Stołecznego Warszawy z dnia 30 maja 2017 r. w sprawie ustalenia wysokości świadczeń dla osób pełniących funkcję rodziny pomocowej* (https://bip.warszawa.pl/NR/exeres/7F139DA1-79FE-48AF-ABF9-62754235E97E,frameless.htm, dostęp: 19.02.2022) na podstawie art. 92 ust. 1 pkt 2 i ust. 2 ustawy z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym określa kwoty, jakie otrzyma rodzina pomocowa za dobę pobytu w niej dzieci, przy czym kwota ta uzależniona jest od ilości dzieci pozostających pod opieką rodziny pomocowej. Mianowicie: a) 100 zł za dobę – w przypadku sprawowania opieki nad jednym dzieckiem, b) 130 zł za dobę – w przypadku sprawowania opieki nad dwójką dzieci, c) 160 zł za dobę – w przypadku sprawowania opieki nad trójką i więcej dzieci, d) w przypadku umieszczenia w rodzinie pomocowej więcej niż trójki dzieci świadczenie, jest zwiększane o 30 zł proporcjonalnie do liczby dni pobytu dzieci w rodzinie pomocowej. Ponadto gdy umowa o pełnieniu funkcji rodziny pomocowej jest wykonywana w sobotę, niedzielę lub dni ustawowo wolne od pracy, świadczenia są zwiększane o 50 zł za każdy z wyżej wymienionych dni. Nieco inaczej te kwestie reguluje m. Kraków, w którym za pozostawanie rodziną pomocową przez 30 dni zawodowe rodziny zastępcze pełniące funkcję pogotowia rodzinnego dla jednego dziecka otrzymują wynagrodzenie w wysokości 1085 zł brutto, dla dwojga dzieci – 1350 zł brutto, zaś trojga – 1540 zł brutto. W przypadku rodzin niezawodowych, wynagrodzenie wynosi 1000 zł brutto (*Zarządzenie Nr 3003/2015 Prezydenta Miasta Krakowa z dnia 09.11.2015 r.* https://www.bip.krakow.pl/_inc/rada/posiedzenia/show_pdfdoc.php?id=79458, dostęp: 19.02.2022).

Istotne znaczenie mają także dane statystyczne dotyczące liczebności rodzin pomocowych. Dane zamieszczone w *Informacji Rady Ministrów o realizacji w roku 2018 Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2019, poz. 1111 i 924)* (https://www.gov.pl/web/rodzina/informacja--rady-ministrow-o-realizacji-w-roku-2018-ustawy-z-dnia-9-czerwca-2011-r-o--wspieraniu-rodziny-i-systemie-pieczy-zastepczej-dz-u-z-2019-r-poz-1111-i-924, dostęp: 19.07.2020) pozwalają stwierdzić, że spośród 2654 rodzin zastępczych zawodowych i rodzinnych domów dziecka z usług rodzin pomocowych w 2017 r.

skorzystało 462 uprawnione formy pieczy rodzinnej, co stanowi tylko 17,4% zawodowych rodzin zastępczych i rodzinnych domów dziecka.

Według stanu na koniec grudnia 2018 r. liczba rodzin pomocowych wynosiła 184, natomiast w ciągu całego roku było ich 672, co oznacza wzrost o 58 w stosunku do 2017 r. Z ich pomocy skorzystało 550 rodzin zastępczych i rodzinnych domów dziecka, co oznacza wzrost o 19% w stosunku do roku poprzedniego. W rodzinach objętych pomocą przebywało 1728 dzieci (https://www.gov.pl/web/rodzina/informacja-rady-ministrow-o-realizacji-w-roku--2018-ustawy-z-dnia-9-czerwca-2011-r-o-wspieraniu-rodziny-i-systemie-pieczy--zastepczej-dz-u-z-2019-r-poz-1111-i-924, dostęp: 19.07.2020).

Pomysł wprowadzenia rodzin pomocowych do systemu pieczy zastępczej należy rozpatrywać zarówno pod kątem jego zalet, jak i wad. Z jednej strony urlop zapewne miałby nie dopuścić do wypalenia zawodowego, czy po prostu „zawód" opiekuna zastępczego postawić na równi z innymi profesjami. Z drugiej pamiętać należy jednak, że osoby decydujące się na wykonywanie tak trudnej roli muszą mieć świadomość, że obowiązków przez nich wykonywanych nie można traktować jak zwyczajnej pracy, bowiem do czynienia mają z dziećmi niejednokrotnie ciężko dotkniętymi przez los, nie można więc traktować ich przedmiotowo, dając im po prostu zastępstwo. W mojej ocenie korzystniejsze wydaje się być chociażby finansowanie przez powiaty wyjazdów wakacyjnych dla dzieci, a tym samym odciążanie rodziców w danym czasie od obowiązków opiekuńczo-wychowawczych (Ruszkowska, 2013b).

Zgodnie z art. 96. ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 r. placówka opiekuńczo-wychowawcza współpracuje, w zakresie wykonywanych zadań, z sądem, powiatowym centrum pomocy rodzinie, rodziną, asystentem rodziny, organizatorem rodzinnej pieczy zastępczej oraz z innymi osobami i instytucjami, które podejmują się wspierania działań wychowawczych placówki opiekuńczo-wychowawczej. Ze wspomnianej ustawy wynika, iż praca z dzieckiem w placówce opiekuńczo-wychowawczej prowadzona jest zgodnie z planem pomocy dziecku, sporządzonym przez wychowawcę we współpracy z asystentem rodziny lub podmiotem organizującym pracę z rodziną (art. 100, pkt 1). Z zapisu tego wynika, że placówka współpracuje z asystentami rodziny szczególnie przy opracowywaniu planu pomocy dziecku; przy dokonywaniu okresowej oceny sytuacji dziecka co do zasadności dalszego jego pobytu w placówce (art. 135). Ocena sytuacji dziecka w rodzinie wiąże się ściśle z diagnozą trudności, jakie występują w rodzinie oraz z okresową oceną sytuacji tej rodziny, dokonywaną przez asystenta rodziny wraz z zespołem interdyscyplinarnym, w skład którego zazwyczaj wchodzą: pracownik socjalny, przedstawiciel instytucji oświatowych, przedstawiciel policji, kurator sądowy, a także inne osoby w zależności od rodzaju problemów oraz

kompetencji i możliwości poszczególnych instytucji i organizacji (Świderska, 2013, s. 53). Okresowa ocena rodziny jest dokonywana, bowiem z ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej wynika, że praca z rodziną powinna być prowadzona nawet w sytuacji, gdy dzieci czasowo są umieszczone poza środowiskiem rodzinnym, czyli przebywają w pieczy zastępczej (art. 10, pkt 4).

Jeśli dzieci zostaną umieszczone w rodzinie zastępczej lub w przypadku braku takiej możliwości w placówce opiekuńczo-wychowawczej, a rodzice zechcą pracować nad ich odzyskaniem i będą mogły być spełnione ku temu warunki, to praca asystenta będzie polegała również na współpracy z instytucjami sprawującymi pieczę zastępczą, a także sądem. Praca asystenta rodziny powinna być pobudką ku rozwojowi kompetencji wszystkich członków rodziny, zarówno rodziców, jak i dzieci (Mickiewicz-Stopa, 2017; Trojanowski, Tworek, Wawrzyniak-Kostrowicka, 2012). Zadaniem asystenta rodziny powinno być przygotowanie rodziny do wyjścia z kryzysu oraz pomoc rodzicom, których dzieci umieszczono w pieczy zastępczej w zrozumieniu zastosowanego wobec nich środka ograniczenia władzy rodzicielskiej, jak również podtrzymanie relacji z dzieckiem umieszczonym w środowisku zastępczym (Wrona, 2016). W przypadku gdy dzieci są umieszczone w pieczy zastępczej, istotne znaczenie mają ewentualne postępy rodziny, chęć współpracy ze specjalistami, chęć dokonania zmian w swoim dotychczasowym stylu życia (Domaradzki, Krzyszkowski, 2016). Praca z rodziną biologiczną wychowanków pieczy instytucjonalnej powinna prowadzić do poprawy ich statusu, wyjścia ze stanu kryzysu (pokonania nałogów, uzyskania pracy zarobkowej, poprawy swojego wizerunku w środowisku lokalnym itp.).

Efektem prawidłowo prowadzonej pracy z rodziną powinno być pozostanie dziecka w rodzinie lub jego powrót do rodziców, jeżeli już zostało umieszczone poza rodziną (Krasiejko, 2016). Istotne zatem jest podkreślenie, że asysta rodzinna nie jest tylko działaniem profilaktycznym, ma ona służyć także (albo przede wszystkim) procesowi reintegracji, czyli umożliwiać rodzinie wieloproblemowej powrót do pełnego życia społecznego (Lubińska-Tomczak, 2017). O skuteczności asystentury będzie można mówić wówczas, gdy uda się dokonać przesunięcia z działań o charakterze interwencyjnym na działania o charakterze prewencyjno-aktywizującym (Sałustowicz, 2015, s. 130).

W ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 r. wskazana jest również współpraca z sądem. Sąd rodzinny w systemie opieki nad dzieckiem i rodziną pełni funkcję inicjatora działań interwencyjnych związanych z wdrożeniem postępowania rozpoznawczego mającego na celu wydanie stosownych zarządzeń. W przypadku pieczy rodzinnej jednostką odpowiedzialną za współpracę z sądem jest organizator rodzinnej pieczy zastępczej (art. 47). Organizator w ramach współpracy: informuje, co najmniej raz na 6 miesięcy, właściwy sąd

o całokształcie sytuacji osobistej dziecka umieszczonego w rodzinie zastępczej lub rodzinnym domu dziecka oraz sytuacji rodziny dziecka. W przypadku stwierdzenia ustania przyczyny umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej lub rodzinnym domu dziecka organizator rodzinnej pieczy zastępczej informuje właściwy sąd o możliwości powrotu dziecka do jego rodziny, załączając opinię gminy lub podmiotu prowadzącego pracę z rodziną i opinię koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej. W przypadku nieprzekazania do sądu w terminie 18 miesięcy od dnia umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej takiej informacji, organizator składa do właściwego sądu wniosek wraz z uzasadnieniem o wszczęcie z urzędu postępowania o wydanie zarządzeń wobec dziecka celem uregulowania jego sytuacji prawnej (art. 47). Z kolei art. 96 wyżej wymienionej ustawy reguluje kwestie współpracy placówek opiekuńczo-wychowawczych z sądem – tutaj odpowiada za nią wychowawca.

Zanim jeszcze pojawiła się ustawa w 2011 r. o takiej współpracy pisali już Marek Andrzejewski (2003) czy Magdalena Arczewska (2005), uważając sąd rodzinny za komplementarny element systemu opieki zastępczej nad dzieckiem. Magdalena Arczewska (2005, s. 21) wspomina, że współpraca rodzin zastępczych z sądem rodzinnym może dotyczyć: kontaktów dziecka z rodzicami biologicznymi, wniesienia przez opiekunów zastępczych wniosku o ograniczenie lub zakaz styczności rodziców naturalnych z dzieckiem czy też wypełniania przez rodziców zastępczych obowiązków opiekuna prawnego. Z kolei Marek Andrzejewski (2003) pisząc o współpracy placówek opiekuńczo-wychowawczych z sądem rodzinnym, zauważa, że współpraca ta sprowadza się do wykonywania orzeczeń, informowania sądu o sytuacji dziecka, zapraszaniu sędziów na obrady w stałych zespołach do spraw oceny zasadności pobytu dziecka w placówce. Autorzy zgodnie stwierdzają, że sądy rodzinne nie zawsze współpracują, częściej stanowią autonomiczne instytucje w systemie opieki (Andrzejewski, 2003; Arczewska, 2006). O konieczności poprawy współpracy między sądami, lokalnymi służbami socjalnymi oraz instytucjami i rodzinami zastępczymi przejmującymi okresowo pieczę nad dzieckiem pisała m.in. Maria Kolankiewicz (2005), a z badań Jana Basiagi (2014) wynika, że połowa badanych przez niego rodzin zastępczych zawodowych ocenia tę współpracę źle, a problemem jest traktowanie rodzin zastępczych jako strony w sprawach, które dotyczą przyszłości dziecka i jego rodziny biologicznej, co niekorzystnie wpływa na późniejsze relacje opiekunów zastępczych z dzieckiem.

W ostatnich latach coraz częściej sąd rodzinny decyduje się na ustanawianie nad wykonywaniem przez rodziców władzy rodzicielskiej nad dzieckiem umieszczonym w pieczy zastępczej stałego nadzoru kuratora sądowego. Jego zadaniem jest monitorowanie, wspomaganie działań rodziców zmierzających do przejęcia opieki nad dzieckiem wychowującym się poza rodziną oraz bieżące informowanie sądu o przebiegu nadzoru. Celem jest wspomaganie i współdziałanie z rodzicami

dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej (Prusinowska-Marek, 2014). Kurator po umieszczeniu dziecka w pieczy zastępczej w ramach współpracy uczestniczy w posiedzeniach zespołu interdyscyplinarnego, zaś na zlecenie sądu przeprowadza wywiady dotyczące sytuacji dziecka.

Wielu badaczy problematyki zauważa brak zadowalającego poziomu współpracy sądu rodzinnego, kuratora sądowego, pomocy społecznej, organizatora rodzinnej pieczy zastępczej po umieszczeniu dziecka w pieczy zastępczej, nie wypracowano bowiem modelu tej współpracy (Andrzejewski, 2003; Arczewska, 2006; Basiaga, 2014; Prusinowska-Marek, 2014; Ruszkowska 2013a).

****

Pieczę zastępczą należy traktować jako formę wyrównywania braków i niedostatków wynikających z trudnej sytuacji rodzinnej, powinna być ostatecznością i dotyczyć tylko tych przypadków, w których wszelkie inne formy pomocy i wsparcia rodziny dysfunkcyjnej zawiodą, bowiem stanowi ona poważne zaburzenie ekosystemu dziecka i rodziny. Przemiany na przestrzeni ostatnich lat dotyczące funkcjonowania systemu pieczy zastępczej w naszym kraju niewątpliwie przyniosły sporo korzystnych zmian, chociażby takich jak pojawienie się zasady reintegracji z rodziną, pierwszeństwa pieczy rodzinnej przed instytucjonalną czy umieszczania dzieci poniżej 10 roku życia w pieczy instytucjonalnej tylko w wyjątkowych sytuacjach.

Jednakże jak pokazują badania (w tym również moje), reintegracja w wielu przypadkach to fikcja, znaczna część opiekunów zastępczych (w tym również zawodowych) nie akceptuje kontaktów z rodzinami biologicznymi bądź ich unika, zaś średni czas pobytu wychowanka w pieczy (niezależnie od jej rodzaju) to okres około czterech lat, a w takim przypadku trudno mówić o tymczasowości. Umieszczenie małoletniego w pieczy nie rozwiązuje problemu rodziny, a dla rodziców biologicznych oznacza zazwyczaj koniec pracy z nią i pozostawienie jej samej ze swoimi problemami (a powinien to być okres intensywnej pracy, aby rodzice mogli zawalczyć o poprawę swoich warunków i umożliwić tym samym powrót dziecka do rodziny). Wiadomym jest, że w przypadku gdy rodzice pogodzą się z utratą swoich dzieci i przyzwyczają się do takiej sytuacji, do żadnej reintegracji nie dojdzie. Stąd też zazwyczaj długie pobyty wychowanków w pieczy zastępczej. W dalszym ciągu widoczny jest brak koncentracji działań na całej rodzinie (zazwyczaj dotyczą one tylko dziecka), brak wystarczającej liczby specjalistów do pracy z rodzinami dysfunkcyjnymi, a także nie wystarczające formy wsparcia tych rodzin (np. mała liczba placówek wsparcia dziennego czy brak rodzin wspierających).

Z analizy danych statystycznych wynika, że liczba placówek opieki całkowitej maleje, ale niedostatecznie, nie przybywa też placówek rodzinnych i osób

chętnych do pełnienia funkcji rodziny zastępczej, toteż ciągle w pieczy instytucjonalnej znajdują się podopieczni poniżej 10 roku życia, a nawet poniżej 7 roku życia (choć w 2015 r. ten problem miał być zgodnie z zapisami ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej rozwiązany). Ich liczba co prawda maleje z roku na rok, jednak tempo nie jest zadowalające, bowiem zawsze się trafi liczne rodzeństwo, dla którego trudno znaleźć formę rodzinną, dziecko chore, z niepełnosprawnością, niedostosowane społecznie czy małoletnia matka z dzieckiem, dla których przydałaby się rodzina specjalistyczna, ale jak ją znaleźć, kiedy rodzin tych jest w systemie niezwykle mało. Zatem ciągle widać braki w rozwoju alternatywnych form opieki rodzinnej, które pozwoliłyby na ograniczenie ilości dzieci przyjmowanych do pieczy instytucjonalnej.

Podopieczni placówek opiekuńczo-wychowawczych, rodzin zastępczych, rodzinnych domów dziecka to najczęściej osoby z licznymi zaburzeniami natury wychowawczej, edukacyjnej, zdrowotnej wymagający specjalistycznej pomocy i wsparcia. Niezwykle rzadko do pieczy zastępczej trafiają zdolni podopieczni również wymagający wsparcia, motywacji i możliwości rozwijania swoich pasji i zainteresowań. Czy placówki stwarzają takie możliwości, postaram się odpowiedzieć w dalszej części pracy.

ROZDZIAŁ II

PROBLEMATYKA ZDOLNOŚCI W UJĘCIU TEORETYCZNYM

2.1. WIELOASPEKTOWOŚĆ POJĘCIA ZDOLNOŚCI

Zagadnienie zdolności jest złożone i wieloznaczne, a definiowanie i rozumienie jego istoty oraz kontrowersje wokół jego natury sprowadza się według Renaty Wiechnik (1996, s. 38-39) do trzech pytań i rozstrzygnięć. Pierwsze związane jest ze strukturą zdolności, która może być analizowana pod kątem: różnic indywidualnych; dynamicznej interakcji wielu czynników; procesu tworzenia się i doskonalenia operacji poznawczych; procesu mechanizmów przetwarzania informacji. Kolejne pytanie wiąże się z cechami charakteryzującymi naturę zdolności i odkrywaniem jej korelatów, tj. formalnych parametrów mózgu czy jakości i sposobu przebiegu procesów psychicznych (styl poznawczy). Ostatnie pytanie dotyczy kwestii łączenia zdolności ze sferą instrumentalną bądź całością życia psychicznego (Czaja-Chudyba, 2005, s. 16).

W literaturze polskiej spotykanych jest sześć różnych interpretacji i znaczeń pojęcia zdolności:

1) Rozumienie potoczne, określające zdolność jako możliwość wykonania jakiejś czynności, z biegłością, sprawnością działania; lepszą pojemnością pamięci; lepszą zdolnością do rozumowania, głębokością lub rozległością analizy (Czaja-Chudyba, 2005; Nosal, 1990).
2) Potencjalna szansa, aktualnie występująca, ale którą jednostka może nabyć (Popek 2001a; Tyszkowa, 1990).
3) Aktualna możliwość podmiotu do wykonania jakiejś czynności (Popek, 2001a; Tyszkowa, 1990).
4) Maksimum sprawności do jakiej jednostka mogłaby dojść, gdyby w optymalnych warunkach przygotowała się do wykonania pewnej czynności (Popek, 2001a; Tyszkowa, 1990).
5) Względnie trwała cecha procesów poznawczych, determinująca wysoki poziom osiągnięć jednostki, wyrażająca się ponadprzeciętnym ilorazem inteligencji, układ warunków wewnętrznych jednostki umożliwiający niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu (Obuchowski, 1985; Popek, 2001a).

6) Indywidualne właściwości osobowości człowieka, nieograniczające się do dyspozycji intelektualnych (Czaja-Chudyba, 2005, s.16-17; Popek, 2001a).

Z kolei Louise Porter (1999) wyodrębniła osiem klas definicji zdolności i talentu, wyróżniając:

- Utożsamianie zdolności z inteligencją wyrażaną w postaci ilorazu ineligencji (Borzym, 1979; Tyszkowa, 1990), któremu można zarzucić pomijanie osiągnięć dziecka w innych dziedzinach niż akademickie, nieuwzględnianie środowiskowych uwarunkowań rozwoju i funkcjonowania dziecka. Niektórzy autorzy podkreślają, że IQ nie jest jedynym wskaźnikiem zdolności ogólnych (Antonietti, 1997; Nęcka, 2001; Sternberg, 1997; Uszyńska-Jarmoc, 2005).
- Utożsamianie zdolności z inteligencją rozumianą jako właściwość wielowymiarowa (modele zdolności Feldhusena, Gardnera, Guilforda, Mönksa, Renzulliego, Sternberga, Taylora, Thurstone'a).
- Uzdolnienia utożsamiane z umiejętnościami metapoznawczymi (umiejętności wyższego rzędu) (Jagodzińska, 2008), co oznacza, że dzieci zdolne uczą się szybciej, ponieważ wykorzystują specyficzne strategie rozwiązywania problemów, tj. zdolność do adekwatnego wykorzystywania sposobów zapamiętywania informacji, świadomego i racjonalnego doboru, regulacji oraz kontroli strategii rozwiązywania problemów (Porter, 1999), przy czym stanowisko to nie uwzględnia znaczenia środowiska i społecznych uwarunkowań zdolności.
- Zdolności analizowane w aspekcie jakościowych różnic w przetwarzaniu informacji. Podejście to pozwala na stwierdzenie, że dzieci zdolne szybciej przetwarzają informacje, jak również posiadają emocjonalną wrażliwość na problemy i lepiej potrafią je zrozumieć (Porter, 1999).
- Zdolności utożsamiane ze zdolnościami twórczymi (Cropley, 1997; Limont 2010; Renzulli, 1986; Runco, 1997), według niektórych badaczy twórczość towarzyszy dziecku zdolnemu na każdym etapie procesu myślenia (Ebert, 1994), według innych jest tylko częścią zdolności (Miele, 1995).
- Traktowanie zdolności jako właściwości realizacyjnej, czyli definiowanie jej po fakcie. Zdolność rozumiana jest jako dojrzała cecha człowieka, warunkująca znaczne osiągnięcia w życiu społecznym i zawodowym (Porter, 1999; Uszyńska-Jarmoc 2005).
- Zdolność utożsamiana z talentem. Niektórzy tych dwóch pojęć używają zamiennie, np. Tannenbaum (1986), inni talent uważają za ekspresję zdolności (Gagné, 1995).
- Podejście kulturowe i historyczne w definiowaniu zdolności i ustalaniu kryteriów jednostek uzdolnionych, czyli uznanie wartości cenionych w określonych grupach społecznych, narodach czy jakiejś kulturze (Uszyńska-Jarmoc, 2005, s. 121).

Rozumienie pojęcia zdolności jest zróżnicowane w zależności od przyjętego kontekstu, w jakim występują: historycznego, kulturowego i społecznego, czy też osób, które się nimi posługują (praktycy, teoretycy, badacze). Pojęcie to w praktyce bardzo często utożsamiane jest z terminem uzdolnienie lub talent. Psychologia rozróżnia te pojęcia i mówi o:

- ✓ Zdolnościach ogólnych (Dyrda, 2012) – odnoszących się do właściwości intelektualnych człowieka (ogólnych funkcji myślenia, rozwoju, wnioskowania, analizowania, rozumienia, organizowania uczenia się i rozwiązywania problemów), określanych jako inteligencja.
- ✓ Zdolnościach kierunkowych, zwanych też zdolnościami specjalnymi (Nosal, 1990; Piotrowski, 1998) lub uzdolnieniami (np. uzdolnienie matematyczne, artystyczne, językowe itd.).
- ✓ Zdolnościach twórczych, przejawiających się w umiejętności tworzenia rzeczy nowych, umiejętności znajdowania wielu różnych i oryginalnych rozwiązań zadań i problemów. Uczniowie uzdolnieni to tacy, którzy przejawiają możliwości zaawansowanych dokonań w dziedzinie umysłowej, twórczej, artystycznej, w zakresie zdolności przywódczych oraz w poszczególnych przedmiotach nauczania. W celu pełnego rozwinięcia tych możliwości wymagają usług lub zajęć niedostarczanych przez standardową szkołę. Najwyższy stopień rozwoju uzdolnień określa się mianem talentu (Lewis, 1998).

Pojęcie zdolności od wielu lat stanowi przedmiot zainteresowań literatury psychologicznej i pedagogicznej, przy czym psycholodzy łączą zdolności z wysoką inteligencją, zaś pedagodzy z wysokimi osiągnięciami. Zatem zdolności mogą rozumiane być jako indywidualny poziom sprawności w zakresie wykonywania określonej operacji intelektualnej (Nęcka, 1998, s. 61). Szerzej zdolności rozumie Zbigniew Pietrasiński (1977), zdaniem którego wskazywany indywidualny poziom sprawności sprawia, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu. Z kolei Franz J. Mönks, przyjmuje w swojej interpretacji pojęcia zdolności, że indywidualny potencjał ujawnia się poprzez wybitne osiągnięcia w jednej lub w wielu dziedzinach (Mönks, Katzko, 2005, s. 191). Polscy psychologowie często przytaczają definicję Bolesława Hornowskiego (1986, s. 48; 2009, s. 36), uważającego, że zdolność to indywidualna właściwość osobowości człowieka, której nie można sprowadzać do wykształconych nawyków, ale dzięki której można kształtować różnego rodzaju nawyki, sprawności i umiejętności. Maria Tyszkowa odniosła pojęcie zdolności do „sprawnościowej lub efektywnościowej strony czynności i działalności człowieka. Wyraża ono hipotetyczną właściwość (właściwości) jednostki, stanowiącą przyczynę obserwowanych różnic między ludźmi w przebiegu, poziomie organizacji i wynikach (efektywności) działania" (Tyszkowa, 1990,

s. 9). Zdolności są dyspozycją indywidualną, warunkującą sprawne, efektywne, skuteczne działanie w jakiejś dziedzinie. W sytuacjach szkolnych wspomagają motywację dziecka, jego zaangażowanie, a pośrednio – proces uczenia się i osiągnięcia dziecka (Popek, 2001b). Można zatem przyjąć, że zdolność to właściwość jednostki odnosząca się do określonego, wąskiego lub(i) szerokiego obszaru jej aktywności i przejawiająca się w ponadprzeciętnym (wykraczającym ponad normę) poziomie zachowań lub realizacji zadań, będących obserwowalnym wyrazem tej aktywności (Muszyńska, 2019, s. 159). Przy czym podkreślić należy, że aktywność może odnosić się do różnych sfer funkcjonowania jednostki: poznawczej, językowej, matematycznej, sportowej, muzycznej, plastycznej i in. (Lewis, 1998; Limont, 2010).

Przeglądu definicji zdolności podejmuje się Maria Ledzińska i stwierdza, że funkcjonują one w czterech ujęciach, jako: sprawność czy też biegłość; aktualna bądź potencjalna możliwość wykonania czegoś, maksymalny poziom osiągnięć; względnie trwała cecha procesów poznawczych, które warunkują wysoki poziom osiągnięć jednostki; indywidualne właściwości osobowości jednostki, dzięki którym można kształtować nawyki, sprawności i umiejętności (Dyrda, 2012; Eby, Smutny, 1998; Ledzińska, 2010, s. 68; Limont, 2010).

W literaturze przedmiotu można spotkać się z różnymi terminami związanymi z funkcjonowaniem dziecka zdolnego, tj.: zdolności, uzdolnienia, zdolności rzeczywiste, zdolności specyficzne, talent, zdolności twórcze, wybitne zdolności, geniusz (Chrzanowska, 2015, s. 504; Limont, 2010).

Talent sugeruje bardzo wysoki poziom określonej zdolności specjalnej lub wiązki uzdolnień, które ujawniają się w ponadprzeciętnej łatwości nabywania wiedzy lub sprawności w danej dziedzinie (Czaja-Chudyba, 2005, s. 20; Strelau, 1997). Postrzegany jest on jako szczególny przypadek uzdolnienia, czyli układ właściwości fizycznych, zdolności oraz innych cech psychicznych człowieka, dzięki którym osiąga on wybitne rezultaty w danej dziedzinie aktywności (talent muzyczny, plastyczny, sportowy, literacki, aktorski itp.) (Chruszczewski, 2005, s. 89; Simonton, 2010). Françoys Gagné traktuje talent jako dobrze wyćwiczone i systematycznie rozwijane kompetencje w określonym obszarze aktywności (Gagné, 2016, s. 125).

Geniusz (łac. *genius*, *ingenium*) oznacza niezwykłe, niezrozumiałe dla innych i wydające się nadludzkimi zdolności oraz osobę takimi zdolnościami obdarzoną (Muszyńska, 2012, s. 12), „osobę wykraczającą poza obecną świadomość danej epoki" (Andrukowicz, 2012, s. 12). Genialność przypisujemy tylko tym nadzwyczaj uzdolnionym ludziom, którzy zapoczątkowali lub stworzyli w swej dziedzinie nową epokę, przekroczyli ramy twórczości wtórnej, doskonalącej jedynie konwenanse, prądy. Genialność należy traktować jako wyjątkowe zdolności kierunkowe i twórcze (Borzym, 1979; Giza, 2006; Hornowski, 1986; Limont, 2010). Geniusz to człowiek przerastający ludzi utalentowanych, cechujący się zdolnością do długiego,

wytężonego wysiłku i specyficzną sensytywnością na bodźce zmysłowe, która zapewnia prawidłowy odbiór informacji ze środowiska (Galton, 1869). Immanuel Kant wyróżnił cechy człowieka genialnego, wymieniając wśród nich: oryginalność; umiejętność kreowania wzorów jako kryterium oceny sztuki; celowe ukierunkowanie na piękno oraz samorzutność twórczą (Kant, 1986).

Wielu autorów (Borzym, 1979, s. 10; Hornowski, 1986; Lewowicki, 1986, s. 12; Popek, 2001a) przyjmuje, że istnieją zdolności ogólne (utożsamiane z inteligencją) oraz zdolności kierunkowe (specjalne, zwane także uzdolnieniami, które przejawiają się w różnych dziedzinach wiedzy, umiejętności lub czynności). Zdolności odnoszą się do aktualnych możliwości wykonaniowych, natomiast termin uzdolnienia łączy się z możliwościami potencjalnymi, czyli tymi, które jednostka wykaże dzięki wyuczeniu się (Czaja-Chudyba, 2005, s. 18).

Z kolei uzdolnienia są ściśle powiązane z określoną dziedziną, w której się przejawiają. Traktowane są jako zdolności kierunkowe (specjalne, talent), takie, które pozwalają na uzyskiwanie wysokich osiągnięć w konkretnych dziedzinach aktywności (Limont, 2010). Uzdolnienie jest czymś więcej niż intelektualną prędkością, można je rozpatrywać w co najmniej kilku dziedzinach: zdolności intelektualne, kreatywne myślenie, zdolności naukowe, przywództwo społeczne, umiejętności mechaniczne i talent w sztukach pięknych (Gross, 2005, s. 6).

Na rozwój uzdolnień mają wpływ zarówno czynniki wrodzone (dziedziczne), jak i nabyte (środowiskowe), w tym akceptacja dziecka w domu rodzinnym, wspomaganie przez rodziców rozwoju umysłowego i zainteresowań dziecka, atmosfera w szkole (Tokarska, 1997).

Zdolności specjalne – podobnie jak inteligencja – należą do właściwości względnie stałych. Pod wpływem stymulacji (ćwiczenia) mogą się one jednak rozwijać (zwiększać, wzbogacać i korzystnie dla jednostki uwarunkowywać). Natomiast jeśli brakuje ćwiczeń bądź stymulacja jest nieumiejętna, to ulegają ograniczeniu, przy czym niekiedy ma ono charakter nieodwracalny (Włodarski, Hankała, 2004, s. 122). Jan Strelau (1997, s. 223) dodaje, że zdolności specjalne związane są z czynnościami w obrębie specyficznej dziedziny, wskazując. zdolności plastyczne, matematyczne czy wysoko wyspecjalizowane, np. konstruktorskie. Z pojęciem zdolności specjalnych łączy on pojęcie uzdolnień, które z kolei mogą być rozumiane jako indywidualny typ możliwości, warunkujący powstawanie predyspozycji, dzięki którym poprzez ekspresję, komunikację człowiek może działać w celu poznania otoczenia oraz kreowania kultury i cywilizacji (Popek, 2001a, s. 120). Renzulli (2002, s. 16) wyróżnił cztery rodzaje zdolności specjalnych, a mianowicie: poznawcze, artystyczne, psychoruchowe i prospołeczne, zaś Bolesław Hornowski (1986) zdolności artystyczne rozbił na techniczne i wynalazcze, muzyczne oraz plastyczne, ponadto wyróżnił literackie, matematyczne i pedagogiczne.

2.2. KIERUNKI ZMIAN W POGLĄDACH NA PROBLEMATYKĘ ZDOLNOŚCI

Problem wykrywania zdolności i kształcenia osób szczególnie uzdolnionych znany jest już od czasów antycznych. Najstarsze wzmianki można znaleźć w pismach Konfucjusza (551-479 p.n.e), który uważał, że należy wyszukiwać dzieci uzdolnione, rozwijać ich zdolności, otaczać opieką i wychowywać tak, by służyły całemu narodowi, określał je bogactwem narodu (Urban, 1984, s. 2).

Jednym z pierwszych krajów, który dysponował rozbudowanym i dobrze zorganizowanym systemem wyszukiwania, sprawdzania i kształcenia talentów były Chiny. Funkcjonowały tam specjalne komisje cesarskie obejmujące swymi działaniami wszystkie prowincje kraju, współpracujące z dworami mandarynów. System identyfikacji talentów obejmował takie sprawności, jak: szczególne zdolności percepcyjne wzrokowe i słuchowe, pamięć, zdolności logicznego myślenia, fantazję twórczą, zdolności literackie, swobodę wyrażania myśli w mowie pisanej. Dzieciom wyróżniającym się tymi zdolnościami niezależnie od statusu ich rodziny proponowano wychowanie na dworach mandarynów bądź dworze cesarskim (oparte na dobrowolnej decyzji, jednakże dzieci które pozostawały w domach, zazwyczaj zatracały swoje zdolności) (Urban, 1984). Chińczycy szczególnie cenili umiejętność czytania i pisania, zdolności przywódcze, wyobraźnię, pamięć i rozumowanie, dlatego zagadnienia te stanowiły podstawę programu kształcenia (Davis, Rimm, 1998). W Chinach obowiązywał konkurs talentów przy obsadzaniu ważnych stanowisk państwowych. Brano w nim pod uwagę zdolności literackie, swobodę w wyrażaniu się w mowie „wiązanej" (pisanie wierszy) i inne formy fantazji twórczej (Urban, 1984).

Z kolei w antycznej Grecji Platon proponował, aby talenty sprawdzać, stawiając przed nimi trudne i ważne społecznie zadania do rozwiązania. Tych, którzy nie zrażają się porażkami, proponował nagradzać i promować, zaś tych, którzy zbyt łatwo rezygnują i nie podejmują prób rozwiązania problemu, nie należy popierać, niezależnie od poziomu ich zdolności (Urban, 1984). Fakt zdolności warunkowany był według niego różnicami indywidualnymi. Natomiast Arystoteles podkreślał znaczenie środowiska, bowiem zachowania ludzi warunkują nie tylko zadatki wrodzone, ale także oddziaływania środowiska rodzinnego (Wołoszyn, 2004, s. 80-86).

System wyszukiwania i kształcenia talentów stosowano w XVI w. w imperium tureckim, w czasach Sulejmana II Wielkiego (1520-1566). Z jego inicjatywy specjalnie wytypowani poszukiwacze talentów odnajdywali i zabierali z domów rodzinnych, niezależnie od zgody rodziców, dzieci szczególnie uzdolnione na dwór. Tam w specjalnej szkole kształcono je w zakresie religii muzułmańskiej, sztuki prowadzenia wojen, sztuki walki, w naukach przyrodniczych i filozofii oraz w umiłowaniu ojczyźnie (Urban, 1984).

W okresie renesansu wzrosło zainteresowanie opieką edukacyjną, w której akceptowano różnice indywidualne uczniów. Ważną rolę odegrał hiszpański humanista i pedagog Juan L. Vives (1968), który uważał, że nauczanie powinno być dostosowane do indywidualnych możliwości dziecka, do jego wieku, stanu zdrowia, charakteru i zdolności. Ważność rozwijania wrodzonych możliwości uczniów podkreślał także Andrzej Frycz Modrzewski, a później René Descartes, postulując pobudzanie aktywności uczniów w czasie nauczania i kierowanie ich procesem myślenia (Limont, 2010).

Pierwsze badania naukowe nad zdolnościami prowadzili antropolodzy. Paul Broca wskazał na zależność między wielkością mózgu a poziomem inteligencji (Giza, 2006, s. 33). Popularność problematyki zdolności związana jest z analizą twórczości wybitnych osobowości m.in. przez Francisa Galtona (biologa i antropologa), którego interesowała kwestia dziedziczenia geniuszu. Zapoczątkował on tym samym nową gałąź w psychologii, a mianowicie psychologię twórczości (Giza, 2006). W 1869 r. Francis Galton przedstawił teorię głoszącą, że geniusz przypisać można jedynie dziedziczności i że wybitność zależy tylko od dwóch czynników: wewnętrznej motywacji i intelektu (Clark, 2002). Swe analizy przeprowadził w oparciu o studia drzew genealogicznych wielu wybitnych rodów, w tym Jana Sebastiana Bacha.

Początkowo wszelkie badania nad zdolnościami łączono z badaniami nad inteligencją w ujęciach psychometrycznych (Fukuyama, 2004), bowiem to inteligencji dotyczyły pierwsze testy, a ich celem była selekcja uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Początkowo zdolności utożsamiano więc tylko i wyłącznie z inteligencją ucznia, dlatego też badacze problematyki edukacji uczniów wybitnie zdolnych (Clark, 2002; Gallager, 1988, s. 107-114) podkreślają doniosłość powstania w 1905 r. Testu Inteligencji Bineta. Alfred Binet wprowadził pojęcie wieku umysłowego, pozwalające na wykorzystanie testów do diagnozy dzieci opóźnionych w rozwoju oraz tych, które przewyższały swoich rówieśników pod względem rozwoju intelektualnego. Uważał on, że inteligencja, rozumiana jako wykorzystywanie wielu funkcji umysłowych, jest edukowalna (Stańczak, 2019).

Rozwój usług edukacyjnych przeznaczonych dla uczniów zdolnych zapoczątkowany został w 1920 r., a jedną z pionierek na tym polu była Leta S. Hollinngworth, która opracowała pierwszy podręcznik z tej dziedziny oraz wysunęła tezę, iż zdolności mogą być warunkowane nie tylko genetycznie, ale też środowiskowo (Deutsch-Smith, 2008, s. 285). Badaczka wskazała również asynchronię rozwojową jako zjawisko często pojawiające się u uczniów zdolnych. Według niej dzieci wybitnie zdolne często mają problemy w funkcjonowaniu społecznym i emocjonalnym, których powodem jest nierównomierny rozwój związany ze znacznym przyspieszeniem sfery intelektualnej lub artystycznej jednostki. Podkreślała też,

że niezauważenie edukacyjnych potrzeb dzieci zdolnych i brak wsparcia ich rozwoju może być przyczyną wycofania się dziecka z aktywności i w konsekwencji zaniżenia wyników uczenia się (Hollingworth, 1926).

Z kolei Lewis Terman w 1925 r. rozpoczął badania podłużne nad jednostkami wybitnie uzdolnionymi zarówno w dzieciństwie, jak i w wieku dorosłym, co skierowało uwagę na osoby zdolne, ale nie przyczyniło się do stworzenia spójnego systemu ich kształcenia (Deutsch-Smith, 2008). Po śmierci Termana jego prace były kontynuowane przez innych badaczy przez ponad 50 lat, dzięki czemu określono cechy charakterystyczne osób zdolnym.

Rozumienie zdolności i badania nad zdolnościami zmieniały się zależnie od okresu historycznego, kontekstu kulturowego, miejsca, w którym znajdowała się osoba zdolna. Poglądy dotyczące zdolności i uzdolnień stały się w poszczególnych krajach podstawą przyjęcia określonego systemu kształcenia uczniów zdolnych. Do końca XIX w. problematyka kształcenia dzieci zdolnych nie była szeroko podejmowana i dotyczyła w szczególności ludzi zamożnych (Lewowicki, 1986, s. 28). W tym okresie w edukacji szkolnej nie uwzględniano różnić indywidualnych i zaniedbywano potrzeby rozwojowe w zakresie funkcjonowania poznawczego, emocjonalnego i społecznego dziecka. Dopiero początki XX w. i opublikowanie pracy Ellen Key spowodowały pozytywne zmiany w tym zakresie (Dyrda, 2012, s. 37).

W pedagogice zainteresowanie problematyką zdolności wiąże się z powstawaniem pierwszych szkół dla uzdolnionych dzieci i młodzieży. W Polsce tego typu szkoła powstała w 1928 r. w Rydzynie k. Leszna pod kierownictwem Tadeusza Łopuszańskiego (5-letnie gimnazjum z internatem) oraz w Krzemieńcu (liceum z klasami dla zdolnych dzieci) (Giza, 2006, s. 21). W polskich szkołach okresu międzywojennego popularność zyskały założenia progresywizmu: metoda projektów Williama Klipatricka, system daltoński Helen Parkhurst, ośrodki zainteresowań i szkoły środowiskowe (Giza, 2006). Z kolei po II wojnie światowej uczniowie mogli rozwijać swoje zdolności w ramach zajęć pozalekcyjnych, pozaszkolnych bądź uczestnicząc w olimpiadach i konkursach. W latach 60. i 70. XX w. Bogdan Suchodolski postulował, aby problematyka zdolności wyszła poza krąg spraw domowych i prywatno-klasowych, a stała się problemem społecznym (Dyrda, 2012). Późniejsi badacze tego zagadnienia podkreślają, że osoby zdolne przyczyniają się do rozwoju społeczeństw i sprzyjają dynamice procesów społecznych, stąd też potrzeba opracowania skutecznych programów wspierania i rozwijania zdolności uczniów (Giza, 2006; Limont, 2010; Nakoneczna, 1980).

Wielość definicji i podejść badawczych do osób zdolnych przyczyniło się do powstania licznych koncepcji/modeli zdolności.

2.3. WYBRANE KONCEPCJE I MODELE ZDOLNOŚCI

Wielość i różnorodność koncepcji teoretycznych związanych ze zdolnościami wynika nie tylko ze specyficznego podejścia do zagadnienia, jego etiologii i natury, ale również roli, którą spełniają w procesie edukacji i funkcjonowaniu społecznym. Można więc wyróżnić:

- ✓ Koncepcje psychometryczne (Hollingworth, 1926; Terman, Oden, 1959) oparte na wynikach standaryzowanych testów inteligencji.
- ✓ Koncepcje cech (Reynolds, Birch, 1977).
- ✓ Koncepcje podkreślające znaczenie uwarunkowań społecznych i potrzeby związane z nimi (Kirk, Gallagher, 1983; Mönks, Katzko, 2005; Newland, 1976).
- ✓ Koncepcje mające charakter edukacyjny (Gallagher, 1975; Marland, 1971).
- ✓ Koncepcje podkreślające istnienie zdolności specjalnych i talentu (Feldhusen, 1992; Howe, Sloboda, 1991; Limont 2005; Sękowski, 1989).
- ✓ Koncepcje wielowymiarowe (Feldhusen, 1986; Gardner, 2009; Mönks, Ypenburg, 2007; Renzulli, 1986; Sternberg, 1986).

W literaturze przedmiotu, skoncentrowanej na opisie i charakterystyce funkcjonujących koncepcji i modeli zdolności można znaleźć różnorodne ich podziały. Wiesława Limont zwraca uwagę, iż przyjmując za kryterium definiowania pojęcie zdolności, istniejące koncepcje można podzielić na: modele zdolności ogólnych; modele zdolności specyficznych; modele systemowe i modele rozwojowe (Limont, 2010, s. 42-76).

Modele zdolności ogólnych opierają się na klasycznych teoriach inteligencji i rozumieniu zdolności jako dyspozycji ogólnych, pozwalających na skuteczne uczenie się i działanie człowieka we wszystkich dziedzinach jego aktywności. W modelach tych zwraca się uwagę na fakt, że inteligencja ma naturę złożoną, składa się z czynników ogólnych i specyficznych, a dla rozwoju wybitnego talentu ważne są również właściwości środowiska wewnętrznego i zewnętrznego osoby zdolnej (Dyrda, 2012). Wśród modeli zdolności ogólnych zwrócić należy uwagę na dokonania Francisa Galtona, Alfreda Bineta, Charlsa Spearmana, Lewisa M. Termana i Lety S. Hollingworth (Limont, 2010, s. 42-44).

Modele zdolności specyficznych zakładają funkcjonowanie w obrębie inteligencji różnych jej komponentów (czynniki ogólne i specyficzne), ponadto wskazują na zróżnicowanie zdolności w konkretnych dziedzinach, dyscyplinach czy aktywnościach. Wśród reprezentantów tego typu modeli nie można pominąć Howarda Gardnera – twórcy koncepcji inteligencji wielorakich, czy modelu struktur uzdolnień kierunkowych Wiesławy Limont.

Koncepcja inteligencji wielorakich (*Multiple Intelligences* – MI) Howarda Gardnera opiera się na założeniu, że inteligencja stanowi zdolność rozwiązywania problemów, wytwarzania nowych idei lub wytworów, łączona jest więc ze zdolnościami twórczymi (Gardner 1983; Gardner, 1999). Gardner wyróżnił osiem rodzajów inteligencji:

(1) inteligencję lingwistyczną – zdolność do używania języka, skutecznego manipulowania nim do wyrażania myśli w formie literackiej i poetyckiej (pisarz, poeta, publicysta, dziennikarz, prawnik, nauczyciel);
(2) inteligencję logiczno-matematyczną – zdolność do rozumienia związków przyczynowo-skutkowych, posługiwania się liczbami, wykonywania operacji matematycznych, zdolność do myślenia koncepcyjnego i logicznej analizy problemów (matematyk, fizyk, księgowy, naukowiec, programista, informatyk);
(3) inteligencję muzyczną – zdolność do rozpoznawania zapisów nutowych, dźwięków, rytmów, komponowania, zapamiętywania melodii i piosenek (muzyk, dyrygent, kompozytor, piosenkarz, krytyk muzyki);
(4) inteligencję cielesno-kinetyczną – zdolność do poruszania całym ciałem lub tylko jego częścią, koordynacji ruchowej, zdolność do zapamiętywania przez działanie (tancerz, sportowiec, choreograf, rzeźbiarz, aktor, rzemieślnik, chirurg);
(5) inteligencję wizualno-przestrzenną – zdolność do tworzenia umysłowych modeli świata przestrzennego oraz umiejętność działania w oparciu o te modele, zdolność do interpretacji wykresów, grafik, rysunków, obrazów (żeglarz, rzeźbiarz, inżynier, architekt, projektant wnętrz, chirurg, malarz, szachista);
(6) inteligencję naturalistyczną/przyrodniczą – zdolność do kategoryzacji, katalogowania informacji, wrażliwość na środowisko przyrodnicze (biolog, leśniczy, ogrodnik, naukowiec);
(7) inteligencję intrapersonalną – zdolność do rozumienia własnych uczuć i motywacji, rozumienia samego siebie, własnych słabości i siły, autorefleksji i autoanalizy, jest istotnym komponentem rozwoju dojrzałej osobowości (filozof, pisarz, naukowiec, artysta);
(8) inteligencję interpersonalną – zdolność do rozumienia i dostrzegania uczuć i intencji innych ludzi, budowania pozytywnych relacji z innymi, rozwiązywania konfliktów, prowadzenia negocjacji (psycholog, wychowawca, opiekun, filozof, nauczyciel, polityk, lekarz, sprzedawca) (Gardner, 2009).

Mimo licznych głosów krytyki, wskazujących na brak naukowych podstaw teorii oraz weryfikujących ją badań empirycznych, koncepcja ta jest bardzo atrakcyjna dla nauczycieli ze względu na swoją klarowność i prostotę, pozwalającą na

tworzenie programów edukacyjnych rozwijających zdolności jednostki już od najwcześniejszych lat życia (Limont, 2010, s. 48).

Model uzdolnień kierunkowych Wiesławy Limont opiera się na założeniu, że aktywność człowieka wiąże się z różnymi obszarami, dziedzinami, dyscyplinami i polami działania. Dziedziny można podzielić na: artystyczne, humanistyczne, przyrodnicze, matematyczno-fizyczne i in. W obrębie każdej z nich można wyszczególnić dyscypliny, np. w obrębie dziedziny artystycznej wyróżniamy: sztuki plastyczne, muzykę, taniec, teatr, film, z kolei w ramach dyscyplin pewne obszary, np. do sztuk plastycznych zaliczamy sztuki piękne (malarstwo, rzeźbę, grafikę, architekturę) oraz sztukę użytkową (projektowanie, konserwację zabytków itp.). Każda dyscyplina obejmuje specjalności bądź specjalizacje, dlatego też aktywność może być związana z węższym lub szerszym polem, może przybierać charakter twórczy, odtwórczy lub odbiorczy.

W swoim modelu Wiesława Limont przyjmuje następujące założenia:

(1) rodzaj uzdolnień kierunkowych jest związany z preferencją w zakresie percepcji, przechowywania i przetwarzania materiału specyficznego dla konkretnej dziedziny aktywności (Limont, 1985, s. 42-55);
(2) istnieją dwa rodzaje zdolności twórczych: wytwarzania dywergencyjnego, które są specyficzne dziedzinowo, i zdolności twórcze niezależne dziedzinowo (Bear, Kaufman, 2005, s. 313-320);
(3) działalność w konkretnej dziedzinie, dyscyplinie i polu może się ujawniać w aktywności o charakterze twórczym, wytwórczym i odbiorczym;
(4) rodzaj i charakter aktywności zdeterminowane są różnicami w wewnętrznych strukturach uzdolnień. W modelu tym nie ujmuje się osobowościowych i środowiskowych aspektów rozwoju zdolności, ale podkreśla się rodzaje zależności pomiędzy poszczególnymi komponentami oraz ich relacje ze środowiskiem, zwracając uwagę na potrzeby edukacyjne osób zdolnych i konieczność ich rozwijania (Dyrda, 2012, s. 32).

Z kolei modele systemowe wyjaśniają zdolności jako strukturę powiązanych ze sobą i wzajemnie oddziałujących na siebie komponentów, podkreślających istotę uwarunkowań wewnętrznych, na które składają się cechy osobowościowe, właściwości procesów poznawczych i psychicznych, zdolności ogólne, kierunkowe i twórcze. Wśród nich nie może zabraknąć: modelu zdolności Josepha S. Renzulliego, Roberta J. Sternberga czy Kazimierza Dąbrowskiego.

Model zdolności Josepha S. Renzulliego został opracowany w latach 70. XX w. i nazwany Trójpierścieniowym Modelem Zdolności. Określał on, jakie czynniki decydują o rozwoju talentu. Należą do nich:

- ✓ uzdolnienia ogólne i kierunkowe (zdolność przyswajania informacji, integracja zdobytego doświadczenia, wysoki poziom myślenia abstrakcyjnego,

zdolność do przyswajania wiedzy; uzdolnienia ogólne można identyfikować przy pomocy testów na inteligencję, zaś kierunkowe wymagają uwzględnienia wszystkich możliwych dziedzin, dyscyplin i pól aktywności);

- ✓ kreatywność (elastyczność, płynność, oryginalność myślenia, otwartość na nowe doświadczenia, wrażliwość na stymulację, odwaga w podejmowaniu ryzyka);
- ✓ zaangażowanie w zadanie (motywacja ukierunkowana na działanie, wytrzymałość, cierpliwość, pracowitość, pewność siebie, spostrzegawczość, fascynacja zagadnieniem, tematem czy problemem) (Pasich, 2012, s. 20; Renzulli, Reis, 1985), przypływ pozytywnych emocji podczas tworzenia (Limont, 2010).

W swojej teorii Renzulli wyróżnił dwie kategorie zdolności, a mianowicie tzw. zdolności szkolne (ujawniane w wysokich osiągnięciach w testach szkolnych – uczeń szybko przyswaja wiedzę i otrzymuje dobre oceny) oraz zdolności twórczo-wytwórcze (uczniowie dzięki swej kreatywności są w stanie generować wspaniałe pomysły czy odkrycia) (Renzulli, 2005).

Joseph S. Renzulli podkreślał znaczenie jednoczesnego rozwoju wymienionych wyżej elementów w celu ukształtowania talentu przy równoczesnym oddziaływaniu środowiska społecznego. To środowisko zewnętrzne stwarza jednostce możliwości rozwoju poprzez oferowane role społeczne, wzorce zachowań i oczekiwania. Zachodzą interakcje pomiędzy środowiskiem, osobowością oraz potencjałem zdolności (Giza, 2012, s. 35). Rozwojowi zdolności sprzyja właściwa edukacja i proces socjalizacji.

Joseph S. Renzulli wyróżnił także komponenty pozaintelektualne mające wpływ na rozwój zdolności, tj.: optymizm, odwaga, niezależność psychiczna i intelektualna, głębokie wewnętrzne przekonanie moralne o słuszności podejmowanych decyzji i własnego postępowania, umiłowanie dyscypliny wyrażające się dużym zaangażowaniem i pasją w pracy, ponadto wrażliwość na problemy innych, empatia, charyzma, ciekawość poznawcza. Wymienione czynniki wiążą się ze sobą, są jednak niezależne od wymiarów związanych ze zdolnościami, które łączą się ze sferą poznawczą i sprawnościową (Renzulli, 1978).

Na bazie Trójpierścieniowego Modelu Zdolności powstał Model Wzbogaconej Triady, stanowiący koncepcję kształcenia uczniów zdolnych, opracowany przez Josepha S. Renzulliego i Sally M. Reis w 1976 r. Doświadczenia nauczycieli, zmiany w polityce oświatowej oraz rozszerzenie programu doprowadziły do ukształtowania go w obecnej postaci i funckjonowania pod nazwą Model Wzbogaconego Kształcenia SEM. Stanowi on systemową ofertę wzbogaconych programów dla dzieci zdolnych, która uwzględnia szczególne potrzeby edukacyjne tych uczniów. Model opiera się na założeniu, że nie ma jednej definicji zdolności ani jednego modelu

zdolności, inteligencja i zdolności nie powinny być definiowane za pomocą testów, ponieważ sytuacje życiowe weryfikują naturalne zdolności i myślenie. Na jednostki zdolne wpływ mają czynniki zewnętrzne i wewnętrzne, środowiskowe i kulturowe (Renzulli, 1978).

Na uwagę zasługuje również koncepcja Kazimierza Dąbrowskiego, w której centralne miejsce zajmuje teoria dezintegracji pozytywnej, opracowana w pierwszej połowie XX w., jednak znacznie później odkrywana jako teoria rozwoju zdolności i twórczości. Dąbrowski wyodrębnił zespół właściwości i dynamizmów rozwojowych charakteryzujących osoby wybitnie zdolne i twórcze, a następnie powiązał je z określonym przez siebie potencjałem rozwojowym jednostki. Potencjał ten obejmuje trzy czynniki: (1) czynnik pierwszy jest konstytucjonalny i odziedziczalny, ujawnia się w postaci wzmożonej pobudliwości psychicznej, we wczesnym występowaniu zainteresowań, uzdolnień i talentów jednostki; (2) czynnik drugi odnosi się do wpływu otoczenia społecznego na rozwój jednostki; zaś (3) czynnik trzeci stanowią dynamizmy wewnętrzne, umożliwiające autonomiczne i świadome decydowanie przez jednostkę o własnym rozwoju przez samowychowanie, twórcze zaprzeczenie lub potwierdzenie swoich dążeń i wpływów otoczenia. Pozwala to na świadome poszukiwanie i modyfikowanie przez jednostkę warunków stymulujących jej rozwój (Dąbrowski, 1949, s. 30-37; Dąbrowski, 1989).

Do najważniejszych właściwości potencjału rozwojowego należy wzmożona pobudliwość psychiczna, czyli specyficzny sposób reagowania, odbierania informacji i ich przetwarzania, silnie związany z właściwościami układu nerwowego. Kazimierz Dąbrowski wskazał na istnienie pięciu typów wzmożonej pobudliwości psychicznej:

- ✓ psychomotorycznej – ujawniającej się w nadmiernej energii, wysokim poziomie ruchliwości i aktywności oraz psychomotorycznej ekspresji napięcia emocjonalnego;
- ✓ sensorycznej – związanej ze zwiększoną wrażliwością sensoryczną i estetyczną oraz ze zmysłową ekspresją napięcia emocjonalnego;
- ✓ intelektualnej – określonej intensywną aktywnością umysłu, pasją w poszukiwaniu problemów oraz ich rozwiązywaniu, tendencją do myślenia refleksyjnego;
- ✓ wyobrażeniowej – ujawniającej się w fantazji, marzeniach, żywych wyobrażeniach, niskiej tolerancji na nudę, w wyrażaniu napięcia emocjonalnego poprzez spontanicznie pojawiające się wyobrażenia;
- ✓ emocjonalnej – charakteryzującej się głębokim i intensywnym życiem emocjonalnym jednostki, silną ekspresją somatyczną i uczuciową, zdolnością do trwałych i głębokich związków uczuciowych, dobrym rozumieniem własnych odczuć (Dąbrowski, 1984, s. 116).

Modele systemowe wskazują zatem, że zdolności stanowią pewną całościową strukturę powiązanych ze sobą procesów psychicznych, zewnętrznych oraz wewnętrznych uwarunkowań umożliwiających rozwój posiadanego potencjału.

Inną grupą modeli opisujących zdolności są modele rozwojowe, zorientowane na dynamiczny i rozwojowy charakter zdolności, podkreślające zmiany zachodzące w jednostce pod wpływem czynników zewnętrznych i wewnętrznych oraz znaczenie różnych zmiennych uczestniczących w procesie rozwoju zdolności, w tym spontanicznych i intencjonalnych oddziaływań edukacyjnych (Dyrda, 2012, s. 32). Wśród tych modeli wymienić należy wieloczynnikowy model zdolności Franza J. Mönksa, model Abrahama J. Tannenbauma, model zdolności i talentu Françoys Gagnégo.

Franz J. Mönks odwołał się do modelu Renzulliego, konstruując także triadowy model funkcjonowania zdolności, zwany wieloczynnikowym modelem wysokich uzdolnień. Model ten odnosi się tylko do wyjątkowych uzdolnień intelektualnych (uczenie się, dobra pamięć, myślenie abstrakcyjne, rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin) przy ilorazie inteligencji 130 i powyżej. Założył on, że uzdolnienia mogą rozwijać się w przypadku pozytywnych oddziaływań cech osobowościowych (zdolności twórcze, indywidualne i motywacja) z cechami obszaru społecznego życia i aktywności dziecka (rodziny, szkoły, środowiska rówieśniczego). W przypadku gdy któreś ze środowisk ma niewłaściwy wpływ na jednostkę, wówczas rozwój zdolności bywa utrudniony (Giza, 2006, s. 35; Sękowski, Siekańska, Klinkosz, 2009, s. 477), np. niewydolność wychowawcza rodziny może zahamować postawy twórcze (Rapa, 2013, s. 137-149), z kolei niewłaściwe interakcje z grupą rówieśniczą zaburzają proces socjalizacji. Franz J. Mönks uważał, że zdolności rozwijają się w kontekście interakcji środowiska społecznego oraz własnej aktywności jednostki, przy czym musi ona posiadać umiejętność rozwiązywania i utrzymywania satysfakcjonujących relacji międzyludzkich (Popek, 2004).

Abraham J. Tannenbaum (1983) wychodzi z założenia, że zdolności dotyczą tylko osób dorosłych, w przypadku dzieci zaś możemy mówić tylko o potencjalności, która może przerodzić się w talent pod warunkiem jednoczesnego wystąpienia aż pięciu czynników, tj.: wybitnej inteligencji; uzdolnień kierunkowych (łączą się z konkretną dziedziną aktywności i ujawniają się w różnym wieku); odpowiednich cech osobowości (np. motywacja, obraz własnej osoby, zdrowie psychiczne); wsparcia środowiska (rodzina, koledzy, szkoła, społeczeństwo) oraz sprzyjającego rozwojowi przypadku (specjalne zdarzenia pozwalające na skrystalizowanie się talentu, czyli trudne, nieprzewidziane zdarzenia w życiu człowieka związane ze środowiskiem rodzinnym, szkolnym, społecznym czy zdrowiem jednostki). Poszczególne czynniki tworzą sieć wzajemnych powiązań odpowiadających za powstawanie wybitnych zdolności jednostki. Wszystkie wskazane komponenty mają wymiar

statyczny (właściwości i charakterystyka ucznia określana w konkretnym czasie w porównaniu z grupą rówieśniczą) oraz wymiar dynamiczny (wpływ procesu edukacji i środowiska na rozwój konkretnych zdolności). Brak któregokolwiek elementu nie jest rekompensowany przez pozostałe.

Zróżnicowany model Zdolności i Talentu (*Differentiated Model of Giftedness and Talent* – DMTG) Françoys Gagnégo obejmuje pięć dynamicznie powiązanych komponentów: zdolności naturalne, talenty, proces rozwojowy oraz dwa katalizatory – intrapersonalny i środowiskowy. Zdolności naturalne ujawniają się spontanicznie we wczesnym okresie rozwoju jednostki w przynajmniej jednej sferze aktywności, co jest możliwe do zaobserwowania w codziennej aktywności w domu bądź szkole (Gagné, 2004, s. 119-147). Rozwijają się one w talenty dzięki systematycznej edukacji, umożliwiającej zdobycie odpowiednich kompetencji związanych z wiedzą i umiejętnościami specyficznymi dla konkretnych obszarów aktywności zawodowej. Proces rozwojowy zdolności w talent obejmuje aktywność edukacyjną, postęp w rozwoju związany z tempem realizacji programów i kolejnymi osiągnięciami jednostki oraz inwestowanie w ten rozwój czasu, energii i środków finansowych. W procesie kształcenia ważne są też znaczące zdarzenia pozytywne i negatywne, które mogą być punktami zwrotnymi w rozwoju jednostki (Limont, 2010, s. 75). Z kolei wśród czynników intrapersonalnych wyróżniamy właściwości fizyczne (wygląd, zdrowie), właściwości psychiczne (temperament, osobowość, energia) oraz umiejętność kierowania własnym rozwojem, posiadanie zainteresowań, pasji, zdolność do długotrwałego wysiłku. Do grupy czynników środowiskowych należy bliższe i dalsze środowisko (otoczenie fizyczne, kulturowe, społeczne, rodzina), a także wpływ osób znaczących: nauczycieli, rodziców, kolegów, mentorów.

Niezależnie od przyjętego modelu czy koncepcji zdolności badania z zakresu psychologii, pedagogiki, genetyki dostarczają wielu dowodów na to, że rozwój zdolności, a szczególnie inteligencji, zdeterminowany jest w znacznej mierze wpływami środowiskowymi, od których zależą także osiągnięcia w nauce, sukcesy zawodowe i życiowe (Gmerek-Melosik, 2010; Melosik, 2010).

****

Pojęcie zdolności może być różnie rozumiane i interpretowane, co uwarunkowane jest przyjętymi perspektywami teoretycznymi, kontekstem historycznym, kulturowym czy społecznym. Stąd też wielość i różnorodność koncepcji teoretycznych związanych ze zdolnościami wynikających m.in. z etiologii, natury zjawiska, jak też roli jaką zdolności odgrywają w procesie edukacji i funkcjonowaniu społecznym.

Wśród badaczy problematyki większość zgadza się z wyróżnieniem zdolności ogólnych – inteligencji – i zdolności specjalnych. Współcześnie podkreśla się, że

osiągnięcie sukcesu jest możliwe dzięki aktywnej interakcji poznawczych i osobowościowych cech jednostki. Wśród najważniejszych można wymienić motywację, samoocenę i system wartości. Zwraca się uwagę również na możliwość rozwijania zdolności (Sękowski, Bilyakovska, 2011, s. 23).

Zdolności są pojęciem złożonym, wieloznacznym, różnie definiowanym w literaturze przedmiotu. Jednakże można przyjąć, za Ewą Muszyńską (2019), że zdolność to właściwość jednostki odnosząca się do określonego, wąskiego lub(i) szerokiego obszaru jej aktywności i przejawiająca się w ponadprzeciętnym (wykraczającym ponad normę) poziomie zachowań lub realizacji zadań, będących obserwowalnym wyrazem tej aktywności. Jednocześnie podkreślić należy, za Geoffem Lewisem (1998) czy Wiesławą Limont (2010), że aktywność może odnosić się do różnych sfer funkcjonowania jednostki: poznawczej, językowej, matematycznej, sportowej, muzycznej, plastycznej i in.

ROZDZIAŁ III

DZIECI I MŁODZIEŻ ZDOLNA W RZECZYWISTOŚCI RODZINNEJ I SZKOLNEJ JAKO PRZEDMIOT BADAŃ I ANALIZ

Współcześnie obserwuje się liczne zmiany niemalże we wszystkich sferach naszego życia, które w sposób istotny wpływają na sytuację dziecka. Według Jadwigi Izdebskiej: „[...] na kształt, obraz i jakość dzieciństwa mają wpływ poziom i możliwości rozwojowe, stan odczuwania przez dziecko potrzeb, a także środowisko, w którym ono żyje, to najbliższe, ale także odległe, niewidzialne, pozytywne i wartościowe wychowawczo, jak również destrukcyjne" (Izdebska, 2004, s. 58). Dzieciństwo to świat dziecka, świat jego przeżyć, doświadczeń, relacji z innymi osobami i skutki tych relacji, to środowisko życia, rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła, Kościół, kultura, telewizja i różne media elektroniczne. Dzieciństwo można też określić jako: „codzienną rzeczywistość wypełnioną intensywnym poznawaniem, zdziwieniem, działaniem, doświadczaniem, myśleniem, przeżywaniem..." (Kapica, 2006, s. 20). Należałoby spojrzeć na dzieciństwo jako okres niezwykle istotny, wręcz fundamentalny w indywidualnej biografii jednostki. To bowiem z poziomem i jakością życia w tym czasie wiążą się szanse rozwoju człowieka i jego życiowe osiągnięcia. Jeśli ta podstawa będzie słaba, dziecko będzie musiało znacznie bardziej zmagać się z kolejnymi oczekiwaniami otoczenia. Stąd też okres dzieciństwa uznaje się za czas najbardziej dynamicznych i znaczących dla całości życia zmian i osiągnięć (Pietruszka, 2015).

Dzieciństwo to podstawa dla każdej formy rozwoju i życia osoby ludzkiej (Nowak, 2001, s. 161), którego granicę wiekową określa pełnoletniość. W ten sposób definiuje dziecko m.in. konwencja o prawach dziecka, w świetle której dziecko to każda istota ludzka w wieku poniżej 18 lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ono wcześniej pełnoletniość. Konwencja nie określa początkowego momentu „stania się dzieckiem" co doprecyzowuje *Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka* (Dz. U. 2006 Nr 6, poz. 69, art. 2, ust. 1), według której dziecko to każda istota ludzka od poczęcia do osiągnięcia pełnoletniości. Dziecko można postrzegać jako człowieka znajdującego się w procesie osobowego dojrzewania i odnajdywania swojego miejsca w świecie kultury ludzi dorosłych (Ablewicz, 2002).

Obecnie coraz częściej zwraca się uwagę na fakt, iż dziecko jest zdolne do aktywnej partycypacji w życiu społecznym zarówno w grupach rówieśniczych, jak i w kręgu dorosłych (Śliwerski, 2007), jest ono autonomicznym podmiotem, który może być skoncentrowany na sobie w sposób podmiotowy oraz być twórcą własnego świata i rozwoju. Od tego, co zostanie dziecku zaoferowane, jakie bodźce stymulujące jego rozwój będą mu dostarczone, jakie zostaną położone fundamenty, zależy jego dalsze funkcjonowanie. Zmienia się charakter, zakres, wymiar dziecięcych relacji, przekształca się świat dziecka, obraz otaczającej je rzeczywistości. Tak więc chociażby postawa twórcza, która jest powszechna wśród dzieci, niestety może być hamowana przez niewłaściwe oddziaływania rodziny i szkoły, które zainteresowane są raczej stabilizacją i reprodukcją struktury społecznej oraz przekazywaniem zastanej wiedzy niż stymulowaniem postaw twórczych (Szmidt, 2013, s. 286). Podobnie jest z dziećmi zdolnymi i uzdolnionymi, których wysoki poziom inteligencji czy kreatywność mogą być rozwijane bądź tłumione zarówno przez środowisko rodzinne, jak i szkolne.

3.1. CHARAKTERYSTYKA DZIECI ZDOLNYCH

Uczeń zdolny to ten, który posiada wysoki iloraz inteligencji, twórczą wyobraźnię, możliwość osiągania sukcesów w wielu dziedzinach, wybitne specjalne uzdolnienia, szerokie zainteresowania, łatwość w uczeniu się, przyswajaniu wiedzy i jej rozumieniu, samokrytycyzm i pracowitość (Lewicki, 2011, s. 29). Tadeusz Lewowicki (1986, s. 52) definiuje uczniów zdolnych ze względu na wysoki poziom zdolności: ogólnych – inteligencji oraz specjalnych – uzdolnień, a także z uwagi na wysokie osiągnięcia lub ich możliwości w nauce czy w innych wartościowych dziedzinach życia społecznego oraz oryginalne i twórcze osiągnięcia i ich możliwości – tzw. twórczy potencjał. Mark A. Runco (2005, s. 295-312) zwraca uwagę na istotne różnice w funkcjonowaniu dzieci zdolnych czy posiadających talent. Według niego nie można porównywać ani używać tych samych pojęć, opisując dziecko utalentowane muzycznie, dziecko o zdolnościach matematycznych czy językowych. Wprowadza on pojęcie „kreatywne wybitne zdolności", bowiem to kreatywny potencjał wyróżnia wybitnie zdolnych.

Dzieci utalentowane demonstrują wysokie osiągnięcia lub posiadają potencjał do takich osiągnięć przynajmniej w jednym z wymienionych obszarów: posiadają ogólne zdolności intelektualne; myślą w sposób twórczy; wykazują uzdolnienia przywódcze; wykazują uzdolnienia artystyczne; wykazują uzdolnienia psychomotoryczne (Szumski, 1995).

Badania dotyczące charakterystyki osób uzdolnionych przyczyniły się do określenia pewnych cech ucznia wybitnego, który wyróżnia się: lepszą umiejętnością

przetwarzania złożonych informacji; dobrze rozwiniętą umiejętnością formułowania i rozwiązywania problemów poznawczych; wyższą zdolnością do planowania i organizowania pracy intelektualnej; wyższym poziomem motywacji i większym zapałem do pracy; szerokimi zainteresowaniami i rozległą wiedzą; oryginalnością i niekonwencjonalnością myślenia (Kossewska, 1998, s. 353). Ponadto uczniowie zdolni przejawiają duże możliwości zapamiętywania informacji oraz efektywniej stosują różnorodne strategie pamięciowe, mają dobrą podzielność i koncentrację uwagi, są dociekliwi, wnikliwi, potrafią dostrzegać istotne problemy i je rozwiązywać (Sękowski, Jurko, 2010, s. 19).

Uczeń zdolny wykazuje się dużym zainteresowaniem i aktywnością w określonej dziedzinie, szybkim tempem uczenia się i pasją w poznawaniu problemów z konkretnej dyscypliny. Dzieci te charakteryzują się podwyższoną wrażliwością emocjonalną oraz zauważalnym brakiem emocjonalnej i społecznej równowagi rozwojowej. Często są zamknięte w sobie, nieprzystępne, perfekcjonistyczne, nadmiernie krytyczne względem własnej osoby, mają trudności z dostosowaniem się do wymagań społecznych. Preferują kontakty ze starszymi dziećmi i dorosłymi. Dzieci zdolne i twórcze dostrzegają problemy tam, gdzie inni ich nie widzą, postrzegają świat w odmienny sposób, potrafią szybciej i głębiej zrozumieć złożone zagadnienia (Limont, 2005, s. 124-125).

Badania dotyczące charakterystyki osób uzdolnionych pozwoliły opracować charakterystykę ucznia wybitnego, który posiada lepsze umiejętności przetwarzania złożonych informacji niż inni uczniowie; ma dobrze rozwiniętą umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów poznawczych; lepiej planuje i organizuje pracę intelektualną; posiada wysoki poziom motywacji do pracy; posiada szerokie zainteresowania oraz myśli w niekonwencjonalny sposób (Borzym, 1979). Dokonywana przez niego ocena jest zazwyczaj trafniejsza i szybsza, ma tendencję do systematyzowania i organizowania sytuacji w struktury według własnego porządku, preferują indywidualny sposób pracy (Sękowski, 2001).

Uczniowie, którzy mają wyjątkowe uzdolnienia w funkcjonowaniu poznawczym, różnią się od swoich rówieśników: szybkością nabywania wiedzy i uczenia się nowych umiejętności; dokładnością rozumienia nowego materiału, zakresem swoich zainteresowań (Gil, 2014, s. 134), ogromnym zaangażowaniem i wytrwałością (Kiedewicz-Nappi, 2004, s. 309-315). Dzieci zdolne mają szerokie spektrum zainteresowań, postawę pytającą (są ciekawe wszystkiego i o wszystko pytają), mają także lepsze interakcje ze środowiskiem (Bilidiren, 2018, s. 17). Dzieci te kreują swoje zainteresowania dzięki dużej energii, jaką wkładają w aktywności intelektualne oraz olbrzymiej pasji. Swoją aktywność potrafią wykorzystywać w różnych dziedzinach naukowych i życiu codziennym (Aleksandrovich, 2013, s. 7-17).

Najczęściej wymieniane w literaturze cechy charakterystyczne dzieci zdolnych i uzdolnionych to: łatwość zapamiętywania, uczenia się, spostrzegawczość, bogata wyobraźnia, ciekawe i oryginalne pomysły, umiejętność wnioskowania, dobra pamięć, koncentracja uwagi, umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów, wysoka sprawność językowa, perfekcjonizm, co zazwyczaj przekłada się na wysokie wyniki w nauce (Bates, Munday, 2005; Baum, 2013; Lewis, 1998; Regan, 2005; Sękowski, 2001).

Badania pokazują, że dzieci zdolne znacznie szybciej niż ich rówieśnicy zaczynają mówić, budują pełne zdania i mają większy zasób słów, którymi się posługują (Gross, 2005, s. 65). Ich wczesna mowa zazwyczaj charakteryzuje się niezwykle dojrzałym i wyrafinowanym słownictwem oraz niezwykłymi osiągnięciami lingwistycznej pamięci (Gross, 2005, s. 74). Dzieci zdolne mogą wcześnie demonstrować rozwój intelektualny, psychomotoryczny i psychospołeczny. Szybciej zaczynają chodzić, szybciej uczą się czytać, pisać, liczyć i szybciej zaczynają mówić złożonymi zdaniami (Clark, 2012; Ellala i in. 2020; Gross, 2005, s. 99). Niejednokrotnie mają rozbudowane umiejętności narracyjne, budują/konstruują bardziej rozwinięte narracje, ich opisy są bardziej szczegółowe oraz ustrukturyzowane (Cukierkorn i in., 2008; Mills, 2015, s. 36-37; Silverman, 2018; Vaivret-Douret, 2011). Rozwój poznawczy dzieci uzdolnionych jest znacznie lepszy niż rozwój społeczno-emocjonalny (Morawska, Sanders, 2003, s. 165; Osmanović, Akay, 2018, s. 46).

Dzieci zdolne/uzdolnione mogą przejawiać także cechy negatywne, takie jak nieuwaga, popełnianie prostych błędów, niedojrzałość emocjonalna, problemy w kontaktach z rówieśnikami, problemy z nauką podstawowych czynności (pisanie, ortografia), nieumiejętność zaakceptowania braku racji lub porażki, niechęć do pracy w grupie, brak cierpliwości, zarozumiałość, koncentracja na sobie, niechęć do podporządkowywania się regułom (Baum, Łukasiewicz-Wieleba, 2017, s. 208).

Typową cechą dzieci i młodzieży uzdolnionej jest duża wrażliwość, szczególnie charakterystyczna u osób utalentowanych artystycznie. Osoby te przejawiają silną potrzebę akceptacji ze strony innych, głęboko przeżywają odbierane z otoczenia społecznego sygnały krytyki i odrzucenia (Sękowski, 2000). Z badań Ireny Borzym (1979) wynika, że uczniowie zdolni w porównaniu z mniej zdolnymi rówieśnikami charakteryzują się większym neurotyzmem, niekonwencjalnością, introwertyzmem, wrażliwością, niepewnością siebie, wysoką samooceną i samoświadomością, większą pobudliwością i niestałością emocjonalną.

L. Stteter Holingworth (1926), uchodząca za pionierkę badań nad dziećmi wyjątkowo uzdolnionymi, ustaliła, że im bardziej dzieci odbiegają od przeciętnej dla danego wieku, tym więcej problemów z ich przystosowaniem, im wyższe IQ, tym większe problemy z rówieśnikami. Z badań Jamesa J. Grossa (2005, s. 8) wynika, że dzieci zdolne często w szkole czuły się głęboko nieszczęśliwe i społecznie odrzucone.

Dzieci zdolne potrafią trafnie odczytać oczekiwania innych względem nich i dopasować się do wymagań, co oznacza, że ich kompetencje społeczne są wysokie (Galloway, Porath, 1997). Zdarza się, że takie dziecko nie potrafi odnaleźć się w grupie rówieśniczej, ponieważ nie potrafi ona docenić jego talentu, dlatego też zazwyczaj świetnie odnajduje się w starszym towarzystwie, woli bawić się z dziećmi starszymi i dorosłymi (Limont, 2005; Rostowski, 1990, s. 5-40; Sękowski, 2000). Dzieci uzdolnione przejawiają różne trudności w zakresie socjalizacji, ponieważ ich poziom rozwoju i oczekiwania względem przyjaźni są radykalnie odmienne od rówieśników. Nawet przenoszenie dzieci do wyższych klas nie pozwala im na odnalezienie przyjaciół (Cross i in., 2019; Gross, 2005, s. 177; Porzucek, 2009; Yaman, Sökmez, 2020; Zeidner, Matthews, 2017). Dzieci te mają świadomość, że są nielubiane i odrzucane przez kolegów z klasy, co nasila ich problemy z koncepcją samych siebie (Gross, 2005, s. 198).

Jak zauważa Tracy L. Cross (2016), życie uzdolnionych dzieci jest skomplikowane i stresujące, ponieważ muszą zmagać się z piętnem uzdolnień, mieszanymi przekazami dotyczącymi uzdolnień, asynchronicznym rozwojem, multipotencjalnością, perfekcjonizmem. Uczniowie uzdolnieni doświadczają wysokiego poziomu negatywnego perfekcjonizmu oraz trudności w radzeniu sobie z porażkami i krytyką głównie na polu edukacji (Guignard i in., 2012). W tej grupie osób może pojawiać się depresja, nadużywanie niedozwolonych substancji oraz problemy w relacjach z innymi. Ponadto presja, by osiągać dobre wyniki, narzucana przez dorosłych i rówieśników, a także zazdrość i odrzucenie rówieśnicze powodują, że niektórzy uczniowie obdarzeni zdolnościami ukrywają swoje umiejętności lub dostosowują się do zachowań rówieśniczych i mają tylko kilku bliskich przyjaciół (Cross i in., 1991; Cross i in., 2019; Plucker, Levy, 2001; Yaman, Sökmez, 2020; Zeidner, Matthews, 2017). Zdolności mogą stanowić wyzwanie w budowaniu relacji z rówieśnikami (Cross, 2012; Manor-Bullock i in., 1995; O'Rourke i in., 2012) i przyczyniać się do niepowodzenia utalentowanych jednostek w wykorzystaniu ich potencjału (Berndt, 1999). Asynchroniczny rozwój uzdolnionych może skutkować odrzuceniem przez rówieśników z powodu niezrozumienia ich zachowania (Semrud-Clikeman, 2007). Są to osoby o podwyższonej wrażliwości w obszarze intelektualnym, emocjonalnym (Zakreski, 2018), wyobrażeniowym czy sensorycznym (Probst, Piechowski, 2012). Ponadto jeśli komunikacja między dziećmi a rodzicami jest niewystarczająca, pojawiają się konflikty, które potęgują stres (Citil, Ataman, 2018).

Szybki rozwój dzieci uzdolnionych w porównaniu z rówieśnikami sprawia, że interesują się światem i mają zdolność szybkiego uczenia się. Cechuje je jednak przesadna wrażliwość i skłonność do popadania w nudę, frustrację, a nawet depresję (Ford, 2013). Są również zagrożone rozwojem emocjonalnych trudności i problemów w związkach rówieśniczych i z rodzeństwem, prawdopodobnie z powodu

dynamicznej interakcji między czynnikami interpersonalnymi, intrapersonalnymi i środowiskowymi (Callahan i in., 2004; Mueller, Winsor, 2018).

Samotność jest często spotykaną cechą dzieci uzdolnionych. Niektórzy badacze problemu tłumaczą ją tym, że mają one bogaty świat wewnętrzny, który sprawia, że czują się dobrze same ze sobą (Csikszentmihalyi, Rathunde, Whalen, 1993; Gross, 2005; Winner, 2000, s. 159-169). Mają niewielką liczbę potencjalnych przyjaciół, którzy dzieliliby z nimi ich zainteresowania, dlatego często są izolowane (Adams-Byers, Whitsell, Moon, 2004, s. 7-20). Badania Aminy Osmanović i Ceylani Akay (2018, s. 46) wskazały, że dzieci uzdolnione mają wiele problemów w procesie socjalizacji. Autorki poszukują przyczyn tych problemów w cechach osób uzdolnionych takich, jak: asynchronizm w rozwoju, wrażliwość emocjonalna, neurotyczny perfekcjonizm, potrzeba pracy na swój własny sposób, poczucie różnicy między sobą a rówieśnikami, nonkonformizm. Często zdarza się, że dzieci wyjątkowo uzdolnione przejawiają tendencję do kierowania innymi osobami i organizowania otoczenia, dlatego też mogą być postrzegane jako narzucające swoją wolę, dominujące, zbyt pewne siebie i dumne, co rzutuje negatywnie na ich relacje społeczne (Sękowski, 2001; Sękowski, Siekańska, 2008, s. 155-171). Ponadto dzieci uzdolnione są niezwykle wrażliwe na otoczenie. Bardzo szybko rozumieją różne sytuacje społeczne, mimo niewypowiedzianych sygnałów, reprezentują wysoką empatię (Bouchet, Falk, 2001, s. 260-267; Lind, 2001, s. 3-6).

Inną grupę przyczyn problemów z socjalizacją Amina Osmanović i Ceylani Akay (2018, s. 46) określają jako czynniki społeczno-kulturowe, do których zaliczają: instytucję edukującą, która nie jest w stanie zaspokoić naukowych potrzeb dzieci uzdolnionych, oraz pewne normy społeczne, które naznaczają każdego, kto zachowuje się w odmienny sposób.

Wybitne zdolności jednakże nie zawsze przekładają się na wysokie osiągnięcia, zdarzają się jednostki uzdolnione o zaniżonych wynikach działania, nieprawdą jest bowiem potoczne przekonanie, że „uczeń zdolny jakoś sobie poradzi, nawet jeśli jego rozwój nie będzie wspierany" (Chrzanowska, Jachimczak, 2019). Dotyczy to osób z tzw. Syndromem Nieadekwatnych Osiągnięć (SNO), które pomimo wysokiej inteligencji, posiadanych talentów mają osiągnięcia niewspółmierne do potencjalnych możliwości, ze wskazaniem na rozbieżność między posiadanym potencjałem a osiągnięciami szkolnymi (czy też rozbieżność między osiągnięciami oczekiwanymi a faktycznymi). Osoby przejawiające syndrom nieadekwatnych osiągnięć nie stanowią jednorodnej grupy, najczęściej jednak charakteryzują się niską samooceną, przypisywaniem osiąganych wyników czynnikom zewnętrznym, małą determinacją, łatwym zniechęcaniem się i wycofywaniem z wykonywania zadań (Dyrda, 2007; Łukaszewski, Doliński, 2000, s. 441-468), negatywnym nastawieniem do szkoły i nauczycieli (McCoach, Siegle, 2008; Rimm, 1994). Przyczyn

takiego stanu szukać należy według Beaty Dyrdy (2007) zarówno w środowisku rodzinnym, szkolnym, jak i w osobowości dziecka. Wśród przyczyn rodzinnych wymienić można niewłaściwe oddziaływania wychowawcze, tj. nadopiekuńczość, zbyt wysokie lub zbyt niskie wymagania w stosunku do dziecka, co niekorzystnie wpływa na kształtowanie się jego samodzielności. Negatywny wpływ na osiągnięcia dziecka ma także brak wsparcia i zainteresowania ze strony rodziców jego sprawami, jak również niechęć i brak akceptacji poczynań, co rzutuje na zaniżenie samooceny i brak wiary we własne możliwości. Ponadto sytuacje konfliktowe, stresogenne, rozbicie rodziny, patologie w rodzinie również nie służą poczuciu bezpieczeństwa dziecka, co z kolei odbija się na jego motywacji do pracy (Dyrda, 2007; Rostowski, 1990). Negatywne oddziaływanie na rozwój talentu u dziecka może mieć walka o wpływy wewnątrz rodziny, stopień nasilenia i metody tej walki rzutują na wzorce zachowań dzieci i preferowany przez nie system wartości (Giza, 2006, s. 53). W tej grupie przyczyn wymienić należy również warunki socjoekonomiczne rodziny (Limont, 2010).

Przyczyny SNO tkwiące w środowisku szkolnym to głównie nieefektywne metody nauczania, brak indywidualizacji kształcenia, tłumienie kreatywności ucznia, dominujące postawy nauczycieli, nieadekwatność oczekiwań w stosunku do możliwości ucznia (Dyrda, 2000; Dyrda, 2007), niewłaściwe postawy i zaburzenia relacji interpersonalnych w grupie rówieśniczej (Dyrda, 2012). Z kolei Sylvia B. Rimm (1994) wskazuje na znaczenie takich zjawisk i sytuacji szkolnych, jak: brak niezbędnego poziomu dyscypliny w klasie, atmosfera niezdrowej rywalizacji, „etykietowanie uczniów", nieodpowiednie metody nauczania powodujące u ucznia znudzenie. Wiesława Limont (2010) wymienia jeszcze inne przyczyny: programy niedostosowane do potrzeb uczniów, wielość celów i zadań przypisanych szkole, rozdrobnienie treści programowych czy brak zajęć kompensacyjno-wychowawczych. Natomiast Beata Dyrda (2010) uważa, że jedną z najważniejszych przyczyn tkwiących w środowisku szkolnym jest brak spójnych, systemowych rozwiązań w zakresie pracy z uczniem zdolnym w polskim systemie oświaty oraz brak systemu identyfikowania uzdolnień uczniów z uwzględnieniem pomocy ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Z kolei wśród cech osobowych rzutujących na niskie wyniki w nauce przede wszystkim wymienić należy: zaniżoną samoocenę, niskie poczucie własnej wartości, brak motywacji, wytrwałości, lękliwość, brak zaufania do samego siebie (Dyrda, 2000; Nęcka, 2003; Sękowski, 2000), jak również zawyżoną samoocenę, która łączy się z brakiem samokrytycyzmu i pobłażaniem sobie oraz zbyt liczne i rozproszone zainteresowania (Dyrda, 2000). Wśród innych cech wpływających na wystąpienie SNO podaje się małe zdolności przystosowawcze, wysoką neurotyczność, zbyt wysokie ambicje i egocentryzm, nadpobudliwość psychoruchową

lub zahamowanie (Dyrda, 2000; Dyrda 2007), a także pesymizm, nieufność, zbyt łatwe wycofywanie się i niepodejmowanie nowych zadań i wyzwań (Reis, McCoach, 2004). Dzieci uzdolnione mają bardzo dużo energii i często są błędnie diagnozowane jako dzieci nadpobudliwe. W rzeczywistości często nudzą się i mogą stać się niesforne, jeśli nie będą odpowiednio stymulowane (Berkowitz, Hoppe, 2009, s. 137). Ponadto wymienić należy tutaj takie zjawiska, jak: dysfunkcje układu nerwowego, występowanie wad fizycznych i chorób somatycznych (Limont, 2010).

SNO może dotyczyć jednego przedmiotu lub grupy przedmiotów, może wiązać się ze wszystkimi zajęciami szkolnymi, może przybierać postać chroniczną (gdy zaniżone osiągnięcia mają długotrwały charakter) bądź postać sytuacyjną (gdy mają charakter przejściowy i wiążą się z niesprzyjającymi okolicznościami).

Na podstawie badań (Bedyńska, Dreszer, 2008; Turska, Bernacka, 2008) prowadzonych przy użyciu wywiadu z rodzicami dzieci zdolnych zidentyfikowano kilka czynników odpowiedzialnych za powstawanie SNO. Są to m.in. sytuacje, gdy dzieci są niechciane, ich matki są młode i samotne, gdy dzieci zostają odrzucone przez rodziców. Przyczyną SNO może być również przynależność do grup mniejszościowych: rasowych, religijnych, kulturowych.

Charakterystyki dotyczące dzieci i młodzieży zdolnej przytaczane przez licznych badaczy koncentrują się zarówno na właściwościach intelektualnych, osobowościowych, emocjonalnych, jak również dotyczą aspektu funkcjonowania społecznego. We wczesnym dzieciństwie dominują zazwyczaj czynniki osobowościowe i rodzinne, w późniejszym okresie dorastania decydującego znaczenia nabierają czynniki środowiskowe związane ze szkołą (Dyrda, 2012). Liczni autorzy wskazują na zjawisko niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych, szacując, że około 50% dzieci zdolnych nie wykorzystuje swoich możliwości (Limont, 2010), a co 10 uczy się dużo poniżej możliwości (Dyrda, 2000).

3.2. RODZAJE ZDOLNOŚCI

W literaturze spotkać można różnorodne podziały zdolności, m.in. klasyfikację według Teresy Gizy (2006, s. 44), która wyróżnia: ogólne zdolności intelektualne; specyficzne uzdolnienia akademicko-szkolne; uzdolnienia w zakresie uczenia się; zdolności twórcze; uzdolnienia przywódcze; uzdolnienia artystyczne – np. plastyczne, muzyczne; uzdolnienia psychomotoryczne. Z kolei Geoff Lewis (1998) zakłada, że uzdolnienia dzieci należy rozpatrywać w kilku obszarach i wyróżnia dzieci uzdolnione: językowo; matematycznie; sportowo; naukowo; twórczo; organizatorsko; przywódczo; plastycznie; muzycznie; technicznie; aktorsko.

Ogólne zdolności intelektualne przejawiają się we wszystkich wyższych formach aktywności człowieka, zarówno poznawczych, jak też w myśleniu i uczeniu

się. Dla rozwoju zdolności istotne znaczenie mają wczesne doświadczenia poznawcze dziecka, tworzą one bowiem pierwsze schematy zachowań, dostarczają pozytywnych wzmocnień w postaci emocji, są źródłem kształtowania więzi społeczno-uczuciowej z dorosłymi (Tyszkowa, 1990, s. 99-100). Zdolności te nabywane są w rodzinie, a następnie w środowisku społeczno-kulturowym dziecka. Zdolności intelektualne wiążą się z procesami kodowania, przetwarzania i przechowywania informacji oraz przenoszenia ich w sferę realizacji i działania. W rozważaniach naukowych nad inteligencją wyodrębniono dwa kierunki. Pierwszy wyrażał przekonanie, że inteligencja to najogólniejsza zdolność wyrażająca całościową sprawność mózgu (Karol Spearman, Raymond Cattel). Zaś drugi nurt ujmował inteligencję jako zbiór różnych czynności poznawczych (Alfred Binet, Dawid Wechsler, Joy P. Guilford). Ostatecznie udowodniono, że inteligencja rozwija się wraz z rozwojem myślenia dziecka (Giza, 2006, s. 70; Piaget, 1966).

Uzdolnienie w zakresie uczenia się (zdolności akademickie) zapewniają osiąganie wysokich rezultatów w pewnych obszarach nauki lub wiedzy i nie są tożsame z inteligencją. Z badań Renaty Wiechnik (1996, s. 72-73) wynika, że najwyższy poziom zdolności uczenia się (mierzony osiąganymi rezultatami) uzyskują uczniowie zarówno o wysokim poziome zdolności intelektualnych, jak i twórczych. Uzdolnienia twórcze wpływają na proces uczenia się słabiej niż intelektualne. Uczniów osiągających wysokie wyniki w nauce charakteryzuje wysoki poziom internalizacji szkolnych wymagań i standardów osobowych, zaś uczniowie osiągający gorsze wyniki w nauce w znacznie mniejszym stopniu identyfikują się z wartościami preferowanymi przez szkołę (Tyszkowa, 1990, s. 379). Sukces szkolny traktowany jest jako rezultat zdolności uczenia się, Wyjątkowe dokonania w poszczególnych przedmiotach szkolnych są możliwe w przypadku ukierunkowania na daną dyscyplinę i zainteresowanie się nią. Zdolności akademickie w zależności od dziedziny mają różną dynamikę rozwoju, np. w naukach ścisłych wybitne dokonania są dziełem ludzi młodych (np. u chemików w wieku 28 lat), ale już w obszarze humanistyki czy filozofii sukcesy przychodzą znacznie później (47-48 lat) (Popek, 2001a).

Zdolności twórcze można rozpatrywać w znaczeniu wąskim i szerokim. W tym pierwszym mają one charakter potencjalny, są identyfikowane za pomocą testów, oznaczają pewne cechy intelektualne, tj. płynność, giętkość, oryginalność. Potencjalność nie daje gwarancji zaistnienia działań prowadzących do uzyskania wytworów twórczych. Z kolei w szerokim rozumieniu twórcze zdolności rzeczywiste są wypadkową zdolności twórczych potencjalnych, jak również cech motywacyjnych, osobowościowych oraz nabytej wiedzy i umiejętności w warunkach, jakie zostały dane (Stasiakiewicz, 1999, s. 170). Różnice w rozumieniu twórczości skutkują niejednorodnym podejściem badawczym, bowiem testy stanowią sposób badania zdolności myślenia twórczego, zaś analiza wytworów – osiągnięć

twórczych. Edward Nęcka (2001, s. 217) uważa, że twórczość wymaga opisu na czterech poziomach: twórczości „płynnej", „skrystalizowanej", dojrzałej i wybitnej. Twórczość płynna jest niezbędna dla zaistnienia pozostałych rodzajów twórczości, składają się na nią czynniki poznawcze (uwaga, percepcja, wyobraźnia), emocjonalne (ciekawość poznawcza), motywacyjne (potrzeba nowości) i osobowościowe (otwartość), rozumie się ją jako zdolność do wytwarzania nowych pomysłów. Twórczość skrystalizowana wymaga wiedzy i umiejętności do analizy problemu lub celu oraz myślenia krytycznego, motywacji zadaniowej. Twórczość dojrzała polega na „podejmowaniu ważnych celów lub problemów i na wypracowywaniu rozwiązań uzyskujących – w wyniku społecznej oceny – status dzieł twórczych" (Nęcka, 2001, s. 231). Na poziomie twórczości dojrzałej działają specyficzne procesy motywacyjne, tj. motywacja samoistna czy motywacja osiągnięć. Natomiast twórczość wybitna stanowi szczególny rodzaj twórczości dojrzałej, powodujący powstawanie znaczących dzieł, zmieniający w sposób istotny dziedziny życia i twórczości, przynoszący fundamentalne zmiany (Giza, 2006, s. 74). Twórczość stanowi pewną zdolność (umiejętność) wyjścia poza zastane sytuacje i warunki oraz realizowania stanów możliwych (potencjalnych). Sposoby postępowania osób twórczych są inne niż ogólnie znane i wykorzystywane.

Uzdolnienia przywódcze ujawniają się w toku interakcji między ludźmi tworzącymi grupę społeczną. Na strukturę grupy składają się m.in. hierarchia władzy i układ socjometryczny. Każda osoba w grupie zajmuje określone pozycje, ma przypisane obowiązki, obdarzona jest jakimś przywilejem i ma określony status, zaś przywódca ma ten status najwyższy (Giza, 2006, s. 67). Specyficzną odmianę grup społecznych stanowią grupy rówieśnicze, będące formą życia społecznego dorastającej młodzieży, dla której ważna jest popularność wśród rówieśników. Wyznacznikami popularności mogą być sukcesy szkolne, jak również zachowania przestępcze czy antyspołeczne. Cechą wyróżniającą przywódcę jest sprawowanie władzy, które może być oparte na nagrodach, przymusie, autorytecie, porozumieniu itp. (Oyster, 2002, s. 247). Wśród cech przywódców wyróżnić można potrzebę sprawowania władzy, potrzebę osiągnięć, umiejętność rozwiązywania problemów, pewność siebie, łatwość wzbudzania zaufania, dobry wgląd w problemy, racjonalność, przewidywalność (Oyster, 2002, s. 242). Przywódcy posiadają odpowiednie predyspozycje w sferze swoich zachowań, zdolności interpersonalnych oraz motywację przywódczą (np. pragnienie władzy, wytrwałość). Na uzdolnienia przywódcze składa się układ specyficznych cech osobowości oraz zachowań, które pozwalają jednostce kierować innymi.

Uzdolnienia artystyczne wiążą się z predyspozycjami w obszarze różnych dziedzin sztuki. Najczęściej dotyczą muzyki bądź plastyki, ale mogą to być również umiejętności poetyckie, pisarskie, aktorskie itp. Na uzdolnienia muzyczne

składa się wiele różnych zdolności muzycznych: poczucie wysokości dźwięku, poczucie głośności, barwy, słuch harmoniczny, poczucie rytmu, smak muzyczny i pamięć muzyczna (Giza, 2006, s. 62). Zdolności muzyczne ujawniają się najwcześniej, badania nad rozwojem zdolności muzycznych dotyczą dzieci w wieku 3-11 lat. Nauczyciele mogą rozpoznawać rozwój zdolności, umiejętności i zainteresowań muzycznych na podstawie obserwacji, wywiadów, analizy wytworów, sprawdzianów umiejętności. Z badań Marii Manturzewskiej (2001) wynika, że uzdolnienia muzyczne związane są ze środowiskiem rodzinnym, zwłaszcza z tradycjami muzycznymi w rodzinach.

Uzdolnienia plastyczne wiążą się z wrażliwością percepcyjną, koordynacją wzrokowo-ruchową, wyćwiczalnością manualną, pamięcią wzrokową i wizualną, wyobraźnią wizualną, myśleniem artystycznym, wrażliwością emocjonalną (Popek, 2001b, s. 146). Wiesława Limont (2010) wskazuje na cztery możliwe struktury uzdolnień plastycznych: wytwórcze, odtwórcze, odbiorcze i twórcze, będące wynikiem wzajemnych związków zdolności sensomotorycznych, inteligencji estetycznej, zdolności twórczych, pożądanych cech osobowościowych oraz uwarunkowań zewnętrznych. Dziecięca twórczość artystyczna ma dużą wartość ogólnorozwojową, stymuluje procesy poznawcze i emocjonalne. Do końca młodszego wieku szkolnego twórczość plastyczna jest spontaniczna, opiera się na wyobraźni i swobodnej ekspresji, zaś wartość prognostyczną mają diagnozy prowadzone u młodzieży w wieku 15-16 lat, kiedy ocenie podlega forma artystycznego wytworu plastycznego (kompozycja, kolorystyka, kształt, charakter środków wyrazu).

Uzdolnienia motoryczne ujawniają się i dynamicznie rozwijają między 16 a 25 rokiem życia, po czym wygasają, dlatego też sportowcy dosyć wcześnie kończą swoje kariery. Uzdolnienia te uczniowie mogą rozwijać na zajęciach pozalekcyjnych w ramach SKS lub w pozaszkolnych klubach sportowych (Popek, 2001a, s. 136). Wymagają one odpowiedniej sprawności fizycznej, określanej jako aktualna możliwość wykonywania wszelkich działań motorycznych (zarówno umiejętności ruchowych, wydolności wszystkich narządów i funkcji ustroju, wyrobienia cech motorycznych, tj.: siły, szybkości, wytrzymałości, odpowiedniej motywacji, swoistych cech budowy) (Giza, 2006). W okresie dojrzewania młodzież uzyskuje pełną kontrolę nad ruchami, potrafi zintegrować „potrzebne" komponenty w całość, a ruchy lokomocyjne, manipulacyjne czy stabilizacyjne mogą u niektórych osób uzyskać poziom wyższy od przeciętnej, i wówczas, dodatkowo rozwijane, stanowią podstawę sukcesów sportowych (Giza, 2006).

Przyjmuje się, że uzdolnienia językowe nie są jedną cechą, ale raczej zespołem cech wzajemnie się uzupełniających i mogących występować u uczniów w różnym natężeniu. Wszystkie one bazują na procesach przetwarzania informacji, które stanowią podstawę uczenia się języków obcych (Sobańska-Jędrych i in., 2013).

Na zdolności językowe składają się: zdolność kodowania fonetycznego (umiejętność przechowywania materiału językowego przez czas niezbędny do jego audytywnego rozpoznania i późniejszego przywoływania z pamięci); wrażliwość gramatyczna (umiejętność rozpoznawania funkcji słów w zdaniu); umiejętność wnioskowania indukcyjnego (wnioskowania o formie językowej, regułach i strukturze języka na podstawie przykładów); zdolność zapamiętywania w krótkim czasie znacznej ilości materiału językowego i skojarzeń (Pawlak, 2011, s. 31). Sam „talent językowy" do nauki języka obcego nie wystarczy, by zakończyła się ona sukcesem. Różnice w osiągnięciach mogą wynikać z wielu przyczyn, które są uwarunkowane różnorodnymi czynnikami, zarówno wewnętrznymi, np. zainteresowaniami i osobistymi preferencjami (dany język bardziej się podoba), jak i zewnętrznymi (motywacja oraz sposób prowadzenia lekcji języka obcego czy też relacja z nauczycielem) (Sobańska-Jędrych i in., 2013).

Uzdolnienia matematyczne mogą być definiowane jako dyspozycje stanowiące warunek pomyślnego uczenia się i uzyskiwania osiągnięć w matematyce. Umożliwiają zatem opanowanie specyficznego systemu symboli matematycznych i sprawne operowanie nimi w procesie rozwiązywania problemów matematycznych (Kość, 1982, za: Łubianka, 2007). Barbara Gawda (1996) wyróżnia dwa rodzaje uzdolnień matematycznych: heurystyczne (pozwalające na formułowanie oryginalnych praw i znajdowanie nowych niestereotypowych rozwiązań matematycznych problemów) oraz algorytmiczne (związane z opanowywaniem znanych schematów rozwiązań, postępowaniem według z góry ustalonych zasad i reguł rozwiązań).

Danuta Nakoneczna (1980, s. 30) wyróżnia pięć grup uczniów zdolnych:

- ✓ Uczniowie o wysokich zdolnościach intelektualnych, mający wysokie osiągnięcia w zakresie większości przedmiotów wykładanych w szkole.
- ✓ Uczniowie o dość dużych uzdolnieniach intelektualnych, mający osiągnięcia w wybranych przedmiotach kształcenia.
- ✓ Uczniowie, którzy nie są ponadprzeciętnie zdolni, a dobre wyniki w nauce zawdzięczają głównie własnej pracowitości oraz opiece ze strony środowiska społecznego.
- ✓ Uczniowie o dużych zdolnościach intelektualnych, którzy nie osiągają zadowalająco wysokich wyników w nauce.
- ✓ Uczniowie z ukrytymi talentami, które zostają ujawnione nie za pomocą testów, lecz na skutek działania silnych bodźców mobilizujących do pracy oraz w wyniku zapewnienia uczniom odpowiednich warunków do tworzenia.

Z kolei Witold Dobrołowicz (1982, s. 34) wyróżnia dwa typy uczniów zdolnych: uczeń uzdolniony i uzdolniony twórczo. Do pierwszego zalicza jednostki obdarzone wysokim poziomem sprawności umysłowych, które ujawniają się głównie w czynnościach odtwórczych (szybkie uczenie się, przyswajanie wiadomości,

dobra pamięć, duże możliwości percepcji nowych informacji i ich rozumienia), zaś do drugiego uczniów kreatywnych, charakteryzujących się niejednokrotnie słabą pamięcią, ale za to wyjątkową wyobraźnią, oryginalnością pomysłów i zdolnością myślenia dywergencyjnego.

3.3. MOŻLIWOŚCI IDENTYFIKOWANIA DZIECI ZDOLNYCH

Głównym problemem współczesnej szkoły jest wczesne rozpoznawanie zarówno możliwości intelektualnych dziecka, jak i rozwiniętych już uzdolnień, ponieważ to ono, zdaniem Noelene McBride (1992, s. 19-22), otwiera drogę do osiągania sukcesu w ciągu całego życia. Wielu psychologów uważa, że identyfikowanie zdolności dziecka powinno być realizowane już w wieku przedszkolnym, bowiem okres ten jest sensytywny dla kształtowania umiejętności uczenia się, zdolności specjalnych, kompetencji językowych oraz społecznych (Kossewska, 1998, s. 353). Na początku procesu identyfikacji nauczyciele powinni polegać przede wszystkim na opiniach rodziców. Joanna Kossewska (1998) proponuje wykorzystanie skal nominacyjnych, adresowanych zarówno do rodziców, jak i nauczycieli w celu identyfikacji dzieci uzdolnionych, bo to właśnie w najbliższym środowisku powinny być stwarzane możliwości zaspokajania potrzeb rozwojowych dzieci zdolnych. Bardzo ważne jest, aby identyfikacja i diagnoza zdolności rozpoczęła się już na etapie wychowania przedszkolnego, gdyż wczesne rozpoznanie uzdolnień dziecka jest powiązane z obserwacją jego zachowań przez rodziców, wychowawców w przedszkolu, a później nauczycieli w szkole (Skoczylas, 2016).

Małgorzata Stańczak (2009, s. 21) podkreśla nadużywanie terminu „diagnoza zdolności". Uważa, że przeprowadzana w warunkach szkolnych selekcja uczniów zdolnych, dokonywana przez nauczyciela, jest jedynie procesem ich identyfikacji, który ma ograniczoną wartość z pedagogicznego punktu widzenia. O ile bowiem pozwala określić, kto jest zdolny, o tyle nie daje żadnych wskazówek dotyczących dalszych działań, mających na celu zapewnienie rozwoju rozpoznanych zdolności. Nie jest to zatem pełna diagnoza pedagogiczna. Diagnoza jest terminem szerszym, obejmuje rozpoznanie interesującego zjawiska poprzez zebranie potrzebnych danych i ich krytyczną analizę, a nierzadko specjalnych badań i dociekań.

Według Abrahama J. Tannenbauma procedury diagnozowania uczniów zdolnych powinny obejmować trzy etapy: przesiewowy, selekcyjny i różnicowania. W pierwszym do puli dzieci zdolnych zalicza się nawet te, u których można zauważyć tylko niewyraźne znaki ewentualnego potencjału. Drugi etap wiąże się z wyborem najzdolniejszych dzieci z grupy wybranej wcześniej przy wykorzystaniu elementów wzbogaconego kształcenia i strategii umożliwiającej dzieciom realizację konkretnych zadań ujawniających ich zdolności. Ostatni etap ma na celu

wytypowanie jednostek o zdolnościach w specyficznych obszarach aktywności (Tannenbaum, 1986b, s. 391-428).

Diagnoza ucznia zdolnego powinna uwzględniać dwa kryteria: psychologiczne i pedagogiczne. Pierwsze odnosi się do właściwości rozpoznawanych za pośrednictwem testów badających poziom intelektualny, uzdolnienia specjalne, osobowość ucznia zdolnego. Testy te są przeprowadzane przez specjalistów w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Narzędzia te nie powinny być jednak stosowane w oderwaniu od kryteriów pedagogicznych, opartych na obserwacji, opinii rodziców czy opiekunów dziecka, wychowawców, nauczycieli, którzy systematycznie oceniają wytwory i prace dziecka, bowiem, jak pisze Stanisław Popek (2001a), wszystkie próby określenia zdolności niezależnie od działania, tzn. w oderwaniu od uczenia się i rozwoju (na przykład tylko przy pomocy testów psychologicznych), z góry skazane są na niepowodzenie.

W literaturze spotykane są różne metody identyfikacji zdolności dziecka, m.in.:

1) Testy inteligencji (Skala Inteligencji Wechslera – WISC-R dla dzieci od 6 do 16 roku życia), również testy zdolności specjalnych, testy osobowości (Dyrda, 2007, s. 14; Sękowski, Siekańska, Klinkosz, 2009).
2) Udział w konkursach, olimpiadach, zawodach (Partyka, 1999; Sękowski, Łubianka, 2009; Tallent-Runells, Candler-Lotven, 2007).
3) Otrzymywanie stypendiów i nagród (Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski, 2018).
4) Nominacja przyznawana przez nauczyciela (Fechner-Sędzicka, 2013).
5) Nominacja przyznawana przez eksperta (Fechner-Sędzicka, 2013).
6) Nominacja przyznawana przez rodziców (możliwość zawyżania osiągnięć własnego dziecka) (Fechner-Sędzicka, 2013; Partyka, 1999).
7) Nominacja przyznawana przez grupę (Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski, 2018; Partyka, 1999).
8) Wyniki sprawdzianów wiadomości (Bardzińska, 2020, s. 115; Czaja-Chudyba, 2005, s. 51).
9) Autonominacje (Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski, 2018, s. 67).
10) Skale wskaźnikowe, formularze, zestawy kontrolne (Limont, 2010, s. 106-108).

Testy inteligencji są doskonałym źródłem informacji o poziomie zdolności rozumowania oraz umiejętnościach słownych i liczbowych dziecka (Eby, Smutny, 1998, s. 70). Koncentrują się one na zdolnościach intelektualnych oraz możliwych do zdiagnozowania w czasie wykonywania testu takich cech, jak wytrwałość i motywacja (Czaja-Chudyba, 2005, s. 53). Jednakże tej metodzie identyfikowania zdolności stawia się coraz więcej zarzutów, bowiem np. negatywne nastawienie dziecka do

testu może wpłynąć na jego wynik (Fishkin, Johnson, 1998, s. 4-12). Krytycy testów uważają, że obejmują one tylko wąski zakres intelektualnych zdolności ujawnianych w wybranej, pojedynczej dziedzinie, wymagają generowania poprawnych, ale jednocześnie powierzchownych odpowiedzi (Sternberg, 1986, s. 143-147). Ponadto w zadaniach testowych dostarcza się badanemu gotowych informacji niezbędnych do ich rozwiązania, podczas gdy rozwiązywanie problemów rzeczywistych wymaga samodzielnego poszukiwania informacji i ich właściwego selekcjonowania. Zarzuca się im również konwergencyjny charakter (możliwe jest tylko jedno dobre rozwiązanie), podczas gdy problemy rzeczywiste wymagają zastosowania wielu rozwiązań i wyboru najwłaściwszego, zadania testowe nie odzwierciedlają rzeczywistych problemów dnia codziennego (Stańczak, 2009). Wśród naukowców i specjalistów panuje przekonanie, że same testy inteligencji są zdecydowanie niewystarczające do identyfikacji uczniów zdolnych (Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski, 2018; Sękowski, Łubianka, 2015, s. 624-632), ponieważ dostarczają jedynie informacji na temat ilościowego zróżnicowania uczniów w zakresie inteligencji. W Polsce badania z wykorzystaniem testów psychologicznych mogą być prowadzone tylko przez psychologów i poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Są to tzw. kryteria psychologiczne i odnoszą się jedynie do pomiaru inteligencji i wyników w testach psychologicznych (Książek i in., 1999).

Natomiast pedagodzy i nauczyciele korzystają z metod i technik ogólnodostępnych, niewymagających specjalistycznej wiedzy psychologicznej – z kryteriów psychopedagogicznych.

Jednym z nich jest uczestnictwo w konkursach, które nie zawsze daje oczekiwane rezultaty co do identyfikacji uczniów zdolnych – na wyniki mogą mieć bowiem wpływ zawyżone lub zaniżone wymagania konkursowe, niski poziom kwalifikacji jury, niejednakowy sposób przygotowania uczestników do konkursu, różne warunki wstępne umożliwiające udział w konkursie. Ponadto metoda ta jest nieskuteczna, a wręcz niepożądana do zastosowania we wczesnym dzieciństwie ze względu na rozwijanie motywacji zewnętrznej i niesprzyjanie budowaniu relacji społecznych (Uszyńska-Jarmoc, 2005). Na ich specyfikę uwagę zwrócił Krzysztof Szmidt (2011), podkreślając dominację mechanizmów rywalizacji i presję osiągnięcia sukcesu, stanowiących zagrożenie dla kreatywności ucznia oraz jego funkcjonowania społeczno-emocjonalnego. Jednakże uczestnictwo w nich jest bardzo istotne szczególnie przy identyfikacji zdolności specjalnych. Badacze problematyki uważają, iż biorący udział w formach konkursowych to w przeważającej części osoby zdolne (Stańczak, 2009).

Nominacje nauczycielskie stanowią jedno z najczęściej stosowanych kryteriów identyfikowania zdolności uczniowskich. Oparte są nie tylko na osiągnięciach szkolnych i pozaszkolnych ucznia, ale też obserwacji jego zachowania i cech.

Trafność oszacowań nauczycielskich waha się pomiędzy 10 (Jacobs, 1971, s. 140-142) a 22% (Porter, 1999). Przyczyn tak niskiej ich skuteczności należy szukać w stereotypowym definiowaniu zdolności jako wąskiej sprawności akademickiej, przecenianiu znaczenia inteligencji dzieci i umniejszaniu znaczenia możliwości twórczych (Hany, 1993, s. 196-211), jak również w błędnym przekonaniu, że IQ stanowi lepszą i dokładniejszą miarę zdolności niż obserwacje nauczycielskie (Tannenbaum, 1986b). Omawiane kryterium zależne jest od wiedzy, kompetencji i doświadczenia zawodowego. Obserwacje nauczycielskie wiążą się z wiekiem dzieci i uwzględnianiem ich rozwoju. Wobec młodszych wskazana byłaby obserwacja aktywności podczas zabawy. Analizom powinny podlegać także kontakty interpersonalne, zainteresowania, aktywność na zajęciach artystycznych.

Nominacje eksperckie zależą w głównej mierze od fachowości eksperta, jego pozycji zawodowej i doświadczenia. Dotyczą one informacji udzielanych przez trenerów, instruktorów, tutorów, opiekunów pracujących z dzieckiem poza środowiskiem szkolnym w klubach, domach kultury, szkołach językowych itp. Eksperci prowadząc zajęcia z danego obszaru w określonej grupie wiekowej, mają możliwość obserwowania i porównywania zachowań i postępów dziecka na tle jego rówieśników i na tej podstawie mogą wnioskować o mocnych stronach ucznia. Informacje te przydatne są przy określaniu, jak dziecko funkcjonuje w czasie wolnym od zajęć szkolnych, jakie ma osiągnięcia, jak działa w grupie innej niż szkolna (Fechner-Sędzicka, 2013, s. 34; Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013).

Nominacje rodzicielskie traktowane są jako pierwsze ważne źródło informacji o mocnych stronach rozwoju dziecka, ich znaczenie podkreśla wielu autorów, m.in. Louise Porter (1999); Barbara Louis i Michael Lewis (1992, s. 27-31); Beata Dyrda (2007), Sylwia Gwiazdowska-Stańczak i Andrzej Sękowski (2018). Z badań Louise Porter (1999) wynika, że około 70% rodziców potrafi poprawnie ocenić zdolności swoich dzieci, Beata Dyrda (2012, s. 396) wskazuje na 60% poprawnych nominacji, zaś Linda K. Silverman (2013, s. 236) pisze aż o 84% poprawnych rodzicielskich rozpoznaniach potencjalności dzieci. Nominacja rodzicielska, zwana nominacją źródłową (wstępne rozpoznanie), zdaniem Janiny Uszyńskiej-Jarmoc (2005, s. 123), powinna być wzmocniona współpracą ze specjalistami, w pierwszej kolejności z nauczycielami. Według Friedy Painter (1993, s. 49) czy Ellen Winner (1996, s. 9) rodzice, kierując się czynnikiem emocjonalnym, mają zazwyczaj tendencję do zawyżania osiągnięć dziecka i przeceniania jego potencjału. Jednakże nominacje te dostarczają cennych informacji o możliwościach dziecka (Piotrowski, 2019), jego mocnych i słabych stronach, zainteresowaniach, rodzajach podejmowanych przez nie aktywności poznawczych lub artystycznych, dotychczasowych osiągnięciach, motywacji do działań, celach do realizacji oraz potrzebach czy problemach (Freeman, 2000).

Nominacje rówieśnicze, podobnie jak rodzicielskie, często są subiektywne, niejednokrotnie też obarczone błędem wynikającym z nieprawidłowych relacji interpersonalnych w grupie, zazdrości rówieśników o popularność czy nieśmiałości dziecka zdolnego (Dyrda, 2007, s. 14). Zazwyczaj jednak to właśnie koledzy potrafią szybko i prawidłowo wskazać, kto w ich otoczeniu jest najlepszy w danej dziedzinie, wymienić ich możliwości i mocne strony. Dzieci mają bowiem możliwość wzajemnego poznania się w takich sytuacjach, które pozostają nieznane ich rodzicom i nauczycielom. Stąd też uczniowie mogą odkryć takie obszary u swoich kolegów, które świadczą o ich nieprzeciętnych zdolnościach w danej dziedzinie, jak kreatywność, ciekawość poznawcza czy szerokie zainteresowania.

Autonominacja (metoda nominacji samego siebie) pozwala uczniowi na realizację swego potencjału zdolności poprzez udział w pozaszkolnych programach, wyjazdach edukacyjnych, naukowych, artystycznych, twórczych wpisujących się w jego zainteresowania i potrzeby, a polega na samodzielnym zgłoszeniu przez ucznia swoich potrzeb edukacyjnych. Jest metodą zalecaną u dzieci starszych (starsze klasy szkoły podstawowej, szkoła średnia, studia wyższe). Autonominacja jest wynikiem uzewnętrznionych potrzeb poznawczych samych uczniów, którzy chcąc się rozwijać samodzielnie, mogą zasygnalizować rodzicom, nauczycielom, że jakieś działania są zbieżne z tym, czym chciałyby się zajmować (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013). W przypadku autonominacji wychodzi się z założenia, że uczeń jest w stanie ocenić własne osiągnięcia, umiejętności i zdolności. Należy jednak liczyć się z ograniczonym stopniem jej rzetelności, bowiem uczeń może w sposób zaburzony postrzegać swoje osiągnięcia i możliwości, co może wynikać np. z zaniżonej lub zawyżonej samooceny lub innych czynników zewnętrznych. Autonominacja ma jednak na celu wyłonienie tych uczniów zdolnych, którzy w pracy na lekcji oraz w swoich osiągnięciach nie wykazują pożądanych cech (Sobańska-Jędrych i in., 2013).

Najczęściej stosowanym przez pedagogów sposobem rozpoznawania zdolności i uzdolnień są oceny szkolne. Kryterium to posiada wiele wad, m.in. stosunkowo niski obiektywizm, szczególnie w odniesieniu do wszelkiego rodzaju zadań otwartych czy niewłaściwego sposobu postrzegania ucznia, np. przez pryzmat jego zachowania w środowisku szkolnym. Z badań Agnieszki Hłobił (2010) wynika, że wszyscy nauczyciele szkół podstawowych oraz 87,5% nauczycieli szkół średnich oceny szkolne traktuje jako podstawowy sposób rozpoznawania zdolności, tuż obok obserwacji własnej ucznia. Łatwo jest je odnieść do danego przedziału czasowego i określonej grupy uczniów i na tej podstawie wyciągnąć wnioski. Jak zauważa Małgorzata Stańczak (2009, s. 19), ocena bardzo dobra w jednej szkole nie może być porównywalna z oceną z tego samego przedmiotu i zakresu wiedzy oraz umiejętności w innej placówce.

Skale wskaźnikowe służą charakterystyce zachowań uczniów zdolnych, stanowią podstawę do oceniania określonych dyspozycji konkretnej osoby. Uwzględniają one zachowania wskazujące na zdolności intelektualne związane z uczeniem się, zdolności twórcze, motywację i zdolności przywódcze. Za przykład skali wskaźnikowej może posłużyć ta opracowana przez Josepha Renzulliego (*Scale for Rating Behavioral Charakteristics of Superior Students*), określająca profile zdolności intelektualnych, twórczych i przywódczych oraz motywację ucznia (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, 2001; Davis, Rimm, 2004). W skali tej do każdej z właściwości ucznia przypisanych jest po 10 twierdzeń charakteryzujących jego zachowanie, które oceniane jest w skali od 1 do 4 punktów.

Jako inny przykład posłużyć może Nauczycielski Formularz Oceny Postawy Twórczej Ucznia opracowany przez Krzysztofa J. Szmidta (2001a), obejmujący twierdzenia związane z trzema komponentami: myśleniem twórczym, sferą emocjonalno-motywacyjną oraz działaniem. Poszczególne komponenty ocenia się w skali 1-4 punktów, przy czym 1 oznacza poniżej średniej, zaś 4 oznacza stopień wybitny.

Jeszcze innym exemplum jest Zestaw Geoffa Lewisa (1998, s. 168-169), służący do diagnozowania predyspozycji ogólnych i specyficznych. Przeznaczony jest on przede wszystkim dla rodziców, ale bywa wykorzystywany również przez nauczycieli. Składa się z 12-28 stwierdzeń przedstawiających zachowania dziecka. Odpowiedzi udzielane są w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza nigdy, a 5 – zawsze. O występowaniu konkretnego talentu można wnioskować na podstawie pozytywnych odpowiedzi w określeniu danej zdolności. Geoff Lewis opracował zestawy kontrolne do rozpoznawania: zdolności naukowych, talentu twórczego, talentu językowego (język pisany i mówiony), talentu matematycznego, talentu sportowego, talentu przywódczego i organizatorskiego oraz zdolności artystycznych. Autor założył interdyscyplinarne podejście do diagnozowania ucznia, na które składają się opinia rodziców, nauczycieli i rówieśników, oceny szkolne oraz osiągnięcia w danej dziedzinie. Geoff Lewis opracował również Test dla rodziców zawierający cechy dziecka zdolnego, według których rodzic ocenia zachowanie swego dziecka pod względem zdolności, sprawności intelektualnej, zdolności przywódczych, artystycznych i muzycznych.

Kolejnym narzędziem jest Zestaw kontrolny dla rodziców i nauczycieli „Zdolności dziecka" Beaty Dyrdy (Dyrda, 2007). Może być on wykorzystywany do wstępnej diagnozy zdolności zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców/opiekunów dziecka. Autorka zaleca jednak przed przystąpieniem do niej przeprowadzenie dłuższej i wnikliwej obserwacji dziecka. Na podobnej zasadzie funkcjonuje kwestionariusz obserwacji: Lista kontrolna dla nauczycieli Mirosławy Partyki (1999), gdzie celem jest identyfikacja ucznia pod kątem oznak zdolności ponadprzeciętnych. Jeszcze inne narzędzie to Test dla rodziców Davida Lewisa (1988), na który

składa się 40 pozycji opisujących cechy dziecka zdolnego, pozwalających rozpoznać zdolności ogólne, sprawność intelektualną, zdolności przywódcze, zdolności artystyczne, zdolności muzyczne.

Pomimo słabości niektórych metod oceny zdolności ucznia, ważne jest podejście oparte na wielopłaszczyznowej ocenie możliwości dziecka z wykorzystaniem różnorodnych sposobów wyłaniania uczniów zdolnych. Możliwości dziecka zdolnego nie rozwijają się w sposób równomierny. Nie należy się spieszyć z uznaniem go za zdolne, poprawniej byłoby używać określenia przejawy zdolności.

3.4. KSZTAŁCENIE UCZNIÓW ZDOLNYCH

Joseph S. Renzulli, amerykański pedagog, stwierdził, że najlepsze, co w państwie można zrobić dla kształcenia zdolnych, to: stworzenie korzystnych rozwiązań legislacyjnych i finansowych; zbudowanie sieci ośrodków działających na rzecz zdolnych; posiadanie wysoko wykwalifikowanych nauczycieli oraz liderów, działających na rzecz edukacji uczniów zdolnych (Knobel, Shaughnessy, 2002, s.118-126). W Polsce ciągle brakuje rozwiązań systemowych zarówno w zakresie kształcenia nauczycieli, jak i systemu wsparcia dzieci i młodzieży zdolnej. W polskim szkolnictwie zalicza się uczniów zdolnych do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Dykcik, 2009), jednak poświęca się im mało uwagi, nie zauważa się ich problemów, pomija te związane z rozwojem, z osobowością, z ich trudnościami w funkcjonowaniu społecznym czy emocjonalnym. Tymczasem rozwój zdolności i uzdolnień warunkowany jest szeregiem różnorodnych czynników środowiskowych i psychologicznych i tylko odpowiednia współpraca środowiska szkolnego, rodzinnego czy lokalnego oraz wczesne identyfikowanie zdolności i uzdolnień może przyczynić się do zapewnienia zdolnym uczniom indywidualnych form opieki i kształcenia (Dyrda, 2012).

Uwarunkowania rozwoju zdolności tkwiące w środowisku szkolnym dotyczą kwestii polityki oświatowej, prawa oświatowego, procesu dydaktyczno-wychowawczego, procesu opiekuńczego, współpracy z placówkami i organizacjami pozaszkolnymi, a także przygotowania nauczycieli do wykonywania zawodu. W 1994 r. Komitet ds. Kultury i Edukacji Unii Europejskiej opracował dokument, w którym znalazły się rekomendacje dla Parlamentu Europejskiego na temat kształcenia dzieci zdolnych. Wskazano w nim na konieczność stwarzania odpowiednich warunków edukacyjnych uczniom zdolnym i uzdolnionym, zaliczając do nich np. elastyczny program kształcenia, możliwość dokonywania zmian w programie, wprowadzanie dodatkowego materiału do programu szkolnego, stosowanie metod aktywizujących, choćby projektów (Limont, Cieślikowska, 2005).

Obecna szkoła funkcjonuje w określonej kulturze edukacyjnej, na którą składają się: organizacja systemu szkolnego, wyobrażenia i oczekiwania społeczne, programy ukryte za podręcznikami, język dokumentów oświatowych, wśród których najważniejsza jest podstawa programowa (Bonar, 2014, s. 44). Nie wskazuje się celów istotnych dla podmiotowości dziecka, takich jak niezależność emocjonalna, wiara we własne siły, ciekawość poznawcza, samodzielność, kreatywność, umiejętność współpracy, komunikacji, potrzeba samodoskonalenia. Praca współczesnej szkoły koncentruje się na wyposażaniu uczniów w wiedzę i umiejętności, nie akceptując przy tym działań uczniowskich opartych na krytycznym myśleniu, samodzielności czy niekonwencjonalnych metodach nauki (Skałbania, 2011, s. 268). Tymczasem według Howarda Gardnera (2009) człowiek odbiera świat na różne sposoby: myśli wizualnie, słuchowo, przestrzennie, kinestetycznie, abstrakcyjnie. Inteligencja człowieka stanowi funkcję równowagi pomiędzy analitycznym, twórczym i praktycznym sposobem przetwarzania danych (Sternberg, Spear-Swerling, 2003).

W polskim szkolnictwie mało uwagi poświęca się uczniom zdolnym, nie zauważa się także ich problemów. Wynikać to może z małej świadomości nauczycieli dotyczącej zdolności oraz złożoności zagadnienia kształcenia tego typu uczniów w szkołach powszechnych. Zazwyczaj wysiłki pedagogów skupiają się na tych, którzy mają różnego rodzaju trudności w nauce, wynikające ze specyficznych nieprawidłowości w ich funkcjonowaniu: zaniżonych możliwości intelektualnych, dysfunkcji rozwojowych czy poważnych chorób. W polskich szkołach brakuje procedur, umożliwiających rozpoznanie uczniów o szczególnych uzdolnieniach. O zaklasyfikowaniu ucznia jako zdolnego decydują przede wszystkim jego wyniki w nauce, zaangażowanie na lekcjach oraz udział w olimpiadach przedmiotowych i konkursach (Ciechanowski i in., 2010, s. 64-65).

Ponadto szkoła współczesna wyposaża głównie uczniów w wiadomości i umiejętności, a uczniowie zdolni są na ogół krytycznie nastawieni do wiedzy podawanej w placówce. Jest to spowodowane tym, że wolą oni rozwiązywać problemy i zadania o charakterze dywergencyjnym, tymczasem programy nauczania zawierają najczęściej problemy i zadania konwergencyjne (Piotrowski, 2005, s. 26). Konwergencyjność w nauczaniu oznacza jednokierunkowość działań, koncentrowanie się na pojęciach, zaś myślenie dywergencyjne wymaga od ucznia oryginalności (Kondas, 1984). Programy szkolne są dostosowane do poziomu przeciętnego ucznia, a wymagania stawiane zdolnym oscylują poniżej ich możliwości, co powoduje, że uczniowie zdolni nudzą się na lekcjach, niejednokrotnie też przestają się uczyć i otrzymują słabe oceny (Rimm, 2003, s. 424-443). Polski system edukacyjny nadal realizuje transmisyjny i replikacyjny przekaz wiedzy, nauczyciele zaś kładą nacisk na konformizm poznawczy uczniów, premiując ich myślenie odtwórcze,

zabijając tym samym jego ciekawość poznawczą i dociekliwość (Szmidt, 2001b). Zbigniew Kwieciński twierdził wręcz, że „szkoła zabija w dzieciach ich zdolności i motywację poznawczą, obcina potencjał twórczy i tłumi zainteresowania ucznia" (Kwieciński, 1995, s. 14).

Polskie przepisy nie wymagają od nauczycieli kształcących uczniów zdolnych czy uzdolnionych specjalnych kwalifikacji zawodowych, w odróżnieniu od nauczycieli uczniów niepełnosprawnych, którzy zobowiązani są do posiadania uprawnień do pracy ze specyficznym odbiorcą działań edukacyjnych. W regulacjach prawnych nie jest definiowane pojęcie nauczyciela ucznia zdolnego. Pedagodzy kształcący dzieci zdolne w klasach powszechnych realizują zazwyczaj standardowy program nauczania oraz wypełniają taką samą rolę jak wobec uczniów przeciętnych.

W literaturze wyodrębnia się cztery postawy nauczycieli wobec uczniów zdolnych:

- ✓ Niedostrzeganie zdolności ucznia zdolnego (np. na skutek niewiedzy, braku identyfikacji zdolności).
- ✓ Ignorowanie lub hamowanie zdolności ucznia (np. brak umiejętności pracy z dzieckiem zdolnym, niechęć wobec dodatkowej pracy, nieakceptowanie zdolności ucznia).
- ✓ Nierozwijanie jego zdolności z powodów obiektywnych, ale dobre wypełnianie funkcji wychowawczych (uczeń wykazuje zdolności w innej dyscyplinie jak specjalność nauczyciela).
- ✓ Świadome podejmowanie zadania rozwoju zdolności (organizacja procesu kształcenia i wychowania w sposób dostosowany do potrzeb ucznia zdolnego) (Baldwin, 1993, s. 621; Cieślikowska, 2005, s. 196).

Dwie pierwsze postawy nauczycieli przyczyniają się do powstawania tzw. Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych, czyli niewykorzystania przez dziecko zdolne swoich możliwości, przejawiające się znaczną rozbieżnością pomiędzy ocenami i zachowaniami szkolnymi a wysokim potencjałem dziecka (Dyrda, 2000; Peters, Grager-Lodl, Supplee, 2000; Rimm, 1994).

Podkreślić należy, iż szkoła, aby realizować rozwój zdolności uczniów, powinna być szkołą homocentryczną, dla rozwoju zdolności najważniejszy jest kontakt z człowiekiem i nieprzewidywalne mikrozdarzenia. Jeśli edukacja chce wspierać kreatywność uczniów, to szkoła powinna być miejscem spotkania z ludźmi, a liczne kontakty interpersonalne zachodzące w szkole mogą stanowić źródło ekspresji, ustawicznego wyrażania siebie (Nalaskowski, 2005, s. 172). Obowiązujący w Polsce model edukacji nastawiony jest na uczenie umiejętności kognitywnych, zaś umiejętności emocjonalne (tj. współodczuwanie, elastyczność, tolerancja) są pomijane (Krzywka, 2005, s. 114). Praca z uczniem zdolnym ma charakter bardziej incydentalny, nie zaś systemowy (Muszyńska, 2019).

Judy Eby i John Smutny (1998, s. 100) opisują pięć modeli rozpoznawania i kształcenia dzieci zdolnych. Należą do nich: model indywidualnego nauczania (dostosowanie metod i form pracy, sposobu oceniania oraz ewaluacji postępów ucznia, tak by zrealizować założone cele zgodnie z podstawą programową); model ogólnej zdolności umysłowej (klasy lub grupy dzieci „genialnych"); model szczególnych umiejętności szkolnych (realizowany przez zajęcia przyspieszające lub wzbogacające z przedmiotów kierunkowych); model obrotowych drzwi (tworzenie „puli ogólnie utalentowanych", których w zależności od ujawnionego talentu przenosi się do grup uzdolnionych kierunkowo); model zachowania znamionującego uzdolnienia (dzieci same ubiegają się o przyjęcie na wybrane zajęcia, prezentując próbkę swojego dorobku).

Metody pracy z dziećmi zdolnymi Danuta Nakoneczna (1998) wiąże z trzema celami, jakimi są: przyspieszenie rozwoju uzdolnień i zainteresowań uczniów poprzez indywidualizowanie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych (indywidualne programy, metody i tempo pracy dostosowane do potrzeb ucznia, indywidualny tok nauki); poprzez aktywizowanie i usamodzielnianie uczniów oraz ich współudział i odpowiedzialność za proces kształcenia (pełnienie funkcji asystenckich przez uczniów, samodzielne prowadzenie przez nich zajęć, głos doradczy), a także wzbogacanie wiedzy uczniów (wykraczanie poza program obowiązkowy) oraz wdrażanie ich do operatywnego posługiwania się wiedzą (organizowanie różnych form pracy lekcyjnej, pozalekcyjnej, pozaszkolnej).

Programy dla dzieci zdolnych powinny uwzględniać ich potrzeby poznawcze, emocjonalne i społeczne. Do sposobów modyfikowania programów nauczania pod kątem dzieci zdolnych według Johna J. Gallaghera należy:

- ✓ Akceleracja – przyspieszanie, które pozwala na szybsze opanowanie danego materiału (np. przeskakiwanie klas, wcześniejsze rozpoczęcie nauki, skrócenie czasu nauki).
- ✓ Wzbogacanie – rozszerzanie, pogłębianie, zróżnicowanie materiału, realizacja materiału w szerszym zakresie i kontekście.
- ✓ Strukturalizacja – komplikowanie zadań, wprowadzanie złożonych instrukcji do zadań, w których uczeń samodzielnie musi zastosować daną teorię w praktyce.
- ✓ Wprowadzanie nowości – wprowadzanie do programu najnowszych treści, nowinek, które nie znajdują się w standardowych programach, nacisk na interdyscyplinarny charakter treści programowych (Gallagher, 2003, s. 19).
- ✓ Iwona Fechner-Sędzicka (2013) dodaje jeszcze grupowanie (tworzenie grup uczniów w zależności od rodzaju/poziomu zdolności i umiejętności, co zwiększa zaangażowanie intelektualne poprzez naukę na bardziej zaawansowanym poziomie).

Akceleracja sprawia, że uczniowie zdolni szybciej opanowują dany materiał. Jej źródeł należy szukać w amerykańskich i europejskich eksperymentach pedagogicznych okresu progresywizmu, którego to główną zaletą było umożliwienie uczniom uczenia się w takim tempie, jaki najbardziej odpowiadał ich potrzebom i możliwościom (Dyrda, 2012, s. 169). W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa typy przyspieszenia nauki: całościowe i częściowe. Akceleracja całościowa może przybierać różnorodne formy, np. wcześniejsze podejmowanie nauki w szkole przez dzieci szczególnie zdolne przed osiągnięciem przez nie „wieku obowiązku szkolnego"; szybsze opanowywanie materiału nauczania (klasy półroczne) polegające na umożliwieniu dzieciom zdolnym zrealizowania programu danej klasy w skróconym czasie; przeskakiwanie klas (czyli podwójna promocja), gdzie uczeń samodzielnie uzupełnia program „przeskoczonej" klasy; uczenie się zgodne z indywidualnym tempem całkowicie dostosowanym do potrzeb i indywidualnych możliwości ucznia (Lewowicki, 1986, s.78-97). Akceleracja częściowa obejmuje tylko niektóre z przedmiotów kształcenia, w zakresie których uczeń wykazuje zdolności, podczas gdy tempo uczenia się pozostałych przedmiotów nie odbiega od tempa innych uczniów (Stańczak, 2019, s. 150). Jako przykłady przyspieszenia częściowego posłużyć mogą: realizacja niektórych zajęć na poziomie zaawansowanym; grupowanie uczniów uzdolnionych, np. sekcje dla wyróżniających się; „przeskakiwanie" materiału z jednego przedmiotu, opanowywanego samodzielnie lub w czasie zajęć pozaszkolnych (najczęściej dotyczy matematyki i języków obcych) (Limont, 2010, s. 131). Kształcenie na poziomie zaawansowanym umożliwia uczniom szkół średnich uczestniczenie w zajęciach na poziomie uniwersyteckim. Z kolei grupowanie uczniów uzdolnionych pozwala na tworzenie zajęć dla uczestników o porównywalnych zdolnościach z danego przedmiotu. Przyspieszanie może dotyczyć jednego przedmiotu bądź kilku (Bardzińska, 2020). Badania pokazują, że uczniom tym potrzebna jest możliwość nauki w grupach osób uzdolnionych, w których pogłębienie treści, tempo nauczania oraz tempo realizacji programu dostosowane są do ich umiejętności (Rogers, 2002, s. 102-107). Wśród niewątpliwych zalet przyspieszania należy wymienić: możliwość realizacji tradycyjnego programu nauczania ogólnokształcącego w krótszym czasie; materiał można zrealizować wcześniej, a uczeń może studiować zawarte w nim zagadnienia w sposób bardziej pogłębiony; uczniowie zazwyczaj uzyskują wyższe wyniki w nauce; kształtuje się u nich bardziej pozytywna samoocena. Jednakże w sposobie tym można doszukać się też wad, bowiem niejednokrotnie przyspieszanie wiąże się z koniecznością odseparowania ucznia od rówieśników, co może pogłębiać problemy społeczne jednostki, a nagła zmiana środowiska edukacyjnego przysparzać sporo stresu i przyczyniać się do obniżenia wyników nauczania (Bardzińska, 2020, s. 119).

Wzbogacanie polega na włączaniu do tradycyjnego programu nauczania dodatkowych tematów lub umiejętności, naukę określonego przedmiotu w sposób pogłębiony i bardziej szczegółowy, gdzie uczeń pracuje w sposób kreatywny, wykorzystując umiejętność krytycznego myślenia. Rozszerzeniu podlegają zarówno treści programowe, jak i pozaprogramowe. Wprowadzone zmiany lub dodatkowe elementy mogą dotyczyć treści i/lub metod nauczania (Limont, 2010). Program wzbogaconego kształcenia może być zorientowany na proces edukacyjny, zawartość programu lub wytwór (A. Howley, B. C. Howley, Pendarvis, 1986). Źródeł różnicowania poszukiwać należy w progresywizmie, gdzie w szkołach pracujących według systemu daltońskiego wprowadzano zróżnicowane przydziały materiału nauczania dla uczniów (Czarnocka, 2017; Lewowicki, 1986). Obecnie jako przykłady wzbogacania tradycyjnych treści nauczania zawartych w programach mogą służyć: specjalne programy dla zdolnych (indywidualne programy dla dzieci zdolnych, klasy dla zdolnych, szkoły dla zdolnych); dodatkowe zajęcia fakultatywne; zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne; koła zainteresowań; obozy wakacyjne; współpraca szkoły z ekspertami zewnętrznymi; współpraca z nauczycielami wyższego etapu edukacyjnego czy nauczycielem akademickim (Czarnocka, 2017; Lewowicki, 1986).

Wzbogacanie ukierunkowane na wytwór wiąże się z wytwarzaniem konkretnych prac plastycznych, muzycznych, teatralnych, prezentacji itp. Jego wadą jest koncentracja na wytwarzaniu określonego produktu bez kształcenia uczniów w zakresie świadomego rozumienia celu, znaczenia procesu uczenia się oraz konieczności zbierania informacji ważnych dla twórczego rozwiązywania zadania lub problemu (Limont, 2010, s. 135). Wzbogacone kształcenie może być oferowane zarówno wewnątrz szkoły, jak również w środowisku pozaszkolnym (np. przez instytucje kultury, centra dla dzieci i młodzieży zdolnej). Ważnym polskim projektem oferującym od 1983 r. liczne wzbogacone programy i opiekę nad uczniem zdolnym jest Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci. Jego celem jest upowszechnianie wiedzy o szczególnych potrzebach edukacyjnych dzieci i młodzieży wybitnie uzdolnionych, o metodach pracy z nimi oraz tworzenie klimatu akceptacji i zrozumienia dla opieki nad nimi, jak również organizowanie warunków instytucjonalnych i materialnych sprzyjających rozwojowi uzdolnień i zainteresowań uczniów (Limont, 2010, s. 170-171).

Strukturalizacja obok komplikowania zadań może polegać również na wykorzystywaniu zróżnicowanych aktywizujących metod i form pracy (prace badawcze; projekty; eksperymenty; prowadzenie lekcji przez ucznia; metody problemowe; formy pracy rozwijające umiejętność komunikowania się i współpracy, wymagające samodzielnego planowania i decyzji o przyjętym modelu pracy; coaching; mentoring; tutoring itp.) (Czarnocka, 2017).

Grupowanie uczniów z kolei może przybierać wiele postaci, np. w klasach różnych ciągów o różnym poziomie nauczania; w obrębie różnych przedmiotów; kształcenie wielopoziomowe prowadzone w nieselekcjonowanych klasach; różnicowanie poziomu trudności materiału nauczania; stosowanie zróżnicowanych strategii kształcenia; stosowanie metod problemowych w kształceniu wielopoziomowym, nauczania programowego, umożliwiających indywidualizację kształcenia pod względem trudności i zakresu materiału nauczania, łączenie nauczania wielopoziomowego z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjnych (Dyrda, 2012).

Konkretne działania nauczycieli, dzieci i ich opiekunów powinny przebiegać na trzech poziomach: w czasie zajęć szkolnych; zajęć pozalekcyjnych i międzyszkolnych (Nakoneczna, 1998, s. 40-42). Wśród czynników wpływających na możliwości kształcenia uczniów zdolnych wymienić należy:

- czynniki ekonomiczne;
- dostęp do instytucji pozaszkolnych, wspierających kształcenie uzdolnień;
- czynniki kulturowe, tkwiące w środowisku rodzinnym i lokalnym;
- czynniki szkolne, dotyczące obszaru edukacji organizowanego przez szkołę: standard wyposażenia szkół, brak pozytywnego diagnozowania uczniów pod kątem uzdolnień, błędy w diagnozach i intuicyjnych ocenach wyrażanych przez nauczycieli;
- kompetencje nauczycieli w zakresie wspierania zdolności uczniów (Giza, 2006, s. 94).

Wiesława Limont (2010) podkreśla istotne znaczenie w pracy z uczniami zdolnymi: wiedzy posiadanej przez nauczycieli oraz ich umiejętności metodycznych, kompetencji poznawczych, charakteru i osobowości. Ponadto wskazuje się na wagę myślenia pedagogicznego, którego cechą charakterystyczną jest ukierunkowanie działań nauczyciela na osiąganie celów związanych z samodzielnym uczeniem się wychowanka (Tirri, 2008). Nauczyciel powinien twórczo realizować założone cele, wprowadzać innowacje pedagogiczne, rozwijać umiejętności i inicjatywy uczniów w zakresie samokształcenia, formułować zadania dostosowane do możliwości, stosować zróżnicowane strategie nauczania uczniów o różnych poziomach zdolności, wdrażać podopiecznych do pracy badawczej (Limont, 2010). Szczególną rolą nauczyciela jest kształtowanie wewnętrznej motywacji ucznia poprzez dostarczanie mu zadań, które dają okazję do czerpania satysfakcji z podejmowanych wysiłków (Dyrda, 2012).

3.5. ZNACZENIE ŚRODOWISKA RODZINNEGO W ROZWOJU ZDOLNOŚCI DZIECI

Inteligencja i uzdolnienia są wyznaczone dziedzicznie, lecz poziom ich rozwoju zależy od wielu uwarunkowań środowiska zewnętrznego (Giza, 2005, s. 154), w tym w pierwszej kolejności rodziny (Freeman, 2013; Mendecka, 2003; Sloane, 1985; Sołowiej, 1987). To ona jest środowiskiem wychowawczym, które silnie oddziałuje na rozwój intelektualny i osobowościowy dzieci, bowiem tutaj właśnie dziecko wprowadzane jest w krąg kontaktów społecznych, kształtuje swój światopogląd, uczy się życia, to rodzice wprowadzają dzieci w określone dziedziny aktywności, zapewniają im konieczne wsparcie finansowe, organizacyjne i emocjonalne (Brännström i in., 2020; Davidson, 2012; Freeman, 2013; Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski, 2018; Łukasiewicz-Wieleba, 2018; Mendecka, 2019; Olszewski-Kubilius i in., 2014; Papadopoulos, 2020; Shdaimah, Rosen, 2020; Stańczak 2019). Rodzinę można traktować jako system interakcji (Braun-Gałkowska, 2009); środowisko szczególne, niezastąpione w swych funkcjach, jako system, w którym zachodzą wzajemne relacje pomiędzy jego członkami (Bradshaw, 1994); jako grupę społeczną najsilniej transmitującą kulturę, która przetrwała okres kryzysu i stała się jedną z podstawowych instytucji opiekuńczo-wychowawczych, a także społecznych i kulturotwórczych (Turos, 2004, s. 7). Rodzina jest najważniejszym i elementarnym środowiskiem życia dziecka zapewnia bowiem warunki egzystencji i poczucie bezpieczeństwa, tworząc sama środowisko rozwojowe jednocześnie wprowadza dziecko w kolejne grupy społeczne, w interakcje jednostki z otoczeniem. To rodzice odkrywają talent swojego dziecka – są jego pierwszymi nauczycielami, sponsorami i mentorami rozwoju, to ich aspiracje i oczekiwania stają często u progu przyszłych sukcesów młodego człowieka (Stańczak, 2019). Skuteczność oddziaływań rodziny wynika z emocjonalnych powiązań, które stanowią unikatową własność tego środowiska. Intymność przeżyć, bliskość i bezpośredniość kontaktów oraz wielostronność oddziaływań sprawiają, iż więzi rodzinne są najtrwalszymi, jakie istnieją w gatunku ludzkim (Pielka, 2001).

Środowisko rodzinne może wpływać na wewnętrzną motywację dzieci. Stworzenie przez rodziców klimatu pełnego wsparcia, ciepła emocjonalnego może procentować u nich pewnością siebie, wewnętrzną harmonią, chęcią współdziałania, wytrzymałością i rozwijaniem ich umiejętności (Czerwonka, 2010; Stańczak, 2019). To poprzez akceptację rodziców, ich wsparcie i odpowiednie oddziaływania wychowawcze u dziecka rozwijają się zdolności i twórczość (Herskovits, 2000). Dzieci, których rodzice dostarczają im pozytywnych bodźców, zazwyczaj nie przerywają swoich działań nawet w obliczu porażek czy przeciwności losu, ponieważ dla nich jest istotny nie tyle sukces i uznanie, co wykonanie konkretnego zadania

(Lipnicka, 2000, s. 63-73). Judith R. Harris (1998) stwierdza, że dzieci wychowywane przez inteligentnych rodziców mają na ogół wyższe IQ. Rozwój i kształcenie zdolności w znacznej mierze zależą od wychowania w rodzinie, wsparcia i zaangażowania rodziców w rozwój dziecka, wpływają oni bowiem na kierunek i jakość rozwoju swoich dzieci (Barłóg, 2011, s. 56). O szczególnej roli środowiska rodzinnego jako czynnika rozwoju ludzkiej inteligencji i talentu piszą Judy Eby i John Smutny (1998, s. 33), stwierdzając, że rodzice osób utalentowanych byli nastawieni na dziecko i poświęcali mnóstwo czasu, energii i pieniędzy na treningi i zajęcia dodatkowe, przygotowujące je do przyszłej kariery. Ponadto w rodzinach tych dbano, aby dobrze wykonywało ono swoje obowiązki i ćwiczyło swój talent.

Rozwój wrodzonych zdolności dziecka jest możliwy tylko przy zapewnieniu pełnego bezpieczeństwa, ponieważ każda porażka wywołująca lęk wpływa hamująco na jego dalszy rozwój (Skałbania, 2011, s. 273). W niesprzyjających warunkach rozwój zdolności może ulec częściowemu lub prawie całkowitemu zahamowaniu (Freeman, 2013; Partyka, 1999).

Badacze interesujący się rolą oddziaływań rodziny w procesie rozwoju i wychowania koncentrują się na dwóch grupach czynników: socjoekonomicznych i wychowawczo-psychologicznych (Piotrowski, 2019, s. 93-121).

Do czynników socjoekonomicznych zaliczyć należy: wykształcenie rodziców, sytuację materialną, pracę zawodową, strukturę rodziny, warunki mieszkaniowe. Z badań wynika, iż uczniowie silnie wspierani w rozwoju przez rodzinę o wysokim statusie socjoekonomicznym stanowią 30,4% uczniów w szkołach ogólnodostępnych z typowych środowisk (Giza, 2019). Znaczenie statusu społeczno-ekonomicznego rodziny dla rozwoju zdolności wykazali w swoich badaniach Lewis M. Terman (1959), Dean K. Simonton (2010, s. 81), Janet E. Davidson (2012, s. 257), Teresa Makarska (1991, s. 62-68). Badacze stwierdzili, iż sytuacja materialna rodziny i wykształcenie rodziców wpływają na rozwijanie zdolności dziecka. Co prawda współczesne doniesienia badawcze (Łukasiewicz-Wieleba, 2018, s. 182; Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013, s. 155, 164) wskazują na większe zróżnicowanie poziomu wykształcenia rodziców dzieci zdolnych i urozmaiconą sytuację materialno-bytową, jednakże trudno zaprzeczyć stwierdzeniu, że stan zamożności rodziców stwarza znacznie korzystniejsze warunki dla rozwoju dziecka, gwarantując mu nie tylko lepsze warunki bytowe, ale przede wszystkim możliwości stymulacji jego potencjału i większe szanse na rozwijanie swoich pasji i zainteresowań (Stańczak, 2019, s. 59). Z wielu badań (Łukasiewicz-Wieleba, 2018, s. 249; Sosniak, 1985, s. 53-54; Siekańska, 2013, s. 86-93) wynika również, iż rozwój zdolności niesie ze sobą znaczne koszty finansowe, np. związane z zakupem instrumentów muzycznych, wyjazdami na koncerty, opłacaniem zajęć specjalistycznych, treningów, odzieży sportowej, stosownej diety itp.

Z kolei wśród czynników warunkujących rozwój talentu dziecka usytuowanych w sferze wychowawczo-psychologicznej wymienić można: wspomaganie rozwoju umysłowego i zainteresowań dzieci przez rodziców; poświęcanie czasu na rozmowy z dzieckiem i wspólne zabawy; zachęcanie do czytania książek, zainteresowania sztuką; zachęcanie do eksperymentowania i twórczości (Dyrda, 2000, s. 70-72); klimat domu rodzinnego, więzi emocjonalne pomiędzy członkami rodziny oraz postawy rodzicielskie (Stańczak, 2019, s. 57), a także sposób sprawowania opieki wychowawczej i kontroli zachowań dzieci (Piotrowski, 2019).

Przy czym podkreślić należy, iż działania pobudzające ze strony rodziców powinny być intensywne, długotrwałe i wystąpić już w okresie wczesnego dzieciństwa (Borzym, 1979, s. 56-57; Stoeger i in., 2014, s. 6). Działania rodzicielskie mogą służyć nie tylko rozwojowi zdolności ogólnych, ale też jakiejś zdolności specjalnej (np. podejmowanie działań służących rozwojowi zdolności muzycznych, plastycznych, językowych). Do działań rodzicielskich bezpośrednio wpływających na podejmowanie przez dziecko aktywności rozwijającej zdolności należy zapewnienie dziecku udziału w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz wyposażenie w przedmioty niezbędne do ćwiczenia danej umiejętności (G. Doman, J. Doman, 2013, s. 45).

Istotnym czynnikiem wpływającym na rozwój zdolności mogą być metody wychowawcze stosowane w rodzinie. Rodzice dzieci zdolnych to zazwyczaj osoby otwarte na nowe idee, mające chłonne umysły, zorientowane na dziecko, widzące jego indywidualność, poszukujące nowych rozwiązań problemów związanych z wychowaniem dziecka (Mendecka, Góra, 1993, s. 23). Rozwojowi zdolności służy także wzrastanie w środowisku, w którym ma ono okazję i zachętę do podejmowania określonego rodzaju aktywności, a także wzory tej aktywności (nauka przez naśladownictwo, np. w rodzinach muzyków).

Czynniki środowiskowe korelują ze wzrostem jak i obniżeniem uzdolnień (Deutsch-Smith, 2008, s. 288). Wśród czynników środowiska rodzinnego, które mogą stanowić zagrożenie dla rozwoju zdolności dziecka, znajdują się: zawyżone oczekiwania rodziców wobec dziecka; zbyt duża presja; brak akceptacji, nadmiernie rozpieszczenie; brak konsekwencji; problemy czy patologia rodziny (Czerwonka, 2009, s. 57); negatywne postawy rodzicielskie; niewłaściwa atmosfera; stosowanie błędnych metod wychowawczych (Giza, 2006, s. 253). Dziecko bywa traktowane jak instrument służący zaspokajaniu potrzeb rodziców, którzy pomijają jego rzeczywiste możliwości i potrzeby, w relacjach członków rodziny brakuje czułości, ciepła, zrozumienia (Csikszentmihalyi, Rathunde, Whalen, 1993; Lewis, 1998, s. 53). Postawa roszczeniowa rodziców, brak akceptacji dziecka takim, jakie jest, również może mieć negatywny wpływ na kształtowanie jego zdolności (Ziemska, 1973). Jeśli w środowisku rodzinnym dziecka nie ma bodźców intelektualnych, gdy

rodzice nie przejawiają żadnych zainteresowań kulturalnych, tłumią zainteresowania poznawcze dziecka, lekceważą jego naukę, a obowiązek uczęszczania do szkoły traktują jako narzuconą konieczność, wówczas dziecko nie otrzymuje impulsów koniecznych do rozwoju umysłowego, co nie sprzyja rozwojowi talentów.

Niekorzystną sytuacją jest brak zgodności rodziców odnośnie kształtowania zdolności dziecka, ich rywalizacja o wpływy wobec dziecka i kontrolę nad ścieżką jego rozwoju (Sękowski, 2000). Ponadto chęć posiadania tzw. cudownego dziecka i kierowanie go na zbyt wiele zajęć dodatkowych, pomijanie przy tym faktycznych potrzeb i woli dziecka (Muszyńska, 2017) również nie sprzyja rozwojowi jego talentu, a wręcz zagraża rozwojowi jego podmiotowości i samodzielności (Honore, 2011). Za równie niekorzystną sytuację można uznać przypadki, gdy rozwój zdolności dziecka traktowany jest jako wynik niezrealizowanych marzeń i ambicji rodzicielskich, próba realizacji własnych marzeń i pragnień poprzez osobę dziecka, traktowanie jego talentu jako formę rekompensaty za to, czego sami nie osiągnęli w dzieciństwie (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013).

Istotnym czynnikiem, który negatywnie oddziałuje na rozwój talentu u dziecka, jest nieprawidłowo funkcjonująca rodzina, zwłaszcza gdy zaburzona jest jej struktura, występują w niej choroby przewlekłe, nałogi, przemoc, ma ona niski status materialno-ekonomiczny (Tyszkowa, 1985). Sytuacje niewydolności rodzicielskiej mogą być spowodowane różnymi czynnikami, m.in. wyuczoną bezradnością, nieobecnością rodzica, niedojrzałością emocjonalną. Z badań wynika, że w rodzinach zrekonstruowanych (w których pojawia się ojczym), dzieci osiągają niższe wyniki w nauce, są mniej zmotywowane do pracy, częściej wykazują zachowania antyspołeczne niż rówieśnicy z rodzin naturalnych (Kromolicka, 1998). Natomiast David H. Feldman (1999) i Mark A. Runco (1994) uważają, że każde traumatyczne wydarzenie powoduje destabilizację emocjonalną i poznawczą jednostki, jednak może ona mocą własnego wysiłku przywrócić sobie stan równowagi, a traumatyczne przeżycia rodzinne twórczo przekształcić w dzieło sztuki. Trudne doświadczenia rodzinne mogą wyzwolić bądź wzmocnić motywację wewnętrzną osób z wysokim potencjałem zdolnościowym, stanowiąc niejako formę ratunku przed zagrażającą rzeczywistością (M. Csikszentmihalyi, I. S. Csikszentmihalyi, 2008).

Niezależnie jednak od funkcjonalności czy dysfunkcjonalności środowiska rodzinnego podkreślić należy niewatpliwą jego rolę w rozpoznawaniu potencjału rozwojowego dziecka, jego mocnych i słabych stron czy posiadanych zainteresowań.

****

Niektórzy badacze uważają, że w każdym dziecku tkwi potencjał, jednakże od tego, co zostanie dziecku zaoferowane, jakie bodźce stymulujące jego rozwój

będą mu dostarczone, zależy jego dalsze funkcjonowanie. Niewłaściwe oddziaływania podstawowych środowisk, a więc rodziny i szkoły, mogą zamiast stymulować, hamować rozwój potencjalności dziecka. Predyspozycje do rozwoju wymagają odpowiedniego ukierunkowania i wspomagania, bez tego bowiem nie będą mogły być wykorzystywane w przyszłych aktywnościach zawodowych.

ROZDZIAŁ IV

DZIECI I MŁODZIEŻ ZDOLNA W ŚRODOWISKU PIECZY ZASTĘPCZEJ

4.1. PODOPIECZNI PIECZY ZASTĘPCZEJ W ŚWIETLE DANYCH STATYSTYCZNYCH

Podopiecznym pieczy zastępczej staje się małoletni w momencie, gdy wyspecjalizowane instytucje bądź odpowiednio przygotowane osoby niebędące rodzicami dziecka przejmują opiekę nad nim w sytuacjach, w których nie może ono przebywać z rodzicami biologicznymi. Zastępowanie rodziców z założenia ma charakter tymczasowy i trwa zazwyczaj do momentu unormowania się sytuacji domowej dziecka bądź też do jego usamodzielnienia. Zgodnie z zapisami art. 37 ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwa 2011 r. objęcie dziecka jedną z form pieczy zastępczej następuje na okres nie dłuższy niż do osiągnięcia pełnoletności. Osoba, która osiągnęła pełnoletność, przebywając w pieczy zastępczej, może przebywać w dotychczasowej rodzinie zastępczej, rodzinnym domu dziecka albo placówce opiekuńczo-wychowawczej za zgodą odpowiednio rodziny zastępczej, prowadzącego rodzinny dom dziecka albo dyrektora placówki opiekuńczo-wychowawczej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 25 roku życia, jeżeli:

1) uczy się: a) w szkole, b) w zakładzie kształcenia nauczycieli, c) w uczelni, d) u pracodawcy w celu przygotowania zawodowego lub
2) legitymuje się orzeczeniem o znacznym lub umiarkowanym stopniu niepełnosprawności i uczy się: a) w szkole, b) w zakładzie kształcenia nauczycieli, c) w uczelni, d) na kursach, jeśli ich ukończenie jest zgodne z indywidualnym programem usamodzielnienia, e) u pracodawcy w celu przygotowania zawodowego.

Istotne znaczenie mają dane statystyczne dotyczące liczebności podopiecznych różnych kategorii wiekowych w poszczególnych formach pieczy zastępczej. Na początek analizom poddałam liczebność podopiecznych rodzinnej pieczy zastępczej, co obrazuje tabela 5.

Tabela 5. Liczba wychowanków w rodzinnej pieczy zastępczej

Wiek dzieci w rodzinach zastępczych	2000	2005	2010	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
0-3	1888	3850	4470	4547	4178	3858	3663	3761	3887	4226	4286
4-6	4755	5468	6329	5616	5516	5187	4932	4683	4610	4618	4747
7-13	X	20850	22390	X	20050	19230	18726	18434	17933	X	17383
14-17	X	19499	20609	X	16837	16305	15864	15423	15028	X	14575
18-24	X	X	X	X	8250	9024	9637	9748	9678	X	9748
Liczba dzieci z orzeczeniem o niepełnosprawności	X	4446	5446	5733	5795	5508	5559	5485	5411	5341	5453
Łączna liczba wychowanków RZ	50122	49667	53798	55695	54831	53604	52822	52049	51136	50929	50739
Wiek dzieci w rodzinnych domach dziecka	2000	2005	2010	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
0-3	X	X	X	265	324	372	303	426	469	596	602
4-6	X	X	X	330	390	460	494	542	569	647	755
7-13	X	X	X	X	X	1288	1394	1539	1682	X	1971
14-17	X	X	X	X	X	789	847	872	930	X	1010
18-24	X	X	X	X	X	253	290	333	366	X	409
Liczba dzieci z orzeczeniem o niepełnosprawności	X	X	X	325	355	461	526	539	606	686	742
Łączna liczba wychowanków RDD	978	X	X	2125	2591	3162	3328	3712	4016	4500	4747

Źródło: GUS, 2001-2021, *Tabl. Rodzinna piecza zastępcza*, s. 389-391; *Mały Rocznik Statystyczny Polski*, 2020, *Tablica 9(155). Rodzinna piecza zastępcza*, s. 229-230 (opracowanie własne).

Według danych GUS w rodzinnej pieczy zastępczej w 2019 r. przebywało 55 429 dzieci, w tym 4500 dzieci w rodzinnych domach dziecka. W 2020 r. były to

liczby porównywalne – 55 486 podopiecznych – z tym że zmalała liczba wychowanków rodzin zastępczych, a wzrosła liczba podopiecznych rodzinnych domów dziecka. Spośród wszystkich osób objętych opieką w 2019 r. 6027 posiadało orzeczenie o niepełnosprawności, a 2739 było sierotami. W 2020 r. widoczny jest kolejny wzrost liczebności osób z orzeczoną niepełnosprawnością (6195 wychowanków), zaś spadek liczebności sierot naturalnych trafiających do pieczy rodzinnej (w 2020 było ich 2628). Biorąc pod uwagę wiek podopiecznych umieszczonych w rodzinnej pieczy zastępczej w 2020 r., zarówno w rodzinach zastępczych, jak i w rodzinnych domach dziecka, najliczniejszą grupę stanowiły dzieci w wieku 7-13 lat (19 354 osoby). W 2019 r. do rodzinnej pieczy zastępczej po raz pierwszy zostało przyjętych 8717, zaś w 2020 – 8376 dzieci.

W ciągu 2019 r. rodzinną pieczę zastępczą opuściło 5850 dzieci w wieku do 18 roku życia. Najwięcej z nich (34,6%) powróciło do rodziny naturalnej, do adopcji trafiło 1175, a do innej formy rodzinnej pieczy zastępczej 1346, poza tym 808 dzieci zostało przeniesionych do instytucjonalnej pieczy zastępczej. Wśród 3918 pełnoletnich wychowanków, którzy w ciągu 2019 r. opuścili rodzinną pieczę zastępczą, 2131 założyło własne gospodarstwo domowe, a 204 powróciło do rodziny naturalnej lub krewnych (https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/piecza-zastepcza-w--2019-roku,1,4.html, dostęp: 18.07.2020). Z kolei w 2020 r. można zaobserwować wzrost liczebności wychowanków opuszczających rodzinną pieczę zastępczą (5958 dzieci w wieku do 18 roku życia) – największa grupa wróciła do rodziny naturalnej (33,7%) i podobnie jak rok wcześniej spora część trafiła z pieczy rodzinnej do instytucjonalnej (782 dzieci). Wśród 3743 pełnoletnich wychowanków, którzy w ciągu 2020 r. opuścili rodzinną pieczę zastępczą, 2086 założyło własne gospodarstwo domowe, a 203 powróciło do rodziny naturalnej lub krewnych, czyli co 10 podopieczny wrócił w swoje dysfunkcyjne środowisko, co nie napawa optymizmem (https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/piecza-zastepcza-w--2020-roku,1,4.html, dostęp: 20.03.2022).

Z danych zamieszczonych w tabeli 5 wynika, iż liczba wychowanków rodzin zastępczych stale maleje od 2013 r., na przestrzeni 8 lat ich liczba zmniejszyła się o 4956 osób. Z kolei w tym samym okresie wzrosła liczba podopiecznych rodzinnych domów dziecka o 2622 osoby. Podobna prawidłowość widoczna jest w odniesieniu do podopiecznych z niepełnosprawnościami, których liczba zmniejsza się w rodzinach zastępczych (o 454 wychowanków na przestrzeni lat 2014-2019), niewielki wzrost widoczny jest tylko w 2020 r., natomiast wyraźnie wzrasta ich liczba w rodzinnych domach dziecka (zwiększa się o 417 podopiecznych w latach 2013-2020). W pieczy rodzinnej (zarówno w rodzinach zastępczych, jak i rodzinnych domach dziecka) najliczniej reprezentowaną kategorią wiekową jest grupa wychowanków w wieku od 7-13 lat. Najmniej liczną zaś w rodzinach zastępczych jest

kategoria najmłodszych podopiecznych (0-3 lata), jednakże podkreślić należy fakt, iż w ostatnich pięciu latach rokrocznie zwiększa się liczba podopiecznych w najmłodziej kategorii wiekowej (na przestrzeni lat 2016-2020 wzrost liczby wychowanków w kategorii 0-3 lat wynosi 623 osoby), co jest zgodne z założeniami ustawodawcy, że najmłodsi nie będą trafiać do pieczy instytucjonalnej tylko rodzinnej.

Z kolei w rodzinnych domach dziecka najmniej liczną grupą jest najstarsza kategoria wiekowa, czyli pełnoletni wychowankowie, którzy po spełnieniu określonych wymogów i za zgodą prowadzących mogą dalej przebywać w pieczy zastępczej, chociaż w tej grupie również widoczny jest przyrost podopiecznych na przestrzeni ostatnich czterech lat (ich liczba zwiększa się średnio o około 40 wychowanków rocznie), co może świadczyć o tym, że podopieczni pragną opóźnić swój start w dorosłe życie i chcą pozostać jak najdłużej w pieczy zastępczej.

W celach porównawczych analizom warto również poddać liczebność podopiecznych instytucjonalnej pieczy zastępczej, z zachowaniem podziału na poszczególne formy, co obrazuje tabela 6.

Tabela 6. Liczba wychowanków w instytucjonalnej pieczy zastępczej

Forma pieczy instytucjonalnej	Liczba wychowanków w poszczególnych latach										
	2005	2009	2010	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Placówki opiekuńczo-wychowawcze	20190	19931	18982	19096	19045	18655	17243	16553	16337	16325	15688
Interwencyjne	1514	745	523	764	840	751	604	619	585	606	594
Rodzinne	1859	2178	2183	1951	1856	1782	1688	1591	1528	1470	1424
Socjalizacyjne	11772	9896	8572	12804	12982	12946	11881	11371	11176	11184	10668
Specjalistyczno-terapeutyczne	X	X	X	226	251	259	329	323	300	309	288
Inne	5045	7112	7704	3351	3116	2917	2741	2649	2748	2756	2714
Regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne	X	X	X	115	147	178	219	246	269	309	304
Interwencyjne ośrodki preadopcyjne	X	X	X	41	37	43	52	57	49	34	37

Źródło: GUS, 2005-2021, *TABL. Instytucjonalna piecza zastępcza*, s. 390-393; *Mały Rocznik Statystyczny Polski*, 2020, *Tabl. 10(156). Instytucjonalna piecza zastępcza*, s. 231 (opracowanie własne).

Z analizy danych zamieszczonych w tabeli 6 wynika, że w latach 2013-2020 w placówkach opiekuńczo-wychowawczych ogólna liczba podopiecznych maleje co roku. Dość znacznie zmniejsza się liczba podopiecznych placówek typu rodzinnego – na przestrzeni lat 2010-2020 w placówkach tych przebywa 759 wychowanków

mniej. Natomiast wzrasta prawie trzykrotnie liczba podopiecznych regionalnych placówek opiekuńczo-terapeutycznych (wzrost o 189 wychowanków w latach 2013-2020). Jednak podkreślić należy, iż zarówno regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne, jak i interwencyjne ośrodki preadopcyjne i placówki opiekuńczo-wychowawcze typu interwencyjnego nie dysponują zbyt dużą ilością miejsc w skali kraju.

W tabeli 7 zestawiłam liczebność podopiecznych pieczy instytucjonalnej z zachowaniem podziału na kategorie wiekowe (podałam dane z wybranych roczników).

Tabela 7. Podopieczni instytucjonalnej pieczy zastępczej z zachowaniem podziału na kategorie wiekowe

Wyszczególnienie	Ogółem			Wiek dzieci										
				0-3 lat			4-6 lat		7-13 lat		14-17 lat		18-24 lata	
	2015	2017	2019	2015	2017	2019	2017	2019	2017	2019	2017	2019	2017	2019
Placówki opiekuńczo-wychowawcze	18655	16553	16325	912	687	685	815	853	5257	5511	7780	7381	2014	1895
Interwencyjne	752	619	606	63	52	56	34	36	232	238	293	268	8	8
Rodzinne	1782	1591	1470	106	80	95	148	126	602	598	523	452	238	199
Socjalizacyjne	12946	11371	11184	515	362	374	463	505	3467	3619	5593	5306	1486	1380
Specjalistyczno-terapeutyczne	259	323	309	32	31	26	21	29	104	132	137	98	30	24
Inne	2917	2649	2756	196	162	134	149	157	852	924	1234	1257	252	284
Regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne	178	246	309	34	70	73	50	87	101	116	22	29	3	4

Źródło: GUS, 2016-2020, *TABL. 23(293) B: Instytucjonalna piecza zastępcza*, s. 390-395 (opracowanie własne).

Z danych GUS (2021) wynika, że liczba podopiecznych instytucjonalnej pieczy zastępczej na przestrzeni lat 2015-2019 maleje o ponad 2000 wychowanków: w 2015 r. było ich 18 655, w 2019 – 16 325, natomiast w 2020 – 15 688. Zmniejsza się też o ponad 200 osób grupa najmłodszych podopiecznych (zgodnie z założeniami ustawodawcy), czyli w przedziałach do 3 oraz 4-6 lat, (grupa 0-3 lat w 2015 r. to 912 podopiecznych, w 2019 – 685, w 2020 – 581; w grupie 4-6 lat w 2015 r.

mamy 1055 wychowanków, w 2019 – 853, w 2020 – 838). Jednakże zmiany te można uznać za niewystarczające, bowiem w momencie gdy pojawiła się ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej w 2011 r., wiadomo było, że do pieczy instytucjonalnej nie powinny trafiać dzieci poniżej 7 roku życia, a do 2020 r. nie powinno w niej być również wychowanków między 7 a 10 rokiem życia, tymczasem w 2019 i 2020 r. w dalszym ciągu w pieczy tej przebywa duża grupa dzieci w najmłodszych kategoriach wiekowych, których nie powinno tu już być od 2015 r.

W ogólnej liczbie podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych przybywa wychowanków w placówkach specjalistyczno-terapeutycznych oraz regionalnych placówkach opiekuńczo-terapeutycznych (niestety przede wszystkim w najmłodszych dwóch kategoriach wiekowych), zaś w pozostałych typach placówek liczby te maleją. Najliczniejszą grupę stanowią wychowankowie w wieku 14-17 lat. Druga co do wielkości zbiorowość to dzieci w wieku 10-13 lat. Najmniej liczna jest najmłodsza grupa wiekowa (0-3 lat).

W placówkach instytucjonalnej pieczy zastępczej przebywało w 2019 r. 1899 pełnoletnich, uczących się wychowanków. W ciągu całego 2019 r. 4374 opuściło, z różnych powodów, placówki instytucjonalnej pieczy zastępczej. Najliczniejsza grupa (36% wychowanków) to podopieczni, którzy powrócili do rodziny naturalnej. Powodem opuszczenia placówki przez 25,1% podopiecznych było przeniesienie do innego typu instytucjonalnej pieczy zastępczej. Spośród 2198 tych, którzy opuścili placówki, 1158 założyło własne gospodarstwo domowe, a 836 powróciło do rodziny naturalnej (https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/piecza-zastepcza-w-2019-roku,1,4.html, dostęp: 18.07.2020). Z kolei w 2020 r. pieczę instytucjonalną opuściło jeszcze więcej wychowanków, bo aż 3963, najliczniejsza grupa (37,0%) powróciła do rodziny naturalnej. 27,3% podopiecznych zostało przeniesionych do innego typu instytucjonalnej pieczy zastępczej. Do rodzinnej pieczy zastępczej trafiło 21,5% wychowanków, a 6% dzieci zostało przekazanych do adopcji. Spośród 2328 podopiecznych powyżej 18 roku życia, którzy opuścili placówki, 1254 założyło własne gospodarstwo domowe, a 837 powróciło do rodziny naturalnej (https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/piecza-zastepcza-w-2020-roku,1,4.html, dostęp: 20.03.2022). Zatem co roku 1/4 pełnoletnich wychowanków trafia do rodzin naturalnych, czyli w dysfunkcyjne środowiska, z których wcześniej ich zabierano. Pozwala to stwierdzić, że jest to pewnego rodzaju porażka systemu pieczy zastępczej, którego zadaniem miało być doprowadzenie do usamodzielnienia i uniezależnienia się od patologicznego środowiska.

Reforma systemu pieczy zastępczej zakładała rozwój pieczy rodzinnej i zmniejszenie liczby miejsc w pieczy instytucjonalnej. Z danych statystycznych wynika, iż w ostatnich czterech latach (2017-2020) liczba stanowionych rodzin zastępczych i rodzinnych domów dziecka zmalała o 1232, co przełożyło się na

spadek liczebności wychowanków pieczy rodzinnej o 275 osób. Dla porównania liczba podopiecznych pieczy instytucjonalnej w tym samym czasie zmalała o 865 osób.

Na taki stan rzeczy mogą składać się następujące kwestie: brak finansowanych przez rząd kampanii społecznych promujących rodzinną pieczę zastępczą (zazwyczaj są to tylko inicjatywy lokalne); postrzeganie rodzin zastępczych jako bezpośredniej konkurencji dla rodzin biologicznych, co jest niezgodne z prawdą, bowiem rodziny te nie odbierają nikomu dziecka, stanowią dla niego jedynie źródło opieki i wsparcia; niedocenianie ciężkiej, żmudnej pracy rodziców zastępczych chociażby poprzez odpowiednie gratyfikacje finansowe. Tymczasem rodzicom zastępczym zawodowym oferuje się minimalne wynagrodzenia (zgodnie z ustawą przysługuje im nie mniej niż 2000 zł brutto, kwota ta podlega waloryzacji), wymaga się jednocześnie od nich, aby nie podejmowali żadnej innej pracy zarobkowej, byli profesjonalistami i ciągle się doszkalali. Niewątpliwym problemem jest także konieczność samodzielnego śledzenia i analizowania zmian w regulacjach prawnych i brak wsparcia w tym zakresie ze strony instytucji pomocy społecznej. W wielu regionach nie funkcjonują także grupy wsparcia, które są tak potrzebne w tym środowisku, aby zapobiegać wypaleniu zawodowemu.

Analizom poddałam również liczebność podopiecznych pieczy rodzinnej i instytucjonalnej w poszczególnych województwach. Dane zamieściłam w tabeli 8.

Tabela 8. Piecza zastępcza według województw – stan w dniu 31 grudnia 2019 r.

Województwo	Piecza rodzinna		Instytucjonalna piecza zastępcza	
	rodziny	dzieci	placówki	dzieci
Polska	36672	55429	1178	16668
Dolnośląskie	3941	5725	138	1780
Kujawsko-Pomorskie	2095	3267	81	1191
Lubelskie	1716	2585	79	959
Lubuskie	1353	2033	33	503
Łódzkie	2892	4172	69	1138
Małopolskie	1947	2871	87	1053
Mazowieckie	4106	5882	128	1803
Opolskie	1002	1540	25	466
Podkarpackie	1211	1818	44	692
Podlaskie	924	1400	25	365
Pomorskie	2346	4006	75	1034
Śląskie	4972	7579	163	2355
Świętokrzyskie	993	1418	48	571

Województwo	Piecza rodzinna		Instytucjonalna piecza zastępcza	
	rodziny	dzieci	placówki	dzieci
Warmińsko-Mazurskie	1792	2759	60	902
Wielkopolskie	3030	4654	66	1020
Zachodniopomorskie	2352	3720	57	836

Źródło: Urząd Statystyczny w Krakowie, 2020, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/piecza-zastepcza-w-2019-roku,1,4.html (dostęp: 18.07.2020).

Województwa, w których dominuje liczba stanowionych rodzin zastępczych, to: śląskie, mazowieckie i dolnośląskie, rodzinnych domów dziecka najwięcej funkcjonowało w województwach: pomorskim, śląskim i dolnośląskim. Ogółem zatem piecza rodzinna dominuje w województwach: śląskim, mazowieckim i dolnośląskim. Placówek opiekuńczo-wychowawczych różnego typu najwięcej było również w województwach śląskim, dolnośląskim i mazowieckim. Te trzy wymieniane województwa dominują w liczbie stanowionych rodzin zastępczych, rodzinnych domów dziecka oraz placówek opiekuńczo-wychowawczych różnego typu. Piecza zastępcza w tych trzech jednostkach administracyjnych stanowi 1/3 ogólnej pieczy zastępczej w całej Polsce. Wynika to zapewne z faktu, iż należą one do województw o najwyższej liczbie ludności oraz największej gęstości zaludnienia, co może mieć przełożenie na liczbę tworzonych tam środowisk zastępczych. Warto podkreślić, iż w pieczy rodzinnej w 2019 r. przebywało trzykrotnie więcej wychowanków niż w pieczy instytucjonalnej, co oczywiście wpisuje się w proces deinstytucjonalizacji i koncepcję pierwszeństwa pieczy rodzinnej przed instytucjonalną.

4.2. DZIECKO ZDOLNE W PIECZY ZASTĘPCZEJ – ANALIZA REGULACJI PRAWNYCH

Chcąc przeanalizować regulacje prawne dotyczące funkcjonowania dziecka zdolnego w pieczy zastępczej, uwzględniłam zarówno dokumenty regulujące funkcjonowanie dziecka/ucznia zdolnego w przedszkolu, szkole, placówce oświatowej, jak również regulacje związane z funkcjonowaniem takiego dziecka w systemie pieczy zastępczej.

Analiza regulacji prawnych obowiązujących w naszym kraju pozwala stwierdzić, iż w Polsce istnieją prawne warunki umożliwiające instytucjom edukacyjnym realizację zadań związanych z opieką i kształceniem uczniów zdolnych. Do takich dokumentów zaliczyć należy m.in. *Ustawę z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz. U. z 2020 r. poz. 1327) i jej późniejsze nowelizacje. Można w niej znaleźć informacje na temat programów, metod i form pracy z uczniem, które powinny być dostosowane do jego indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznego

rozwoju. Ponadto bardzo szczegółowo opisana jest procedura organizacji i sposobu przeprowadzania konkursów, olimpiad, turniejów (art. 21, ust. 2, art. 21 ust. 3), z podkreśleniem, że służą one odkrywaniu i rozwijaniu uzdolnień uczniów, pobudzaniu twórczego myślenia, wspomaganiu zdolności stosowania zdobytej wiedzy w praktycznym działaniu, a także lepszemu przygotowaniu uczniów do nauki w szkołach wyższego stopnia lub do wykonywania zawodu (art. 22 ust. 2, pkt 8). Ustawa przewiduje dla laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim oraz laureatów lub finalistów ogólnopolskiej olimpiady przedmiotowej, a także dla laureatów konkursów dla uczniów szkół i placówek artystycznych, którego organizatorem jest minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego lub specjalistyczna jednostka nadzoru, najwyższą pozytywną roczną ocenę klasyfikacyjną z danych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego (art. 44), ponadto przewidziana jest możliwość zwalniania z części lub całości sprawdzianów i egzaminów laureatów i finalistów konkursów i olimpiad przedmiotowych (przy czym szczegółowo kwestie te reguluje stosowne rozporządzenie w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad). Ponadto w art. 90b ust. 2 można znaleźć informacje na temat pomocy materialnej udzielanej uczniom w celu zmniejszenia różnic w dostępie do edukacji i pokonywaniu barier wynikających z trudnej sytuacji materialnej ucznia oraz dotyczącej wspierania edukacji uczniów zdolnych. Pomoc materialna może mieć charakter socjalny (stypendia i zasiłki szkolne) bądź motywacyjny (stypendium za wyniki w nauce lub osiągnięcia sportowe) (art. 90c, pkt 2-3, art. 90g–s). W art. 90t, ust. 1 zezwala się jednostkom samorządu terytorialnego na tworzenie regionalnych lub lokalnych programów wspierania edukacji uzdolnionych dzieci i młodzieży.

Jeden z podstawowych dokumentów regulujących kwestie kształcenia dzieci zdolnych stanowi *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe* (Dz. U. 2020, poz. 910 z późn. zm.), w której już art. 1 podkreśla realizację prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju, gdzie wychowanie rozumiane jest jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości we wszystkich sferach. Zakłada również dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej; ponadto opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie; upowszechnianie dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych; dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy; kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub

metodycznych; zapewnianie warunków do rozwoju zainteresowań i uzdolnień przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego.

Z zapisów tych wynika, iż znaczna część zadań systemu oświaty ukierunkowana jest na rozwijanie zasobów uczniów, uwzględniając ich indywidualne predyspozycje, w tym również uzdolnienia i zainteresowania. Z założenia więc istotne wydaje się akcentowanie mocnych stron dzieci i młodzieży oraz modyfikowanie systemu oświaty w taki sposób, by stwarzał on jak najwięcej okazji do ujawniania się tych dziecięcych walorów. Ważne jest uświadamianie uczniom tego, co potrafią i wiedzą, a także w jaki sposób mają to rozwijać, niż tego, czego nie umieją i co przez tę niewiedzę stracą (Knopik, 2018, s. 11).

Prawo oświatowe stwarza specjalne warunki do kształcenia uczniów zdolnych, co reguluje *Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki* (Dz. U. 2017, poz. 1569). Dokument ten pozwala na dwa rodzaje prowadzenia kształcenia uczniów zdolnych:

- Indywidualny program – gdzie uczeń kształci się w zakresie jednego, kilku lub wszystkich obowiązujących zajęć edukacyjnych, przewidzianych w tygodniowym rozkładzie zajęć dla danej klasy, według programu dostosowanego do jego uzdolnień, zainteresowań i możliwości edukacyjnych (par. 1).
- Indywidualny tok – gdzie uczeń kształci się według systemu innego niż udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, w zakresie jednego, kilku lub wszystkich obowiązujących zajęć edukacyjnych, przewidzianych w tygodniowym rozkładzie zajęć dla danej klasy. Uczeń może realizować w ciągu jednego roku szkolnego program nauczania z zakresu dwóch lub więcej klas i może być klasyfikowany i promowany w czasie całego roku szkolnego. Indywidualny tok nauki może być realizowany według programu nauczania objętego szkolnym zestawem programów nauczania lub indywidualnego programu nauki (par. 2).

Podkreślić należy, iż jedna i druga forma kształcenia może być realizowana na każdym etapie edukacyjnym i w każdym typie szkoły, przy czym zezwolenie na indywidualny program lub tok nauki może być udzielone po upływie co najmniej jednego roku nauki, a w uzasadnionych przypadkach – po śródrocznej klasyfikacji ucznia. Uczeń realizujący indywidualny tok nauki jest klasyfikowany na podstawie egzaminów klasyfikacyjnych (Czarnocka, 2017, s. 227).

Z wnioskiem o udzielenie zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki mogą wystąpić: 1) uczeń, z tym że uczeń niepełnoletni za zgodą rodziców; 2) rodzice niepełnoletniego ucznia; 3) wychowawca klasy lub nauczyciel prowadzący zajęcia

edukacyjne, których dotyczy wniosek – za zgodą rodziców albo pełnoletniego ucznia. Wniosek składa się do dyrektora szkoły za pośrednictwem wychowawcy klasy. Ten dołącza do wniosku opinię o predyspozycjach, możliwościach i oczekiwaniach ucznia. Opinia powinna także zawierać informację o dotychczasowych osiągnięciach ucznia (Dz. U. 2017, poz. 1569, par. 4).

Według Roberta J. Sternberga (2010) istotne znaczenie ma opracowanie zasad realizacji indywidualnego toku z uwzględnieniem zrównoważonego rozwoju, tj. jednoczesnego rozwijania inteligencji analitycznej, twórczej i praktycznej, bowiem przyspieszone kształcenie w wielu przypadkach rodzi ryzyko zbytniej koncentracji na rozwoju poznawczym, prowadzi do pomijania niektórych ważnych kompetencji życiowych (np. sprawności motorycznych) czy braku zachowania równowagi między rozwojem poznawczym a biologicznym (Knopik, 2018, s. 33). Jak zauważa Tomasz Knopik (2018), z wyżej wymienionych form kształcenia korzysta co osiemnasty uczeń zdolny w naszym kraju, zaś według Beaty Dyrdy (2000) co druga osoba zdolna opuszcza system edukacji niezidentyfikowana jako zdolna.

Innym istotnym dokumentem jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2017, poz. 1591 z późn. zm.). Dokument ten w par. 2 pkt 1 określa, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole, placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych, wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym. Uczeń może być objęty taką pomocą, m.in. ze względu na szczególne uzdolnienia (par. 2, pkt 2).

Ponadto wyżej wymienione rozporządzenie nakłada na wszystkich nauczycieli, wychowawców i specjalistów obowiązek zintegrowanych działań, w tym konieczność prowadzenia obserwacji pedagogicznej w trakcie bieżącej pracy z uczniami w celu rozpoznawania oraz wspierania rozwoju ich zdolności. Aby nauczyciel mógł sprostać temu zadaniu, musi zostać wyposażony w odpowiednie umiejętności, szczególnie zaś w zakresie diagnozy. Rozporządzenie to nie określa precyzyjnie metod i form pracy, wskazując jedynie, że w przedszkolach i szkołach oraz placówkach pomoc psychologiczno-pedagogiczna ma się opierać na zajęciach rozwijających uzdolnienia, rozwijających umiejętności uczenia się, specjalistycznych, zindywidualizowanej ścieżce kształcenia, poradach i konsultacjach, warsztatach oraz zajęciach związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu. Przy czym zajęcia rozwijające uzdolnienia organizuje się dla uczniów szczególnie

uzdolnionych w grupach maksymalnie ośmioosobowych. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. 2019, poz. 323) nie wprowadziło żadnych zmian w tym zakresie.

Nauczyciel chcący pracować z uczniem zdolnym powinien pamiętać o zróżnicowanych metodach nauczania, indywidualizacji kształcenia uwzgledniającej potrzeby uczniów, tworzeniu indywidualnych programów dla uczniów zdolnych, dynamicznym sposobie prowadzenia zajęć, konieczności kreowania podczas lekcji właściwej atmosfery, która będzie sprzyjać skutecznemu motywowaniu ucznia do nawiązania interakcji z nauczycielem oraz wprowadzeniu strategii nauczania opartej na myśleniu abstrakcyjnym i wspieraniu niezależności (Cieślikowska, 2012; Starko, 2008, s. 681-694).

Ponadto nowe zasady kształcenia nauczycieli zamieszczone w *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (Dz. U. 2019, poz. 1450) zakładają w ogólnych efektach uczenia się, iż w zakresie wiedzy absolwent będzie znał i rozumiał zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów i wynikające z nich zadania szkoły dotyczące dostosowania organizacji procesu kształcenia i wychowania (efekt 6, zał. 1). Z kolei w zakresie umiejętności będzie potrafił: rozpoznawać potrzeby, możliwości i uzdolnienia uczniów oraz projektować i prowadzić działania wspierające integralny rozwój uczniów, ich aktywność i uczestnictwo w procesie kształcenia i wychowania oraz w życiu społecznym (efekt 3, zał. 1); ponadto będzie potrafił: projektować i realizować programy nauczania z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów (efekt 4, zał. 1); będzie potrafił podejmować z uczniami pracę rozbudzającą ich zainteresowania i rozwijającą ich uzdolnienia, nauczy się właściwie dobierać treści nauczania, zadania i formy pracy w ramach samokształcenia oraz promować osiągnięcia uczniów (efekt 7, zał. 1); będzie potrafił rozwijać kreatywność i umiejętność samodzielnego, krytycznego myślenia uczniów (efekt 8, zał. 1); będzie odpowiedzialnie organizować pracę szkolną oraz pozaszkolną ucznia, z poszanowaniem jego prawa do odpoczynku (efekt 13, zał. 1). Z kolei w załączniku 2 wspomnianego rozporządzeni, a dotyczącym nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej, w ogólnych efektach uczenia się w zakresie wiedzy absolwent powinien znać: zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci lub uczniów w okresie przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, wynikające z opóźnień, zaburzeń lub przyspieszenia rozwoju oraz uwarunkowane wpływem czynników środowiskowych i sposoby dostosowywania do nich zadań rozwojowych i edukacyjnych (efekt 13, zał. 2); powinien także potrafić projektować i prowadzić działania diagnostyczne uwzględniające specyfikę funkcjonowania dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym oraz

ich zróżnicowane potrzeby edukacyjne, w tym zakres i jakość wsparcia społecznego (efekt 14, zał. 2). Z kolei w zakresie umiejętności absolwent powinien: rozpoznawać potrzeby, możliwości i uzdolnienia dzieci lub uczniów oraz projektować i prowadzić działania pedagogiczne, a także planować, realizować i oceniać spersonalizowane programy kształcenia i wychowania (efekt 2, zał. 2); wykorzystywać w codziennej praktyce edukacyjnej różnorodne sposoby organizowania środowiska uczenia się i nauczania, z uwzględnieniem specyficznych potrzeb i możliwości poszczególnych dzieci lub uczniów oraz grupy (efekt 3, zał. 2); identyfikować i rozbudzać zainteresowania dzieci lub uczniów oraz odpowiednio dostosowywać sposoby i treści kształcenia (efekt 6, zał. 2); rozwijać kompetencje kluczowe dzieci lub uczniów, w szczególności kreatywność, krytyczną refleksję i umiejętność samodzielnego oraz zespołowego rozwiązywania problemów (efekt 7, zał. 2). Wykorzystywanie standardów w edukacji ma się przyczynić do eliminowania wadliwych programów nauczania i nieefektywnych metod kształcenia, wpływać na poprawę przebiegu procesu kształcenia i jego wyników, zapewnić większą skuteczność działań zapobiegających niepowodzeniom uczniów.

Warto podkreślić, iż prawo oświatowe w żadnej ze wspomnianych regulacji nie określa definicji ucznia zdolnego i szczególnie zdolnego ani procedur wyłaniania takich uczniów, co może powodować duże rozbieżności stanowisk władz edukacyjnych i dowolność interpretacji niektórych przepisów związanych z kształceniem tych uczniów.

Regulacje prawne dotyczące systemu pieczy zastępczej, tj. ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 r., określa zadania pieczy instytucjonalnej, wśród których wymienia się zapewnienie dziecku całodobowej opieki i wychowania oraz zaspokojenie jego niezbędnych potrzeb, w szczególności emocjonalnych, rozwojowych, zdrowotnych, bytowych, społecznych i religijnych; realizację planu pomocy dziecku; zapewnienie dziecku dostępu do kształcenia dostosowanego do jego wieku i możliwości rozwojowych; objęcie dziecka działaniami terapeutycznymi (art. 93). Nie wymienia się wsparcia dla dzieci zdolnych czy uzdolnionych. Kluczowym jednak może się okazać fakt, iż w pieczy instytucjonalnej na wniosek dyrektora placówki, złożony w powiatowym centrum pomocy rodzinie właściwym ze względu na miejsce położenia placówki lub ośrodka, na każde umieszczone w niej dziecko w wieku do ukończenia 18 roku życia przysługuje dodatek w wysokości świadczenia wychowawczego określonego w przepisach o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci (art. 113a). Dodatek ten przeznacza się w szczególności na rozwój zainteresowań oraz zwiększanie szans edukacyjnych i rozwojowych dzieci umieszczonych w instytucjonalnej pieczy zastępczej (art. 121a). Nie mniej jednak środki te mogłyby być składowane na poczet przyszłej procedury usamodzielnienia, gdyby ustawodawca przewidział odrębne środki na rozwijanie zainteresowań, pasji czy uzdolnień podopiecznych pieczy instytucjonalnej.

Standardy pobytu dzieci w pieczy zastępczej w zakresie opieki i wychowania opracowane przez biuro Rzecznika Praw Dziecka Marka Michalaka (2018, s. 17, s. 20) zakładają prawo dziecka do nauki i wypoczynku. Jednakże uwzględnia się w nich głównie wsparcie w zakresie kompensacji i wyrównywania braków edukacyjnych i rozwojowych, pomoc specjalistyczną w tym zakresie, wsparcie doradcy zawodowego. Natomiast dla dzieci zdolnych i uzdolnionych nie przewiduje się odrębnego zapisu, a jedynie wzmiankę o zajęciach rozwijających wiedzę w kontekście dzieci wymagających wsparcia w formie zajęć wyrównawczych. Z kolei w standardach odnoszących się do pracy wychowawcy uwzględnia się zapis dotyczący planu pomocy dziecku, w którym powinny być informacja o ewentualnych uzdolnieniach dziecka.

Wspomnieć należy również o *Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej* (Dz. U. 2011 Nr 292, poz. 1720), które reguluje m.in. kwestie planu pomocy dziecku, karty pobytu dziecka czy diagnozy psychofizycznej dziecka, przy czym w żadnym z tych dokumentów nie uwzględnia się takiego elementu jak kształtowanie zainteresowań, pasji czy uzdolnień dziecka. Uregulowanie określa również, co powinna zapewnić dziecku placówka, niestety nie wymienia się wśród tych składowych rozwijania zainteresowań czy uzdolnień, mowa jest jedynie o uczestnictwie, w miarę możliwości, w zajęciach pozalekcyjnych i rekreacyjno-sportowych (par. 18, pkt 1, podpkt 12). Wszelkie działania placówki skierowane są na pomoc w nauce; udział w zajęciach wyrównawczych; dostęp do zajęć wychowawczych, kompensacyjnych, a także terapeutycznych i rewalidacyjnych, o ile takie są wskazane dla dziecka. W mojej ocenie ustawodawca z góry zakłada, że w pieczy zastępczej (szczególnie instytucjonalnej) nie zdarzają się dzieci zdolne, a jedynie takie, z którymi należy pracować wychowawczo, terapeutycznie, wspomagająco, rewalidacyjnie.

Warto podkreślić, że w regulacjach prawnych dotyczących systemu pieczy zastępczej należałoby wprowadzić zapis odnośnie konieczności wspierania zdolnych podopiecznych, bowiem dzieci te są często zaniedbane edukacyjnie, łatwo się zniechęcają, potrzebują motywacji i wsparcia ze strony specjalistów, których w placówkach się nie zatrudnia, brakuje im również pomocy finansowej (której nie zapewnia państwo) do rozwijania zainteresowań i pasji. Wychowawcy w placówkach i nauczyciele w szkołach pracujący ze zdolnymi podopiecznymi powinni być przygotowywani do pracy z nimi, zwłaszcza pod kątem diagnozowania zdolności i metod pracy z dzieckiem zdolnym, jak również znajomości ich rozwoju psychospołecznego. Należałoby też uświadomić ustawodawcę, że do pieczy zastępczej oprócz dzieci zaniedbanych wychowawczo, edukacyjnie, chorych, z niepełnosprawnościami trafiają także dzieci zdolne.

4.3. ZDOLNI PODOPIECZNI PIECZY ZASTĘPCZEJ W DOTYCHCZASOWYCH BADANIACH I ANALIZACH

Podkreślić należy, iż niezwykle rzadko podejmowane są badania dotyczące dzieci zdolnych/uzdolnionych przebywających w pieczy zastępczej zarówno w Polsce, jak i za granicą. Z nielicznych opracowań można wymienić moje publikacje (Ruszkowska, 2018a; 2020b), dotyczące ogólnej charakterystyki dziecka zdolnego w pieczy zastępczej oraz wybranych aspektów funkcjonowania dziecka zdolnego w pieczy zastępczej i Agnieszki Rowickiej (2013, 2015) na temat wykorzystania metody tutoringu w rozwoju talentów wychowanków. Z opracowań zagranicznych powiązanych z analizowaną problematyką warto zauważyć publikację Brianne H. Kothari, Bethany Godlewski, Shanon T. Liscomb, Jamie Jaramilio (2021) na temat wskaźników odporności edukacyjnej (zwiększone prawdopodobieństwo sukcesu szkolnego pomimo niekorzystnych warunków) wśród młodzieży przebywającej w pieczy zastępczej. Praca poświęcona jest analizie kluczowych indywidualnych i kontekstualnych czynników, szczególnie zaś zaangażowania w szkołę i dobrych relacji między badaną młodzieżą a opiekunami zastępczymi i ich wpływ na wyniki edukacyjne podopiecznych pieczy zastępczej. Jeszcze inną publikacją jest praca Allison Medlin i Audrey Jaeger (2021), które podkreślają, że osiągnięcia edukacyjne w populacji podopiecznych opieki zastępczej na poziomie pomaturalnym pozostają wyjątkowo niskie i niedostatecznie badane i analizowane, toteż starały się one opisać przeżycia tych wychowanków, którzy taki sukces edukacyjny osiągnęli, wykorzystując do tego celu badanie narracyjne, zrealizowane wśród siedmiu byłych wychowanków pieczy zastępczej.

Agnieszka Rowicka (2013; 2015, s. 29) w swoich publikacjach jako jedną z metod pracy z dzieckiem zdolnym będącym podopiecznym placówek opiekuńczo-wychowawczych proponuje tutoring, rozumiany jako zindywidualizowany sposób potęgujący poszukiwania i zainteresowania podopiecznego, umożliwiający poznanie jego mocnych i słabych stron, doskonalący jego zdolności i kompetencje, kształtujący postawy, wartości, priorytety życiowe, a oparty na partnerskiej współpracy tutora i podopiecznego.

Z badań Mirosławy Partyki (1999) wynika, iż w niesprzyjających warunkach rozwój zdolności może ulec częściowemu lub prawie całkowitemu zahamowaniu, zatem u dzieci, których wczesne doświadczenia poznawcze nie są zbyt bogate ani zróżnicowane (a tak jest zazwyczaj w przypadku podopiecznych pieczy zastępczej), czy też ujawniły się problemy emocjonalne związane z niesprzyjającym środowiskiem rodzinnym, często nie rozwijają się wybitne zdolności poznawcze. Potwierdzają to również inne badania, m.in. Natalii Rapy (2013, s. 137-149), która stwierdza, że niewydolność wychowawcza rodziny może zahamować postawy twórcze

u dziecka, oraz badania zagraniczne Antti Kääriälä i Heikki Hiilamo (2017) oraz Aleksandry L. Trout i in. (2008).

Mihaly Csikszentmihalyi (1993) stwierdził na podstawie swoich badań, iż potencjał zdolnościowy, nad którego rozwojem nie pracowano w okresie dorastania z dużą intensywnością, nie zostanie wykorzystany w aktywnościach, na przykład zawodowych, podejmowanych w późniejszym okresie życia. Andreas Salcher (2009) dodaje, że aktywności inicjowane w dzieciństwie i nierozwijane w okresie dorastania co najwyżej mogą przerodzić się w nieprzeciętne hobby, ale nie osiągną już poziomu wybitności. Zatem u podopiecznych pieczy zastępczej niezwykle trudno osiągnąć poziom wybitności, bowiem nawet jeśli przystępują do jakieś aktywności w dzieciństwie, niezwykle rzadko rozwijają je w okresie dorastania (Parkita, 2012; Ruszkowska, Róg, Zmysłowska, 2019), co wynikać może z bardzo niskiego poziomu motywacji (Bieńkowska, Kitlińska-Król, 2018). Problemem wychowanków pieczy zastępczej jest również umiejętność dokonywania wyborów, które wynikają wyłącznie z ich aktualnych zainteresowań, często niewystarczająco skrystalizowanych. Trudności w określeniu swoich pasji znacząco wpływają na planowanie indywidualnej ścieżki edukacyjnej i zawodowej. W rezultacie podopieczni pieczy zastępczej albo nie są skłonni do wprowadzania zmian w swoim życiu, albo ograniczają się do bliskiej przyszłości związanej z uczęszczaniem do szkoły (Ornacka, Szlachta, 2013).

Jadwiga Raczkowska (2011) uważa, że problem dzieci zdolnych może też polegać na tym, że poprzez pobyt w ubogich, niewydolnych wychowawczo rodzinach, w środowiskach o marnej infrastrukturze oświatowej i kulturalnej nigdy nie trafią na osoby i instytucje potrafiące dostrzec ich potencjał i pomóc w jego pielęgnowaniu. Z kolei Mihaly Csikszentmihalyi (2005, s. 164) uważa, że kluczowym czynnikiem decydującym o tym, jakim człowiekiem stanie się dziecko, gdy dorośnie, jest miłość rodzicielska. Jej niedostatek autor wyjaśnia w kontekście stworzonej przez siebie koncepcji doświadczeń optymalnych, zgodnie z jej założeniami dziecko źle traktowane lub takie, które żyło w poczuciu zagrożenia utratą miłości rodzicielskiej, wyrośnie na dorosłego, któremu wystarczy, by życie dawało mu tyle przyjemności, ile jest to możliwe, nie pozostanie mu energii na poszukiwanie wewnętrznej satysfakcji.

Jednakże zgodnie z Teorią Resilience Ann S. Masten (2014a) niektóre osoby są w stanie skutecznie radzić sobie w dorosłym życiu pomimo traum z okresu dzieciństwa, wykazując swoistą odporność i możliwości adaptacyjne mimo napotykanych zagrożeń. Wśród czynników ochronnych u osób dojrzałych wymienić można: poczucie własnej wartości, pozytywne nastawienie, wsparcie społeczne, poczucie bezpieczeństwa (Maschi i in., 2013). Mogę zatem uznać, iż te dzieci, które trafiły do pieczy zastępczej i otrzymały w niej bezpieczne środowisko życia i rozwoju,

stanowiące źródło wsparcia, opiekuńczych relacji, mogły wykształcić odporność na traumatyczne wydarzenia z okresu dzieciństwa.

Przystępując do charakterystyki dzieci i młodzieży zdolnej przebywającej w środowisku pieczy zastępczej, należy przyjąć konkretną definicję pojęcia zdolności i zastanowić się, czy będziemy ją odnosić do inteligencji (Gardner, 2009; Renzulli, 2002) – nazywanej przez niektórych badaczy zdolnością ogólną (Borzym, 1979, s. 10; Hornowski, 1986) i utożsamianej najczęściej z szybkością uczenia się lub umiejętnością przystosowania się – czy też do zdolności określonej, konkretnej dziedziny aktywności – nazywanej często uzdolnieniem, zdolnością szczegółową czy specjalną (Limont, 2010). Pomimo przewagi opracowań, w których omawiane są zdolności poznawcze i inteligencja (ujmowana jako zdolność ogólna i stanowiąca poznawczą podstawę osiągnięć szkolnych), pojęcie zdolności powinno odnosić się do wszystkich sfer funkcjonowania i działalności człowieka, zarówno w wąskim, jak i szerokim ujęciu (Muszyńska, 2019, s. 153-181).

Współczesne teorie zdolności nie rozstrzygają jednoznacznie, który z czynników – osobowościowy czy środowiskowy – ma większe znaczenie w procesach rozwojowych zdolności dzieci. Przedstawiciele wieloczynnikowych koncepcji zdolności Franz Mönks i Abraham J. Tannenbaum, jak również zróżnicowanych modeli zdolności Françoys Gagné i Jane Piirto zwracają uwagę na fakt, iż obok środowiska rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego ważną rolę we wspieraniu zdolności i uzdolnień uczniów odgrywa środowisko pozaszkolne, które umożliwia jednostce zdolnej uczestnictwo w kulturze społeczności lokalnej oraz udział w różnych formach aktywności w pozaszkolnych placówkach kulturalno-oświatowych (Piotrowski, 2019, s. 101).

Wielu autorów ukazuje znaczącą rolę środowiska rodzinnego w rozwoju zdolności (Stańczak, 2019; Mönks, Ypenburg, 2007). Zatem kolejnym aspektem, który należy uwzględnić, to wpływ środowiska społecznego, głównie rodziny, na rozwój zdolności dziecka. Można za Marią Tyszkową (1985) przyjąć, iż nieprawidłowo funkcjonująca rodzina (zaburzona struktura, nałogi, przemoc, niski status materialno-ekonomiczny, rozpad rodziny) będzie stanowiła czynnik negatywnie oddziałujący na rozwój talentu u dziecka. Według Agnieszki Gromkowskiej-Melosik (2019, s. 143-152) można też doszukiwać się bezpośrednich korelacji między możliwościami wykorzystania talentu a pochodzeniem społecznym.

Wiesława Limont (2005, s. 102) uważa, że w procesie rozpoznawania uczniów zdolnych wśród kryteriów identyfikacyjnych powinno się uwzględniać uwarunkowania związane ze środowiskiem ucznia, szczególnie zaś w przypadku uczniów przynależących do mniejszości kulturowych, religijnych, etnicznych, społecznych, co można odnieść również do dzieci i młodzieży funkcjonującej w środowiskach pieczy zastępczej. Proponuje ona, aby w diagnostyce osób zdolnych stosować

strategię „puli talentów", polegającą na objęciu programem edukacyjnym większej liczby uczniów, co pozwala na długotrwałą obserwację dzieci, co do których nie ma pewności w kwestii ich uzdolnień, pozwala również na włączenie do programu uczniów z grup dyskryminowanych. Andrzej E. Sękowski (2000) podkreśla, że na funkcjonowanie intelektualne człowieka składa się kilka wymiarów, wśród których można wymienić poziom aspiracji, hierarchię preferowanych wartości, strukturę zainteresowań, własny obraz i samoocenę i in. Szczególnie istotną cechą osobowości mającą wpływ na rozwój społeczny oraz osiągnięcia dzieci zdolnych jest samoocena i wiara we własne siły (Sękowski, 2000), co może mieć znaczenie w przypadku podopiecznych pieczy zastępczej. Szczególną rolę w kształtowaniu samooceny mają bowiem osoby znaczące, a także środowisko, w którym dziecko funkcjonuje. Bardzo duże znaczenie odgrywa to, jak opiekunowie odnoszą się do dzieci i je oceniają. Doświadczenie akceptacji, miłości i bezpieczeństwa ze strony rodziców bądź opiekunów sprzyja wyrażaniu uczuć i emocji oraz kształtowaniu pewności siebie.

Badania m.in. Andrzeja Chudnickiego (2005), A. Kaczanowskiej (1998), Marii Jurgi (1990), Lilianny Klimek (2010) wskazały, że u podopiecznych wychowujących się poza domem rodzinnym występuje nieadekwatny do rzeczywistego obraz siebie, jak i zaniżona lub nieadekwatna samoocena, problem z podejmowaniem decyzji, uświadamianiem sobie własnych pragnień, wyrażaniem uczuć i ich odbiorem w porównaniu z rówieśnikami wychowującymi się w rodzinach biologicznych (Klimek, 2008; 2010). Nieprawidłowy obraz siebie i poczucie bycia niepotrzebnym mogą utrwalać się u młodzieży również wtedy, gdy rodzice biologiczni nie kontaktują się z nimi, nie interesują się ich sprawami lub angażują się w życie osobiste z nowym partnerem życiowym i pozostałymi dziećmi z ich pominięciem (Gątarek, 2018; Klimek, 2010).

Dodatkowym problemem podkreślanym przez badaczy problematyki pieczy zastępczej, dotyczącym szczególnie dzieci z placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego, a wskazywanym przez wychowawców, jest brak współpracy ze szkołą w sprawach edukacji i wychowania podopiecznych tychże placówek (Hrynkiewicz, 2006, s. 185). Sytuacja ta dotyczy zarówno dzieci sprawiających problemy edukacyjne czy wychowawcze, jak i dzieci zdolnych. Nauczyciele często nie wykazują zainteresowania sprawami dzieci z pieczy zastępczej, mają też utrwalony stereotyp wychowanka z placówki, jako dziecka trudnego, sprawiającego liczne problemy, konfliktowego. Według Józefiny Hrynkiewicz (2006) zdarzają się przypadki publicznego napiętnowania dzieci, dlatego też wychowawcy podkreślają, że nawet wychowankowie o dużych możliwościach intelektualnych rzadko je wykorzystują w nauce szkolnej. Na podstawie badań zrealizowanych w województwie lubelskim pod moim kierunkiem (Ruszkowska i in., 2018b) zauważyliśmy we

współpracy placówek opiekuńczo-wychowawczych z instytucjami edukacyjnymi trudności natury komunikacyjnej, tj.: „rozbieżności oczekiwań ze strony nauczycieli i opiekunów z placówki", „niechętną postawę nauczycieli w stosunku do uczniów sprawiających trudności", „koncentrowanie się na złych zachowaniach ucznia, co powoduje uprzedzenia", „brak zrozumienia ucznia i jego problemów ze strony nauczycieli"; „niechęć ze strony nauczycieli do pogłębionej diagnozy, do pomocy, do indywidualizacji w nauczaniu". W niektórych szkołach (szczególnie w małych szkołach wiejskich) nagminna jest sytuacja, że opiekuna dziecka w ogóle nie wzywa się do szkoły lub dopiero w sytuacji, w której problem już funkcjonuje. W wielu miejscach „nie pracuje się z dzieckiem wychowawczo, stygmatyzuje się <<dzieci placówkowe>>, dzieci te czują, że nauczyciele są do nich uprzedzeni i postrzegają ich naukę przez pryzmat problemów, które oni stwarzają w środowisku szkolnym" (Ruszkowska i in., 2018b). Podobne problemy dotyczące „stygmatyzowania dzieci z placówki opiekuńczo-wychowawczej" zauważa Lilianna Klimek (2008), co według niej przekłada się niekorzystnie na sytuację szkolną, nie mobilizuje do nauki, status społeczny w klasie szkolnej jest niski, najczęściej uczniowie ci są izolowani, zajmują pozycję przeciętną. Można zatem uznać, iż podopieczni pieczy zastępczej nie dość, że nie otrzymali wsparcia we własnej rodzinie biologicznej, nie otrzymują go również w należytym stopniu w środowisku szkolnym (Schelbe i in., 2019).

Niektórzy badacze (Van Holen, Van Hove, Clé, Verheyden, Vanderfaeillie, 2021) zwracają uwagę na fakt, iż osoby pracujące z dziećmi ze środowisk zastępczych (w tym również nauczyciele) powinny być lepiej zaznajomione z problemami, jakie niesie za sobą pobyt dziecka w pieczy zastępczej, aby podejmować działania wspierające proces edukacyjny tych wychowanków. Powinni także być edukowani w zakresie rozwoju psychospołecznego, by móc lepiej wspierać wychowanków w rozwoju ich talentów (T. L. Cross, J. C. Cross, 2017). Stymulowanie rozwoju każdego dziecka zgodnie z jego umiejętnościami wymaga elastycznego programu nauczania oraz spersonalizowanych strategii (Kelemen, 2020). Zwraca się także uwagę na konieczność udzielania wsparcia osobom uzdolnionym, by potrafiły sobie poradzić z perfekcjonizmem, który wywołuje lęk (J. C. Cross, T. L. Cross, 2015) oraz w zakresie rozwijania umiejętności społecznych (Webb i in., 2007).

****

Regulacje prawne dotyczące pieczy zastępczej nie zwierają odrębnych zapisów dotyczących funkcjonowania w systemie zdolnych podopiecznych. Analiza obowiązujących przepisów pozwala dojść do wniosku, iż ustawodawca z góry zakłada, że do pieczy zastępczej (szczególnie instytucjonalnej) nie trafiają dzieci zdolne, a jedynie takie, z którymi należy pracować wychowawczo, terapeutycznie,

wspomagająco, rewalidacyjnie. Co oczywiście jest prawdą, bowiem większość wychowanków takiej pracy potrzebuje, nie możemy zapominać jednak o działaniach wspierających, rozwijających, aktywizujących pozwalających na rozwijanie potencjału podopiecznych.

Podkreślić również należy, iż dotychczas nie prowadzono w Polsce badań i analiz dotyczących funkcjonowania zdolnych wychowanków w systemie pieczy zastępczej, czy to w formach rodzinnych, czy instytucjonalnych, co według mnie jest dużym niedopatrzeniem, biorąc pod uwagę fakt, iż obecnie potrzebni są ludzie kreatywni, twórczy, uzdolnieni. Nie możemy sobie zatem pozwolić na marnotrawienie, gubienie czy hamowanie talentów, tylko dlatego, że wywodzą się z dysfunkcyjnych i zaniedbanych środowisk rodzinnych, z góry zakładając, że do pieczy zastępczej trafiają jedynie osoby zaniedbane edukacyjnie, wychowawczo, zdrowotnie, nieposiadające żadnych zdolności czy twórczych potencjałów.

ROZDZIAŁ V

METODOLOGICZNE PODSTAWY WŁASNYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Metodologia badań pedagogicznych ma badaczowi przede wszystkim pomóc we właściwym konstruowaniu i przeprowadzaniu badań, wyciąganiu wniosków z przeprowadzonych badań, a także dostarczyć umiejętności odróżniania wiedzy naukowej od naszych myśli (sądów). Badania teoretyczno-praktyczne mają służyć nie tylko opisowi i wyjaśnieniu badanego zjawiska, lecz również jego zrozumieniu i interpretacji uzyskanych danych. Współczesna pedagogika jest dyscypliną otwartą, dopuszcza wielość rozwiązań teoretycznych i metodologicznych (Kubinowski, 2010) oraz ma tendencje do różnicowania szkół badawczych i teorii (Gofron, 2008). Ze względu na złożoność i wielowątkowość podjętego tematu oraz zastosowanie badań ilościowych i jakościowych w jednym projekcie badawczym praca odnosi się do różnych interpretacji teoretycznych (Paluchowski, 2012). Rozdział ten został poświęcony próbie wskazania podstaw teoretycznych i metodologicznych przedmiotu badań.

5.1. TEORETYCZNE ZAŁOŻENIA KONCEPCJI WŁASNYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Przedmiot zainteresowań niniejszej pracy stanowi próbę połączenia dwóch różnych obszarów badawczych – rozprawa stanowi bowiem studium dotyczące obszaru zdolności i uzdolnień oraz funkcjonowania dziecka/podopiecznego w instytucjonalnej pieczy zastępczej. Teren badań łączący tak różne kategorie zagadnieniowe wypełnia pewnego rodzaju lukę w wiedzy naukowej, dotyczącej diagnozowania oraz rozwijania zdolności/uzdolnień wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej. Jak pisze Teresa Bauman (2008, s. 67), pedagogika posiada zdolność do integrowania wiedzy pochodzącej z różnych dyscyplin naukowych i może być uprawiana na wiele sposobów (Urbaniak-Zając, 2013, s. 19). Po za tym, że pedagogikę interesują relacje człowieka z innymi ludźmi, z przyrodą, kulturą itp., to jest ona nauką o wychowaniu, kształceniu i samokształceniu człowieka (Palka, 2020, s. 47), w której poznawanie i badanie faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych związane jest z przyjęciem określonych perspektyw, przesłanek, wyjaśnień, teorii.

Zastosowanie teorii w badaniach mieszanych może mieć charakter dedukcyjny, kiedy testuje się i weryfikuje istniejącą teorię ilościową, lub indukcyjny, kiedy tworzy się teorię jakościową lub wzorzec (Creswell, 2013). Złożoność i wielowątkowość podejmowanej problematyki wymaga odniesień do wielu różnych teorii.

Problematyka dotycząca opieki zastępczej wydaje się być szczególnie ważna ze względu na zmiany dokonujące się w polskim systemie prawnym, przechodzącym liczne przeobrażenia, a jednocześnie dostosowującym się do standardów europejskich, w których nadaje się prymat rodzinie, a wszelkie działania służb społecznych mają stanowić warunek prawidłowego rozwoju dziecka oraz zapewnić mu stabilność i poczucie bezpieczeństwa.

System pieczy zastępczej należy rozumieć jako sieć różnych instytucji i osób, których wspólne działanie ma zapewnić czasową opiekę i wychowanie dzieciom w przypadku niemożności jej sprawowania przez rodziców biologicznych. Placówka opiekuńczo-wychowawcza, będąc elementem tego systemu, wraz ze swoimi podopiecznymi stanowi niejako odpowiednik rodziny. Zatem podobnie jak rodzina jest częścią szerszego systemu społecznego i podlega jego oddziaływaniom (Drożdżowicz, 1999, s. 14). Placówka opiekuńczo-wychowawcza razem ze swoimi mieszkańcami wchodzi we wzajemne relacje z innymi mikrosystemami, tj. szkołą, grupą rówieśniczą, domami kultury, klubami sportowymi i in., co sprawia, że czynniki kulturowe, społeczne również modyfikują funkcjonowanie poszczególnych jednostek.

Zatem proces umieszczania dzieci w pieczy zastępczej (i późniejszego ich funkcjonowania w tym systemie) powinien być analizowany w szerszym kontekście. Wydaje się, że dobrą podstawę teoretyczną może stanowić teoria ekologiczna Uriego Bronfenbrennera (1979; 1986), która kładzie nacisk na wzajemne związki między jednostką a poszczególnymi warstwami składającymi się na jej środowisko i pozwala stwierdzić, jak różne środowiska wpływają na rozwój człowieka (Ettekal, Mahoney, 2017). Zgodnie z tą koncepcją w badaniach zwykle uwzględnia się czynniki z czterech podstawowych wymiarów będących źródłem wpływu na rozwój jednostki: indywidualnej charakterystyki (np. zapotrzebowania na stymulację), wpływów rówieśników (np. zachowań problemowych rówieśników), relacji rodzinnych (np. konfliktów rodzinnych) i charakterystyki miejsca zamieszkania lub sąsiedztwa (np. przemocy w sąsiedztwie) (Bronfenbrenner, 1986). W przypadku dzieci umieszczanych w pieczy zastępczej, należy wziąć pod uwagę cały kontekst funkcjonowania dziecka i rodziny. Podejmowane w ich sprawie decyzje, sposoby wsparcia, pomocy będą wynikać nie tylko z bezpośredniej sytuacji, w jakiej znajduje się dziecko, ale także kontekstu kulturowego, prawnego i społecznego. Zatem na rozwój podopiecznych instytucjonalnej pieczy zastępczej ma wpływ wielopoziomowy system, do którego należy włączyć placówkę opiekuńczo-wychowawczą,

rodzinę biologiczną, szkołę, społeczność lokalną i środowisko rówieśnicze. Urie Bronfenbrenner (1979, s. 110) wskazuje, że to w środowisku znajdują się siły napędowe i źródła zmian rozwojowych dziecka. Istotne więc w rozwiązywaniu problemów rodziny będzie nawiązanie relacji dziecka i rodziny z przedstawicielami różnych instytucji oraz podjęcie aktywności zarówno przez członków rodziny (chęć budowania relacji, zmiany, reintegracji), jak i środowiska (otwartość i wrażliwość na udzielanie pomocy i wsparcia). Teoria ekologiczna pomaga w porządkowaniu modelu pomocowego. Donald Ambrose (2005) uważa, że uwzględnianie szerokich kontekstów społecznych, traktowanych jako czynniki wspierające lub utrudniające rozwój nieprzeciętnych zdolności jednostki może prowadzić do lepszego zrozumienia natury zdolności człowieka. Zatem kontekst społeczny można uznać za niezwykle ważny w przypadku zdolnych podopiecznych funkcjonujących w systemie pieczy zastępczej, szczególne znaczenie mogą mieć relacje z rodzicami biologicznymi (przed umieszczeniem dziecka w pieczy zastępczej), bowiem ważne jest poznanie historii życia wychowanka, lecz nie po to, by skupiać się na deficytach, czynnikach ryzyka i tym, co było, lecz na identyfikacji czynników chroniących, jego potencjałach i możliwościach.

Ekologiczna koncepcja rozwoju człowieka Uriego Bronfenbrennera wiąże się ściśle z Teorią Resilience (Luthar, 2006; Masten, 2014), która wyjaśnia fenomen pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży narażonych na duże ryzyko, przeciwności losu i/lub zdarzenia traumatyczne. Koncepcja Resilience akcentuje znaczenie czynników i mechanizmów chroniących w wieku rozwojowym. Koncentruje się ona na wyjaśnianiu fenomenu, jakim jest dobre funkcjonowanie niektórych jednostek mimo niekorzystnych warunków życia, przeciwności losu i/lub zdarzeń traumatycznych (Rutter, 1987; Luthar, Cicchetti, Becker, 2000; Rutter, 2006), niektórzy ludzie mają bowiem zdolność do przezwyciężania różnego rodzaju czynników ryzyka, przezwyciężania bólu i transformacji (Bernard, 1993; Green i in., 2004; Fraser, 1997; Saleebey, 1997; Werner, Smith, 1992). Resilience została zdefiniowana jako dynamiczny proces, odzwierciedlający względnie dobre przystosowanie się jednostki mimo doświadczanych przez nią zagrożeń lub traumatycznych przeżyć (Borucka, Ostaszewski, 2008; Craig i in., 2003; Luthar, 2006; Masten, 2014), zdolność do odbicia się od przeciwności losu, frustracji i nieszczęścia (Ledesma, 2014; Luthans, 2002). Może ona być również traktowana jako zdolność do utrzymywania kompetencji w czasie zagrożenia odzyskiwania tych kompetencji i zdolności po negatywnych doświadczeniach i jakichś trudnościach (Masten, Best, Garmezy, 1990). Proces ten obejmuje wzajemne oddziaływanie całego spektrum czynników ryzyka, podatności oraz czynników chroniących (Craig i in., 2003). Badania Michaela Ruttera nad Resilience pokazują, że jednym z czynników ryzyka jest sprawowanie opieki nad dziećmi przez instytucje (Rutter, 2006). Niektórzy badacze są

zdania, że nie wystarczy brać pod uwagę tylko samego stresującego doświadczenia, ale należy uwzględnić zjawiska, zdarzenia, okoliczności towarzyszące, które mogą mieć równie istotne znaczenie (Luthar, Zigler, 1991), co jest szczególnie istotne w przypadku dzieci umieszczanych w pieczy zastępczej, bowiem analizując ich sytuację, należy wziąć pod uwagę cały kontekst funkcjonowania dziecka, jego relacje rodzinne, środowiskowe, kulturowe oraz cechy osobowościowe (stąd powiązanie z teorią ekologiczną U. Bronfenbrennera). Przywołane badania dowodzą, że negatywne zdarzenia losowe, nad którymi jednostka nie ma kontroli, są tymi silnie stresującymi sytuacjami, które mogą potencjalnie uruchomić odpowiednie procesy Resilience (Luthar, Zigler, 1991). Badacze potwierdzają, że właściwe relacje opiekuńcze (Ainsworth, 1989), silne sieci wsparcia (H. Steele, M. Steele, 1994), jak również opiekuńczy dorośli (Bernard, 1993) mogą być czynnikami, które przyczyniają się do odporności.

Można przyjąć, iż Teoria Resilience wykorzystana dla celów niniejszej pracy opiera się na modelu równoważenia ryzyka, bowiem zakłada się, że czynniki chroniące bezpośrednio oddziałują na zachowanie podopiecznych pieczy zastępczej, równoważąc wpływ czynników ryzyka. Na przykład gdyby dzieci wychowujące się w rodzinie dysfunkcyjnej (narażone na stale działający czynnik ryzyka) w niej pozostały, prawdopodobnie przejawiałyby więcej zachowań problemowych, ale umieszczenie ich w pieczy zastępczej i właściwa opieka wychowawców oraz otrzymywane wsparcie stanowią czynnik chroniący, który może pomóc skompensować wcześniejsze negatywne wpływy środowiska rodzinnego. Toteż przerwanie pobytu i funkcjonowania dziecka w dysfunkcyjnej rodzinie, umieszczenie go w pieczy zastępczej, praca opiekuńczo-wychowawcza, promowanie pozytywnego myślenia, pozwala niektórym jednostkom rozwinąć swoje pasje, zainteresowania i ujawnić zdolności. Warto podkreślić, iż w literaturze przedmiotu (Greenberg, 2006; Masten, Powell, 2003; Rutter, 1987) wyróżnia się trzy obszary czynników chroniących, mianowicie cechy indywidualne (np. wysoka samoocena, poczucie skuteczności, towarzyskość, dobre funkcjonowanie intelektualne, spokojne, pogodne usposobienie, wiara, talenty); czynniki rodzinne (np. spójność rodziny, zgodność, ciepło, bliskie relacje między członkami rodziny, dobra sytuacja materialna rodziny); czynniki zewnętrzne (dobre i bezpieczne sąsiedztwo, posiadanie mentora, przynależność do organizacji o charakterze prospołecznym, uczęszczanie do sprawnie funkcjonującej szkoły i in.). W odniesieniu do podopiecznych instytucjonalnej pieczy zastępczej zapewne można czynniki chroniące rozpatrywać w dwu obszarach, jako indywidualne cechy osobowe konkretnej jednostki (np. talenty, zdolności, posiadane pasje, wysoka samoocena) oraz czynniki zewnętrzne, głównie tkwiące w uzyskiwanym wsparciu w placówce opiekuńczo-wychowawczej czy środowisku szkolnym.

Zjawiska edukacyjne interesują badaczy w powiązaniu z kontekstem środowiskowym, chociaż natywiści (łac. *nativus* – wrodzony, od Platona) twierdzili, że większa część wiedzy ludzkiej o świecie ma charakter genetyczny, wrodzony. Natywizm (racjonalizm genetyczny) głosił, że w umyśle wyryte są pewne pojęcia i zdolności, istniejące tam niezależnie od doświadczenia i innych czynników zewnętrznych. Do elementów mających mniejszy wpływ na człowieka zaliczane jest kształcenie i wychowanie (Muszyńska, 2012, s. 14-15). Zatem zgodnie z taką logiką myślenia, gdyby wszystkim osobom zapewnić równe możliwości na starcie (również w edukacji), to dyplomy najlepszych uczelni uzyskałyby osoby z najwyższym, odziedziczonym po rodzicach ilorazem inteligencji. Taki tok myślenia nie dotyczyłby więc (albo w bardzo niewielkim stopniu dotyczyłby) podopiecznych pieczy zastępczej, bowiem w ich przypadku trudno mówić o równych możliwościach na stracie. W odniesieniu do wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej niejednokrotnie trudno określić znaczenie czynników genetycznych w rozwoju ich zdolności, bowiem w wielu przypadkach brakuje dokładnych informacji dotyczących rodzin generacyjnych podopiecznych, o niektórych predyspozycjach mogą jedynie świadczyć przypadki, w których do pieczy trafia rodzeństwo o podobnych pasjach, zainteresowaniach czy zdolnościach.

Z kolei empiryści (począwszy od Locke'a) twierdzili, że człowiek rodzi się jako tabula rasa, czyli czysta karta, a więc wyposażenie genetyczne jest mało istotne, każde dziecko wychowane w dobrych warunkach może stać się geniuszem, a nawet najlepsze geny są ograniczone fizycznymi cechami substancji chemicznych, z których składa się mózg. Dla empirystów więc ważniejsze jest uczenie się i doświadczanie oraz wychowanie (Brzezińska, 2000, s. 101-120). Zatem zgodnie z tą teorią lepsze bądź gorsze wyniki w nauce zdeterminowane powinny być wpływem środowiska społecznego, bowiem to ono dostarcza bodźców do pełniejszego rozwoju uzdolnień, zainteresowań, pasji.

Obecnie obok głoszonych teorii i przekonań o dominującym wpływie któregoś z wymienionych czynników wykorzystywane są oba stanowiska. Przyjmuje się, że zdolności kształtują się w rezultacie interakcji i korelacji rozwoju umysłu, przy jednoczesnym wpływie czynników środowiskowych i wychowawczych.

W perspektywie socjologii edukacji problem uzdolnień dzieci można umieścić w kontekście nierówności społecznych, gdyż badacze znajdują bezpośrednią korelację między możliwością wykorzystania talentu a pochodzeniem społecznym (Gromkowska-Melosik, 2019, s. 143-152). Badania nad nierównościami społecznymi w oświacie dowiodły, że do szkoły przenikają wpływy środowiskowe (różnie funkcjonujące rodziny i ich niedostatki, otoczenie sąsiedzkie, grupy rówieśnicze), szkoła zaś je przenosi i utrwala (Szymański, 2000). Nadal możemy więc mówić o funkcjonowaniu grup uprzywilejowanych i marginalizowanych (Gmerek, 2011),

czego przykładem są wybrane licea ogólnokształcące, do których uczęszczają dzieci z tzw. wyżyn społecznych, a uczniowie nierzadko kwalifikowani są do tych placówek przy uwzględnieniu statusu społeczno-ekonomicznego rodziców (Zalewska-Bujak, 2014). Jak pisze Beata Gofron (2008), powiązania pomiędzy społecznym pochodzeniem i formalnym edukacyjnym sukcesem w szkole nie osłabły w ciągu ostatnich 30 lat. Kwestię nierówności społecznych można interpretować, poszukując ich miary. Wówczas można mówić o nierówności szans (nierówność poziomu wyjściowego we wczesnym dzieciństwie, nierówny start, który nie stwarza możliwości uczciwej konkurencji i nie pozwala najlepszym na wybicie się), nierówności warunków (w których żyje i wychowuje się młodzież oraz warunków kształcenia, co nie pozwala, aby o wynikach decydował sam człowiek, jego możliwości osobowościowe i inteligencja) bądź też nierówności efektów kształcenia (osiąganych rezultatów w nauce).

Tadeusz Pilch (2002) poszukując przyczyn nierówności w zakresie szans edukacyjnych, podkreśla, że przyczyny tych nierówności sytuować się mogą zarówno w cechach osobowościowych jednostek, w ich uprzednich doświadczeniach, jak i warunkach strukturalnych, lokalnych czy globalnych. Nierówności edukacyjne należy traktować analogicznie do wszelkich nierówności społecznych i definiować jako nieidentyczny dostęp jednostek lub grup społecznych do dóbr edukacyjnych (Sztompka, 2004). Zdaniem Barbary Murawskiej (2004), w szkolnictwie mamy do czynienia z procedurami segregacyjnymi, czyli intencjonalnymi i nieintencjonalnymi praktykami prowadzącymi do powstania lub zwiększenia różnic między szkołami i oddziałami klasowymi ze względu na cechy społeczne.

Nierówności społeczne w zakresie szans edukacyjnych, niejednakowego dostępu do edukacji i zajęć rozwijających, a tym samym nierównych efektów kształcenia dotyczą niewątpliwie większości wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej. W ich przypadku mamy zazwyczaj do czynienia z licznymi zaniedbaniami edukacyjnymi wyniesionymi z domu rodzinnego z okresu wczesnego dzieciństwa, w którym nie zapewniono im odpowiednich warunków do prawidłowego rozwoju, co zazwyczaj przekłada się na późniejsze osiągnięcia edukacyjne.

Obecnie w szkolnictwie mówi się, że powinno się uwzględniać stanowisko egalitaryzmu społecznego, polegającego na stwarzaniu szans rozwoju dla każdego dziecka/ucznia zależnie od jego potrzeb i indywidualnych możliwości. Idea egalitaryzmu w oświacie jest podstawowym filarem budowania społeczeństwa demokratycznego, tolerancyjnego, pozbawionego sztywnych podziałów społecznych. Zabiegi społeczeństwa powinny koncentrować się na zapewnianiu zdolnym i utalentowanym dzieciom i młodzieży odpowiednich warunków do rozwijania uzdolnień. Z badań (Giza, 2006, Dyrda, 2007) i z praktyki pedagogicznej wynika, że niejednokrotnie talenty i zdolności są zaniedbywane, czy wręcz marnowane. Można

zatem dojść do wniosku, że praktyka edukacyjna przynosi pogwałcenie zasad egalitaryzmu, ponieważ uczeń zdolny jest często pomijany w działaniach nauczycieli i szkoły, która raczej zwraca uwagę na uczniów z trudnościami edukacyjnymi (Skałbania, 2011, s. 268). Sytuacja ta jest szczególnie widoczna w podejściu placówek edukacyjnych do zdolnych podopiecznych przebywających w pieczy zastępczej, jak również w podejściu ustawodawcy do pewnego rodzaju segregowania wychowanków w pieczy zastępczej, bowiem zakłada się w niej dostęp do zajęć wychowawczych, kompensacyjnych, terapeutycznych, rewalidacyjnych, nie zapewnia zaś dostępu do zajęć rozwijających uzdolnienia (z góry niejako zakładając, że tego typu zajęcia nie będą potrzebne).

Z kolei podejście integracyjne skupia się na budowaniu całościowych modeli uwarunkowań i rodzajów zdolności. Reprezentuje je Robert J. Sternberg (2001), według którego warunkiem zaistnienia twórczości (zdolności) jest zbieżność wielu czynników indywidualnych i środowiskowych (np. inteligencji, procesów poznawczych, wiedzy, cech osobowości, motywacji, kontekstu społecznego), ponieważ zarówno działania środowiska, motywacja czy edukacja mogą wpływać na rozwój lub pojawienie się zdolności. Wśród innych przedstawicieli wymienić należy Howarda Gardnera (2009) i jego teorię wielu inteligencji, a także istniejące w polskiej psychologii modele zdolności, mające charakter integracyjny, łączące inteligencję z czynnikami pozapoznawczymi (Nęcka, 2003; Popek, 2001b). Takie podejście zwane jest także holistycznym (Kotlarski, 2001, s. 142). Wydaje się mieć ono szczególne znaczenie w przypadku zdolnych podopiecznych przebywających w pieczy zastępczej, bowiem w ich przypadku fakt posiadania i rozwijania predyspozycji czy zdolności warunkowany jest wieloma czynnikami, zarówno osobowymi, jak i środowiskowymi.

5.2. CELE, PROBLEMATYKA I PROCEDURA BADAWCZA

W związku ze złożonością podejmowanej problematyki istotne wydawało się zastosowanie strategii badawczej mieszanej, nazywanej we współczesnym piśmiennictwie trzecim podstawowym podejściem, obok ilościowego (kwantytatywnego) i jakościowego (kwalitatywnego) (Fidel, 2008, s. 265; Johnson, Onwuegbuzie, Turner, 2007, s. 112, 123-124).

Stosowanie niejednorodnych metod mnogich, które stały się zaczątkiem współczesnych metod mieszanych zainicjował Todd D. Jick w 1979 r. W swoich badaniach przeprowadzał triangulację m.in. wywiadów kwestionariuszowych, obserwacji, wywiadów oraz dokumentów, aby lepiej zrozumieć badany problem. Tym wczesnym próbom towarzyszyła dyskusja (Reichardt, Rallis, 1994) na temat wykorzystania metod ilościowych i jakościowych w jednym projekcie badawczym.

Głównym przedmiotem analiz było podważanie zasadności prowadzenia badań za pomocą metod mieszanych z uwagi na niewspółmierność paradygmatów. Jedną z przełomowych prac była książka (King i in., 1994), która dostarczyła nowego impulsu do rozwoju metod mieszanych. Obecną dojrzałą postać „metodologia mieszana" ukształtowała w ciągu ostatnich 30 lat (Bryman, 2006; Creswell, 2008; Fidel, 2008, s. 265-266).

W pierwszym numerze powstałego w 2007 r. kwartalnika „Journal of Mixed Methods Research" opublikowano definicję „badań mieszanych", traktując je jako: „dociekania, w ramach których badacz zbiera i analizuje dane, integruje wyniki i wyciąga wnioski, używając jednocześnie jakościowych i ilościowych podejść lub metod w pojedynczym projekcie lub programie badawczym" (Tashakkori, Creswell 2007, s. 4). Cytowane określenie jest szerokie i nierestrykcyjne, pozwalające na włączenie różnych sposobów rozumienia i realizacji „metodologii mieszanej", w tym: perspektyw, w których postrzega się ją jako metodę gromadzenia i analizy danych empirycznych, metodologię obejmującą cały proces badawczy od założeń filozoficznych po interpretacje, filozofię badań, a także zbiór procedur wykorzystywanych w obrębie istniejących planów badawczych (*research designs*), takich jak studia przypadku, eksperymenty i projekty opisowe (*narrative projects*) (Creswell, 2008, za: Cisek, 2010).

Niektórzy współcześni przedstawiciele „podejścia mieszanego", pojmują je przede wszystkim jako zestaw sprawnych „narzędzi" służących do poznania świata i pomijają ewentualne spory epistemologiczne i ontologiczne. Zresztą część badaczy podkreśla, że w odniesieniu do dyskusji na temat metod mieszanych można używać tylko określeń „podejście badawcze" czy „koncepcja badawcza" (Bergman, 2010, s. 172-173). Wówczas u podstaw „badań mieszanych" leżą teza o kompatybilności oraz elementy filozofii pragmatycznej (Johnson, Christensen, 2010; Teddlie, Tashakkori, 2009). Teza o kompatybilności głosi, iż metody ilościowe i jakościowe są nie tylko niesprzeczne, ale i komplementarne, zatem mogą być równocześnie stosowane w jednym badaniu. Opiera się to na przeświadczeniu, że rzeczywistość, zwłaszcza społeczną, można poznawać na różne sposoby, a każdy z nich pozwala na uchwycenie innych aspektów badanych zjawisk.

Problem badawczy jest zdecydowanie ważniejszy niż wtórne wobec niego konkretne metody i techniki badań (Creswell, 2008; Teddlie, Tashakkori, 2009). Od problemu badawczego uzależnia się dobór metod i nim również uzasadnia łączenie różnych podejść w badaniu. Ze względu na to, że podejście ilościowe bazuje na wnioskowaniach dedukcyjnych, a jakościowe na indukcyjnych, podejście pragmatyczne wykorzystuje abdukcję, która „porusza się tam i z powrotem między indukcją a dedukcją". Dzięki temu w badaniu możemy łączyć metody ilościowe i jakościowe. To podejście współcześnie jest najbardziej rozpowszechnione wśród

badaczy stosujących badania ilościowo-jakościowe w jednym projekcie badawczym. Otwiera ono drogę nie tylko do różnorodności metod, ale też wielorakich światopoglądów i zróżnicowanych założeń (Creswell, 2013).

Zastosowanie strategii mieszanej w ramach jednego badania daje szerszą perspektywę i gwarancję lepszego zrozumienia zjawiska, bowiem metody ilościowe, którymi badane są liczne próby, mają na celu uchwycenie zachodzenia zależności przyczynowej między zmiennymi. Natomiast metody jakościowe służyć mają pogłębieniu zrozumienia tej zależności poprzez uchwycenie przebiegu procesu przyczynowego w odniesieniu do nielicznej próby, która mimo braku reprezentatywności jednak jest wybrana selektywnie z uwagi na rolę informacji, których może dostarczyć. Zdaniem Kinga i in. (1994), oba rodzaje metod mają ten sam cel, jakim jest lepsze zrozumienie świata, w którym żyjemy, oraz posługują się tą samą „zunifikowaną logiką" i tymi samymi regułami wnioskowań. Oba podejścia łączy też szereg założeń na temat natury wiedzy naukowej: uwarunkowanie faktów koncepcjami teoretycznymi, niezdeterminowanie teorii przez dane, uznanie roli krytycyzmu i dążenia do precyzji w procesie badawczym. Ann L. Casebeer i Marja J. Verhoef (1997) twierdzą, że z tego względu metody ilościowe i jakościowe stanowią dwa bieguny tego samego kontinuum badań, zróżnicowane ze względu na dobór technik dostosowanych do celu badań.

Podkreśla się także, że złożoność zjawisk wymaga analizy danych pozyskanych z różnych perspektyw. Zazwyczaj zakłada się, że kombinowanie podejścia jakościowego i ilościowego wzbogaca wnioski, prowadzi do lepszego i głębszego rozumienia istoty badanych zjawisk niż każde z tych podejść oddzielnie i/lub gdy wykorzystywane są do wzajemnego potwierdzania interpretacji (Bryman, 2006; por. też: Creswell, 2009a; Hall, Howard, 2008). W tym kontekście można mówić o mieszaniu danych (metod), jakościowych i ilościowych strategii czy też mieszaniu ich filozoficznych złożeń.

Mówiąc o mieszaniu, można scalać dane z niezależnych od siebie badań ilościowych i jakościowych, wiązać je, przechodząc od jednego badania do drugiego albo mieszać, osadzając (zagnieżdżając) jedno badanie w drugim. Mieszanie może mieć charakter jednorazowy – jeden badacz w czasie jednego projektu badawczego łączy ze sobą dwa zbiory danych; może też mieć charakter wielorazowy – po badaniu jednego rodzaju występuje badanie drugiego rodzaju, po nim znów badanie pierwszego rodzaju itd. Mieszanie może mieć miejsce na różnych etapach procesu badawczego: podczas zbierana danych, ich analizy, interpretacji wyników oraz w czasie całego procesu badawczego (Creswell, 2009a; por. też: Creswell i in., 2003; Morgan, 1998; Morse, 1991; Paluchowski, 2009, 2010). W niniejszym projekcie badawczym mieszanie pojawi się już podczas zbierania danych, bowiem

analiza danych ilościowych pozwoli na wytypowanie jednostek do badań jakościowych (procedura opisana jest dokładnie poniżej, przy problemach badawczych).

Badania ilościowe i jakościowe w przypadku niniejszego projektu badawczego potraktowano komplementarnie. Analizy ilościowe pozwalają na oszacowanie częstotliwości pojawiania się zdolności/uzdolnień u podopiecznych instytucjonalnej pieczy zastępczej, określenie rodzaju tych zdolności oraz związanych z nimi zainteresowań szkolnych i pozaszkolnych, zaś badania jakościowe uczyniły bardziej wiarygodnymi interpretacje wyników badań ilościowych, pomogły też zrozumieć, jak zmieniają się ustalone ilościowo prawidłowości w konfrontacji ze zmieniającym się kontekstem. Poznawczo bardziej korzystne wydawało się przeprowadzenie ilościowych badań wstępnych, aby na ich podstawie wyselekcjonować uczestników do badań jakościowych (Tashakkori, Teddlie, 1998) i przeprowadzić szczegółową eksplorację kilku jednostkowych przypadków. Wiązanie, czy raczej pogłębianie badań przez zastosowanie zarówno podejścia ilościowego, jak i jakościowego w niniejszym badaniu powinno mi dać jako badaczowi względnie całościowy obraz badanych zjawisk i procesów (Palka, 2020).

W badaniach własnych przyjęłam, iż procedura badawcza stanowi projekt zintegrowany, w którym zastosowano sekwencyjne badania fazowe. John W. Creswell (2009a, 2003; Tashakkori, Teddlie, 2003) wyróżnił dwie podstawowe grupy strategii mieszanych, biorąc za formalne kryterium ich rozłożenie w czasie: strategie sekwencyjne oraz równoległe (równoczesne). W niniejszym badaniu zastosowałam strategie sekwencyjne, czyli takie plany badawcze, w których wyniki jednej fazy badania są przesłankami fazy następnej. Sposobem integrowania danych w strategii sekwencyjnej (nazywanej też dwufazową) jest potwierdzenie/falsyfikacja (*added*) jednego zbioru danych innym ich zbiorem lub poszerzanie (*extended*) danych przez odwołanie się do drugich. Informacje z badań integruje się w fazie interpretacji. Ostateczne wnioski powinny uwzględniać obie perspektywy: ilościową i jakościową.

Jedną z pierwszych czynności badawczych, jaką należy wykonać, jest sformułowanie celu i określenie, po co przeprowadzamy badanie i co chcemy uzyskać. W pracy przyjęłam cele o charakterze opisowym, diagnostycznym i wyjaśniającym (Pilch, 2010). Przy takim ich podziale musiałam na początku rozpoznać sytuację szkolną, poznać plany i aspiracje edukacyjno-zawodowe, wykazywane zainteresowania oraz podejmowane aktywności w czasie wolnym od nauki przez wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej po to, by dokonać rzetelnego opisu tych obserwacji. Miały one posłużyć zdiagnozowaniu stanu wykazywanych zdolności i uzdolnień w grupie badanych podopiecznych oraz podejmowanych działań wspierających ze strony placówek opiekuńczo-wychowawczych w rozwijaniu pasji, zainteresowań i zdolności wychowanków. Diagnozy te ostatecznie miały być

wykorzystane do określenia zależności pomiędzy wykazywanymi zdolnościami a pewnymi cechami osobowymi czy środowiskowymi.

W badaniu mieszanym należy przedstawić zarówno jakościowe, jak i ilościowe pytania badawcze (lub hipotezy) (Creswell i in., 2007; Tashakkori, Creswell, 2007) oraz pytanie badawcze o charakterze mieszanym. W pierwszej ilościowej fazie badań pytania badawcze będą dotyczyły wybranych kwestii powiązanych z obszarem zdolności, tj. rozwijaniem własnych zainteresowań i pasji, uczestnictwem w różnego typu zajęciach aktywizujących, jak również możliwości sprawdzania swoich umiejętności w konkursach, olimpiadach, zawodach, a także angażowania się w życie szkolne i pozaszkolne. Informacje uzyskane w tej części badania pozwolą wyłonić przypadki zdolnych podopiecznych, które będą poddane w fazie drugiej jakościowej dalszym analizom. Dzięki badaniom jakościowym w odniesieniu do kilkunastu wyłonionych zdolnych podopiecznych przebywających w instytucjonalnej pieczy zastępczej uda się wyjaśnić, jakie czynniki mają wpływ na rozwijanie zdolności, zainteresowań i pasji. Powodem kontynuacji badania metodami jakościowymi w fazie drugiej jest próba pozyskania pełniejszego obrazu funkcjonowania zdolnych podopiecznych w wybranych obszarach ich aktywności.

W fazie pierwszej ilościowej w trakcie badań sondażowych postawiłam główny problem badawczy w formie pytania: czy i w jakim stopniu i zakresie instytucjonalna piecza zastępcza diagnozuje oraz rozwija zdolności/uzdolnienia swoich podopiecznych?. Ponadto uszczegółowiłam go dwoma problemami podrzędnymi i kilkoma pytaniami w ich obrębie (nie stawiałam hipotez zgodnie z zaleceniami Johna W. Creswella [2013], w badaniu mieszanym mogłam postawić pytania bądź hipotezy, aby uniknąć nadmiaru):

1) W jaki sposób instytucjonalna piecza zastępcza zaspokaja potrzeby edukacyjne swoich podopiecznych?
   - Czy i jakie zainteresowania posiadają wychowankowie pieczy instytucjonalnej i w jaki sposób je rozwijają?
   - Czy i w jaki sposób angażują się w życie szkoły?
   - Czy i jakie rodzaje aktywności podejmowane są przez podopiecznych w środowisku szkolnym oraz w czasie wolnym od nauki?
   - Jakie plany edukacyjno-zawodowe prezentują podopieczni instytucjonalnej pieczy zastępczej oraz jakiej pomocy potrzebowaliby w zakresie ich realizacji?
   - W jakiej formie wychowawcy placówek opiekuńczo-wychowawczych współpracują z placówkami edukacyjnymi?
   - Jakiego rodzaju pomocy i wsparcia w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych i realizacji planów zawodowych udzielają podopiecznym wychowawcy i inne osoby pracujące z dziećmi w instytucjonalnej pieczy zastępczej?

2) W jaki sposób pracownicy instytucjonalnej pieczy zastępczej rozpoznają potencjał wychowanków oraz wspierają zdolnych podopiecznych?
   - Czy cechy takie jak wiek, płeć, długość pobytu w pieczy zastępczej, województwo, w którym usytuowana jest placówka, oraz jej rodzaj decydują o przynależności do grupy zdolnych podopiecznych?
   - Czy i jakie różnice przejawiają zdolni podopieczni w zachowaniach edukacyjnych, aktywnościach podejmowanych w czasie wolnym, prezentowanych planach edukacyjno-zawodowych?
   - Czy i z jakim efektem zdolni podopieczni uczestniczą w olimpiadach, konkursach i zawodach?
   - Czy podopieczni postrzegają siebie jako osoby zdolne (tzw. autonominacja)?
   - Z jakimi instytucjami podejmowana jest współpraca w zakresie wspierania zdolnych podopiecznych?

Przy czym istotne wydawało mi się sprawdzenie, czy i jaki wpływ na wymienione problemy/zagadnienia ma środowisko, w którym usytuowana jest placówka (wieś, miasto małe – do 20 tys. mieszkańców, miasto średnie – 20-100 tys. mieszkańców, miasto duże – powyżej 100 tys. mieszkańców); województwo, w którym usytuowana jest jednostka; typ placówki (prowadzona przez siostry zakonne lub świecka) oraz czynniki tkwiące w wychowanku (jego wiek, płeć, rodzaj szkoły oraz długość pobytu w placówce). Informacje uzyskane w pierwszej fazie zostały wykorzystane w kolejnej, jakościowej, z wykorzystaniem studium przypadku.

Procedura identyfikowania (wyłaniania) zdolnych podopiecznych do drugiej fazy badań została przeprowadzona w trzech etapach, zgodnie z zaleceniami Abrahama J. Tannenbauma (1983), i dostosowana do potrzeb badanej grupy, stanowiącej specyficzną grupę respondentów ze względu na pobyt w środowisku instytucjonalnej pieczy zastępczej. W jej trakcie wykorzystano różne kryteria identyfikacji zdolności, bowiem, jak podkreślają badacze tego zjawiska, inteligencja i zdolności kierunkowe są właściwościami wieloaspektowymi, ujawniającymi się w różnych formach aktywności jednostki (Gardner, 1999; Limont, 2005; Nęcka, 2003; Sternberg, 2007).

Według Abrahama J. Tannenbauma (1983) identyfikacja powinna się składać z trzech etapów: przesiewowego (1), selekcyjnego (2) oraz różnicowania (3). W pierwszym z nich włącza się do puli dzieci zdolnych nawet te, u których można zauważyć tylko niewyraźne znaki ewentualnego potencjału. Dane o dziecku powinny zawierać m.in. informacje dotyczące: zdolności intelektualnych, zdolności kierunkowych i osiągnięć w konkretnej dziedzinie aktywności, aktywności podejmowanych poza programem nauczania. Drugi etap wiąże się z wyborem dzieci najzdolniejszych z grupy wybranej na etapie przesiewowym. Ostatni – ma na celu znalezienie jednostek o zdolnościach ujawniających się w specyficznych obszarach aktywności.

Na etapie przesiewowym założyłam, że w każdym podopiecznym tkwi jakiś potencjał i aby go ujawnić, wykorzystałam wybrane pytania z autorskiej ankiety skierowanej do wychowanków, a dotyczące: udziału w olimpiadach, konkursach, zawodach; uczestnictwa w zajęciach rozwijających ich zainteresowania; autonominację. Wspomniany kwestionariusz stanowił jedno z narzędzi badawczych wykorzystanych w czasie badań sondażowych. Przeznaczony był dla podopiecznych w wieku 10-25 lat, ponieważ przyjęłam, że do pieczy instytucjonalnej trafiają podopieczni w tej kategorii wiekowej. Wynika to z zapisów ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887, art. 37; art. 95), w myśl których dzieci poniżej 10 roku życia w pieczy instytucjonalnej umieszczane są tylko w wyjątkowych sytuacjach (np. ze starszym rodzeństwem) i przebywają w niej do momentu uzyskania pełnoletniości bądź za zgodą osób prowadzących daną formę opieki maksymalnie do 25 roku życia, po spełnieniu określonych warunków (dotyczących kontynuacji kształcenia czy przygotowania zawodowego). Kwestionariusze ankiet uzupełniano pod nadzorem wychowawców pracujących w placówkach (wyznaczonych do tego celu przez dyrekcję placówki), najczęściej w godzinach popołudniowych lub w weekendy, wtedy kiedy podopieczni mają najwięcej czasu wolnego. Czas przeznaczony na ich uzupełnienie to 15-45 minut. Kwestionariusz ankiety składał się z 17 pytań (6 pytań zamkniętych i 11 półotwartych) oraz metryczki zawierającej podstawowe informacje o wychowanku, tj. płeć, wiek, rodzaj szkoły, długość pobytu w placówce. 9 spośród 11 pytań półotwartych było pytaniami warunkowymi, czyli odpowiedź na drugą część pytania była uzależniona od odpowiedzi na pierwszą jego część (Babbie, 2006). Ankietę uzupełniło 633 podopiecznych, z grupy tej na podstawie wskazanych powyżej pytań wyselekcjonowano 46 podopiecznych, których można było uznać za osoby wykazujące zdolności ogólne bądź kierunkowe.

Na etapie selekcyjnym przeprowadziłam wywiady z dyrektorami/koordynatorami placówek lub osobami wyznaczonymi przez dyrekcję (najczęściej wychowawcami), najlepiej zorientowanymi w sytuacji poszczególnych wychowanków, które pozwoliły mi w ramach nominacji rodzicielskich (w tej roli wychowawcy/dyrektorzy/koordynatorzy placówek) na wyłonienie podopiecznych wykazujących zdolności ogólne bądź kierunkowe. Wywiady zostały przeprowadzone z 32 dyrektorami, 7 koordynatorami placówek opiekuńczo-wychowawczych, 6 wychowawcami, 2 pedagogami i 1 psychologiem (podkreślić należy, iż liczba przebadanych placówek opisana w rozdziale VI różni się od liczby przeprowadzonych wywiadów, co wynika z faktu, iż w kilku przypadkach wywiad realizowany był z dyrektorami centrum administracyjnego, któremu podlegały np. 4 placówki). Indywidualne wywiady były kompletnie kierowane, chciałam uzyskać odpowiedzi od wszystkich respondentów na jednakowe, wcześniej przygotowane pytania (Rubacha, 2008).

Wywiad opierał się na kilku pytaniach dotyczących: współpracy placówki opiekuńczo-wychowawczej z innymi instytucjami i placówkami; organizacji czasu wolnego podopiecznych; pomocy i wsparcia w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych podopiecznych oraz funkcjonowania dziecka zdolnego w placówce opiekuńczo-wychowawczej, w tym wsparcia udzielanego w rozwijaniu pasji, zainteresowań i zdolności, uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych, pozaszkolnych. Ponadto wywiad pozwalał na pozyskanie ogólnych informacji o samej placówce odnośnie ilości wychowanków, ich wieku, liczby pracowników i stanowisk przez nich zajmowanych, rodzaju placówki i jej lokalizacji. Nominacja rodzicielska pozwoliła na redukcję wcześniejszych 46 przypadków do 38 podopiecznych wykazujących zdolności ogólne lub kierunkowe.

Na etapie różnicowania dla potwierdzenia wcześniej uzyskanych informacji przeprowadziłam Test dla rodziców Davida Lewisa (1988), na który składa się 40 pozycji opisujących cechy dziecka zdolnego, pozwalających rozpoznać zdolności ogólne, sprawność intelektualną, zdolności przywódcze, zdolności artystyczne, zdolności muzyczne. Ponieważ test ten nie uwzględniał uzdolnień sportowych, toteż dzieci i młodzież z tego typu uzdolnieniami identyfikowano na podstawie nominacji rodzicielskiej oraz znaczących osiągnięć w tej dziedzinie (członkostwo i sukcesy w klubach sportowych oraz sukcesy na zawodach wojewódzkich, krajowych). W roli rodziców wystąpili dyrektorzy/koordynatorzy/wychowawcy (ewentualnie pedagog, psycholog) wskazani przez dyrekcję (były to te same osoby, z którymi realizowano wywiady). Etap trzeci pozwolił na ponowną weryfikację zdolnych podopiecznych – tym razem pozostało w tej grupie 20 wychowanków, których poddano odrębnym analizom w fazie jakościowej.

Ponieważ w niniejszej pracy wykorzystano mieszaną strategię badawczą, konieczne okazało się postawienie pytania hybrydowego (Tashakkori, Creswell, 2007, s. 208), czyli takiego, na które odpowiedzi można udzielić jedynie stosując ujęcie mieszane, odnoszące się do wątków ilościowych i jakościowych (Creswell i in., 2007): czy dane jakościowe przyczynią się do wyjaśnienia i pogłębienia wyników uzyskanych w początkowej ilościowej fazie badania?.

W fazie drugiej jakościowej zostały przeprowadzone wywiady jakościowe dotyczące wyłonionych przypadków zdolnych podopiecznych. Część ta stanowiła próbę odpowiedzi na dwa pytania główne i kilka pytań dodatkowych, przy czym nie powinno ich być łącznie więcej niż dwanaście (Miles, Haberman, 2000):

1) Jak pracownicy instytucjonalnej pieczy zastępczej postrzegają zdolnych podopiecznych?
   - Jakiego rodzaju aktywności intelektualne, sportowe, artystyczne lub inne podejmują zdolni podopieczni?

- W jaki sposób zdolni podopieczni rozwijają swoje zdolności, zainteresowania i pasje?
- Jak kształtują się relacje zdolnych podopiecznych ze środowiskiem rówieśniczym?
- Jak wygląda sytuacja rodzinna zdolnych podopiecznych?
- Jak wygląda codzienne funkcjonowanie zdolnego podopiecznego w placówce, w środowisku szkolnym?

2) Jak w opinii pracowników instytucjonalnej pieczy zastępczej wygląda współpraca z placówkami edukacyjnymi i innymi środowiskami w zakresie wsparcia zdolnych podopiecznych?
   - W jakich obszarach i z jakimi środowiskami pozaszkolnymi współpracuje placówka w zakresie rozwijania zdolności podopiecznych?
   - Jakiego rodzaju działania wspierające prowadzone są przez placówki opiekuńczo-wychowawcze wobec zdolnych podopiecznych?
   - W jaki sposób organizowane jest kształcenie uczniów zdolnych w szkołach, do których uczęszczają zdolni podopieczni, i jak wygląda współpraca z tymi instytucjami?
   - Jakie problemy i trudności obserwuje się w funkcjonowaniu zdolnych podopiecznych w systemie pieczy zastępczej?

Na etapie badań jakościowych zastosowałam metodę zbiorowego studium przypadku, ze względu na zainteresowanie konkretnymi przypadkami (Stake, 2009), w celu dokonania ich opisu, zrozumienia wraz z otaczającym kontekstem. Niniejsze badania opierałam na kilkunastu przypadkach (20 zdolnych podopiecznych), dążąc do zaobserwowania pewnych prawidłowości. Do pozyskania materiału badawczego na tym etapie wykorzystałam wywiady jakościowe. Według Earla Babbie'go (2008), wywiad jakościowy jest interakcją pomiędzy prowadzącym wywiad a respondentem. Prowadzący ma ogólny plan badania, jednak nie jest to konkretny zestaw pytań, które należy zadać w ustalonym porządku. Wywiad można traktować jako rozmowę, w której prowadzący kładzie nacisk na pewne tematy. Projekt wywiadu jakościowego jest elastyczny, etapowy i ewolucyjny, co oznacza m.in. modyfikację pytań podczas wywiadu (H. Rubin, R. Rubin, 1997).

Krzysztof Rubacha (2008) uważa, że z definicji wywiadu można wyprowadzić dwa kryteria jego klasyfikacji. Po pierwsze jest nim stopień, w jakim badacz kieruje wywiadem, po drugie liczba badanych uczestniczących w wywiadzie. W niniejszych badaniach mamy do czynienia z wywiadem indywidualnym (badacz rozmawia tylko z jednym respondentem) oraz częściowo kierowanym (gdzie badacz przerywa wypowiedzi badanego, zadając mu szczegółowe pytania). Wywiady częściowo kierowane zawsze są na czymś skoncentrowane, w przypadku niniejszych badań na problemie (Krüger, 2005), co oznacza, że pytania zadawane przez badacza

muszą być konkretne i koncentrować uwagę badanego na kwestiach szczegółowych, których poznanie umożliwia rozpoznanie problemu. Koniec wywiadu następuje, gdy badacz uzna, że zebrał wystarczające dane o interesującym go problemie (Rubacha, 2008, s. 140-141). Wywiady jakościowe skoncentrowane były na problematyce związanej z funkcjonowaniem zdolnego podopiecznego w placówce opiekuńczo-wychowawczej, w tym współpracy placówek z instytucjami edukacyjnymi, funkcjonowaniu wychowanka w środowisku szkolnym i rówieśniczym oraz wsparciu udzielanego w rozwijaniu pasji, zainteresowań i zdolności. Wywiady przeprowadzane były z dyrekcją lub osobami wyznaczonymi przez dyrekcję placówki, a najlepiej zorientowanymi w sytuacji zdolnych podopiecznych (podstawowe informacje na temat rozmówców zamieszczono w załączniku 2).

Jako narzędzie dodatkowe wykorzystałam technikę analizy dokumentów zastanych (Łuczewski, Bednarz-Łuczewska, 2012). Dokumenty, które podlegały analizie, były dokumentami formalnymi, urzędowymi (Bogdan, Biklen, 2003), wśród nich znalazły się: Statuty Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych, Regulaminy Organizacyjne Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych, Sprawozdania z Realizacji Programu Wspierania Rodziny i Rozwoju Pieczy Zastępczej, które każda placówka jest zobowiązana przygotować po zakończeniu roku kalendarzowego i umieścić w nim najważniejsze działania podjęte w danym roku. Dane te następnie przekazywane są do Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, służą głównie celom statystycznym. We wskazanej dokumentacji poszukiwano zapisów dotyczących wsparcia zdolnych podopiecznych, rozwijania zainteresowań, pasji oraz organizacji pracy placówek świeckich i katolickich.

Na etapie badań jakościowych ze względu na stan pandemii COVID-19 niemożliwe było zastosowanie innych technik badawczych, np. obserwacji, ograniczono też źródła wywiadów (osoby jako podmioty ich udzielające) do pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych.

5.3. DOBÓR PRÓBY BADAWCZEJ I ORGANIZACJA BADAŃ

W momencie gdy została przeze mnie opracowana procedura badawcza, podjęłam kwestie związane z doborem próby oraz terenu badań. W związku z założeniem, że procedura badawcza oparta będzie na badaniach mieszanych, przebiegających dwufazowo, mających charakter ilościowo-jakościowy zastosowałam różne sposoby doboru próby badawczej.

Badania realizowałam na przestrzeni dwóch lat, od kwietnia 2018 do czerwca 2020 r. Około 1,5 roku zajęła realizacja badań sondażowych z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety skierowanego do podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych różnego typu oraz wywiady kierowane z dyrektorami/

koordynatorami placówek lub osobami wyznaczonymi przez dyrekcję (najczęściej wychowawcami). Następnie w celu potwierdzenia wcześniej uzyskanych informacji przeprowadziłam Test dla rodziców Davida Lewisa (1988). W drugiej fazie badań – jakościowej – w ramach studium przypadku zastosowałam wywiady jakościowe – indywidualne, częściowo kierowane, skoncentrowane na problemie oraz technikę analizy dokumentów zastanych.

Zanim rozpoczęłam badania zwróciłam się drogą mailową z prośbą o wyrażenie zgody na realizację badań do dyrektorów wszystkich placówek opiekuńczo-wychowawczych z województwa: lubelskiego, warmińsko-mazurskiego, świętokrzyskiego, podlaskiego, podkarpackiego i mazowieckiego. Korzystałam przy tym z bazy danych zamieszczonych w rejestrach placówek opiekuńczo-wychowawczych dla poszczególnych województw. W mailu informowałam o celu badań, metodach i narzędziach, jakie będą wykorzystywane do zbierania materiału badawczego oraz przeznaczeniu badań. Gdy otrzymałam maila zwrotnego, telefonicznie ustalałam szczegóły dotyczące realizacji badania (sposób przekazania ankiet – drogą pocztową, elektroniczną bądź podczas wizyty w placówce), uzgadniałam również termin spotkania, w czasie którego miał być realizowany wywiad z dyrekcją lub osobą wyznaczoną przez dyrekcję. Następnie udałam się do tych placówek, które wyraziły chęć udziału w niniejszym przedsięwzięciu. Niestety do części placówek nie udało mi się dotrzeć osobiście, przeszkodził temu stan pandemii COVID-19. Całość badania sondażowego w województwie podkarpackim i mazowieckim oraz częściowo w województwie podlaskim realizowano zdalnie (ankiety przekazywałam za pośrednictwem poczty, wywiady realizowałam telefonicznie). Materiał jakościowy we wszystkich województwach pozyskiwałam telefonicznie. Dobór próby badawczej mogę określić za Johnem W. Creswellem (2013) jako sekwencyjny, bowiem próba z pierwszej fazy badań (ilościowej) stanowi podstawę dla fazy drugiej (jakościowej). Przy wyborze próby badawczej uwzględniłam czynniki mające wpływ na umieszczanie dzieci w systemie pieczy zastępczej, tj. bezrobocie, migracje, status ekonomiczny rodzin, mające przełożenie na występowanie różnego typu dysfunkcji w rodzinie. Jednostki administracyjne wybrane do badań to województwa wschodniej Polski: lubelskie, podkarpackie, podlaskie; północno-wschodniej: warmińsko-mazurskie; południowej części centralnej Polski: świętokrzyskie. Wytypowałam właśnie te, ponieważ należą one do piątki regionów o najniższym produkcie krajowym brutto na mieszkańca, najwyższych stopach bezrobocia (w tym bezrobocia długotrwałego, co się wiąże z zależnością od pomocy społecznej), a także charakteryzują się niskim statusem ekonomicznym i dużymi migracjami (GUS, 2017). Dla przeciwwagi wybrałam również województwo mazowieckie, leżące w centralnej Polsce, największe pod względem powierzchni i liczby ludności, dające dużo możliwości na rynku pracy, jedno z województw o najniższym wskaźniku bezrobocia, najwyższym PKB na mieszkańca (GUS, 2017).

5.4. CHARAKTERYSTYKA TERENU BADAŃ

Badania realizowałam na terenie sześciu województw: lubelskiego, warmińsko-mazurskiego, podlaskiego, podkarpackiego, świętokrzyskiego oraz mazowieckiego.

Województwo lubelskie to jednostka samorządu terytorialnego i podziału administracyjnego we wschodniej Polsce, o powierzchni 25 122,46 km². Według danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) w 2017 r. zamieszkiwało je prawie 2,14 mln osób (GUS, 2017, s. 34-35). Jest najdalej wysuniętym na wschód województwem w Polsce i składają się na nie 4 podregiony:

a) lubelski, obejmujący 1 miasto na prawach powiatu i 4 powiaty: Lublin, powiat ziemski lubelski, powiat świdnicki, powiat lubartowski oraz powiat łęczyński;
b) bialski, obejmujący 1 miasto na prawach powiatu i 4 powiaty: Biała Podlaska, powiat ziemski bialski, powiat radzyński, powiat parczewski oraz powiat włodawski;
c) chełmsko-zamojski, obejmujący 2 miasta na prawach powiatu i 6 powiatów: Chełm, Zamość, powiat ziemski chełmski, powiat ziemski zamojski, powiat hrubieszowski, powiat biłgorajski, powiat tomaszowski oraz powiat krasnostawski;
d) puławski, obejmujący 6 powiatów: powiat puławski, powiat łukowski, powiat rycki, powiat opolski, powiat kraśnicki oraz powiat janowski.

Jak wynika z danych GUS za 2017 r., w województwie lubelskim funkcjonowało 25 placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego (1 prowadzona przez siostry zakonne) i 12 placówek typu rodzinnego (3 prowadzone przez siostry zakonne). Badaniami objęto 18 placówek (w tym 14 placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego, 3 placówki rodzinne, 1 placówkę prowadzoną przez siostry zakonne), a w nich 121 podopiecznych w wieku 10-25 lat. Liczba przebadanych placówek stanowi 1/2 wszystkich placówek funkcjonujących w województwie lubelskim.

Badania przeprowadzono w każdym z wymienionych powyżej podregionów województwa lubelskiego. Z podregionu lubelskiego w badaniach udział wzięli wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych z terenu Lublina (w tym jedna placówka prowadzona przez siostry zakonne) oraz z powiatu ziemskiego lubelskiego. W kolejnym podregionie (bialskim) w badaniach uczestniczyli podopieczni placówek z powiatu ziemskiego bialskiego i włodawskiego. Podregion chełmsko-zamojski reprezentowany był przez placówki z Chełma i powiatu krasnostawskiego, zaś w ostatnim podregionie – puławskim – badania zrealizowano w powiecie łukowskim i kraśnickim. Badaniami nie objęto powiatów: hrubieszowskiego,

lubartowskiego, opolskiego, parczewskiego, ryckiego i tomaszowskiego oraz miasta Biała Podlaska, bowiem na ich terenie nie są prowadzone placówki opiekuńczo-wychowawcze. W kilku miejscowościach jednostki były w trakcie likwidacji (m.in. w Dubience, Łabuniach, Komarówce Podlaskiej). Podkreślić należy, że badania realizowano tylko w tych placówkach, w których dyrekcja wyraziła chęć współpracy i uczestnictwa w badaniach.

Kolejne województwo – świętokrzyskie – to jednostka podziału administracyjnego w południowo-wschodniej Polsce. Zajmuje obszar 11 710,50 km². Według danych GUS w 2017 r. zamieszkiwało je prawie 1,25 mln osób (GUS, 2017, s. 34-35). Województwo składa się z dwóch podregionów:

a) kieleckiego (powiaty kielecki, konecki, ostrowiecki, skarżyski, starachowicki, miasto na prawach powiatu Kielce);
b) sandomiersko-jędrzejowskiego (powiat buski, jędrzejowski, kazimierski, opatowski, pińczowski, sandomierski, staszowski, włoszczowski) (Urząd Statystyczny w Kielcach, 2018, https://kielce.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/roczniki-statystyczne/wojewodztwo-swietokrzyskie-podregiony-powiaty-gminy-2018,5,17.html, dostęp: 18.04.2021).

Badania realizowano w powiecie ostrowieckim, starachowickim, sandomierskim, buskim, kieleckim i na terenie miasta Kielce. Na terenie powiatu pińczowskiego i włoszczowskiego nie funkcjonują placówki opiekuńczo-wychowawcze. W województwie świętokrzyskim w 2017 r. funkcjonowało 26 placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego (w tym 4 placówki prowadzone przez siostry zakonne) oraz 15 placówek typu rodzinnego (http://www.kielce.uw.gov.pl/ftp/pliki/wps/Wykaz_POW_.pdf). Badaniami objęto 9 placówek (1/4 wszystkich placówek funkcjonujących w województwie świętokrzyskim, w tym 2 placówki rodzinne, 4 placówki prowadzone przez siostry zakonne), a w nich 64 podopiecznych w wieku 10-25 lat.

Województwo warmińsko-mazurskie położone jest w północno-wschodniej części Polski. Obejmuje obszar 24 173,47 km² i liczy 1,43 mln mieszkańców (GUS, 2017, s. 34-35). W skład województwa warmińsko-mazurskiego wchodzą trzy podregiony:

a) elbląski (powiat braniewski, działdowski, elbląski, iławski, nowomiejski, ostródzki, miasto na prawach powiatu Elbląg);
b) ełcki (powiat ełcki, giżycki, gołdapski, olecki, piski, węgorzewski);
c) olsztyński (powiat bartoszycki, kętrzyński, lidzbarski, mrągowski, nidzicki, olsztyński, szczycieński i miasto na prawach powiatu Olsztyn).

Badania realizowano w powiecie kętrzyńskim, oleckim, olsztyńskim, ostródzkim, szczycieńskim oraz w mieście Olsztynie. Na terenie powiatów: iławskiego, piskiego i węgorzewskiego nie są prowadzone placówki opiekuńczo-wychowawcze,

natomiast w powiecie bartoszyckim nie wyrażono zgody na badania. W województwie warmińsko-mazurskim w 2017 r. funkcjonowały 52 placówki opiekuńczo-wychowawcze typu socjalizacyjnego (w tym jedna prowadzona przez siostry zakonne), 1 pogotowie opiekuńcze i 8 placówek typu rodzinnego (http://bip.uw.olsztyn.pl/pl/bip/urzad_wojewodzki/wydzialy_i_delegatury/wydzialy/wydzial_polityki_spolecznej/rejestry_prowadzone_w_wps/rejestr_placowek_opiekunczo_wychowawcwych, dostęp: 13.06.2022). Badaniami objęto 23 placówki (tylko placówki socjalizacyjne), a w nich 160 podopiecznych w wieku 10-25 lat, czyli 1/3 wszystkich placówek funkcjonujących w województwie warmińsko-mazurskim.

Województwo podlaskie położone jest w północno-wschodniej części kraju, w geograficznym środku Europy. Na dzień 31 grudnia 2019 r. województwo miało około 1,18 mln mieszkańców. Obejmuje obszar 20 187,02 km². W skład województwa podlaskiego wchodzą 3 podregiony:

a) białostocki (powiat białostocki, sokólski, miasto na prawach powiatu Białystok);
b) łomżyński (powiat bielski, hajnowski, kolneński, łomżyński, siemiatycki, wysokomazowiecki, zambrowski, miasto na prawach powiatu Łomża);
c) suwalski (powiat augustowski, grajewski, moniecki, sejneński, suwalski, miasto na prawach powiatu Suwałki).

Badania realizowano w mieście Białystok, Łomża, Suwałki, powiecie suwalskim i łomżyńskim. W województwie w 2018 r. funkcjonowało 18 placówek opiekuńczo-wychowawczych, 2 pogotowia opiekuńcze i 1 placówka typu rodzinnego (https://puw.bip.gov.pl/prowadzone-rejestry/rejestr-placowek-opiekunczo-wychowawczych.html, dostęp: 13.06.2022). W powiatach grajewskim, kolneńskim, monieckim, sejneńskim, siemiatyckim, sokólskim, wysokomazowieckim nie funkcjonują placówki opiekuńczo-wychowawcze. Badania realizowano w 7 placówkach opiekuńczo-wychowawczych co stanowi 1/3 wszystkich placówek w województwie podlaskim, przebadano 65 podopiecznych.

Województwo podkarpackie zajmuje powierzchnię 17 845,76 km², liczy 2,13 mln ludzi. Jest najdalej wysuniętym na południe województwem Polski. Województwo podkarpackie składa się z 4 podregionów statystycznych (GUS, 2017):

a) podregion krośnieński: obejmuje 1 miasto na prawach powiatu i 6 powiatów: Krosno, powiat krośnieński, powiat sanocki, powiat jasielski, powiat brzozowski, powiat leski oraz powiat bieszczadzki;
b) podregion przemyski obejmuje 1 miasto na prawach powiatu i 4 powiaty: Przemyśl, powiat przemyski, powiat jarosławski, powiat przeworski oraz powiat lubaczowski;

c) podregion rzeszowski obejmuje 1 miasto na prawach powiatu i 5 powiatów: Rzeszów, powiat rzeszowski, powiat łańcucki, powiat ropczycko-sędziszowski, powiat kolbuszowski oraz powiat strzyżowski;
d) podregion tarnobrzeski obejmuje 1 miasto na prawach powiatu i 6 powiatów: Tarnobrzeg, powiat tarnobrzeski, powiat stalowowolski, powiat mielecki, powiat dębicki, powiat leżajski oraz powiat niżański.

Z danych GUS (2018) wynika, że na terenie województwa podkarpackiego funkcjonowało 36 placówek opiekuńczo-wychowawczych (w tym 4 prowadzone przez siostry zakonne), 1 placówka typu rodzinnego, 1 pogotowie opiekuńcze (http://gops.kroscienkowyzne.eu/images/dokumenty/wykaz_plac_op-wych.pdf, dostep: 13.06.2022). Badania realizowano we wszystkich podregionach, w 14 placówkach opiekuńczo-wychowawczych (w tym 4 prowadzonych przez siostry zakonne). Liczba przebadanych placówek stanowi 1/3 wszystkich placówek województwa podkarpackiego, badaniami objęto w nich 132 podopiecznych.

Województwo mazowieckie jest największym województwem pod względem powierzchni i ludności w Polsce. Znajduje się w środkowej i wschodniej części Polski. Obejmuje obszar o powierzchni 35 558,47 km². Według danych z 31 grudnia 2019 r. miało około 5,4 mln mieszkańców. Siedzibą władz województwa jest Warszawa. Województwo mazowieckie składa się z 37 powiatów i 5 miast na prawach powiatu. Województwo mazowieckie składa się z 9 podregionów statystycznych (GUS, 2018):

a) podregion miasto Warszawa – m.st. Warszawa;
b) podregion warszawski wschodni (powiaty legionowski, miński, otwocki, wołomiński);
c) podregion warszawski zachodni (powiat grodziski, nowodworski, piaseczyński, pruszkowski, warszawski zachodni);
d) podregion ciechanowski (ciechanowski, mławski, płoński, pułtuski, żuromiński);
e) podregion ostrołęcki (makowski, ostrołęcki, ostrowski, przasnyski, wyszkowski, miasto na prawach powiatu Ostrołęka);
f) podregion radomski (białobrzeski, kozienicki, lipski, przysuski, radomski, szydłowiecki, zwoleński, miasto na prawach powiatu Radom);
g) podregion płocki (gostyniński, płocki, sierpecki, miasto na prawach powiatu Płock);
h) podregion siedlecki (garwoliński, łosicki, siedlecki, sokołowski, węgrowski, miasto na prawach powiatu Siedlce);
i) podregion żyrardowski (grójecki, sochaczewski, żyrardowski) (https://warszawa.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/roczniki-statystyczne/województwo-mazowieckie-podregiony-powiaty-gminy-2019,5,16.html, dostęp: 13.06.2022).

Na terenie województwa mazowieckiego w 2018 r. funkcjonowało 130 placówek opiekuńczo-wychowawczych (w tym 7 prowadzonych przez siostry zakonne). Wśród nich znalazły się 4 placówki interwencyjne, 35 placówek typu rodzinnego, pozostałe to placówki socjalizacyjne (https://www.gov.pl/web/uw-mazowiecki/rejestr-placowek-opiekunczo-wychowawczych-regionalnych-placowek-opiekunczo-terapeutycznych-oraz-interwencyjnych-osrodkow-preadopcyjnych-wojewojedztwa-mazowieckiego, dostęp: 13.06.2022). Badania realizowano w podregionie warszawskim wschodnim, warszawskim zachodnim oraz siedleckim. W powiatach grójeckim, łosickim, makowskim, nowodworskim, ostrołęckim, ostrowskim, pruszkowskim, pułtuskim, sokołowskim, zwoleńskim, żuromińskim, żyrardowskim nie funkcjonowały placówki opiekuńczo-wychowawcze. Badania zrealizowano w 12 placówkach opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego (w tym dwóch prowadzonych przez siostry zakonne), w których przebadano 91 podopiecznych. Liczba przebadanych placówek nie była zbyt duża, bowiem to województwo jako ostatnie zakwalifikowano do badań i niestety dużą barierą w ich realizacji okazał się stan pandemii COVID-19.

ROZDZIAŁ VI

SYSTEM PIECZY INSTYTUCJONALNEJ W ŚWIETLE WYNIKÓW WŁASNYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH

6.1. CHARAKTERYSTYKA BADANYCH PLACÓWEK OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZYCH

Badania realizowałam w sześciu województwach (opisanych w poprzednim rozdziale), w środowiskach wiejskich i miejskich, w placówkach świeckich i prowadzonych przez siostry zakonne, głównie w placówkach opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego.

Wszystkie placówki opiekuńczo-wychowawcze, zarówno świeckie, jak i katolickie, realizują zadania wynikające z ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 2011 r. (szerzej zadania te opisane zostały w rozdziale I), dodatkowo placówki katolickie w swej działalności opiekuńczo-wychowawczej wykazują zapewnienie wychowankom i podopiecznym wszechstronnej pomocy materialnej i duchowej, uczenie życia zgodnego z moralnością i kulturą chrześcijańską (zapisy te pochodzą ze statutów placówek prowadzonych przez siostry zakonne). Dokładne dane charakteryzujące analizowane placówki zawiera tabela 9.

Tabela 9. Charakterystyka badanych placówek opiekuńczo-wychowawczych

Wybrane elementy charakteryzujące placówki	Liczba	Procent
Rodzaj placówki		
socjalizacyjna	78	94%
rodzinna	5	6%
świecka	72	86,7%
prowadzona przez siostry zakonne	11	13,3%
Środowisko		
wieś	23	27,8%
wieś gminna	5	6%
małe miasto (do 20 tys. mieszkańców)	20	24%
średnie miasto (20-100 tys. mieszk.)	21	25,3%
duże miasto (pow. 100 tys. mieszkańców)	14	16,9%

Wybrane elementy charakteryzujące placówki	Liczba	Procent
Województwo		
lubelskie	18	21,7%
podkarpackie	14	16,9%
mazowieckie	12	14,4%
warmińsko-mazurskie	23	27,8%
świętokrzyskie	9	10,8%
podlaskie	7	8,4%
Ogółem	83	100,0%

Źródło: badania własne.

Wśród badanych placówek dominowały placówki socjalizacyjne (94%), niektóre z nich dysponowały również miejscami interwencyjnymi. Analizom poddano zarówno ośrodki świeckie (86,7%), jak również prowadzone przez siostry zakonne (13,3%). Nie dotarłam do placówek prowadzonych przez siostry w województwie warmińsko-mazurskim, zaś w województwie podlaskim takich jednostek nie ma. Najwięcej tego typu ośrodków udało się odwiedzić w województwie świętokrzyskim i podkarpackim.

Istotną kwestią było usytuowanie placówek w środowisku miejskim bądź wiejskim. Z analiz wykazu placówek opiekuńczo-wychowawczych dla poszczególnych województw wynika, że w województwie lubelskim dominują placówki zlokalizowane w środowisku wiejskim, w którym umieszczonych jest 1/3 wszystkich placówek funkcjonujących na terenie tego województwa, z czego badaniom poddano 8 z 14 placówek funkcjonujących w tym środowisku. Jeszcze więcej, bo około 1/2 placówek województwa świętokrzyskiego zlokalizowana jest w środowisku wiejskim (jednak przebadano tylko 3 spośród 20). W województwie mazowieckim i podkarpackim przeważają placówki zlokalizowane w dużych miastach, jest to około 1/3 placówek jednego i drugiego regionu. Podkreślić należy, że w województwie mazowieckim placówki usytuowane w środowisku wiejskim również stanowią dosyć dużą grupę – około 1/5 wszystkich placówek tego regionu (35 placówek, z których przebadano 7). W województwie warmińsko-mazurskim z kolei placówki lokalizowane są głównie w małych miasteczkach, liczących zazwyczaj poniżej 7 tys. mieszkańców (1/3 placówek tego województwa, przebadano 15 z 24).

Środowisko wiejskie to nie tylko mniejsza liczba mieszkańców, to także brak infrastruktury pozwalającej na rozwijanie pasji, zainteresowań, zdolności zarówno w środowisku szkolnym, jak i po za nim. Placówki edukacyjne w środowiskach wiejskich funkcjonują zazwyczaj w określonych godzinach (najczęściej do godziny 15.00), nie oferują też dodatkowych zajęć pozalekcyjnych. Natomiast środowisko lokalne zazwyczaj w ogóle nie proponuje dzieciom i młodzieży dodatkowych zajęć

rozwijających. Małe miasteczka również mają niewiele do zaoferowania, dysponują szkołami podstawowymi, natomiast jeśli chodzi o edukację na poziomie średnim, zazwyczaj nie ma wśród nich zbyt dużej oferty, a na poziomie wyższym nie ma jej wcale. Niewielkie są też możliwości uczestnictwa w zajęciach dodatkowych, oferta zajęć nawet jeśli jest, to zwykle jest bardzo okrojona.

Podkreślić należy, że placówki prowadzone przez siostry zakonne oraz placówki świeckie nowo powstające (np. placówka w Mińsku Mazowieckim w województwie mazowieckim, funkcjonująca od 1,5 roku czy placówka w Maniach w województwie lubelskim, funkcjonująca od 2018 r.) zazwyczaj oferują swoim podopiecznym warunki zbliżone do warunków domowych – pokoje maksymalnie 2-osobowe, pokoje do nauki, kuchnia, salon, podwórko, ogródek, miejsce do zabawy. Z kolei starsze placówki świeckie, zwłaszcza w środowiskach wiejskich, często dysponują olbrzymim areałem, na którym posiadają boiska do gier zespołowych, siłownie zewnętrzne, własne miejsce na ognisko czy grilla, z których korzystają mieszkańcy środowisk lokalnych oraz uczniowie z lokalnych szkół (np. Równe – województwo mazowieckie, Przybysławice – województwo lubelskie, Nowa Pawłówka – województwo podlaskie), co niewątpliwie sprzyja integracji ze społecznością i rówieśnikami.

Istotne z punktu widzenia podopiecznych trafiających do pieczy zastępczej z różnego rodzaju problemami, dysfunkcjami, zaburzeniami (także dzieci zdolne) wydawało mi się przeanalizowanie, jakiego typu personel (w tym specjaliści) pracuje z dziećmi w badanych placówkach. Rozkład danych zawiera tabela 10.

Tabela 10. Pracownicy badanych placówek

Personel pracujący z podopiecznymi	Liczba	Procent
wychowawcy	457	83,85%
pedagodzy	31	5,69%
psycholodzy	31	5,69%
pracownicy socjalni	11	2,02%
terapeuci	6	1,1%
inni	9	1,65%
Ogółem	545	100,0%

Źródło: badania własne.

Kwestię pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych reguluje ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 2011 r. (art. 98), w którym mowa o wychowawcy, pedagogu, psychologu, osobie prowadzącej terapię, opiekunie dziecięcym, pracowniku socjalnym. Powyższy artykuł określa również wymogi stawiane wymienionym zawodom, w tym wymogi kwalifikacyjne.

Z informacji uzyskanych od dyrektorów badanych placówek wynika, iż najliczniejszą grupę wśród kadry placówek opiekuńczo-wychowawczych stanowią wychowawcy (83,85%), co oczywiście odzwierciedla obowiązujące regulacje prawne i przypisane tej grupie zawodowej zadania narzucone wyżej wymienioną ustawą, tj. organizację pracy z grupą oraz pracę indywidualną z dzieckiem, realizację zadań wynikających z planu pomocy dziecku, utrzymywanie kontaktu z rodziną dziecka (Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887, art. 100). Ponadto wychowawca bierze udział w posiedzeniach zespołu ds. okresowej oceny sytuacji dziecka (Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887, art. 137). Pozostałe zadania wychowawcy wynikają z *Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej* i należą do nich: opracowanie planu pomocy dziecku oraz prowadzenie karty pobytu dziecka (Dz. U. 2011 Nr 292, poz. 1720, par. 13, par. 15), ponadto współpraca z sądem i innymi instytucjami.

Praktycznie w większości placówek pracują również pedagodzy i psycholodzy (stanowiąc po ok. 6% pracowników badanych placówek), niekoniecznie łącznie oba stanowiska występują w jednej placówce. W placówkach podlegających pod Centra Administracyjne, czyli tam gdzie funkcjonuje kilka mniejszych placówek (np. Olecko – województwo warmińsko-mazurskie; Pęchery – województwo mazowieckie) zwykle zatrudnia się obu specjalistów: pedagoga i psychologa. Ustawa wskazuje jedno i drugie stanowisko, jednakże nie narzuca konieczności zatrudniania obu specjalistów, wskazuje ich jako elementy składowe zespołu ds. okresowej oceny sytuacji dziecka, ale tylko w przypadku, gdy są zatrudnieni w placówce. Jednakże wymieniane wyżej rozporządzenie w par. 14 (Dz. U. 2011 Nr 292, poz. 1720) mówi o konieczności sporządzenia diagnozy psychofizycznej dziecka niezwłocznie po przyjęciu do placówki opiekuńczo-wychowawczej albo do regionalnej placówki opiekuńczo-terapeutycznej. Jest ona przygotowywana przez psychologa lub pedagoga indywidualnie dla każdego przypadku. Ma duże znaczenie, bowiem jest podstawą do opracowania indywidualnego planu pracy z dzieckiem. Z innych zapisów rozporządzenia wynika, że specjaliści mogą (ale nie muszą) być zatrudnieni w placówce, jeśli znajdują się w niej dzieci wymagające pracy ze specjalistami. Osobiście uważam, że w każdej placówce opiekuńczo-wychowawczej znajdują się dzieci i młodzi ludzie wymagający specjalistycznej pomocy, toteż zatrudnianie specjalistów w tego typu instytucjach powinno być obligatoryjne i narzucone odpowiednimi zapisami w ustawie. Dopóki takiego zapisu nie będzie, instytucje będą ograniczać koszty, korzystając z pomocy pedagogów czy psychologów zatrudnianych np. w ośrodkach pomocy społecznej bądź oferując specjalistom umowy zlecenie.

Niektóre placówki zatrudniają również pracowników socjalnych oraz terapeutów (są to już odosobnione przypadki, najczęściej angażują ich Centra Administracyjne, którym podlega spora grupa wychowanków w kilku placówkach). Wśród

innych osób zatrudnianych wymieniane były opiekunki dziecięce, logopeda oraz pielęgniarka.

W niektórych jednostkach łączono zadania wychowawcy i pedagoga, dyrektora i wychowawcy bądź wychowawcy i pracownika socjalnego, wychowawcy i logopedy czy terapeuty, ponieważ zatrudnione osoby posiadały odpowiednie kwalifikacje. Nagminne było zatrudnianie specjalistów, tj. psychologa, logopedy, terapeuty, w niepełnym wymiarze czasu pracy lub na umowę zlecenie. W niektórych regionach (szczególnie w województwie mazowieckim, na terenach wiejskich) był problem ze znalezieniem chętnych do pracy za oferowane im stawki (w opinii dyrektorów zbyt niskie, potwierdza to także Raport NIK z 2021 r.). Część placówek z powodu braku chętnych zmuszona była korzystać z pomocy specjalistów zatrudnianych przez ośrodki pomocy społecznej. Zdarzało się także, że zatrudniano wychowawców, którzy zajmowali się jedynie kontaktami z rodzinami biologicznymi podopiecznych (np. placówka opiekuńczo-wychowawcza w Siedlcach, województwo mazowieckie). W niektórych miejscach specjaliści zatrudniani i finansowani byli przez fundacje funkcjonujące przy placówkach (np. w Białowieży, województwo podlaskie). Województwo mazowieckie to także wakaty na stanowiskach wychowawców (powód – zbyt małe wynagrodzenia). Ponadto zaobserwowałam, że w wielu ośrodkach (dotyczy to wszystkich województw) kadra jest już w wieku przedemerytalnym, sporadycznie pracują w nich na stanowisku wychowawcy mężczyźni, przeważnie kadrę wychowawczą stanowią kobiety, co może być problematyczne, bowiem chłopcy przebywający w pieczy nie posiadają na co dzień męskiego wzorca.

Podkreślić należy, iż w placówkach prowadzonych przez siostry zakonne system zatrudniania pracowników jest nieco inny niż w jednostkach świeckich, bowiem przyjmowane do pracy są zarówno osoby świeckie (najczęściej jako wychowawcy czy specjaliści), jak też siostry z odpowiednim wykształceniem i przygotowaniem pedagogicznym. W większości placówek prowadzonych przez siostry zakonne każde dziecko w niej przebywające miało przypisaną „własną siostrę indywidualną", przeznaczoną tylko dla niego, pełniącą funkcję opiekuna, osoby odpowiedzialnej za kwestie zdrowotne, edukacyjne, materialne itp. Ponadto siostry niezatrudnione w ośrodku często występowały w roli korepetytorów, posiadały bowiem różnego typu wykształcenie (np. biologiczne, matematyczne, chemiczne, historyczne itp.). Niewątpliwie posiadanie tzw. siostry indywidualnej, czy możliwość wsparcia w procesie edukacyjnym to atuty placówek prowadzonych przez siostry zakonne w stosunku do placówek świeckich, które takich możliwości nie miały.

6.2. ANALIZA SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNA PODOPIECZNYCH PIECZY INSTYTUCJONALNEJ

W badaniach sondażowych z wykorzystaniem techniki ankiety udział wzięło 633 podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych różnego typu, usytuowanych na terenie sześciu województw: lubelskiego, mazowieckiego, podkarpackiego, podlaskiego, świętokrzyskiego, warmińsko-mazurskiego. Analizom poddałam podstawowe informacje osobowe, tj. płeć, rodzaj szkoły, do której obecnie uczęszczają podopieczni, ich wiek. Zweryfikowałam także informacje dotyczące ośrodków, w których respondenci obecnie przebywają: ich usytuowanie środowiskowe, typ i region.

Na początek zajęłam się danymi dotyczącymi płci respondentów, co obrazuje tabela 11.

Tabela 11. Płeć badanych podopiecznych

Płeć	Liczba	Procent
kobieta	316	49,9%
mężczyzna	317	50,1%
Ogółem	633	100%

Źródło: badania własne.

Z danych zamieszczonych w tabeli 11 wynika, iż przebadano zbliżoną liczbę kobiet (dziewcząt) i mężczyzn (chłopców). Jest to oczywiście istotne z punktu widzenia dalszych analiz, dotyczących chociażby wskazywanych zainteresowań czy planów edukacyjno-zawodowych, bowiem płeć niewątpliwie determinuje te kwestie.

Kolejną informacją związaną z badanymi podopiecznymi był rodzaj szkoły, do której obecnie uczęszczają (dane zostały przedstawione w kolejnej tabeli).

Tabela 12. Rodzaj szkoły

Rodzaj szkoły	Liczba	Procent
podstawowa	297	46,9%
zawodowa	156	24,6%
technikum	74	11,7%
liceum	49	7,7%
ośrodek wychowawczy	35	5,5%
policealna lub wyższa	22	3,5%

Źródło: badania własne.

Większość badanych stanowili wychowankowie uczęszczający do szkoły podstawowej (46,9%), nieco mniej było uczniów szkół zawodowych (24,6%). Najmniej liczną grupą były osoby uczęszczające do szkół policealnych bądź wychowankowie studiujący, co wynikać może z faktu, iż ta kategoria wiekowa to często osoby usamodzielnione, niekoniecznie zamieszkujące w placówce, albo też znaczna część wychowanków kończy swoją edukację np. na szkole zawodowej, nie podejmując dalszego wysiłku intelektualnego, o czym świadczy również niezbyt duża próba wychowanków podejmujących naukę w szkołach średnich ogólnokształcących (zaledwie 49 osób spośród 633 badanych).

Kolejne analizowane dane osobowe to wiek respondentów (tabela 13).

Tabela 13. Wiek respondentów

Wiek	Liczba	Procent
10-12 lat	121	19,1%
13-15 lat	218	34,4%
16-18 lat	233	36,8%
19-25 lat	61	9,6%

Źródło: badania własne.

Średnia wieku badanych wyniosła 15,1 +/– 2,8 lat, przy rozpiętości od 10 do 25 lat. Respondentów przyporządkowano do jednej z 4 grup wiekowych. Najwyższy odsetek badanych znalazł się w grupie 16-18 lat (36,8%) oraz 13-15 lat (34,4%). W badaniu nie brali udziału młodsi podopieczni placówek opiekuńczo-wychowawczych, przyjęto bowiem taką rozpiętość wiekową, jaką dopuszcza ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 r., zakładając, że młodsi podopieczni trafiają do pieczy instytucjonalnej niezwykle rzadko i w sytuacjach incydentalnych (art. 95). Natomiast górna kategoria wiekowa również wynikała z zapisów wyżej wymienionej ustawy (art. 37) i dotyczyła tylko tych wychowanków, którzy zdecydowali się pozostać w pieczy zastępczej (za zgodą dyrektorów czy osób prowadzących) i kontynuować swoją edukację.

Z danych uzyskanych od dyrektorów/koordynatorów/wychowawców placówek opiekuńczo-wychowawczych pozyskałam również informacje na temat liczebności młodszych podopiecznych w pieczy zastępczej. W kategorii wiekowej 0-7 lat we wszystkich badanych placówkach było 107 wychowanków, zaś w przedziale 7-10 lat – 94 dzieci. Właściwie w każdej placówce były dzieci w jednej bądź drugiej grupie wiekowej (albo też w obu). Zwykle tam, gdzie funkcjonowały Centra Administracyjne, którym podlegało kilka jednostek, jedna z nich przeznaczana była dla młodszych podopiecznych. Z informacji, które udało mi się pozyskać w badanych regionach, wynika, iż w dalszym ciągu młodsze dzieci trafiają

do pieczy instytucjonalnej, pomimo zapisów w wyżej wymienionej ustawie o nieumieszczaniu dzieci poniżej 10 roku życia w pieczy instytucjonalnej. Świadczy to o niewydolności systemu, braku miejsc w pieczy rodzinnej i braku chętnych do jej sprawowania.

Kolejnym czynnikiem mogącym mieć istotne znaczenie w rozwoju wychowanka jest niewątpliwie czas, który podopieczny spędził w pieczy zastępczej. Dane obrazuje tabela poniżej.

Tabela 14. Długość pobytu w pieczy zastępczej

Długość pobytu w pieczy zastępczej (obecna forma pieczy zastępczej)	Liczba	Procent
poniżej 1 roku	110	17,4%
1-3 lat	238	37,6%
powyżej 3 lat do lat 6	148	23,4%
powyżej 6 lat	137	21,6%

Źródło: badania własne.

Średni okres przebywania w placówce wyniósł 47,5 +/– 42,0 miesiące (czyli około od 3,5 do 4 lat), przy rozpiętości od 1 tygodnia do 20 lat. Przy czym najwięcej podopiecznych trafiających do placówek przebywa w nich od 1 roku do 3 lat – 238 wychowanków (37,6%), drugą co do wielkości grupę stanowią podopieczni, których pobyt trwa powyżej 3, ale poniżej 6 lat – 148 wychowanków (22,7%). Najmniejszą grupę stanowiły osoby, których pobyt w pieczy trwał poniżej 1 roku – 110 wychowanków. Zdarzały się placówki w poszczególnych województwach, w których niestety dominował długi czas pobytu w pieczy instytucjonalnej (np. w województwie lubelskim 1/3 podopiecznych w placówkach w Lublinie i Przybysławicach przebywa tam powyżej 6 lat; w województwie warmińsko-mazurskim – 1/4 podopiecznych w placówkach w Olecku i 1/3 podopiecznych placówki w Szymonowie; w województwie świętokrzyskim – połowa podopiecznych w placówkach w Łoniowie, ta sama sytuacja dotyczy Krosna w województwie podkarpackim). W przypadku pobytów trwających powyżej 6 lat, czy już nawet powyżej 3, trudno mówić o tymczasowości pobytu w pieczy zastępczej, a sytuacja taka dotyczyła około 45% ankietowanych. Z badań i analiz praktyki sądowej prowadzonej przez Alinę Prusinowską-Marek w 2019 r. wynika, iż średni czas pobytu dziecka w pieczy zastępczej wynosił 45,24 miesiąca (3,77 roku), czyli bardzo podobnie jak w prezentowanych przeze mnie badaniach.

Istotne wydawało się także sprawdzenie, w jakiego typu placówkach przebywają badani podopieczni, co obrazuje tabela 15.

Tabela 15. Forma pieczy zastępczej

Rodzaj placówki	Liczba	Procent
socjalizacyjna	535	84,5%
prowadzona przez siostry zakonne	82	13,0%
rodzinna	16	2,5%

Źródło: badania własne.

Największą grupę przebadanych wychowanków stanowią podopieczni świeckich placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego (84,5%). W badaniu wzięło udział 13% podopiecznych ośrodków prowadzonych przez siostry zakonne, do których niezwykle trudno dotrzeć, siostry mają „wiele obaw" związanych z tego typu badaniami, dotyczących szczególnie sposobu wykorzystywania uzyskanych wyników do celów nienaukowych. Placówki rodzinne są rozproszone terytorialnie, co też utrudnia kontakt.

Analizom poddano także środowisko obecnego zamieszkania podopiecznych, równoznaczne z miejscem usytuowania badanych placówek. Dane obrazuje tabela 16.

Tabela 16. Środowisko zamieszkania

Środowisko	Liczba	Procent
wieś	187	29,5%
wieś gminna	35	5,5%
małe miasto	149	23,5%
średnie miasto	167	26,4%
duże miasto	95	15,0%
Ogółem	633	100,0%

Źródło: badania własne.

Większość respondentów przebywa obecnie w środowisku wiejskim (35%) lub na terenie średniego miasta (26,4%), ewentualnie w środowiskach małych miasteczek (23,5%). Dane te pokazują, w jaki sposób lokowane są placówki opiekuńczo-wychowawcze w naszym kraju, a konkretnie w badanych regionach. Przy rozróżnianiu typów środowisk miejskich kierowałam się głównie liczebnością mieszkańców: za małe miasto można uznać takie, w którym mieszka poniżej 20 tys. mieszkańców, miasto średnie liczy 20-100 tys. mieszkańców, miasto duże – powyżej 100 tys. mieszkańców. Wieś gminna to taka, gdzie mieści się siedziba gminy, zwykle w infrastrukturze edukacyjnej, kulturalnej widoczne są niewielkie różnice między wsią a wsią gminną.

Jako ostatnie analizowałam dane dotyczące ilości przebadanych podopiecznych w poszczególnych województwach, w którym realizowano badania. Obrazuje je tabela 17.

Tabela 17. Województwo, w którym obecnie mieszkają respondenci

Województwo	Liczba	Procent
lubelskie	121	19,1%
podkarpackie	132	20,9%
mazowieckie	91	14,4%
warmińsko-mazurskie	160	25,3%
świętokrzyskie	64	10,1%
podlaskie	65	10,3%

Źródło: badania własne.

Największą grupę badanych stanowili podopieczni placówek opiekuńczo-wychowawczych z województwa warmińsko-mazurskiego (25,3%), podkarpackiego (20,9%) oraz lubelskiego (19,1%). Najmniej liczną zaś podopieczni z województwa świętokrzyskiego (10,1%) i podlaskiego (10,3%). W obrębie poszczególnych województw wyróżnić można tzw. podregiony, czyli jednostki terytorialne wykorzystywane głównie do celów statystycznych, w ramach których funkcjonują niższe jednostki, tj. powiaty. Analizom poddałam również liczebność uczestników badań w poszczególnych podregionach w obrębie badanych województw. W województwie lubelskim największą grupę podopiecznych stanowili mieszkańcy podregionu lubelskiego, w warmińsko-mazurskim podregionu olsztyńskiego, w świętokrzyskim – kieleckiego, mazowieckim – warszawskiego zachodniego, podlaskim – łomżyńskiego, podkarpackim – tarnobrzeskiego.

Reasumując podstawowe dane dotyczące przebadanych wychowanków oraz miejsca ich obecnego pobytu, należy stwierdzić, iż w niniejszym przedsięwzięciu naukowym udział wzięła podobna liczba kobiet (dziewcząt) i mężczyzn (chłopców), najliczniej reprezentowani byli uczniowie szkół podstawowych (46,9%) w kategorii wiekowej 13-15 lat (34,4%). Średnia długość pobytu w pieczy zastępczej lokowała się w przedziale 3,5-4 lat. Podopieczni zamieszkiwali środowisko wiejskie (35%) i miejskie (65%), przy czym w środowisku miejskim przyjęto dalsze rozróżnienia ze względu na liczebność ludności, co wskazało, iż najmniej wychowanków przebywało w środowisku dużego miasta (tylko 15% badanych). Dominowały świeckie placówki opiekuńczo-wychowawcze typu socjalizacyjnego. Najliczniej reprezentowane było województwo warmińsko-mazurskie, podregion olsztyński.

6.3. REALIZACJA POTRZEB EDUKACYJNYCH PODOPIECZNYCH INSTYTUCJONALNEJ PIECZY ZASTĘPCZEJ

Zapewnienie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich możliwości i doświadczanych trudności, traktowane jest jako kluczowy cel w inicjatywach i rozwiązaniach legislacyjnych podejmowanych w różnych krajach.

Na gruncie polskim *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) określa grupy uczniów, które takiej pomocy wymagają w szczególności. Poza osobami z niepełnosprawnością, niedostosowaniem społecznym, chorymi przewlekle, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, deficytami kompetencji językowych, zaburzeniami zachowania i emocji, doświadczającymi sytuacji kryzysowych, traumatycznych, zaniedbań środowiskowych i niepowodzeń szkolnych, a także z trudnościami adaptacyjnymi wymienia się także dzieci i młodzież szczególnie zdolną (par. 2, pkt 2).

Potrzeby edukacyjne mogą być rozumiane jako konieczność zastosowania rozwiązań, co do których zakłada się, że przyniosą korzyści w edukacji uczniów (Trochimiak, 2015). W praktyce potrzeby te bywają natury zarówno materialnej (np. wsparcie finansowe, finansowanie dodatkowych zajęć), jak i niematerialnej (np. pomoc w przygotowywaniu prac domowych). Istnieje też grupa indywidualnych potrzeb edukacyjnych, jak np. konieczność noszenia okularów (materialna) bądź uczestniczenia w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych (niematerialna). W tej kategorii należy jeszcze wymienić specjalne potrzeby edukacyjne rozumiane jako konieczność zastosowania rozwiązań, co do których zakłada się, że umożliwią edukację uczniów potrzebujących specjalistycznego wsparcia. Do specjalnych potrzeb edukacyjnych zalicza się również możliwość brania udziału w określonych zajęciach rozwijających uzdolnienia. Uczniowie niejednokrotnie postrzegają swoje potrzeby edukacyjne przez pryzmat trudności, na jakie natrafiają w trakcie nauki.

W niniejszych badaniach zwróciłam uwagę na kilka aspektów mogących mieć znaczenie w przypadku zaspokajania potrzeb edukacyjnych badanych podopiecznych. Analizom poddałam ilość czasu przeznaczanego na naukę w domu (placówce), w tym odrabiane lekcji; wsparcie udzielane w tych czynnościach; określiłam też przedmioty stwarzające podopiecznym najwięcej problemów. Ponadto poprosiłam wychowanków o samoocenę swojego zachowania w szkole, mając na uwadze ewentualne trudności wychowawcze sprawiane w placówkach edukacyjnych. Wzięłam także pod uwagę czy podopieczni ośrodków opiekuńczo-wychowawczych prowadzą rozmowy (i ewentualnie z kim) na temat swojej dalszej kariery edukacyjnej. Istotne wydawało się także zaangażowanie podopiecznych w życie

placówek edukacyjnych oraz zaangażowanie wychowawców we współpracę z tymi placówkami. Najważniejsze informacje zamieściłam w tabeli 18.

Tabela 18. Zachowania edukacyjne badanych podopiecznych

Wybrane zachowania edukacyjne	Liczba	Procent
Ilość czasu przeznaczanego dziennie na naukę domową i odrabianie lekcji		
ani 1 godz.	81	12,8%
1-3 godz.	499	78,8%
3-4 godz.	30	4,7%
powyżej 4 godz.	21	3,3%
Osoby pomagające w lekcjach i nauce domowej		
nikt	223	35,2%
wychowawca	381	60,2%
pedagog	12	1,9%
psycholog	10	1,6%
ktoś inny	77	12,2%
Przedmioty w szkole, z którymi badani mają problemy		
brak	267	42,2%
matematyka	222	35,1%
język obcy	151	23,9%
chemia	40	6,3%
fizyka	35	5,5%
przedmioty humanistyczne	62	9,8%
inne	40	6,3%
Samocena zachowania w szkole		
zachowuję się bardzo dobrze	176	27,8%
zachowuję się dobrze	260	41,1%
zachowuję się przeciętnie	171	27,0%
zachowuję się źle	16	2,5%
zachowuję się bardzo źle	10	1,6%
Prowadzenie rozmów na temat swojej dalszej edukacji		
brak	235	37,1%
z wychowawcą	337	53,2%
z koleżanką/kolegą	27	4,3%
z rodzicami	56	8,8%
z kimś innym	114	18,0%

Źródło: badania własne.

Największa grupa wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych (78,8%) poświęca na codzienną naukę w domu i odrabianie prac domowych od 1 do 3 godzin dziennie. Niewielka grupa podopiecznych (3,3%) dużo czasu spędza na nauce domowej, bo aż ponad 4 godziny. Prawie 13% podopiecznych twierdzi, że nie poświęca nauce domowej ani jednej godziny. W tej ostatniej grupie najliczniej reprezentowani są wychowankowie z województwa podkarpackiego (25 osób) i województwa lubelskiego (21 osób), czyli średnio co piąty wychowanek w tych dwóch województwach w ogóle nie spędza czasu wolnego na nauce, są to głównie wychowankowie w przedziale wiekowym 14-17 lat (uczniowie starszych klas szkoły podstawowej i szkół zawodowych). W województwie świętokrzyskim i podlaskim nie stwierdziłam podopiecznych poświęcających powyżej 4 godzin dziennie na naukę domową, największa grupa takich osób znalazła się w województwie mazowieckim (9 respondentów, czyli co 10 badany wychowanek w tym województwie).

W ponad 60% przypadków w nauce tej i przygotowywaniu się do lekcji wsparcia udzielają wychowawcy. Duża grupa respondentów (35,2%) stwierdza, że radzą sobie sami i nikt im nie musi pomagać w procesie nauki domowej (prawie połowa badanych z województwa podkarpackiego i warmińsko-mazurskiego), w grupie tej są głównie wychowankowie pełnoletni, kończący szkoły ponadpodstawowe, studenci oraz uczniowie szkół zawodowych. Sporadycznie w lekcjach pomagają rówieśnicy, starsze rodzeństwo czy wolontariusze (ci ostatni praktycznie nie występują w placówkach usytuowanych w środowiskach wiejskich). Działania wspierające naukę domową wychowanków należy potraktować jako niematerialną formę zaspokajania potrzeb edukacyjnych podopiecznych pieczy zastępczej.

Podopieczni zakres swoich potrzeb edukacyjnych określają poprzez trudności, jakie sprawia im nauka w szkole. Największa grupa wychowanków (ponad 40%) stwierdza, że radzi sobie ze wszystkimi przedmiotami i nie potrzebuje żadnej pomocy. Z kolei ponad 35% respondentów widzi u siebie braki i zaległości w nauce matematyki, 23,9% w nauce języków obcych, 9,8% w nauce przedmiotów humanistycznych (język polski, historia), 6,3% w nauce chemii, a nieco poniżej 6% w nauce fizyki. Podkreślić należy, że pomimo zgłaszanych problemów z nauką często ci, co mają trudności, nie korzystają z żadnej pomocy w nauce, unikają też zajęć wyrównawczych czy korekcyjnych w szkole, sytuacja ta częściej dotyczy chłopców, dziewczęta zdecydowanie chętniej korzystają z różnych form pomocy i wsparcia.

Większość podopiecznych (prawie 70%) uważa, że zachowuje się w środowisku szkolnym dobrze bądź bardzo dobrze, co oznacza, że nie sprawiają trudności wychowawczych w tym środowisku. Tylko 4% wychowanków stwierdza, że ich zachowanie można ocenić jako złe bądź bardzo złe. W grupie tych wychowanków znajdują się przede wszystkim nastolatkowie, głównie osoby 15-letnie oraz

podopieczni, którzy przebywają w placówce poniżej roku. Jeśli chodzi o tych drugich, to na pewno pierwszy okres pobytu w placówce opiekuńczo-wychowawczej jest przeżyciem niezwykle traumatycznym, z którym wiążą się trudności adaptacyjne, mogące się przekładać na niewłaściwe zachowania zarówno w ośrodku, jak i w środowisku szkolnym. Wychowawcy w placówkach są przygotowani na tego typu trudności i potrafią sobie z nimi radzić, natomiast niekoniecznie ma to miejsce w szkole, bowiem nie każdy nauczyciel potrafi pracować z podopiecznym pieczy zastępczej i rozumie jego sytuację.

Ponad połowa ankietowanych stwierdza, że prowadzi bądź prowadziła rozmowy na temat swojej kariery edukacyjnej, najczęściej z wychowawcą. Podobne wyniki uzyskał w swych badaniach prowadzonych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych na Podkarpaciu Waldemar Basak (2012), który stwierdza, że „przy wyborze indywidualnej drogi kształcenia badani wychowankowie domów dziecka nie byli pozostawieni sami sobie" (Basak, 2012). Niestety, jak wynika z moich badań, prawie 40% wychowanków takich rozmów z różnych przyczyn nie prowadzi albo ich unika (największa grupa w województwie warmińsko-mazurskim, średnio co drugi podopieczny). Jako powód braku rozmów na temat swoich planów edukacyjno-zawodowych podopieczni podają: „brak takiej potrzeby"; „brak sprecyzowanych planów"; „brak chęci i czasu"; „zbyt młody wiek" bądź po prostu nie podają żadnej przyczyny. Można więc wnioskować, że niektórzy wychowankowie próbują oddalić od siebie moment związany z podejmowaniem decyzji odnośnie swojej przyszłości. Dyrektorzy/koordynatorzy/wychowawcy badanych ośrodków potwierdzają, że rozmowy na temat ścieżki edukacyjnej i planów zawodowych prowadzone są zwykle z inicjatywy wychowawców, którzy starają się je prowadzić z każdym podopiecznym, „nawet jeśli on sobie tego nie życzy".

Oprócz wychowawców jako rozmówców wymieniano rodziców biologicznych (8,8%), koleżanki i kolegów (4,3%) oraz inne osoby (18%), tj. starsze rodzeństwo, dziadków, nauczycieli czy wychowawców w szkole, doradców zawodowych, kuratorów. Niektórzy wskazywali obok opiekunów w placówce także pedagoga, psychologa, dyrektora placówki. Zdarzali się wychowankowie, którzy tego typu rozmowy toczyli z kilkoma wskazywanymi osobami.

Ponadto wśród rozwiązań mogących przynosić korzyści edukacyjne podopiecznym pieczy zastępczej istotne wydało mi się sprawdzenie, w jakiego typu zajęciach dodatkowych uczestniczą wychowankowie, czy i w jakim zakresie angażują się w codzienne życie szkoły, czy posiadają zainteresowania, a także czy wychowawcy współpracują i w jakiej postaci z placówkami edukacyjnymi.

Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych oferowanych zarówno przez placówki edukacyjne, jak i środowisko lokalne mogą przybrać niematerialną naturę bądź materialną (gdy ośrodek uiszcza za nie opłaty). Dane obrazuje tabela poniżej.

Tabela 19. Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych

Rodzaj zajęć	Liczba	Procent
nie uczestniczy w żadnych zajęciach	251	39,6%
zajęcia wyrównawcze	119	18,8%
korepetycje	87	13,7%
koła zainteresowań	63	9,9%
zajęcia pozalekcyjne	94	14,8%
dodatkowe zajęcia w szkole	71	11,2%
dodatkowe zajęcia pozaszkolne	65	10,2%
zajęcia korekcyjno-kompensacyjne	51	8,0%
doradztwo edukacyjno-zawodowe	39	6,2%
zajęcia w parafii	20	3,2%
inne	38	6,0%

Uwaga: wyniki badań się nie sumują, bowiem można było dokonywać wyboru więcej niż jednej odpowiedzi, procent wyliczano dla N = 633 podopiecznych.

Źródło: badania własne.

Istotną rolę w rozwoju młodego człowieka odgrywają obok edukacji szkolnej również wszelkiego rodzaju aktywności podejmowane w czasie wolnym, które są dostosowane do jego potrzeb i możliwości. Niestety prawie 40% podopiecznych pieczy zastępczej nie wskazuje żadnej z dodatkowych form zajęć rozwijających. Liczby te są zbliżone we wszystkich badanych województwach. Najczęściej zaznaczanymi dodatkowymi zajęciami są zajęcia wyrównawcze (niespełna 19% wychowanków). Udział w tego typu zajęciach świadczy o tym, że co 5 podopieczny wymaga dodatkowej pomocy i wsparcia w nauce, bowiem większość trafia do systemu z licznymi brakami i zaległościami w wiedzy. Prawie 15% wychowanków korzysta z zajęć pozalekcyjnych w szkole. Niestety właściwie nieliczni podopieczni z ośrodków usytuowanych w środowiskach wiejskich mogą korzystać z tego typu oferty, bowiem zazwyczaj placówki edukacyjne w małych środowiskach wiejskich nie mają żadnej oferty zajęć pozalekcyjnych. Podobnie wygląda sytuacja jeśli chodzi o dodatkowe zajęcia w szkole, z których korzysta nieco ponad 11% wychowanków (oprócz podopiecznych środowisk wiejskich, gdzie zazwyczaj brakuje oferty tego typu zajęć). Jednostki edukacyjne oferują ponadto zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, w których uczestniczy tylko 8% wychowanków oraz doradztwo edukacyjno-zawodowe (jeszcze mniejsza grupa, nieco ponad 6% podopiecznych).

Z zajęć płatnych wymieniane są korepetycje, z których korzysta niespełna 14% wychowanków, głównie podopieczni placówek usytuowanych w dużych i średnich miastach oraz prowadzonych przez siostry zakonne. Ta forma wsparcia właściwie nie występuje w środowisku wiejskim, gdzie jest utrudniony dostęp do korepetytorów.

Ponadto duża grupa zajęć pozaszkolnych, z których korzysta nieco ponad 10% wychowanków, jest również opłacana przez placówki. Myślę tu o wszelkiego typu płatnych zajęciach sportowych i rekreacyjnych (np. zumba, fitness, nauka tańca, siłownia, basen itp.), zajęcia w klubach sportowych, domach/centrach kultury itp. Z zajęć tych korzystają przede wszystkim podopieczni placówek prowadzonych przez siostry zakonne oraz usytuowanych w środowiskach miejskich bądź znajdujących się w pobliżu miast, które mają dostęp do tego typu ośrodków czy klubów. Podkreślić należy, iż placówki muszą pozyskać środki na opłacenie tego typu zajęć i nie każdej się to udaje.

Wśród innych form wymieniane są zajęcia organizowane przez same placówki (o różnym charakterze: sportowym, artystycznym, wokalnym, teatralnym), co uzależnione jest od lokalizacji obiektu i posiadania własnego boiska, siłowni (głównie placówki w terenie wiejskim) oraz dysponowania kadrą uzdolnioną muzycznie, plastycznie, teatralnie itp. Ponadto wymieniano płatne zajęcia indywidualne (np. lekcje śpiewu, rysunku), z których korzysta około 6% wychowanków, co warunkowane jest możliwościami finansowymi placówek.

Najrzadziej podopieczni korzystają z zajęć organizowanych w lokalnych parafiach, nieco ponad 3% wychowanków, co najczęściej wynika z ograniczonej oferty, dotyczącej głównie uczestnictwa w scholach i działalności wolontariackiej. Tutaj dominują przede wszystkim placówki prowadzone przez siostry zakonne, gdzie działania o charakterze religijnym czy społecznym są bardzo istotne.

Potrzeby edukacyjne to także codzienne życie szkoły, na które składa się m.in.: uczestnictwo w uroczystościach szkolnych, reprezentowanie szkoły w olimpiadach, konkursach, zawodach sportowych, uczestnictwo w chórze szkolnym, działalność społeczna i in. Dane dotyczące zaangażowania wychowanków w to życie obrazuje tabela 20.

Tabela 20. Angażowanie się w życie szkoły

Rodzaj działania	Liczba	Procent
nie angażuje się w życie szkoły	246	38,8%
udział w uroczystościach szkolnych	288	45,4%
reprezentowanie szkoły w olimpiadach, konkursach przedmiotowych	62	9,8%
reprezentowanie szkoły w zawodach sportowych	144	22,8%
udział w chórze szkolnym	31	4,9%
działalność społeczna (szkolne koło Caritas, wolontariat)	56	8,8%
inne działania	30	4,7%

Uwaga: wyniki badań się nie sumują, bowiem można było dokonywać wyboru więcej niż jednej odpowiedzi, procent wyliczano dla N = 633 podopiecznych.

Źródło: badania własne.

Z analiz wynika, iż niespełna połowa (45,4%) wychowanków uczestniczy w różnego rodzaju uroczystościach szkolnych, najczęściej w sposób bierny jako słuchacze, widzowie, obserwatorzy, nie angażując się w żadne prace przygotowawcze. Uczestnikiem uroczystości szkolnych jest co drugi podopieczny województwa lubelskiego, warmińsko-mazurskiego i świętokrzyskiego; zaś co trzeci w województwie mazowieckim, podlaskim, podkarpackim.

Niestety bardzo duża grupa (38,8%) stwierdza, że w ogóle w żaden sposób nie angażuje się w życie szkoły, nawet poprzez samo uczestnictwo w działaniach proponowanych przez placówki edukacyjne różnego typu, w tym również przez uczelnie wyższe.

Średnio co piąty podopieczny reprezentuje szkołę w zawodach sportowych. Co ciekawe w województwach podkarpackim i świętokrzyskim aktywność ta występuje znacznie częściej – co trzeci wychowanek jest zaangażowany w życie sportowe szkoły.

Bardzo rzadko podopieczni ośrodków opiekuńczo-wychowawczych (poniżej 10%) reprezentują szkołę w olimpiadach, konkursach przedmiotowych, angażują się w działalność społeczną. Największe grupy olimpijczyków stanowili podopieczni województwa warmińsko-mazurskiego (22 osoby) oraz podkarpackiego (16 osób). Jeśli chodzi o działalność społeczną, największą grupę aktywistów zanotowano w województwie warmińsko-mazurskim (22 osoby spośród 56 wykazanych we wszystkich województwach).

Jeszcze rzadziej (poniżej 5%) podopieczni wykazywani są jako członkowie chóru szkolnego, tutaj również dominuje województwo warmińsko-mazurskie (16 osób spośród 31 wykazanych).

Czasami wymieniane są inne działania podejmowane na terenie placówki edukacyjnej: są to funkcje pełnione w klasie bądź szkole (skarbnik klasowy, gospodarz klasy, samorząd szkolny, poczet sztandarowy); różnego rodzaju akcje, działania o charakterze społecznym: streetworking, akcje na rzecz zwierząt (dla schroniska), harcerstwo; działania na rzecz szkoły: indywidualne występy wokalne, szkolny mam talent, koło teatralne, recytacja wierszy na akademiach szkolnych, organizacja pokazów, konferencji, pomoc w świetlicy szkolnej, pomoc w bibliotece szkolnej, organizacja kiermaszy szkolnych.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, iż wychowankowie instytucjonalnej pieczy zastępczej niezwykle rzadko angażują się w różnego rodzaju akcje społeczne, wolontariackie, sporadycznie udaje im się pełnić funkcje w klasie czy szkole, rzadko reprezentują szkołę w olimpiadach czy konkursach różnego typu, nie angażują się w prace na rzecz szkoły. W mojej opinii przyczyn szukać można w samej szkole, która w żaden sposób nie zachęca do podejmowania różnych działań, często „stygmatyzuje" wychowanków pieczy zastępczej, w wielu przypadkach

nie rozumie sytuacji podopiecznych i ich niechęci do podejmowania jakichkolwiek aktywności, niedostatecznie współpracuje z placówkami opiekuńczo-wychowawczymi. Oczywiście nie tylko szkołę należy winić za taki stan rzeczy, bowiem w wielu przypadkach przyczyn trzeba szukać w samych podopiecznych, którzy poprzez swoje wcześniejsze negatywne doświadczenia nie mają chęci na podejmowanie jakichkolwiek działań.

Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych, angażowanie się w życie szkoły ściśle związane jest z posiadaniem zainteresowań i pasji oraz ich rozwijaniem. Informacje na ten temat w odniesieniu do badanych wychowanków zamieściłam w tabeli 21.

Tabela 21. Zainteresowania badanych i ich rozwijanie

Zainteresowania badanych	Liczba	Procent
brak	95	15,0%
sportowe	374	59,1%
artystyczne (muzyczne)	111	17,5%
artystyczne (plastyczne)	81	12,8%
artystyczne (techniczne)	19	3,0%
artystyczne inne	25	3,9%
biologiczno-chemiczne	21	3,3%
matematyczno-fizyczne	24	3,8%
humanistyczne	19	3,0%
inne	92	14,5%
Rozwijanie zainteresowań		
tak	257	40,6%

Uwaga: wyniki badań się nie sumują, bowiem można było dokonywać wyboru więcej niż jednej odpowiedzi, procent wyliczano dla N = 633 podopiecznych.

Źródło: badania własne.

Wśród wybieranych przez badanych form aktywności dominują formy rekreacyjne, głównie zajęcia sportowe (prawie 60% podopiecznych), a w szczególności gry zespołowe: piłka nożna, siatkówka, koszykówka, nieco rzadziej wymieniana jest lekkoatletyka czy pływanie. Natomiast w placówkach, które usytuowane są w środowiskach miejskich, zdarzają się zajęcia z boksu, zapasy, karate, taniec, tenis stołowy, fitness. Sporadycznie pojawia się także gimnastyka artystyczna czy jazda konna. Oczywiście zajęcia sportowe są bardzo ważne, bowiem obok aktywnego spędzania czasu wolnego stanowią formę dbałości o prawidłowy rozwój fizyczny i zdrowie podopiecznego, a także, jak twierdzą John Cairney, Divya Joshi, Matthew Kwan, John A. Hay, Brent E. Faught (2015), sprzyjają rozwojowi umiejętności społecznych.

Niestety tylko co trzeci ankietowany przejawiający zainteresowania sportowe stwierdza, że rozwija je systematycznie, przynależąc do Szkolnych Klubów Sportowych (12,2%) lub klubów lokalnych (6,1%), pozostali ćwiczą tylko dla własnej przyjemności i to dość nieregularnie. Jedynie chłopcy deklarują, że prawie codziennie grają w piłkę nożną z kolegami czy rodzeństwem, co również jest ważne, ponieważ, jak wskazują Ian Janssen i Andrei Rosu, spędzanie czasu wolnego na świeżym powietrzu rozwija sprawność fizyczną, wpływając pozytywnie na zdrowie zarówno w aspekcie fizycznym, jak i psychicznym (Janssen, Rosu, 2015, s. 7; Razak i in., 2018, s. 2). Niektórzy badacze podkreślają, że zajęcia organizowane poza szkołą są również ważne z punktu widzenia prawidłowego rozwoju społecznego dzieci (Cairney i in., 2015, s. 267), ale niewielka liczba podopiecznych pieczy zastępczej z tego korzysta, ponieważ często wiąże się to z ponoszeniem kolejnych opłat, np. za wyposażenie w dodatkowy sprzęt, strój, obuwie, na które nie wszystkie placówki mogą sobie pozwolić. Stąd też dostęp do sportu może być ograniczony ze względu na niski status ekonomiczny (w przypadku podopiecznych pieczy zastępczej ustawodawca nie przewidział środków na płatne zajęcia rozwijające). Wpływ statusu ekonomicznego na dostęp do zajęć potwierdzają również inni badacze (Donelly, Harvey, 2007; Trussell, McTeer, 2007).

Znacznie mniejsza grupa dzieci i młodzieży przebywającej w pieczy zastępczej interesuje się różnego rodzaju zajęciami twórczymi o charakterze muzycznym (17,5%), plastycznym (12,8%), technicznym (3,0%), innym (fotografika – 3,9%). Z badań prowadzonych m.in. przez Ewę Parkitę (2012, s. 70) wynika, że 59% uczniów w wieku gimnazjalnym nie jest zainteresowana uczestnictwem w żadnej formie zajęć artystycznych, a udział w zajęciach tego typu może stanowić swoistą terapię i umożliwiać kompensowanie braków i zaniedbań środowiska rodzinnego (Fallon, MacCobb, 2013, s. 213), z czym się w zupełności zgadzam.

O prawidłowym funkcjonowaniu dziecka w placówce edukacyjnej (postępy w nauce, zachowanie dziecka) decyduje współdziałanie nauczycieli i rodziców, w przypadku pieczy zastępczej rolę tę przejmują wychowawcy. Formy współpracy określiłam za Marią Mendel (2000), tj. utrzymywanie kontaktu z nauczycielami (w formie zebrań, rozmów indywidualnych, korespondencji); uczestnictwo we współorganizowaniu imprez (tj. wycieczek, imprez klasowych i szkolnych, świadczenie usług na rzecz klasy, szkoły). Istotne więc wydawało mi się poddanie analizom, jak wygląda zaangażowanie ze strony wychowawców w życie szkolne swoich podopiecznych. Dane zobrazowano w tabeli 22.

Tabela 22. Formy współpracy wychowawców placówek opiekuńczo-wychowawczych z placówkami edukacyjnymi

Forma współpracy	Liczba	Procent
brak współpracy	24	3,8%
regularne uczestnictwo w wywiadówkach szkolnych	484	76,4%
uczestnictwo w imprezach organizowanych przez placówki edukacyjne	67	10,6%
pomoc w organizacji imprez szkolnych	43	6,8%
kontakt telefoniczny	456	72,0%
kontakt indywidualny z wychowawcą	407	64,3%

Źródło: badania własne.

Brak współpracy wychowawców z placówkami edukacyjnymi wykazał niewielki procent podopiecznych, przy czym sytuacja ta dotyczyła tylko podopiecznych studiujących bądź uczących się w szkołach policealnych albo tych, którzy wykazali długość pobytu w pieczy zastępczej poniżej 5 miesięcy (gdzie wychowawca nie zdążył jeszcze nawiązać współpracy ze szkołą albo też wychowanek nie zdawał sobie sprawy, że ta współpraca już funkcjonuje).

Najpowszechniej stosowane formy współpracy między wychowawcami ośrodków opiekuńczo-wychowawczych a placówkami edukacyjnymi to tradycyjne wywiadówki w szkole (76,4%), w których wychowawcy mają obowiązek uczestniczyć, zastępują bowiem podopiecznemu jego rodziców biologicznych.

Jako kolejna forma współpracy wymieniany był kontakt telefoniczny z wychowawcą klasy bądź nauczycielem przedmiotowym (zazwyczaj w przypadku jakichś problemów – 72,1%), ewentualnie kontakt indywidualny w placówce edukacyjnej (64,3%). W przypadku problemów stwarzanych przez podopiecznych na terenie szkoły spotkania obu stron odbywają się w miarę potrzeb, ich celem jest wypracowanie wspólnego stanowiska. W razie konieczności korzysta się z pomocy szkolnych pedagogów (znacznie częściej problemy rozwiązuje pedagog szkolny bez udziału opiekuna z placówki). W szkole „z problemowym wychowankiem pracuje pedagog szkolny, szczególnie w kwestiach dotyczących konfliktów rówieśniczych".

Niewielki procent wychowawców uczestniczy w imprezach organizowanych przez szkoły (zazwyczaj dotyczy to tylko młodszych podopiecznych), jeszcze mniej wychowawców uczestniczy w organizacji imprez na terenie szkoły, co spowodowane jest nadmiarem obowiązków w placówce opiekuńczo-wychowawczej i opieką nad kilkoma wychowankami. Niestety ten brak zaangażowania wychowawców ośrodków opiekuńczo-wychowawczych w organizację imprez szkolnych czy uczestnictwo w nich może się przekładać na niskie zaangażowanie w życie szkolne podopiecznych instytucjonalnej pieczy zastępczej (opisywane pod tabelą 20). Niemniej jednak podkreślić należy, że wychowawcy starają się uczestniczyć

w życiu szkolnym podopiecznych, podejmując różne formy współpracy z placówkami edukacyjnymi, na tyle oczywiście, na ile pozwala im na to ogrom nałożonych na nich przez ustawodawcę obowiązków zawodowych.

6.4. ZAINTERESOWANIA SZKOLNE I POZASZKOLNE PODOPIECZNYCH BADANYCH PLACÓWEK

Problematyka zainteresowań pozostaje od wielu lat w kręgu analiz różnych dyscyplin naukowych, wśród których wymienić można przede wszystkim psychologię, pedagogikę czy też socjologię. Obecnie trudno jest wskazać jedną definicję zainteresowań, ponieważ różni autorzy uwzględniają w swoim rozumieniu tego pojęcia jego charakter psychiczny, poznawczy, emocjonalny, intelektualny. Zainteresowania stanowią trwałą i czynną podstawę zbliżenia się do nieznanego przedmiotu, pragnienie wiedzy, ciekawość, potrzebę kontaktu z przedmiotami, zajmowania się nimi, ich poznania (Szewczuk, 1975, s. 155). Antonina Gurycka (1989, s. 23-24) w swym globalnym postrzeganiu zainteresowań łączy trzy aspekty: mobilizację uwagi, czynnik emocjonalny i orientację dynamiczną, definiując je jako względnie trwałą, obserwowalną dążność do poznawania otaczającego świata, przybierającą postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiającą się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk. Zainteresowanie zatem związane jest ze skłonnością do pogłębionego poznawania danego obiektu czy jakiejś dziedziny.

Zgodnie z koncepcją Suzanne E. Hidi i K. Ann Renninger na zainteresowania składa się komponent afektywny, rozumiany jako pozytywne, pobudzające emocje, wyrażający się w przeżywaniu satysfakcji, poczucia wartości i przyjemności oraz komponent kognitywny, dotyczący spostrzegania wartości określonego zadania, wiedzy, a także przetwarzania informacji związanej z zainteresowaniem (Kwapis, 2015, s. 44). Te ostatnie wyznaczają kierunek rozwoju naszej osobowości, przygotowują do samorozwoju i samokształcenia przez całe życie, a także są istotnym wyznacznikiem drogi życiowej człowieka – zarówno w sferze prywatnej, jak i zawodowej. Dzięki zainteresowaniom zyskujemy pewnego rodzaju niezależność oraz otrzymujemy narzędzia poznawania świata, jakże często przydatne na różnych płaszczyznach codziennego funkcjonowania (Gurycka, 1989, s. 7). Jak wskazują psychologowie, zainteresowania i związana z nimi ciekawość pełnią także ogromną rolę w procesie kształcenia, bowiem motywują do nauki (Mietzel, 2009), co jest zupełnie zrozumiałe, wziąwszy pod uwagę fakt, iż człowiek chętniej i skuteczniej uczy się tego, co go interesuje.

Rozwój zainteresowań jest procesem przechodzącym przez kilka faz i zależnym od płci, wieku człowieka, warunków, w których się wychowuje, czy też konkretnych szczególnych uzdolnień (Gurycka, 1998, s. 1080). Anna Pękala (2006,

s. 14) uważa, że coraz częściej dostrzegany jest związek zainteresowań ze środowiskiem wychowawczym człowieka, bowiem środowisko to z jednej strony wyznacza wzorce ról społecznych, z drugiej zaś tworzy okazje do uczenia się oraz nabywania zainteresowań. Środowiska te podzielić można na intencjonalne oraz naturalne. Jak wskazuje Barbara Klasińska (2011, s. 147), w procesie intencjonalnego, realizowanego głównie w szkole oraz instytucjach i placówkach pozaszkolnych kształtowania zainteresowań dzieci i młodzieży bardzo ważkie może być podejście systemowe. Zakłada ono przede wszystkim, że istotę zainteresowań tworzą zarówno łącznie, jak i we wzajemnych relacjach takie elementy, jak mobilizacja uwagi, orientacja dynamiczna oraz czynnik emocjonalny. Ponadto w podejściu systemowym metodyka rozwoju zainteresowań uczniów powinna tworzyć wertykalno-horyzontalny układ celów, treści, zasad, form, metod nauczania, środków dydaktycznych oraz funkcji i uwarunkowań procesu dydaktycznego. Paradygmat systemowy, oparty na już wypracowanym stanie wiedzy na temat zainteresowań, daje szansę na powrót do szerokich, interdyscyplinarnych badań dotyczących zainteresowań indywidualnych człowieka (Klasińska, 2015, s. 131).

Duże znaczenie w rozwoju zainteresowań młodych ludzi przypisuje się zajęciom pozalekcyjnym oraz pozaszkolnym. Te pierwsze organizowane są i realizowane w obrębie szkoły, te drugie – oferowane są przez różnego rodzaju pozaszkolne placówki i organizacje. Jednak w obu przypadkach, jak podkreśla Wiesław Ciczkowski (1999, s. 355), zajęcia te mają cechy aktywności człowieka w czasie wolnym – dobrowolność, dowolność i autoteliczność. Trudno tu zatem rozgraniczyć obydwa pojęcia – zainteresowania i czas wolny, co podkreśla także Maria Kwilecka, pisząc, że czas wolny to „[…] sfera swobodnej, nieskrępowanej działalności człowieka, czas przeznaczony na różne działania zapewniające wypoczynek, rozrywkę, poszerzanie wiedzy i posiadanych zainteresowań […]" (Kwilecka, Brożek, 2006, s. 101).

Rozwój zainteresowań jest ściśle powiązany z organizacją czasu wolnego. Możemy przyjąć za Marianem Grochocińskim (1979) podział sposobów spędzania czasu wolnego na:

- formy percepcyjne, tj. czytanie książek, oglądanie TV, wyjścia do kina, słuchanie muzyki (por.: Nippold, Duthie, Larsen, 2005; Zdaniewicz, 2015, s. 174);
- formy rekreacyjne, wśród których wyróżnia się: sportowe (różnego rodzaju sporty); turystyczne (turystyka piesza, rowerowa, kajakowa, żeglarska, narciarska) (Lisowska, 2010); hobbystyczne (amatorska działalność wytwórcza [Siwiński, Tauber, Mucha-Szajek, 2009, s. 117], wędkarstwo, grzybobranie, myślistwo); towarzyskie (taniec, gry i zabawy towarzyskie, kręgle, bilard, brydż) (Siwiński, Tauber, Mucha-Szajek, 2009, s. 120); kulturalno-rozrywkowe (amatorska twórczość artystyczna) (Siwiński, Tauber, Mucha-Szajek, 2009, s. 114-115) oraz wirtualne (interaktywne gry internetowe, grupy

dyskusyjne, fankluby, robienie zakupów, czaty i fora dyskusyjne) (Mokras--Grabowska, 2015, s. 24);

- zajęcia twórcze, np. zajęcia artystyczne (muzyczne, plastyczne, techniczne, teatralne, fotografika) (Marek, 2007, s. 41), kolekcjonerstwo (Siwiński, Tauber, Mucha-Szajek, 2009, s. 121) i in.;
- formy uspołeczniające, polegające na wdrażaniu do życia społecznego, kształtowaniu postaw społecznych poprzez uczestnictwo w różnego rodzaju zajęciach pozalekcyjnych (Marek, 2007, s. 32-34), pozaszkolnych (Walczak, 1994) i szkolnych, w tym również aktywne uczestnictwo w pracach na cele społeczne.

Posiadanie zainteresowań i ich rozwijanie ściśle powiązane jest z zaspokajaniem potrzeb edukacyjnych podopiecznych pieczy zastępczej, toteż rodzaje zainteresowań opisałam w poprzednim punkcie, natomiast chciałam się przyjrzeć szerzej rodzajom aktywności w zestawieniu z wybranymi cechami podopiecznych takimi, jak: płeć, rodzaj szkoły, wiek oraz placówki, w których obecnie respondenci przebywają, tj.: rodzaj placówki, środowisko, w którym jest ona zlokalizowana i województwo, na terenie którego jest usytuowana. Do porównań odpowiedzi zastosowałam test Chi kwadrat Pearsona. Gdy różnice pomiędzy wartościami obserwowanymi i oczekiwanymi wzrastały, test informował o zależności istotnej statycznie. We wszystkich analizowanych przypadkach przyjęłam poziom istotności $p < 0,05$. Wytłuściłam dane istotne statystycznie.

Tabela 23. Posiadane zainteresowania a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają

Wybrane cechy		Rodzaje zainteresowań								
		sportowe	**muzyczne**	**plastyczne**	**techniczne**	**inne artystyczne**	**biologiczno--chemiczne**	**matematycz-no-fizyczne**	**humani-styczne**	**inne**
Płeć	kobieta	46,2%	25,3%	20,6%	3,5%	6,6%	4,1%	4,1%	4,7%	14,6%
	mężczyzna	71,9%	9,8%	5,0%	2,5%	1,3%	2,5%	3,5%	1,3%	14,5%
	χ^2	**43,31**	**26,42**	**34,17**	0,50	**12,09**	1,25	0,18	**6,60**	0,00
	p	**0,0000**	**0,0000**	**0,0000**	0,4803	**0,0005**	0,2640	0,6715	**0,0102**	0,9869
Rodzaj szkoły	podstawowa	67,3%	15,2%	14,5%	2,4%	3,0%	2,4%	4,7%	1,3%	11,4%
	zawodowa	56,4%	17,3%	7,7%	2,6%	1,3%	1,9%	1,9%	3,2%	14,7%
	technikum	48,6%	13,5%	13,5%	5,4%	9,5%	4,1%	2,7%	8,1%	20,3%
	liceum	49,0%	32,7%	12,2%	0,0%	6,1%	6,1%	6,1%	4,1%	24,5%
	ośrodek wych.	42,9%	17,1%	22,9%	5,7%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%	11,4%
	polic. lub wyższa	50,0%	31,8%	9,1%	9,1%	18,2%	22,7%	9,1%	4,5%	18,2%
	χ^2	**18,80**	**12,85**	7,89	7,20	**23,31**	**30,17**	6,23	9,82	8,66
	p	**0,0021**	**0,0248**	0,1625	0,2063	**0,0003**	**0,0000**	0,2846	0,0804	0,1234

Wybrane cechy		Rodzaje zainteresowań								
		sportowe	muzyczne	plastyczne	techniczne	inne artystyczne	biologiczno--chemiczne	matematycz-no-fizyczne	humani-styczne	inne
Wiek	10-12 lat	68,6%	17,4%	24,8%	4,1%	4,1%	0,8%	7,4%	0,8%	13,2%
	13-15 lat	62,8%	16,1%	9,6%	2,3%	3,2%	3,7%	3,2%	2,3%	10,6%
	16-18 lat	54,9%	17,6%	9,9%	2,6%	3,0%	2,6%	2,6%	4,7%	16,7%
	19-25 lat	42,6%	23,0%	11,5%	4,9%	9,8%	9,8%	3,3%	3,3%	23,0%
	χ^2	**14,30**	1,57	**19,44**	1,82	6,44	**10,91**	5,60	4,72	7,34
	p	**0,0025**	0,6660	**0,0002**	0,6102	0,0919	**0,0122**	0,1327	0,1932	0,0617
Rodzaj placówki	socjalizacyjna	59,3%	16,4%	12,3%	2,6%	3,6%	2,8%	3,6%	2,8%	12,9%
	sióstr zakonnych	59,8%	25,6%	17,1%	6,1%	7,3%	7,3%	6,1%	4,9%	20,7%
	rodzinna	50,0%	12,5%	6,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	37,5%
	χ^2	0,57	4,41	2,06	3,47	3,33	5,08	1,91	1,56	**10,48**
	p	0,7529	0,1100	0,3570	0,1767	0,1889	0,0789	0,3847	0,4587	**0,0053**
Środowisko	mała wieś	58,3%	16,6%	10,2%	1,6%	3,7%	2,1%	2,1%	2,1%	17,6%
	wieś gm.	62,9%	17,1%	14,3%	2,9%	5,7%	2,9%	5,7%	0,0%	11,4%
	małe miasto	57,0%	17,4%	10,1%	4,7%	3,4%	3,4%	5,4%	4,0%	10,7%
	średnie miasto	59,3%	21,0%	19,8%	4,8%	6,0%	3,6%	3,6%	4,2%	16,2%
	duże miasto	62,1%	13,7%	9,5%	0,0%	1,1%	5,3%	4,2%	2,1%	12,6%
	χ^2	0,87	2,45	**10,43**	7,50	4,38	1,99	2,84	3,17	4,09
	p	0,9285	0,6535	**0,0338**	0,1115	0,3573	0,7368	0,5858	0,5293	0,3934
Województwo	lubelskie	51,2%	12,4%	8,3%	3,3%	0,8%	0,8%	1,7%	2,5%	19,0%
	podkarpackie	56,8%	21,2%	15,9%	2,3%	6,1%	5,3%	4,5%	1,5%	11,4%
	mazowieckie	56,0%	25,3%	17,6%	4,4%	6,6%	2,2%	2,2%	5,5%	22,0%
	warm.-mazur.	58,1%	17,5%	9,4%	0,6%	2,5%	3,1%	3,8%	4,4%	8,8%
	świętokrzyskie	68,8%	23,4%	18,8%	9,4%	3,1%	6,3%	7,8%	3,1%	15,6%
	podlaskie	75,4%	3,1%	10,8%	1,5%	6,2%	3,1%	4,6%	0,0%	15,4%
	χ^2	**13,39**	**18,15**	9,19	**13,40**	8,17	6,07	5,31	6,11	**11,49**
	p	**0,0200**	**0,0028**	0,1017	**0,0199**	0,1470	0,2999	0,3787	0,2958	**0,0426**
	Ogółem	59,1%	17,5%	12,8%	3,0%	3,9%	3,3%	3,8%	3,0%	14,5%

χ^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona, **pogrubienie** – istotne zróżnicowanie przy $p<0,05$

Źródło: badania własne.

Zainteresowania sportowe posiadało 59,1% badanych. Analizując wybrane cechy respondentów i badanych placówek, stwierdziłam zależności pomiędzy tym konkretnym rodzajem zainteresowań a płcią respondentów ($p < 0,0001$), rodzajem szkoły, do której uczęszczają ($p = 0,0021$), ich wiekiem ($p = 0,0025$) oraz

województwem, na terenie którego zlokalizowany jest ośrodek (p = 0,0200). Dane istotne statystycznie wskazują, że częściej zainteresowania sportowe posiadali mężczyźni (71,9%), dzieci ze szkoły podstawowej (67,3%) lub młodzież ze szkół zawodowych (56,4%), osoby w wieku 10-12 lat (68,6%) lub w wieku 13-15 lat (62,8%) oraz mieszkańcy województwa podlaskiego (75,4%) i świętokrzyskiego (68,8%).

Kolejny rodzaj zainteresowań to zainteresowania muzyczne, które wykazywało 17,5% ankietowanych. Istotna statystycznie w przypadku tych zainteresowań okazała się płeć respondentów (p < 0,0001), rodzaj szkoły, do której uczęszczają (p = 0,0248) oraz województwo, w którym zlokalizowana jest placówka (p = 0,0028). Częściej zainteresowania muzyczne posiadały kobiety (25,3%), osoby uczęszczające do liceum (32,7%) lub do szkoły policealnej czy wyższej (31,8%) oraz mieszkańcy województwa mazowieckiego (25,3%), świętokrzyskiego (23,4%) i podkarpackiego (21,2%).

Z kolei zainteresowania plastyczne zanotowano w przypadku 12,8% respondentów. Determinowane są one przez płeć (p < 0,0001), wiek (p = 0,0002) oraz środowisko, w którym zlokalizowana jest placówka (p = 0,0338). Częściej zainteresowania plastyczne posiadały kobiety (20,6%), osoby w wieku 10-12 lat (14,8%) oraz podopieczni placówek usytuowanych w średnich miastach (19,8%).

Inny rodzaj zainteresowań artystycznych to zainteresowania techniczne, wskazane tylko przez 3,0% grupy. Jedynie województwo, w którym zlokalizowana jest placówka, okazało się mieć istotny wpływ na posiadanie tego typu zainteresowań (p = 0,0199), częściej zainteresowania te posiadali podopieczni województwa świętokrzyskiego (9,4%) w stosunku do pozostałych badanych.

Wśród zainteresowań artystycznych znalazły się też inne, tj. fotografika, grafika komputerowa, architektura, które wskazało 3,9% badanych. Posiadanie tego typu zainteresowań determinują takie czynniki jak płeć (p = 0,0005) czy rodzaj szkoły (p = 0,0003). Częściej inne zainteresowania artystyczne posiadały kobiety (6,6%) oraz osoby uczęszczające do szkoły policealnej lub wyższej (18,2%).

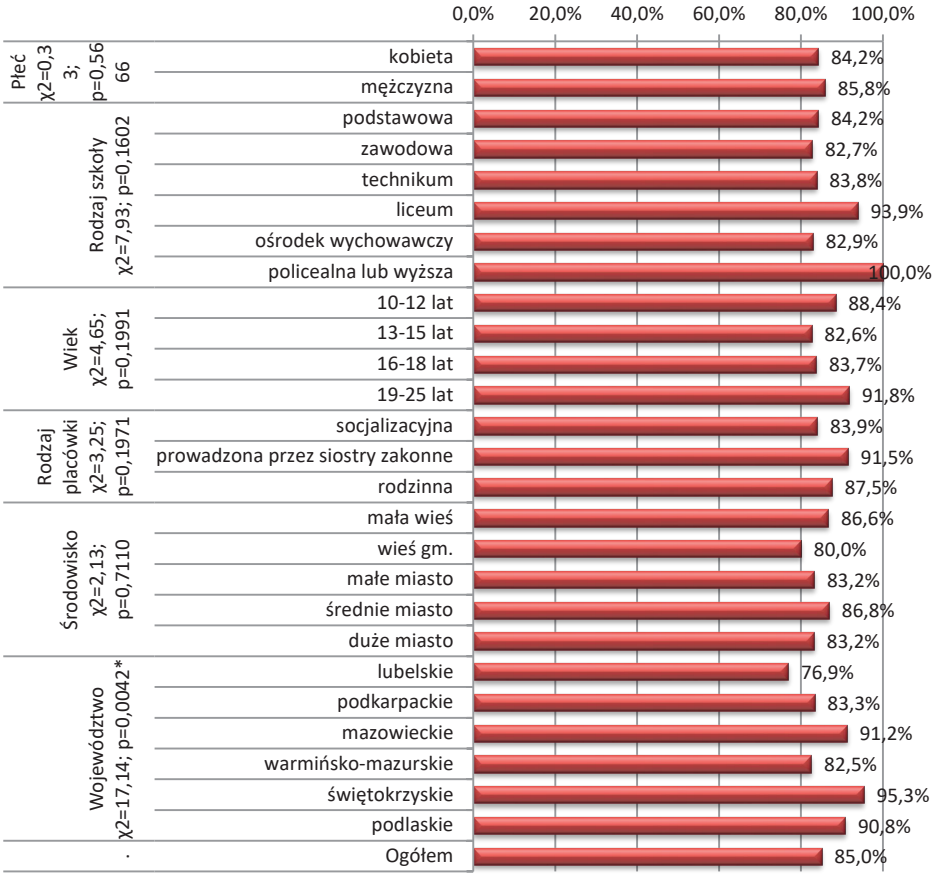
Zupełnie innym rodzajem zainteresowań wskazywanych przez niewielką (3,3%) grupę badanych podopiecznych były zainteresowania biologiczno-chemiczne. Istotne statystycznie zróżnicowanie wskazałam w przypadku: rodzaju szkoły (p < 0,0001) oraz wieku respondentów (p = 0,0122), bowiem częściej tego typu zainteresowania posiadały osoby uczące się w szkołach policealnych i osoby studiujące, które wybrały kierunek studiów związany ze swoimi zainteresowaniami (22,7%) oraz badani w wieku 19-25 lat (9,8%).

Z grupy nauk ścisłych nie sposób pominąć matematyki i fizyki, tego typu zainteresowania wskazała również niezbyt liczna grupa – tylko 3,8% badanych, jednakże w przypadku zainteresowań matematyczno-fizycznych nie wykazałam istotnych statystycznie zależności.

Z kolei zainteresowania humanistyczne posiadało 3,0% wychowanków, co uzależnione było tylko od płci respondentów (p = 0,0102) – częściej zainteresowania humanistyczne posiadały kobiety (4,3%) w stosunku do badanych mężczyzn (1,3%).

Inne zainteresowania, niewymienione powyżej, jak: recytacja (poezja), pisanie wierszy, taniec, jazda konna, aktorstwo, fryzjerstwo, majsterkowanie, działalność społeczna (harcerstwo, wolontariat, pomaganie innym), wskazało 14,5% respondentów. Dane statystyczne pokazały związek pomiędzy badanym zagadnieniem a rodzajem placówki, w której przebywają respondenci (p = 0,0053), oraz województwem, na terenie którego zlokalizowana jest badana placówka (p = 0,0426). Częściej wymienione powyżej zainteresowania posiadały osoby przebywające w placówkach typu rodzinnego (37,5%) oraz podopieczni placówek usytuowanych na terenie województwa mazowieckiego (22,0%) i lubelskiego (19,0%).

Fakt posiadania jakichkolwiek zainteresowań (z grupy opisanej powyżej) zestawiłam z wybranymi cechami podopiecznych, takimi jak wiek, płeć, rodzaj szkoły, oraz z danymi dotyczącymi miejsca ich obecnego pobytu: rodzaj placówki, jej usytuowanie środowiskowe, województwo i zaprezentowałam na wykresie 1.



χ^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona, * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

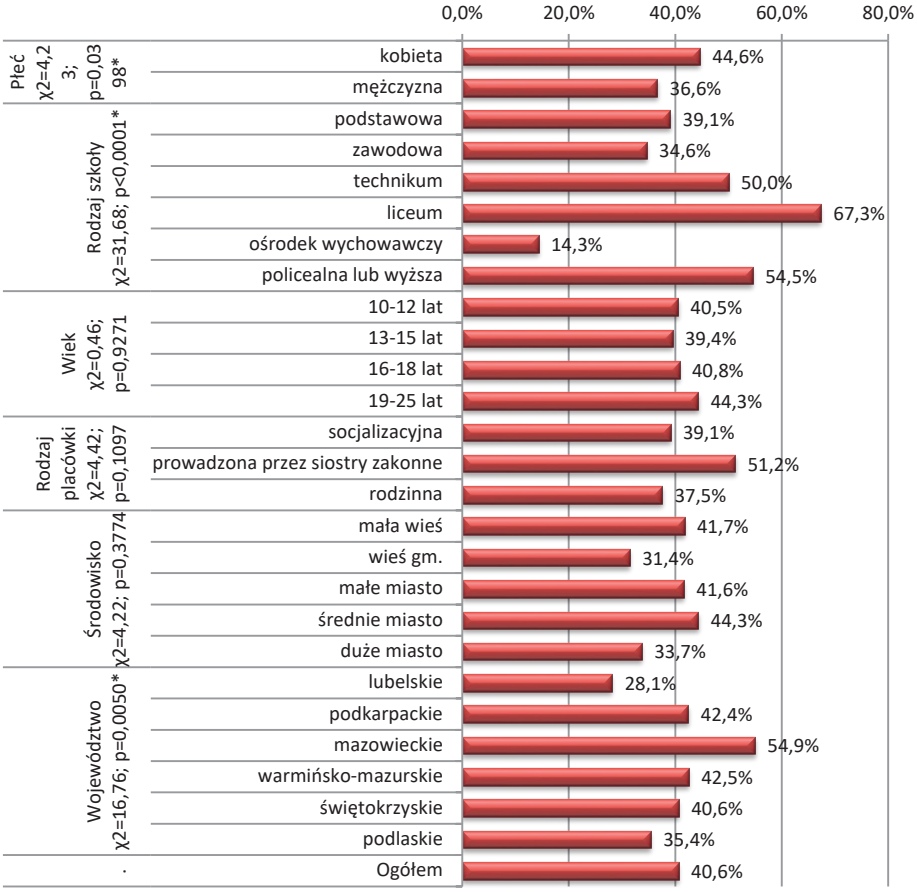
Wykres 1. Posiadanie zainteresowań a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają

Źródło: badania własne.

Znaczna większość badanych wychowanków (85,0%) wskazała, że ma jakieś zainteresowania. Zaprezentowane dane statystyczne pozwalają stwierdzić zależność posiadania zainteresowań tylko w przypadku województwa, na terenie którego zlokalizowane są badane placówki (p = 0,0042), bowiem częściej jakiekolwiek zainteresowania posiadali podopieczni z województwa świętokrzyskiego (95,3%) i mazowieckiego (91,2%) w stosunku do respondentów z lubelskiego (76,9%).

Samo posiadanie zainteresowań nie ma żadnego znaczenia dla rozwoju wychowanka, jeśli jego pasje i zainteresowania nie są pielęgnowane i odpowiednio kształtowane. Istotne zatem wydawało mi się sprawdzenie, czy istnieją zależności pomiędzy

rozwijaniem zainteresowań a cechami badanych dzieci i młodzieży i danymi dotyczącymi miejsca ich obecnego pobytu, co zaprezentowałam na wykresie 2.



χ^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona, * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Wykres 2. Rozwijanie zainteresowań a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają

Źródło: badania własne.

Prawie połowa badanych (40,6%) wskazała, że stara się rozwijać swoje pasje i zainteresowania. Zamieszczone dane statystyczne pozwoliły stwierdzić, że fakt rozwijania posiadanych zainteresowań determinuje płeć respondentów ($p = 0,0398$), rodzaj szkoły ($p < 0,0001$) oraz województwo, na terenie którego znajduje się badana placówka ($p = 0,0050$), częściej bowiem rozwijały swoje zainteresowania kobiety (44,6%) w stosunku do mężczyzn (36,6%), osoby uczęszczające do liceum (67,3%) w stosunku do osób przebywających w ośrodkach wychowawczych

(14,3%) oraz podopieczni placówek usytuowanych na terenie województwa mazowieckiego (54,9%) w stosunku do respondentów z lubelskiego (28,1%).

Interesował mnie również fakt uczestnictwa w różnego rodzaju zajęciach rozwijających, organizowanych na terenie szkoły, jak i w środowisku pozaszkolnym. Dane zebrano w dwóch odrębnych tabelach, ze względu na duże zróżnicowanie podejmowanych rodzajów zajęć dodatkowych.

Tabela 24a. Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają

Wybrane cechy		Rodzaje zajęć dodatkowych					
		zajęcia wyrównawcze	**korepetycje**	**koła zainteresowań**	**zajęcia pozalekcyjne**	**dodatkowe zajęcia w szkole**	**dodatkowe zajęcia pozaszkolne**
Płeć	kobieta	21,2%	16,8%	11,1%	14,2%	10,4%	12,3%
	mężczyzna	16,4%	10,7%	8,8%	15,5%	12,0%	9,1%
	χ^2	2,39	**4,88**	0,89	0,19	0,38	1,68
	p	0,1223	**0,0272**	0,3459	0,6668	0,5381	0,1945
Rodzaj szkoły	podstawowa	30,0%	13,1%	11,1%	19,5%	16,2%	12,1%
	zawodowa	7,7%	7,7%	7,1%	8,3%	7,1%	10,9%
	technikum	9,5%	16,2%	6,8%	12,2%	6,8%	9,5%
	liceum	8,2%	38,8%	14,3%	8,2%	8,2%	10,2%
	ośrodek wych.	17,1%	0,0%	20,0%	22,9%	8,6%	0,0%
	polic. lub wyższa	4,5%	22,7%	0,0%	9,1%	0,0%	13,6%
	χ^2	**47,72**	**38,27**	10,15	**14,89**	**14,97**	5,14
	p	**0,0000**	**0,0000**	0,0710	**0,0109**	**0,0105**	0,3991
Wiek	10-12 lat	40,5%	11,6%	14,0%	20,7%	21,5%	9,9%
	13-15 lat	21,6%	15,1%	10,6%	16,1%	11,5%	12,4%
	16-18 lat	9,0%	12,9%	9,4%	13,7%	8,6%	9,9%
	19-25 lat	3,3%	16,4%	1,6%	3,3%	0,0%	9,8%
	χ^2	**62,65**	1,35	7,12	**10,17**	**22,16**	0,94
	p	**0,0000**	0,7176	0,0680	**0,0172**	**0,0001**	0,8167
Rodzaj placówki	socjalizacyjna	18,1%	13,3%	9,2%	15,0%	10,3%	9,3%
	sióstr zakonnych	22,0%	18,3%	17,1%	17,1%	18,3%	18,3%
	rodzinna	25,0%	6,3%	0,0%	0,0%	6,3%	18,8%
	χ^2	1,09	2,29	**6,78**	3,12	4,99	**7,03**
	p	0,5789	0,3182	**0,0337**	0,2106	0,0825	**0,0297**

Wybrane cechy		Rodzaje zajęć dodatkowych					
		zajęcia wyrównawcze	**korepetycje**	**koła zainteresowań**	**zajęcia pozalekcyjne**	**dodatkowe zajęcia w szkole**	**dodatkowe zajęcia pozaszkolne**
Środowisko	mała wieś	16,6%	12,8%	4,8%	16,0%	9,1%	10,7%
	wieś gm.	28,6%	5,7%	5,7%	20,0%	11,4%	11,4%
	małe miasto	27,5%	6,0%	18,1%	19,5%	16,8%	13,4%
	średnie miasto	14,4%	21,6%	9,6%	10,2%	10,8%	7,8%
	duże miasto	13,7%	16,8%	9,5%	11,6%	7,4%	11,6%
	χ^2	**13,99**	**18,86**	**17,36**	7,14	6,92	2,73
	p	**0,0073**	**0,0008**	**0,0017**	0,1288	0,1400	0,6045
Województwo	lubelskie	19,8%	5,8%	6,6%	12,4%	8,3%	15,7%
	podkarpackie	7,6%	27,3%	10,6%	8,3%	9,8%	9,8%
	mazowieckie	12,1%	15,4%	5,5%	16,5%	6,6%	11,0%
	warm.-mazur.	28,8%	6,3%	8,1%	16,3%	14,4%	10,6%
	świętokrzyskie	37,5%	7,8%	21,9%	21,9%	23,4%	7,8%
	podlaskie	6,2%	23,1%	13,8%	20,0%	6,2%	6,2%
	χ^2	**45,51**	**41,31**	**15,43**	9,31	**16,13**	5,22
	p	**0,0000**	**0,0000**	**0,0087**	0,0973	**0,0065**	0,3893
Ogółem		18,8%	13,7%	10,0%	14,8%	11,2%	10,7%

χ^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona, **pogrubienie** – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

Wśród dodatkowych zajęć opisanych w pierwszej części tabeli wymieniono: zajęcia wyrównawcze (na terenie szkoły), korepetycje (na terenie placówki), szkolne koła zainteresowań i zajęcia pozalekcyjne na terenie szkoły, dodatkowe zajęcia w szkole oraz dodatkowe zajęcia pozaszkolne.

Udział w zajęciach wyrównawczych zadeklarowało 18,8% badanych. Dane statystyczne wykazały zróżnicowanie w przypadku: rodzaju szkoły ($p < 0,0001$), wieku respondentów ($p < 0,0001$), środowiska, na terenie którego zlokalizowana jest placówka ($p = 0,0073$), oraz województwa ($p < 0,0001$). Częściej z zajęć wyrównawczych korzystały dzieci ze szkoły podstawowej (30,0%), osoby w wieku 10-12 lat (40,5%), wychowankowie placówek usytuowanych w środowisku wsi gminnej (28,6%) lub małym mieście (27,5%) oraz podopieczni z terenu województwa świętokrzyskiego (37,5%) i warmińsko-mazurskiego (28,8%).

Z kolei korzystanie z korepetycji jako formy wspomagającej nie tylko braki, ale też rozwijającej zainteresowania zadeklarowało 13,7% badanych wychowanków. Ta forma zajęć zdeterminowana była płcią wychowanków ($p = 0,0272$),

rodzajem szkoły, do której uczęszczali ($p < 0,0001$), środowiskiem, w którym znajdowała się placówka ($p = 0,0008$), oraz województwem, w którym była zlokalizowana ($p < 0,0001$). Różnice istotne statystycznie wykazały, że częściej z korepetycji korzystały kobiety (16,8%), badani uczęszczający do liceum (38,8%), pochodzący z placówek usytuowanych w środowisku średniego miasta (21,6%) oraz osoby z placówek z województwa podkarpackiego (27,3%) i podlaskiego (23,1%).

Udział w kołach zainteresowań zadeklarowało 10,0% badanych. Na tego typu uczestnictwo nie mają wpływu cechy respondentów, tylko ośrodków, w których obecnie przebywają, tj.: rodzaj placówki ($p = 0,0337$), środowisko, w którym jest zlokalizowana ($p = 0,0017$), oraz województwo, na terenie którego się znajduje ($p = 0,0087$). Częściej z kół zainteresowań korzystały osoby przebywające w placówkach opiekuńczo-wychowawczych prowadzonych przez siostry zakonne (17,1%), respondenci przebywający w pieczy zastępczej na terenie małych miast (18,1%) oraz ośrodków zlokalizowanych w województwie świętokrzyskim (21,9%).

Z zajęć pozalekcyjnych korzysta 14,8% respondentów. Korzystanie z tego typu zajęć determinuje rodzaj szkoły, do której uczęszczają ($p = 0,0109$) oraz wiek ($p = 0,0172$). Częściej z zajęć pozaszkolnych korzystały dzieci i młodzież szkół podstawowych (19,5%) oraz osoby w wieku 10-12 lat (20,7%).

Dodatkowe zajęcia w szkole, organizowane zazwyczaj dla indywidualnych uczniów (w tym zajęcia dla uczniów zdolnych), jak również prace grupowe, np. nad gazetką szkolną, to zajęcia, z których korzysta 11,2% ankietowanych. Dane statystyczne wykazują zależność uczestnictwa w tego typu zajęciach od rodzaju szkoły ($p = 0,0105$), wieku respondentów ($p = 0,0001$) oraz województwa, w którym usytuowana jest placówka ($p = 0,0065$), bowiem częściej z dodatkowych zajęć w szkole korzystały dzieci ze szkoły podstawowej (16,2%), osoby w wieku 10-12 lat (21,5%) oraz badani podopieczni z terenu województwa świętokrzyskiego (23,4%).

Z kolei udział w dodatkowych zajęciach pozaszkolnych, organizowanych przez lokalne kluby sportowe, domy czy centra kultury zadeklarowało 10,7% badanych. Udział w tego typu zajęciach zgodnie z prezentowanymi danymi statystycznymi wykazuje zależność jedynie od rodzaju placówki, w której przebywają ankietowani ($p = 0,0297$). Stwierdziłam, że częściej z dodatkowych zajęć pozaszkolnych korzystały osoby przebywające w ośrodku opiekuńczo-wychowawczym typu rodzinnego (18,8%) lub prowadzonym przez siostry zakonne (18,3%) w stosunku do świeckich placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego (tabela 24a).

Kolejną część analiz dotyczących uczestnictwa w zajęciach dodatkowych na terenie szkoły (korekcyjno-kompensacyjne, doradztwo edukacyjno-zawodowe), placówki (samopomoc koleżeńska), kościoła zamieszczono w tabeli 24b.

Tabela 24b. Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają

Wybrane cechy		Rodzaje zajęć dodatkowych				
		zajęcia korekcyjno-kompensacyjne	samopomoc koleżeńska	doradztwo edukacyjno-zawodowe	zajęcia w parafii	inne zajęcia
Płeć	kobieta	14,2%	7,0%	2,5%	6,0%	14,2%
	mężczyzna	9,8%	5,4%	3,8%	6,6%	9,8%
	χ^2	2,98	0,70	0,81	0,10	2,98
	p	0,0842	0,4028	0,3672	0,7517	0,0842
Rodzaj szkoły	podstawowa	13,1%	6,4%	4,0%	7,4%	13,1%
	zawodowa	9,6%	6,4%	0,6%	5,1%	9,6%
	technikum	13,5%	6,8%	4,1%	4,1%	13,5%
	liceum	12,2%	8,2%	2,0%	0,0%	12,2%
	ośrodek wych.	14,3%	2,9%	5,7%	8,6%	14,3%
	polic. lub wyższa	4,5%	0,0%	4,5%	18,2%	4,5%
	χ^2	2,69	2,54	5,27	10,44	2,69
	p	0,7472	0,7711	0,3843	0,0636	0,7472
Wiek	10-12 lat	14,9%	2,5%	4,1%	10,7%	14,9%
	13-15 lat	11,0%	6,9%	4,1%	6,9%	11,0%
	16-18 lat	12,9%	8,2%	2,1%	2,6%	12,9%
	19-25 lat	6,6%	3,3%	1,6%	9,8%	6,6%
	χ^2	3,03	5,51	2,29	**10,91**	3,03
	p	0,3871	0,1380	0,5152	**0,0122**	0,3871
Rodzaj placówki	socjalizacyjna	12,0%	5,6%	3,2%	5,2%	12,0%
	sióstr zakonnych	13,4%	11,0%	3,7%	14,6%	13,4%
	rodzinna	6,3%	0,0%	0,0%	0,0%	6,3%
	χ^2	0,66	4,62	0,59	**11,72**	0,66
	p	0,7201	0,0992	0,7448	**0,0029**	0,7201
Środowisko	mała wieś	5,9%	4,8%	2,7%	5,3%	5,9%
	wieś gm.	11,4%	2,9%	2,9%	0,0%	11,4%
	małe miasto	20,8%	9,4%	2,7%	6,0%	20,8%
	średnie miasto	12,0%	6,6%	3,0%	10,2%	12,0%
	duże miasto	10,5%	4,2%	5,3%	4,2%	10,5%
	χ^2	**17,77**	4,62	1,65	7,60	**17,77**
	p	**0,0014**	0,3282	0,7992	0,1075	**0,0014**

Wybrane cechy		Rodzaje zajęć dodatkowych				
		zajęcia korekcyjno-kompensacyjne	samopomoc koleżeńska	doradztwo edukacyjno-zawodowe	zajęcia w parafii	inne zajęcia
Województwo	lubelskie	13,2%	9,1%	3,3%	2,5%	13,2%
	podkarpackie	9,1%	3,8%	2,3%	8,3%	9,1%
	mazowieckie	13,2%	6,6%	2,2%	4,4%	13,2%
	warm.-mazur.	14,4%	5,0%	2,5%	4,4%	14,4%
	świętokrzyskie	12,5%	10,9%	4,7%	12,5%	12,5%
	podlaskie	7,7%	3,1%	6,2%	10,8%	7,7%
	χ^2	3,36	7,08	3,24	**11,81**	3,36
	p	0,6445	0,2148	0,6625	**0,0374**	0,6445
	Ogółem	12,0%	6,2%	3,2%	6,3%	12,0%

χ^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona, **pogrubienie** – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$
Źródło: badania własne.

Udział w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych zadeklarowało 12,0% podopiecznych, co było determinowane tylko przez środowisko, na terenie którego znajdowała się placówka (p = 0,0014), bowiem częściej z tych zajęć korzystali podopieczni z placówek usytuowanych na terenie małego miasta (20,8%).

Z samopomocy koleżeńskiej korzystało 6,2% badanych, jednakże tego typu pomoc nie jest uzależniona od jakiś konkretnych cech podopiecznych czy badanych placówek.

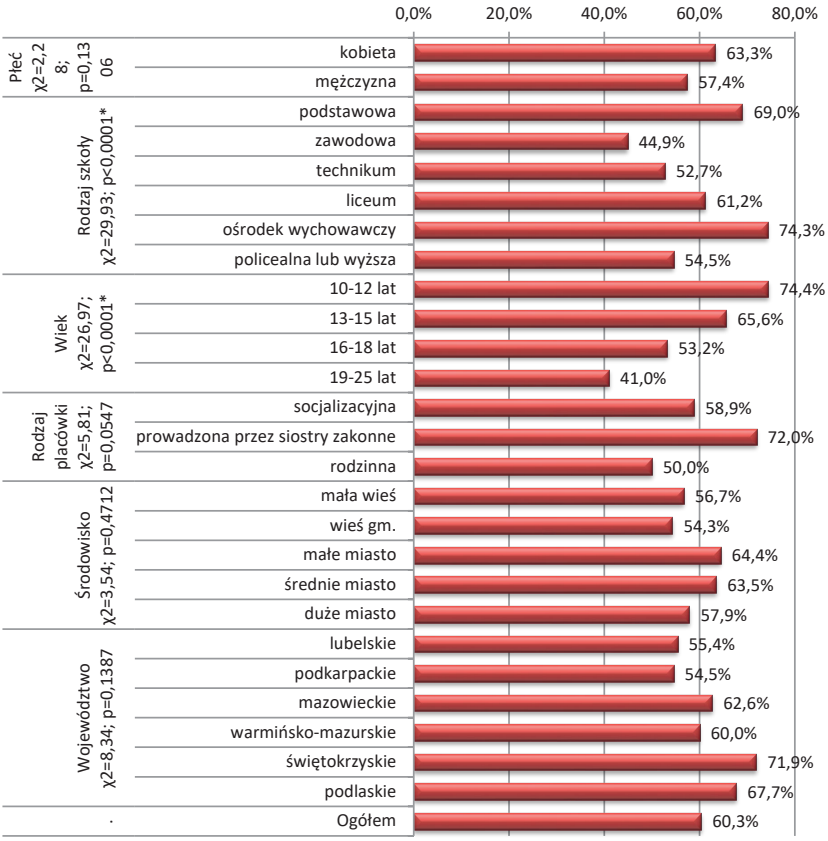
Udział w doradztwie edukacyjno-zawodowym zadeklarowało 3,2% respondentów, co również nie było determinowane konkretnymi cechami.

Udział w zajęciach w parafii zadeklarowało 6,3% ankietowanych. Dane statystyczne pokazały zależność od wieku respondentów (p = 0,0122), rodzaju placówki, w której obecnie przebywają (p = 0,0029) oraz województwa, w którym dana placówka jest zlokalizowana (p = 0,0374). Częściej z zajęć oferowanych przez lokalne parafie korzystały dzieci w wieku 10-12 lat (10,7%), badani przebywający w placówkach prowadzonych przez siostry zakonne (14,6%) oraz zamieszkujący województwa świętokrzyskie (12,5%) i podlaskie (10,8%).

Udział w innych zajęciach dodatkowych zadeklarowało 12,0% podopiecznych, co było determinowane jedynie środowiskiem, w którym zlokalizowana była placówka (p = 0,0014), dotyczyło to placówek usytuowanych w małych miastach (20,8%) (tabela 24b). Wśród innych zajęć wychowankowie wymieniali: dodatkowe zajęcia na terenie placówki, np. zajęcia taneczne, wokalne, kulinarne, hipoterapię, zajęcia socjoterapeutyczne, z logopedą, profilaktyczne, biofeedback; ponadto

dodatkowe kursy przygotowujące do wykonywania zawodu w OHP, wolontariat, harcerstwo, różnego rodzaju szkolenia. Jako inne formy traktowano również zajęcia opłacane prywatnie (np. lekcje śpiewu – placówka prowadzona przez siostry zakonne, województwo lubelskie; kurs instruktora jazdy na nartach, województwo lubelskie, placówka prowadzona przez siostry zakonne; lekcje tańca – placówka rodzinna, województwo lubelskie, placówka prowadzona przez siostry zakonne, województwo mazowieckie; lekcje gry na akordeonie – placówka prowadzona przez siostry zakonne, województwo świętokrzyskie).

Dane dotyczące korzystania z zajęć dodatkowych postanowiłam zestawić z wybranymi cechami podopiecznych (wiek, płeć, rodzaj szkoły) oraz informacjami dotyczącymi placówek, będącymi miejscem ich obecnego pobytu i zaprezentować na wykresie.



χ^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona, * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Wykres 3. Korzystanie z zajęć dodatkowych a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają

Źródło: badania własne.

Ponad połowa respondentów (60,3%) wskazała, że korzysta z różnego rodzaju form zajęć dodatkowych. Analizując wpływ wybranych cech wychowanków i placówek, w których obecnie przebywają, istotne statystycznie zróżnicowanie na badane zagadnienie okazało się w przypadku: rodzaju szkoły ($p < 0,0001$) oraz wieku respondentów ($p < 0,0001$). Częściej z zajęć dodatkowych korzystały dzieci przebywające w ośrodkach wychowawczych (74,3%) oraz uczące się w szkołach podstawowych (69,0%) w stosunku do osób uczących się w szkołach zawodowych (44,9%) i technikach (52,7%) oraz badani w wieku 10-12 lat w stosunku do badanych w wieku 19-25 lat (41,0%) (wykres 3).

Reasumując, w placówkach usytuowanych w środowiskach miejskich oferta zajęć dodatkowych, proponowanych zarówno przez środowisko szkolne, jak i pozaszkolne, jest zdecydowanie bardziej różnorodna, szczególnie jeśli chodzi o zajęcia sportowe. Wychowankowie wymieniali wśród nich obok tradycyjnych gier zespołowych takie zajęcia, jak: basen, zapasy, boks, taniec, balet, jazda konna, gimnastyka artystyczna, taniec towarzyski. W związku z brakiem oferty zajęć dodatkowych lub ofertą niewystarczającą placówki usytuowane w środowiskach wiejskich same organizują różnego typu zajęcia i wychodzą naprzeciw oczekiwaniom podopiecznych. Sprzyja temu ich lokalizacja, posiadają bowiem zazwyczaj znacznie więcej miejsca wokół obiektu do aktywnego spędzania czasu wolnego, dominują tam gry zespołowe oraz zajęcia na siłowni (zewnętrznej – większość placówek taką posiada – lub wewnątrz budynku). Moje wcześniejsze badania prowadzone w 2011 r. na terenie powiatu bialskiego (będącego częścią województwa lubelskiego) w rodzinach zastępczych (Ruszkowska, 2013a) wykazały, że ograniczony dostęp do działań rozwijających zainteresowania wychowanka nie jest uzależniony ani od opiekunów, ani od rodzaju pieczy zastępczej, a przede wszystkim od usytuowania środowiskowego. Nie od dziś wiadomo, że środowisko wiejskie nie ma dobrze rozwiniętej oferty, jeśli chodzi o dodatkowe zajęcia pozalekcyjne, czy to na terenie szkoły, czy poza nią, co niekorzystnie wpływa na możliwości wyrównywania braków edukacyjnych, jak również na rozwój zainteresowań i pasji dziecka. Potwierdzają to niektóre wypowiedzi dyrektorów/koordynatorów/ wychowawców: „jest problem z dojazdem i powrotem do domu, gdyby dziecko chciało zostać po lekcjach na jakieś zajęcia dodatkowe", „szkoła nic nie oferuje, kończą się lekcje i placówka jest zamykana", „dzieci, jeśli nawet szkoła coś oferuje, nie są zainteresowane uczestnictwem w zajęciach, bowiem szkoła stygmatyzuje nasze dzieciaki". Również z moich badań prowadzonych w rodzinach zastępczych miejskich i wiejskich na terenie powiatu bialskiego wynika, że w środowisku wiejskim aż 42,5% badanych dzieci nie rozwija żadnych zainteresowań, gdy tymczasem w grupie porównawczej z miasta jest to zaledwie 10,9% dzieci (Ruszkowska, 2013, s. 80). Analiza badań CBOS z 2007 r. prowadzona przez Alicję Zawistowską (2012)

pozwoliła wykryć zależności pomiędzy posyłaniem dziecka na zajęcia dodatkowe a środowiskiem zamieszkania, również na niekorzyść środowiska wiejskiego.

Podkreślić należy, że podopieczni placówek prowadzonych przez siostry zakonne częściej korzystają z różnego rodzaju kół zainteresowań, płatnych zajęć pozaszkolnych oraz zajęć organizowanych przez lokalne parafie (oazy, chór kościelny, ministranci). Do uczestnictwa w nich dzieci zachęcane są przez tzw. siostry indywidualne, co oznacza tyle, że w ośrodkach prowadzonych przez siostry zakonne każdy podopieczny ma przydzieloną siostrę, która prowadzi wszystkie sprawy dziecka (edukacyjne, zdrowotne, kwestie prawne, odpowiada za kontakty z rodziną itp.), jej zadaniem zatem jest również motywowanie dziecka do rozwijania swoich pasji i zainteresowań. Z wypowiedzi siostry, będącej dyrektorem jednej z placówek wynika, że: „zajęcia dodatkowe są opłacane ze środków pozyskanych ze źródeł zewnętrznych od sponsorów, fundacji, komitetów często z zagranicy, co pozwala ich podopiecznym realizować swoje marzenia". Inna siostra dyrektor stwierdza: „dziecko jest najważniejsze, jeśli tylko przejawia jakiekolwiek zainteresowania staramy się je rozwijać, nawet jeśli wiążą się z tym duże koszty, wówczas tylko trzeba pozyskać więcej środków od sponsorów, np. banków". Jeszcze inna dodaje: „habit niewątpliwie w wielu sytuacjach pomaga, zwłaszcza jeśli chodzi o pozyskiwanie dodatkowych funduszy". W innej placówce prowadzonej przez siostry „zakupiono nawet perkusję, bowiem jeden z wychowanków wymyślił sobie, że chciałby się nauczyć na niej grać, niestety chęci bardzo często szybko mijają i trzeba dużo cierpliwości i mnóstwa zachęt, aby wychowanek rozwijał swoje zainteresowania".

Kolejnym czynnikiem warunkującym uczestnictwo bądź jego brak w dodatkowych zajęciach, szczególnie w formie zajęć pozalekcyjnych na terenie szkoły, jest wiek podopiecznych. Korzystali z nich głównie uczniowie szkół podstawowych w wieku 10-12 lat. Ta grupa również najczęściej korzystała z zajęć wyrównawczych oferowanych przez placówki edukacyjne, głównie z matematyki i języka angielskiego.

Z kolei płeć determinuje rodzaj wybieranych zajęć dodatkowych: mężczyźni/chłopcy wskazują głównie te o charakterze sportowym (gry zespołowe), natomiast kobiety/dziewczęta mają bardziej zróżnicowane zainteresowania. Z zajęć sportowych wybierają one: basen, jazdę konną, taniec, natomiast dodatkowo rozwijają się muzycznie czy plastycznie. Kobiety czy dziewczęta częściej korzystały też z korepetycji.

Co ważne, tylko około 40% podopiecznych pieczy zastępczej korzysta z możliwości rozwijania swoich pasji i zainteresowań, uczestnicząc w różnego rodzaju zajęciach, pomimo stwarzanych im możliwości. Nieco ponad 20% podopiecznych uczęszcza na zajęcia realizowane w placówkach wychowania pozaszkolnego (kluby kultury, świetlice środowiskowe, lokalne kluby sportowe i in.).

Zaprezentowane dane, dotyczące zainteresowań podopiecznych pieczy zastępczej pozwala za Antoniną Gurycką (1998) stwierdzić, że na rozwój zainteresowań badanych młodych ludzi wpływ ma głównie wiek, płeć i warunki, w których się wychowują. Istotne znaczenie ma także usytuowanie placówki, w której respondenci aktualnie przebywają, na niekorzyść placówek zlokalizowanych w środowisku wiejskim. Dużą rolę odgrywa także samo środowisko szkolne, o ile aktywnie uczestniczy w przygotowaniu dzieci i młodzieży do udziału w życiu społeczno-kulturalnym (Winiarski, 2017, s. 265) poprzez organizację różnego typu zajęć dodatkowych. Jak się okazało, nie mniej istotne jest, czy mamy do czynienia z placówką świecką, czy prowadzoną przez siostry zakonne, na korzyść tych drugich.

6.5. PLANY I ASPIRACJE EDUKACYJNO-ZAWODOWE BADANYCH PODOPIECZNYCH

„Aspiracje" – to pojęcie o wielu znaczeniach, definiowane zarówno w mowie potocznej, jak i w języku naukowym. Używa się go m.in. w psychologii, pedagogice, socjologii i rozumie jako jeden z ważnych komponentów osobowości człowieka, silnie warunkujący jego działania. Od treści i poziomu aspiracji zależy rozwój osobisty człowieka, a także kierunek rozwoju całego społeczeństwa (Jakimiuk, 2021, s. 102).

Aspiracja (łac. *aspiratio* – oddech) to dążenie do osiągnięcia zamierzonych celów i do realizacji jakichś ideałów życiowych. Poziom aspiracji to przewidywany przez podmiot rezultat jego działań skierowanych na osiągnięcie nakreślonego sobie celu (Skorny, 1993, 1980). „Aspiracje to pewna filozofia życiowa, jaką każdy człowiek formułuje dla swoich potrzeb, cele życiowe lub nadzieje możliwe do zrealizowania w przyszłości. Są to wszelkie dążenia, zamierzenia, pragnienia" (Dyrda, 2009, s. 26, 29) oraz obiekty, jakie jednostka będzie chciała uzyskać w przyszłości (Janowski, 1977, s. 32), czyli wykraczają one poza stan obecny jednostki i przyczyniają się do projekcji przyszłego celu dążenia (Wawrzczak-Gazda, 2012). Piotr Sztompka dodaje, że aspiracje to „[…] reguły, których przedmiotem są cele działania […]. Mówią one, co jest godne, słuszne, właściwe. […] Wskazują, do czego ludzie powinni dążyć (Sztompka, 2004, s. 204-205). Takie rozumienie aspiracji oznaczać może realizację celów związanych ze sferą kształcenia oraz wykonywania przyszłej pracy zawodowej.

W literaturze naukowej znaleźć można różne rodzaje aspiracji, w zależności od przyjętego kryterium podziału. Może nim być: poziom aspiracji, stosunek aspiracji do posiadanych możliwości ich realizacji, związek aspiracji z działaniem, czas potrzebny do ich zrealizowania, związek ze świadomością, związek z potrzebami, przedmiot aspiracji oraz ich treść. Z tematem pracy najbardziej wiążą się aspiracje

z tym ostatnim kryterium. Za Danielem Wiśniewskim (2012) wyróżnić można zatem aspiracje: ludyczne, szkolne, edukacyjne, zawodowe, społeczno-polityczne, rodzinne, osobiste, ekonomiczne. Najbardziej interesujące wydawały się aspiracje edukacyjne i zawodowe, bowiem te pierwsze oddziałują na wybór zawodu, poziom osiągnięć i łączą się z problematyką zdolności.

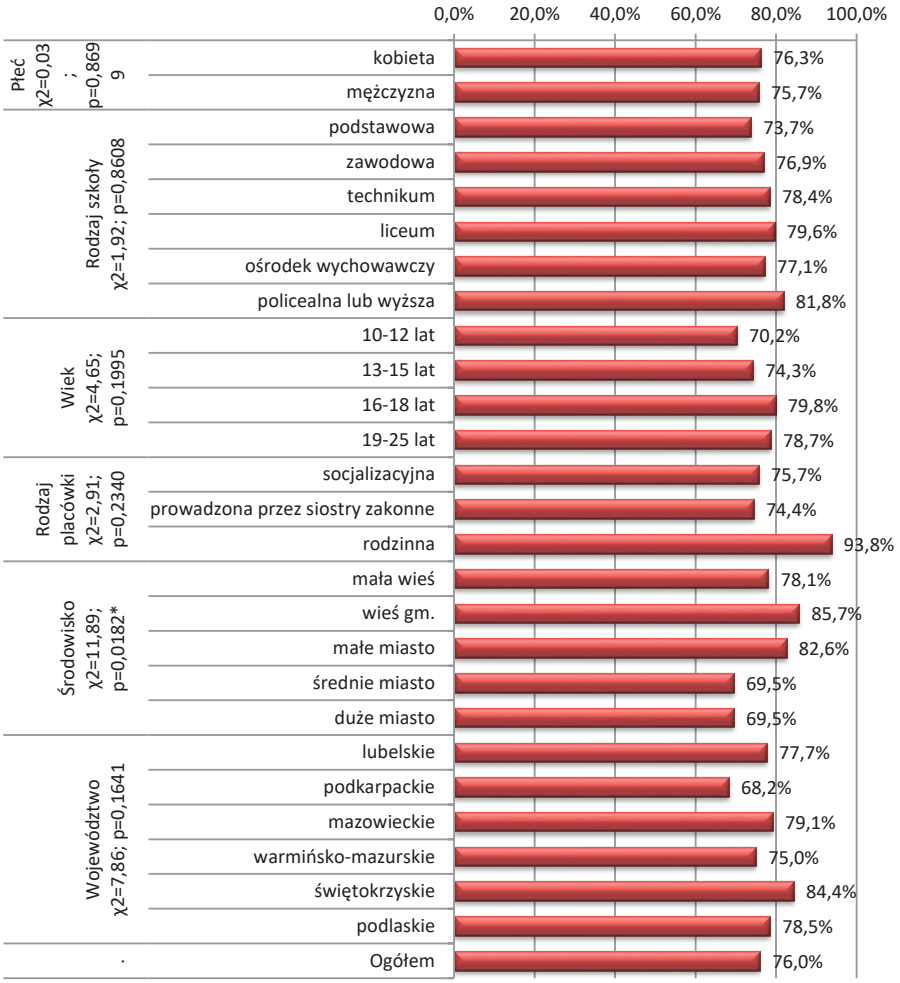
Aspiracje edukacyjne odnoszą się do poziomu wykształcenia, który dana jednostka pragnie w przyszłości osiągnąć (Szczepska-Pustkowska, 2003, s. 198). Formułując więc zamierzenia edukacyjne, młody człowiek określa pewien cel, który stawia przed sobą, ku któremu dąży, by zrealizować swoje marzenia, życzenia, ambicje związane z wyborem szkoły. Zwykle źródło aspiracji obok cech osobowych jednostki (np. samoocena, zdolności intelektualne, zainteresowania) stanowi wpływ rodziny, grupy rówieśniczej, mass mediów (Wilk, 2002), środowiska szkolnego, czy np. Kościoła (Dyrda, 2009). Niektórzy pedagodzy, chociażby Bogusław Śliwerski i Zbigniew Kwieciński (2003, s. 344), podkreślają istotną rolę nauczycieli, wychowawców, pedagogów czy systemu edukacyjnego w formowaniu aspiracji młodego pokolenia. Z kolei Bożena Kołaczek (2004, s. 26-27) podkreśla, że aspiracje mogą być uwarunkowane zewnętrznie (np. sytuacja społeczno-ekonomiczna) bądź wewnętrznie (np. możliwości intelektualne jednostki, sytuacja rodzinna).

Aspiracje zawodowe zaś można rozumieć jako grupę dotyczącą rodzaju zawodu, funkcji wykonywanych w jego ramach, miejsca pracy, zajmowanego stanowiska oraz właściwości wykonywanej pracy, ukierunkowane na zdobycie w przyszłości określonego zawodu (Szczepska-Pustkowska, 2003, s. 199). Odgrywają one istotną rolę w kształtowaniu wizji przyszłości każdego człowieka. Dążenia edukacyjne zazwyczaj łączą się z zawodowymi, bowiem te drugie są wynikiem realizowanych zamierzeń edukacyjnych.

Aspiracje osób z niską samooceną, niskim poczuciem własnej wartości zazwyczaj nie korelują z osiąganiem sukcesów, podejmowaniem trudnych zadań i wytrwałością. Osobami tymi częściej kieruje lęk przed ewentualnymi niepowodzeniami czy ujawnieniem swoich słabych stron (Niemczyk, 2009, s. 114). Zbyt niskie aspiracje zazwyczaj powodują zahamowanie aktywności i docelowo zanik ambicji życiowych (Malec, Lipiec, 2007). Aspiracje ściśle wiążą się z samooceną dziecka, ta zaś już we wczesnym dzieciństwie jest kształtowana przez postawy rodziców wobec osoby dziecka i podejmowanych przez nie inicjatyw (Biernat, 2016, s. 150-167). Andrzej Chudnicki (2005), na podstawie badań prowadzonych w domach dziecka na terenie województwa lubelskiego, stwierdził, że wychowankowie domów dziecka nie odbiegają poziomem samooceny od swoich rówieśników. Dotyczy to zwłaszcza podopiecznych przebywających w placówkach powyżej 3 lat, ponieważ zdążyli oni już zaakceptować swoją sytuację, a ośrodek zabezpieczył ich podstawowe potrzeby biologiczne, poczucie bezpieczeństwa, stabilizacji. Jednakże

ten sam autor podaje również, że wysoki poziom samooceny może w niektórych przypadkach wynikać z nieadekwatnej, zawyżonej samooceny i problemów niskiej autorefleksji wychowanków.

W niniejszym projekcie badawczym postanowiłam zestawić posiadanie planów i aspiracji edukacyjnych z wybranymi cechami wychowanków i placówek, w których obecnie przebywają, co obrazuje wykres poniżej.



χ^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona, * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Wykres 4. Posiadanie planów i aspiracji edukacyjnych a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których przebywają

Źródło: badania własne.

Ponad 3/4 podopiecznych (76,0%) potwierdziło posiadanie planów i aspiracji edukacyjnych. Statystyczne dane ukazują związek badanego zagadnienia tylko ze środowiskiem, w którym usytuowana jest placówka (p = 0,0182). W wyższym odsetku plany i aspiracje edukacyjne posiadali wychowankowie placówek z terenu wsi gminnej (85,7%) lub małego miasta (82,6%) w stosunku do osób mieszkających w placówkach usytuowanych w średnim (69,5%) lub dużym mieście (69,5%) (wykres 1). Mogło to być spowodowane chęcią „wyrwania się" ze środowiska wiejskiego czy małomiasteczkowego do większego miasta, dającego szersze możliwości rozwoju i realizacji planów edukacyjnych.

Następnie analizom poddałam posiadanie aspiracji zawodowych, przy czym zawody wskazywane przez podopiecznych przyporządkowałam do pewnych grup, np. służby mundurowe: policjant, wojskowy, strażak; zawody związane z kuchnią: kucharz, piekarz, cukiernik. Dane zestawiono z wybranymi cechami podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają, oraz zaprezentowano w tabelach 25a i 25b.

Tabela 25a. Plany i aspiracje zawodowe a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których przebywają

	Wymarzony zawód:	**wojskowy/ policjant/ strażak**	**nauczyciel**	**fryzjer**	**mechanik samochodowy/ kierowca**	**elektryk**	**programista/ informatyk**
Płeć	kobieta	1,9%	2,8%	13,0%	0,9%	0,0%	0,0%
	mężczyzna	2,5%	0,6%	0,6%	12,9%	2,2%	2,2%
	χ^2	0,29	**4,56**	**38,08**	**35,14**	**7,06**	**7,06**
	p	0,5930	**0,0328**	**0,0000**	**0,0000**	**0,0079**	**0,0079**
Rodzaj szkoły	podstawowa	1,7%	1,3%	5,7%	7,7%	1,3%	1,0%
	zawodowa	0,0%	0,0%	10,3%	8,3%	0,6%	0,6%
	technikum	0,0%	1,4%	5,4%	5,4%	2,7%	2,7%
	liceum	14,3%	6,1%	4,1%	0,0%	0,0%	0,0%
	ośrodek wych.	0,0%	0,0%	8,6%	11,4%	0,0%	0,0%
	polic. lub wyższa	9,1%	13,6%	4,5%	0,0%	0,0%	4,5%
	χ^2	**44,22**	**27,47**	4,64	7,41	3,38	5,38
	p	**0,0000**	**0,0001**	0,4619	0,1918	0,6421	0,3715

	Wymarzony zawód:	wojskowy/ policjant/ strażak	nauczyciel	fryzjer	mechanik samochodowy/ kierowca	elektryk	programista/ informatyk
Wiek	10-12 lat	2,5%	0,8%	7,4%	4,1%	2,5%	0,0%
	13-15 lat	1,8%	1,4%	5,5%	10,1%	0,9%	1,4%
	16-18 lat	1,7%	1,7%	8,2%	6,4%	0,9%	1,3%
	19-25 lat	4,9%	4,9%	4,9%	3,3%	0,0%	1,6%
	χ^2	2,51	4,37	1,67	6,18	2,97	1,73
	p	0,4730	0,2243	0,6432	0,1033	0,3962	0,6308
Rodzaj placówki	socjalizacyjna	2,2%	1,3%	6,5%	7,1%	1,1%	1,1%
	sióstr zakonnych	2,4%	2,4%	8,5%	7,3%	1,2%	1,2%
	rodzinna	0,0%	12,5%	6,3%	0,0%	0,0%	0,0%
	χ^2	0,38	**11,67**	0,45	1,23	0,19	0,19
	p	0,8254	**0,0029**	0,7968	0,5403	0,9095	0,9095
Środowisko	mała wieś	3,7%	1,1%	7,5%	4,3%	1,6%	1,1%
	wieś gm.	0,0%	0,0%	8,6%	14,3%	0,0%	0,0%
	małe miasto	1,3%	0,7%	5,4%	8,1%	0,7%	1,3%
	średnie miasto	1,8%	2,4%	6,0%	7,8%	0,6%	0,0%
	duże miasto	2,1%	4,2%	8,4%	6,3%	2,1%	3,2%
	χ^2	3,48	5,93	1,36	5,50	2,33	6,00
	p	0,4811	0,2048	0,8507	0,2401	0,6746	0,1995
Województwo	lubelskie	0,8%	3,3%	9,1%	9,9%	0,8%	0,8%
	podkarpackie	3,8%	3,0%	5,3%	4,5%	0,8%	0,8%
	mazowieckie	4,4%	2,2%	5,5%	5,5%	1,1%	0,0%
	warm.-mazur.	0,6%	0,6%	4,4%	5,0%	2,5%	1,9%
	świętokrzyskie	0,0%	0,0%	9,4%	12,5%	0,0%	0,0%
	podlaskie	4,6%	0,0%	10,8%	7,7%	0,0%	3,1%
	χ^2	9,64	6,59	5,49	7,17	4,52	5,14
	p	0,0860	0,2531	0,3592	0,2084	0,4774	0,3990
	Ogółem	2,2%	1,7%	6,8%	7,0%	1,1%	1,1%

χ^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona, **pogrubienie** – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

Wśród zawodów, szczególnie wymienianych przez mężczyzn/chłopców, pojawił się: wojskowy/policjant/strażak, chciałoby go wykonywać 2,2% badanych. Zamieszczone dane wykazują zależność między chęcią trafienia w dorosłym życiu

do służb mundurowych a rodzajem szkoły (p < 0,0001). Częściej zawód wojskowego, policjanta lub strażaka chcieliby wykonywać podopieczni uczęszczający do liceum (14,3%), szkoły policealnej lub wyższej (9,1%).

Z kolei zawód nauczyciela chciałoby wykonywać 1,7% respondentów. Z zamieszczonych danych wynika zależność z płcią (p = 0,0328), rodzajem szkoły (p = 0,0001) oraz rodzajem placówki (p = 0,0029). Częściej zawód nauczyciela chciały wykonywać badane kobiety/dziewczęta (2,8%), młodzi ludzie uczęszczający do szkoły policealnej lub wyższej (13,6%) lub do liceum (6,1%) oraz respondenci będący wychowankami placówek opiekuńczo-wychowawczych typu rodzinnego (12,5%).

Kolejny wskazywany zawód to fryzjer, z którym swoją przyszłość chciałoby związać 6,8% ankietowanych. W tym przypadku wykazałam zależność z płcią respondentów (p < 0,0001). Częściej bowiem ten zawód chciałyby wykonywać badane kobiety (13,0%) niż mężczyzni (0,6%). Znaczna grupa wskazuje tego typu zajęcie, argumentując to możliwością szybkiego zarobkowania tuż po ukończeniu edukacji i możliwościami prowadzenia indywidualnej działalności gospodarczej, przynoszącej stosunkowo duży dochód.

Spora grupa wychowanków zadeklarowała, że chciałaby wykonywać zawód mechanika samochodowego lub kierowcy – 7,0%. Z analiz wynika zależność (podobnie jak w przypadku zawodu fryzjera) tylko z płcią ankietowanych (p < 0,0001), bowiem znacznie częściej zawód mechanika samochodowego czy kierowcy chcieliby wykonywać badani mężczyźni/chłopcy (12,9%) w stosunku do kobiet (0,9%). W przypadku tych zawodów młodzi ludzie również kierują się możliwością szybkiego zdobycia własnych pieniędzy.

Znacznie mniejsza grupa respondentów wskazała zawód elektryka (1,1% badanych). Z badań wynika zależność tylko z płcią (p = 0,0079), bowiem zawód ten chcieliby wykonywać tylko badani mężczyźni (2,2%). Podobnie rozłożyły się dane w przypadku zawodu programisty/informatyka – 1,1% badanych, zależność tylko w przypadku płci (p = 0,0079), i tylko mężczyźni chcieliby wykonywać ten zawód (2,2%) (tabela 25a).

Kolejne zawody zostały przedstawione w drugiej części tabeli.

Tabela 25b. Plany i aspiracje zawodowe a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których przebywają

	Wymarzony zawód:	kosmetyczka	kucharz piekarz/ cukiernik	inne/ wykształcenie wyższe	inne/ wykształcenie zawodowe	nie wiem
Płeć	kobieta	2,8%	9,5%	15,2%	8,9%	20,9%
	mężczyzna	0,3%	6,6%	9,1%	18,6%	19,6%
	χ^2	**6,53**	1,76	**5,41**	**12,69**	0,17
	p	**0,0106**	0,1848	**0,0201**	**0,0004**	0,6775
Rodzaj szkoły	podstawowa	2,0%	6,1%	14,1%	10,1%	22,2%
	zawodowa	1,9%	12,8%	2,6%	20,5%	19,2%
	technikum	0,0%	6,8%	23,0%	13,5%	17,6%
	liceum	2,0%	2,0%	14,3%	8,2%	28,6%
	ośrodek wych.	0,0%	14,3%	2,9%	28,6%	11,4%
	polic. lub wyższa	0,0%	9,1%	27,3%	4,5%	4,5%
	χ^2	2,66	10,80	**30,38**	**18,71**	8,30
	p	0,7525	0,0554	**0,0000**	**0,0022**	0,1404
Wiek	10-12 lat	2,5%	0,0%	22,3%	9,1%	19,0%
	13-15 lat	1,8%	6,4%	8,7%	13,3%	22,5%
	16-18 lat	0,9%	13,7%	8,6%	17,2%	19,3%
	19-25 lat	1,6%	8,2%	18,0%	11,5%	18,0%
	χ^2	1,50	**21,53**	**18,86**	4,81	1,10
	p	0,6818	**0,0001**	**0,0003**	0,1860	0,7775
Rodzaj placówki	socjalizacyjna	1,7%	8,0%	10,5%	13,6%	22,1%
	sióstr zakonnych	1,2%	9,8%	19,5%	13,4%	7,3%
	rodzinna	0,0%	0,0%	31,3%	18,8%	25,0%
	χ^2	0,36	1,72	**11,04**	0,35	**9,81**
	p	0,8347	0,4228	**0,0040**	0,8394	**0,0074**
Środowisko	mała wieś	1,6%	12,3%	9,1%	7,5%	27,8%
	wieś gm.	0,0%	14,3%	17,1%	20,0%	11,4%
	małe miasto	2,7%	8,1%	12,8%	23,5%	18,1%
	średnie miasto	1,2%	3,6%	14,4%	15,6%	15,6%
	duże miasto	1,1%	5,3%	11,6%	5,3%	20,0%
	χ^2	2,06	**11,87**	3,30	**25,50**	**11,00**
	p	0,7249	**0,0183**	0,5082	**0,0000**	**0,0266**

	Wymarzony zawód:	kosmetyczka	kucharz piekarz/ cukiernik	inne/ wykształcenie wyższe	inne/ wykształcenie zawodowe	nie wiem
Województwo	lubelskie	1,7%	8,3%	6,6%	7,4%	28,9%
	podkarpackie	2,3%	2,3%	12,1%	16,7%	15,9%
	mazowieckie	0,0%	9,9%	16,5%	7,7%	25,3%
	warm.-mazur.	2,5%	8,1%	13,1%	18,1%	18,1%
	świętokrzyskie	0,0%	9,4%	18,8%	23,4%	10,9%
	podlaskie	1,5%	15,4%	7,7%	7,7%	20,0%
	χ^2	3,77	**11,24**	9,03	**17,49**	**12,50**
	p	0,5827	**0,0468**	0,1077	**0,0037**	**0,0285**
	Ogółem	1,6%	8,1%	12,2%	13,7%	20,2%

χ^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona, **pogrubienie** – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$
Źródło: badania własne.

Zawód kosmetyczki chciałoby wykonywać tylko 1,6% respondentów. Z analiz statystycznych wynika związek badanego zagadnienia tylko z płcią (p = 0,0106), bowiem częściej ten zawód chciałyby wykonywać kobiety (2,8%) niż mężczyzni (0,3%).

Zawód związany z kuchnią, czyli kucharza, piekarza lub cukiernika, chciałoby wykonywać 8,1% ankietowanych. Analizy wskazują na związek z wiekiem (p = 0,0001), środowiskiem, w którym usytuowana jest placówka (p = 0,0183), oraz województwem, w którym jest zlokalizowana (p = 0,0468). Częściej zawody związane z kuchnią chcieli wykonywać podopieczni w wieku 16-18 lat (13,7%), osoby przebywające w placówce usytuowanej w środowisku wsi gminnej (14,3%) lub małej (12,3%) oraz respondenci mieszkający w ośrodkach w województwie podlaskim (15,4%).

Obok wyżej wymienionych zawodów pojawiały się również inne, które wskazała znacznie mniejsza grupa respondentów. Nadano im określenie „inne zawody", dzieląc na te wiążące się z wykształceniem wyższym oraz te, do których wystarczy wykształcenie zawodowe. Zawód inny, ale związany z wykształceniem wyższym chciałoby posiadać 12,2% podopiecznych. Analizy statystyczne pozwoliły na wykazanie związku z płcią respondentów (p = 0,0201), rodzajem szkoły (p < 0,0001), wiekiem (p = 0,0003) oraz rodzajem placówki, w której obecnie przebywają (p = 0,0040). Częściej tego typu zawody chciałyby wykonywać kobiety (15,2%), osoby uczęszczające do szkoły policealnej lub wyższej (27,3%) lub do technikum (23,0%), dzieci w wieku 10-12 lat (22,3%) lub młodzi ludzie w wieku 19-25 lat (18,0%) oraz osoby przebywające w placówkach opiekuńczo-wychowawczych

typu rodzinnego (31,3%). Wśród zawodów wskazywanych w tej grupie wymieniano zawody związane z pracą w placówce opiekuńczo-wychowawczej, np.: wychowawca w domu dziecka, pedagog, psycholog, terapeuta, tłumacz języka migowego (te zawody wskazywały głównie dziewczęta). Inna grupa zawodów związana była z leczeniem ludzi bądź zwierząt: lekarz, pielęgniarka, weterynarz, dietetyk. Jeszcze inna, wymieniana głównie przez podopiecznych płci męskiej, to zawody związane ze sportem: trener piłki nożnej, sportowiec/piłkarz. Spora grupa (głównie kobiet) wiąże swoją przyszłość z radiem, prasą lub telewizją, wskazując na takie zawody, jak: dziennikarz, reżyser filmowy, choreograf, fotograf, muzyk. Inne wymieniane zawody to: grafik komputerowy, architekt wnętrz, architekt krajobrazu.

Zawód wskazany jako inny, ale związany z posiadaniem wykształcenia zawodowego chciałoby posiadać 13,7% respondentów. Wykonywanie tego typu zawodów zależne jest od płci ($p = 0,0004$), rodzaju szkoły ($p = 0,0022$), środowiska, w którym ulokowana jest placówka ($p < 0,0001$), oraz województwa ($p = 0,0037$). Częściej tego typu zawody chcieliby wykonywać mężczyźni (18,6%), osoby przebywające w ośrodku wychowawczym (28,6%) lub uczące się w szkole zawodowej (20,5%), ponadto respondenci wywodzący się z ośrodków usytuowanych w środowisku małego miasta (23,5%) lub wsi gminnej (20,0%) oraz mieszkańcy placówek z województwa świętokrzyskiego (23,4%). Wśród zawodów wymienianych w tej grupie mężczyźni/chłopcy wskazywali głównie te związane z budownictwem: budowlaniec, stolarz, monter, tynkarz, glazurnik, czasami powtarzał się zawód taksówkarz. Dziewczęta wymieniały takie zawody jak opiekunka, kelnerka, krawcowa. Sporadycznie wymieniany był rolnik czy ogrodnik.

Aż 20,2% ankietowanych (czyli co 5 podopieczny) wskazywało, że jeszcze nie wie, jaki chciałoby wykonywać zawód. Z analiz statystycznych wynika zależność tego typu odpowiedzi od rodzaju placówki ($p = 0,0074$), środowiska, w którym jest ona usytuowana ($p = 0,0266$), oraz województwa ($p = 0,0285$). Planów na przyszłość częściej nie posiadali podopieczni z placówek typu rodzinnego (25,0%) i placówek świeckich (22,1%), badani z placówek usytuowanych w środowisku wiejskim (27,8%) lub dużego miasta (20,0%) oraz mieszkańcy placówek z województwa lubelskiego (28,9%) i mazowieckiego (25,3%) (tabela 25b).

Szczególnie istotny wydaje się brak zależności pomiędzy wiekiem respondentów a posiadanymi planami zawodowymi, bowiem zdarzało się, że 10-latkowie wiedzieli, co chcą robić w przyszłości, a nie wiedzieli tego 18-latkowie, którzy praktycznie kończyli swoją edukację na poziomie średnim. Niepokój budzi fakt, że tak duży odsetek wychowanków pieczy zastępczej nie ma pomysłu na swoje dorosłe życie i nie wie, czym chciałaby się w przyszłości zajmować. Jedynie placówki prowadzone przez siostry zakonne wypadają pod tym względem korzystniej, bowiem tutaj tylko nieco ponad 7% wychowanków nie ma planów na przyszłość.

Istotne wydawało się również zapytanie respondentów o pomoc i wsparcie, jakiego by oczekiwali w realizacji swoich planów edukacyjno-zawodowych. Dane obrazuje tabela 26.

Tabela 26. Pomoc i wsparcie oczekiwane przez podopiecznych ze strony pracowników instytucjonalnej pieczy zastępczej w realizacji planów i aspiracji edukacyjno-zawodowych

Rodzaj oczekiwanej pomocy/wsparcia	Liczba	Procent
nie oczekuję żadnej pomocy	141	22,4%
nie wiem	256	40,4%
finansowej	125	19,7%
potrzebuję motywacji	21	3,3%
potrzebuję wsparcia emocjonalnego	34	5,4%
dodatkowe zajęcia	137	21,6%

Źródło: badania własne.

Bardzo duża grupa podopiecznych (ponad 40%) nie wie albo nie zastanawiała się do tej pory nad pomocą czy wsparciem odnośnie realizacji swoich zamierzeń edukacyjno-zawodowych. Sytuacja ta dotyczy szczególnie młodszych podopiecznych, będących uczniami szkół podstawowych. W województwach podkarpackim, mazowieckim i świętokrzyskim co drugi podopieczny nie ma pomysłu, czego oczekiwałby od innych, w pozostałych badanych województwach średnio co trzeci podopieczny jest w podobnej sytuacji.

Co piąty wychowanek stwierdza, że nie oczekuje żadnej pomocy, ponieważ radzi sobie sam, jednakże przodują tutaj podopieczni z Warmii i Mazur, bowiem co trzeci z nich używa takiego stwierdzenia. Niektórzy wychowankowie argumentują, że „sami chcą do czegoś dojść w życiu".

Z kolei jeśli chodzi o wskazywanie rodzajów pomocy, podopieczni podają najczęściej dwa rodzaje: pomoc finansową oraz finansowanie różnego rodzaju zajęć dodatkowych (średnio co trzeci wychowanek). Jeśli chodzi o finasowanie, podopieczni piszą wprost: „potrzebuję dachu nad głową", „pomocy na usamodzielnienie się", „finansów na założenie własnego zakładu fryzjerskiego", „pieniędzy na zakup specjalistycznego sprzętu związanego z wykonywaniem przyszłego zawodu".

Jako dodatkowe zajęcia wymienia się: kurs na prawo jazdy, specjalistyczne zajęcia związane z przyszłym zawodem, zajęcia taneczne, dodatkowe zajęcia plastyczne, kurs zumby, instruktora fitness, pierwszej pomocy, opłacenie trenera, praktyk w zawodzie, korepetycji, zwłaszcza z języka angielskiego.

Następnie spróbowałam określić, czy oczekiwana pomoc i wsparcie w zestawieniu z konkretnymi planami zawodowymi wykazuje jakieś zależności statystyczne, co obrazuje tabela 27.

Tabela 27. Pomoc i wsparcie oczekiwane przez podopiecznych ze strony pracowników instytucjonalnej pieczy zastępczej przy realizacji planów zawodowych w odniesieniu do deklarowanych zawodów

Plany zawodowe	Oczekiwana pomoc					
	żadna	finansowa	nie wiem	motywacyjna	wsparcia emocjonalnego	dodatkowych zajęć
wojskowy/policjant/strażak χ^2 **=17,81; p = 0,0032***	0,0%	21,4%	35,7%	0,0%	21,4%	21,4%
nauczyciel χ^2 **= 20,17; p = 0,0012***	0,0%	20,0%	20,0%	10,0%	0,0%	50,0%
fryzjer χ^2 **= 25,40; p = 0,0001***	20,9%	18,6%	20,9%	7,0%	2,3%	30,2%
mechanik samochodowy/kierowca χ^2 **= 8,63; p = 0,1247**	29,5%	31,8%	27,3%	2,3%	0,0%	9,1%
elektryk χ^2 **= 3,81; p = 0,5774**	0,0%	28,6%	42,9%	0,0%	0,0%	28,6%
programista/informatyk χ^2 **= 2,75; p = 0,7383**	14,3%	42,9%	28,6%	0,0%	0,0%	14,3%
kosmetyczka χ^2 **= 4,77; p = 0,4443**	20,0%	30,0%	20,0%	0,0%	0,0%	30,0%
kucharz/piekarz/cukiernik χ^2 **= 4,39; p = 0,4941**	21,6%	23,5%	29,4%	2,0%	5,9%	17,6%
inne/wykształcenie wyższe χ^2 **= 31,02; p < 0,0001***	7,8%	37,7%	28,6%	3,9%	5,2%	16,9%
inne/wykształcenie zawodowe χ^2 **= 7,31; p = 0,1988**	19,5%	25,3%	36,8%	0,0%	6,9%	11,5%

χ^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona, * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

Analizując, jakiej pomocy oczekują podopieczni placówek opiekuńczo-wychowawczych od swoich wychowawców, pedagogów, psychologów i innych pracowników przy realizacji planów i aspiracji edukacyjno-zawodowych, wykazano istotne zróżnicowanie w przypadku zawodu wojskowego/policjanta/strażaka (p = 0,0032), zawodu nauczyciela (p = 0,0012), fryzjera (p = 0,0001) oraz zawodu określonego jako inny, wymagający wykształcenia wyższego (p < 0,0001).

Badani którzy chcieliby wykonywać zawód wojskowego/policjanta/strażaka oczekują głównie pomocy finansowej (21,4%), wsparcia emocjonalnego (21,4%) oraz dodatkowych zajęć (21,4%) lub sami jeszcze nie wiedzą, jaką chcieliby uzyskać pomoc (35,7%). W przypadku chęci wykonywania zawodu nauczyciela, badani wychowankowie oczekują głównie pomocy w postaci dodatkowych zajęć (50,0%), a także pomocy finansowej (20,0%) lub sami jeszcze nie wiedzą, jaką

chcieliby uzyskać pomoc (20,0%). Respondenci, którzy chcieliby zostać fryzjerem/ką, oczekują głównie pomocy w postaci dodatkowych zajęć (30,2%). Natomiast podopieczni, którzy chcieliby zdobyć wykształcenie wyższe (i wykonywać inny zawód niż wymieniane), oczekują głównie pomocy finansowej (37,7%) lub sami jeszcze nie wiedzą, jaką chcieliby uzyskać pomoc (25,3%) (tabela 27).

Bardzo istotne znaczenie ma fakt, że co piąty wychowanek pieczy zastępczej nie ma pomysłu na swoje dorosłe życie, niejednokrotnie dotyczy to również starszych podopiecznych, którzy np. kończą szkołę zawodową, a następnie kontynuują naukę w liceach, aby przedłużyć swój pobyt w placówce. Tym samym wielu z nich nie wiedząc, co chce robić w przyszłości, nie wie, jakiej pomocy i wsparcia oczekiwałoby od swoich opiekunów. Wśród wychowanków, którzy nie wiedzą, jaki zawód chcieliby wykonywać w przyszłości, najmniejszą grupę stanowią podopieczni placówek prowadzonych przez siostry zakonne, co może wynikać z faktu posiadania tzw. siostry indywidualnej, która wspiera i pomaga swojemu podopiecznemu w każdej sferze, w tym również związanej z edukacją.

Wśród wybieranych zawodów dominują takie, które dają możliwość szybkiego zatrudnienia się bezpośrednio po ukończonej szkole. W przypadku dziewcząt jest to zawód fryzjerki, zaś w przypadku mężczyzn mechanik samochodowy/kierowca, a w przypadku obu płci równie często wybierane są zawody związane z pracą w gastronomii – kucharz/piekarz/cukiernik. Podobne wyniki co do wybieranych zawodów uzyskały Izabela Bieńkowska i Małgorzata Kitlińska-Król (2018), które przeprowadziły badania dotyczące planów i aspiracji wśród 90 podopiecznych powyżej 15 roku życia w placówkach opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego w 6 dużych miastach Śląska.

Moje badania wskazują, że nieco ponad 20% kobiet i niespełna 15% mężczyzn chciałoby uzyskać wykształcenie wyższe i wykonywać zawody takie jak wojskowy, policjant, strażak, nauczyciel, programista, informatyk czy inne związane z leczeniem, pomaganiem ludziom i zwierzętom. Co piąty wychowanek nie oczekuje żadnej pomocy w realizacji swoich planów, a 40% podopiecznych nie wie, czego mogłoby oczekiwać od innych, aby zrealizować swoje aspiracje edukacyjno-zawodowe. Jednakże większość wychowanków ma świadomość, że ich start w dorosłe życie będzie wymagał większego wysiłku niż w przypadku młodych ludzi wychowujących się w rodzinach biologicznych. Wyniki badań pokazują, że podopieczni pieczy instytucjonalnej powinni być wspomagani przez doradców zawodowych, psychologów, pedagogów przy wyborze swojej kariery edukacyjno-zawodowej, motywowani do pracy, należy z nimi pracować pod kątem ich samooceny, poczucia własnej wartości, zaangażowania w różnego rodzaju aktywności, które mogłyby im pomóc w dorosłym życiu.

6.6. RELACJE PODOPIECZNYCH PIECZY INSTYTUCJONALNEJ Z RÓWIEŚNIKAMI

Kolejnym zagadnieniem podjętym w badaniach sondażowych była kwestia spędzania czasu wolnego oraz rozwijania w jego trakcie relacji rówieśniczych. Czas wolny definiowany jest ciągle za przyjętym w badaniach UNESCO określeniem francuskiego socjologa Joffre'a Dumazediera. Są to „wszelkie zajęcia, którym człowiek oddaje się z własnej woli, np. dla odpoczynku, rozrywki, poszerzenia swych wiadomości, wiedzy lub innego kształcenia (bezinteresownego) lub też dobrowolnego udziału w życiu społecznym, po uwolnieniu się od obowiązków zawodowych, rodzinnych i społecznych" (Kwilecki, 2011). Podkreślić należy, że czas wolny dziecka różni się od tego osoby dorosłej i może być przeznaczany na odpoczynek, rozrywkę czy zajęcia rozwijające jego pasje i zainteresowania. Według Marii Czerepaniak-Walczak czas wolny charakteryzuje się otwartością na zmiany, która wyraża się poprzez łatwe „dostosowywanie się do aktualnych warunków w świecie życia i osobistego potencjału intelektualnego, moralnego oraz fizycznego i materialnego" (Czerepaniak-Walczak, 2007, s. 220).

Analizując czas wolny dzieci i młodzieży, można wyróżnić jego trzy główne aspekty: socjologiczny, psychologiczny i pedagogiczny. Socjologiczny wiąże się z potrzebą przebywania w grupie rówieśniczej i spędzania czasu wolnego z innymi jej członkami. Psychologiczny dotyczy systematycznego dostarczania dziecku bodźców potrzebnych do prawidłowego rozwoju, tj. zabawy i rozrywki, które mają być źródłem nowych wyzwań, poznania nowych rzeczy oraz rozwoju zainteresowań i pasji (poddany analizom w poprzednim podrozdziale). Pedagogiczny odnosi się do wykazywanej przez dzieci inicjatywy w organizowaniu własnego czasu wolnego. Biorąc pod uwagę zrealizowane badania, analizom poddałam aspekt socjologiczny, bowiem interesowała mnie kwestia relacji rówieśniczych, oraz aspekt pedagogiczny, związany z samodzielnie podejmowaną aktywnością bądź jej brakiem i korzystaniem z pomocy innych osób w zagospodarowaniu czasu wolnego. Podstawowe informacje na temat aspektu pedagogicznego zamieściłam w tabeli 28.

Tabela 28. Czas wolny podopiecznych

Ulubione miejsce spędzania wolnego czasu	Liczba	Procent
w domu	304	48,0%
w swoim pokoju	211	33,3%
na boisku	157	24,8%
w szkole	49	7,8%
u kolegów/koleżanek	157	24,8%
inne	108	17,1%

Ulubione miejsce spędzania wolnego czasu	Liczba	Procent
Ilość czasu spędzana dziennie w sieci		
dużo (powyżej 5 godzin)	142	22,4%
wcale	15	2,4%
do 2 godzin	235	37,1%
od 2 do 5 godzin	181	28,6%
Osoba pomagająca organizować czas wolny		
brak	206	32,5%
opiekun/wychowawca	312	49,3%
wolontariusz	35	5,5%
pedagog	70	11,1%
starsze rodzeństwo	86	13,6%
koledzy/koleżanki	243	38,4%
ktoś inny	40	6,3%

Uwaga: wyniki badań się nie sumują, bowiem można było dokonywać wyboru więcej niż jednej odpowiedzi, procent wyliczano dla N = 633 podopiecznych.

Źródło: badania własne.

Podkreślić należy, że podopieczni placówek opiekuńczo-wychowawczych swój czas wolny najczęściej spędzają w ośrodku (48%), który jest przez nich traktowany jako dom. Wielu z nich jako ulubione miejsce wskazuje swój placówkowy pokój (33,3% podopiecznych). Oznacza to, że około 70% podopiecznych swój czas wolny spędza w miejscu obecnego pobytu. 25% wychowanków swój wolny czas spędza na boisku (dotyczy to zwłaszcza chłopców), taka sama grupa wskazuje swoich kolegów/koleżanki, jako tych z którymi i u których spędza się dużo czasu, tłumacząc to wspólnymi zabawami i przyjemnością. Duża grupa, prawie 20%, wskazuje inne miejsca jako te, w których miło spędza czas, np. „na mieście", „na polu", „w lesie", „w klubie", „na basenie", „w kinie", „przy komputerze", „u rodziny", „u chłopaka", „u przyjaciółki", „na koniach". Jedna osoba wskazała nawet bibliotekę, a bardzo mała grupa – niespełna 8% – szkołę jako miejsce, w którym lubi spędzać czas. Podopieczni mogli podawać więcej niż jedno ulubione miejsce spędzania czasu wolnego, jednakże osoby, które wskazywały placówkę, dodatkowo najczęściej zaznaczały również swój pokój w niej. Natomiast ci, którzy wskazywali inne miejsca, np. boisko, dodatkowo zaznaczali kolegów/koleżanki lub inne lokacje poza placówką.

Wychowanków zapytano także, ile czasu spędzają dziennie w sieci. Niestety ponad 20% podopiecznych stwierdza, że spędza na różnych portalach społecznościowych, grach i stronach, które przegląda, ponad pięć godzin dziennie. Od dwóch do pięciu godzin spędza tam czas kolejne 30% wychowanków. Pomimo iż placówki nie zawsze dysponują wystarczającą ilością laptopów czy komputerów, podopieczni posiłkują się jeszcze tabletami oraz telefonami.

W wielu placówkach organizuje się czas wolny podopiecznym. Jest to bardzo istotne w przypadku wychowanków pieczy zastępczej, bowiem wywodzą się oni najczęściej z dysfunkcyjnych, zaniedbanych środowisk, gdzie spędzanie czasu wolnego było prawdopodobnie sferą nieznaną, ewentualnie dzieci często obserwowały wzorce patologiczne. Dlatego też sposób organizowania i wykorzystania czasu wolnego może przyczynić się do kompensacji braku opieki rodzicielskiej w różnych obszarach: intelektualnym, kulturalnym czy społecznym. Stąd też ogromna rola wychowawców, pedagogów zatrudnionych w placówkach – mogą oni bowiem przyczyniać się do pojawiania się i rozwijania różnych aktywności u swoich podopiecznych. Respondenci jako osoby, które ten czas im organizują, wskazują najczęściej opiekuna-wychowawcę (prawie 50%). Duża grupa (prawie 40% podopiecznych) podaje swoich kolegów. Nieco ponad 30% (głównie starszych wychowanków) twierdzi, że nie potrzebuje, aby ktoś im organizował czas wolny, ponieważ sami potrafią to zrobić, co może też świadczyć o pewnej niezależności i samodzielności, ewentualnie niechęci do spędzania czasu wolnego w grupie i w sposób narzucony przez jego organizatora. Najrzadziej wskazuje się wolontariuszy, o których niezwykle trudno zwłaszcza w środowisku wiejskim. Wyniki się nie sumują, bowiem pytanie o organizatorów czasu wolnego było pytaniem wielokrotnego wyboru.

Bardzo istotną kwestią są relacje rówieśnicze podejmowane poza placówką w środowisku lokalnym. Dane prezentuje kolejna tabela.

Tabela 29. Relacje podopiecznych z rówieśnikami

Zapraszanie kolegów/koleżanek ze szkoły do placówki	Liczba	Procent
nie	313	49,4%
często	36	5,6%
rzadko	139	21,9%
czasami	145	23%
Wychodzenie do kolegów/koleżanek ze szkoły		
nie	242	38,2%
często	159	25,1%
rzadko	232	36,7%

Źródło: badania własne.

Zapytano respondentów, czy zapraszają swoich kolegów/koleżanki ze szkoły do placówki oraz czy wychodzą z niej do kolegów/koleżanek ze szkoły. Ankietowani używali określeń: „czasami", co oznaczało wyjścia bądź zapraszanie kolegów/koleżanek jeden raz w tygodniu, „rzadko" – czyli jeden raz na dwa tygodnie oraz „często" – częściej jak jeden raz w tygodniu. Prawie 50% podopiecznych nie zaprasza kolegów/koleżanek do ośrodka. Tylko 5% twierdzi, że zaprasza ich często. Ci, którzy nie zapraszają kolegów/koleżanek do placówki, tłumaczą to w następujący

sposób (przy czym wiele z poniższych odpowiedzi powtarza się wielokrotnie): „nie mam takiej potrzeby"; „nie chcą tu przychodzić"; „wolę spotkać się w szkole"; „bo się wstydzę tego, że jestem w domu dziecka" (tak odpowiadali głównie nastolatkowie i osoby pełnoletnie); „ponieważ jest dużo dzieci w domu"; „nie chcę, żeby wiedzieli, że jestem z domu dziecka" (odpowiedzi głównie nastolatków); „inni w placówce mogą tego nie chcieć"; „nie mogę nikogo zapraszać" (chodzi o czas pandemii); „nie znam ich dobrze" (podopieczni, którzy są krótko w placówce); „nie mam czasu na spotkania"; „nikt mnie nie lubi"; „nie mam kolegów"; „daleko mieszkają" (podopieczni z placówek usytuowanych w środowiskach wiejskich); „nikomu się tu nie chce przyjść"; „nie mam po co ich zapraszać"; „do placówki nie było okazji, do domu nie, bo nie było gwarancji, że zastanę rodziców trzeźwymi (zwłaszcza mamę)" (kobieta, lat 16, 3 miesiące w placówce, mazowieckie).

Z kolei 40% podopiecznych twierdzi, że nie wychodzi do kolegów/koleżanek ze szkoły. Argumentacja jest bardzo różna, ale niektóre z wypowiedzi powielane są w różnych województwach: „bo mnie nie zapraszają"; „nie mam bliskich kolegów"; „za daleko mieszkają"; „nie chce mi się wychodzić poza placówkę"; „wolę się uczyć"; „zmieniłem szkołę, nikogo nie znam"; „rodzice mi nie pozwalali, tak się już przyzwyczaiłam" (kobieta, lat 16, mazowieckie, 3 miesiące pobytu); „mam mało znajomych"; „nie, bo tu się trzeba zwalniać, jak się gdzieś wychodzi i nie za bardzo mnie puszczają"; „jestem za mały" (dzieci w wieku 10-13 lat); „bo jestem za krótko w domu dziecka i nie mogę się zwalniać" (poniżej 6 miesięcy pobytu w placówce); „bo nie mam czasu"; „bo nie mam ochoty"; „bo nie czuję takiej potrzeby"; „wolę być w domu dziecka".

25% wychowanków stwierdza, że często wychodzi do kolegów/koleżanek (są to najczęściej te osoby, które przy wyborze ulubionego miejsca spędzania czasu wolnego zaznaczyły odpowiedź u kolegów/koleżanek), zaś nieco ponad 36% podopiecznych wychodzi z placówki rzadko, czyli np. raz na dwa czy trzy tygodnie, aby się spotkać z kolegami/koleżankami.

Analiza czasu wolnego pod kątem socjologicznym i zaspokajania potrzeb relacji z grupą rówieśniczą pozwala stwierdzić, że wychowankowie częściej wychodzą z placówki (60%) niż zapraszają do niej swoich kolegów/koleżanki (50%). Częste spotkania z kolegami/koleżankami poza placówką wskazuje co czwarty wychowanek pieczy instytucjonalnej, natomiast w placówce tylko 5% podopiecznych, co wiąże się bardzo często z chęcią ukrycia faktu, że jest się „z domu dziecka" i wstydem z tym związanym. Podkreślić jednak należy, że większość podopiecznych pieczy zastępczej podejmuje relacje z rówieśnikami w środowisku lokalnym bądź w ośrodku, co ma istotne znaczenie w uspołecznieniu podopiecznych.

Aspekt pedagogiczny czasu wolnego poddany analizom wskazuje na fakt, że tylko starsi podopieczni ten czas sami sobie organizują, zaś dla około 70%

podopiecznych wypełnia go wychowawca, kolega/koleżanka, pedagog, psycholog, dyrektor placówki, rodzice czy inne osoby. Świadczy to o małej samodzielności i nieumiejętności podejmowania decyzji, co do możliwości spędzania czasu zgodnie ze swoimi zainteresowaniami oraz brakiem wzorców wyniesionych z dysfunkcyjnego środowiska rodzinnego.

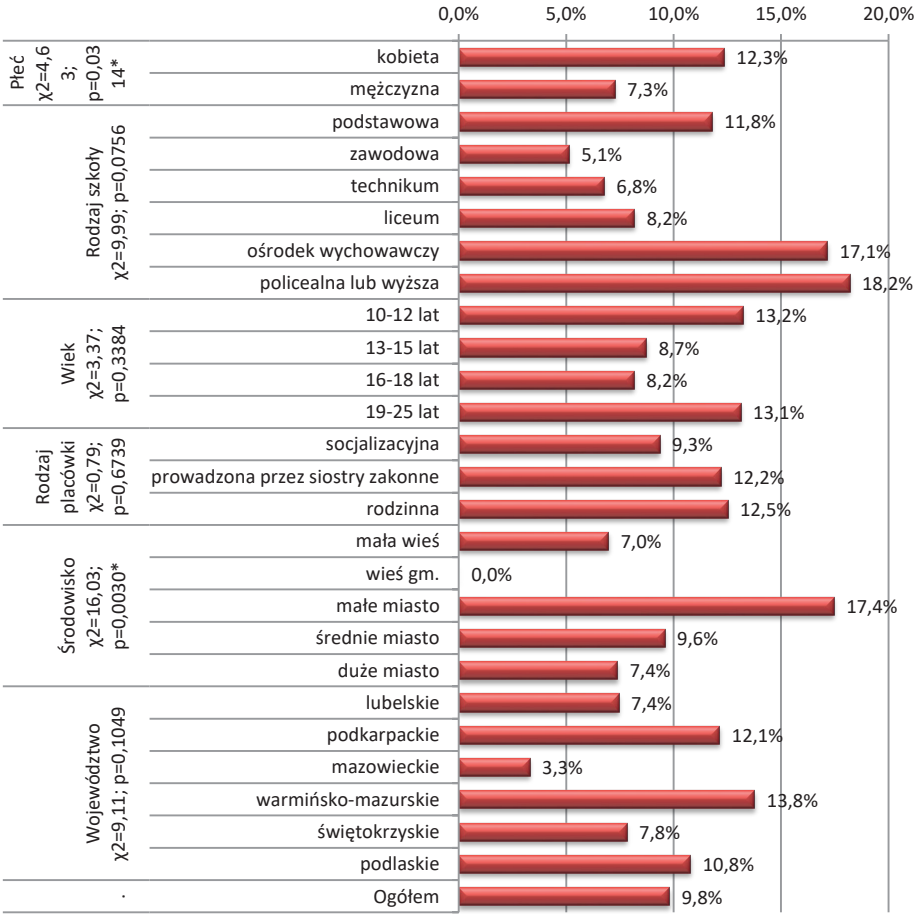
ROZDZIAŁ VII

PROCEDURA IDENTYFIKACJI ZDOLNYCH PODOPIECZNYCH W BADANIACH SONDAŻOWYCH

W rozdziale tym zostały omówione sposoby identyfikacji zdolnych podopiecznych na etapie badań ilościowych, przy czym uwzględniłam takie formy rozpoznawania potencjału, jak uczestnictwo i sukcesy w olimpiadach, konkursach, zawodach, autonominacja oraz nominacja rodzicielska.

7.1. OLIMPIADY, KONKURSY, ZAWODY JAKO FORMA ROZPOZNAWANIA POTENCJAŁU PODOPIECZNYCH PIECZY INSTYTUCJONALNEJ

Zdolności dzieci i młodzieży można rozpoznawać na wiele sposobów. Jednym z nich jest uczestnictwo w konkursach, olimpiadach, zawodach różnego typu, w których podopieczni mogą wykazać się swoją wiedzą czy umiejętnościami. Z badań sondażowych wynika, że niespełna co dziesiąty respondent z całej badanej grupy (9,8%) wskazał, że reprezentuje szkołę na olimpiadach i konkursach. Dane statystyczne pokazują zależność między udziałem w olimpiadach i konkursach a płcią respondentów ($p = 0,0314$) oraz środowiskiem, w którym zlokalizowana jest placówka ($p = 0,0030$). Częściej w konkursach i olimpiadach uczestniczyły kobiety (12,3%) w stosunku do mężczyzn (7,3%) oraz badani przebywający w ośrodkach na terenie małych miast (17,4%) w stosunku do pozostałych respondentów (wykres 5).



χ^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona, * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

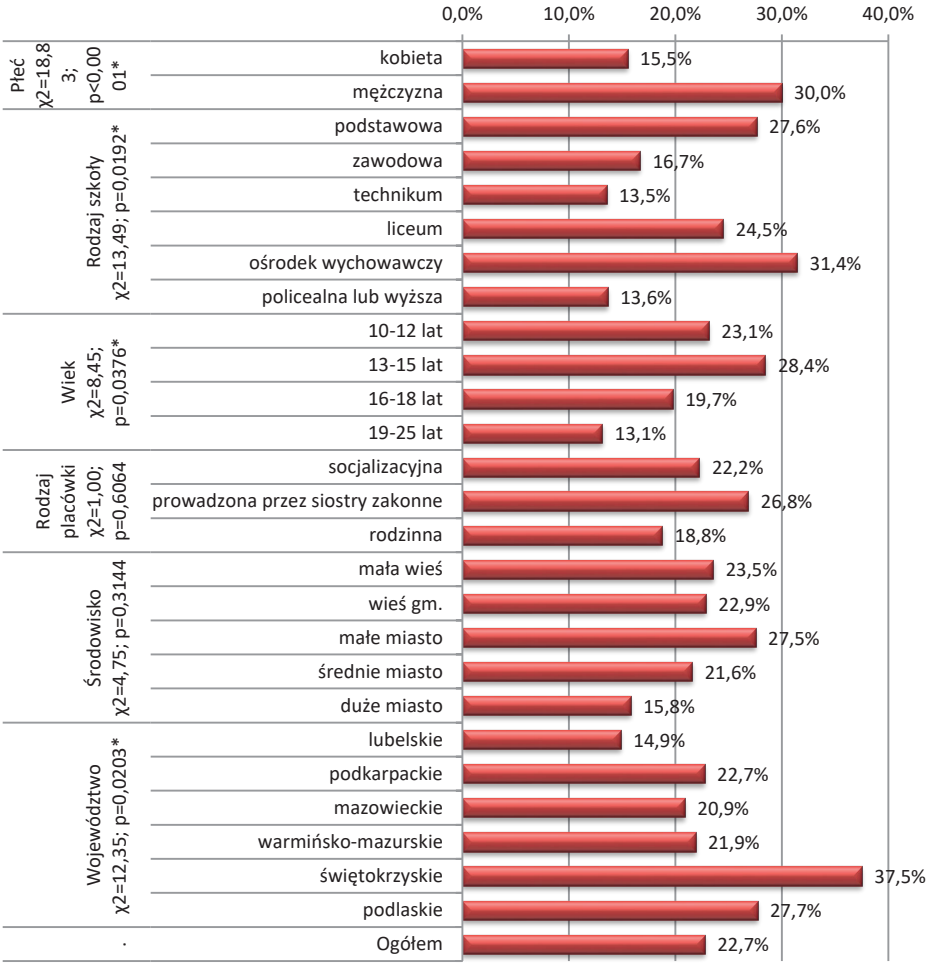
Wykres 5. Uczestnictwo w konkursach i olimpiadach a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają

Źródło: badania własne.

Podkreślić należy, iż w wykazanej grupie (9,8%) tylko 2,7% stanowiły osoby zakwalifikowane do grona 46 zdolnych podopiecznych (7,3% badanych). Z nich w olimpiadach i konkursach nieco częściej biorą udział dziewczęta/kobiety (1,6%) w stosunku do chłopców/mężczyzn (1,1%). Najczęściej są to wychowankowie przebywający w placówkach usytuowanych w średnich miastach (1,1%) i środowiskach wiejskich (0,8%). Największa grupa wywodziła się z województwa podkarpackiego (1,6%) oraz świeckich placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego (2,4%). Najliczniej w tego typu przedsięwzięciach brali udział podopieczni przebywający w pieczy zastępczej powyżej 6 lat (1,3%) oraz ci, którzy

przebywają w niej od 1 roku do 3 lat (1,1%). Uczestnictwo w olimpiadach przedmiotowych i konkursach było tylko jednym ze wskaźników na podstawie, których typowano przynależność do tej konkretnej grupy zdolnych wychowanków.

Istotne znaczenie miało również reprezentowanie szkoły w zawodach sportowych różnego typu. Z badań przeprowadzonych na ogólnej próbie badawczej wynika, iż co piąty respondent (22,7%) wskazał, że reprezentuje szkołę na zawodach sportowych. Dane statystyczne pozwoliły stwierdzić zależność uczestnictwa w zawodach z płcią respondentów ($p < 0,0001$), ich wiekiem ($p = 0,0376$) oraz województwem, na terenie którego zlokalizowana jest placówka ($p = 0,0203$). Częściej w zawodach sportowych uczestniczyli podopieczni płci męskiej (30,0%) w stosunku do kobiet (15,5%), osoby w wieku 13-15 lat (28,4%) i 10-12 lat (23,1%) w stosunku do respondentów w wieku 19-25 lat (13,1%) oraz badani z województwa świętokrzyskiego (37,5%) w stosunku do pozostałych respondentów (wykres 6).



χ^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona, * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Wykres 6. Uczestnictwo w zawodach sportowych a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają

Źródło: badania własne.

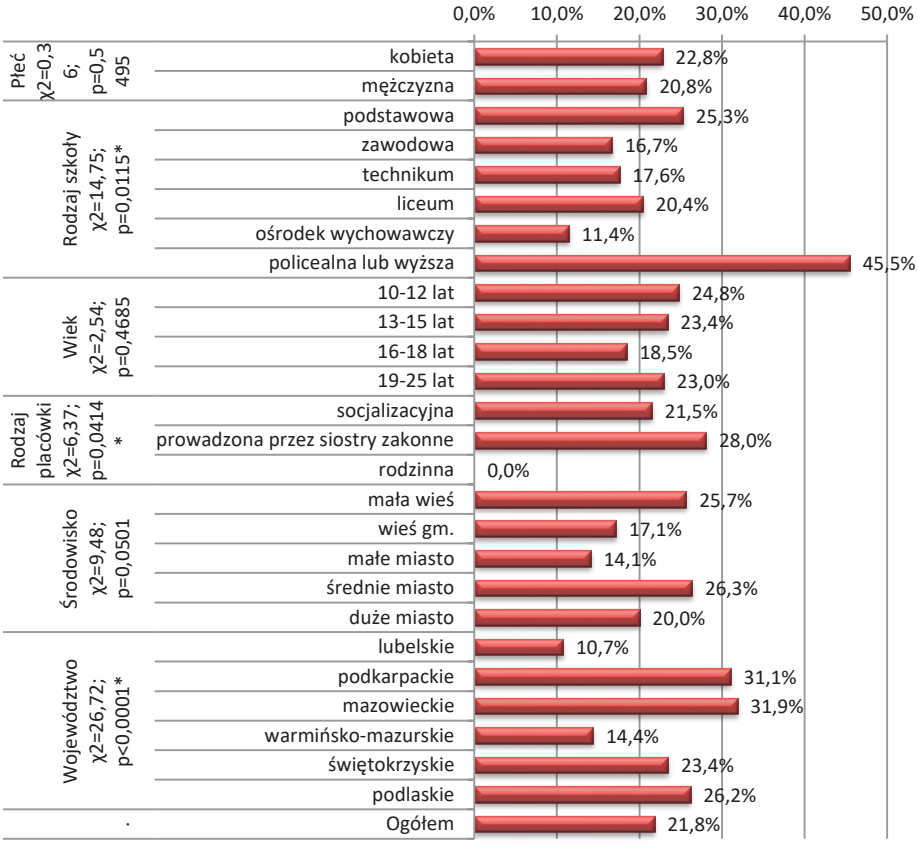
W ogólnej próbie osób biorących udział w badaniu i wskazującej uczestnictwo w zawodach sportowych (22,7%) te wytypowane jako zdolne (grupa 46 podopiecznych) na podstawie pytań z kwestionariusza ankiety stanowiły jedynie 4,6% (29 osób). W grupie tej dominują wychowankowie płci męskiej (2,7%) w stosunku do kobiet (1,9%), podopieczni uczęszczający do szkoły podstawowej (2,1%), przebywający w placówkach powyżej 6 lat (2,1%), z ośrodków zlokalizowanych w środowiskach wiejskich (1,9%) i średnich miast (1,6%). Podkreślić należy, iż w grupie zdolnych podopiecznych nie było osób, które nie wskazałyby swojego uczestnictwa

w olimpiadach, konkursach bądź zawodach sportowych, było też kilku wychowanków, którzy reprezentowali swoje placówki edukacyjne zarówno w olimpiadach przedmiotowych, jak i zawodach sportowych. Toteż założenie, że zdolni podopieczni reprezentują placówki edukacyjne w różnego typu konkursach, olimpiadach, zawodach było założeniem słusznym, co potwierdziły badania sondażowe.

7.2. IDENTYFIKACJA ZDOLNOŚCI W ŚWIETLE AUTONOMINACJI

Kolejnym zagadnieniem poddanym analizom w badaniach sondażowych z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety była próba samodzielnej identyfikacji przez respondentów własnej osoby jako osoby zdolnej. Identyfikacja dzieci zdolnych może się odbywać z wykorzystaniem różnych metod, jedną z nich jest nominacja – metoda o nieformalnym charakterze. Można wymienić nominacje rodzicielskie, nauczycielskie, eksperckie, rówieśnicze czy autonominację. Ta ostatnia to metoda identyfikacji, polegająca na samodzielnym zgłoszeniu przez ucznia swoich potrzeb edukacyjnych związanych z posiadanymi zdolnościami. Jej istota polega na określaniu własnych zainteresowań i potrzeb edukacyjnych związanych z przejawianymi zdolnościami (Piotrowski, 2019). Do autonominacji można także wykorzystać formularz z wymienionymi konkretnymi obszarami aktywności. Uczniowie zaznaczają te obszary, w których chcieliby rozwijać swoje zdolności (Foryś, 2018). Jednakże w przypadku niniejszych badań pytania o postrzeganie siebie jako osobę zdolną znalazły się w kwestionariuszu ankiety.

Z przeprowadzonych badań sondażowych wynika, że co piąty badany (21,8%) uważa się za osobę zdolną. Dane statystyczne pokazują związek autonominacji z rodzajem szkoły, do której uczęszcza podopieczny ($p = 0{,}0115$), rodzajem placówki, w której obecnie przebywa ($p = 0{,}0414$), oraz województwem, na terenie którego ośrodek jest zlokalizowany ($p < 0{,}0001$) (wykres 7).



χ^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona, * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Wykres 7. Postrzeganie siebie jako osobę zdolną a wybrane cechy respondentów i palcówek, w których obecnie przebywają

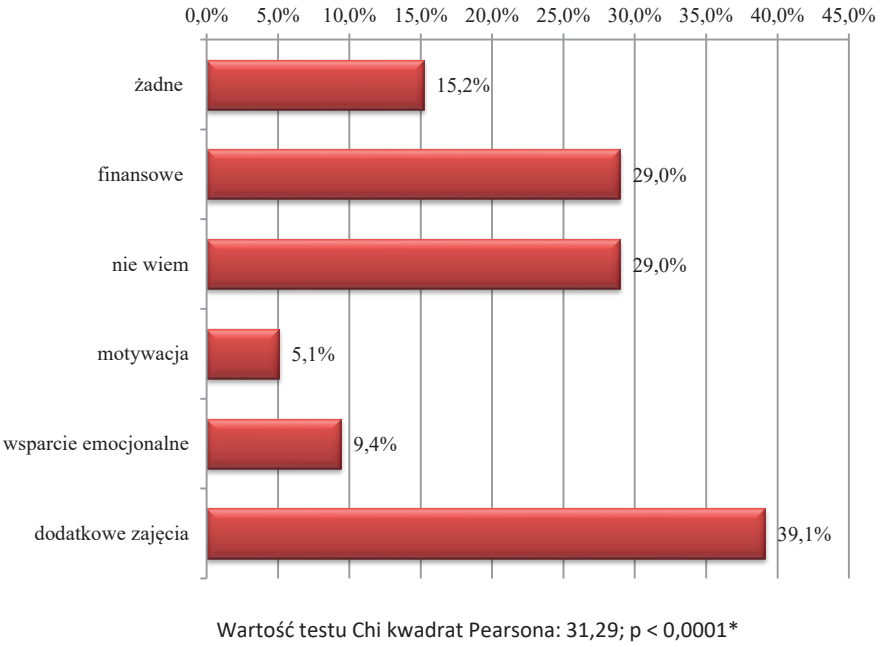
Źródło: badania własne.

Z analiz wynika, iż w wyższym odsetku za osoby zdolne uważali się podopieczni uczący się w szkole policealnej lub wyższej (45,5%), wychowankowie placówek prowadzonych przez siostry zakonne (28,0%) oraz respondenci mieszkający w województwie mazowieckim (31,9%) lub podkarpackim (31,1%). Badania pokazują, że podopieczni placówek opiekuńczo-wychowawczych za swój sukces uważają możliwość ukończenia szkoły policealnej czy studiów wyższych, co dla większości z nich stanowi wyznacznik postrzegania siebie jako osobę zdolną. Ośrodki prowadzone przez siostry zakonne stwarzają zazwyczaj korzystniejsze środowisko dla rozwijania zdolności, bowiem w tych placówkach, najczęściej każdy wychowanek ma swoją tzw. siostrę indywidualną, odpowiedzialną za prowadzenie wszelkich jego spraw edukacyjnych, zdrowotnych, opiekuńczych, wspierających

i innych, ponadto siostry posiadają różne wykształcenie, co pozwala na zabezpieczenie działań pomocowych z różnych przedmiotów, w tym również korepetycji (zdarzały się siostry po informatyce, biologii, chemii, historii, pedagogice i in.).

W wykazanej grupie (21,8%) wychowanków postrzegających się jako osoby zdolne wszyscy podopieczni wytypowani jako zdolni (46 osób) – 7,3% – potwierdzili w badaniu ankietowym, iż postrzegają siebie jako osoby zdolne. Czyli w całej badanej próbie stanowią 1/3 wychowanków wskazujących siebie jako osoby zdolne. Podobnie też jak w przypadku pozostałych wychowanków można określić związek autonominacji zdolnych podopiecznych z rodzajem wybieranej szkoły (szkoły policealne, studia wyższe). Można powiedzieć, że te osoby osiągnęły już pewien sukces, kształcąc się na poziomie wyższym, bowiem nie zdarza się to zbyt często wśród wychowanków pieczy zastępczej, którym zazwyczaj zależy na jak najszybszym usamodzielnieniu się, zdobyciu konkretnego zawodu, dającego im możliwość samodzielnego funkcjonowania. Związek nominacji własnej osoby jako zdolnej potwierdzony został w przypadku osób zdolnych również w odniesieniu do województw mazowieckiego i podkarpackiego, co znajduje wyraz w rozdziale VIII – w opisie przypadków osób zdolnych wybranych do dalszych analiz, gdzie z tych dwóch województw jest najwięcej przypadków.

Istotne znaczenie miała również zależność wskazywanego przez podopiecznych wsparcia w rozwijaniu swoich pasji, zainteresowań, zdolności od nominacji swojej osoby jako zdolnej. Badając rodzaje wsparcia, jakiego oczekują wychowankowie postrzegający siebie jako osobę zdolną, dane statystyczne pokazały pewne zależności dla $p < 0{,}0001$. Podopieczni wskazujący swoją osobę jako zdolną częściej oczekiwali dodatkowych zajęć (np. lekcji śpiewu, gry na instrumencie, indywidualnych treningów pod okiem specjalisty) (39,1%), pomocy finansowej (29,0%) lub sami jeszcze nie wiedzieli, jaką chcieliby uzyskać pomoc (29,0%). Najrzadziej badani wskazali na potrzebę motywacji (5,1%) oraz wsparcia emocjonalnego (9,4%) (wykres 8).



* – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Wykres 8. Rodzaje wsparcia oczekiwanego przez osoby postrzegające siebie jako osobę zdolną

Źródło: badania własne.

Respondenci, którzy uważali się za osoby zdolne, najczęściej były osobami świadomymi swojego potencjału, stąd też wiedziały, czego oczekiwać, aby wspierać i rozwijać ten potencjał. Wszyscy ankietowani, którzy zostali na etapie przesiewowym zakwalifikowani do grupy zdolnych podopiecznych wiedzieli, czego potrzebują, aby móc rozwijać swoje pasje i zdolności. Najczęściej wskazywali dodatkowe zajęcia, zazwyczaj podając konkretne ich rodzaje, które uzależnione były od ich zainteresowań czy posiadanych zdolności. Wymieniali oni m.in. lekcje śpiewu, lekcje rysunku, lekcje gry na instrumencie, lekcje tańca, różnego rodzaju zajęcia sportowe (indywidualne) pod okiem specjalisty (trenera). Ponadto wskazywali również pomoc finansową jako tę, która jest im niezbędna do przyszłego procesu usamodzielnienia, a często także do rozpoczęcia własnej działalności, dającej szersze możliwości w stosunku do pracy na etacie. W kilku przypadkach zdarzyło się, że podopieczny uważał, iż nie potrzebuje żadnej pomocy, bowiem sam doskonale sobie radzi (dwa przypadki tego typu zostały opisane w kolejnym rozdziale pracy).

Natomiast w opinii badanych dyrektorów/koordynatorów/wychowawców wszystkie badane placówki współpracują z różnymi instytucjami edukacyjnymi,

środowiskami pozaszkolnymi, fundacjami, stowarzyszeniami oraz udzielają stosownej pomocy i wsparcia zdolnym podopiecznym. W pierwszej kolejności współpracuje się z wychowawcami szkolnymi i nauczycielami zdolnych podopiecznych w szkołach różnego szczebla. W jej ramach wymienia się takie formy, jak tradycyjne wywiadówki, kontakt indywidualny w razie problemów, kontakt telefoniczny, mailowy, przez dziennik elektroniczny, sporadycznie pomoc w organizacji imprez szkolnych, zapraszanie nauczycieli na posiedzenia zespołu ds. okresowej oceny sytuacji wychowanka. W jednej z badanych placówek (województwo warmińsko-mazurskie) organizowano regularne, comiesięczne spotkania kadry placówki opiekuńczo-wychowawczej z nauczycielami lokalnej szkoły w celu omawiania sytuacji dydaktyczno-wychowawczej poszczególnych wychowanków. Z kolei w innym przypadku (województwo lubelskie) wychowawca notorycznie wzywany był do szkoły, aby rozwiązywać problemy wychowawcze stwarzane w środowisku szkolnym przez swojego zdolnego podopiecznego.

Współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną pod kątem diagnozowania zdolnych podopiecznych i pracy z nimi właściwie nie jest podejmowana (wystąpiła tylko w jednym przypadku w województwie warmińsko-mazurskim). Z powyższą instytucją współpracuje się raczej w przypadku dzieci wymagających zajęć kompensacyjnych, rewalidacyjnych, wychowawczych, terapeutycznych, logopedycznych.

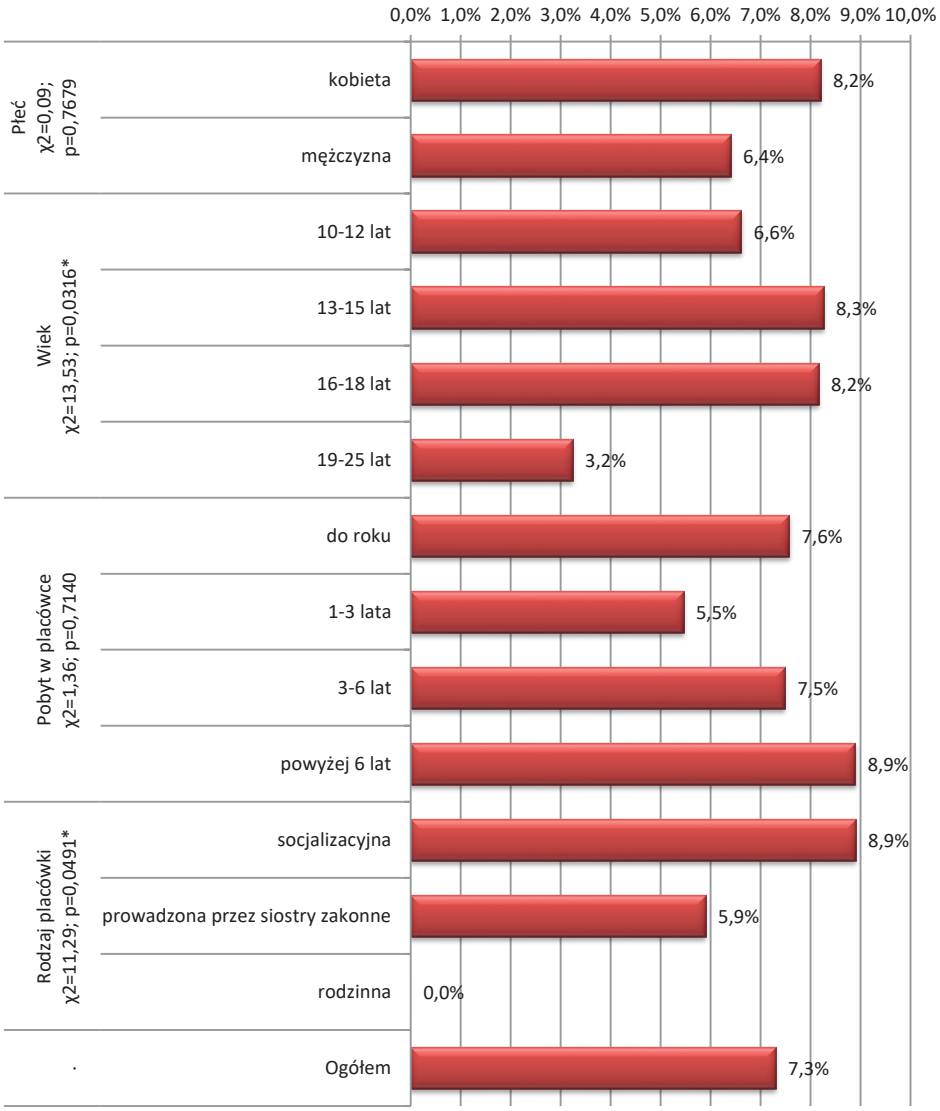
W kilku przypadkach pojawiła się współpraca z doradcą zawodowym: albo w środowisku szkolnym (województwo warmińsko-mazurskie), albo w poradni psychologiczno-pedagogicznej (województwo warmińsko-mazurskie), albo też w ramach projektu współfinansowanego przez Wojewódzki Urząd Pracy (województwo lubelskie).

W żadnej z badanych placówek nie stwierdzono współpracy z instytucjami, organizacjami czy fundacjami prowadzącymi działania wspierające na rzecz uczniów zdolnych. Natomiast współpracowano z różnymi stowarzyszeniami, organizacjami, prywatnymi sponsorami pod kątem wsparcia materialnego, finansowego niezbędnego do rozwijania pasji, zainteresowań i zdolności oraz z instytucjami ze środowiska lokalnego, oferującymi zajęcia rozwijające.

7.3. OBRAZ ZDOLNYCH PODOPIECZNYCH W ŚWIETLE BADAŃ EMPIRYCZNYCH

W poprzednim rozdziale omówione zostały wyniki ankiet uzupełnionych przez wszystkich badanych podopiecznych (633 osoby). Na podstawie wybranych pytań z kwestionariusza ankiety, dotyczących: uczestnictwa w olimpiadach, konkursach, zawodach; posiadania i rozwijania zainteresowań i pasji; autonominacji, czyli wskazywania siebie jako osobę zdolną w pierwszej części badań, tzw. etapie

przesiewowym badań sondażowych, wyodrębniłam grupę wychowanków, których można wstępnie zakwalifikować jako osoby zdolne (a przynajmniej wykazujące potencjał). W ten sposób wskazałam grupę 46 podopiecznych. Stanowili oni zaledwie 7,3% wszystkich badanych. Następnie analizom poddałam takie cechy wychowanków, jak: wiek, płeć, długość pobytu w pieczy zastępczej oraz podstawowe informacje dotyczące placówek, w których obecnie przebywają, jak rodzaj placówki, województwo, w którym jest zlokalizowana, i podregion w obrębie województwa oraz środowisko (wieś, miasto). Dane statystyczne pozwoliły stwierdzić pewne zależności pomiędzy przynależnością do grupy osób zdolnych a niektórymi cechami podopiecznych czy placówek. Dotyczyło to wieku wychowanków ($p = 0,0316$) oraz rodzaju placówki, w której się obecnie znajdują ($p = 0,0491$). Najmniej zdolnej młodzieży było w wieku 19-25 lat (3,2%) oraz badanych wychowywanych w placówkach typu rodzinnego (0%) (wykres 9).



χ^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona, * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Wykres 9. Przynależność do grupy zdolnych podopiecznych a wybrane cechy respondentów i placówek, w których obecnie przebywają

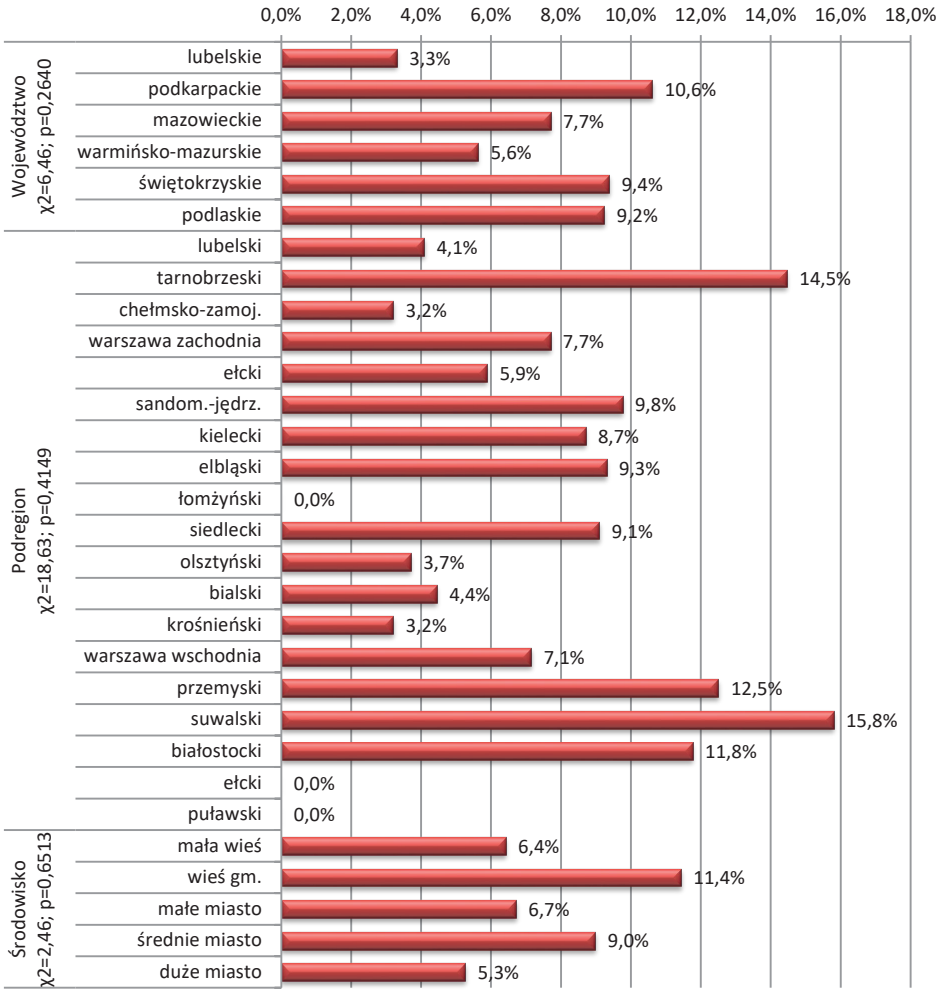
Źródło: badania własne.

Na podstawie danych zamieszczonych na powyższym wykresie można stwierdzić pewne zależności pomiędzy określonymi cechami wychowanków, tj. ich wiekiem, płcią czy długością pobytu w pieczy zastępczej. Wśród osób wykazujących się pewnym potencjałem (niekoniecznie w każdym przypadku można już

mówić o zdolnościach) przeważają nieco kobiety, osoby w kategoriach wiekowych 13-15 lat i 16-18 lat oraz podopieczni, którzy przebywają w pieczy powyżej 6 lat. Zdecydowanie najmniej podopiecznych wskazywanych jako zdolne reprezentuje najstarszą kategorię wiekową (osoby pełnoletnie). Wynika to z faktu, iż ta grupa jest najmniej licznie reprezentowana w pieczy zastępczej, gdyż wielu z pełnoletnich wychowanków się usamodzielnia i opuszcza system. Natomiast ci, którzy pozostają i wskazują siebie jako osoby zdolne, robią to nie bez przyczyny, ponieważ w ich przypadku można już mówić o pewnego rodzaju sukcesach – najczęściej są to osoby studiujące, po licznych szkoleniach, kursach, posiadające różne certyfikaty, a na swoim koncie osiągnięcia z lat wcześniejszych.

Nie bez znaczenia jest również rodzaj placówki, w której zdolni podopieczni przebywają. Pomimo iż z danych na wykresie wynika, że znacznie większa grupa wychowanków wywodzi się z ośrodków świeckich, to należy się przyjrzeć wychowankom placówek prowadzonych przez siostry zakonne, bowiem stanowią oni grupę prawie dziesięciokrotnie mniejszą, ale osoby z potencjałem wychwytywane są w niej stosunkowo często, zdecydowanie częściej niż w ośrodkach świeckich.

Ponadto postanowiłam sprawdzić czy pobyt w konkretnym województwie bądź jego podregionie ma znaczenie w przypadku stwierdzenia przynależności do grupy osób zdolnych, pomimo braku zdolnych podopiecznych w podregionie łomżyńskim (województwo podlaskie), ełckim (województwo warmińsko-mazurskie) i puławskim (województwo lubelskie) oraz dosyć wysokiego odsetka w podregionie suwalskim (województwo podlaskie) (15,8%), tarnobrzeskim (województwo podkarpackie) (14,5%), przemyskim (województwo podkarpackie) (12,5%) i białostockim (województwo podlaskie) (11,8%). Dane statystyczna nie wykazały istotnego wpływu podregionu na przynależność badanych do grupy zdolnych podopiecznych ($p = 0,4149$). Również na badane zjawisko nie miało istotnego wpływu województwo, w którym zlokalizowana jest placówka ($p = 0,2640$), oraz środowisko, w którym obecnie przebywa podopieczny ($p = 0,6513$) (wykres 10).



χ^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona

Wykres 10. Przynależność do grupy osób zdolnych a środowisko, podregion i województwo, w którym zlokalizowana jest placówka

Źródło: badania własne.

Pomimo różnic wskazanych na wykresie pomiędzy poszczególnymi województwami, podregionami w obrębie województw i środowiskiem, w którym zlokalizowana jest placówka, a przynależnością do grupy zdolnych podopiecznych, okazały się one nieistotne statystycznie.

Prezentując wybrane zachowania edukacyjne respondentów należących i nienależących do grupy zdolnych podopiecznych, przeanalizowałam takie dane, jak: ilość czasu przeznaczanego na odrabianie prac domowych i przygotowywanie się

do zajęć; udział osób udzielających wsparcia przy wykonywaniu tych czynności; przedmioty w szkole, z którymi podopieczni sobie nie radzą, oraz samoocenę ich zachowania w placówkach edukacyjnych. Informacje te zawiera tabela 30.

Tabela 30. Wybrane zachowania edukacyjne respondentów a przynależność do grupy zdolnych podopiecznych

	Zdolni	Pozostali	Chi kwadrat Pearsona	p
Ilość czasu przeznaczanego dziennie na odrabianie lekcji				
ani 1 godz.	10,9%	12,9%	0,17	0,6846
1-3 godz.	76,1%	79,0%	0,22	0,6362
3-4 godz.	4,3%	4,8%	0,02	0,8967
powyżej 4 godz.	6,5%	3,1%	1,59	0,2076
Osoba pomagająca w lekcjach				
nikt	30,4%	35,6%	0,50	0,4796
wychowawca	63,0%	60,0%	0,17	0,6814
pedagog	2,2%	1,9%	0,02	0,8858
psycholog	0,0%	1,7%	0,80	0,3722
ktoś inny	13,0%	12,1%	0,04	0,8498
Przedmioty w szkole, z którymi badani mają problemy				
brak	32,6%	42,9%	1,86	0,1722
matematyka	26,1%	35,8%	1,76	0,1848
język obcy	26,1%	23,7%	0,14	0,7122
chemia	13,0%	5,8%	3,79	0,0516
fizyka	6,5%	5,5%	0,09	0,7597
przedmioty humanistyczne	8,7%	9,9%	0,07	0,7946
inne	13,0%	5,8%	3,79	0,0516
Samoocena zachowania w szkole				
zachowuję się bardzo dobrze	32,6%	27,4%	0,57	0,4501
zachowuję się dobrze	34,8%	41,6%	0,81	0,3677
zachowuję się przeciętnie	28,3%	26,9%	0,04	0,8433
zachowuję się źle	2,2%	2,6%	0,03	0,8739
zachowuję się bardzo źle	2,2%	1,5%	0,11	0,7372

* – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

Zdolni podopieczni dwa razy częściej niż pozostali nauce domowej poświęcają powyżej 4 godzin dziennie, nieco częściej wskazują wychowawcę jako osobę pomagającą w nauce domowej od pozostałych wychowanków, rzadziej też twierdzą, że w ogóle nie potrzebują pomocy. Jednakże dane te nie wykazują różnic istotnych

statystycznie. Nie ma ich też w odniesieniu do przedmiotów, z którymi wychowankowie mają problemy, choć częściej wskazują chemię jako ten przedmiot, który sprawia im trudności, oraz tzw. inne przedmioty (geografia, biologia, przedmioty specjalistyczne w technikach i szkołach zawodowych). Podobnie sytuacja przedstawia się w przypadku samooceny własnego zachowania w szkole, nieco częściej oceniane jest przez zdolnych podopiecznych jako bardzo dobre bądź bardzo złe w porównaniu z grupą pozostałych wychowanków pieczy zastępczej.

Istotne znaczenie przy opisie grupy zdolnych podopiecznych wydają się mieć plany i aspiracje edukacyjno-zawodowe i ewentualne różnice na tym tle w porównaniu z grupą pozostałych respondentów. Dlatego też sprawdziłam, czy zdolni wychowankowie podejmują rozmowy na ten temat i z kim; jaki zawód chcieliby wykonywać w swoim dorosłym życiu oraz jakiego wsparcia potrzebują, by zrealizować swoje zamierzenia. Badając poszczególne zachowania respondentów należących i nienależących do grupy zdolnych podopiecznych, dane statystyczne wykazały istotne zróżnicowanie w przypadku: nieprowadzenia z nikim rozmów na temat dalszej swojej edukacji ($p = 0,0105$) lub prowadzenia ich ze swoim wychowawcą ($p = 0,0090$), wybrania zawodu wojskowego/policjanta/strażaka ($p = 0,0019$), nauczyciela ($p = 0,0099$) lub innego wymagającego wykształcenia wyższego ($p = 0,0027$); do realizacji planów oczekiwania pomocy finansowej ($p = 0,0229$), dodatkowych zajęć ($p < 0,0001$) lub jeszcze nie wiadomo jakiej ($p = 0,0177$). Dane prezentuje poniższa tabela.

Tabela 31. Plany i aspiracje edukacyjno-zawodowe ankietowanych a przynależność do grupy zdolnych podopiecznych

	Zdolni	Pozostali	Chi kwadrat Pearsona	P
Prowadzenie rozmów na temat swojej dalszej edukacji				
brak	19,6%	38,5%	**6,55**	**0,0105**
z wychowawcą	71,7%	51,8%	**6,82**	**0,0090**
z koleżanką/kolegą	4,3%	4,3%	0,00	0,9771
z rodzicami	13,0%	8,5%	1,08	0,2979
z kimś innym	23,9%	17,5%	1,17	0,2792
Wymarzony zawód				
brak	15,2%	24,7%	2,10	0,1470
wojskowy/policjant/strażak	8,7%	1,7%	**9,64**	**0,0019**
nauczyciel	6,5%	1,4%	**6,65**	**0,0099**
fryzjer	6,5%	6,8%	0,01	0,9395
mechanik samochodowy/kierowca	4,3%	7,2%	0,52	0,4710
elektryk	2,2%	1,0%	0,52	0,4719

	Zdolni	Pozostali	Chi kwadrat Pearsona	P
programista/informatyk	0,0%	1,2%	0,55	0,4564
kosmetyczka	4,3%	1,4%	2,44	0,1179
kucharz/piekarz/cukiernik	4,3%	8,3%	0,92	0,3372
inne wykształcenie wyższe	26,1%	11,1%	**9,00**	**0,0027**
inne wykształcenie zawodowe	6,5%	14,3%	2,18	0,1396
nie wiem	13,0%	20,8%	1,58	0,2082
Oczekiwana pomoc do realizacji planów edukacyjno-zawodowych				
brak	17,4%	23,0%	0,77	0,3812
finansowa	32,6%	18,7%	**5,18**	**0,0229**
nie wiem	23,9%	41,7%	**5,63**	**0,0177**
motywacja	6,5%	3,1%	1,59	0,2076
wsparcie emocjonalne	10,9%	5,3%	2,48	0,1150
dodatkowe zajęcia, np. lekcje śpiewu, gry	50,0%	19,4%	**23,52**	**0,0000**

* – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

Osoby należące do grupy zdolnych podopiecznych dwukrotnie częściej niż pozostali wychowankowie chciały rozmawiać na temat swojej przyszłości, najczęściej prowadziły rozmowy na temat swojej edukacji i planów zawodowych z wychowawcą (71,7%). Jeśli chodzi o wskazywane zawody, to zdolni w stosunku do pozostałych znacznie częściej wybierali zawód wojskowego/policjanta/strażaka (8,7%); nauczyciela (6,5%) lub inny wymagający wykształcenia wyższego (26,1%). Sądząc po ich wyborach zawodowych, większość z nich ma zamiar ukończyć studia wyższe. Co ważne, rzadziej niż pozostali wychowankowie nie mają planów zawodowych, większość z nich wie, co chce robić w swoim dorosłym życiu. Jeśli zaś chodzi o oczekiwaną pomoc w realizacji swoich zamierzeń, w wyższym odsetku od pozostałych wychowanków oczekują oni pomocy finansowej (32,6%); dodatkowych zajęć, np. lekcji śpiewu, gry na instrumencie, dodatkowych zajęć z instruktorem itp. (50,0%), lub jeszcze sami nie wiedzą, jakiej pomocy oczekują (przy czym sytuacja ta dotyczyła głównie młodszych podopiecznych) (50,0%). Pomimo iż wsparcie emocjonalne czy motywacyjne okazało się nieistotne statystycznie, podkreślić należy, iż zdolni wychowankowie oczekują tego typu pomocy i wsparcia dwukrotnie częściej niż pozostali podopieczni, rzadziej też stwierdzają, że nie potrzebują żadnej pomocy, co świadczy o ich większej świadomości, co do swoich potrzeb i oczekiwań (tabela 31).

Analizom poddałam również kwestie związane z czasem wolnym (miejsca spędzania tego czasu; osoby pomagające organizować czas wolny; ilość czasu

spędzanego w sieci) oraz relacjami z rówieśnikami w odniesieniu do respondentów należących i nienależących do grupy uzdolnionej. Dane statystyczne pozwoliły wykazać różnice istotne statystycznie (dla $p < 0,005$) we wskazywaniu boiska jako ulubionego miejsca spędzania czasu wolnego ($p = 0,0023$); spędzania w sieci do 2 godzin dziennie ($p = 0,0047$), jak również w kwestii organizacji czasu wolnego przez wychowawcę ($p = 0,0248$), wolontariusza ($p < 0,0001$), pedagoga ($p = 0,0001$), starsze rodzeństwo ($p = 0,0005$) lub kolegów/koleżanki ($p = 0,0459$). Dokładne dane zawiera tabela 32.

Tabela 32. Czas wolny a relacje z rówieśnikami w odniesieniu do przynależności do grupy zdolnych podopiecznych

Ilość czasu spędzana dziennie w sieci	Zdolni	Pozostali	Chi kwadrat Pearsona	P
dużo (powyżej 5 godzin)	13,0%	23,2%	2,51	0,1129
wcale	2,2%	2,4%	0,01	0,9278
do 2 godzin	56,5%	35,6%	**8,00**	**0,0047**
od 2 do 5 godzin	26,1%	28,8%	0,15	0,6960
Osoba pomagająca organizować czas wolny				
brak	21,7%	33,4%	2,64	0,1044
wychowawca	65,2%	48,0%	**5,04**	**0,0248**
wolontariusz	21,7%	4,3%	**24,95**	**0,0000**
pedagog	28,3%	9,7%	**14,92**	**0,0001**
starsze rodzeństwo	30,4%	12,3%	**11,99**	**0,0005**
koledzy/koleżanki	52,2%	37,3%	**3,99**	**0,0459**
ktoś inny	6,5%	6,3%	0,00	0,9532
Wychodzenie do kolegów/koleżanek ze szkoły				
nie	32,6%	38,7%	0,66	0,4152
tak, często	32,6%	24,5%	1,48	0,2238
tak, rzadko	34,8%	36,8%	0,07	0,7848
Zapraszanie kolegów/koleżanek do siebie do domu/placówki				
nie	43,5%	49,9%	0,71	0,4005
czasami (np.1 raz w tygodniu)	28,3%	22,5%	0,81	0,3695
rzadko (np. raz na 2 tygodnie)	21,7%	22,1%	0,00	0,9489
często	8,7%	5,5%	0,84	0,3603
Ulubione miejsce spędzania wolnego czasu				
w domu	47,8%	48,0%	0,00	0,9776
w swoim pokoju	32,6%	33,4%	0,01	0,9138
na boisku	43,5%	23,3%	**9,28**	**0,0023**

Ilość czasu spędzana dziennie w sieci	Zdolni	Pozostali	Chi kwadrat Pearsona	P
w szkole	13,0%	7,3%	1,94	0,1635
u kolegów/koleżanek	34,8%	24,0%	2,65	0,1036
inne	19,6%	16,9%	0,22	0,6393

* – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

Dane, które wykazały zależność pomiędzy zdolnymi podopiecznymi a ulubionym miejscem spędzania czasu wolnego, to boisko, wskazywane przez 43,5% z nich. Pomimo braku zależności istotnych statystycznie należy podkreślić, iż zdolni wychowankowie znacznie częściej niż pozostali wskazują szkołę jako miejsce, w którym lubią spędzać czas, oraz swoich kolegów/koleżanki. Jeśli chodzi o ilość czasu spędzanego w sieci, wskazałam zależność istotną statystycznie w wymiarze do 2 godzin dziennie (56,5%), znacznie rzadziej od pozostałych wychowanków spędzają oni swój czas na portalach społecznościowych, grach i innych czynnościach powyżej 5 godzin (różnica nieistotna statystycznie). Różnice istotne statystycznie pokazały się przede wszystkim w organizacji czasu wolnego, zdecydowanie częściej zdolni wychowankowie korzystają tutaj z pomocy innych osób, najczęściej wychowawcy (65,2%), wolontariusza (21,7%), pedagoga (28,3%), starszego rodzeństwa (30,4) oraz kolegów/koleżanek (52,2%). Z przedstawionych analiz wynika, iż zdolni podopieczni częściej niż pozostali wychowankowie aktywnie spędzają czas wolny, pozwalają, aby ktoś im pomógł go odpowiednio zagospodarować, a tym samym znacznie mniej spędzają go przed komputerem czy na portalach społecznościowych, znacznie częściej zaś w szkole, a wśród innych miejsc spędzania czasu wolnego osoby zdolne wymieniały: domy/centra kultury, kluby sportowe, szkoły muzyczne, chór kościelny, bibliotekę, czyli wskazywały miejsca, w których rozwijają swoje pasje i zainteresowania.

7.4. IDENTYFIKACJA ZDOLNYCH PODOPIECZNYCH NA PODSTAWIE NOMINACJI RODZICIELSKICH

Etap drugi selekcyjny (Tannenbaum, 1983) badań sondażowych oparty był na nominacjach rodzicielskich. W roli rodziców wystąpili dyrektorzy/koordynatorzy bądź wychowawcy/pedagodzy/psycholodzy wskazani przez dyrekcję placówki, będący dla swoich wychowanków namiastką rodziców biologicznych. Etap ten, dzięki przeprowadzonym indywidualnym kompletnie kierowanym wywiadom, pozwolił na wyłonienie z wcześniejszej 46-osobowej grupy 38 zdolnych podopiecznych (5,9% ogólnej badanej populacji podopiecznych). Należy podkreślić, iż

przypadki wyłonione na pierwszym etapie przesiewowym dzięki wybranym pytaniom z kwestionariusza ankiety pokryły się ze wskazaniami kadry występującej w roli rodziców.

Rodzice stanowią zazwyczaj pierwsze ważne źródło informacji o mocnych stronach dziecka, skuteczność ich nominacji zazwyczaj jest bardzo duża, szczególnie jeśli mają podstawową wiedzę z zakresu pedagogiki i psychologii. Taką wiedzą niewątpliwie dysponują wychowawcy, pedagodzy, koordynatorzy czy dyrektorzy placówek opiekuńczo-wychowawczych.

Na podstawie nominacji rodzicielskiej wybrano w województwie lubelskim 4 podopiecznych (0,6%), mazowieckim – 7 (1,1%), podkarpackim – 10 (1,6%), podlaskim – 6 (0,9%), świętokrzyskim – 6 (0,9%), warmińsko-mazurskim – 5 (0,8%).

Na wcześniejszym etapie liczba dziewcząt była nieco wyższa niż liczba chłopców, badana kadra nieco te dane zweryfikowała, jednakże w dalszym ciągu wśród osób zdolnych wymieniała więcej kobiet/dziewcząt – 24 dziewczęta/kobiety (3,7%) i 14 mężczyzn/chłopców (2,2%).

Z placówek rodzinnych nie było wskazań osób zdolnych, z placówek prowadzonych przez siostry zakonne było to 7 osób (1,1%), zaś pozostałe 31 (4,8%) to wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego (placówki świeckie). Pomimo iż wychowankowie ośrodków prowadzonych przez siostry zakonne częściej od podopiecznych pozostałych placówek wskazywali swoje uczestnictwo w konkursach, olimpiadach, zawodach, utożsamiając się tym samym z osobami zdolnymi, jednakże siostry nie były już tego samego zdania. Twierdziły, że: „co prawda stwarzają swoim wychowankom możliwości do rozwijania pasji, zainteresowań, zachęcają do uczestnictwa w różnego typu aktywnościach, jednakże nie utożsamiają tych działań ze zdolnościami, uważają bowiem, że dopiero jakieś sukcesy, osiągnięcia i praca z tym związana są miernikiem bycia zdolnym". Natomiast ich wychowankowie najczęściej mają „słomiany zapał, z którego nic nie wynika, bo na sukces trzeba sobie zapracować".

Wśród wskazywanych wychowanków byli mieszkańcy placówek usytuowanych w różnych środowiskach, zarówno wiejskich, jak i miejskich, na terenie małych, średnich i dużych miast, z nieznaczną przewagą tych dwóch ostatnich środowisk, co wynika z faktu, że środowisko miejskie daje więcej możliwości do rozwijania swoich pasji, zainteresowań czy zdolności.

Wychowankowie uznani za zdolnych wykazywali zdecydowanie rzadziej zdolności ogólne (wysoki iloraz inteligencji, wysokie wyniki w nauce), zdecydowanie częściej w ich przypadku można było mówić o tzw. zdolnościach specjalnych (kierunkowych), tj. zdolnościach muzycznych, plastycznych, sportowych, humanistycznych, matematycznych. Zdarzały się pojedyncze osoby, u których można było się dopatrywać kilku rodzajów zdolności specjalnych, np. „24-letnia

podopieczna placówki prowadzonej przez siostry zakonne na terenie województwa mazowieckiego wykazywała talent muzyczny, plastyczny, językowy oraz zdolności ogólne", inny przykład: „21-letni podopieczny placówki prowadzonej przez siostry zakonne na terenie województwa podkarpackiego wykazywał zdolności sportowe, muzyczne, matematyczno-informatyczne", albo też przypadek „17-letniego podopiecznego pochodzenia romskiego, przebywającego na terenie województwa podkarpackiego w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego przejawiającego zdolności muzyczne, plastyczne, sportowe".

Wśród wskazywanych zdolnych podopiecznych dominowali wychowankowie przebywający w pieczy powyżej 3, a nawet 6 lat, czyli przeważał nie tymczasowy, a długi pobyt w środowisku pieczy zastępczej, który wiązał się już z pewną stabilizacją i poczuciem bezpieczeństwa.

Zdolni podopieczni w opinii kadry z nimi pracującej to przede wszystkim nastolatkowie i osoby pełnoletnie, dzieci młodsze były wskazywane przez opiekunów nieco rzadziej. Taki tok rozumowania jest zgodny z opinią Abrahama J. Tannenbauma (1983), który wyszedł z założenia, że zdolności dotyczą głównie osób dorosłych, bowiem w przypadku dzieci możemy mówić tylko o potencjalności, która może przerodzić się w talent, pod warunkiem jednoczesnego wystąpienia aż pięciu czynników, tj.: wybitnej inteligencji; uzdolnień kierunkowych (łączą się z konkretną dziedziną aktywności i ujawniają się w różnym wieku); odpowiednich cech osobowości (np. motywacja, obraz własnej osoby, zdrowie psychiczne); wsparcia środowiska (rodzina, koledzy, szkoła, społeczeństwo) oraz sprzyjającego rozwojowi przypadku (specjalne zdarzenia pozwalające na skrystalizowanie się talentu, czyli trudne, nieprzewidziane zdarzenia w życiu człowieka związane ze środowiskiem rodzinnym, szkolnym, społecznym czy zdrowiem jednostki). Wszystkie wskazane komponenty mają wymiar statyczny (właściwości i charakterystyka ucznia określana w konkretnym czasie w porównaniu z grupą rówieśniczą) oraz wymiar dynamiczny (wpływ procesu edukacji i środowiska na rozwój konkretnych zdolności) (Tannenbaum, 1983). Można się zgodzić z Tannenbaumem, że trudniej zidentyfikować zdolności u dzieci młodszych, zdecydowanie łatwiej u starszych, gdyż mają zazwyczaj za sobą pierwsze sukcesy, są bardziej świadome swojej potencjalności, zazwyczaj wiedzą też, czego oczekują od siebie i innych. Na pytanie, jakiego rodzaju czynniki decydują o występowaniu zdolności wśród podopiecznych pieczy instytucjonalnej, postaram się odpowiedzieć w kolejnych rozdziałach.

Trzeci etap badań sondażowych to etap różnicowania (Tannenbaum, 1983). Oparłam go na Teście dla rodziców Davida Lewisa (1988), na który składało się 40 pozycji, opisujących cechy dziecka zdolnego, uzupełnianym przeze mnie na podstawie odpowiedzi uzyskanych od dyrektorów/koordynatorów placówek lub osób wskazanych przez dyrekcję (wychowawców/pedagogów/psychologów).

Uzdolnienia sportowe, których nie można było zidentyfikować na podstawie wspomnianego testu, uznałam za istotne pod warunkiem wystąpienia wyróżniających się sukcesów sportowych (np. reprezentowanie danej dyscypliny na zawodach krajowych, znaczne osiągnięcia w klubach sportowych). Na tej podstawie wyselekcjonowałam grupę 20 zdolnych podopiecznych (3,2% ogólnej badanej populacji), poddanych dalszym analizom na etapie badań jakościowych. Należy podkreślić, iż pomimo wcześniejszych autonominacji i nominacji rodzicielskich, w których wskazani byli również podopieczni województwa podlaskiego, ostatecznie na podstawie wyżej wymienionego testu oraz przyjętych kryteriów co do uzdolnień sportowych nie potwierdzono wcześniejszych wskazań, dlatego też podopieczni z tego województwa nie zostali wybrani do dalszych analiz w części jakościowej. Sytuację tę można tłumaczyć faktem, iż stosunkowo mała grupa podopiecznych z tego województwa (65 osób) została poddana badaniom.

ROZDZIAŁ VIII

ROZPOZNAWANIE I WSPIERANIE ZDOLNOŚCI DZIECI I MŁODZIEŻY PRZEBYWAJĄCEJ W PIECZY INSTYTUCJONALNEJ W PERCEPCJI OSÓB ZAANGAŻOWANYCH W JEJ SPRAWOWANIE

8.1. CHARAKTERYSTYKA ZDOLNYCH PODOPIECZNYCH WYSELEKCJONOWANYCH DO BADAŃ JAKOŚCIOWYCH – STUDIA PRZYPADKÓW

W tej części pracy zostaną przedstawione wyniki badań jakościowych uzyskane na podstawie przeprowadzonych wywiadów jakościowych z wybranymi osobami zaangażowanymi w sprawowanie pieczy zastępczej (dyrektorami, wychowawcami lub innymi osobami wskazanymi przez dyrekcję placówki) na temat zdolnych podopiecznych. Przeprowadziłam 17 takich wywiadów, pomimo iż wyselekcjonowałam 20 zdolnych podopiecznych na podstawie zrealizowanych wcześniej badań ilościowych. Różnica wynikała z faktu, iż w trzech placówkach wskazanych zostało po dwóch zdolnych podopiecznych (dotyczyło to województwa podkarpackiego i świętokrzyskiego). Wśród osób udzielających informacji było 13 dyrektorów, 2 wychowawców, 1 pedagog, 1 psycholog (informacje na ich temat zamieściłam w załączniku 1). Wywiady realizowałam telefonicznie, bowiem całość badań jakościowych przeprowadzałam w czasie pandemii COVID-19 (2019-2020).

Podopieczni, których dotyczyły badania, byli w wieku 10-24 lata, reprezentowali placówki opiekuńczo-wychowawcze usytuowane na terenie 5 województw: lubelskiego, mazowieckiego, podkarpackiego, świętokrzyskiego i warmińsko-mazurskiego. Nie było przedstawicieli województwa podlaskiego, bowiem trzeci etap weryfikacji zdolnych podopiecznych w badaniach sondażowych z wykorzystaniem Testu Lewisa nie potwierdził wcześniejszych nominacji rodzicielskich.

Analizowane przypadki (opis poniżej w tabeli 33 oraz w załączniku 2) to uczniowie szkół podstawowych, ponadpodstawowych oraz uczelni wyższych. Biorąc pod uwagę rozpiętość wiekową oraz fakt, iż w przedziale tym znaleźli się uczniowie w okresie dzieciństwa i młodości, dla przejrzystości użyłam określenia zdolny podopieczny. Wśród wyselekcjonowanych zdolnych podopiecznych znajdowały się zarówno kobiety/dziewczęta, jak i mężczyźni/chłopcy. Podopieczni przebywali w placówkach świeckich, jak i tych prowadzonych przez siostry zakonne,

zaś ośrodki usytuowane były zarówno w środowiskach wiejskich, jak i miejskich. Poniżej zamieściłam tabelę z wykazem zdolnych podopiecznych i podstawowymi informacjami na ich temat (płeć, wiek, rodzaj placówki, rodzaj zdolności, etap edukacyjny – instytucja edukacyjna, plany edukacyjne, województwo, w którym usytuowana jest placówka, środowisko, w którym usytuowana jest placówka, długość pobytu w placówce/pieczy zastępczej).

Tabela 33. Zdolni podopieczni wyselekcjonowani do badań jakościowych

Lp.	Opis/charakterystyka zdolnego podopiecznego
Przypadek 1	Dziewczyna, lat 18, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, posiada zdolności ogólne, uczęszcza do liceum ogólnokształcącego, chce podjąć studia z zakresu psychologii, placówka usytuowana jest w województwie lubelskim, na terenie wsi gminnej, dziewczyna przebywa w pieczy zastępczej 6 lat.
Przypadek 2	Kobieta, lat 20, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej prowadzonej przez siostry zakonne, posiada zdolności ogólne, kształci się na studiach wyższych (kierunek lekarski), placówka usytuowana jest w województwie lubelskim, na terenie dużego miasta, dziewczyna przebywa w pieczy zastępczej 11 lat.
Przypadek 3	Chłopak, lat 18, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, posiada zdolności matematyczne, kształci się w technikum budowlanym, planuje podjąć studia w tym kierunku, placówka usytuowana jest w województwie lubelskim, na terenie małego miasta, chłopak przebywa w pieczy zastępczej 5 lat.
Przypadek 4	Dziewczyna, lat 18, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, posiada zdolności ogólne, kształci się w liceum ogólnokształcącym, planuje podjąć studia medyczne, placówka usytuowana jest w województwie lubelskim, na terenie średniego miasta, dziewczyna przebywa w pieczy zastępczej instytucjonalnej 2 lata, wcześniej w pieczy rodzinnej 6 lat.
Przypadek 5	Chłopak, lat 10, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, posiada zdolności muzyczne, zdolności przywódcze, kształci się w szkole podstawowej, nie ma sprecyzowanych planów co do dalszej edukacji, placówka usytuowana jest w województwie mazowieckim, na terenie średniego miasta, chłopak przebywa w pieczy zastępczej 4 miesiące.
Przypadek 6	Dziewczyna, lat 15, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, posiada zdolności muzyczne, zdolności przywódcze, kształci się w liceum ogólnokształcącym, chciałaby kontynuować naukę w szkole policyjnej, placówka usytuowana jest w województwie mazowieckim, na terenie wiejskim, dziewczyna przebywa w pieczy zastępczej 5 lat.

Lp.	Opis/charakterystyka zdolnego podopiecznego
Przypadek 7	Chłopak, lat 15, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, posiada uzdolnienia sportowe, zdolności przywódcze, kształci się w szkole podstawowej, chce zostać zawodowym piłkarzem, placówka usytuowana jest w województwie mazowieckim, na terenie dużego miasta, chłopak przebywa w pieczy zastępczej 5 lat.
Przypadek 8	Dziewczyna, lat 18, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, posiada zdolności muzyczne, kształci się w liceum ogólnokształcącym oraz szkole muzycznej, chciałaby kontynuować naukę związaną z jej pasją (muzyka), placówka usytuowana jest w województwie mazowieckim, na terenie średniego miasta, dziewczyna przebywa w pieczy zastępczej 1,5 roku.
Przypadek 9	Kobieta, lat 24, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej prowadzonej przez siostry zakonne, posiada zdolności ogólne oraz uzdolnienia plastyczne, muzyczne, językowe, kończy studia na kierunku administracja, ponadto specjalistyczne studia podyplomowe prawo i zarządzanie w sektorze mody, placówka usytuowana jest w województwie mazowieckim, na terenie wiejskim, dziewczyna przebywa w pieczy zastępczej 20 lat.
Przypadek 10	Dziewczyna, lat 18, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, posiada uzdolnienia sportowe i cechy przywódcze, kształci się w liceum ogólnokształcącym, chce studiować na AWF, placówka usytuowana jest w województwie podkarpackim, na terenie średniego miasta, dziewczyna przebywa w pieczy zastępczej 4 lata, wcześniej 0,5 roku w Ośrodku Interwencji Kryzysowej.
Przypadek 11	Kobieta, lat 24, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, posiada zdolności matematyczne oraz artystyczne, studiuje grafikę komputerową oraz w studium stylizacji, placówka usytuowana jest w województwie podkarpackim, na terenie średniego miasta, dziewczyna przebywa w pieczy zastępczej 16 lat.
Przypadek 12	Mężczyzna, lat 19, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, posiada zdolności ogólne, jest studentem I roku wydziału chemii, docelowo chce podjąć pracę w wyuczonym zawodzie, placówka usytuowana jest w województwie podkarpackim, na terenie wiejskim, mężczyzna przebywa w pieczy zastępczej 6 lat.
Przypadek 13	Mężczyzna, lat 21, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej prowadzonej przez siostry zakonne, posiada zdolności sportowe, muzyczne, matematyczne, studiuje informatykę, placówka usytuowana jest w województwie podkarpackim, na terenie dużego miasta, mężczyzna przebywa w pieczy zastępczej 11 lat (w tym czasie najpierw pobyt w placówce przez około 2 lata, 2 lata w rodzinie zastępczej i znów w tej samej placówce).

Lp.	Opis/charakterystyka zdolnego podopiecznego
Przypadek 14	Kobieta, lat 21, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej prowadzonej przez siostry zakonne, posiada zdolności ogólne i cechy przywódcze, studentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz studium taneczno-wokalnego, placówka usytuowana jest w województwie podkarpackim, na terenie dużego miasta, dziewczyna przebywa w pieczy zastępczej 14 lat.
Przypadek 15	Chłopak, lat 17, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, posiada zdolności muzyczne, plastyczne, sportowe, kształci się w szkole branżowej, nie ma sprecyzowanych planów na przyszłość, placówka usytuowana jest w województwie podkarpackim, na terenie średniego miasta, chłopiec pochodzenia romskiego (matka Romka, ojciec Polak), chłopak przebywa w pieczy zastępczej łącznie 8 lat (5 lat w pieczy instytucjonalnej, wcześniej 3 lata w pieczy rodzinnej).
Przypadek 16	Dziewczyna, lat 17, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej prowadzonej przez siostry zakonne, posiada zdolności plastyczne oraz przywódcze, kształci się w technikum gastronomicznym, nie wie, co chce robić w dorosłym życiu, placówka usytuowana jest w województwie świętokrzyskim, na terenie średniego miasta, dziewczyna przebywa w instytucjonalnej pieczy zastępczej od 5 miesięcy, wcześniej przebywała 5 lat w rodzinie zastępczej spokrewnionej (aż do śmierci babki).
Przypadek 17	Dziewczyna, lat 17, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej prowadzonej przez siostry zakonne, posiada zdolności humanistyczne, kształci się w liceum ogólnokształcącym, myśli o dziennikarstwie lub o prawie, placówka usytuowana jest w województwie świętokrzyskim, na terenie średniego miasta, dziewczyna przebywa w pieczy zastępczej od 6 miesięcy.
Przypadek 18	Kobieta, lat 24, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, posiada zdolności matematyczne, kończy studia na Politechnice, kierunek techniczny, placówka usytuowana jest w województwie warmińsko-mazurskim, na terenie małego miasta, dziewczyna przebywa w pieczy zastępczej 12 lat.
Przypadek 19	Dziewczyna, lat 17, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, posiada zdolności muzyczne, kształci się w zespole szkół zawodowych, brak planów na przyszłość, placówka usytuowana jest w województwie warmińsko-mazurskim, na terenie małego miasta, dziewczyna przebywa w pieczy zastępczej 8 lat.
Przypadek 20	Dziewczyna, lat 16, przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, posiada zdolności humanistyczne (literackie), kształci się w liceum ogólnokształcącym, planuje podjąć studia prawnicze, placówka usytuowana jest w województwie warmińsko-mazurskim, na terenie małego miasta, dziewczyna przebywa w pieczy zastępczej od 10 lat.

Z opinii osób sprawujących pieczę zastępczą w badanych placówkach wynika, że: „dziecko ze zdolnościami ogólnymi w pieczy zastępczej to rzadkość, częściej pojawiają się dzieci ze zdolnościami kierunkowymi, np. uzdolnione sportowo, wokalnie, plastycznie". Wychowawczyni placówki opiekuńczo-wychowawczej dodaje: „w moim 14-letnim doświadczeniu w pracy z dziećmi miałam tylko pojedyncze przypadki dzieci zdolnych, jedno z nich zrobiło doktorat" (województwo lubelskie); potwierdza to także siostra zakonna prowadząca placówkę opiekuńczo-wychowawczą (województwo świętokrzyskie): „w ciągu 10-letniego okresu mojej pracy nie było w placówce dziecka zdolnego, zdarzały się jedynie dzieci uzdolnione, głównie muzycznie i sportowo". Jeszcze inny dyrektor stwierdza, że „podczas 13 lat kierowania placówką ani jeden wychowanek, nawet jeśli przejawiał uzdolnienia, nie ukończył studiów wyższych, nawet jeśli je rozpoczął" (warmińsko-mazurskie). Podobne stwierdzenia można usłyszeć w innej z placówek województwa warmińsko-mazurskiego: „Nie zdarzyło się w placówce dziecko zdolne, zdarzają się jedynie dzieci uzdolnione, najczęściej sportowo lub muzycznie, najczęściej w pieczy przebywają dzieci mające duże kłopoty w funkcjonowaniu szkolnym, z dużymi zaległościami edukacyjnymi, wymagające intensywnej pracy wyrównawczej". Inny z dyrektorów podaje, że „uzdolnienia są, ale dzieci nie chcą ich rozwijać pomimo stwarzanych im możliwości" (warmińsko-mazurskie), „dzieci mają słomiany zapał, szybko przychodzi i równie szybko odchodzi chęć rozwijania swoich pasji" (województwo świętokrzyskie). Jeszcze inny stwierdza, że „można zakładać, iż każde dziecko ma jakiś talent, tylko być może jeszcze go nie odkryto, np. ze względu na zaniżoną samoocenę. Ponadto zdarza się, że do placówki trafiają dzieci w tzw. postępowaniach tymczasowych i nie zawsze jest czas i możliwość, aby odkrywać jego uzdolnienia" (województwo podkarpackie). Kolejny dyrektor twierdzi, że „dziecko zdolne w pieczy to rzadkość, nawet jeśli przejawia jakieś uzdolnienia to jest tak zaniedbane emocjonalnie, wychowawczo, z licznymi problemami i po przejściach, że w pierwszej kolejności trzeba się zająć innymi sprawami, na rozwijanie zdolności nie ma już czasu" (województwo mazowieckie). Z podobnego założenia wychodzi dyrektor w województwie świętokrzyskim i dodaje, że „w pierwszej kolejności należy się zająć kwestią zdrowia, bowiem dzieci przychodzą z różnymi schorzeniami, najczęściej bez historii chorób, bez kart zdrowia".

Pomimo tego typu stwierdzeń, udało mi się wyselekcjonować grupę młodych ludzi, których zdecydowanie można zaliczyć do grona osób zdolnych (tabela 33, załącznik 2). Dominują w tej grupie nastolatkowie i osoby pełnoletnie (19 z 20 analizowanych przypadków), z pobytem w pieczy zastępczej powyżej 5 lat (15 z 20 wskazanych przypadków). Przeważają wychowankowie posiadający zdolności kierunkowe różnego typu (14 z badanych 20 przypadków), o sprecyzowanych planach edukacyjno-zawodowych (16 z 20 badanych przypadków), wywodzący się z placówek opiekuńczo-wychowawczych usytuowanych w środowiskach miejskich

(16 z 20 badanych podopiecznych), przy czym są to miasta różnej wielkości, jednakże najliczniej reprezentowane są średnie miasta – powyżej 20 tys. mieszkańców (8 wychowanków). W wyselekcjonowanej grupie nie ma podopiecznych z placówek rodzinnych, największą grupę stanowią wychowankowie świeckich ośrodków typu socjalizacyjnego (14 osób), pozostałe 6 osób to podopieczni placówek prowadzonych przez siostry zakonne.

8.2. SYTUACJE RODZINNE ZDOLNYCH PODOPIECZNYCH

Sytuacje rodzinne zdolnych podopiecznych pieczy zastępczej niejednokrotnie są bardzo skomplikowane, bowiem wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych będąc w domu, doświadczali różnych form przemocy: psychicznej, fizycznej, seksualnej, większość z nich była zaniedbywana, ich potrzeby nie były zaspokajane. Z badań Jolanty Białej (2011) wynika, że ponad 60% wychowanków pieczy zastępczej uważa, że dom rodzinny nie stanowił miejsca, w którym czuli się bezpiecznie.

Moje badania wskazują, iż większość z podopiecznych obserwowało destruktywne zachowania swoich rodziców, tj. libacje alkoholowe, zachowania depresyjne, próby samobójcze, samookaleczenia, śmierć rodzica na skutek samobójstwa, liczne pobyty w szpitalach psychiatrycznych i in. Te sytuacje przekładają się oczywiście na późniejsze postępowanie wychowanków, którzy często powielają zachowania swoich rodziców biologicznych. Podopieczni, trafiający do pieczy zastępczej z licznymi traumami wyniesionymi z domu rodzinnego wymagają ciężkiej, długotrwałej pracy z wychowawcami, pedagogami, psychologami, terapeutami i innymi specjalistami, z którymi współpracują placówki opiekuńczo-wychowawcze. Niejednokrotnie potrzeba dużo czasu, aby pomóc dziecku czy młodemu człowiekowi uporać się z negatywnymi doświadczeniami, u wielu z nich nigdy nie udaje się do końca zniwelować wczesnych negatywnych doświadczeń.

Wśród badanych zdolnych podopiecznych nie stwierdzono wychowanków pozbawionych obojga rodziców na skutek ich śmierci, wszyscy wywodzili się z rodzin obarczonych różnymi dysfunkcjami.

Wśród rodziców były osoby z depresją, po próbach samobójczych, z pobytami w szpitalu psychiatrycznym (co wynika z faktu, że ojciec popełnił samobójstwo na oczach dziecka, matka zaś stosowała przemoc psychiczną, w końcu zostawiła dziecko i wyjechała z innym mężczyzną) (dziewczyna, lat 17, przebywająca obecnie w placówce opiekuńczo-wychowawczej na terenie województwa świętokrzyskiego).

Nader często do placówek trafiają dzieci z rodzin z problemem alkoholowym, gdzie zazwyczaj oboje rodzice piją (kobieta, lat 20, od 11 lat w placówce na

terenie województwa lubelskiego; chłopak, lat 15, od 5 lat w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego na terenie województwa mazowieckiego; mężczyzna, lat 19, od 6 lat w placówce typu socjalizacyjnego na terenie Podkarpacia; dziewczyna, lat 17, przebywająca w placówce na terenie województwa świętokrzyskiego; dziewczyna, lat 16, od 10 lat w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego na terenie województwa warmińsko-mazurskiego). Problem alkoholowy niejednokrotnie przekazywany jest w tych rodzinach z pokolenia na pokolenie (np. ojciec i dziadek pijący), a warunki socjalne nie spełniają żadnych norm (dziewczyna, lat 17, województwo świętokrzyskie).

W wielu przypadkach z problemem alkoholowym związane jest bezrobocie, przemoc fizyczna, wielodzietność i rozbicie rodziny, niezaradność życiowa (dziewczyna, lat 18, od 6 lat w pieczy instytucjonalnej na terenie województwa lubelskiego; chłopak, lat 10, przebywający od 4 miesięcy w placówce socjalizacyjnej na terenie województwa mazowieckiego; dziewczyna, lat 15, od 5 lat w pieczy instytucjonalnej na terenie województwa mazowieckiego; kobieta, lat 24, od 12 lat w pieczy instytucjonalnej na terenie województwa warmińsko-mazurskiego). Rodziny przejawiające różnego rodzaju problemy, trudności czy będące w kryzysie w literaturze przedmiotu określa się mianem rodzin problemowych (Marynowicz-Hetka, 1987), dysfunkcyjnych (Kawula, 2004), rodzin ryzyka (Kantowicz, 2001, 2014; Kawula, 2003), rodzin specjalnej troski (Wódz, 1998), rodzin wieloproblemowych (Krasiejko, 2016). Dla potrzeb pracy przyjęto ostatnie określenie, jako najbardziej adekwatne do opisywanych sytuacji. Niezależnie jednak od nazewnictwa w każdym przypadku mamy do czynienia z zaburzoną realizacją podstawowych funkcji: opiekuńczo-wychowawczej, socjalizacyjnej, ekonomicznej.

Niejednokrotnie nieumiejętność zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka czy nierealizowanie funkcji opiekuńczo-wychowawczych wynika z nazbyt młodego wieku, w którym zakłada się rodzinę, nie będąc przygotowanym do trudnej roli rodzica (tak było w przypadku podopiecznej, lat 18, województwo lubelskie, gdzie matka dziewczyny w wieku 20 lat posiadała już trójkę dzieci). Czasami też z problemem alkoholowym jednego z rodziców mieszają się inne dysfunkcje, zaburzenia czy choroby, np. choroby psychiczne drugiego z rodziców (kobieta, lat 24, od 16 lat w pieczy instytucjonalnej na terenie województwa podkarpackiego).

W placówkach zdarzają się także dzieci, w tym również zdolne, które zostały pozostawione przez swoich rodziców, którzy z różnych przyczyn nie chcieli się nimi zajmować (chłopak, lat 18, 5 lat w placówce zlokalizowanej w województwie lubelskim; kobieta, lat 24, od 20 lat w placówce w województwie mazowieckim; dziewczyna, 17 lat, 8 lat w placówce socjalizacyjnej na terenie Warmii i Mazur).

Zdarzają się również sytuacje losowe, kiedy jedno z rodziców umiera, a drugie nie radzi sobie z zaistniałą sytuacją, popadając w zachowania patologiczne

i swoją frustrację wyładowując na dziecku poprzez zachowania przemocowe, najczęściej stosując przemoc psychiczną (dziewczyna, lat 18, od 1,5 roku w pieczy instytucjonalnej na Mazowszu).

Niestety coraz częstsze są również sytuacje, gdy dziecko z jakichś przyczyn trafia do pieczy instytucjonalnej, następnie znajduje się dla niego rodzina zastępcza, w której przebywa przez jakiś czas, po czym z różnych powodów trafia ponownie do pieczy instytucjonalnej (mężczyzna, lat 21, 11 lat w pieczy zastępczej, w tym 2 lata w placówce, później 2 lata w rodzinie zastępczej i ponownie w placówce na Podkarpaciu; chłopak, lat 17, pochodzenia romskiego, 5 lat w pieczy instytucjonalnej, w międzyczasie 3 lata w pieczy rodzinnej, łącznie 8 lat w pieczy zastępczej województwo podkarpackie), czasami przejście z jednego typu pieczy do drugiego następuje na wyraźne żądanie wychowanka (dziewczyna, lat 18, 2 lata w pieczy instytucjonalnej, 6 lat w pieczy rodzinnej, województwo lubelskie).

Niezwykle rzadko natomiast mamy do czynienia z sytuacjami, w których dziecko zdolne przebywające w pieczy jest pochodzenia mieszanego, gdy jedno z rodziców jest z Polski, a drugie innej narodowości, kiedy trudno ustalić tożsamość rodziców, którzy nie są zainteresowani ani wspólnym życiem, ani wychowywaniem dziecka (chłopak, lat 17, województwo podkarpackie).

W niektórych przypadkach rodzice mają zasądzony wieloletni wyrok, przebywają długi czas w zakładzie karnym, wówczas dziecko trafia do pieczy zastępczej i jest skazane na długotrwały pobyt w placówce (dziewczyna, 18 lat, 4 lata w pieczy zastępczej, województwo podkarpackie; kobieta, 21 lat, od 14 lat w pieczy zastępczej, województwo podkarpackie).

Warto też zastanowić się, czym są warunkowane osiągnięcia jednostki. Jak twierdzi Cynthia N. Brown (1997), wiele czynników ma na nie wpływ, zarówno środowisko (w tym także rodzina), jak i dziedziczenie (Reis, 1999). Wpływ dziedziczenia pewnych cech, uzdolnień, zainteresowań po rodzicach bądź dziadkach w niniejszych badaniach nie do końca można potwierdzić, bowiem niejednokrotnie zdolni podopieczni trafiają pod opiekę ze swoim rodzeństwem, które nie wykazuje podobnych talentów (dziewczyna, lat 18, do pieczy zastępczej trafiła z 5 rodzeństwa, z którego nikt nie wykazuje zdolności czy nawet jakichkolwiek zainteresowań – Przypadek 1; dziewczyna, lat 15, do pieczy trafiła z licznym rodzeństwem zarówno młodszym od niej, jak i starszym, niewykazującym żadnych talentów – Przypadek 6; dziewczyna, lat 18, do pieczy trafiła z 3 siostrami, które nie wykazują żadnych zdolności – Przypadek 10; kobieta, 24 lata, do pieczy trafiła z bratem – Przypadek 11; mężczyzna, lat 19, trafił do placówki 6 lat temu z licznym rodzeństwem, z dużymi zaległościami edukacyjnymi, które jemu dzięki ciężkiej pracy udało się nadrobić, niestety nie dotyczyło to jego rodzeństwa – Przypadek 12; kobieta, lat 24, do pieczy trafiła w wieku lat 13 z 5 młodszego rodzeństwa – Przypadek 18). Niektóre

przypadki potwierdzają posiadanie podobnych zainteresowań, jednak w przypadku rodzeństwa niekoniecznie można używać określenia zdolności, a jedynie predyspozycje (chłopak, lat 10 – Przypadek 5, trafił z licznym rodzeństwem przyrodnim, z którego żadne nie wykazywało zdolności, siostra rodzona ma podobne zainteresowania, jednak nie można mówić o talencie).

W wielu sytuacjach podobne zdolności się pojawiają, jednakże nie wszyscy podopieczni są zainteresowani rozwijaniem swoich pasji, zainteresowań, np. chłopak, lat 15, uzdolniony sportowo – Przypadek 7, w placówce przebywa z siostrą, która posiada podobne zainteresowania, jednak nie odnosi sukcesów w tej dziedzinie. Z kolei dziewczyna, lat 17, uzdolniona muzycznie – Przypadek 19, w placówce przebywa z siostrą, która również pięknie śpiewa, jednak brak jej motywacji do podejmowania jakiejkolwiek aktywności. Jako inny przykład może posłużyć Przypadek 3 – chłopak, lat 18 o zdolnościach matematycznych, zainteresowany budownictwem, w pieczy zastępczej przebywał ze starszym bratem o podobnych zainteresowaniach, jednakże brat nie chciał rozwijać swoich zdolności, pomimo iż placówka stwarzała mu takie możliwości. Dlatego też obok uwarunkowań genetycznych należy analizować cechy osobowościowe poszczególnych zdolnych podopiecznych, tj. wytrwałość, pracowitość, silną motywację, ukierunkowanie na cel, bo to prawdopodobnie one będą warunkowały osiągnięcia.

W kilku przypadkach nie da się stwierdzić uwarunkowań genetycznych, bowiem nie posiadają rodzeństwa, a dyrektorzy/wychowawcy/pedagog/psycholog nie mają szczegółowej wiedzy w tym zakresie (kobieta, lat 20, od 11 lat w pieczy w województwie lubelskim – Przypadek 2; dziewczyna, lat 18, od 6 lat w pieczy zastępczej w województwie lubelskim – Przypadek 4; dziewczyna, lat 18, od 1,5 roku w pieczy na terenie Mazowsza – Przypadek 8; kobieta, 24 lata, od 20 lat w placówce u sióstr zakonnych na Mazowszu – Przypadek 9; mężczyzna, lat 21, od 11 lat w pieczy na Podkarpaciu – Przypadek 13; kobieta, lat 21, od 14 lat w pieczy w województwie podkarpackim – Przypadek 14).

Z kolei Przypadek 15 (chłopak, lat 17, województwo podkarpackie) zdecydowanie potwierdza uwarunkowania genetyczne swoich zdolności, zwłaszcza w zakresie muzyczno-tanecznym po matce pochodzenia romskiego.

Częściowo wpływ cech dziedzicznych można potwierdzić w czterech przypadkach, na podstawie informacji o rodzeństwie zdolnych podopiecznych, ponieważ brak tego typu informacji o rodzicach czy najbliższej rodzinie wskazywanych wychowanków. Mam na myśli Przypadek 3, chłopak o zainteresowaniach matematycznych, do pieczy trafił ze starszym bratem, który wykazywał podobne zainteresowania, ale ich nie rozwijał (być może zbyt późno trafił do pieczy zastępczej, aby można go było jeszcze zmotywować do pracy i rozwijania swoich zdolności); Przypadek 5, chłopak uzdolniony muzycznie, rodzona siostra posiada podobne

zainteresowania, jednak nie można mówić o talencie; Przypadek 7, chłopak uzdolniony sportowo, podobnie jak poprzedni do pieczy trafił z siostrą o podobnych zainteresowaniach, jednakże bez większych sukcesów na tym polu; Przypadek 19, dziewczyna uzdolniona muzycznie do pieczy trafiła z siostrą, która również ładnie śpiewa, jednak brak jej motywacji do ćwiczeń i ciężkiej pracy. Zazwyczaj brakuje dogłębnych informacji o rodzinach biologicznych badanych zdolnych wychowanków, aby móc wnioskować o ich predyspozycjach genetycznych, można to stwierdzić jedynie w przypadkach, gdy posiadają rodzeństwo o podobnych zainteresowaniach i sukcesach.

8.3. RODZAJE ZDOLNOŚCI, FUNKCJONOWANIE POZNAWCZE, SPOŁECZNE I SZKOLNE ZDOLNYCH PODOPIECZNYCH

Podopieczni, których rozwój w jednej lub kilku dziedzinach jest bardziej zaawansowany niż u ich rówieśników, określani są jako zdolni bądź uzdolnieni. Za osobę zdolną uważa się taką, która posiada wysoki iloraz inteligencji, możliwość osiągania sukcesów w wielu dziedzinach, szerokie zainteresowania, łatwość w uczeniu się i przyswajaniu wiedzy, samokrytycyzm i pracowitość. Typowym przykładem zdolnego podopiecznego wykazującego większość wymienianych powyżej cech jest Przypadek 9 (kobieta, lat 24), o czym świadczy wypowiedź dyrektora placówki opiekuńczo-wychowawczej, prowadzonej przez siostry zakonne w województwie mazowieckim:

> „dziewczyna obok zdolności ogólnych (zawsze miała świadectwo z czerwonym paskiem), posiada uzdolnienia językowe (zdobyła certyfikat z języka angielskiego), zdolności plastyczne, muzyczne (chodzi na lekcje śpiewu, nagrywa własną płytę), jest osobą twórczą o bardzo oryginalnych pomysłach, ma bardzo szerokie zainteresowania (administracja, prawo, moda, uczy dzieci języka angielskiego metodą Helen Doron, z czego ma certyfikat)".

Z kolei uzdolnienia są ściśle powiązane z określoną dziedziną, w której się przejawiają, pozwalają na uzyskiwanie osiągnięć w konkretnych dziedzinach aktywności. Uzdolnienie można rozpatrywać w co najmniej kilku dziedzinach: zdolności intelektualne, naukowe, przywództwo społeczne, talent w sztukach pięknych i in. Jako przykład uzdolnionego podopiecznego, dodatkowo wykazującego cechy przywódcze może posłużyć Przypadek 7 (chłopak, lat 15), bowiem z wypowiedzi dyrektora placówki opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego z województwa mazowieckiego wynika, że:

„chłopak wykazuje uzdolnienia sportowe, odnosi liczne sukcesy na zawodach, grał w lokalnym klubie sportowym, w momencie kiedy pojawiły się sukcesy, stał się lokalnym gwiazdorem i przywódcą grupy, a o jego członkostwo zaczęły się ubiegać poważne kluby sportowe"

oraz Przypadek 10 (dziewczyna, lat 18),

„odnosząca również sukcesy sportowe, była nawet powołana do kadry narodowej na Mistrzostwa Polski w pchnięciu kulą, otrzymuje stypendium z Urzędu Miasta za osiągnięcia sportowe, wykazuje ponadto cechy przywódcze" (pedagog, placówka opiekuńczo-wychowawcza typu socjalizacyjnego, województwo podkarpackie).

Jako inny przykład dyrekcja placówki opiekuńczo-wychowawczej z województwa podkarpackiego wskazuje chłopaka, lat 17 – Przypadek 15,

„który obok uzdolnień muzycznych, plastycznych w opinii kadry placówki jest również bardzo kreatywny, potrafił np. stworzyć logo dla firmy z branży energetycznej i zdobyć wysoką nagrodę pieniężną, był przy tym bardzo oryginalny i pomysłowy".

Z kolei Przypadek 11 (kobieta, lat 24) w opinii pedagoga (województwo podkarpackie) jest uzdolniona artystycznie, w szerokim rozumieniu tego słowa, bowiem

„dziewczyna studiuje grafikę komputerową, kończy też studium stylizacji pięknie maluje, szkicuje, fotografuje, jest przy tym bardzo kreatywna".

Z literatury przedmiotu wynika, iż uczniowie, którzy mają wyjątkowe uzdolnienia w funkcjonowaniu poznawczym, szybciej nabywają wiedzę i uczą się nowych umiejętności, dokładniej rozumieją nowy materiał, mają szerokie spektrum zainteresowań, postawę pytającą (są ciekawi wszystkiego i o wszystko pytają). Fakt ten potwierdza w swojej wypowiedzi siostra dyrektor jednej z lubelskich placówek prowadzonych przez siostry zakonne:

„Nasza 20-letnia podopieczna zawsze była bardzo dociekliwa, już jako dziecko zadawała mnóstwo pytań, zwłaszcza dotyczących różnych schorzeń i ich przyczyn, dzisiaj studiuje medycynę" (lubelskie, placówka prowadzona przez siostry zakonne, Przypadek 2).

Autorzy zajmujący się problematyką zdolności wśród najczęściej wskazywanych cech charakterystycznych dla dzieci zdolnych i uzdolnionych wymieniają:

łatwość zapamiętywania, uczenia się, spostrzegawczość, bogatą wyobraźnię, ciekawe i oryginalne pomysły, umiejętność wnioskowania, dobrą pamięć, koncentrację uwagi, umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów, wysoką sprawność językową, perfekcjonizm, co zazwyczaj przekłada się na wysokie wyniki w nauce (Bates, Munday, 2005; Baum, 2013; Lewis, 1998; Regan, 2005). Jako przykłady potwierdzające powyższe wskazania posłużyć mogą wybrane przypadki zdolnych podopiecznych:

– Przypadek 1 (dziewczyna, lat 18),

„od 6 lat mieszka w placówce opiekuńczo-wychowawczej w województwie lubelskim, obecnie jest uczennicą klasy maturalnej, będzie zdawać na psychologię. Ma świadectwo z czerwonym paskiem i jak sama twierdzi jest dobra ze wszystkich przedmiotów, potrafi w 15 minut przyswoić materiał, który innym dzieciom zajmuje pół dnia, do klasówek uczy się maksymalnie 30 minut i to koło północy, bo wtedy w placówce jest cicho, lubi wszystkie przedmioty, oprócz informatyki, z nią jest problem, bo w placówce jest jeden komputer na kilku wychowanków, jest perfekcjonistką, wszystko ma zawsze dokładnie zaplanowane i przemyślane" (fragment wypowiedzi wychowawcy);

– Przypadek 3 (chłopak, lat 18),

„od 5 lat mieszka w placówce na terenie województwa lubelskiego, uczeń technikum budowlanego, wybiera się na Politechnikę Lubelską, na kierunek budownictwo. Jest uzdolniony matematycznie, sam wyszukuje sobie zajęcia dodatkowe, np. z mechatroniki czy zajęcia komputerowe. Przy odpowiedniej motywacji (obiecana nagroda finansowa) potrafił się zmobilizować i miał świadectwo z czerwonym paskiem, uczy się bardzo szybko, ma świetną pamięć" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki);

– Przypadek 4 (dziewczyna, lat 18),

„uczennica ostatniej klasy liceum ogólnokształcącego, obecnie przygotowuje się do matury i na studia medyczne, świadectwo z czerwonym paskiem. Od dwóch lat mieszka w placówce na terenie województwa lubelskiego, wcześniej od trzeciej klasy szkoły podstawowej przebywała w rodzinie zastępczej u babci. Sama chętnie się uczy, kupuje różne książki dodatkowe, aby poszerzyć swoją wiedzę, jest niezwykle dociekliwa i pracowita" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki opiekuńczo-wychowawczej w województwie lubelskim);

– Przypadek 8 (dziewczyna, lat 18),

„uczennica liceum ogólnokształcącego oraz szkoły muzycznej, pomimo iż w placówce jest tylko 1,5 roku, dała się poznać jako dobry uczeń, osoba bardzo pracowita, mająca silną motywację, zdeterminowana i konsekwentna w swoich działaniach" (fragment wypowiedzi wychowawcy, placówka opiekuńczo-wychowawcza w województwie mazowieckim);

– Przypadek 9 (kobieta, lat 24),

„od 20 lat w placówce prowadzonej przez siostry zakonne, studentka administracji, studia podyplomowe z prawa i zarządzania w sektorze mody, liczne certyfikaty (w tym z języka angielskiego), szerokie zainteresowania, osoba bardzo zdolna, zawsze uczyła się sama, nauka nie sprawiała jej żadnych problemów, przy tym osoba skromna i opiekuńcza" (fragment wypowiedzi siostry dyrektor, placówka w województwie mazowieckim);

– Przypadek 12 (mężczyzna, lat 19),

„student wydziału chemii, w pieczy zastępczej od 6 lat, przyszedł do placówki z licznymi brakami edukacyjnymi, które w ciągu roku nadrobił, dobry uczeń, startował w olimpiadach i konkursach z różnych przedmiotów z różnym efektem, z niektórych osiągał sukcesy, bardzo szybko się uczy, bardzo inteligentny, zainteresowania plastyczne, muzyczne, sportowe – niestety brak miejsc do rozwijania tych zainteresowań, bowiem placówka usytuowana w środowisku wiejskim, na uczelni będzie miał stypendium naukowe" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki opiekuńczo-wychowawczej z województwa podkarpackiego);

– Przypadek 13 (mężczyzna, lat 21),

„student informatyki, placówka prowadzona przez siostry zakonne, 11 lat w pieczy zastępczej, uzdolniony sportowo (brązowy medal Mistrzostw Polski w biegach na hali), świadectwo w szkole z czerwonym paskiem, brał udział w różnych olimpiadach i osiągał wyniki na etapach międzyszkolnych, szczególnie uzdolniony matematycznie, gra na gitarze, zawsze był indywidualistą skupionym na sobie, ale nauka przychodziła mu z dużą łatwością" (fragment wypowiedzi psychologa, województwo podkarpackie);

– Przypadek 14 (kobieta, lat 21),

„studentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, 14 lat w pieczy zastępczej, placówka prowadzona przez siostry zakonne, dziewczyna zawsze startowała w licznych olimpiadach i konkursach, interesuje ją taniec i śpiew, wykazuje cechy przywódcze, jest stanowcza, ma swoje zdanie, nauka nigdy nie sprawiała jej większych problemów" (fragment wypowiedzi psychologa, województwo podkarpackie);

– Przypadek 18 (kobieta, lat 24),

„studentka ostatniego roku Politechniki Gdańskiej, kierunek techniczny, otrzymuje stypendium naukowe, dodatkowo pracuje, aby się samodzielnie utrzymać, od 13 roku życia przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego. Zawsze miała świetną pamięć, była bardzo pracowita i wytrwała w dążeniu do obranego celu, nie potrzebowała pomocy w nauce, zawsze radziła sobie sama" (fragment wypowiedzi dyrektora, województwo warmińsko-mazurskie).

U wskazanych podopiecznych dają się zauważyć niezwykle ważne predyspozycje, takie jak pracowitość, systematyczność, konsekwencja w działaniu, dociekliwość, czy też planowe działanie, pozwalające osiągać wysokie wyniki i realizować zamierzone cele.

Jak wynika z literatury przedmiotu, osoby zdolne znacznie szybciej zaczynają mówić, budują pełne zdania i mają większy zasób słów, którymi się posługują. Ich wczesna mowa zazwyczaj charakteryzuje się niezwykle dojrzałym i wyrafinowanym słownictwem oraz niezwykłymi osiągnięciami lingwistycznej pamięci. Również w pieczy zastępczej można znaleźć potwierdzenie wymienionych powyżej cech. Potwierdzającym to przykładem jest 24-letnia podopieczna placówki z województwa mazowieckiego (Przypadek 9), uzdolniona m.in. językowo. Jak twierdzi siostra dyrektor:

„dziewczyna ma niezwykłą umiejętność szybkiego przyswajania sobie nowych słówek, zna w stopniu bardzo dobrym język angielski, z którego ma certyfikat, ma też świetną pamięć, wystarczy, że raz coś przeczyta i prawie wszystko zapamiętuje".

Dzieci zdolne mogą wcześnie demonstrować rozwój intelektualny, psychomotoryczny i psychospołeczny. Szybciej zaczynają chodzić, szybciej uczą się czytać, pisać, liczyć i szybciej zaczynają mówić złożonymi zdaniami. Te cechy również

znajdują odzwierciedlenie w wybranych przypadkach poddanych analizie na etapie badań jakościowych, chodzi tu głównie o Przypadek 17 (dziewczyna, lat 17), która w opinii siostry zakonnej, będącej dyrektorem placówki,

> „jest osobą, która ma rozległe umiejętności narracyjne, konstruuje rozbudowane zdania, jej opisy są bardziej szczegółowe oraz ustrukturyzowane, lubi również dużo czytać".

Jako inny przykład posłużyć może Przypadek 20 (dziewczyna, lat 16, od 10 lat w placówce),

> „uczennica klasy II liceum, podopieczna placówki opiekuńczo-wychowawczej w województwie warmińsko-mazurskim, uzdolniona literacko/humanistycznie, która już jako małe dziecko potrafiła budować długie zdania i tworzyć z nich historyjki. Dziewczyna interesuje się teatrem, literaturą, poezją, startuje w różnych konkursach literackich organizowanych przez placówkę i przez szkołę, zawsze je wygrywa" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki, województwo warmińsko-mazurskie).

Zazwyczaj rozwój poznawczy dzieci uzdolnionych jest znacznie lepszy niż ich rozwój społeczno-emocjonalny, co znajduje odzwierciedlenie w analizowanych przypadkach. Jako dobry przykład posłużyć może opisywana powyżej 16-letnia podopieczna placówki w województwie warmińsko-mazurskim, która, pomimo iż bardzo zdolna i niesprawiająca trudności dydaktycznych,

> „przejawia bardzo duże problemy w funkcjonowaniu społecznym. Nie potrafi się podporządkować żadnym regułom ani w szkole, ani w placówce, uważa, że nie dotyczą jej żadne obowiązki, np. pomoc w kuchni, przy sprzątaniu, wyznaczone godziny na odrabianie lekcji. Jeśli nie chce wykonywać jakichś czynności, potrafi buntować także resztę grupy, aby tylko postawić na swoim" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki, województwo warmińsko-mazurskie).

Innym przykładem jest Przypadek 5 (chłopak, lat 10):

> „chłopiec uzdolniony muzycznie, również z zainteresowaniami sportowymi, przejawiający bardzo duże problemy emocjonalne, reaguje nieadekwatnie do sytuacji, złości się, jest nawet agresywny, jeśli coś jest nie po jego myśli" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki, województwo mazowieckie).

Z kolei Przypadek 6 (dziewczyna, lat 15):

> „uzdolniona muzycznie, odnajduje się jedynie w środowisku pieczy zastępczej, natomiast ma bardzo złe relacje z rówieśnikami w środowisku szkolnym, nie radzi sobie z własnymi emocjami, przez co ma dużo uwag na terenie szkoły, ma też problemy z zachowaniem, opuszcza dużo lekcji, nie chce uczestniczyć w zajęciach szkolnych" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki, województwo mazowieckie).

Już w 1926 r. pionierka badań nad dziećmi zdolnymi Stteter L. Holingworth ustaliła, że im bardziej dzieci odbiegają od przeciętnej dla danego wieku, tym więcej problemów z ich przystosowaniem, im wyższe IQ, tym większe problemy z rówieśnikami. Jako potwierdzenie analiz Stetter L. Holingworth może posłużyć opisywany powyżej Przypadek 20 (dziewczyna, lat 16). Dyrektor placówki opiekuńczo-wychowawczej z województwa warmińsko-mazurskiego twierdzi, że:

> „dziewczyna jest bardzo zdolna, świadectwo z czerwonym paskiem, wykazuje uzdolnienia teatralne, literackie, chce zostać prawnikiem. Jednak przejawia bardzo duże problemy społeczne, jest obojętna na zasady dobrego wychowania, nie ma autorytetów, ma tendencje do manipulacji otoczeniem, potrafi buntować resztę podopiecznych przeciw obowiązującym zasadom, lekceważy innych, łatwo popada w konflikty, przez co zaburzone jest jej właściwe funkcjonowanie zarówno w środowisku szkolnym, rówieśniczym czy placówkowym".

Z wypowiedzi tej wynika, że dziewczyna jest zdolna, niestety ma poważne problemy z relacjami w środowisku rówieśniczym, zarówno w szkole, jak i w placówce. Dyrektor dodaje, iż dodatkowo

> „przejawia ona postawę roszczeniową, za swoje nieustanne wybryki podlega ciągłemu systemowi karania, np. w formie odbierania kieszonkowego, czy różnego rodzaju zakazom, które niestety nie są skuteczne".

Wspomniana postawa roszczeniowa podkreślana jest w kilku placówkach. Jest ona przypisywana wielu podopiecznym, szczególnie zaś tym zdolnym czy uzdolnionym (Przypadek 4 – dziewczyna, lat 18, województwo lubelskie; Przypadek 19 – dziewczyna, lat 17, województwo warmińsko-mazurskie; Przypadek 20 – dziewczyna, lat 16, województwo warmińsko-mazurskie). Wspominani powyżej zdolni podopieczni przejawiają wiele problemów w procesie socjalizacji. Ich przyczyn można się doszukiwać w pewnych cechach osób uzdolnionych takich,

jak: asynchronizm w rozwoju (szybszy rozwój poznawczy w stosunku do emocjonalnego), wrażliwość emocjonalna, perfekcjonizm, potrzeba pracy na swój własny sposób, poczucie różnicy między sobą a rówieśnikami.

Ponadto dzieci uzdolnione są niezwykle wrażliwe na otoczenie. Bardzo szybko rozumieją różne sytuacje społeczne, mimo niewypowiedzianych sygnałów, reprezentują wysoką empatię, co znajduje odzwierciedlenie w Przypadku 14 (kobieta, lat 21), która

> „podczas swojego 14-letniego pobytu w pieczy zastępczej dała się poznać wychowawcom jako osoba bardzo wrażliwa na krzywdę innych, chrakteryzująca się postawą empatyczną, dlatego też dzisiaj studiuje pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną, ponieważ zawsze chciała pomagać dzieciom" (fragment wypowiedzi psychologa, województwo podkarpackie).

Przyczyny problemów z socjalizacją wskazywane w literaturze to m.in. czynniki społeczno-kulturowe: instytucja edukująca, która nie jest w stanie zaspokoić naukowych potrzeb dzieci uzdolnionych oraz pewne normy społeczne, które naznaczają każdego, kto zachowuje się w odmienny sposób. Przykładów potwierdzających powyższe stwierdzenie jest wiele, właściwie w każdym z badanych województw znalazła się jakaś placówka, w której dyrektorzy czy wychowawcy wypowiadali się negatywnie o współpracy z instytucjami edukującymi (szkołami, różnych szczebli), które niewiele miały do zaoferowania uczniom zdolnym czy uzdolnionym, nie bardzo wiedziały, co z tym uczniem zrobić i jak go traktować, sztucznie wyszukiwały trudności wychowawcze. W niektórych szkołach (szczególnie w małych szkołach wiejskich) nie pracowało się z dzieckiem wychowawczo, stygmatyzowało się „dzieci placówkowe", żądało się, by „z dzieckiem uczęszczać do lekarza psychiatry, podawać dzieciom leki psychotropowe, robiło się wszystko, by się dziecka pozbyć". Wynikało to z faktu, że „pracownicy szkoły nie rozumieli sytuacji dzieci umieszczanych w pieczy zastępczej". Oczywiście, jeśli jest taka możliwość, placówka „unika umieszczania dzieci w tego typu instytucjach, w których dzieci są niechciane", jednakże usytuowanie ośrodków w małych środowiskach, najczęściej wiejskich, nie zawsze stwarza takie alternatywy.

Z kolei z badań Miraca M. U. Grossa (2005) wynika, że dzieci zdolne często w szkole czuły się głęboko nieszczęśliwe i społecznie odrzucone. Potwierdzają ten fakt również dyrektorzy, wychowawcy i inni pracownicy, stwierdzając, iż

> „niejednokrotnie dzieci z placówek opiekuńczo-wychowawczych ukrywają fakt swojego pobytu w pieczy zastępczej, bowiem nie chcą być stygmatyzowane i traktowane gorzej od swoich rówieśników".

Dyrektor jednej z placówek usytuowanej w województwie lubelskim stwierdza, że ich wychowanka

> „musiała zmienić szkołę, bo w starej nie dało się wytrzymać. Dziewczyna miała wrażenie, że wszyscy szepczą poza jej plecami, że jest z patologii. Nie chciało jej się uczyć, wracała do placówki zmęczona i z bólem głowy. Zmieniła środowisko szkolne, teraz nikt nie wie, że jest z domu dziecka i jest OK. Uczy się dobrze, więc nie ma większych problemów z nauczycielami, z kolegami raczej też nie" (Przypadek 4).

Wypowiedź ta świadczy również o tym, że osoby zdolne potrafią trafnie odczytać oczekiwania innych względem nich i dopasować się do wymagań, co oznacza, że ich kompetencje społeczne są wysokie.

Zdarza się, że zdolny podopieczny nie potrafi odnaleźć się w grupie rówieśniczej, bowiem nie umie ona docenić jego talentu, dlatego też zazwyczaj świetnie odnajduje się w starszym towarzystwie, woli spotykać się z osobami starszymi od siebie i dorosłymi. Potwierdzenie tego stwierdzenia można znaleźć w moich badaniach, a jako przykład może posłużyć Przypadek 15 – chłopak, lat 17, pochodzenie romskie, który

> „właściwie nie ma przyjaciół ani kolegów, ma tylko jedną starszą od siebie koleżankę, właściwie przyjaciółkę, dobrze też czuje się w towarzystwie kadry placówki, jego rówieśnicy i pozostali mieszkańcy placówki nie rozumieją muzyki, którą komponuje, nie potrafią interpretować jego prac plastycznych ani wierszy, które pisze" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki, województwo podkarpackie).

Dzieci uzdolnione przejawiają różne trudności w zakresie socjalizacji, ponieważ ich poziom rozwoju i oczekiwania względem przyjaźni są radykalnie odmienne od rówieśników. Dzieci te mają świadomość, że są nielubiane i odrzucane przez kolegów z klasy. Potwierdzają to słowa siostry dyrektor z województwa lubelskiego:

> „nasza podopieczna, dziś już dorosła osoba, nigdy nie potrafiła dogadać się z innymi dzieciakami, zawsze wybierała towarzystwo wychowawców, pedagoga czy nauczycieli w szkole, nawet chłopaka znalazła kilka lat starszego od siebie, zawsze twierdziła, że koledzy z klasy jej nie lubią" (Przypadek 2, kobieta, lat 20).

Samotność jest często spotykaną cechą dzieci zdolnych. Niektórzy badacze problemu tłumaczą to tym, że mają one bogaty świat wewnętrzny, który sprawia,

że czują się dobrze same ze sobą (Adams-Byers, Whitsell, Moon, 2004; Gross, 2005; Janos, Marwood, Robinson, 1985; Winner, 2000). Potwierdzają to stwierdzenie moje badania, bowiem kilka analizowanych przypadków zdolnych podopiecznych to samotnicy, wybierający towarzystwo książek, komputera czy swoich pasji, mający niewielką liczbę potencjalnych przyjaciół, którzy dzieliliby z nimi ich zainteresowania. Jako przykłady mogą posłużyć: opisywany powyżej Przypadek 15 (17-letni chłopak pochodzenia romskiego), jak również Przypadek 6 (dziewczyna, lat 15, od 5 lat w placówce typu socjalizacyjnego na Mazowszu):

> „odnajduje się jedynie w placówce, w środowisku lokalnym i w szkole nie ma żadnych przyjaciół ani znajomych, nie jest akceptowana, ma duże problemy z zachowaniem w szkole" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki, województwo mazowieckie).

Przypadek 10 (dziewczyna, lat 18, 4 lata w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego na Podkarpaciu):

> „trudna w relacjach, nie znosi krytyki, nie jest lubiana ani w placówce, ani w szkole, jest bardzo konfliktowa, nie ma dobrych relacji nawet z młodszymi siostrami" (fragment wypowiedzi pedagoga, województwo podkarpackie).

Przypadek 11 (kobieta, lat 24, 16 lat w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego na terenie województwa podkarpackiego):

> „zawsze była wycofana, trzymała się raczej z boku, chociaż nie konfliktowała się z nikim, nigdy też nie nawiązała żadnej przyjaźni" (fragment wypowiedzi pedagoga, województwo podkarpackie).

Przypadek 13 (mężczyzna, lat 21, 11 lat w placówce prowadzonej przez siostry zakonne na terenie województwa podkarpackiego):

> „zawsze zamiast relacji z rówieśnikami wybierał towarzystwo komputera, dzisiaj studiuje informatykę" (fragment wypowiedzi psychologa, województwo podkarpackie).

Przypadek 20 (dziewczyna, lat 16, od 10 lat w placówce typu socjalizacyjnego w województwie warmińsko-mazurskim):

> „zawsze była bardzo konfliktowa, ciężko jej dogadać się z innymi wychowankami w placówce, podobnie jest w środowisku szkolnym, lubi

rządzić i nie znosi sprzeciwu, a to niekoniecznie podoba się innym" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki, województwo warmińsko-mazurskie).

Jest to szczególny problem w przypadku dzieci zdolnych przebywających w pieczy zastępczej, stanowią one bowiem znikomy procent społeczności placówki.

Dzieci zdolne mogą przejawiać różnego typu cechy negatywne takie, jak: nieuwaga, popełnianie prostych błędów, niedojrzałość emocjonalna (Przypadek 15), problemy w kontaktach z rówieśnikami (Przypadek 6, Przypadek 10, Przypadek 15, Przypadek 20), nieumiejętność zaakceptowania braku racji lub porażki (Przypadek 4, Przypadek 10), nieumiejętność przyjmowania krytyki (Przypadek 10), niechęć do pracy w grupie (Przypadek 3), brak cierpliwości (Przypadek 1), zarozumiałość (Przypadek 7, Przypadek 10), koncentracja na sobie (Przypadek 7, Przypadek 13), niechęć do podporządkowywania się regułom (Przypadek 4, Przypadek 10, Przypadek 20).

Jak wskazują dyrektorzy/wychowawcy/pedagog/psycholog w badanych placówkach, większość ankietowanych dzieci i młodych ludzi charakteryzuje:

„niska samoocena, brak wiary w swoje możliwości, szybkie zniechęcanie się, nierozwijanie zainteresowań, nieumiejętność znoszenia porażek. Niektóre z nich mają problemy z rówieśnikami zarówno na terenie szkoły, jak i placówki. Szkoła nie do końca wie, jak sobie z problemem radzić, w placówce też są ograniczone możliwości, bo usunąć dziecka z placówki nie można, można je ukarać, np. zabierając bądź obniżając kieszonkowe, ale efekty też to przynosi niewielkie".

Negatywny obraz siebie i innych, niska samoocena łączy się zazwyczaj z trudnościami w odnalezieniu się w sytuacji szkolnej, co potwierdzają także badania Kingi Mickiewicz (2015), co nie sprzyja ani efektywnej nauce, ani rozwijaniu zainteresowań. Jako przykład może posłużyć Przypadek 8 (dziewczyna, lat 18, placówka typu socjalizacyjnego w województwie mazowieckim):

„dziewczyna nie wierzy we własne możliwości, ma zaniżoną samoocenę, musiała zmienić szkołę ponieważ była szykanowana, wpływ na taką sytuację miała patologiczna matka, która się nad nią znęcała psychicznie, pobyt w placówce i zmiana szkoły spowodowała, że dziewczyna jest silnie zmotywowana i zaczęła się dobrze uczyć, sporo czasu poświęca też na dojazdy trzy razy w tygodniu do szkoły muzycznej, która jest w sporej odległości od placówki" (fragment wypowiedzi wychowawcy, placówka opiekuńczo-wychowawcza w województwie mazowieckim).

Jako inny przykład może posłużyć Przypadek 17 (dziewczyna, lat 17, placówka prowadzona przez siostry zakonne w województwie świętokrzyskim):

> „dziewczyna z depresją, po próbach samobójczych (doświadczyła przemocy psychicznej ze strony matki, była świadkiem samobójstwa ojca) musiała zmienić szkołę, bowiem stała się ofiarą bogatych dziewczyn. Dopiero zmiana szkoły przełożyła się na poprawę sytuacji szkolnej" (fragment wypowiedzi siostry dyrektor, województwo świętokrzyskie).

8.4. WSPIERANIE ROZWOJU DZIECI I MŁODZIEŻY ZDOLNEJ PRZEBYWAJĄCEJ W PIECZY INSTYTUCJONALNEJ

W świetle ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887) wychowanek pieczy zastępczej powinien zostać przygotowany do: samodzielnego życia; pokonywania trudności życiowych, nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z rodziną i rówieśnikami. Placówka, niezależnie od jej rodzaju, ma zaspokoić jego potrzeby: emocjonalne, bytowe, zdrowotne, społeczne, kulturalno-rekreacyjne, religijne, zapewnić dostęp do kształcenia dostosowanego do jego wieku i możliwości rozwojowych (art. 33, art. 93). Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej tylko w przypadku pieczy rodzinnej, czyli w odniesieniu do rodzin zastępczych i rodzinnych domów, dziecka zakłada rozwijanie uzdolnień i zainteresowań podopiecznych (art. 40).

Z kolei w *Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej* (Dz. U. 2011, Nr 292, poz. 1720) możemy przeczytać, że dziecko powinno mieć dostęp do zajęć wychowawczych, kompensacyjnych, a także terapeutycznych i rewalidacyjnych, dostęp do pomocy w nauce, w szczególności przy odrabianiu zadań domowych, udział w zajęciach wyrównawczych.

Z analizy sprawozdań z realizacji Programu Wspierania Rodziny i Rozwoju Pieczy Zastępczej, pisanych cyklicznie przez placówki opiekuńczo-wychowawcze (m.in. Chełm, Lublin, Olsztyn) również wynika, że wszelkie działania skierowane są głównie na pracę z dzieckiem trudnym, niedostosowanym, przejawiającym liczne braki edukacyjne i rozwojowe. Placówki organizują dla swoich podopiecznych wszelkiego typu działania korekcyjno-kompensacyjne, terapeutyczne (arteterapia, chromoterapia, naturoterapia, terapia Gestalt, terapia zajęciowa), psychoedukacyjne, prozdrowotne, rozwojowo-terapeutyczne, profilaktyczne. Z kolei dla rodziców biologicznych dzieci przeznaczone są działania usprawniające funkcję opiekuńczo-wychowawczą poprzez ich pedagogizację, podtrzymywanie i wzmacnianie więzi między podopiecznymi a ich rodzicami, prowadzenie terapii indywidualnej i terapii rodzin, rozwiązywanie problemów administracyjno-urzędowych, psychoedukacja

rodziców pod kątem czasu wolnego spędzanego wspólnie z dzieckiem. Ponadto ważne miejsce zajmuje kwestia przygotowania starszych podopiecznych do procesu usamodzielniania oraz wzmacniania potencjału usamodzielnianych wychowanków. Podkreślić należy, iż jedynym punktem w tego typu sprawozdaniach dotyczącym działań związanych ze zdolnymi podopiecznymi jest kwestia rozwijania różnorodnych zainteresowań wychowanków, poprzez zachęcanie do samodzielnego wyboru atrakcyjnych form spędzania czasu wolnego. Placówki niejednokrotnie same organizują różnego typu zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia dzieci, np. zajęcia ekologiczne, zajęcia plastyczne, zajęcia muzyczne, zajęcia teatralne, projekcje filmowe, wycieczki turystyczno-krajoznawcze, turnieje (np. tenisa stołowego), rajdy piesze i rowerowe, festyny sportowe i wiele innych mających charakter zajęć grupowych bądź indywidualnych. Ponadto wychowankowie często uczestniczą także w licznych zajęciach organizowanych poza placówką zarówno w środowisku szkolnym, jak i lokalnym. Zadania opisywane w sprawozdaniach finansowane są z różnych źródeł, m.in.: budżetu miasta, gminy czy powiatu, dotacji z budżetu państwa, funduszy Unii Europejskiej, jak też środków pozyskanych od fundacji, stowarzyszeń, prywatnych darczyńców i in.

Każda placówka posiada Regulamin Organizacyjny Placówki Opiekuńczo-Wychowawczej, niektóre z nich zakładają uczestniczenie podopiecznych w kołach zainteresowań na terenie miasta, miejscowości, szkoły (np. ośrodki z terenu powiatu bialskiego w województwie lubelskim), co jest niezwykle trudne do zrealizowania na terenach wiejskich (np. w powiecie bialskim), gdzie środowisko zarówno szkolne, jak i lokalne niewiele ma do zaoferowania.

Z wypowiedzi badanych dyrektorów/wychowawców/pedagoga/psychologa wynika, że w sytuacji, gdy w pieczy zastępczej pojawia się dziecko zdolne czy uzdolnione, placówka robi wszystko, aby je wspierać. Wymieniane były następujące formy wsparcia:

- Zakup niezbędnych pomocy naukowych (podręczniki, atlasy, repetytoria): Przypadek 2 – kobieta, lat 20, placówka prowadzona przez siostry zakonne,

  „dziewczyna przygotowywała się na studia medyczne i zakup niektórych podręczników był niezbędny do samodzielnej pracy w placówce”;

  Przypadek 4 – dziewczyna, lat 18,

  „samodzielnie przygotowywała się z biologii na studia medyczne, dlatego też placówka zakupiła wszelkie niezbędne pomoce”, obie placówki położone na terenie województwa lubelskiego.

- Udzielanie podopiecznemu korepetycji przygotowujących do matury i do egzaminów na studia: Przypadek 3 – chłopak, lat 18, województwo lubelskie,

  „placówka zapewniła korepetycje z matematyki, bowiem chce on studiować budownictwo”;

Przypadek 10 – dziewczyna lat 18, województwo podkarpackie, uzdolniona sportowo, jednakże

„aby zrealizować swoje plany edukacyjne, wymagała licznych korepetycji, miała bowiem duże zaległości edukacyjne, do placówki trafiła dopiero w wieku 14 lat”;

Przypadek 12 – mężczyzna, lat 19, województwo podkarpackie,

„korepetycje z matematyki na etapie szkoły średniej przygotowujące do matury, udzielane w ramach wolontariatu”.

- Zakup sprzętu i ubioru sportowego, finansowanie kosztów treningów: Przypadek 7 – lat 15, placówka na terenie województwa mazowieckiego,

  „chłopak gra w piłkę nożną, placówka pokrywała koszty treningów, ubioru i inne niezbędne wydatki, bowiem miał on olbrzymi potencjał i wiadomo było, że może w tej dziedzinie osiągnąć sukces”;

Przypadek 10 – lat 18, placówka opiekuńczo-wychowawcza typu socjalizacyjnego w województwie podkarpackim,

„dziewczyna trenuje pchnięcie kulą, placówka częściowo pokrywała koszty treningów, trenera, wyjazdów na zgrupowania”.

- Zakup sprzętu muzycznego: Przypadek 15 – chłopak, lat 17, pochodzenie romskie, placówka na terenie województwa podkarpackiego, uzdolniony m.in. muzycznie,

  „zakupiono mu specjalistyczny sprzęt, m.in. keybord, syntetyzator, chłopak bowiem sam miksuje kawałki i je zgrywa na płytę, interesuje go muzyka hip-hop”.

- Opłacanie prywatnych szkół muzycznych: Przypadek 8 – dziewczyna, lat 18, od 1,5 roku w pieczy zastępczej na terenie województwa mazowieckiego,

„jeszcze w domu rodzinnym rozpoczęła naukę w szkole muzycznej, ale mogła ją kontynuować tylko w szkole prywatnej, co finansuje placówka".

- Finansowanie specjalistycznego wsparcia: Przypadek 8

„dziewczyna ma finansowane zajęcia z kształcenia słuchu, opłacany jest dojazd do Warszawy na zajęcia oraz każda godzina tych zajęć, co stanowi koszt 200 zł za 1 godzinę, zajęcia odbywają się raz w tygodniu".

- Zapewnianie odpowiednich warunków lokalowych do nauki (np. pokój jednoosobowy): Przypadek 4 – dziewczyna, lat 18, województwo lubelskie,

„stworzono jej takie warunki, aby mogła się przygotować do matury, wybrała sobie bowiem ciężki kierunek studiów (studia medyczne)";

Przypadek 20 – dziewczyna, lat 16, województwo warmińsko-mazurskie,

„pokój dostała ze względu na plany edukacyjno-zawodowe (chce zostać prawnikiem), ale także dlatego, że jest osobą bardzo konfliktową, ciężko jej z kimkolwiek się porozumieć".

- Pozyskiwanie wolontariuszy pracujących z dziećmi zdolnymi/uzdolnionymi, np.: „wolontariusz udziela korepetycji z chemii i matematyki", aby przygotować 18-letnią podopieczną z województwa lubelskiego, która chce zdawać na medycynę, „wolontariusze to najczęściej emerytowani nauczyciele" – Przypadek 4; inne przykłady to Przypadek 13 i Przypadek 14, podopieczni placówki opiekuńczo-wychowawczej z terenu województwa podkarpackiego,

„zarówno dziewczyna, jak i chłopak korzystali z pomocy wolontariuszy na etapie szkoły średniej, jednakże taka pomoc jest zwykle niesystematyczna, pomagają emerytowani nauczyciele, inni licealiści, czasami studenci";

Przypadek 19 – 17-letnia dziewczyna z województwa warmińsko-mazurskiego „pracuje pod okiem nauczyciela śpiewu w ramach wolontariatu".

- Wsparcie ze strony uzdolnionych wychowawców (muzycznie, plastycznie) poprzez tworzenie zespołów muzycznych na terenie placówki, nauka gry na instrumentach, np. na gitarze, zajęcia z rysunku, przygotowywanie podopiecznych do różnych konkursów: Przypadek 5 –

„[10-letni] chłopak uzdolniony muzycznie, gra na gitarze, również śpiewa, podobnie jak jeden z wychowawców w placówce, który założył zespół muzyczny i ćwiczy razem z wychowankami”;

Przypadek 8 – 18-letnia dziewczyna,

„uzdolniona muzycznie, gra na skrzypcach, ćwiczy również pod okiem wychowawcy w placówce, który jest pasjonatem gry na różnych instrumentach”;

Przypadek 15 – 17-letni chłopak pochodzenia romskiego

„rysunek ćwiczy pod okiem wychowawcy, również uzdolnionego plastycznie”.

- Pozyskiwanie środków od sponsorów i finansowanie dzieciom zdolnym stypendiów: Przypadek 2 – lubelskie, placówka prowadzona przez siostry zakonne, siostry pozyskały środki z Komitetu Pomocy Dzieciom w Kanadzie oraz od indywidualnego sponsora z Kanady, które zostały przeznaczone na stypendia (2 stypendia, raz 4 tys. rocznie, raz 5 tys. rocznie) i kieszonkowe (500 zł miesięcznie), pozwalające realizować zainteresowania i pasje; Przypadek 12 – mężczyzna, lat 19, placówka typu socjalizacyjnego w województwie podkarpackim,

„chłopak otrzymuje stypendium w wysokości 3 tys. zł rocznie, placówka ma bowiem stałych sponsorów, to m.in. duża firma prywatna z Warszawy, środki wychowanek przeznacza na realizację swoich pasji”;

Przypadek 16, Przypadek 17 – oba w województwie świętokrzyskim, placówka prowadzona przez siostry zakonne, które z kanadyjskiej fundacji na rzecz dzieci zdolnych pozyskały dla swoich wychowanek

„stypendium po 4 tys. zł rocznie, jedna z nich kupiła sobie za te środki tablet graficzny, na który w innych okolicznościach nigdy nie byłoby jej stać, generalnie tego tupu środki wydawane są na profesjonalne akcesoria”;

Przypadek 20 – dziewczyna, lat 16, województwo warmińsko-mazurskie,

„dzięki Fundacji Rotary wychowanka otrzymuje stypendium w wysokości 300 zł miesięcznie, które przeznacza na swoje pasje”.

- Pozyskiwanie środków od sponsorów, bądź z projektów i finansowanie różnego rodzaju kursów, szkoleń, warsztatów, niejednokrotnie kończących się certyfikatem, np.: Przypadek 2 – 20-letnia wychowanka placówki w województwie lubelskim prowadzonej przez siostry zakonne

  „zrealizowała swoje marzenie zostania instruktorem jazdy na nartach”;

  Przypadek 9 – 24-letnia podopieczna placówki w województwie mazowieckim prowadzonej przez siostry zakonne

  „uzyskała certyfikat z języka angielskiego metodą Helen Doron”;

  Przypadek 1 – dziewczyna, lat 18, placówka z terenu województwa lubelskiego

  „brała udział w projekcie <<Start w dorosłość – to nie takie trudne>>, w ramach którego miała opłacony kurs tańca, kurs wizażu, ponadto zapewniono jej opiekę coacha i doradcy zawodowego, wszystkie rodzaje wsparcia dofinansowane były przez Wojewódzki Urząd Pracy, niestety w projekcie było zbyt mało środków, aby zrealizować wszystkie potrzeby wychowanki, chciała ona bowiem ukończyć kurs językowy”;

  Przypadek 11 – 24-letnia kobieta,

  „obecnie kończąca studia, na etapie liceum kończyła kursy przygotowujące ją do grafiki komputerowej, ponadto zrobiła kurs na prawo jazdy”.

- Pozyskiwanie sponsorów na zakup mieszkania: Przypadek 9 – kobieta, lat 24, placówka prowadzona przez siostry zakonne na terenie województwa mazowieckiego,

  „siostry pozyskały sponsora, który zobowiązał się pomóc w zakupie mieszkania, dołoży taką samą kwotę jaką, zgromadzi podopieczna, dziewczyna pracuje w telewizji, uczy dzieciaki angielskiego metodą Helen Doron oraz udziela korepetycji, oprócz tego oczywiście studiuje i kończy studia podyplomowe”.

- Obozy specjalistyczne, np. taneczne, wokalne, sportowe, teatralne, opłacane przez sponsorów: Przypadek 20 – dziewczyna, lat 16, województwo warmińsko-mazurskie,

„korzystała kilkakrotnie z różnych wyjazdów, na których mogła rozwijać swoje pasje, ostatnio korzystała z obozu, na którym mogła szlifować swoje upodobania teatralne, recytatorskie";

Przypadek 10 – dziewczyna, lat 18, województwo podkarpackie,

„co roku w wakacje jeździ na obozy, zgrupowania sportowe, aby ćwiczyć swe umiejętności, tylko część kosztów pokrywa klub sportowy, znaczną część opłaca placówka ze środków pozyskanych od sponsorów".

- Finansowanie ze środków własnych placówki stypendium dla zdolnych, za wysokie wyniki w nauce, przy czym placówka przyjęła, że średnia ocen 4,0 i powyżej jest średnią na tyle wysoką w realiach placówki, że niezbyt duża grupa wychowanków jest w stanie taką średnią uzyskać, dodatkowo podopieczny musi mieć 100% frekwencję, takie stypendium otrzymywała zwykle zdolna podopieczna tejże placówki, będąc jeszcze w szkole średniej: Przypadek 18 – kobieta, lat 24, placówka opiekuńczo-wychowawcza typu socjalizacyjnego w województwie warmińsko-mazurskim.

Ponadto placówki opiekuńczo-wychowawcze we wszystkich badanych województwach organizują różnego typu akcje, projekty, obozy, z których korzystają nie tylko zdolni podopieczni. W ramach funduszy pozyskanych od sponsorów zakupuje się instrumenty muzyczne, akcesoria plastyczne, obuwie i stroje sportowe czy inne sprzęty w zależności od wykazywanych pasji i zainteresowań podopiecznych.

W niektórych placówkach

„sponsorów pozyskuje się podczas bali charytatywnych, gdzie dzieci szykują kotyliony i je sprzedają, przygotowują występ poetycko-wokalny, często są to bale pod hasłem spełniamy marzenia, każde dziecko może środki przeznaczyć na dowolny cel, dzieci zdolne często kupują sobie np. tablety graficzne, sprzęt do ćwiczeń, telefony, rowery itp., w ostatnim roku zebrano w ten sposób 70 tys. zł" – placówka opiekuńczo-wychowawcza typu socjalizacyjnego w województwie lubelskim, z tej formy pomocy korzystała zdolna podopieczna wskazanej placówki – Przypadek 4.

Jeszcze innym pomysłem na pozyskanie środków, w ramach których wychowankowie aktywnie spędzają czas i realizują swoje zainteresowania, są projekty na okres wakacji, np. pod kątem zdrowotnym – placówka opiekuńczo-wychowawcza typu socjalizacyjnego w województwie warmińsko mazurskim, z czego korzystała również zdolna podopieczna tej placówki – Przypadek 20.

Ponadto wszystkie placówki biorą udział w wojewódzkich turniejach piłki nożnej placówek opiekuńczo-wychowawczych czy muzycznych festiwalach radosnych serc dla placówek opiekuńczo-wychowawczych z całej Polski.

W badanych placówkach wymieniano zazwyczaj jedną, czasami dwie lub nawet trzy z wyżej wymienionych form wsparcia udzielanego zdolnym podopiecznym. Zdecydowanie najtrudniej miały placówki usytuowane w środowiskach wiejskich, zarówno z dostępem do zajęć rozwijających, jak i pozyskiwaniem wolontariuszy czy korepetytorów. Pewną wyższość nad innymi formami pieczy zastępczej stwierdzono w placówkach prowadzonych przez siostry zakonne, bowiem tam każdy podopieczny miał swoją siostrę indywidualną odpowiedzialną tylko za jedno konkretne dziecko. Ponadto siostry były dostępne przez całą dobę, miały także różne wykształcenie (np. pedagogiczne, biologiczne, informatyczne – placówka na terenie województwa lubelskiego), mogły więc wspierać dzieci z różnych przedmiotów.

Obecnie jako jedną z metod pracy z dzieckiem zdolnym będącym podopiecznym placówek opiekuńczo-wychowawczych postrzega się tutoring, rozumiany jako zindywidualizowany sposób potęgujący poszukiwania i zainteresowania podopiecznego, umożliwiający poznanie jego mocnych i słabych stron, doskonalący jego zdolności i kompetencje, kształtujący postawy, wartości, priorytety życiowe, a oparty na partnerskiej współpracy tutora i podopiecznego (Rowicka, 2015, s. 29). Działania tego typu spotykane były sporadycznie w trakcie badań, tylko na terenie województwa lubelskiego, głównie wynikały z realizowanych aktualnie projektów „Start w dorosłość – to nie takie trudne" czy „Dobre wsparcie na starcie", finansowanych przez Wojewódzki Urząd Pracy. Niestety, pomimo że projekty zakładały wsparcie tutorów (mających pomagać w podejmowaniu decyzji odnośnie planów edukacyjnych czy zawodowych), to młodzi ludzie mogli uzyskać finansowanie jedynie praktycznych kursów, szkoleń czy warsztatów, a spowodowane to było wymogami formalnymi narzuconymi przez organ kontrolujący, czyli Wojewódzki Urząd Pracy. Pomimo że w projekcie uczestniczyła zdolna podopieczna – Przypadek 1 (dziewczyna, lat 18, zdolności ogólne, chce studiować psychologię), nie miała ona możliwości doskonalenia swoich uzdolnień i realizowania zainteresowań związanych z przyszłym zawodem.

Podkreślić należy, iż w wielu placówkach nie ma możliwości wspierania zdolnych podopiecznych bowiem budżet pozyskiwany od państwa przez placówki opiekuńczo-wychowawcze nie zakłada przeznaczania środków finansowych na rozwijanie zainteresowań i uzdolnień, a nie zawsze dyrektorom placówek udaje się pozyskać takie środki od sponsorów, jakie są konieczne, aby udzielać należytego wsparcia swoim wychowankom.

8.5. OFERTA DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZA SKIEROWANA DO ZDOLNYCH PODOPIECZNYCH W PLACÓWKACH OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZYCH, W ŚRODOWISKU SZKOLNYM I POZASZKOLNYM

Badania pokazują, że najkorzystniejsze warunki rozwojowe dla zdolności stwarzają duże szkoły ulokowane w miastach (Giza, 2006), tutaj bowiem dochodzi do kumulowania się korzystnych dla rozwoju zdolności czynników środowiska rodzinnego, lokalnego i szkolnego. Nauczyciele ze szkół ze środowiska wiejskiego w większym stopniu niż osoby z miast są przekonani, że w Polsce nie ma warunków dla rozwoju ludzi zdolnych (Giza, 2019).

Poniżej zaprezentowałam poszczególne przypadki z moich badań, z zachowaniem podziału na środowisko wiejskie i miejskie, aby sprawdzić powyższe stwierdzenia Teresy Gizy. W ośrodkach usytuowanych w środowisku wiejskim funkcjonują Przypadek 1, Przypadek 6, Przypadek 9, Przypadek 12. Pozostałe 14 to mieszkańcy placówek zlokalizowanych w środowisku miejskim.

Środowisko wiejskie:

- Przypadek 1 – dziewczyna lat 18, od 6 lat w pieczy zastępczej, placówka opiekuńczo-wychowawcza usytuowana we wsi gminnej na terenie województwa lubelskiego, oddalona 15 km od miasta.

„Wychowanka nie uczęszcza na żadne dodatkowe zajęcia w szkole średniej, która nie ma według niej niczego interesującego do zaoferowania (na etapie szkoły gimnazjalnej była przygotowywana do różnych konkursów i olimpiad), środowisko lokalne również nic nie oferuje".

Placówka realizuje projekt „Start w dorosłość – to nie takie trudne" współfinansowany przez Wojewódzki Urząd Pracy, w ramach którego otrzymała wsparcie finansowe na realizację kursów, szkoleń, warsztatów, opiekę coacha i doradcy zawodowego.

„Dziewczyna została zakwalifikowana do projektu, z którego finansowany jest kurs tańca towarzyskiego, który odbywa się 2 razy w tygodniu w mieście oddalonym o 15 km. Ponadto jest uczestnikiem kursu wizażu, realizowanego w weekendy w mieście oddalonym o 130 km od placówki, kończącym się płatnymi praktykami w studiu wizażu" (fragmenty wypowiedzi wychowawcy, województwo lubelskie).

Niestety tego typu projekty nastawione są na wymierny efekt, najczęściej związany z przygotowaniem zawodowym, nadzorowane są bowiem przez

Wojewódzki Urząd Pracy, środki finansowe oferowane w projekcie są zbyt małe, żeby np. ukończyć kurs języka obcego i ukończyć go z certyfikatem (taki był pierwotny pomysł 18-latki). Jednak gdyby nie projekt, nie miałaby szans na żadne zajęcia rozwijające.

- Przypadek 6 – 15-letnia dziewczyna, od 6 lat w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego na terenie województwa mazowieckiego, uzdolniona muzycznie.

  „Podopieczna śpiewała w chórze szkolnym na etapie szkoły podstawowej, odnosiła indywidualne sukcesy w konkursach na poziomie powiatowym (miejsca 1-3). Obecnie uczy się w liceum, niestety szkoła nic nie oferuje uczniom uzdolnionym muzycznie, ponadto dziewczyna nie czuje się dobrze w szkole, nie lubi do niej chodzić nawet na podstawowe zajęcia. Środowisko lokalne nie posiada żadnej oferty zajęć rozwijających, dlatego też placówka opłaca zajęcia indywidualne ze śpiewu (finansowane częściowo przez pozyskiwanych sponsorów oraz z pomocy państwa – 500 plus). Na zajęcia dziewczyna dojeżdża do miejscowości oddalonej od placówki około 15 km" (fragment wypowiedzi dyrektora, województwo mazowieckie).

- Przypadek 9 – 24-letnia kobieta, zdolności ogólne, uzdolnienia plastyczne, muzyczne, językowe, od 20 lat w placówce prowadzonej przez siostry zakonne na terenie województwa mazowieckiego.

  „Na etapie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i średniej dziewczyna miała świadectwo z czerwonym paskiem, posiadała i nadal posiada bardzo szerokie zainteresowania, zawsze była niezwykle samodzielna, wytrwała, pracowita, zwykle sama sobie ze wszystkim radziła. Nie była osobą wyróżniającą się, przebojową, raczej zawsze była cicha, spokojna, skromna, angażowała się we wszelkie prace społeczne, jak również organizację imprez szkolnych. Na etapie szkoły podstawowej i średniej właściwie nie uczestniczyła w żadnych zajęciach dodatkowych, szkoła nic nie oferowała, podobnie było ze środowiskiem lokalnym. Natomiast na etapie studiów zamieszkała w dużym mieście, gdzie wszelkie zajęcia dodatkowe finansowane były przez placówkę, sponsorów (np. banki), a później samodzielnie przez wychowankę, która podejmowała różne prace. Ukończyła liczne kursy, szkolenia, m.in. kurs języka angielskiego metodą Helen Doron, zakończony certyfikatem (opłacony przez sponsora), pobierała indywidualne lekcje śpiewu (nagrała kilka piosenek, powstaje jej płyta), kończy magisterium z administracji i studia podyplomowe prawo i zarządzanie w sektorze mody, chodzi na

zajęcia z jogi i fitness" (fragment wypowiedzi siostry dyrektor, województwo mazowieckie).

- Przypadek 12 – 19-letni mężczyzna, zdolności ogólne, od 6 lat w placówce opiekuńczo-wychowawczej w województwie podkarpackim.

„Chłopak uczestniczył w licznych olimpiadach i konkursach, do których zachęcany był przez nauczycieli przedmiotowych, zakończonych różnymi efektami. Podkreślić należy, iż w czasie 6-letniego pobytu w placówce nadrobił wszelkie zaległości i braki edukacyjne wyniesione z domu rodzinnego. Chłopak jest uzdolniony sportowo, muzycznie, plastycznie, brak jednak miejsc w szkole i w środowisku lokalnym do realizacji pasji, zainteresowań, uzdolnień, bowiem placówka usytuowana jest w środowisku wiejskim, oddalonym o około 20 km od miasta. Obecnie chłopak jest na studiach, ciężko pracuje, będzie miał stypendium naukowe. Podczas nauki w szkole średniej objęty był opieką indywidualną wychowawcy klasy, motywowany do pracy, uczęszczał na dodatkowe zajęcia, przerabiał rozszerzony materiał, przygotowywany był do olimpiad. Nauczycielowi bardzo zależało, aby pomóc chłopakowi rozwinąć swoje umiejętności. Placówka pozyskała dla niego na realizację pasji i zainteresowań stypendium od sponsorów 3 tys. zł rocznie na własne wydatki" (fragment wypowiedzi dyrektora, województwo podkarpackie).

Powyżej opisane przypadki zdolnych podopiecznych wywodzących się z placówek usytuowanych w środowiskach wiejskich potwierdzają słowa Teresy Gizy, co do ograniczonych możliwości rozwijania pasji, zainteresowań, uzdolnień przez osoby zamieszkujące to środowisko. Zarówno szkoły, jak i środowiska lokalne nie mają żadnej oferty zajęć dodatkowych, rozwijających, z których mogliby korzystać zdolni wychowankowie, ponadto zazwyczaj w szkole nie pracuje się dodatkowo z uczniem zdolnym, chyba, że trafi się nauczyciel zaangażowany w swoją pracę i chcący pomagać zdolnemu podopiecznemu. Placówki same muszą się troszczyć o zabezpieczenie zajęć rozwijających, które też wymagają dodatkowych opłat wnoszonych ze środków pozyskiwanych od sponsorów lub z projektów, ewentualnie w ostateczności z 500 plus.

Środowisko miejskie:

- Przypadek 2 – dziewczyna, lat 20, od 11 lat w placówce prowadzonej przez siostry zakonne na terenie województwa lubelskiego. W opinii sióstr:

„środowisko szkolne niewiele miało dziewczynie do zaoferowania, głównie była to propozycja udziału w olimpiadach przedmiotowych

i przygotowania do nich. Szkoła i nauczyciele nie do końca byli przygotowani do pracy z podopiecznymi pieczy zastępczej, nie wiedzieli, jak radzić sobie z sytuacjami problemowymi".

Siostry zakonne same pozyskiwały wolontariuszy (np. w osobie emerytowanego nauczyciela matematyki) bądź same udzielały korepetycji, głównie z chemii i biologii (miały bowiem ukończone studia z tych przedmiotów), przygotowując dziewczynę na studia medyczne.

„Obecnie dziewczyna studiuje na Akademii Medycznej, uzyskała wsparcie finansowe w postaci stypendium z Komitetu Pomocy Dzieciom w Kanadzie (łącznie 9 tys. zł w ciągu dwóch lat), które przeznaczyła na kurs instruktora jazdy na nartach.

Oprócz tego otrzymuje od sióstr spore kieszonkowe, ok. 500 zł miesięcznie – (przeciętne kieszonkowe w placówkach oferowane przez budżet państwa to około 80 zł), które może przeznaczyć na własne cele (środki pochodzą od sponsorów)" (fragmenty wypowiedzi siostry dyrektor, województwo lubelskie).

- Przypadek 3 – 18-letni chłopak, zdolności matematyczne, od 5 lat w placówce opiekuńczo-wychowawczej na terenie małego miasta w województwie lubelskim. W opinii dyrektora:

  „szkoła średnia niczego nie oferuje, nigdy nie zaproponowano chłopakowi nawet uczestnictwa w olimpiadzie czy konkursie (w przeciwieństwie do wcześniejszej szkoły gimnazjalnej), stygmatyzuje się go, podobnie jak i innych podopiecznych zarówno w środowisku szkolnym, jak i środowisku lokalnym. Nauczyciele przedmiotów humanistycznych zrazili go do nauki, chociaż chłopak gdy miał motywację (obiecany komputer), zdobył świadectwo z czerwonym paskiem, pomimo swojego lenistwa i niechęci do przedmiotów humanistycznych. Nauczyciele w szkole nie radzą sobie z dziećmi z placówki, bardzo często z byle powodu do szkoły wzywani są wychowawcy, tak było również w przypadku 18-latka. Chłopak chodził na płatne zajęcia komputerowe i zajęcia z mechatroniki (dojeżdżał na nie do dużego miasta około 50 km), zajęcia i dojazdy opłacane były ze środków pozyskanych od sponsorów" (fragment wypowiedzi dyrektora, województwo lubelskie).

- Przypadek 4 – 18-letnia dziewczyna, zdolności ogólne, od 6 lat w pieczy zastępczej, 4 lata w rodzinie zastępczej, 2 lata w placówce opiekuńczo-wychowawczej na terenie średniego miasta w województwie lubelskim.

„Podopieczna ma świadectwo z czerwonym paskiem, dużo uczy się sama przygotowując się na studia medyczne. Placówka zakupuje niezbędne pomoce, książki, atlasy, repetytoria, które dziewczyna wykorzystuje do samodzielnej nauki. Ponadto w ramach wolontariatu przychodzi do niej emerytowany nauczyciel, udziela korepetycji z chemii i z matematyki – w ramach przygotowania do matury. Placówka zapewniła podopiecznej bardzo dobre warunki do nauki, posiada ona jednoosobowy pokój. W weekendy dziewczyna pracuje i zarabia na kurs prawa jazdy. Szkoła nie ma oferty zajęć, która odpowiadałaby dziewczynie, oferuje bowiem głównie zajęcia o charakterze sportowym i artystycznym (kółko plastyczne, chór szkolny), z kolei na terenie placówki jest siłownia, z której dziewczyna regularnie korzysta. W konkursach i olimpiadach brała udział, będąc jeszcze w rodzinie zastępczej" (fragment wypowiedzi dyrektora, województwo lubelskie).

- Przypadek 5 – 10-letni chłopiec, od 4 miesięcy w placówce opiekuńczo-wychowawczej na terenie województwa mazowieckiego.

„Chłopak śpiewa i gra, bierze udział w konkursach muzycznych, zajmuje 1, 2 i 3 miejsca w powiecie. Ćwiczy grę na gitarze pod okiem wychowawcy, który jest po szkole muzycznej, śpiew trenuje również z tym samym wychowawcą z placówki. Ponadto jest członkiem zespołu muzycznego, który został utworzony w placówce przez wspomnianego wychowawcę, członkami zespołu są wychowankowie wraz z wychowawcą. Zespół jak na razie występował jedynie na imprezach organizowanych przez placówkę, bowiem powstał w czasie pandemii. W związku z faktem, że placówka funkcjonuje dosyć krótko, a chłopiec trafił do niej w czasie pandemii, nie zdążył zacząć uczęszczać na zajęcia dodatkowe pod kątem swoich zdolności".

Dyrekcja deklaruje, że będzie mógł brać w nich udział, gdy stan pandemii ustanie. Planowane jest zapisanie chłopca do szkoły muzycznej. Ponadto:

„chłopiec jest bardzo wysportowany, lubi grać w piłkę, toteż planuje się zapis na zajęcia z tego zakresu na terenie szkoły, do której uczęszcza" (fragmenty wypowiedzi dyrektora, województwo mazowieckie).

- Przypadek 7 – 15-letni chłopak, uzdolniony sportowo, od 5 lat w placówce opiekuńczo-wychowawczej na terenie województwa mazowieckiego.

„Chłopak gra w piłkę nożną od 2014 roku, czyli od momentu trafienia do pieczy zastępczej. Początkowo grał w lokalnym klubie Pogoń Siedlce jako

lewonożny obrońca, został zauważony i w chwili obecnej rozważa przyjęcie do Jagielonii Białystok bądź Legii Warszawa. Jest członkiem Akademii Piłkarskiej. W szkole bierze udział w zawodach sportowych, w których odnosi liczne sukcesy, jednakże nauka nie idzie mu zbyt dobrze (szczególnie przedmioty ścisłe – chemia, fizyka), ale otrzymuje duże wsparcie (w szkole i w placówce – pomoc wolontariuszy, głównie licealistów, pomoc korepetytorów – emerytowani nauczyciele) ze względu na swoje sukcesy sportowe" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki opiekuńczo-wychowawczej, województwo mazowieckie).

- Przypadek 8 – 18-letnia dziewczyna, uzdolniona muzycznie, od 1,5 roku w placówce opiekuńczo-wychowawczej na terenie województwa mazowieckiego.

„Dziewczyna gra na skrzypcach, kończy 3 klasę szkoły muzycznej I stopnia, za którą płaci z renty po zmarłym ojcu oraz środków pozyskiwanych przez placówkę. Do szkoły oddalonej o 60 km od obecnego jej miejsca pobytu jeździ 3 razy w tygodniu. Ponadto placówka opłaca jej udział w specjalistycznych zajęciach kształcenia słuchu (200 zł za godzinę zajęć), zajęcia raz w tygodniu w dużym mieście oddalonym o 40 km od miejsca, w którym znajduje się placówka. Dziewczyna ma silną motywację, jest zdeterminowana, aby ukończyć oba stopnie szkoły muzycznej. W szkole uzyskuje dobre oceny, bierze udział w koncertach organizowanych przez szkołę muzyczną oraz konkursach szkolnych, ma liczne dyplomy, wyróżnienia i nagrody. Uczestniczy w różnego rodzaju imprezach organizowanych przez szkołę (obecnie jest to liceum)" (fragment wypowiedzi wychowawcy, województwo mazowieckie).

- Przypadek 10 – 18-letnia dziewczyna, uzdolnienia sportowe, dziewczyna od 4 lat w placówce opiekuńczo-wychowawczej na terenie województwa podkarpackiego.

„Dziewczyna od 3 lat ćwiczy w Katolickim Klubie Sportowym, była w Kadrze Narodowej powołana na Mistrzostwa Polski w pchnięciu kulą. Lokalnie odnosi duże sukcesy, dużo ćwiczy w klubie i na siłowni. Z Urzędu Miasta otrzymała wsparcie w postaci stypendium sportowego, otrzymuje też stypendia za lokalne sukcesy. Szkołę reprezentowała w zawodach sportowych, przy wszelkich wyjazdach klub wspierał finansowo, jednakże placówka z własnych środków musiała również ponosić różne opłaty, na które poszukiwała sponsorów, ponadto wszelkie opłaty za dodatkowe zajęcia ponosiła placówka, szkoła nie była zainteresowana pokrywaniem jakichkolwiek kosztów

dodatkowych. Dziewczyna planuje studiować na AWF, myśli o rehabilitacji bądź fizjoterapii, jednak nauka w najlepszym liceum w mieście w klasie o profilu biologiczno-chemicznym nie idzie jej zbyt dobrze, ma bowiem zbyt duże zaległości wyniesione z domu rodzinnego, wymaga wsparcia w postaci korepetycji" (fragment wypowiedzi pedagoga, województwo podkarpackie).

- Przypadek 11 – 24-letnia kobieta, uzdolnienia matematyczne i artystyczne, od 16 lat w placówce opiekuńczo-wychowawczej na terenie województwa podkarpackiego.

  „Dziewczyna na etapie szkoły podstawowej i średniej radziła sobie dobrze z nauką, miała świadectwo z czerwonym paskiem, brała udział w konkursach plastycznych organizowanych przez szkołę, placówkę i środowisko lokalne, różne fundacje. Zdobywała liczne nagrody, wyróżnienia, dyplomy. Przed pójściem na studia przez rok dojeżdżała do dużego miasta (oddalonego o 70 km od miejsca, w którym znajduje się placówka), szykując portfolio, kończyła też kursy przygotowawcze do matury i do studiów (wszystko finansowane przez pozyskanych sponsorów). Maturę zdała bardzo dobrze, bez problemu dostała się na grafikę komputerową, którą obecnie kończy" (fragment wypowiedzi pedagoga, województwo podkarpackie).

- Przypadek 13 – 21-letni mężczyzna, uzdolnienia sportowe, muzyczne, matematyczno-informatyczne, od 11 lat w placówce prowadzonej przez siostry zakonne na terenie województwa podkarpackiego.

  „Chłopak na etapie gimnazjum miał nauczyciela matematyki, który widząc w nim potencjał, pracował z nim indywidualnie. Chłopak dostawał dodatkowy materiał do przerobienia w domu. Wychowanek dużo pracował też samodzielnie. Ponadto jest on uzdolniony sportowo, bowiem jest brązowym mistrzem halowym Polski w biegach. Na etapie szkoły podstawowej i średniej brał udział w licznych konkursach i olimpiadach osiągał wysokie wyniki szczególnie z matematyki. Zawsze miał czerwony pasek, brał też udział w licznych zawodach sportowych, głównie biegał. Na swoje potrzeby zarabiał sobie sam, już od liceum udzielał bowiem korepetycji z matematyki i fizyki. Chłopak gra też na gitarze, samodzielnie rozwija swoje pasje" (fragment wypowiedzi psychologa, placówka prowadzona przez siostry zakonne, województwo podkarpackie).

- Przypadek 14 – 21-letnia kobieta, zdolności ogólne, od 14 lat w placówce prowadzonej przez siostry zakonne na terenie województwa podkarpackiego.

„Dziewczyna nigdy nie chodziła na żadne zajęcia dodatkowe, z nauką radziła sobie sama, miała świadectwo z czerwonym paskiem, brała udział w konkursach śpiewu – szkolnych, międzyszkolnych, placówkowych, często je wygrywała. Osoba zaangażowana społecznie, była gospodarzem klasy, przewodniczącą szkoły na etapie szkoły średniej. Ukończyła szkołę muzyczną, obok studiów pedagogicznych kończy też studium taneczno-wokalne, bowiem to jest jej pasja" (fragment wypowiedzi psychologa, placówka prowadzona przez siostry zakonne, województwo podkarpackie).

- Przypadek 15 – 17-letni chłopak, uzdolnienia muzyczne, plastyczne, sportowe, pochodzenie romskie, od 5 lat przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej na terenie województwa podkarpackiego.

„Do pieczy instytucjonalnej trafił z pieczy rodzinnej z podejrzeniem niepełnosprawności intelektualnej i epilepsji, co okazało się nieprawdą. Nie chce chodzić na żadne zajęcia dodatkowe, sam rozwija swoje pasje na terenie placówki, np. zakupiono mu syntezator i inny niezbędny sprzęt do miksowania kawałków i zgrywania ich, interesuje go zwłaszcza muzyka hip-hop. Placówka obok sprzętu zabezpieczyła też dla niego miejsce w budynku do rozwijania swoich pasji muzycznych. Bierze udział w różnych konkursach plastycznych, zwłaszcza takich, gdzie można wygrać nagrody pieniężne, zrobił np. logo dla firmy Tauron i zdobył nagrodę w wysokości 10 tys. zł. Jest osobą pomysłową i twórczą. Chłopak pisze też wiersze, do których tworzy muzykę. Oprócz tego chodzi na zajęcia z aikido, jest bardzo sprawny fizycznie, jednakże ma kompleksy z powodu koloru swojej skóry. Jeszcze nie wie, co chce robić w swoim dorosłym życiu. Na terenie szkoły chętnie się udziela przy pracach plastycznych, ma dobre stopnie, uczy się w szkole branżowej. Jak sam twierdzi, potrzebuje wsparcia finansowego na tworzenie muzyki" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki, województwo podkarpackie).

- Przypadek 16 – 17-letnia dziewczyna, uzdolniona plastycznie, od 5 miesięcy w placówce prowadzonej przez siostry zakonne na terenie województwa świętokrzyskiego.

„Do tej pory brała udział w jednym konkursie plastycznym, praca zakwalifikowała się na wystawę, w placówce wykonuje dekoracje do wszystkich uroczystości, w szkole również bardzo chętnie się udziela przy wykonywaniu różnych prac plastycznych. Na etapie szkoły podstawowej miała świadectwo z czerwonym paskiem. W placówce jest bardzo krótko (poniżej roku), wcześniej była w rodzinie zastępczej spokrewnionej u swoich

dziadków, gdzie było bardzo biednie, nie stać ich było nawet na zakup kredek, dopiero w placówce okazało się, że dziewczyna pięknie rysuje i ma talent plastyczny".

Siostry zapisały ją na zajęcia z rysunku i malarstwa dla młodzieży w Ognisku Pracy Pozaszkolnej na terenie miejscowości, w której znajduje się placówka, to tam właśnie brała udział w konkursie plastycznym.

„W czasie pobytu na kwarantannie dzieci w placówce organizowały teatrzyk, do którego wychowanka sama zrobiła wszystkie dekoracje" (fragmenty wypowiedzi siostry dyrektor, województwo świętokrzyskie).

- Przypadek 17 – 17-letnia dziewczyna, uzdolniona humanistycznie, od 6 miesięcy w placówce prowadzonej przez siostry zakonne na terenie województwa świętokrzyskiego.

„Dziewczyna uczy się sama, lubi czytać i dużo pisze, marzy o dziennikarstwie, ewentualnie zostanie prawnikiem, z powodów osobistych musiała zmienić szkołę, w poprzedniej źle się czuła i w niczym nie uczestniczyła, natomiast w nowej jest dobra atmosfera, jednak na razie nie zdecydowała się na żadne zajęcia dodatkowe, pomagała jedynie przy wykonywaniu gazetki szkolnej, planuje też zapisać się na zajęcia teatralne jak się skończy pandemia. Swoje zainteresowania literackie pogłębia dzięki literaturze, czyta na temat różnych postaci literackich, a także interesuje ją historia, różne wydarzenia i postaci w różnych epokach historycznych. Dziewczyna jest krótko w placówce (poniżej roku), a już się dała poznać jako osoba zdolna. Sama stwierdza, że potrzebuje uczestnictwa w kołach dziennikarskich oraz rozwoju w zakresie piśmienniczo-artykułowym, co zamierza zacząć realizować po okresie pandemii" (fragmenty wypowiedzi siostry dyrektor, województwo świętokrzyskie).

- Przypadek 18 – 24-letnia kobieta, uzdolnienia matematyczne, od 12 lat w placówce opiekuńczo-wychowawczej na terenie województwa warmińsko-mazurskiego.

„Dziewczyna jest bardzo zdolna, pracowita, nigdy nie potrzebowała wsparcia, radziła sobie sama ze wszystkimi przedmiotami, na etapie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej miała świadectwo z czerwonym paskiem. Obecnie studiuje kierunek techniczny, ma stypendium naukowe i dodatkowo pracuje, aby finansować swoje potrzeby. Na etapie szkoły podstawowej

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna robiła badania pod kątem planów edukacyjnych, na etapie szkoły średniej dziewczyna współpracowała z doradcą zawodowym. W szkole średniej otrzymywała w placówce stypendium za wyniki w nauce i 100% frekwencję. Na etapie szkoły średniej brała udział w różnego typu konkursach, olimpiadach głównie z zakresu nauk ścisłych, w których oczywiście odnosiła sukcesy" (fragment wypowiedzi dyrektora, województwo warmińsko-mazurskie).

- Przypadek 19 – 17-letnia dziewczyna, uzdolnienia muzyczne, od 8 lat na terenie placówki opiekuńczo-wychowawczej usytuowanej w województwie warmińsko-mazurskim.

„Dziewczyna śpiewa w chórze kościelnym, w ramach wolontariatu przychodzi nauczyciel do placówki i realizuje z dziewczyną lekcje śpiewu. Szkoła nie ma nic do zaoferowania osobom z uzdolnieniami muzycznymi. Wychowanka chodzi na zajęcia wokalne do Miejskiego Ośrodka Kultury. Na etapie szkoły podstawowej i gimnazjum brała udział w konkursach <<Śpiewać każdy może>>, kilka razy zdobywała nagrodę. Oceny w szkole ma raczej słabe, a śpiew traktuje hobbystycznie, jako swoją pasję, nie myślała, kim chce zostać w przyszłości" (fragment wypowiedzi dyrektora, województwo warmińsko-mazurskie).

- Przypadek 20 – 16-letnia dziewczyna, uzdolnienia humanistyczne, od 10 lat w placówce opiekuńczo-wychowawczej na terenie województwa warmińsko-mazurskiego.

„Dziewczyna uczy się bardzo dobrze, w szkole i na terenie placówki bierze udział w zajęciach teatralnych, co roku przygotowuje jasełka. Na terenie szkoły uczęszcza na koło polonistyczne, pisze wiersze, pięknie recytuje, co roku bierze udział w konkursach literackich w szkole. Konkurs literacki organizowany jest także między placówkami opiekuńczo-wychowawczymi. Jest to <<Festiwal Radosnych Serc>> przeznaczony dla placówek z całej Polski, dziewczyna zazwyczaj go wygrywa. Ma aspiracje, aby zostać prawnikiem. Dla dzieci zdolnych placówka pozyskuje stypendia, np. z Fundacji Rotary – 300 zł miesięcznie" (fragment wypowiedzi dyrektora, województwo warmińsko-mazurskie).

Z opisu przypadków podopiecznych funkcjonujących w placówkach usytuowanych w środowiskach miejskich (szczególnie w dużych i średnich miastach) wynika, że środowiska szkolne, jak i lokalne mają zdecydowanie bogatszą ofertę

zajęć rozwijających w stosunku do środowisk wiejskich. Jednakże środowisko szkolne zazwyczaj nie posiada na tyle atrakcyjnej oferty zajęć, aby zainteresować nią zdolnych podopiecznych, zazwyczaj wybierają oni zajęcia proponowane przez placówkę bądź środowisko lokalne, ewentualnie starsi wychowankowie szukają oferty zajęć poza miejscem obecnego zamieszkania.

Niezależnie jednak od środowiska lokalizacji placówki opiekuńczo-wychowawczej, czy faktu prowadzenia jej przez organ świecki bądź siostry zakonne w wielu przypadkach uwidaczniają się podobne problemy, a mianowicie stygmatyzacja dzieci i młodzieży z placówki w środowisku szkolnym bądź lokalnym (Przypadek 3, Przypadek 19), postrzeganie podopiecznych jako uczniów problematycznych (Przypadek 6, Przypadek 20), niedostrzeganie ich zdolności (Przypadek 3), brak dobrej współpracy ze szkołami, które nie są dostatecznie przygotowane do pracy z podopiecznymi placówek opiekuńczo-wychowawczych (Przypadek 2, Przypadek 3, Przypadek 6), brak oferty zajęć w środowisku szkolnym adekwatnej do zdolności przejawianych przez podopiecznych pieczy zastępczej (Przypadek 1, Przypadek 3, Przypadek 4, Przypadek 6, Przypadek 9, Przypadek 12, Przypadek 19). Z wypowiedzi respondentów wynika, iż tylko nieliczne przypadki zdolnych wychowanków otrzymały jakiekolwiek indywidualne formy wsparcia w środowisku szkolnym, wynikające głównie z zaangażowania nauczycieli i ich chęci niesienia pomocy wychowankom, w których widzieli potencjał (Przypadek 12, Przypadek 13).

Placówki sporadycznie współpracują z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi pod kątem diagnozowania zdolności (Przypadek 18), wynika to z faktu, że w pierwszej kolejności pracuje się z dzieckiem wychowawczo, terapeutycznie, zdrowotnie i zwykle nie ma już czasu i energii na pracę pod kątem zdolności, jednakże wiedza z zakresu pedagogiki i psychologii posiadana przez pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych jest wystarczająca, aby samodzielnie potrafić rozpoznać potencjał wychowanków i wspierać ich na wszelkie możliwe sposoby w rozwijaniu swoich pasji i zainteresowań.

Jak wynika z powyższych opisów, najczęściej występującą formą wsparcia zdolnych podopiecznych przez środowisko szkolne było przygotowywanie ich do udziału w olimpiadach (Przypadek 2, Przypadek 12, Przypadek 13, Przypadek 18), konkursach przedmiotowych, plastycznych, muzycznych, literackich (Przypadek 5, Przypadek 6, Przypadek 8, Przypadek 11, Przypadek 13, Przypadek 14, Przypadek 15, Przypadek 16, Przypadek 18, Przypadek 19, Przypadek 20) oraz zawodach sportowych (Przypadek 7, Przypadek 10, Przypadek 13). Podobne wyniki (co prawda dotyczących dzieci wychowujących się w środowiskach rodzinnych naturalnych) otrzymały w swoich badaniach Teresa Giza (2006) oraz Małgorzata Stańczak

(2009), wskazując, iż około 90% badanych uczniów otrzymuje wsparcie w postaci przygotowania do olimpiad, konkursów, zawodów.

Placówki opiekuńczo-wychowawcze z kolei najczęściej oferują pomoc w postaci korepetycji udzielanych w ramach wolontariatu lub opłacanych przez placówkę (Przypadek 2, Przypadek 4, Przypadek 7, Przypadek 10, Przypadek 19), kursów przygotowawczych do matury i studiów (Przypadek 11), zajęć organizowanych na terenie placówki, np. teatralnych (Przypadek 20), sportowych (Przypadek 4), muzycznych (Przypadek 5, Przypadek 14, Przypadek 15), plastycznych (Przypadek 16) bądź opłacanych indywidualnych zajęć specjalistycznych: lekcje śpiewu (Przypadek 6, Przypadek 19), zajęcia z kształcenia słuchu (Przypadek 8), zajęcia komputerowe (Przypadek 3). W jednym przypadku (Przypadek 1) placówka postarała się o realizację projektu współfinansowanego przez Wojewódzki Urząd Pracy, w ramach którego zdolny podopieczny współpracował z coachem, doradcą zawodowym i uczęszczał na różne zajęcia rozwijające.

Natomiast środowisko lokalne proponuje udział w zajęciach muzycznych: szkoły muzyczne – Przypadek 8, Przypadek 14 oraz po zakończeniu lockdownu Przypadek 5; chór kościelny (Przypadek 19); zajęcia wokalne w MOK (Przypadek 19); zajęciach plastycznych w Ognisku Pracy Pozaszkolnej (Przypadek 16) oraz zajęciach sportowych w klubach sportowych – Przypadek 7, Przypadek 10. Nieliczni uczestniczą w zajęciach proponowanych przez uczelnie wyższe, np. zajęcia z mechatroniki – Przypadek 3 oraz planowane zajęcia z dziennikarstwa po zakończeniu lockdownu Przypadek 17.

Zatem oferta działań stymulujących i wspierających rozwój zdolnych podopiecznych oferowanych przez środowiska szkolne nie jest zbyt zróżnicowana i raczej uboga, współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną praktycznie nie występuje, widoczny jest całkowity brak współpracy z podmiotami, które prowadzą działania na rzecz uczniów zdolnych (np. Fundacją Pomocy Młodym Talentom Jolanty i Aleksandra Kwaśniewskich, Krajowym Funduszem na rzecz Dzieci, Fundacją „Primus Inter Pares", Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie i in.). Oferta zajęć środowiska lokalnego, szczególnie w środowisku wiejskim i małomiasteczkowym, albo nie występuje, albo też jest nieadekwatna do potrzeb zdolnych wychowanków, dlatego też niejednokrotnie placówki muszą radzić sobie same z organizacją i opłacaniem zajęć rozwijających.

8.6. PROBLEMY I TRUDNOŚCI ZWIĄZANE Z FUNKCJONOWANIEM ZDOLNYCH PODOPIECZNYCH W SYSTEMIE PIECZY ZASTĘPCZEJ

Rozwijanie pasji, zainteresowań, zdolności dzieci i młodzieży przebywającej w pieczy zastępczej wymaga większych nakładów finansowych w stosunku do podopiecznych, którzy nie wykazują żadnych zainteresowań, i których nie można zakwalifikować do grupy zdolnych podopiecznych. Jeżeli wychowanek przejawia np. uzdolnienia sportowe, niejednokrotnie barierą są wysokie koszty treningów, wyjazdów na zgrupowania, odzieży sportowej, obuwia, sprzętu, obozów sportowych, z kolei uzdolnienia muzyczne wymagają opłat za indywidualne specjalistyczne zajęcia, zakupu instrumentów do ćwiczeń w domu, ewentualnie wiążą się z kosztami dojazdów na zajęcia w szkole muzycznej, często zlokalizowanej w innym miejscu niż placówka. Wysokie koszty związane są także z zakupem specjalistycznych akcesoriów w przypadku uzdolnień plastycznych. Dyrektorzy placówek opiekuńczo-wychowawczych nie otrzymują środków finansowych na wspomniane cele, muszą radzić sobie sami, aby zabezpieczyć tego typu potrzeby zdolnych podopiecznych. Wspierani są czasami przez stowarzyszenia i fundacje (np. Przypadek 1 – województwo lubelskie, Przypadek 18 – województwo warmińsko-mazurskie) bądź przez pozyskiwanych sponsorów (Przypadek 12 – województwo podkarpackie, Przypadek 20 – województwo warmińsko-mazurskie).

Znacznie korzystniej wypadają placówki prowadzone przez siostry zakonne, wspierane są bowiem finansowo przez różnego rodzaju działania charytatywne, Komitety Pomocy Dzieciom, np. z Kanady, fundacje dobroczynności, prywatne osoby i firmy (Przypadek 2 – województwo lubelskie, Przypadek 9 – województwo mazowieckie, Przypadek 16 i Przypadek 17 – województwo świętokrzyskie).

Zdecydowanie najtrudniejszą sytuację mają świeckie placówki rodzinne, bowiem jeśli osoby prowadzące same nie pozyskają sponsorów, wówczas zainteresowania i pasje dzieci muszą być finansowane w ramach środków publicznych otrzymywanych na częściowe pokrycie kosztów utrzymania dziecka, a to oznacza znacznie okrojony budżet na inne potrzeby wychowanka.

Kolejną grupą problemów, które warto zasygnalizować, są uwarunkowania środowiskowe. Wśród nich należy wymienić: dostępność oferty zajęć rozwijających pasje i zainteresowania dzieci i młodzieży oraz dostępność trenerów, specjalistów, korepetytorów. W opinii uczestniczących w badaniach dyrektorów/wychowawców/innych pracowników placówki:

> „szkoła, ani środowisko lokalne nie mają oferty zajęć rozwijających dla dzieci uzdolnionych"; „jest problem z dojazdem i powrotem do domu, gdyby dziecko chciało zostać po lekcjach na jakieś zajęcia dodatkowe";

„dzieci, jeśli nawet szkoła coś oferuje, nie są zainteresowane uczestnictwem w zajęciach, są nieufne wobec nauczycieli, nie chcą się angażować w życie szkolne, bowiem szkoła je stygmatyzuje".

Opisane sytuacje dotyczą głównie placówek usytuowanych w środowiskach wiejskich (Przypadek 6 – województwo mazowieckie, Przypadek 12 – województwo podkarpackie) bądź małych miasteczkach (Przypadek 3 – województwo lubelskie). Miasto średniej i dużej wielkości ma o wiele więcej do zaoferowania zarówno w placówkach szkolnych, jak i różnego rodzaju klubach, domach kultury i parafiach.

Istotny problem mają dzieci posiadające jednostronne uzdolnienia, np. matematyczne, bowiem dziecko zrażane jest do szkoły przez nauczycieli przedmiotów humanistycznych. Tak jest w Przypadku 3 – podopieczny placówki opiekuńczo-wychowawczej w województwie lubelskim. Jak podkreśla dyrektor,

„szkoła nie dość, że nie stosuje żadnych nowatorskich metod pracy z uczniem zdolnym, zdaje się nie dostrzegać jego talentu i postrzega chłopaka przez pryzmat placówki, pomimo wyraźnych uzdolnień matematycznych podopieczny nigdy nie był zaproszony do żadnego konkursu czy olimpiady".

Wspomnieć należy także o zachowaniach związanych z niewykorzystaniem przez podopiecznych pieczy zastępczej ich możliwości intelektualnych, twórczych czy innych, na co wpływ mogą mieć zarówno czynniki osobowościowe, jak i rodzinne, tj. słaba motywacja do działania, szybkie zniechęcanie się, lenistwo, niska samoocena, problemy emocjonalne, trudniejszy okres dorastania, krytycyzm w stosunku do siebie, obniżenie ich ciekawości i aktywności poznawczej, co może odzwierciedlać się w wynikach w nauce. Potwierdzają to wypowiedzi badanych dyrektorów/wychowawców/pedagoga/psychologa:

„dzieciaki szybko się zniechęcają, zazwyczaj jeśli są zdolne, to są leniwe, np. chodzą na zajęcia dodatkowe tylko przez jakiś czas, a potem tego zaprzestają"; „dzieci często z powodu licznych zaniedbań nie wykazują swoich realnych możliwości i nigdy nie osiągną sukcesów w nauce, dla nich bowiem ważniejsza jest akceptacja społeczna, nasze dzieci muszą mieć motywację, np. chłopak obiecany miał komputer za świadectwo z czerwonym paskiem i oczywiście w ciągu roku cel ten zrealizował" (Przypadek 3 z województwa lubelskiego).

Jeszcze inny problem to kwestia odpowiedniej diagnozy sytuacji szkolnej dziecka, z którą często wychowanek trafia do placówki. Dzieci te niejednokrotnie są błędnie diagnozowane jako niepełnosprawne intelektualnie, bądź z pogranicza, albo

przypisywane do grupy ryzyka, a one są po prostu zaniedbane edukacyjnie i wymagają ciężkiej pracy, a że łatwo się zniechęcają, potrzebują motywacji i wsparcia, co ciężko osiągnąć przy braku pracy ze specjalistą (zbyt mały wymiar godzin dla psychologa). Z taką właśnie błędną diagnozą z pieczy rodzinnej do placówki trafił Przypadek 15 (chłopak, lat 17, pochodzenie romskie, województwo podkarpackie), podejrzewano u niego upośledzenie i epilepsję, jak się okazało nie potwierdzono ani jednego, ani drugiego. Nieco zbliżona sytuacja była w Przypadku 12 (19-letni wychowanek placówki opiekuńczo-wychowawczej z województwa podkarpackiego) – chłopak trafił do pieczy zastępczej jako osoba z grupy ryzyka, jednak okazało się, że ma jedynie duże braki edukacyjne (trafił do pieczy w wieku lat 13), które z pomocą wychowawców bardzo szybko nadrobił i wyszło, że jest dzieckiem zdolnym (zdolności ogólne, jak również kierunkowe: plastyczne, muzyczne, sportowe).

Podopieczni pieczy zastępczej mają utrudniony start, często są stygmatyzowani i szufladkowani przez środowisko szkolne jako dzieci mało zdolne, trudne, niezdyscyplinowane (często nawet sadzane są na końcu klasy). W szkołach można spotkać się ze stereotypem dziecka placówkowego jako tego gorszego, w sytuacji gdy coś złego dzieje się w szkole, np. dochodzi do kradzieży, w pierwszej kolejności podejrzewa się dzieci z ośrodka. Takie podejście spotkałam m.in. w jednej z placówek województwa warmińsko-mazurskiego i w jednej z województwa lubelskiego, a podobne wyniki uzyskała w swoich badaniach Józefina Hrynkiewicz (2006).

Ośrodki niejednokrotnie otrzymują tylko wyrywkowe informacje o dziecku, tutaj dopiero się tworzy własną dokumentację wychowanka. Około roku trwa diagnozowanie dziecka, które trafia do placówki opiekuńczo-wychowawczej, zanim się określi, jaka pomoc jest mu potrzebna (dlatego też, nie od razu można zauważyć potencjał wychowanka). Zazwyczaj w dokumentacji dziecka brakuje pogłębionej diagnozy rodziny (co ma istotne znaczenie przy planowaniu pracy z wychowankiem i jego rodziną, a w przypadku dzieci zdolnych trudno określić, czy uzdolnienia mogą mieć podłoże genetyczne). Podkreślić należy, iż oderwanie dziecka od rodziny i środowiska, które zna, powoduje zazwyczaj ogromną traumę, bowiem dziecko traci kontakt z osobami bliskimi, często również z przyjaciółmi. Dlatego też niektóre z placówek, jeśli mogły sobie na to pozwolić, pozostawiały dziecko w tym samym środowisku szkolnym (decydując się na dowożenie dziecka do innej miejscowości, aby jak najbardziej zminimalizować skutki rozłąki z rodziną i najbliższymi). Oczywiście jest to możliwe tylko w przypadku, gdy dla dziecka znajdzie się środowisko zastępcze w obrębie jednego powiatu. Jako przykład może posłużyć Przypadek 8 – dziewczyna z województwa mazowieckiego, pozostała w swojej starej szkole, do której dojeżdżała pociągiem, oraz Przypadek 17 – podopieczna placówki prowadzonej przez siostry zakonne w województwie świętokrzyskim,

również pozostała w tej placówce edukacyjnej, w której była wcześniej, ponieważ były takie możliwości.

W polskim szkolnictwie funkcjonuje opinia, że uczeń zdolny to uczeń trudny, nie do końca wiadomo, co z nim zrobić, czy kształcić według indywidualnego toku, tworzyć odrębne klasy, czy stosować specjalne metody nauczania. Do tych kwestii w przypadku zdolnych podopiecznych pieczy zastępczej należy doliczyć nieumiejętność zrozumienia przez nauczycieli negatywnych, trudnych doświadczeń dzieci, które mogą rzutować na ich zdolności.

> „Nauczycielom często brakuje otwartości na problemy wychowanków, nie przejawiają też chęci niesienia im pomocy, z czego wynikają rozbieżności oczekiwań ze strony wychowawcy (występującego w roli rodzica) a nauczycielami w szkołach" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki opiekuńczo-wychowawczej z województwa podkarpackiego, środowisko wiejskie).

Ponadto źródeł trudności w pracy ze zdolnymi podopiecznymi należy szukać w różnego typu utrudnieniach organizacyjnych, np. traktowaniu współdziałania nauczycieli i wychowawców w sposób doraźny, gdy współpraca ta powinna mieć charakter ciągły. Dodatkowo współpracy tej można zarzucić brak jasno określonych celów, a także często jednokierunkowe działania, w których tylko wychowawcy z placówek opiekuńczo-wychowawczych są zainteresowani współpracą i chodzą do szkoły, nauczyciele już niekoniecznie przychodzą do placówki. Wychowawcy szkolni czy nauczyciele ze szkoły są zapraszani do placówki, jednak nie chcą przychodzić nawet na posiedzenia zespołu ds. okresowej oceny sytuacji dziecka. Ponadto

> „nauczyciele ewidentnie nie radzą sobie z problemami wychowanków, nadużywając przy tym wezwań do szkoły placówkowych wychowawców, aby za nich rozwiązywali trudności wychowawcze, np. uczeń źle się zachowuje, chodzi po klasie (ponieważ się ewidentnie nudzi), wówczas wzywa się wychowawcę z placówki do szkoły, aby rozwiązał problem" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki zlokalizowanej w małym mieście na terenie województwa lubelskiego).

Jeden z dyrektorów placówki opiekuńczo-wychowawczej usytuowanej na terenie dużego miasta w województwie mazowieckim, podkreśla, że

> „kuleje nie tylko współpraca z placówkami edukacyjnymi, ale także między samymi placówkami opiekuńczo-wychowawczymi znajdującymi się na terenie jednego miasta, nie ma wymiany doświadczeń i wzajemnego

wsparcia, bo placówki mają różnych dyrektorów, a czasami różne organy prowadzące" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki, duże miasto, województwo mazowieckie).

„Nie najlepiej wygląda sytuacja dotycząca współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, bowiem zazwyczaj jest długi czas oczekiwania na wsparcie z tej instytucji oraz rzadkie terminy spotkań" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki, województwo lubelskie, małe miasto).

Dyrektorzy/wychowawcy/pedagog/psycholog z badanych placówek (właściwie w każdym z województw) wskazują również na brak dobrej współpracy z gminą, powiatem, ośrodkami pomocy społecznej, a dotyczącej głównie osób usamodzielniających się (w tym także osób zdolnych). Problemy mają najczęściej charakter finansowy i mieszkaniowy, dlatego też dyrektorzy placówek w tej kwestii również muszą radzić sobie sami, pozyskując sponsorów (np. Przypadek 9 – dziewczyna, lat 24, oszczędza, od kiedy zaczęła zarabiać po skończeniu liceum, bowiem siostra dyrektor pozyskała sponsora, który dołoży jej do własnego mieszkania drugie tyle, ile ona sama uzbiera).

Jeszcze inny problem stanowi sytuacja prawna dzieci przebywających w pieczy zastępczej, bowiem najczęściej ich rodzice biologiczni mają ograniczone prawa rodzicielskie, a zatem w dalszym ciągu decydują w sprawach związanych ze zdrowiem, edukacją, wyjazdami zagranicznymi, badaniami w poradniach psychologiczno-pedagogicznych itp. Każdorazowo muszą więc wyrażać zgodę na leczenie, zmianę szkoły, badanie w poradni psychologiczno-pedagogicznej, pracę terapeutyczną czy inne działania związane z dzieckiem. Podobnie jest w przypadku zdolnych podopiecznych, bowiem wszelkie wyjazdy na zgrupowania (w przypadku uzdolnionych sportowo) wymagają pozwolenia rodzica, tak samo wszelkie uczestnictwa w konkursach, diagnozowanie zdolności w poradni, indywidualny tok nauki w szkole. Rodzice najczęściej nie stawiają się w wyznaczonych terminach, często trzeba ich szukać, jeździć po nich i ich odwozić, inaczej nie chcą niczego podpisywać. Niektórzy z nich są bardzo roszczeniowi, żądają wręcz jakiegoś leczenia, kształcenia czy konkretnego badania. Zdaniem siostry dyrektor z województwa świętokrzyskiego,

„tego typu sprawy powinny być rozwiązywane odgórnie, a tak się zdarza tylko w niektórych przypadkach".

Jak twierdzi jeden z dyrektorów z województwa warmińsko-mazurskiego, on tego typu zgody wymusza od sędziego rodzinnego,

„rodzice na sprawie muszą wyrazić zgodę na wszelkiego typu działania związane ze zdrowiem czy edukacją dziecka, cedując konieczność podejmowania decyzji w tych kwestiach na dyrektora placówki opiekuńczo-wychowawczej".

Zatem brak wsparcia finansowego ze strony państwa na rozwijanie pasji, zainteresowań, zdolności; utrudnienia środowiskowe związane z lokowaniem placówek w środowiskach wiejskich i w małych miasteczkach; brak odpowiedniej współpracy między środowiskiem pieczy zastępczej a placówkami edukacyjnymi, instytucjami pomocy społecznej, środowiskiem lokalnym; brak odpowiednio przygotowanych nauczycieli do pracy z wychowankami pieczy zastępczej; brak rzetelnej diagnozy sytuacji rodzinnej i szkolnej dziecka; brak specjalistycznego wsparcia; jak również pewne cechy osobowe samych zdolnych podopiecznych mogą rzutować na prawidłowy rozwój zdolnych wychowanków, funkcjonujących w środowisku instytucjonalnej pieczy zastępczej.

ROZDZIAŁ IX

INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH I REKOMENDACJE DOTYCZĄCE PRACY ZE ZDOLNYMI PODOPIECZNYMI

9.1. WNIOSKI Z BADAŃ

We wszystkich współczesnych koncepcjach wybitnych zdolności oraz definicjach inteligencji, jak twierdzi Andrzej E. Sękowski (2004), uwzględnia się przede wszystkim rolę osobowości i środowiska. Biorąc pod uwagę literaturę dotyczącą dziecka zdolnego oraz wyniki badań własnych, mogę stwierdzić, że sukcesy dziecka/ucznia/podopiecznego zależą od wielu różnych czynników, tj.: inteligencji, kreatywności, uwarunkowań osobowościowych (brak motywacji, nieufność, negatywny obraz siebie), jak również środowiska, w którym rozwija się i kształtuje młody człowiek. Szczególne znaczenie w rozwoju dziecka ma oczywiście rodzina – to w niej budowane są relacje od momentu narodzin i tutaj dzieci po raz pierwszy odkrywają swoje talenty. Niestety niesprzyjające warunki (a za takie należy uznać wszelkiego rodzaju dysfunkcje środowiska rodzinnego i w efekcie umieszczenie dziecka w pieczy zastępczej) mogą spowodować zahamowanie lub zanik rozwoju zdolności. U podopiecznych pieczy zastępczej, których doświadczenia poznawcze nie są zbyt bogate, czy też ujawniły się problemy emocjonalne związane z niesprzyjającym środowiskiem rodzinnym, często nie rozwijają się wybitne zdolności poznawcze. Dlatego też, jak wskazują moje badania, dziecko zdolne w pieczy zastępczej to rzadkość, niemniej jednak potencjał wychowanków jest zauważalny, ale często ginie w systemie z powodu braku środków, możliwości, odpowiedniego wsparcia.

Obok rodziny jako podstawowego środowiska wpływającego na zdolności dziecka wymienić należy środowisko szkolne, któremu, zdaniem Wiesławy Limont (2010), przypisuje się coraz większe znaczenie w rozwoju i edukacji jednostek zdolnych. Szczególnie istotna jest odpowiednia współpraca placówek edukacyjnych z rodziną (w badanych przypadkach z placówką opiekuńczo-wychowawczą) dla dobra dziecka zdolnego, a także zapewnianie dostępu do zajęć rozwijających jego pasje i zainteresowania. Prowadzone przeze mnie badania wskazują na liczne trudności we współpracy ze szkołą, bowiem niektóre instytucje edukacyjne

stygmatyzowały dzieci z placówki, nie było zrozumienia ze strony nauczycieli dla ich trudnej sytuacji, brakowało oferty zajęć dla dzieci zdolnych, nauczyciele nie byli przygotowani do pracy z dzieckiem zdolnym/uzdolnionym, sztucznie wyszukiwali trudności wychowawcze, traktując zdolnego podopiecznego jako ucznia problemowego.

Jak wiadomo, jednym z predyktorów osiągnięć uczniów zdolnych/uzdolnionych jest posiadanie przez nich i rozwijanie zainteresowań i pasji. Na rozwój zainteresowań badanych młodych ludzi wpływ miały głównie warunki, w których się wychowywali. Istotne znaczenie miało także usytuowanie placówki, w której respondenci aktualnie przebywali, na niekorzyść placówek zlokalizowanych w środowisku wiejskim (brak oferty zajęć dodatkowych, rozwijających). Ważna była również sytuacja materialna placówek opiekuńczo-wychowawczych, bowiem nie wszystkie mogły pozwolić sobie na płatne zajęcia dodatkowe czy korepetycje, a zdecydowanie najtrudniejszą sytuację miały świeckie placówki rodzinne. Analizy aktualnych regulacji prawnych dotyczących pieczy zastępczej w Polsce pozwalają stwierdzić, że ustawodawca nie przewidział funkcjonowania dziecka zdolnego w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, bowiem ani ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 r., ani rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej z 22 grudnia 2011 r. nie zakładają zajęć rozwijających uzdolnienia czy zdolności podopiecznego, a placówki same muszą rozwiązywać te kwestie.

Obok wymienionych powyżej czynników wpływających na rozwój zdolności/uzdolnień dziecka/młodego człowieka dzięki pracom Tannenbauma (1983) zaczęto dostrzegać znaczenie przypadkowych elementów i specjalnych zdarzeń w życiu osób zdolnych. Rozwój dziecka, w tym rozwijanie własnych pasji, zainteresowań, zdolności, może być rezultatem znaczących zmian w warunkach, w jakich pozostaje podopieczny oraz dostępu do konstruktywnych, wspierających zasobów z innych kręgów społecznych niż rodzina, w tym przypadku najczęściej pochodzących z systemu pieczy zastępczej (wychowawcy, pedagodzy, psycholodzy w placówce), w niektórych przypadkach również z placówek edukacyjnych i innych instytucji. System ekologiczny, w jakim pozostaje podopieczny, jest bardzo złożony, dlatego należy brać pod uwagę cały kontekst funkcjonowania dziecka w pieczy zastępczej, tj.: trudne relacje z rodzicami biologicznymi, zmianę środowiska sąsiedzkiego, rówieśniczego, często szkolnego, zmianę miejsca zamieszkania. Wszystko to ma wpływ na psychikę młodego człowieka. Niemożliwe jest więc, aby jedna osoba podołała zadaniom wzmocnienia odporności psychicznej wychowanka, stąd konieczność zaangażowania różnych profesjonalistów i różnych środowisk w ten proces. To, czy dana osoba wykształci odpowiedni poziom odporności psychicznej, zależy od wielu czynników, w tym czynników chroniących, za które

można uznać już sam fakt pobytu w pieczy oraz zaspokojenie potrzeby poczucia bezpieczeństwa i wsparcie udzielane przez osoby tam pracujące (co znalazło potwierdzenie zarówno na etapie badań ilościowych, jak i jakościowych, bowiem wszystkie 20 opisywanych przypadków doświadczyło działań opiekuńczo-wspierających ze strony pracowników pieczy zastępczej).

Ponadto niewątpliwie istotne w kształtowaniu odporności psychicznej pozostają pewne cechy osobowe jednostki (co było możliwe do potwierdzenia na etapie badań jakościowych). Wśród tych cech należy wymienić: *umiejętność polegania na sobie*, *skuteczne strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych* (Przypadek 3, Przypadek 9, Przypadek 13, Przypadek 15, Przypadek 18); *wysoko rozwinięte umiejętności komunikacyjne* (Przypadek 1; Przypadek 5, Przypadek 14, Przypadek 17, Przypadek 20); *zdolności intelektualne* (Przypadek 1, Przypadek 2, Przypadek 4, Przypadek 9, Przypadek 12, Przypadek 14, Przypadek 20); *autonomię* (Przypadek 7, Przypadek 9, Przypadek 11, Przypadek 13, Przypadek 15, Przypadek 20). Na proces rozwijania zdolności wpływ będą miały także takie cechy, jak: *samodzielność, zaradność i umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach* (Przypadek 9, Przypadek 13, Przypadek 14, Przypadek 15, Przypadek 20); *gotowość do stawiania sobie celów i umiejętność ich realizacji* (Przypadek 2, Przypadek 4, Przypadek 7, Przypadek 8, Przypadek 9, Przypadek 11, Przypadek 15); *elastyczność, umiejętność dostosowania się do nowych sytuacji, akceptacja różnorodnych wymogów i szybkich zmian* (Przypadek 4, Przypadek 15, Przypadek 16, Przypadek 17); *cechy przywódcze* (Przypadek 5, Przypadek 6, Przypadek 7, Przypadek 10, Przypadek 14, Przypadek 16); *wiara w siebie i związane z tym poczucie własnej wartości oraz świadomość własnych możliwości* (Przypadek 2, Przypadek 7, Przypadek 10, Przypadek 13, Przypadek 19); *silna motywacja* (Przypadek 2, Przypadek 4, Przypadek 8, Przypadek 10, Przypadek 11); *pracowitość* (Przypadek 9, Przypadek 12, Przypadek 20).

Można zatem pokusić się o stwierdzenie, że pozytywna adaptacja, dobre przystosowanie się opisywanych przypadków do sytuacji, w jakiej się znaleźli, oraz umiejętność przezwyciężania trudności i traumatycznych zdarzeń, ciężka praca wraz z uzyskanym wsparciem ze strony specjalistów zatrudnianych w systemie pieczy zastępczej pozwoliły im na ujawnienie swoich zdolności i uzdolnień oraz osiąganie sukcesów. Zatem, zgodnie z Teorią Resilience, czynniki chroniące zrównoważyły czynniki ryzyka, prawdopodobnie gdyby opisywani wychowankowie dalej pozostawali w dysfunkcyjnym środowisku rodzinnym, pozbawieni motywacji i działań opiekuńczo-wspierających, nie rozwinęliby swoich pasji, zainteresowań i zdolności.

Jednakże pomimo iż wychowankowie bywają diagnozowani jako zdolni, ciągle doświadczają nierówności w zakresie szans edukacyjnych. Mogą one przybierać charakter społeczno-ekonomiczny, wówczas w przypadku podopiecznych

pieczy zastępczej będą wynikały głównie z wcześniejszych negatywnych doświadczeń wyniesionych z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych (sytuacja ta dotyczy wszystkich badanych przypadków) bądź też z uwarunkowań lokalnych, związanych z usytuowaniem placówek opiekuńczo-wychowawczych (mam tu na myśli głównie środowiska wiejskie i małe miasteczka, w których często tworzone są ośrodki – Przypadek 1, Przypadek 3, Przypadek 6, Przypadek 9, Przypadek 12, Przypadek 18, Przypadek 19, Przypadek 20). Jak wiadomo, w środowiskach tych brak infrastruktury pozwalającej na rozwijanie swoich pasji, zainteresowań, zdolności, gdzie również środowisko szkolne niewiele ma do zaoferowania, bowiem (jak wynika z wypowiedzi respondentów):

> „placówki edukacyjne funkcjonują tylko w określonych godzinach, najczęściej do godziny 15.00, później są zamykane" (Przypadek 1, Przypadek 12, również wypowiedzi pozyskane na etapie badań sondażowych, co dotyczyło głównie województwa lubelskiego).

Zatem brak oferty zajęć pozalekcyjnych czy pozaszkolnych nie pozwala na skuteczne wyrównywanie szans, wręcz przeciwnie – pogłębia różnice między uczniami.

Barier w rozwijaniu zdolności można także poszukiwać w przyczynach stricte ekonomicznych, bowiem ustawodawca brakiem odpowiednich zapisów w ustawie i rozporządzeniu nie zapewnił środków finansowych w pieczy instytucjonalnej na rozwijanie talentów, placówki zatem muszą radzić sobie same, szukając sponsorów czy innych źródeł finansowania dodatkowych zajęć aktywizujących (dotyczy wszystkich placówek poddanych badaniom sondażowym i analizowanych przypadków).

Jeszcze inna grupa przyczyn nierówności edukacyjnych ma charakter wychowawczo-dydaktyczny (była możliwa do stwierdzenia głównie na etapie badań jakościowych) i wynika z *błędów dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli* (Przypadek 2, Przypadek 4); *niewłaściwej organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego* (Przypadek 1, Przypadek 3, Przypadek 6, Przypadek 19); *stygmatyzowania dzieci pochodzących z placówek opiekuńczo-wychowawczych i kierowania się stereotypami* (Przypadek 1, Przypadek 3, Przypadek 19, potwierdzone również w wypowiedziach pracowników pieczy instytucjonalnej na etapie badań sondażowych w województwie lubelskim i warmińsko-mazurskim); *braku oferty dodatkowych zajęć rozwijających w szkole* (Przypadek 1, Przypadek 3, Przypadek 6, Przypadek 9, Przypadek 12, Przypadek 16, Przypadek 17, Przypadek 18, potwierdzone również na etapie badań sondażowych we wszystkich województwach w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych). Przyczyn takiego stanu rzeczy należy poszukiwać w brakach kwalifikacji nauczycielskich i niedostatecznej wiedzy metodycznej

do pracy z dziećmi zdolnymi, nieumiejętności rozpoznawania potencjału ucznia i diagnozowania uczniów zdolnych, jak również stereotypowym myśleniu na temat uczniów zdolnych (wyłącznie jako tych, którzy posiadają wysoki iloraz inteligencji i osiągają wysokie wyniki w nauce), w odniesieniu do wychowanków pieczy zastępczej zaś dodatkowo w schematycznym postrzeganiu podopiecznych jako uczniów problematycznych. Podkreślić należy, iż rynek szkół prywatnych z wieloletnimi tradycjami, szkół elitarnych czy wyjątkowo atrakcyjnych ze względu na wysokie osiągnięcia i sukcesy uczniów jest praktycznie niedostępny dla podopiecznych pieczy zastępczej, którzy skazani są na szkoły obecne na rynku lokalnym. Oczywiście szansą sprostania oczekiwaniom egzaminacyjnym są wszelkiego rodzaju dodatkowo płatne kursy, korepetycje, jednakże tutaj również ustawodawca nie zapewnia na ten cel środków, więc ośrodki bardzo różnie rozwiązują te kwestie. Na tym polu również potwierdzenie znajdzie koncepcja nierówności społecznych i zagrożenie marginalizacją tych jednostek, które pomimo możliwości intelektualnych mogłyby się rozwijać, ale nie pozwalają na to ograniczone możliwości finansowe placówek opiekuńczo-wychowawczych.

Weryfikacji poddałam również czynniki determinujące zdolności podopiecznych, analizując, czy jest to kontekst środowiskowy (zgodnie z założeniami empirystów), czy raczej genetyczny (jak twierdzą natywiści). Obecnie na ogół badacze przyjmują, że dziedziczność i czynniki środowiskowe w podobnym stopniu warunkują zdolności, jednakże inteligencja i uzdolnienia wyznaczane są dziedzicznie, zaś poziom ich rozwoju zależy od wielu czynników środowiska zewnętrznego. Osiągnięcia są rezultatem uwarunkowań osobowościowych i społecznych. W badanych przypadkach nie do końca da się określić wpływ genów na rozwój talentów, bowiem nie wszystkie badane przypadki mają rodzeństwo, a wiedza na temat ich rodzin jest niewystarczająca. Problem ten sygnalizowałam w rozdziale VIII, opisując sytuacje rodzinne zdolnych podopiecznych, jedynie w Przypadku 15 (chłopiec pochodzenia romskiego) można było stwierdzić, iż uzdolnienia muzyczne odziedziczył po matce, zaś w czterech innych – Przypadek 3, Przypadek 5, Przypadek 7, Przypadek 19 – dziedziczność cech można było określić na podstawie występowania podobnych zainteresowań i predyspozycji u rodzeństwa wskazanych wychowanków, którym zabrakło jednak pewnych cech osobowości, tj. pracowitości, determinacji, umiejętności przezwyciężania napotykanych trudności, które pozwoliłyby na rozwój ich potencjału.

Niewątpliwie można odnaleźć pewne cechy wspólne badanych podopiecznych, ponieważ wszyscy oni nie otrzymali opieki i pomocy w domu rodzinnym, znaleźli się w pieczy zastępczej, gdzie zapewniono im intelektualne i emocjonalne wsparcie, zostały tutaj zaspokojone ich potrzeby poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i stabilizacji, co niewątpliwie miało duże znaczenie w rozwijaniu ich

potencjału. Większość badanych przypadków to wychowankowie będący w pieczy zastępczej powyżej 3 lat (15 przypadków), czyli przez długi okres, ich pobyt wiąże się z wykształconym poczuciem stabilizacji, przywiązania, akceptacji swojej obecnej sytuacji. Z długą obecnością w pieczy zastępczej, mogącą pozytywnie wpływać na rozwój jednostek zdolnych, wiąże się stwarzana przez placówki atmosfera wychowawcza pełna życzliwości, jak również oferowane przez to środowisko warunki społeczno-materialne, dające możliwości stymulacji potencjału wychowanka, szanse na rozwój pasji i zainteresowań (dotyczące również podopiecznych krócej przebywających w pieczy zastępczej). Ponadto pewne cechy osobowości, pojawiające się w zdecydowanej większości przypadków decydują nie tylko o predyspozycjach, ale i rozwijanych zdolnościach, są to m.in.: samodzielność, zaradność i umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach, umiejętność realizacji stawianych sobie celów, silna motywacja, cechy przywódcze, autonomia. Zatem można pokusić się o stwierdzenie, że w przypadku zdolnych podopiecznych pieczy zastępczej, podobnie jak to ma miejsce u innych dzieci wychowywanych w naturalnych środowiskach rodzinnych, warunkiem zaistnienia zdolności jest zbieżność wielu czynników zarówno indywidualnych, jak i środowiskowych, bowiem działania środowiska, w którym obecnie przebywają, działania edukacyjne, pewne cechy osobowości mogą wpływać na rozwój i pojawienie się zdolności.

Nie bez znaczenia wydaje się również lokalizacja placówki opiekuńczo-wychowawczej. Usytuowanie ośrodków w środowiskach wiejskich przemawia na ich niekorzyść – praktycznie nie ma tam dostępu do zajęć rozwijających, umożliwiających aktywizację podopiecznego i skuteczną pracę z nim, poświęconą jego pasjom czy zdolnościom (zdecydowanie rzadziej w tym środowisku były wskazywane osoby zdolne, do analiz jakościowych wyselekcjonowałam tylko 3 podopiecznych). Jednakże do wnioskowań na ten temat konieczne byłyby jeszcze dalsze, szersze analizy.

Wyeksponować należy także przypadki zdolnych wychowanków wyselekcjonowanych do badań jakościowych, a wywodzących się z placówek prowadzonych przez siostry zakonne. Biorąc pod uwagę fakt, że w ogólnym badaniu podopiecznych przebywających w tych placówkach było tylko 13%, a w badaniach jakościowych analizom poddano 6 przypadków, oznacza, że siostry dokładniej przyglądają się swoim wychowankom, szybciej wychwytują zdolnych podopiecznych (2 przypadki były poniżej 6 miesięcy w pieczy zastępczej) i koncentrują swoje działania na rozwijaniu ich zdolności. Oczywiście mogą sobie na to pozwolić, bowiem, jak pisałam w rozdziale VI, w placówkach prowadzonych przez siostry wychowankowie mają tzw. siostry indywidualne, odpowiedzialne za wszelkie sprawy związane z danym wychowankiem (edukacyjne, wychowawcze, zdrowotne, rodzinne), mogą więc swój czas skoncentrować tylko na jednej osobie. Dlatego też, jak wskazują

badania sondażowe w placówkach prowadzonych przez siostry zakonne, wychowankowie częściej ujawniają posiadanie zainteresowań (ponad 90%), częściej je rozwijają (ponad 50%), częściej korzystają z zajęć dodatkowych, częściej też biorą udział w olimpiadach i konkursach. Na tej podstawie można wnioskować, iż w tych konkretnych przypadkach rodzaj placówki (świecka, prowadzona przez siostry zakonne) również mógł mieć znaczenie w procesie wyłaniania i wspierania zdolnych podopiecznych, na korzyść placówek prowadzonych przez siostry zakonne. Oczywiście tych konkretnych wyników nie należy uogólniać, badana próba była zbyt mała, mogą jednak stać się punktem wyjścia do kolejnych szerszych analiz.

Na koniec należy sobie odpowiedzieć na pytanie, czy zastosowana strategia badawcza w niniejszym projekcie była słusznym wyborem. Czy konieczne było prowadzenie badań ilościowych i jakościowych w jednym projekcie badawczym? Uważam, że jak najbardziej było to właściwe posunięcie, bowiem dane ilościowe pozyskane w pierwszej fazie badań posłużyły do wyselekcjonowania jednostek do badań jakościowych drugiej fazy. Dane jakościowe (opisywane przypadki) przyczyniły się do wyjaśnienia i pogłębienia informacji pozyskanych w trakcie badań sondażowych. Umożliwiły dokładniejsze przyjrzenie się wybranym zdolnym podopiecznym, ich sytuacjom rodzinnym, szkolnym, ich funkcjonowaniu poznawczemu i społecznemu, jak również pozwoliły stwierdzić, jakiego typu działania opiekuńczo-wspierające są podejmowane w instytucjonalnej pieczy zastępczej na rzecz zdolnych podopiecznych oraz jakiego typu czynniki determinują rozwój ich potencjału i warunkują ewentualne sukcesy.

9.2. REKOMENDACJE DOTYCZĄCE DZIAŁAŃ OPIEKUŃCZO-WSPIERAJĄCYCH WOBEC ZDOLNYCH PODOPIECZNYCH W INSTYTUCJONALNEJ PIECZY ZASTĘPCZEJ

Można by się pokusić o stworzenie pewnego modelu pracy ze zdolnymi podopiecznymi instytucjonalnej pieczy zastępczej, jednakże uważam, iż tworzenie wzorca mającego rozwiązywać dane problemy, tj. wypracowanie procesu identyfikacji szczególnych uzdolnień, zapewnienie odpowiednich warunków wychowawczych, zorganizowanie odpowiednio przygotowanej kadry itp., nie jest rzeczą prostą i wymaga na początek licznych zmian legislacyjnych. Ponadto nad problemem powinno się pochylić szersze grono specjalistów reprezentujących różne środowiska, zarówno naukowe, jak i środowisko praktyków reprezentujących pieczę zastępczą, a także środowisko szkolne czy pozaszkolne. Model bowiem jest uproszczoną reprezentacją systemu, w czasie i przestrzeni, stworzoną w zamiarze zrozumienia zachowania rzeczywistego (Cempel, 2006). Jest to pewien wzór, konceptualizacja rzeczywistości w ujęciu hierarchicznym, ma on jakościowo nową moc

wyjaśniania jakiegoś problemu, pozostaje w ścisłym związku z rzeczywistością, w której się ukształtował (Obuchowski, 1985). Model powinien dawać racjonalne wyjaśnienia (Pytkowski, 1981), rozwiązywać pewne problemy (Reykowski, 1973), a w przypadku dzieci zdolnych obejmować pewne działania, wśród których Andrzej E. Sękowski (2001) wymienia: wczesną identyfikację dziecka zdolnego, umożliwiającą właściwe wsparcie i pomoc w rozwoju zdolności; stworzenie odpowiednich regulacji prawnych, dotyczących działań szkoły i innych placówek zajmujących się specjalistycznym wsparciem oraz uruchomienie zaplecza ułatwiającego wsparcie o charakterze poradnictwa formalnego zarówno dla samych dzieci, jak również ich nauczycieli i rodziców. Zaś Iwona Fechner-Sędzicka (2013, s. 8) model pracy z uczniem zdolnym/uzdolnionym/szczególnie uzdolnionym traktuje jako spójny system konkretnych rozwiązań (pojęć, zasad, założeń i zależności występujących między nimi), wytyczający i wskazujący kierunki pracy w zakresie rozwijania zainteresowań, predyspozycji, zdolności uczniów, prezentujący ścieżkę rozwoju ucznia.

Celem opracowania modelu pracy z dzieckiem zdolnym jest więc stworzenie planowych, kompleksowych działań, które pozwolą na opracowanie systemu wsparcia dla dzieci i młodzieży zdolnej w każdej placówce. Przy czym działania te powinny być dostosowane do możliwości, potrzeb i warunków każdego ośrodka i ich zdolnych podopiecznych, co jest zadaniem niezwykle trudnym, bowiem funkcjonują one w różnych środowiskach geograficznych, prowadzone są często przez różne organy, zatrudniają bądź też nie zatrudniają odpowiednio przygotowanych specjalistów, różnie wygląda współpraca ze środowiskiem edukacyjnym, środowiska edukacyjne i lokalne dysponują bardzo zróżnicowaną ofertą zajęć rozwijających, ponadto środowiska lokalne w bardzo różny sposób reagują na podopiecznych pieczy zastępczej i ich problemy. Model pracy ze zdolnymi podopiecznymi zakłada współdziałanie i uzupełnianie się w działaniach środowiska pieczy zastępczej (działania wspierające, motywujące, ukierunkowujące); środowiska szkolnego (stwarzającego indywidualne podejście do młodzieży zdolnej); pozaszkolnego (działalność instytucji rozwijających pasje i zainteresowania podopiecznych, np. kluby sportowe, taneczne, szkoły muzyczne, instytucje kulturalno-oświatowe, ośrodki twórczości, centra nauki, instruktorzy itp.); jak również w niektórych przypadkach ważne wydaje się wsparcie rodziców biologicznych (szczególnie w sytuacjach, gdy więzi emocjonalne z rodzicami są bardzo silne i to oni mają duży wpływ na motywację i zaangażowanie dziecka). Niewątpliwie opracowanie modelu pracy ze zdolnymi podopiecznymi składałoby się z kilku etapów: najpierw powinno się określić zasoby placówki opiekuńczo-wychowawczej oraz szkoły, do której uczęszcza dziecko, jak i środowiska lokalnego, w którym usytuowana jest dana jednostka,

oraz przyjąć konkretną definicję zdolności, następnie nabyć umiejętność rozpoznawania zdolności i uzdolnień, po czym zaplanować działania wspierające rozwój zdolności.

W chwili obecnej skoncentruję się na rekomendacjach, dotyczących działań opiekuńczo-wspierających zdolnych podopiecznych przebywających w instytucjonalnej pieczy zastępczej. Podkreślić należy, iż obecny kształt pieczy instytucjonalnej nastawiony jest przede wszystkim na przygotowanie wychowanków do dorosłego życia (co jest oczywiście konieczne). Podopieczni funkcjonujący w placówkach uczą się praktycznych czynności dnia codziennego, tj.: gospodarowania finansami, robienia zakupów, szykowania posiłków, prania, sprzątania, prasowania i innych obowiązków domowych, nie zwraca się uwagi (najczęściej nie ma już na to czasu) na pasje, zainteresowania, zdolności i ich rozwijanie. Zgodnie z założeniami ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 r. likwidacja dużych placówek i przekształcenie ich w małe, maksymalnie 14-osobowe, spowodowała, że wychowawcy obarczeni zostali obowiązkami domowymi, tj. np. przygotowywaniem posiłków, praniem, sprzątaniem itp. W jednostkach zazwyczaj nie zatrudnia się już praczek, sprzątaczek, kucharek, a wszelkie czynności wykonywane wcześniej przez te osoby scedowano na wychowawcę i wychowanków.

> „Zatem wychowawca, mając 14-osobową grupę, zamiast koncentrować się na problemach podopiecznych ma do wykonania (bądź wyegzekwowania od podopiecznych) całą masę innych obowiązków" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki opiekuńczo-wychowawczej z województwa warmińsko-mazurskiego, małe miasto).

Jak podkreśla inny dyrektor ośrodka opiekuńczo-wychowawczego z województwa warmińsko-mazurskiego (również z małego miasta),

> „wyegzekwowanie czynności domowych od podopiecznych czasami jest bardzo trudne, często nie chcą oni bowiem wykonywać pewnych prac, np. sprzątać, prać, prasować, pomagać w kuchni, a zgodnie z zaleceniami pokontrolnymi przeprowadzanymi pod kątem praw dziecka wychowanka nie można zmuszać do wykonywania czynności, których nie chce on wykonywać".

Rodzi się wówczas pytanie, kto ma te czynności wykonywać i jak nauczyć obowiązków domowych i przygotować do dorosłego życia? Zatem należałoby się zastanowić nad jakimś systemowym rozwiązaniem tej kwestii, zwłaszcza jeśli w placówce opiekuńczo-wychowawczej przebywają również wychowankowie poniżej 10 roku życia (a takie sytuacje niestety są bardzo częste). Wówczas wiadomym jest,

że wszystkie wymienione czynności będzie zmuszony wykonywać wychowawca, bowiem trudno od małego dziecka wymagać, aby samo sobie prało, prasowało czy gotowało obiad. Niektóre ośrodki (np. placówka opiekuńczo-wychowawcza usytuowana w małym mieście województwa lubelskiego) mają swoje pomysły, jak tego typu sytuacje rozwiązywać. Dyrektor nazywa to wychowaniem przez pracę, gdzie już

> „nawet 8-latkowie pełnią dyżury w kuchni, pomagają szykować posiłki, pieką chleb, ciasto, sami też ucząc się od starszych wychowanków i wychowawców, wykonują pozostałe czynności domowe. Starsi wychowankowie razem z wychowawcą dokonują drobnych napraw, np. rowerów. Ponadto kilka razy w roku organizują pikniki, na które zaprasza się gości, wychowankowie sami szykują i sprzedają np. hot dogi, zapiekanki, burgery itp., zyskując środki na własne potrzeby. Nikt ich do niczego nie zmusza, sami chętnie uczestniczą w tego typu działaniach. Placówka współpracuje także z miejscowym zakładem karnym, z którego przychodzą więźniowie, pomagając przy najcięższych pracach, np. w placówkowym ogrodzie, zagospodarowywaniu otoczenia, sprzątaniu działki, garaży, chodników czy sprzątaniu samej placówki. Starsi podopieczni często pracują razem z nimi. Więźniowie przy okazji wykonywania prac niejednokrotnie proszeni są o prelekcje, pogadanki na temat zagrożeń, uzależnień, patologii" (fragment wypowiedzi dyrektora placówki opiekuńczo-wychowawczej z województwa lubelskiego, małe miasto).

Takie nastawienie ustawodawcy głównie na praktyczne przygotowanie wychowanków do dorosłego życia i brak rozwiązań prawnych związanych z inwestowaniem w zdolności podopiecznych jest niezgodne z zaleceniami Rady Europy z 1994 r. w sprawie dzieci i młodzieży zdolnej. Założenie, że w pieczy instytucjonalnej tej młodzieży brak (ustawodawca nie przewidział zapisu dotyczącego rozwijania zdolności wychowanków w pieczy instytucjonalnej), zakrawa na dyskryminację, pogłębia nierówności, a jednocześnie wiąże się z brakiem środków finansowych, które placówki mogłyby przeznaczyć na ten cel (stąd też konieczność pozyskiwania sponsorów, darczyńców, fundacji, które wesprą zdolnych wychowanków – co zostało opisane w rozdziale poprzednim).

Zasadniczą kwestią pozostaje zatem konieczność wypracowania norm legislacyjnych zapewniających odpowiednie warunki do rozpoznawania, kształcenia, wspierania rozwoju, zainteresowań, pasji zdolnych podopiecznych przebywających w systemie pieczy zastępczej. Tutaj konieczna jest więc aktualizacja ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 r. oraz

rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej.

W rozporządzeniu powinien być wprowadzony zapis o konieczności sporządzania diagnozy psychofizycznej dziecka zarówno przez psychologa, jak i pedagoga, a nie tylko jednego z tych specjalistów, co wymogłoby potrzebę zatrudniania ich we wszystkich placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Diagnoza taka powinna uwzględniać informacje na temat predyspozycji, posiadanych zainteresowań i pasji, zdolności i uzdolnień dziecka oraz przedstawiać wskazania do dalszej pracy pod kątem ich rozwoju. Obaj specjaliści byliby niezbędni w procesie tworzenia takiej diagnozy, bowiem pedagog nie może korzystać ze wszystkich narzędzi diagnostycznych przeznaczonych do rozpoznawania zdolności/uzdolnień dziecka. Informacje tego typu zamieszczone w diagnozie posłużyłyby do opracowania przez wychowawców planu pomocy, uwzględniającego dotychczas niezamieszczane informacje związane z rozwijaniem zainteresowań, zdolności i uzdolnień wychowanka.

W ustawie natomiast powinien pojawić się zapis dotyczący rozpoznawania i wspierania zainteresowań, pasji, zdolności i uzdolnień wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej. W składzie „zespołu" dokonującego okresowej oceny sytuacji dziecka w pieczy zastępczej obligatoryjnie powinni się znaleźć obaj specjaliści (pedagog i psycholog) i dokonywać oceny aktualnych potrzeb edukacyjnych dziecka, w tym zastosowanych metod i form pracy z dzieckiem zdolnym/uzdolnionym. Zmiana tych regulacji rozwiązałaby problem wczesnego rozpoznawania predyspozycji wychowanków, jak również kwestię wsparcia, w tym również finansowego zdolnych i uzdolnionych podopiecznych.

Ponadto każda z placówek, w której znajdą się zdolni/uzdolnieni wychowankowie, powinna w planie pomocy dziecku określić zasady opieki, pomocy i wsparcia, zapewniając im odpowiednie warunki do optymalnego rozwoju zdolności/uzdolnień oraz wspierać ich samodzielność. Do takich szczególnych wytycznych niewątpliwie można zaliczyć posiadanie własnego samodzielnego pokoju; dostęp do niezbędnych pomocy naukowych czy sprzętu, odzieży, akcesoriów do rozwijania pasji, a także uczestnictwo w zajęciach umożliwiających rozwijanie zdolności czy uzdolnień. Tu warto skorzystać z propozycji rozwiązań niektórych badanych placówek, które przy odpowiednim wsparciu finansowym radziłyby sobie doskonale, np. pomysł z województwa warmińsko-mazurskiego na comiesięczne spotkania dyrekcji i wychowawców z placówki opiekuńczo-wychowawczej z nauczycielami ze szkoły w celu omawiania sytuacji poszczególnych wychowanków, ich potrzeb i problemów, w tym również potrzeb zdolnych podopiecznych i możliwości ich wspierania. Dobrze byłoby w tym miejscu do takich spotkań włączyć przedstawicieli lokalnych placówek pozaedukacyjnych (kluby sportowe, ośrodki kultury itp.).

Nie mniej istotną kwestią w mojej ocenie, na którą zwracali również uwagę liczni dyrektorzy/koordynatorzy placówek, jest nacisk na nabycie przez przyszłych nauczycieli umiejętności współpracy z placówkami opiekuńczo-wychowawczymi oraz umiejętności pracy ze specyficznym wychowankiem, w tym również zdolnym. Zatem postuluję wprowadzenie do programów kształcenia nauczycieli przedmiotu dotyczącego współpracy z różnymi środowiskami i pracy z różnymi wychowankami, w tym podopiecznymi ze środowisk zastępczych (również wychowankami zdolnymi). Wiąże się to z koniecznością drobnych modyfikacji standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela i wprowadzenia w nich dodatkowych efektów ogólnych w zakresie wiedzy i umiejętności, dotyczących współpracy nauczyciela ze środowiskami zastępczymi i pracy z ich wychowankami.

Natomiast w kształceniu przyszłych wychowawców placówek opiekuńczo-wychowawczych powinny się znaleźć zajęcia (np. rozwijanie predyspozycji i uzdolnień dzieci), w ramach których nabyliby oni wiedzę i umiejętności dotyczące rozpoznawania potencjału wychowanków, wspierania ich rozwoju, kształcenia i sposobów pracy z nimi z uwzględnieniem specyfiki pobytu w środowisku pieczy zastępczej.

Inną ważną kwestią poruszaną w trakcie wywiadów był ta, aby w kształceniu studentów w większym stopniu partycypowali praktycy. Ponadto należałoby się zastanowić, czy studia z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej nie powinny być profilem praktycznym, bowiem praca w systemie pieczy zastępczej jest pracą coraz trudniejszą, bardziej wymagającą, potrzebującą również praktycznego przygotowania do zawodu (o czym pisałam w swoim artykule opublikowanym w 2020 r.; Ruszkowska, 2020c). Na podstawie obecnych badań mogę śmiało stwierdzić, że zarówno nauczyciele szkolni, jak i wychowawcy placówek opiekuńczo-wychowawczych w badanych regionach Polski w niewystarczającym stopniu potrafią pracować z podopiecznymi zdolnymi i wszelkie ewentualne zmiany w programach kształcenia nauczycieli czy wychowawców w placówkach opiekuńczo-wychowawczych powinny temu zaradzić.

Oczywiście można postulować zmiany w kształceniu, przygotowaniu praktycznym do wykonywania zawodu wychowawcy placówki opiekuńczo-wychowawczej, pedagoga, psychologa czy terapeuty do tejże placówki, jednakże coraz trudniej pozyskać osoby chętne do wykonywania tych zawodów, co związane jest ze zbyt niskimi wynagrodzeniami (co było szczególnie podkreślane w placówkach usytuowanych w województwie mazowieckim). Konieczne zatem byłyby odpowiednie regulacje płac dla pracowników pieczy instytucjonalnej, są oni bowiem ciągle pomijani i sami nie wiedzą do jakiej grupy zawodowej się zaliczają – nie są ani nauczycielami (jak to było do 1999 r., wówczas zatrudniani byli na podstawie Karty Nauczyciela), ani też pracownikami socjalnymi (którzy są pracownikami pomocy społecznej), stanowią niejako odrębną grupę zawodową, o której się właściwie nie mówi.

Równie ważne byłoby wprowadzenie obligatoryjnych badań diagnozujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych pod kątem predyspozycji podopiecznych (tego typu badania właściwie nie są prowadzone – tylko jeden przypadek w województwie warmińsko-mazurskim), ale wyłącznie wtedy, gdy w diagnozie psychofizycznej wychowanka znalazłyby się stosowne zapisy o posiadanych predyspozycjach. Diagnoza sporządzona przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną pomocna byłaby w sytuacjach, gdy chcielibyśmy skorzystać ze specjalnych warunków do kształcenia zdolnych podopiecznych, zajęć rozwijających uzdolnienia, porad czy konsultacji dotyczących pracy ze zdolnym wychowankiem.

Przy opracowywaniu modelu pracy ze zdolnymi wychowankami można wykorzystać pewne zaobserwowane w czasie badań pomysły jednostek opiekuńczo-wychowawczych z województwa warmińsko-mazurskiego oraz lubelskiego. Na przykład placówka opiekuńczo-wychowawcza funkcjonująca w małym mieście w województwie warmińsko-mazurskim z inicjatywy pracowników utworzyła Stowarzyszenie „Bliżej Dzieci", mające statut organizacji pożytku publicznego, otrzymującego wsparcie w postaci 1% podatku. Do zadań tego stowarzyszenia należy m.in. pomoc naukowa, finansowa, rzeczowa, wyrównywanie szans edukacyjnych, wspieranie rozwoju społecznego, poznawczego, kulturalnego oraz uzdolnień dziecka. Ze środków stowarzyszenia finansowane są wszelkiego rodzaju płatne zajęcia dodatkowe, niezbędne do rozwoju zainteresowań akcesoria czy pokrywane koszty utrzymania wychowanków studiujących poza miejscem usytuowania placówki.

Jak podkreślałam, przy opracowywaniu modelu pracy ze zdolnym podopiecznym pieczy zastępczej należałoby uwzględnić również wsparcie rodziców biologicznych, zwłaszcza w sytuacji, gdy więzi emocjonalne są bardzo silne. Niektóre z ośrodków z województwa lubelskiego, wychodząc niejako naprzeciw temu postulatowi, prowadzą tzw. pedagogizację rodziców biologicznych – pracuje z nimi pedagog bądź psycholog z placówki opiekuńczo-wychowawczej, również pod kątem motywowania i aktywizowania do działań rozwijających ich dzieci (województwo lubelskie, placówka opiekuńczo-wychowawcza, duże miasto oraz placówka usytuowana w środowisku wiejskim). Nie mniej istotne w przypadku chęci podtrzymywania więzi emocjonalnych z rodziną są kontakty z rodzicami biologicznymi, co może być utrudnione, jeśli ośrodek, w którym zostało umieszczone dziecko, nie znajduje się w tej samej miejscowości, często nawet nie w tym samym powiecie. Dlatego też jedna z placówek opiekuńczo-wychowawczych z województwa lubelskiego (małe miasto), wychodząc naprzeciw oczekiwaniom rodziców biologicznych i samych wychowanków chcących relacje z rodzicami utrzymywać, wygospodarowała na terenie placówki miejsce na noclegi dla odwiedzających rodziców, określając jednocześnie zasady, na których można z nich korzystać. Uważam to za bardzo dobry

pomysł, zwłaszcza w sytuacjach, gdy są chęci ze strony rodziców do zmiany swojej sytuacji i jest szansa na docelowy powrót wychowanka do domu rodzinnego. Ma to również istotne znaczenie w przypadku konieczności motywowania podopiecznego do podejmowania różnych aktywności, rozwijania swoich pasji czy uzdolnień.

Jeszcze inną wartą zainteresowania koncepcją jest wykorzystywanie pomocy tutora, coacha w indywidualnej współpracy ze zdolnym podopiecznym, doskonalącej jego zdolności i kompetencje, kształtującej priorytety życiowe, wskazującej jego słabe i mocne stron. Tego typu pomoc była wykorzystywana tylko w województwie lubelskim (placówki na terenie wiejskim), gdzie wynagrodzenia tych specjalistów były opłacane z projektów finansowanych przez Wojewódzkie Urzędy Pracy.

Reasumując, nie wystarczy wiara w autorytet instytucji opiekuńczych, wychowawczych i oświatowych, że potencjał, zdolności i talenty nie zostaną zmarnowane (o ile zostaną zauważone). Nie możemy czekać i nic nie robić, ponieważ we właściwym czasie nikt z rodziny potencjałem dziecka się nie zainteresował, nie nauczył go korzystania z różnych treści, form, strategii rozwijania swoich możliwości. W roli rodziców powinni występować wychowawcy, dysponujący odpowiednią wiedzą i możliwościami finansowymi, materialnymi, organizacyjnymi, prawnymi, wspierani przez odpowiednio wyedukowane, przyjazne środowisko szkolne oraz specjalistów (psycholog, pedagog, terapeuta).

ZAKOŃCZENIE

Przedstawiona praca obrazuje funkcjonowanie dziecka zdolnego/uzdolnionego w instytucjonalnej pieczy zastępczej. Problematyką pieczy zastępczej zajmują się liczni badacze w kraju i za granicą (Basiaga, 2014; Dworsky, 2015; Forkby, 2007; Matejek, 2020; Ruszkowska, 2013; Vanderfaeillie i in., 2015), a badania naukowe w tym zakresie dowodzą, że piecza zastępcza stanowi substytut rodziny dla dzieci pozbawionych właściwej opieki rodzicielskiej (Kolankiewicz, 1998; Reimer, Join-Lambert, 2022; Ruszkowska, 2013; Winogrodzka, 2007; Wosik-Kawala, 2011). Literatura przedmiotu wskazuje, że rodzina biologiczna stanowi naturalne środowisko, w którym rozwija się i kształtuje człowiek (Kawula, 2004), mające decydujący wpływ na osiągnięcia jednostki (Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski, 2018), będące źródłem wsparcia i motywacji dla zdolnych dzieci i młodzieży (Czerwonka, 2010; Dyrda, 2007; Herskovits, 2000; Lipnicka, 2000). Rodzina bowiem stwarza możliwości podejmowania nowych wyzwań (Davidson, 2012; Ersoy, Aydin, 2019; Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski 2018), co w opinii badaczy problematyki pieczy zastępczej wydaje się być niemożliwe do zastąpienia przez inne formy opieki, szczególnie zaś przez formy instytucjonalne (Badora, 1998; Clemens i in, 2018; Kolankiewicz, 1998; Węgierski, 2006). Stąd też pomysł ustawodawcy na przekształcenia w obrębie pieczy instytucjonalnej, związane z likwidacją dużych placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz nieumieszczanie w nich wychowanków poniżej 10 roku życia. Założenia reformy (2011) są oczywiście bardzo słuszne, jednakże w dalszym ciągu obserwuje się brak osób chętnych do sprawowania pieczy rodzinnej oraz, niestety, liczne powroty z tej pieczy, zwłaszcza z rodzin zastępczych spokrewnionych z dzieckiem, bowiem rodzice ci nie są przygotowani na liczne problemy pojawiające się w okresie dojrzewania. Jak wynika z moich obecnych badań, oczywiście należy potwierdzić, iż niewątpliwie rola rodziny w kształtowaniu jednostki zdolnej jest niezaprzeczalna, jednakże środowisko pieczy zastępczej może (ale mogłoby skuteczniej) wspierać potencjał swoich wychowanków, gdyby stworzyć w nim odpowiednie ku temu warunki (tj. przygotować kadrę placówki opiekuńczo-wychowawczej do rozpoznawania potencjału wychowanka; wprowadzić stosowne zapisy w regulacjach prawnych, umożliwiające finansowanie zajęć rozwijających pasje, zainteresowania, zdolności; zapewnić dostęp do specjalistów, którzy pracowaliby z wychowankiem pod kątem motywacji, umiejętności akceptowania porażek, stawiania sobie celów; przygotować nauczycieli do współpracy

ze środowiskiem pieczy zastępczej; wprowadzić obligatoryjne badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej pod kątem predyspozycji wychowanka).

Dotychczas prowadzone liczne badania osób zdolnych dotyczyły w większości ich funkcjonowania w naturalnych środowiskach rodzinnych, właściwie nie podejmowano obserwacji w środowisku pieczy zastępczej. Analiza literatury przedmiotu umożliwia ogólną charakterystykę dziecka zdolnego/uzdolnionego, prezentując zarówno jego pozytywne, jak i negatywne strony. Wśród cech pozytywnych, zaobserwowanych w trakcie moich badań, wskazać mogę dużą wrażliwość emocjonalną i moralną, co potwierdzają również w swoich badaniach Amina Osmanović i Ceylani Akay (2018); zdolność do empatii, pozwalającą łatwiej zrozumieć perspektywę innych osób, ich emocje, a także przejawiać wrażliwość na los i uczucia innych, co potwierdzają też inni badacze problematyki (Betts, Neihart, 1988; Bildiren, 2018; DiBiase i in., 2005). Osoby zdolne (również niektórzy badani podopieczni) dzięki takim umiejętnościom, jak: łatwość zapamiętywania, bogate słownictwo, konstruowanie bardziej rozbudowanych narracji (Mills, 2015) czy silna wewnętrzna motywacja, mogą uzyskiwać wysokie wyniki, co bezpośrednio wpływa na rozwój poczucia kompetencji (Berkowitz, Hoppe, 2009; Čudina-Obradović, 1991; Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski, 2018). Ponadto moje badania pokazują, iż zdolni podopieczni to przede wszystkim osoby posiadające umiejętność polegania na sobie, z wykształconymi skutecznymi strategiami radzenia sobie w sytuacjach trudnych, samodzielne, zaradne i silnie zmotywowane, ciekawe otaczającej je rzeczywistości. Ponadto zdolnych podopiecznych cechowała pracowitość, systematyczność, konsekwencja w działaniu. Co do tych ostatnich cech zgadzają się Joana F. Smutny (2000) i Dean K. Simonton (2010), bowiem nie da się rozwinąć zdolności/uzdolnień bez ciężkiej, wytężonej pracy, trzeba się uczyć, studiować, ćwiczyć, aby dojść do wprawy.

Nie można jednak pominąć pewnych cech negatywnych, które zaobserwowałam w trakcie prowadzonych badań, które również znajdują odzwierciedlenie w literaturze. Wśród nich pojawią się: nadmierny perfekcjonizm, prowadzący do stawiania zbyt wysokich wymagań swoim rówieśnikom, co może być odbierane przez otoczenie jako zachowanie zdystansowane lub zarozumiałe (Callahan i in., 1995; Sękowski, Knopik, 2008), zdolni wychowankowie odczuwali to jako poczucie różnicy między sobą a rówieśnikami, z którymi często mieli zaburzone relacje i niektórzy z nich poszukiwali towarzystwa starszych osób. Ponadto część badanych podopiecznych zdolnych/uzdolnionych wykazuje takie cechy, jak: nieuwaga, popełnianie prostych błędów, niedojrzałość emocjonalna, nieumiejętność zaakceptowania braku racji lub porażki, brak cierpliwości, co potwierdza także w swoich badaniach Alicja Baum i Joanna Łukasiewicz-Wieleba (2017), dodatkowo zdolni

podopieczni placówek opiekuńczo-wychowawczych często przejawiali postawę roszczeniową bądź lekceważącą.

Obok charakterystyki osób zdolnych chciałam pozyskać informacje na temat funkcjonowania społecznego zdolnego podopiecznego, bowiem, jak uważa Andrzej E. Sękowski (2000), ciągle zbyt mało jest opracowań poświęcanych tej kwestii. Naukowcy wskazują, że osoby uzdolnione posiadają pewne zalety w rozwoju umiejętności społecznych (wysoka motywacja i wybitne zdolności poznawcze), ale jednocześnie ich emocjonalność i wrażliwość moralna stanowią barierę w społecznym uczeniu się (Osmanović, Akay, 2018), co również znalazło odzwierciedlenie wśród zdolnych podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych. Dzieci i młodzież zdolna charakteryzuje się specyficznymi i sobie tylko właściwymi potrzebami społeczno-emocjonalnymi, które należy rozpatrywać łącznie, ponieważ zazwyczaj problemy natury społecznej nasilają problemy emocjonalne (Sękowski, 2000; Webb, 1993), co niestety potwierdziły również moje badania prowadzone w środowisku pieczy zastępczej. Często spotykaną cechą dzieci zdolnych (potwierdzoną również w niniejszych badaniach) jest poczucie osamotnienia oraz społecznego odrzucenia, zwłaszcza przez grupę rówieśniczą (Csikszentmihalyi i in., 1993; Gross, 2005; Winner 2000). Dzieci te zazwyczaj mają niewielką grupę przyjaciół, o podobnych zainteresowaniach (Adams-Byers i in., 2004; Janos i in., 1985). W niniejszych badaniach niejednokrotnie zdolni podopieczni dobrze czuli się tylko w środowisku pieczy zastępczej, gdzie inni wychowankowie przejawiali podobne problemy emocjonalne. W innym otoczeniu niekoniecznie mogli się odnaleźć, bowiem ani w środowisku szkolnym ani rówieśniczym nie potrafiono zrozumieć i właściwie odczytać ich problemów.

Niektórzy badacze zwracają uwagę na fakt, że dzieci zdolne mają wiele problemów w procesie socjalizacji, które mogą wynikać zarówno z pewnych cech ich osobowości, jak również warunkowane mogą być przyjętymi normami społecznymi, od których zazwyczaj odbiegają zachowania osób zdolnych (Lind, 2001; Osmanović, Akay, 2018). W przypadku zdolnych wychowanków należy jeszcze wspomnieć o wcześniejszych negatywnych doświadczeniach wyniesionych z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych. Podkreślić należy, że badani zdolni podopieczni zazwyczaj dysponują dużym potencjałem emocjonalnym i dużymi możliwościami rozwoju w zakresie umiejętności społecznych, ale negatywne doświadczenia w relacjach z otoczeniem niejednokrotnie rzutują na funkcjonowanie społeczne tychże młodych ludzi.

Niniejsze badania wskazały również liczne problemy, na jakie narażeni są zdolni podopieczni już poprzez sam fakt pobytu w pieczy zastępczej, a nie w środowisku rodzinnym. Wśród najważniejszych wymienić należy niewykorzystywanie przez podopiecznych pieczy zastępczej ich możliwości intelektualnych, twórczych, warunkowanych głównie faktem wychowywania się poza domem rodzinnym, co

potwierdzili również w swoich badaniach Andrzej E. Sękowski i Beata Łubianka (2014). Jak twierdzą Barbara Lipnicka (2000) oraz Dagna Czerwonka (2010), środowisko rodzinne może wpływać na wewnętrzną motywację dziecka. Wskazują na to także moje badania prowadzone w środowisku pieczy zastępczej, z których wynika, że w pierwszej kolejności z dzieckiem pracuje się wychowawczo, terapeutycznie, dopiero gdy poczuje się ono bezpiecznie, zaadoptuje się do nowej sytuacji, zaakceptuje swój obecny stan, można pracować nad jego motywacją i rozwijać jego zainteresowania i zdolności, bowiem im bardziej stabilne i znaczące dla jednostki jest środowisko, w którym przebywa, tym silniejszy wywiera na nią wpływ. I tutaj pojawia się już poważny problem wsparcia specjalistów (psychologów, pedagogów, terapeutów, doradców zawodowych, coachów itp.), które zdecydowanie można uznać za niewystarczające, w wielu placówkach nie zatrudnia się ich na etatach, a jedynie na umowy zlecenia, bądź nie ma ich wcale, a korzysta się ze specjalistów z ośrodków pomocy społecznej, poza tym nawet jeśli są, zajmują się różnymi problemami, niekoniecznie znajdując czas na pracę ze zdolnym podopiecznym. Dlatego też, wielu wychowanków, którzy dysponują potencjałem, nigdy nie rozwinie swoich możliwości.

Ponadto w pieczy instytucjonalnej praktycznie nie diagnozuje się podopiecznych pod kątem ich predyspozycji i zdolności, oferowane działania opiekuńczo-wspierające opiera się jedynie na obserwacjach wychowawców, właściwie nie prowadzi się konsultacji w tej kwestii z nauczycielami w szkole czy w poradni psychologiczno-pedagogicznej, gdyż działania placówki opiekuńczo-wychowawczej i placówek edukacyjnych skoncentrowane są na zachowaniach problemowych wychowanków. Sporadycznie można było zaobserwować indywidualne programy pracy dla uczniów zdolnych wynikające z chęci zaangażowania się konkretnego nauczyciela, widzącego ogromny potencjał wychowanka. Niemniej jednak nominacje rodzicielskie (nominacje wychowawców występujących niejako w tej roli) dotyczące zdolnych wychowanków zazwyczaj były trafne, dlatego też placówki starały się na wszelkie możliwe i dostępne im sposoby wspierać rozwijanie pasji, zainteresowań, zdolności. Ośrodek mógł zaoferować głównie wsparcie o charakterze niematerialnym, tj. pomoc w lekcjach, korepetycje udzielane przez wychowawców czy wolontariuszy, pomoc w aktywnym organizowaniu czasu wolnego, rozmowy na temat planów edukacyjno-zawodowych, wsparcie emocjonalne. Wsparcie materialne (finansowe) konieczne na zakup akcesoriów czy opłacenie zajęć specjalistycznych uniemożliwiał brak stosownych zapisów w obecnie obowiązujących regulacjach prawnych, stąd też konieczność poszukiwania sponsorów, fundacji, stowarzyszeń czy osób prywatnych, którzy finansowaliby rozwój zdolności wychowanków. Rozwojowi temu zdecydowanie nie sprzyjało również usytuowanie wielu placówek w środowisku wiejskim czy małomiasteczkowym, gdzie brakuje

dostępu do zajęć pozalekcyjnych, pozaszkolnych, umożliwiających rozwijanie pasji i zainteresowań.

Jednocześnie podkreślić należy, iż gospodarka i kultura potrzebują ludzi twórczych, utalentowanych i nie można pozwolić sobie na marnowanie talentów, dlatego też tak ważne jest, aby stwarzać możliwości kształcenia i rozwoju wszystkim ludziom wykazującym zdolności (dotyczy to więc także zdolnych podopiecznych pieczy zastępczej).

BIBLIOGRAFIA

1. Ablewicz, K. (2002). Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki. *Horyzonty Wychowania*. Nr 1, 85–105.
2. Adamczewski, R. (2015). *Kompetencje zawodowe koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej do pracy z rodzinami zastępczymi. Kilka uwag klienta pomocy społecznej*. W: K. Białobrzeska, C. Kurkowski (red.). *W poszukiwaniu i rozwijaniu sił społecznych w środowiskach życia człowieka.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 79–96.
3. Adams-Byers, J., Whitsell, S. S., Moon, S. M. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*. Vol. 48(1), 7–20.
4. Ainsworth, M. D. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*. 44(4), 709–716.
5. Aleksandrovich, M. (2013). *Jabłko od jabłoni… Czyli o wsparciu i rozwoju zdolności dziecka w rodzinie*. W: M. Jabłonowska (red.). Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych. Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva, 7–17.
6. Ambrose, D. (2005). Aspiration Growth, Talent Development, and Self-Fulfillment in a Context of Democratic Erosion. *Roeper Review*. Vol. 28(1), 11–19.
7. Andrukowicz, W. (2012). *By dziecko było geniuszem. Wprowadzenie do edukacji komplementarnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
8. Andrzejewski, M. (2012). Ewolucja pieczy zastępczej przez pryzmat nowych regulacji prawnych. *Teologia i Moralność*. T. 11, 105–125.
9. Andrzejewski, M. (2003). *Ochrona praw dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej (dziecko – rodzina – państwo)*. Kraków: Zakamycze.
10. Andrzejewski, M. (2001). *Prawne aspekty reformy opieki nad rodziną i dzieckiem*. W: Z. W. Stelmaszuk (red.). *Zmiany w systemie opieki nad dziećmi i młodzieżą. Perspektywa europejska*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk", 15–38.
11. Andrzejewski, M. (2006). *Rodziny zastępcze – charakterystyka prawna*. W: M. Andrzejewski, P. Gąsiorek, P. Ławrynowicz, M. Synoradzka (red.). *Rodziny zastępcze – problematyka prawna.* Toruń: Dom Organizatora.

12. Andrzejewski, M. (2005). *Rola sędziów rodzinnych w zreformowanym systemie opieki nad dziećmi*. W: M. Racław-Markowska (red.). *Pomoc dzieciom i rodzinie w środowisku lokalnym.* Warszawa: ISP.
13. Andrzejewski, M. (2003). Współpraca sądów rodzinnych i instytucji pomocy społecznej w umieszczaniu dzieci poza rodziną. *Państwo i Prawo*. Nr 9, 87–97.
14. Antonietti, A. (1997). Unlocking Creativity. *Educational Leadership*. Vol. 54(6), 73–76.
15. Arczewska, M. (2005). O potrzebie współpracy sądów rodzinnych z instytucjami systemu opieki. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 3, 21–23.
16. Arczewska, M. (2009). *Role społeczne sędziów rodzinnych*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
17. Auleytner, J. (2007). *Czy Polska jest państwem opiekuńczym?* W: K. Piątek, A. Karwacki (red.). *Aktywna polityka społeczna z perspektywy Europy socjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, 25–42.
18. Badora, S. (2009). *Polski system opieki nad dzieckiem*. W: S. Badora (red.). *Przeciw sieroctwu. Zapobieganie, opieka, pomoc instytucjonalna*. Tarnobrzeg: PWSZ, 67–80.
19. Babbie, E. (2006). *Badania społeczne w praktyce*. Tłum. W. Betkiewicz i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
20. Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*. Tłum. W. Betkiewicz i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
21. Babicki, J. (1980). *Pisma wybrane*. Warszawa: WSiP.
22. Badora, S. (1998). *Uczucia i profesjonalizm. O formach opieki zastępczej*. Częstochowa: Akademia Pedagogiczna.
23. Baldwin, A. Y. (1993). *Teachers of the Gifted.* In: K. A. Heller, F. J. Monks, A. H. Passow (eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford–New York: Pergamon Press, 621–629.
24. Bardzińska, D. (2020). *Uczeń zdolny w szkole. Jak szkoła może wspierać rozwój dziecka?* W: B. Szurowska (red.). *Szkoła w sytuacji trudnej. Jak zdążyć z pomocą*. Warszawa: Difin, 108–125.
25. Barłóg, K. (2011). *Uczeń zdolny – konteksty wspomagania rozwoju i edukacji. Działania stosowane czy postulowane?* W: W. Błażejewski, Cz. Lewicki, E. Szal (red.). *Uczeń zdolny w rodzinie i szkole*. Jarosław: Wydawnictwo PWSTE.
26. Bartosiewicz, M. (2008). Opieka nad dzieckiem w świetle zmienionych przepisów prawa. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 4, 17–19.
27. Basak, W. (2012). Aspiracje i plany życiowe młodzieży obciążonej sieroctwem społecznym. *Pedagogika Rodziny*. Nr 4, 229–245.

28. Basiaga, J., Róg, A., Zięba-Kołodziej, B. (2018). Professional foster families in the reunification process-Polish experience. *Child & Family Social Work*. Vol. 23, 649–656. https://doi.org/10.1111/cfs.12460.
29. Basiaga, J. (2014). Współpraca zawodowych rodzin zastępczych z sądem rodzinnym. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 9, 40–45.
30. Basiaga, J. (2014). *Zawodowa miłość. O opiece nad dziećmi w pogotowiach rodzinnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
31. Basiaga, J. (2014). Zawodowa opieka zastępcza. Motywy jej podjęcia i przygotowanie do realizacji. *Społeczeństwo i Rodzina*. Nr 39, 25–37.
32. Bates, J., Munday, S. (2005). *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*. Warszawa: K. E. Lieber.
33. Baum, A. (2013). *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności.* Warszawa: APS.
34. Baum, A., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2017). *Dzieci zdolne i uzdolnione*. W: A. Jegier, B. Szurowska (red.). *Umiejętności społeczne dzieci*. Warszawa: Difin SA.
35. Bauman, T. (2008). *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*. W: K. Rubacha (red.). *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls", 57–72.
36. Bear J., Kaufman, J. C. (2005). *Whence creativity? Overlapping and dual – aspect skills and traits*. In: J. C. Kaufman, J. Baer, N. J. Mahwah (eds.). *Creativity across domains: Faces of the muse*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 313–320.
37. Betts, G. T., Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*. 32(2), 248–253. https://doi.org/10.1177/001698620404800102.
38. Bedyńska, S., Dreszer, J. (2008). *Czy zdolności gwarantują sukces szkolny? Wpływ stereotypów płciowych na osiągnięcia uczniów zdolnych*. W: W. Limont, J. Cieślikowska, J. Dreszer (red.). *Zdolności, talent, twórczość*. T. 1. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 39–51.
39. Bejger, H. (2011). Sytuacja rodzinno-prawna wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych. *Scientific Bulletin of Chełm, Section of Pedagogy*. No. 1, 57–76.
40. Bejger, H. (2013). Zmiany w polskim systemie opieki nad dzieckiem po roku 2000. *Scientific Bulletin of Chełm Section of Pedagogy*. No. 1, 143–156. http://scientific.pwsz.chelm.pl/wp-content/uploads/scientific_2013_bejger.pdf (dostęp: 22.04.2021).
41. Bergman, M. M. (2010). On Concepts and Paradigms in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research.* No. 4, 171–175.

42. Berkowitz, M. W., Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*. Vol. 20, No. 2, 131–142.
43. Bernard, B. (1993). Fostering Resilience in Kids. *Educational Leadership*. 51, 44–48.
44. Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*. 34, 15–28.
45. Biała, J. (2011). Dzieciństwo „poza rodziną" i „bez rodziny" – kontekst pracy opiekuńczej i socjalnej domu dziecka i działań zapobiegających marginalizacji społecznej wychowanków. *Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy.* Nr 1(2), 51–61.
46. Bieńkowska, I., Kitlińska-Król, M. (2018). Placówki opiekuńczo-wychowawcze typu socjalizacyjnego z perspektywy aspiracji, planów życiowych i usamodzielnienia wychowanków. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej*. Seria: Organizacja i Zarządzanie. Z. 131, 13–26. DOI: 10.29119/1641-3466.2018.131.1.
47. Biernat, R. (2016). Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej –wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*. Nr 4, 150–167.
48. Bildiren, A. (2018). *The Interest Issues of Gifted Children World Journal of Education*. Vol. 8, No. 1, 17–26. DOI: 10.5430/wje.v8nlpl7.
49. Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods.* Boston: Allyn and Bacon.
50. Bonar, J. (2014). *Szkoła jako środowisko blokujące potencjał twórczy uczniów*. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.). *Edukacja małego dziecka: szkoła przemiany instytucji i jej funkcji*. Kraków-Cieszyn: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 41–48.
51. Borucka, A., Ostaszewski, K. (2008). Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna wieku rozwojowego*. T. 12, nr 2, cz. 1, 587–597.
52. Borzym, I. (1979). *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*. Warszawa: PWN.
53. Bouchet, N., Falk, R. F. (2001). The relationship among giftedness, gender and overexcitability. *Gifted Child Quarterly*. Vol. 45, No. 4, 260–267.
54. Bradshaw, J. (1994). *Zrozumieć rodzinę*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości. Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
55. Brännström, L., Forsman, H., Vinnerljung, B., Almquist, Y. B. (2020). *Inequalities in educational outcomes in individuals with childhood experience of out-of-home care: What are driving the differences?* PLoS ONE, 15(4), 1–14.
56. Braun-Gałkowska, M. (2009). *Poznawanie system rodzinnego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

57. Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*. 22(6), 723–742.
58. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
59. Brown, C. N. (1997). Legal issues and gifted education: Gifted identification as a constitutional issue. *Roeper Reviev*. 19, 157–160.
60. Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done?. *Qualitative Research*. 6(1), 97–113.
61. Bryman, A. (2006). *Mixed methods: A four-volume set*. London: Sage.
62. Brzezińska, A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
63. Burns, T. G., O'Leary, S. D. (2004). Wechsler Intelligence Scale for Children–IV: Test review. *Applied Neuropsychology*. 11(4), 233–236. https://doi.org/10.1207/s15324826an1104_11.
64. Callahan, C. M., Sowa, C. J., May, K. M., Tomchin, E. M., Plucker, J. A., Cunningham, C. M., Taylor, W. (2004). *The social and emotional development of gifted students* (RM04118). Storrs. CT: National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.
65. Callahan, C. M., Tomlinson, C. A., Hunsaker, S. L., Bland, L. C., Moon, T. (1995). *Instruments and evaluation designs used in gifted programs (Report No. RM-95132). Storrs*. CT: The National Research Center on the Gifted and Talented. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 429391).
66. Cairney, J., Joshi, D., Kwan, M., Hay, J., Faught, B. (2015). Children's Participation in Organized Sport and Physical Activities and Active Free Play: Exploring the Impact of Time. Gender and Neighbourhood Household Income Using Longitudinal Data. *Sociology of Sport Journal*. Vol. 32, Issue 3, 266–283.
67. Casebeer, A. L., Verhoef, M. J. (1997). Combining Qualitative and Quantitative Research Methods: Considering the Possibilities for Enhancing the Study of Chronic Diseases. *Chronic diseases in Canada*. 18, 18–3.
68. Castellano, J. A. (2002). *Renavigating the waters: The identification and assessment of culturally and linguistically diverse students for gifted and talented education*. In: J. A. Castellano, E. I. Diaz (eds.). *Reaching new horizons: Gifted and Talented Education for Culturally and Linguistically Diverse Students*. Boston: Allyn and Bacon, 94–116.
69. Cempel, C. (2006). *Teoria i inżynieria systemów – zasady i zastosowania myślenia systemowego*. Radom: Wydawnictwo ITE – PIB.
70. Chudnicki, A. (2005). Samoocena wychowanków domów dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 6, 40–43.

71. Chruszczewski, M. H. (2005). *Teoretyczne problemy z uzdolnieniami oraz pomysł na ich rozwiązanie.* W: W Limont, J. Cieślikowska (red.). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Toruń: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 87–103.
72. Chrzanowska, I., Jachimczak, B. (2019). *Uczeń zdolny w edukacji włączającej – o szansach i zagrożeniach*. W: E. Piotrowki, M. Porzucek-Miśkiewicz (red.). *Edukacja osób zdolnych.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 43–56.
73. Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
74. Chudnicki, A. (2005). Samoocena wychowanków domów dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze.* Nr 6, 40–43.
75. Ciechanowski, J., Chmielewska, B., Czyż, E., Kołodziej, Z. (2010). *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
76. Cieślikowska, J. (2012). *Czy w polskim systemie oświaty potrzebni są pedagodzy zdolności?* W: W. Limont, J. Cieślikowska, D. Jastrzębska (red.). *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
77. Cieślikowska, J. (2005). *Nauczyciel ucznia zdolnego w teorii i w badaniach*. W: W. Limont, J. Cieślikowska (red.). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 195–212.
78. Ciczkowski, W. (1999). *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne.* W: D. Lalak, T. Pilch (red.). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
79. Cisek, S., dok. elektr. (2010). *Metodologia mieszana w badaniach nauki o informacji i bibliotekoznawstwa*. W: M. Kocójowa (red.). *Biblioteki, informacja, książka: interdyscyplinarne badania i praktyka w XXI wieku*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński. Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa.
80. Citil, M., Ataman, A. (2018). Reflection of the behavioral characteristics of the talented students in the education system and the problems that may arise. *Gazi College of Education Journal*. 38, 185–231.
81. Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and school*. 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prenctie Hall.
82. Clark, B. (2012). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home*. 8th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

83. Clemens, E. V., Klopfenstein, K., Lalonde, T. L., Tiss, M. (2018). The effects of placement and school stability on academic growth trajectories of students in foster care. *Children and Youth Services Review*. 87, 86–94.
84. Colton, M. (2001). *Tendencje w opiece zastępczej*. W: Z. W. Stelmaszuk (red.). *Zmiany w systemie opieki nad dziećmi i młodzieżą. Perspektywa europejska*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk", 170–183.
85. Craig, A. O., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of adolescence*. 26, 1–11.
86. Creswell, J. W., dok. elektr. (2008). *Mixed Methods Research*. In: *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Sage Publications*. http://sage-ereference.com/ research/ Article_n269.html (dostęp: 31.05.2020).
87. Creswell, J. W. (2009a). *Research design: Qualitative, quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
88. Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Guttmann, M. L., Hanson, E. E. (2003). *Advanced mixed methods research design*. In: A. Tashakkori, C. Teddlie (eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 209–240.
89. Cropley, A. (1997). Creativity: A Bundle of Paradoxes. *Gifted and Talented International*. 12 (1), 48–50.
90. Cross, J. C., Cross, T. L. (2015). Clinical and Mental Health Issues in Counseling the Gifted Individual. *Journal of Counseling & Development*. 93, 163–172. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x.
91. Cross, J. R. (2012). *Peer relations*. In: T. L. Cross, J. R. Cross (eds.). *Handbook for counselors serving students with gifts and talents*. Waco, TX: Prufrock Press, 409–426.
92. Cross, T. L., Coleman, L. J., Terhaar-Yonkers, M. (1991). The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*. 15, 44–55.
93. Cross, T. L., Cross, J. C. (2017). Maximizing potential: A school-based conception of psychosocial development. *High Ability Studies*. 28(1), 43–58.
94. Cross, T. L. (2016). Social and Emotional Development of Gifted Students. The Role of Contagion in Suicidal Behavior Among Students With Gifts and Talents. *Gifted Child Today*. 39, 63–66. https://doi.org/10.1177/1076217515597272.
95. Cross, J. R., Vaughn, C. T., Mammadov, S., Cross, T. L., Kim, M., O'Reilly, C., Spielhagen, F. R., Da Costa M. P., Hymer, B. (2019). A Cross-Cultural Study of the Social Experience of Giftdness. *Roeper Review*. 41, 224–242.

96. Csikszentmihalyi, M., Csikszentmihalyi, I. S. (2008). *Family influence on the development of giftedness.* W: G. R. Bock, K. Ackrill (red.). *The Origins and Development of High Ability*. John Wiley & Sons.
97. Csikszentmihalyi, M. (2005). *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Taszów: Biblioteka Moderatora.
98. Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure.* New York, NY: Cambridge University Press.
99. Cudak, H., Cudak, S. (2011). *Vademecum wiedzy o rodzinie*. Kielce: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach.
100. *Čudina-Obradović, M. (1991). Nadarenost; razumjevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školskaknjiga.
101. Cukierkorn, J. R., Karnes, F. A., Manning, S. J., Houston, H., Besnoy, K. (2008). Recognizing giftedness: Defining high ability in young children. *Dimensions of Early Childhood*. 36(2), 3–13.
102. Czaja-Chudyba, I. (2009). *Jak rozwijać zdolności dziecka*. Warszawa: WSiP.
103. Czaja-Chudyba, I. (2005). *Odkrywanie zdolności dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
104. Czarnocka, M. (2017). *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole i przedszkolu*. Warszawa: Wiedza i Praktyka.
105. Czerepaniak-Walczak, M. (2007). *Od próżniaczenia do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego.* W: E. Marynowicz-Hetka (red.). *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 219–236.
106. Czerwonka, D. (2010). Środowisko ro*dzinne dzieci wybitnie zdolnych.* W: W. Limont, J. Cieslikowska, J. Dreszer (red.). *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 53–62.
107. Davidson, J. E. (2012). Is giftedness truly a gift? *Gifted Education International*. Vol. 28, Issue 3, 252–266. https://doi.org/10.1177/0261429411435051.
108. Davis, G. A., Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented*. 4th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
109. Davis, G. A, Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston: Pearson Education, Inc.
110. Dąbrowski, K. (1949). Dezintegracja jako pozytywny etap w rozwoju jednostki. *Zdrowie Psychiczne.* Nr 3–4, 30–37.
111. Dąbrowski, K. (1989). *Elementy filozofii rozwoju.* Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej.

112. Dąbrowski, K. (1984). *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*. Lublin: Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, Ośrodek Higieny Psychicznej dla Ludzi Zdrowych w Lublinie.
113. Dąbrowski, Z. (2006). *Pedagogika opiekuńcza*. T. 1. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
114. Deutsch Smith, D. (2008). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
115. DiBiase, A., Gibbs, J. C., Potter, G. B. (2005). *EQUIP for educators: Teaching youth (Grades 5–8) to think and act responsibly.* Champaign IL: Research Press.
116. Dobrołowicz, W. (1982). *O niektórych cechach psychicznych uczniów kreatywnych*. W: S. Popek (red.). *Twórczośc w procesie rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży. Materiały z sesji naukowe.* Lublin: Wydawnictwo UMCS.
117. Doman, G., Doman, J. (2013). *Subtelna rewolucja*. Tłum. O. Kwiecień-Maniewska. Gliwice: Wydawnictwo Septem.
118. Domaradzki, P., Krzyszkowski, J. (2016). *Wsparcie dziecka w rodzinie i w pieczy zastępczej. Ujęcie praktyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
119. Donnelly, P., Harvey, J. (2007). *Social class and gender: Intersections in sport and physical activity*. In: K. Young, P. White (eds.). *Sport and Gender in Canada*. Don Mills, ON: Oxford University Press, 95–119.
120. Drożdżowicz, L. (1999). *Ogólna teoria systemów*. W: B. de Barbaro (red.). *Wprowadzenie do systemów rozumienia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 9–18.
121. Dworsky, A. (2015). Child welfare services involvement among the children of young parents in foster care. *Child Abuse & Neglect*. 45, 68–79.
122. Dykcik, W. (2009). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
123. Dyrda, B. (2012). *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
124. Dyrda, B. (2000). *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
125. Dyrda, B. (2010). *Trudności w nauce szkolnej uczniów zdolnych, czyli słów kilka o Syndromie Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
126. Dyrda, B. (2007). *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
127. Dyrda, M. J. (2009). *Pedagogika społeczna. O aspiracjach, jakości i sensie życia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

128. Ebert, E. S. (1994). The Cognitive Spiral: Creative Thinking and Cognitive processing. *Journal of Creative Behaviour*. 28(4), 275–290.
129. Eby, J., Smutny, J. (1998). *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*? Warszawa: WSiP.
130. Ellala, Z. K., Abu-Attiyeh, J., ALhourani, M. (2020). Assessing the quality of services offered to gifted students in Al Ain schools from the perspective of teachers and students. *Ilkogretim Online – Elementary Education Online*. 19(3), 1669–1687.
131. Ersoy, E., Aydin, H. (2019). The perceptions of parents and students of the communication skills of gifted children. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*. 14, 95–111.
132. Ettekal, A., Mahoney, J. L. (2017). *Ecological systems theory*. In: K. Peppler (ed.). *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning*. SAGE. DOI: 10.4135/9781483385198.n94.
133. Fallon, J., MacCobb, S. (2013). Free play time of children with learning disabilities in a noninclusive preschool setting: an analysis of play and nonplay behaviours. *British Journal of Learning Disabilities*. Vol. 41, Issue 3, 212–219.
134. Fechner-Sędzicka, I. (2013). *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
135. Feldhusen, J. F. (1986). *A conception of giftedness*. In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 112–127.
136. Feldhusen, J. F. (1992). *Talent identification and development in education* (TIDE). Sarasoa, FL: Center for Creative Learning.
137. Feldman, D. H. (2003). A developmental, evolutionary perspective on giftedness. In: J. H. Borland (ed.), *Rethinking gifted education.* New York, NY: Teachers College Press, 9–33.
138. Feldman, D. H. (1999). *The development of creativity*. In: R. J. Sternberg (ed.). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 169–186.
139. Fidel, R. (2008). Are We There Yet?: Mixed Methods Research in Library and Information Science. *Library and Information Science Research.* No. 30, 265–272.
140. Fishkin, A. S., Johnson, A. S. (1998). Who is Creative? Identyfying Children's Creative Abilities. *Roeper Review*. 21, 4–12.
141. Ford, D. Y. (2013). *Recruiting and Retaining Culturally Different Students in Gifted Education*. Waco, TX: Prufrock Press.

142. Forkby, T. (2007). *Towards home-based care in Swedish child welfare*. In: V. Fortunato, G. Friesenhahn, E. Kantowicz (eds.). *Reconstructing Social Work in European Welfare Systems.* Rome: Carocci.
143. Foryś, M. (2018). *Diagnoza zdolności, uzdolnień, „podwójnej wyjątkowości" w działalności nauczyciela i specjalisty*. W: B. Niemierko, M. K. Szmigel (red.). *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*. Katowice: PTDE. http://www.ptde.org/pluginfile.php/1378/mod_page/content/12/PTDE_2018_189.pdf.
144. Fraser, M. (1997). *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. Washington, DC: NASW.
145. Frąckiewicz, L. (2002). (red.). *Polityka społeczna. Zarys wykładu wybranych problemów*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk".
146. Freeman, J. (2000). *Families: The essential context for gifts and talent*. In: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. New York: Elsevier, 573–585.
147. Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational and Child Psychology*. Vol. 30, Issue 2, 8–9.
148. Fukuyama, F. (2004). *Koniec człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
149. Gagné, F. (2016). Od genów do talentu z perspektywy modeli DMGT/CMTD. *Psychologia Wychowawcza*. Nr 9(51), 121–139.
150. Gagné, F. (1995). From Giftedness to Talent. *Roeper Review*. 18, 2, 103–111.
151. Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*. Vol. 15, Issue 2, 119–147.
152. Gallagher, J. J. (2003). *Issues and Challenges in the Education of Gifted Students*. In: N. Colangelo, G. A. Davis (eds.). *Handbook and Gifted Education.* Boston: Allyn and Bacon.
153. Gallager, J. J. (1988). National agenda for educating gifted students: Statement of priorities. *Excpectional Children*. 55, 107–114.
154. Gallagher, J. (1975). *Teaching the gifted child*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
155. Galloway, B., Porath, M. (1997). Parent and teacher views of gifted children's social abilities. *Roeper Review*. Vol. 20, No. 2, 118–121.
156. Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. London: Macmillan and Co.
157. Gardner, H. (1983). *Fames of mind*. New York: Basic Book.
158. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Book.
159. Gardner, H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Tłum. A. Jankowski. Warszawa: Larum.

160. Gawda, B. (1996). *Elementy postawy twórczej u młodzieży o zróżnicowanych uzdolnieniach matematycznych*. W: S. Popek (red.). *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 101–111.
161. Gątarek, I. (2018). Oddziaływania środowiska rodzinnego na kształtowanie i strukturę tożsamości dziecka w percepcji młodzieży – studium fenomengraficzne. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze.* Nr 2, 28–45.
162. Gil, M. (2014). *Kształcenie dzieci utalentowanych. Przegląd badań dotyczących praktyki w szkołach kanadyjskich*. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.). *Edukacja małego dziecka. Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 131–142.
163. Giza, T. (2012). *Co sprzyja rozwijaniu zdolności*. W: T. Giza, I. Pałgan (red.). *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka*. Radom: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu, 31–54.
164. Giza, T. (2019). *Kształcenie uczniów zdolnych – dwie kultury*. W: E. Piotrowski, M. Porzucek-Miśkiewicz (red.). *Edukacja osób zdolnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 23–42.
165. Giza, T. (2005). *Uczniowie zdolni w opiniach nauczycieli*. W: W. Limont, J. Cieślikowska (red.). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 153–166.
166. Giza, T. (2006). *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
167. Giza, T. (2016). Zmiany w polityce oświatowej a jakość wsparcia dla uczniów zdolnych. *Państwo i Społeczeństwo*. Nr 2 (XVI), 13–25.
168. Główny Urząd Statystyczny. (2000–2021). *Rocznik Statystyczny Rzeczpospolitej Polskiej*. Warszawa.
169. Gmerek, T., Melosik, Z. (2010). *Loteria i szczęśliwy traf – przyczynek do socjologii sukcesu życiowego.* W: D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska (red.). *Młodzież i sukces życiowy*. *Studium pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 97–106.
170. Gmerek, T. (2011). *Edukacja i nierówności społeczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
171. Gofron, B. (2008). *Edukacja wobec idei równości społecznej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
172. Green, R. R., Calambos, C., Lee Y. (2004). Resilience Theory: Theoretical and Professional Conceptualizations. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. 8(4), 75–91. https://doi.org/ 10.1300/J137v08n04_05.

173. Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth. Preventive intervention and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1094, 139–150.
174. Grochociński, M. (1979). *Przygotowanie dzieci i młodzieży do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego*. Warszawa: WSiP.
175. Gromkowska-Melosik, A. (2019). *Społeczne konstrukcje zdolności w perspektywie socjologii edukacji*. W: E. Piotrowski, M. Porzucek-Miśkiewicz (red.). *Edukacja osób zdolnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 143–152.
176. Gross, M. U. M, (2005). *Exceptionally Gifted Children*. London and New York: Routledge.
177. Guignard, J. H., Jacquet, A. Y., Lubart, T. I. (2012). *Perfectionism and anxiety: A paradox in intellectual giftedness*? PLoS ONE, 7(7), e41043.
178. Gumienny, B. (2005). *Funkcjonowanie domu dziecka na przykładzie Domu dla Dzieci „Nasza Chata"*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
179. Gurycka, A. (1998). *Zainteresowania*. W: W. Szewczuk (red.). *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
180. Gurycka, A. (1989). *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa: WSiP.
181. Gwiazdowska-Stańczak, S., Sękowski, A. E. (2018). *Rodzina uczniów zdolnych*. Warszawa: Difin SA.
182. Hall, B., Howard, K. (2008). A synergistic approach to Mixed Methods Research Design: Conducting Mixed Methods Research with typological and systemic design considerations. *Journal of Mixed Methods Research*. 2(3), 248–269.
183. Hany, E. A. (1993). How Teachers Identify Gifted Students: Feature Processing or Concept Based Classification. *European Journal for High Ability*. 4, 196–211.
184. Harris, J. R. (1998). *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego*. Tłum. A. Polkowski. Warszawa: Jacek Santorski & CO.
185. Hellinckx, W. (2001). *Nowe tendencje w opiece nad dzieckiem w Europie*. W: Z. W. Stelmaszuk (red.). *Zmiany w systemie opieki nad dziećmi i młodzieżą. Perspektywa europejska*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk", 117–134.
186. Herskovits, M. (2000). Family influences on the development of high ability. *Gifted Education International*. 14, 237–246.
187. Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture,* New York: Macmillan.
188. Honore, C. (2011). *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!.* Tłum. W. Mitura. Warszawa: Drzewo Babel.
189. Hornowski, B. (1986). *Rozwój inteligencji i zdolności specjalnych*. Warszawa: WSiP.

190. Hornowski, B. (2009). *Teoretyczne i psychometryczne podstawy psychologicznych badań zdolności i rozwoju człowieka*. Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
191. Howe, M. J. A, Sloboda, J. A. (1991). Early sings of talent and special interests in the lives of young musicians. *European Journal for High Ability*. 2, 102–111.
192. Howley, A., Howley, C. B., Pendarvis, E. D. (1986). *Teaching gifted children*. Boston: Little, Brown.
193. Hrynkiewicz, J. (2006). *Odrzuceni. Analiza procesu umieszczania dzieci w placówkach opieki*. Warszawa: ISP.
194. *Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2018 Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. z 2019 r. poz. 1111 i 924)*. https://www.gov.pl/web/rodzina/informacja-rady-ministrow-o-realizacji-w--roku-2018-ustawy-z-dnia-9-czerwca-2011-r-o-wspieraniu-rodziny-i-systemie-pieczy-zastepczej-dz-u-z-2019-r-poz-1111-i-924 (dostęp: 19.07.2020).
195. Izdebska, J. (2004). *Dziecko osamotnione w rodzinie*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
196. Izdebska, J. (2001). *Teoretyczne przesłanki wychowania i opieki nad dzieckiem*. W: W. T. Danilewicz, J. Izdebska, B. Krzesińska-Żach (red.). *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
197. Jacobs, J. C. (1971). Effectivness of Teacher and Parent Identification of Gifted Children as a Function of School Level. *Roeper Review*. 8(2), 140–142.
198. Jagodzińska, M. (2008). *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*. Gliwice: Helion.
199. *Jak poprawić los dzieci, które trafiają do pieczy zastępczej? Analiza Adama Bodnara dla MRiPS.* (2021). https://www.rpo.gov.pl/pl/content/dzieci-piecza--zastepcza-niedostatki-systemu-rpo-mrips (dostęp: 22.04.2021).
200. Jakimiuk, B. (2012). *Aspiracje i plany zawodowe studentów pedagogiki KUL w kontekście czynników wspomagających wejście na rynek pracy*. W: A. Dudak, K. Klimkowska, A. Różański (red.). *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 101–123.
201. Janos, P. M., Marwood, K. A., Robinson, N. M. (1985). Friendship patterns in highly intelligent children. *Roeper Review*. 8, 46–49.
202. Janowska-Kurdziel, W. (2017). Rola koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej w funkcjonowaniu rodzin zastępczych na terenie miasta Rzeszowa. *Młoda Humanistyka.com*. Nr 1(8), 13–14.
203. Janowski, A. (1977). *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Warszawa: PWN.

204. Janssen, I., Rosu, A. (2015). Undeveloped green space and free-time physical activity in 11 to 13-year-old children. *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity.* Vol. 12, 1–7.
205. Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*. 24, 602–611.
206. Joachimowska, M. (2008). *Rodzicielstwo zastępcze*. *Idea – problemy – analizy – kompetencje*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
207. Johnson, B., Christensen, L. dok. elektr. (2010). Mixed Research: Mixed Method and *Mixed Model Research.* Chapter 14. http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/lectures/lec14.pdf (dostęp: 04.08.2020).
208. Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J, Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*. Vol. 1, No. 2, 112–133.
209. Jurga, M. (1990). *Doświadczenie społeczne i rozwój osobowości wychowanek domów dziecka.* W: M. Tyszkowa (red.). *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 153–202.
210. Kääriälä, A., Hiilamo, H. (2017). Children in out-of-home care as young adults: A systematic review of outcomes in the Nordic countries. *Children and Youth Services Review*. 79(Supplement C), 107–114.
211. Kaczanowska, A. (1998). *Obraz samego siebie u dorastających wychowanków domów dziecka*. W: M. Smoczyńska (red.). *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*. Kraków: Universitas, 157–164.
212. Kaczmarek, M. (2006). *Reforma systemu opieki zastępczej. Założenia a rzeczywistość*. W: A. Kwak (red.). *Z opieki zastępczej w dorosłe życie*. Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych.
213. Kant, I. (1986). *Krytyka władzy sądzenia*. Warszawa: PWN.
214. Kantowicz, E. (2001). *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM .
215. Kantowicz, E. (2005). *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
216. Kantowicz, E. (2014). *Rozwiązania polityki rodzinnej a praca socjalno-wychowawcza z rodziną ryzyka. Nieprzyjazny świat „Wielkiego Brata" czy instrument kreowania rodziny?* W: W. Danilewicz, W. Theiss (red. nauk.). *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej.* T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 437.
217. Kantowicz, E. (2005). *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
218. Kapica, G. (2006). *Dzieciństwo czyni człowieka*. W: G. Kapica (red.). *Współczesne konteksty dzieciństwa*. Racibórz: Wydawnictwo PWSZ.

219. Karwowski, M. (2005). *Konstelacja zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
220. Kawula, S. (2004). *Funkcja opiekuńcza współczesnej rodziny polskiej*. W: S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.). *Pedagogika rodziny*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
221. Kawula, S. (2003). *Mozaikowość rodziny. Szkic do portretu współczesnych form rodzinnych* i małżeńskich. Olsztyn: Wydawnictwo Adiaphora.
222. Kawula, S. (2004). *Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych*. W: S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.). *Pedagogika rodziny*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 137–174.
223. Kawula, S. (1996). *Studia z pedagogiki społecznej*. Olsztyn: Wydawnictwo WSP.
224. Kelemen, G. (2020). Children's education in early childhood – practical strategies. *Journal Plus Education*. XXV(1), 165–170.
225. Kelm, A. (1986). Rodzinne domy dziecka – liczby i refleksje. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 10, 3–9.
226. Kelm, A. (2006). *Rodzinne domy dziecka*. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 5. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
227. Kelm, A. (2000). *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
228. Kiedewicz-Nappi, H. (2004). *Zaspokajanie potrzeb uczniów szczególnie uzdolnionych*. W: W. Limont (red.). *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 309–315.
229. King, G., Keohane, R. O., Verba, S. (1994). *Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research*. Princeton: Princeton University Press.
230. Kirk, S., Gallagher, J. (1983). *Educating exceptional children*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
231. Klasińska, B. (2011). *Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów klas trzecich przez systemowe integrowanie zajęć*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
232. Klasińska, B. (2015). The Renaissance of the Research on Interests and a Systemic Paradigm. *Studia Pedagogiczne*. T. 26, 11–22.
233. Klimek, L. (2010). Obraz siebie młodzieży wychowującej się w domach dziecka i w rodzinie. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. XXIX, 140–151.
234. Klimek, L. (2008). Obraz własnej osoby wychowanków domów dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze.* Nr 4, 32–36.
235. Klimek, M. (2012). *Rodzicielstwo zastępcze jako forma opieki nad dzieckiem osieroconym*. W: B. Więckiewicz, M. Klimek (red.). *Współczesna rodzina w dobie przemian społeczno-kulturowych*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 39–57.

236. Knobel, R., Shaughnessy, M. (2002). Reflecting on a conversation with Joe Renzulli: Abort giftedness and gifted education. *Gifted education international*. 16, 118–126.
237. Knopik, T. (2018). *Zafascynowani światem. Efektywne wspieranie rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów w codziennej praktyce szkolnej*. Warszawa: ORE.
238. Kolankiewicz, M. (2014). *Dziecko dwóch rodzin*. W: M. Kolankiewicz, B. M. Nowak (red.). *Rodzina w potrzebie. Kierunki wychodzenia z kryzysu*. Warszawa: Pedagogium, 15–26.
239. Kolankiewicz, M. (2019). Efekty zmian w systemie pieczy zastępczej w latach 2012–2017. *Polityka Społeczna*. Nr 2, 12–18.
240. Kolankiewicz, M. (2005). Szanse i zagrożenia instytucjonalnej opieki nad dziećmi. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 5, 12–18.
241. Kolankiewicz, M. (red.). (1998). *Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy opieki*. Warszawa: WSiP.
242. Kolankiewicz, M. (2013). *Zmiany w rodzinnych domach dziecka*. W: M. Kolankiewicz, B. M. Nowak (red.). *Rodzinne domy dziecka. W stronę rozwoju kompetencji.* Warszawa: Pedagogium, 27–44.
243. Kołaczek, B. (2004). *Dostęp młodzieży do edukacji*. Warszawa: IPiSS.
244. Kondas, O. (1984). *Psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
245. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej . z 2 kwietnia 1997 r.* Dz. U. 1997 Nr 78, poz. 483 z późn. zm.
246. *Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.* Dz. U. 1991 Nr 120, poz. 526 z późn. zm.
247. Kossewska, J. (1998). *Wybitne zdolności ogólne*. W: W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.). *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*. Warszawa: AP.
248. Kość, L. (1982). *Psychologia i psychopatologia zdolności matematycznych*. Warszawa: WRiT.
249. Kothari, B. H., Godlewski, B., Liscomb, S. T., Jaramilio, J. (2021). Educational resilience among youth in Foster care. *Psychology in the Schools*. Wiley Online Library. https://doi.org/10.1002/pits.22478.
250. Kotlarski, K. (2001). *Uczeń zdolny i mniej zdolny w domu i w szkole*. W: J. Miluska (red.). *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*. Poznań: Oficyna Współczesna.
251. Krajewska, B. (2017). Rodziny pomocowe jako forma wsparcia rodzin zastępczych i rodzinnych domów dziecka. *Przegląd Pedagogiczny*. Nr 2, 125–135.

252. Krasiejko, I. (2016). *Asystentura rodziny. Rekomendacje metodyczne i organizacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.
253. Krasiejko, I. (2019). *Rodzina z dziećmi. Rodzina dysfunkcyjna*. Warszawa: Difin SA.
254. Kromolicka, B. (1998). *Rodziny zrekonstruowane. Dziecięca percepcja postaw rodzicielskich a ich sytuacja szkolna*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
255. Krüger, H. H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Tłum. D. Sztobryn. Gdańsk: GWP.
256. Krzywka, A. (2005). *Inteligencja emocjonalna a zdolności*. W: W. Limont, J. Cieślikowska (red.). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 1. *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 105–115.
257. Krzyżanowska, I., (2004). Rola pracowników socjalnych w organizacji i funkcjonowaniu rodzinnych form opieki zastępczej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 6, 31–36.
258. Książek, W., Barański, A., Janas-Stawikowska, B., Krypa, J., Łapowicz, Cz., Nakoneczna, D., Rakowski, R., Sękowski, A., Wojda, K. (1999). *Ministerstwo Edukacji Naukowej o uczniu zdolnym*. Warszawa: MEN Biuro Administracyjno-Gospodarcze.
259. Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
260. Kuźma, J. (2007). *Opieka i wychowanie dzieci osieroconych w Polsce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
261. Kwapis, K. (2015). Rozwój zainteresowań według S. Hidi i A. Renninger. Zainteresowania jako komponent motywacji i tożsamości osobistej. *Przegląd Psychologiczny.* 58 (1), 43–61.
262. Kwaśnica, R. (2006). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 291–319.
263. Kwieciński, Z. (1995). *Dynamika funkcjonowania szkoły*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
264. Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Edytor.
265. Kwilecka, M., Brożek, Z. (2006). (red.). *Bezpośrednie funkcje rekreacji*. Warszawa: Wyższa Szkoła Ekonomiczna.
266. Kwilecki, K. (2011). *Rozważania o czasie wolnym. Wybrane zagadnienia*. Katowice: GWSH.

267. Ledesma, J. (2014). Conceptual frameworks and research models on resilience in leadership. *Sage Open*. 4(3), 1–8.
268. Ledzińska, M. (1996). *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy w szkole*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza WPUW.
269. Ledzińska, M. (2010). *Wiedza na temat uczniów zdolnych i jej edukacyjne konsekwencje*. W: A. Sękowski, W. Klinkosz (red.). *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*. Lublin: TN KUL, 63–82.
270. Legat, S. (2004). *Rodziny zastępcze a wybrane aspekty polityki społecznej państwa*. W: M. Racław-Markowska, S. Legat (red.). *Opieka zastępcza nad dzieckiem i młodzieżą – od form instytucjonalnych do rodzinnych.* Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych.
271. Lewicki, Cz. (2011). *Merytoryczne i metodyczne problemy wspierania rozwoju zdolności uczniów w edukacji – systemowe ujęcie zagadnień.* W: W. Błażejewski, Cz. Lewicki, E. Szal (red.). *Uczeń zdolny w rodzinie i szkole*. Jarosław: Wydawnictwo PWSTE.
272. Lewin, A. (1983). *System wychowania a twórczość pedagogiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
273. Lewis, D. (1988). *Jak wychować zdolne dziecko?*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
274. Lewis, G. (1998). *Jak wychowywać utalentowane dziecko*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
275. Lewowicki, T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
276. Limont, W., Cieślikowska, J. (2005). (red.). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 1. *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
277. Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
278. Limont, W. (2005). *Uczeń zdolny jako problem wychowawczy*. W: W. Limont, J. Cieślikowska (red.). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 125–138.
279. Limont, W. (1985). Wskaźniki uzdolnień malarskich dzieci w wieku 9–10 lat. *Psychologia Wychowawcza*. Nr 1, 42–55.
280. Lind, S. (2001). Overexcitability and the gifted. *The SENG Newsletter*. 1, 3–6. http://www.sengifted.org/articles_social/ Lind_OverexcitabilityAndTheGifted.pdf (dostęp: 19.02.2022).
281. Lipnicka, B. (2000). *Kształtowanie zdolności i talentu dziecka*. Kraków: Wydawnictwo „BARBARA", 63–73.

282. Lisowska, J. (2010). *Rekreacyjna aktywność ruchowa dorosłych Polaków: uwarunkowania i styl uczestnictwa.* Warszawa: AWF.
283. Lohman, D., Korb, K., Lakin, J. (2008). Identifying academically gifted English-language learners using nonverbal tests: A comparison of the Raven, NNAT and CogAT. *Gifted Child Quarterly*. 52, 275–296. https://doi.org/10.1177/0016986208321808.
284. Lubińska-Tomczak, M. (2017). Asystentura jako nowy instrument pracy socjalnej, wspierający zrównoważony rozwój rodziny. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej*. Seria: *Organizacja i Zarządzanie*. Z. 106, Nr kol. 1981, 195–205. http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.baztech-8e950ed5-3c2e-4b6e-940c-9d6847b84e69 (dostęp: 21.04.2021).
285. Luis, B., Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quartely*. 36, 1, 27–31. https://doi.org/10.1177/001698629203600107.
286. Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*. 23, 695–706.
287. Luthar, S. S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*. 71(3), 543–562.
288. Luthar, S. S. (2006). *Resilience in development: A synthesis of research across five decades.* In: D. Cicchetti, D. J. Cohen, (eds.). *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation.* New York: Wiley, 740–795.
289. Luthar, S. S., Zigler, E. (1991). Vulnerability and Competence: A Review of Research on Resilience in Childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*. 61(1), 6–22.
290. Lutyński, J. (2000). *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*. Łódź: ŁTN.
291. Łakoma, S. (2014). *Instytucja rodzin zastępczych w prawie administracyjnym. Stan prawny na 1 stycznia 2014 roku*. Łódź: Head Republic. https://dspace.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/11375/Doktorat%20nr%206.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dostęp: 18.04.2021).
292. Łuczewski, M., Bednarz-Łuczewska, P. (2012). *Analiza dokumentów zastanych*. W: D. Jemielniak (red.). *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 163–188.
293. Łuczyński, A. (2008). *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcjonalnych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
294. Łuczyński, A. (2007). *Rodzinne domy dziecka jako efektywna forma opieki całkowitej nad dziećmi osieroconymi*. W: J. Kuźma (red.). *Opieka i wychowanie dzieci sierocych w Polsce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

295. Łubianka, B. (2007). Wokół uzdolnień matematycznych – przegląd badań. *Studia z psychologii w KUL.* T. 14, 185–208.
296. Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2013). *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
297. Łukasiewicz-Wieleba, J. (2018). *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
298. Łukaszewski, W., Doliński, D. (2000). *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*. W: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Gdańsk: GWP, 441–468.
299. Maciaszkowa, J. (1991). *Z teorii i praktyki opiekuńczej*. Warszawa: WSiP.
300. Makarska, T., (1991). *Rodzina a stymulacja zdolności intelektualnych dziecka*. Siedlce: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach.
301. Malec, A., Lipiec, M. (2007). Aspiracje życiowe młodzieży wiejskiej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze.* Nr 5, 51–54.
302. *Mały Rocznik Statystyczny Polski*. (2020). Warszawa: GUS.
303. Mammadov, S., Cross, T. L., Ward, T. J. (2018). The Big Five personality predictors of academic achievement in gifted students: Mediation by self-regulatory efficacy and academic motivation. *High Ability Studies*. 29(2), 111–133.
304. Manor-Bullock, R., Look, C., Dixon, D. N. (1995). Is Giftedness Socially Stigmatizing? The Impact of High Achievement on Social Interactions. *Journal for the Education of the Gifted*. 18, 319–338. https://doi.org/10.1177/016235329501800307.
305. Manturzewska, M. (2001). *Środowisko rodzinne jako wyznacznik karier edukacyjnych i zawodowych oraz osiągnięć artystycznych osób muzycznie uzdolnionych*. W: J. Łaszczyk (red.). *Uzdolnienia intelektualne i twórcze. Teoria. Diagnoza. Metodyki*. Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
306. Marek, E. (2007). Zajęcia pozalekcyjne jako forma rozwijania zainteresowań dzieci w czasie wolnym. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. Nr 3, 32–34.
307. Marland, S. P. (1971). *Education of the gifted and talented.* Report to the Congress of the United States by the Comissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
308. Marynowicz-Hetka, E. (1987). *Dziecko w rodzinie problemowej. Pomoc w rozwoju*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
309. Masalska-Szymanek, W. (2012). Rodziny zastępcze zawodowe specjalistyczne – od szkolenia do praktyki. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 2, 31–32.

310. Masten, A., Best, K., Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*. 2, 425–444.
311. Masten, A. (2014a). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development.* 85, 6–20. https://doi.org/10.1111/cdev.12205.
312. Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
313. Masten, A. S., Powell J. L. (2003). *A Resilience Framework for Research Policy and Practice*. In: S. S. Luthar (ed.). *Resilience and Vulnerability.* Cambridge: Cambridge University Press, 1–28.
314. Maschi, T., Baer, J., Morrissey, M., Moreno, C. (2013). *The aftermath of childhood trauma on late life mental and physical health: A review of the literature. Traumatology*. 19, 49–64. http://dx.doi.org/10.1177/1534765612437377.
315. Matejek, J. (2014). Kompensacja sieroctwa społecznego w działalności Rodzinnych Domów Dziecka – wybrane aspekty metodyczne. *Labor et Educatio*. 2, 91–103.
316. Matejek, J. (2020). *Rodzinna piecza zastępcza. Teoretyczne aspekty funkcjonowania rodzin zastępczych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
317. McBride, N. (1992). Early Identification of the Gifted and Talented Students: Where Teachers Stand?. *Gifted Education International*. 8(1), 19–22.
318. McCoach, D. B., Siegle, D. (2008). *Underachievers*. In: J. A. Plucker, C. M. Callahan (red.). *Critical Issues and Practices in Gifted Education. What the Research Says*. Waco, TX: Prufrock Press, 721–734.
319. Medlin, A., Jaeger, A. (2021). Foster Kids Capital. *Journal of College Student Development*. Vol. 62, No. 2, 154–168.
320. Meissner-Łozińska, J. (2008). *Domy dziecka wobec współczesnych tendencji w dziedzinie opieki nad dzieckiem.* W: W. Walc, B. Szluz, I. Marczykowska (red.). *Opieka i pomoc społeczna wobec wyzwań współczesności*. Rzeszów: WUR, 34–45.
321. Melosik, Z. (2010). *Dyplom akademicki i sukces życiowy*. W: D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska (red.). *Młodzież i sukces życiowy*. *Studium pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 55–96.
322. Melosik, Z. (2008). Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego. *Problemy Wczesnej Edukacji*. Nr 1(7), 7–17.
323. Melosik, Z. (2000). *Ponowoczesność: między globalizmem, amerykanizacją i fundamentalizmem*. W: R. Leppert (red.). *Edukacja w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

324. Mendecka, G. (2019). *Doświadczenia rodzinne jako czynnik rozwoju wybitnych twórców.* Warszawa: Difin.
325. Mendecka, G., Góra, B. (1993). *Zmienne życia rodzinnego a rozwój zdolności twórczych*. Częstochowa: WSP.
326. Mendecka, G. (2003). *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.
327. Mendel, M. (2000). *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
328. Mickiewicz, K. (2015). Jak dzieci z rodzin zastępczych postrzegają siebie i innych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 2, 16–25.
329. Mickiewicz-Stopa, K. (2017). Trudności zawodowych rodzin zastępczych w perspektywie opiekunów zastępczych, koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej oraz asystentów rodziny. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 5, 46–57.
330. Mickiewicz-Stopa, K. (2017). Zawodowe rodziny zastępcze i rodzinny dom dziecka – perspektywa umieszczenia dziecka w rodzinie i jego kontakt z rodzicami biologicznymi. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 3, 44–53.
331. Miele, F. (1995). Skeptic Magazine Interview with Robert Sternberg on The Bell Curve. *Skeptic*. 3(3), 72–80.
332. Mietzel, G. (2009). *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dynamicznej*. Gdańsk: GWP.
333. Miles, M. B., Huberman, A. M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Tłum. S. Zabielski. Białystok: Trans Humana.
334. Mills, M. T. (2015). Narrative Performance of Gifted African American School-Aged Children From Low-Income Backgrounds. *American Journal of Speech Language Pathology*. Vol. 24, 36–46.
335. Mokras-Grabowska, J. (2015). Czas wolny w dobie postmodernizmu. *Folia Turistica*. Nr 34. http://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/13884 (dostęp: 17.04.2021).
336. Morawska, A., Sanders, M. R. (2003). Parenting Gifted and Talented Children: Conceptual and Empirical Foundations. *Gifted Child Quarterly*. Vol. 53 (3), 163–173.
337. Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*. 3, 362–376.
338. Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*. 40(2), 120–133.

339. Mönks, F. J. (2008). *Identification and Education of the Gifted Learner*. W: J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.). *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 79–84.
340. Mönks, F. J., Katzko, M. W. (2005). *Giftednes and gifted education*. In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
341. Mönks, F. J., Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective.* Nijmegen: Radboud University Nijmegen.
342. Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. (2007). *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko?*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
343. Mueller, C. E., Winsor, D. L. (2018). *Depression, suicide, and giftedness: Disentangling risk factors, protective factors, and implications for optimal growth*. In: S. I. Pfeiffer (ed.). *Handbook of giftedness in children*. Cham: Springer, 255–284.
344. Murawska, B. (2004). *Segregacje na progu szkoły podstawowej*. Warszawa: ISP.
345. Muszyńska, B. (2012). *Kategorie filozofii nauki: geniusz, talent, uzdolnienie*. W: T. Giza, I. Pałgan (red.). *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka*. Radom: WSNSiT, 11–18.
346. Muszyńska, E. (2019). *Czynniki i mechanizmy kształtowania się zdolności*. W: E. Piotrowski, M. Porzucek-Miśkiewicz (red.). *Edukacja osób zdolnych.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 153–181.
347. Muszyńska, E. (2017). *Nowe zagrożenia dzieciństwa*. W: A. Olubiński, D. Zaworska-Nikoniuk (red.). *Zagrożenia w rozwoju dzieci i młodzieży*. T. 1. Olsztyn: UWM, 19–31.
348. Muszyński, H. (1998). *Metodologiczne problemy i status pedagogiki opiekuńczej*. W: J. Żebrowki (red.). *Pedagogika opiekuńcza w okresie demokratycznych przemian*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe.
349. Najwyższa Izba Kontroli. (2017). *Działania powiatów w zakresie tworzenia i wsparcia rodzin zastępczych*. Warszawa: Departament Pracy, Spraw Społecznych i Rodziny. https://www.nik.gov.pl/plik/id,13099,vp,15511.pdf (dostęp: 17.04. 2021).
350. Najwyższa Izba Kontroli. (2007). *Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi.* Warszawa: Departament Pracy, Spraw Społecznych i Rodziny. https://www.nik.gov.pl/kontrole/wyniki-kontroli-nik/pobierz,px_2007002.pdf,typ,k.pdf (dostęp: 05.06.2020).
351. Najwyższa Izba Kontroli (2021). *NIK o pomocy koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej*. https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/rodzinna-piecza-zastepcza.html (dostęp: 25.06.2021).

352. Nakoneczna, D. (1980). *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*. Warszawa: WSiP.
353. Nakoneczna, D. (1998). *Uczniowie zdolni i ich nauczyciele*. Warszawa: Towarzystwo Szkół Twórczych.
354. Nalaskowski, A. (2005). *Szkoła – katalizator i inhibitor zdolności twórczych*. W: W. Limont, J. Cieślikowska (red.). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
355. Newland, T. E. (1976). *The gifted in socio-educational perspectives*. Englewood Clifs, NJ: Prentice-Hall.
356. Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza. Struktura. Funkcje*. Gdańsk: GWP.
357. Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
358. Nęcka, E. (1998). *Trening twórczości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
359. Niemczyk, E. (2009). Przewidywanie efektywności własnych działań u osób z wysoką i niską samooceną w zadaniach o różnym stopniu kontrolowalności. *Polskie Forum Psychologiczne.* T. 14, nr 1, 114.
360. *NIK o opiece nad dziećmi w pogotowiach opiekuńczych i rodzinnych*. (2020). https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-opiece-na-dziecmi-w-pogotowiach--opiekunczych-i-rodzinnych.html (dostęp: 24.04.2021).
361. Nippold, M. A., Duthie, J. K., Larsen, J. (2005). Literacy as a Leisure Activity: Free-Time Preferences of Older Children and Young Adolescents. *Language, Speech & Hearing Services in Schools.* Vol. 36, Issue 2, 93–102.
362. Nitecki, S., Wilk, A. (2015). *Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer.
363. Nosal, C. (1990). *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: PWN.
364. Nowak, M. (2001). *Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa*. W: D. Kornas-Biela (red.). *Oblicza dzieciństwa*. Lublin: Wydawnictwo TN KUL, 161–179.
365. Nowak, S. (1985). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
366. Obuchowski, K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Książka i Wiedza.
367. Olearczyk, T. E. (2007). *Sieroctwo i osamotnienie*. Kraków: WAM.
368. Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. Y., Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*. 58(3), 199–216.
369. Opieka nad dziećmi w pogotowiach opiekuńczych i rodzinnych. https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/19/043/ (dostęp: 25.04.2021).
370. Ornacka, K., Szlachta, K. (2013). *O dzieciństwie (nie)równych szans z perspektywy młodzieży gimnazjalnej oraz wychowanków domu dziecka*. W: J. Matejek, R. Spyrka-Chlipała (red.). *Dziecko i rodzina w różnych obszarach wsparcia instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego*. Kraków: Wydawnictwo Koło

Kwadratu, 93–110. https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/2337/ornacka_szlachta_o_dziecinstwie_nie_rownych_szans_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dostęp: 18.04.2021).

371. O'Rourke, J., Cooper, M., Gray, C. (2012). Is being "smart and well behaved" a recipe for happiness in Western Australian primary schools?. *International Journal of Psychological Studies*. 4, 139–152.
372. Osmanović, A., Akay, C. (2018). Social Adaptability of Elementary School Gifted Students. *European Researcher*. Series A, 9(1), 42–49.
373. Oyster, C. K. (2002). *Grupy.* Poznań: Wydawca: Zysk i S-ka.
374. Özbay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. Ankara: Hangar Marka İletişimi ve Reklam Hizmetleri.
375. Painter, F. (1993). *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*. Warszawa: WSiP.
376. Palka, S. (2020). *Wiązanie podejścia ilościowego z podejściem jakościowym w badaniach empirycznych w pedagogice (zarys analizy)*. W: M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska (red.). *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 47–55.
377. Paluchowski, W. J. (2009). *Badania jakościowe i ilościowe: czy któraś siostra jest brzydsza?.* W: A. Oleszkowicz, P. Zdybek (red.). *Psychologia ilości, psychologia jakości: uzupełniające się spojrzenia.* Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, 13–19.
378. Paluchowski, W. J. (2012). Model mieszanych metod, czyli o przyczynach i skutkach pewnej metodologicznej rewolucji. *Przegląd Psychologiczny*. T. 55, nr 2, 113–128.
379. Paluchowski, W. J. (2010). Spór metodologiczny czy spór koncepcji – badania ilościowe vs jakościowe. *Roczniki Psychologiczne*. 13 (1), 7–22.
380. Panek, W. (1992). P*sychologiczna charakterystyka nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym w szkole*. W: Z. Tomaszewska-Kępka (red.). *Promocja młodzieży utalentowanej – uczniów, studentów, absolwentów.* Warszawa: MEN, Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, 36–68.
381. Papadopoulos, D. (2020). Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: A review of the research literature and implications. *Journal for the Education of Gifted Young*. 8(1), 305–323.
382. Parcheta, A., Ogrodnik, A., Wosik-Kawala, D., (2011). *Rodzinne domy dziecka*. W: D. Wosik-Kawala (red.). *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 161–177.
383. Parkita, E., (2012). *Szkolne i pozaszkolne formy edukacji estetycznej młodzieży*. W: J. Piekarski, L. Tomaszewska, M. Szymańska, M. Kamińska (red.). *Aktywność edukacyjna – aktywność w zawodzie*. Płock: Wydawnictwo PWSZ.

384. Partyka, M. (1999). *Zdolni, utalentowani, twórczy*. Warszawa: Wydawnictwo CMPP-P MEN.
385. Pasich, L. (2012). *Koncepcja rozwoju zdolności Josepha Renzulliego jako podstawa programów edukacyjnych wspierania uczniów zdolnych*. W: T. Giza, I. Pałgan (red.). *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka*. Radom: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu, 19–29.
386. Passini, B. (2007). Warunki powodzenia zastępczej opieki rodzinnej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 6, 3–6.
387. Patela-Owczarczyk, A. (2014). Organizacja rodzinnej pieczy zastępczej w Warszawie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 1, 19–25.
388. Pawlak, M. (2011). Nowe spojrzenie na dobrego ucznia w dydaktyce językowej. *Języki Obce w Szkole*. Nr 1, 28–36.
389. Pawłowska, R., Jundziłł, I. (2000). *Pedagogika człowieka samotnego*. Gdańsk: GWSH.
390. Peters, W. A. M., Grager-Lodl, H., Supplee, P. (2000). *Underachievement in Gifted Children and Adolescents: Theory and Practice*. In: K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press, 609–620.
391. Pękala, A., (2006). Rola rodziny w kształtowaniu zainteresowań muzycznych dzieci. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. Nr 2, 13–17.
392. Piaget, J. (1966). *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa: PWN.
393. Pielka, H. (2001). Wewnątrzrodzinne uwarunkowania wyboru zawodu i szkoły uczniów postrzeganych przez nauczycieli jako wybitnie zdolnych. *Roczniki Socjologii Rodziny.* T. XIII, 137–147.
394. Pieter, J. (1996). *Poznawanie środowiska wychowawczego*. Wrocław: Ossolineum.
395. Pietrasiński, Z. (1977). *Zdolności*. W: T. Tomaszewski (red.). *Psychologia*. Warszawa: PWN, 735–762.
396. Pietruszka, L. (2015). *Zagrożenia współczesnego dzieciństwa a wspierająca rola rodzinnej opieki zastępczej.* W: S. Cudak (red.). *Polityka zagrożeń dzieci i młodzieży. Studia i Monografie.* Nr 58. Łódź, Warszawa: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 95–113. http://piz.san.edu.pl/docs/sim-58.pdf#-page=95 (dostęp: 18.04.2021).
397. Pilch, T. (2002). *Równość szans edukacyjnych w kontekście warunków społecznych i regulacji reformy oświaty*. W: D. Waloszek, K. Węża (red.). *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*. Zielona Góra: ORE.
398. Pilch, T. (2010). *Społeczeństwo wobec szkoły – szkoła wobec przyszłości. Rozważania o polskiej polityce oświatowej*. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.).

Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć. Łódź: UŁ, 21–32.
399. Pilch, T. (2010). *Strategie badań ilościowych*. W: S. Palka (red.). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP, 63–78.
400. Piotrowski, E. (2005). *Koncepcje pracy z uczniem zdolnym w reformowanej szkole*. W: A. Karpińska (red.). *Edukacja głębszego poziomu w dialogu i perspektywie*. Białystok: Trans Humana, 25–32.
401. Piotrowski, E. (1998). *Pedagogika dzieci zdolnych i uzdolnionych*. W: W. Dykcik (red.). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo UAM, 289–303.
402. Piotrowski, E. (2019). *Środowisko szkolne – aspekty rozwoju uczniów zdolnych*. W: E. Piotrowski, M. Porzucek-Miśkiewicz (red.). *Edukacja osób zdolnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 93–121.
403. Pląsek, R. (2019). Dynamika przemian instytucji pieczy zastępczej w Polsce. *Polityka Społeczna*. Nr 2, 7–11.
404. Plucker, J. A., Levy, J. J. (2001). The downside of being talented. *American Psychologist*. 56, 75–76.
405. Polkowski, J. (1999). *Pride*. Warszawa: Towarzystwo Nasz Dom.
406. Popek, S. (2001a). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: UMCS.
407. Popek, S. (2004). *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Lublin: UMCS.
408. Popek, S. (2001b). *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*. Lublin: UMCS.
409. Porter, L. (1999). *Gifted Young Children*. Buckingham: Open University Press.
410. Porzucek, M. (2009). Dydaktyczne i wychowawcze oddziaływania nauczycieli na uczniów zdolnych. *Hejnał Oświatowy*. Nr 6–7/84, 2–4.
411. Probst, B., Piechowski, M. (2012). *Overexcitabilities and temperament*. In: T. L. Cross, J. R. Cross (eds.). *Handbook for counselors serving students with gifts and talents.* 443–460.
412. Prusinowska-Marek, A. (2014). O współpracy instytucji pomocy społecznej z sądem rodzinnym. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 1, 26–29.
413. Prusinowska-Marek, A. (2019). Praktyka sądowa w zakresie realizacji zasady tymczasowości pieczy zastępczej. *Prawo w działaniu. Sprawy cywilne*. 40. DOI: 10.32041/pwd.4002. https://pwd.iws.gov.pl/wp-content/uploads/2020/02/Alina-Prusinowska-Marek.pdf (dostęp: 25.05.2021).
414. Pufal-Struzik, I., Szewczyk, A. (2016). Poczucie funkcjonalności systemu rodzinnego a postawa twórcza młodzieży. *Społeczeństwo i Rodzina*. Nr 1(46), 81.

415. Pufal-Struzik, I. (2017). Poczucie odmienności i osamotnienia u dzieci zdolnych. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe. Półrocznik Instytutu Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego*. Nr 2, 57–59.
416. Pufal-Struzik, I. (2006). *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*. Kielce: Wydawnictwo Uczelniane Wszechnica Świętokrzyska.
417. Pytkowski, W. (1981). *Organizacja badań i ocena prac naukowych*. Warszawa: PWN.
418. Racław, M. (2016). Biurokracja emocjonalna, czyli co wniosło do współczesnej pomocy społecznej „wejście" i „wyjście" opieki zastępczej. *Problemy polityki społecznej*. *Studia i dyskusje*. 35(4), 93–108. http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/ bwmeta1.element.desklight-2278fff0-b9b3-41f3-b21a-61e-3f886a9bf (dostęp: 19.02.2022).
419. Racław-Markowska, M., Rymsza, M. (2006). *Zreformowany system pomocy dziecku i rodzinie w Polsce.* Warszawa: ISP.
420. Racław, M. (2017). *Zinstrumentalizowane rodzicielstwo. Rodziny zastepcze – między usługą a odruchem serca.* Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
421. Raczkowska, J. (2011). Dzieci zdolne i możliwości ich rozwoju. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 6, 11–20.
422. Rapa, N. (2013). *Wychowawcza niewydolność rodziny a twórcza aktywność dzieci i młodzieży*. W: A. Cudo, N. Kopeć, A. Sawicki (red.). *Rodzina wobec wyzwań współczesności*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 137–149.
423. Razak, L. A., Yoong, S. L., Wiggers, J., Morgan, P. J., Jone, J., Finch, M., Sutherland, R., Lecathelnais, Ch., Gillham, K., Clinton-McHarg, T., Wolfenden, L. (2018). Impact of scheduling multiple outdoor free-play periods in childcare on child moderate-to-vigorous physical activity: a cluster randomised trial. *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*. Vol. 15, Issue 1, 1–12.
424. Regan, F.O. (2005). *Jak pracować z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych.* Warszawa: K.E. Lieber.
425. Reichardt, C. S., Rallis, S. F. (1994). The Qualitative-Quantitative Debate: New Perspectives. *New directions for program evaluation*. 61, 1–98.
426. Reimer, D., Join-Lambert, H. (2022). Professional love and divessity in foster care. *Children & Society*. 00:1-6. https://doi.org/10.1111/chso.12538.
427. Reis, S. M., McCoach, D. B. (2004). *The Underachievement of Gifted Students; What Do We Know and Where Do We Go*? In: S. M. Moon (ed.). *Social/Emotional Issues Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students*. Tousand Oaks, CA: Corwin Press, 181–212.
428. Reis, S. M. (1999), Overcoming barriers to girls talent development. *Parenting for High Potential.* 18–21.

429. Renzulli, J. (2002). Abort giftedness and gifted education. *Gifted education international.* 16, 118–126.
430. Renzulli, J. (1986), *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity.* In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (eds.). *Conceptions of giftedness.* Cambridge–London: Cambridge University Press, 53–93.
431. Renzulli, J. S. (2005). *The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity*. In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (eds.). *Conceptions of giftedness.* Cambridge: Cambridge University Press, 246–270.
432. Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definitione. *Phi Delta Kappan.* Nr 60, 180–184.
433. Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model*. *Executive Summary.* http://www.gifted.uconn.edu/sem/semexec.html. (dostęp: 19.02.2022).
434. Reykowski, J. (1973). Jak kształcić młodzież szczególnie uzdolnioną?. *Nowa Szkoła*. Nr 1, 5–9.
435. Reynolds, M. C., Birch, J. W. (1977). *Teaching exceptional children in all America's schools.* Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
436. Rimm, S. (1994). *Bariery szkolnej kariery*. Warszawa: WSiP.
437. Rimm, S. (2000). *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole*. Poznań: Moderski i S-ka.
438. Rimm, S. (2003). *Underachievement: A National Epidemic*. In: N. Colangelo, G. A. Davis (eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon, 424–443.
439. Rogers, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review*. 24, 102–107.
440. Rostowski, J. (1990). *Przegląd i próba oceny „wskaźników" identyfikacji dzieci wybitnie uzdolnionych i twórczych*. W: W Panek, K. Śmietało (red.). *Identyfikacja zdolnych i wczesna inicjacja pracy z nimi*. Białystok: Dział Wydawnictw Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku, 5–40.
441. Rowicka, A. (2013). *Tutoring nową jakością pracy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych*. W: J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.). *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach.* Warszawa: WSP im. Janusza Korczaka.
442. Rowicka, A. (2015). Rozwój talentów wychowanków metodą tutoringu. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze.* Nr 4, 28–40.
443. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki*. Dz. U. 2017, poz. 1569.

444. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dz. U. 2017, poz. 1591.
445. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dz. U. 2019, poz. 323.
446. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. Dz. U. 2019, poz. 1450.
447. *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych*. Dz. U. 2007 Nr 201, poz. 1455.
448. *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzin zastępczych*. Dz. U. 2007 Nr 201, poz. 1456.
449. *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej.* Dz. U. 2011 Nr 292, poz. 1720.
450. Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
451. Rubin, H., Rubin, R. (1997). *Jak zdążać do celu nie wiążąc sobie rąk. Projektowanie wywiadów jakościowych.* W: L. Korporowicz (red.). *Ewaluacja w edukacji*. Tłum. M. Ciechomski. Warszawa: Oficyna Naukowa, 201–224.
452. Runco, M. A. (1994). *Creativity and its discontens*. In: M. P. Shaw, M. A. Runco (eds.). *Creativity and affect*. Norwood, NJ: Ablex, 102–123.
453. Runco, M. A. (2005). *Creative giftedness*. In: R .J. Sternberg, J. E. Davidson, (eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 295–312.
454. Runco, M. A. (1997). Is Every Child Gifted?. *Roeper Review*. 19(4), 220–224.
455. Ruszkowska, M. (2013a). *Diagnoza rodzin zastępczych w obliczu dylematów współczesności*. Warszawa: CRZL.
456. Ruszkowska, M. (2018a). Dziecko zdolne w pieczy zastępczej (na przykładzie powiatu bialskiego). *Wychowanie w rodzinie*. 18(2), 459–470. https://doi.org/10.34616/wwr20182.459.470.
457. Ruszkowska, M. (2017). Kontakty z rodzinami generacyjnymi podopiecznych rodzin zastępczych. *Praca Socjalna*. Nr 1, 136–144.
458. Ruszkowska, M. (2020a). Realizacja Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej w zakresie dostosowania placówek opiekuńczo-wychowawczych do nowych standardów. *Praca Socjalna*. 35(6), 45–58. DOI: 10.5604/01.3001.0014.5737.

459. Ruszkowska, M. (2013b). *Rodzina zastępcza jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*. Warszawa: CRZL.
460. Ruszkowska, M. (2019). Rodziny pomocowe – „martwy zapis" w ustawie czy realna pomoc pieczy rodzinnej. *Zeszyty Pracy Socjalnej*. 24, z. 1, 13–22. DOI :10.4467/24496138ZPS.19.002.10750.
461. Ruszkowska, M., Róg, A., Zmysłowska, M. (2019). School and after-school interests taken up by the dependents of foster care facilities (on the example of Lubelskie voivodeship). *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference.* Vol. 3, 392–402.
462. Ruszkowska, M., Wołosiuk, B., Sobczuk, S., Zdunkiewicz, P. (2018b). Współpraca placówek opiekuńczo-wychowawczych z instytucjami edukacyjnymi. *Rozprawy Społeczne*. 12(2), 51–56.
463. Ruszkowska, M. (2020b). Wybrane aspekty funkcjonowania dziecka zdolnego w pieczy zastępczej. *Przegląd Pedagogiczny*. Nr 2, 232–242. DOI:10.34767/PP.2020.02.15.
464. Ruszkowska, M. (2020c). *Wychowawcy placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego – ich kształcenie i rola w systemie pieczy zastępczej*. W: J. Ostrouch-Kamińska, U. Pulińska, M. Radziszewska (red.). *Pedagogika akademicka w procesie zmian – troski, nadzieje, perspektywy.* Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
465. Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1094, 1–12.
466. Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*. 57(3), 316–331.
467. Rymsza, M. (2006). *Opieka zastępcza nad dzieckiem a praca socjalna*. W: A. Kwak (red.). *Z opieki zastępczej w dorosłe życie. Założenia a rzeczywistość*. Warszawa: ISP, 50–64.
468. Rymsza, M. (2011). *Reformowanie systemu opieki zastępczej w Polsce: od konsensu do konfrontacji*. W: D. Trawkowska (red.). *Pomoc społeczna wobec rodzin. Interdyscyplinarne rozważania o publicznej trosce o dziecko i rodzinę*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, 123–144.
469. Rżysko, M. (2010). Rodziny zastępcze doświadczenia, potrzeby, problemy. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 3, 19–25.
470. Saleebey, D. (1997). *The strengths perspective in social work practice*. New York: Longman.
471. Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze.
472. Sałustowicz, P. (2015). Czy warto inwestować w asystenturę rodzinną?. *Praca Socjalna*. Nr 4, 115–132.

473. Sauer, S. (2016). Praca socjalna z rodzinami zastępczymi. *Zeszyty Pracy Socjalnej*. 19, 75–93. DOI: 10.4467/24496138PS.15.006.4811.
474. J. S. Renzulli, L. H. Smith, A. White, C. M. Callahan, R. Hartman (eds.). (2001). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students: Manual and nine rating scales.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
475. Schelbe, L., Day, A., Geiger, J. M., Piel, M. H. (2019). The state of evaluations of campus-based support programs serving foster care alumni in higher education. *Child Welfare.* 97(2), 23–40.
476. Schroth, S. T., Helfer, J. A. (2008). Identifying gifted students: Educator beliefs regarding various policies, processes, and procedures. *Journal for the Education of the Gifted*. 32(2), 155–179. https://doi.org/10.4219/jeg-2008-850.
477. Sęk, H., Cieślak, R. (2004). *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie.* Warszawa: PWN.
478. Sękowski, A. E., Bilyakovska, O. (2011). Zdolności człowieka jako wymiar psychologiczny. *Języki obce w szkole*. Nr 1, 18–24. https://core.ac.uk/download/pdf/70916601.pdf#page=20 (dostęp: 19.02.2022).
479. Sękowski, A. E. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: TN KUL.
480. Sękowski, A. E. (1989). *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. Wrocław: Ossolineum.
481. Sękowski, A. E., Jurko, M. (2010). *Wybitne zdolności jako wymiar psychologiczny i pedagogiczny*. W: W. Limont, J. Dreszer, J. Cieślikowska (red.). *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 11–31.
482. Sękowski, A. E., Knopik, T. (2008). *The psychology of wisdom and psychology of giftedness: One or multiple perspectives?* In: A. Ziegler, C. Perleth (eds.). *Excellence. Essays in honor of Kurt Heller*. Berlin: LIT Verlag, 102–112.
483. Sękowski, A. E., Łubianka, B. (2014). Education of gifted students in Europe. *Gifted Education International*, 30(1), 58–73. https://doi.org/10.1177/0261429413486579.
484. Sękowski, A. E., Łubianka, B. (2015). Psychological perspectives on gifted education- selected problems. *Polish Psychological Bulletin*. 46(4), 624–632.
485. Sękowski, A., Siekańska, M. (2008). National academic award winners over time: Their family situation, education and interpersonal relations. *High Ability Studies*. 19(2), 155–171.
486. Sękowski, A. E., Siekańska, M., Klinkosz, W. (2009). *On Individual Differences In Giftedness.* In: L. Shavinina, L. V. Springer (ed). *International Handbook on Giftedness*. Toronto: Springer Science Business Media B.V., 467–485.

487. Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. In: *Social Competence in Children*.Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-71366-3_1.
488. Shdaimah, C. S., Rosen, J. (2020). We're the eyes for these children 24 hours a day: Foster parents' understanding of their role as foster carers. *Child Welfare*. 98(1), 1–22.
489. Shechtman, Z., Silektor, A. (2012). Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers. *Roeper Review*. 34, 64–72. DOI: 10.1080/02783193.2012.627555.
490. Siekańska, M. (2013). *Talent sportowy – psychologiczne i środowiskowe uwarunkowania rozwoju uzdolnionych zawodników*. Kraków: Wydawnictwo AWF.
491. Silverman, L. (2018). *Assessment of giftedness*. In: S. I. Pfeiffer (eds.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. 2nd ed. New York: Springer, 183–207.
492. Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer.
493. Simonton, D. K. (2010). *Geniusz.* Warszawa: Wydawnictwo APS.
494. Siwiński, W., Tauber, R., Mucha-Szajek, E. (2009). (red.). *Turystyka, rekreacja, hotelarstwo, gastronomia w teorii i praktyce*. Poznań: WSHiG w Poznaniu.
495. Skałbania, B. (2011). *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
496. Skoczylas, J. (2016). Identyfikowanie ucznia zdolnego w szkole. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Nr 6, 23–29.
497. Skorny, Z. (1993). *Aspiracje*. W: W. Pomykało (red.). *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja, 29–33.
498. Skorny, Z. (1980). *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości.* Wrocław: Ossolineum.
499. Sloane, K. D. (1985). *Home Influences on Talent Development*. In: B. S. Bloom (ed.). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books, 439–476.
500. Słowik, K. (2019). *Rodzicielstwo zastępcze w świetle zasady subsydiarności*. W: J. Stala (red.). *Zdrowa i mocna rodzina fundamentem społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, 179–195. http://dxdoi.org/10.15633/9788374387613.12.
501. Smutny, J. F. (2000). *Teaching young gifted children in the regular classroom*. *ERIC Digest E595*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
502. Smyczyński, T. (2016). *Prawo rodzinne i opiekuńcze*. Warszawa: Wydawnictwo C. H. Beck.
503. Sobańska-Jędrych, J., Karpeta-Peć, B., Torenc, M. (2013). *Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego*. Warszawa: ORE.

504. Sołowiej, J. (1987). *Rodzinne uwarunkowania twórczości dzieci i młodzieży*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
505. Sosniak, L. A. (1985). *Learning to Be a Concert Pianist*. In: B. S. Bloom (ed.). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books.
506. Stake, R. E. (2009). *Jakościowe studium przypadku*. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.). *Metody badań jakościowych*. T. 1. Tłum. M. Salkowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 623–654.
507. *Standardy pobytu dzieci w pieczy zastępczej w zakresie opieki i wychowania*. (2018). W: M. Michalak (red.). *Standardy ochrony praw dziecka*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
508. Stańczak, M. (2019). *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci. Perspektywa pedagogiczna.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
509. Stańczak, M. (2009). *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
510. Starko, A. J. (2008). *Teacher Preparation*. In: J. A. Plucker, C. M. Callahan (eds.). *Critical Issues and Practices In Gifted Education. What the Research Says*. Waco, TX: Prufrock Press, 681–694.
511. Stasiakiewicz, M. (1999). *Twórczość i interakcja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM,
512. Steele, H., Steele, M. (1994). *Intergenerational patterns in attachment*. In: K. Bartholomew, D. Perlman (eds.). *Attachment in adulthood: Advances in personal relationships*. London: Jessica Kingsley Publishers, 93–120.
513. Stelmaszuk, Z. W. (2001). *Zmiana paradygmatów w opiece nad dzieckiem*. W: Z. W. Stelmaszuk (red.). *Zmiany w systemie opieki nad dziećmi i młodzieżą. Perspektywa europejska.* Katowice: Wydawnictwo Naukowe„Śląsk".
514. Sternberg, R. J. (2010). *Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Efective Practice in School and Later Life*. In: R. J. Sternberg, D. Preiss (eds.). *Innovations in educational psychology. Perspectives on Learning, Teaching and Human Development.* New York: Springer Publishing Company, 403–440.
515. Sternberg, R. J. (1986). Identifying for Gifted Through IQ: Why a Little Bit Knowledge is a Dangerous Thing. *Roeper Review*. 8 (3), 143–147.
516. Sternberg, R. J., Spear-Swerling, L. (2003). *Jak nauczyć dzieci myślenia*. Tłum. O. Kubińska, W. Kubiński. Gdańsk: GWP.
517. Sternberg, R. J. (1997). *Successful Intelligence*. New York: Plume.
518. Sternberg, R. J. (2007). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press.

519. Stoeger, H., Steinbach, J., Obergriesser, S., Matthes, B. (2014). What is more important for fourth-grade primary school students for transforming their potential into achievement: the individual or the environmental box in multidimensional conceptions of giftedness? *High Ability Studies*. Vol. 25 (1), 5–21. https://doi.org/10.1080/13598139.2014.914381.
520. Strelau, J. (1997). *Inteligencja człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Żak".
521. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C. (2015). Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej. *Psychologia Wychowawcza*. Nr 8 (50), 20–30.
522. Szczepaniak, J. (2007). *Zasada pomocniczości w systemie opieki nad rodziną i dzieckiem – założenia a rzeczywistość*. W: K. Piątek, A. Karwacki (red.). *Aktywna polityka społeczna z perspektywy Europy socjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, 243–261.
523. Szczepska-Pustkowska, M. (2003). *Aspiracje*. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku.* T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
524. Szewczuk, W. (1975). (red.). *Psychologia: zarys podręcznikowy*. Warszawa: WSiP.
525. Szmidt, K. J. (2011). *Konkurs, czyli porażka. Szkolna praktyka stymulowania zdolności uczniów.* W: J. Bonar, A. Buła (red.). *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
526. Szmidt, K. J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: GWP.
527. Szmidt, K. J. (2001a). *Szkice do pedagogiki twórczości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
528. Szmidt, K. J. (2001b). *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
529. Sztompka, P. (2004). *Socjologia. Analiza Społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
530. Szumski, G. (1995). *Dobór i kształcenie uczniów zdolnych. Studium porównawcze o legitymizacji instytucji edukacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
531. Szymański, M. J. (2000). *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
532. Śliwerski, B. (2001). *Edukacja pod prąd*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
533. Śliwerski, B. (2019). Makropolityczne i społeczne uwarunkowania strat w kształceniu uczniów zdolnych. W: E. Piotrowski, M. Porzucek-Miśkiewicz

(red.). *Edukacja osób zdolnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 123–141.
534. Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
535. Śliwerski, B., Kwieciński, Z. (2003). *Pedagogika*. T. 2. Warszawa: PWN.
536. Świderska, M., (2013). *Asystent rodziny współczesna forma pomocy rodzinie*. Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk.
537. Tallent-Runnells, M. K., Candler-Lotven, A. C. (2007). *Academic competitions for gifted students: A resource book for teachers and parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
538. Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
539. Tannenbaum, A. J. (1986a). *Giftedness: A Psychosocial Approach*. In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (eds.). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
540. Tannenbaum, A. J. (1986b). *The Enrichment matrix model*. In: J. S. Renzulli (ed.). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc., 391–428.
541. Tashakkori, A., Creswell, J. W. (2007). Editorial: the New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*. Vol. 1, No. 1, 3–7.
542. Tashakkori, A., Teddlie, Ch. (2003). (eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
543. Terman, L. M. , Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius*. T. 5: *The gifted group at midlife: Thirty-five years follow-up of a superior group.* Stanford, CA: Stanford University Press.
544. Tirri, K. (2008). Teacher for the gifted students. *Problemy Wczesnej Edukacji*. T. 1, Nr 7, 71–78.
545. Tokarska, I. (1997). Trening ogólnorozwojowy dla dzieci zdolnych młodszych klas szkoły podstawowej. *XI Zeszyt Promocji Oświatowych*. Warszawa: Wydział Oświaty Gminy Warszawa Centrum.
546. Trochimiak, B. (2015). Terapia dydaktyczna a rozpoznawanie edukacyjnych potrzeb uczniów. *Człowiek – Niepełnosprawność – Człowieczeństwo*. Nr 2(28), 55–65. DOI: 10.5604/17345537.1163583.
547. Trojanowski, P., Tworek, I., Wawrzyniak-Kostrowicka, M. (2012). *Asystent rodziny jako innowacyjny instrument pomocy na tle mechanizmów przeciwdziałających wykluczeniu społecznemu rodzin*. Łódź: Leader-Great Publishers.
548. Trout, A. L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R., Epstein, M. H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*. 30(9), 979–994.

549. Trussell, D., McTeer, W. (2007). Children's sport participationin Canada: Is it a level playing field?. *International Journal of Canadian Studies*. No 35, 113–132.
550. Tryniszewska, K. (2012). *Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Komentarz*. Warszawa: LexisNexis.
551. Turos, L. (2004). *Wychowawcze i kulturotwórcze funkcje rodziny*. Warszawa: Wszechnica Polska.
552. Turska, D., Bernacka, R. E., (2008). *Lekcje matematyki – czy mają płeć*? W: W. Limont (red.). *Psychologia, Edukacja, Społeczeństwo.* 5(1/2), 77–78.
553. Tyszkowa, M., Przetacznik-Gierowska, M. (2000). *Ekologiczne uwarunkowania rozwoju psychicznego człowieka.* W: M. Tyszkowa, M. Przetacznik-Gierowska (red.). *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 90–112.
554. Tyszkowa, M. (1985). *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
555. Tyszkowa, M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów.* Warszawa: PWN.
556. Urban, K. K. (1984). *Hochbegabtenrziehung weltweit*. BMBW Studien, Bildung Wissenschaft, Nr 9.
557. Urbaniak-Zając, D. (2013). *Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych*. W: D. Urbaniak-Zając, E. Kos (red.). *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: PWN, 19–90.
558. Urząd Statystyczny w Kielcach. (2018.). *Województwo świętokrzyskie. Podregiony, powiaty, gminy*. https://kielce.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/roczniki-statystyczne/wojewodztwo-swietokrzyskie-podregiony-powiaty--gminy-2018,5,17.html (dostęp: 18.04.2021).
559. Urząd Statystyczny w Krakowie. (2020). *Piecza zastępcza w 2019 r.* https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/piecza-zastepcza-w--2019-roku,1,4.html (dostęp: 18.07.2020).
560. *Ustawa z dnia 6 listopada 2008 r. o zmianie ustawy – Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz niektórych innych ustaw*. Dz. U. 2008 Nr 220, poz. 1431.
561. *Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka*. Dz. U. 2000 Nr 6, poz. 69.
562. *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*. Dz. U. 2020, poz. 1327 z późn. zm.
563. *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej.* Dz. U. 2011 Nr 194, poz. 887 z późn. zm.
564. *Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej*. Dz. U. 2004 Nr 64, poz. 593 z późn. zm.

565. *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*. Dz. U. 2020, poz. 910, 1378 z późn. zm.
566. *Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy*. Dz. U. 1964 Nr 9, poz. 59.
567. *Ustawa z dnia 29 listopada 1990 r. o pomocy społecznej*. Dz. U. 1990 Nr 87, poz. 506.
568. Uszyńska-Jarmoc, J. (2005). *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie.* W: W. Limont, J. Cieślikowska (red.). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Toruń: Wydawnictwo Impuls, 117–139.
569. Vaivret-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of "high-level potentialities" (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics*. https://doi.org/10.1155/2011/420297.
570. Vanderfaeillie, J., Pijnenburg, H., Damen, H., Van Holen, F. (2015). Foster care assessment: A study of the placement decision process in Flanders. *Child Abuse & Neglect*. 49, 119–127. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.04.002.
571. Van Holen, F., Van Hove, L., Clé, A., Verheyden, C., Vanderfaeillie, J. (2021). How do foster children placed in long-term family foster care experience school?. *Developmental Child Welfare*. https://doi.org/10.1177/25161032211013819.
572. Vives, J. L. (1968). *O podawaniu umiejętności*. Tłum. A. Kempfi. Wrocław: Ossolineum.
573. Walczak, M. (1994). *Wychowanie do wolnego czasu*. Zielona Góra: WSP.
574. Wawrzczak-Gazda, A. (2012). *Aspiracje młodzieży deklarującej przynależność do subkultury młodzieżowej.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
575. Webb, J. T. (1993). *Nurturing social-emotional development of gifted children*. In: K. A. Heller, F. J. Monks, A. H. Passow (eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford–New York: Pergamon Press, 525–539.
576. Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., DeVries, A. R. (2007). *A parent's guide to gifted children.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press,
577. Webb, J. T., Meckstroth, E. A., Tolan, S. S., Tolan, S. A. (1982). *Guiding the gifted child*. Columbus, OH: Ohio Psychology Publishing Company.
578. Węgierski, Z. (2006). *Opieka nad dzieckiem osieroconym. Teoria i praktyka*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT".
579. Werner, E., Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
580. Wiechnik, R. (1996). *Intelektualne i kreatywne aspekty zdolności do uczenia się*. Lublin: UMCS.

581. Wiemann, I. (2011). *Damit das Zusammenleben gelingt. Was brauchen Pflegekinder?*. W: *Die Kinderschutz-Zentren* (red.). Zwischen Traumkind und Trauma. Köln.
582. Wilk, T. (2002). *Możliwości zaspokojenia potrzeb edukacyjnych młodzieży w warunkach zmiany społecznej w Polsce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
583. Winiarski, M. (2001). *Pedagogika opiekuńcza w procesie rozwoju*. W: A. Olubiński (red.). *Tożsamość oraz dylematy pedagogiki opiekuńczej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
584. Winiarski, M. (2017). *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia – szkice – refleksje*. Łódź–Warszawa: Społeczna Akademia Nauk.
585. Winner, E. (1996). *Gifted children: myths and realities*. New York: Basic Books.
586. Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*. 55, 159–169.
587. Winogrodzka, L. (2007). *Rodziny zastępcze i ich dzieci*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
588. Wiśniewski, D. (2012). *Aspiracje młodzieży ponadgimnazjalnej w kontekście zmian społęczno-kulturowych.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
589. Włodarski, Z., Hankała, A. (2004). *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
590. Wołoszyn, S. (2004). *Wychowanie i „nauczanie" w cywilizacjach starożytnego Wschodu.* W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 80–86.
591. Wosik-Kawala, D. (2011). *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*. Lublin: UMCS.
592. Wódz, K. (1985). *Pomoc społeczna w świadomości mieszkańców miasta*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk".
593. Wódz, K. (1998). *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk".
594. Wrona, K. (2016). *System pieczy zastępczej*. https://teo.usz.edu.pl/wp-content/uploads/System-pieczy-zast%C4%99pczej.pdf (dostęp: 19.02.2022).
595. Yaman, D. J. Sökmez, A. B. (2020). A case study on social-emotional problems in gifted children. *Ilkogretim Online – Elementary Education Online*. 19(3), 1768–1780.
596. Zakreski, M. J. (2018). When Emotional Intensity and Cognitive Rigidity Collide. What Can Counselors and Teachers Do?. *Gifted Child Today*. 41(4), 208–216.

597. *Zalecenie Rady Europy 1248, 1994, w sprawie edukacji dzieci i młodzieży zdolnej*. (1994).
598. Zalewska-Bujak, M. (2014). *Szkoła – miejsce rozwoju czy narzędzie reprodukcji społecznych*. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.). *Edukacja małego dziecka. Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*. T. 9. Cieszyn-Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 29–40.
599. *Zarządzenie Nr 3003/2015 Prezydenta Miasta Krakowa z dnia 09.11.2015 r.* https://www.bip.krakow.pl/_inc/rada/posiedzenia/show_pdfdoc.php?id=79458 (dostęp: 19.02.2022).
600. *Zarządzenie Nr 960/2017 Prezydenta Miasta Stołecznego Warszawy z dnia 30 maja 2017 r. w sprawie ustalenia wysokości świadczeń dla osób pełniących funkcję rodziny pomocowej*. https://bip.warszawa.pl/NR/exeres/7F139DA-1-79FE-48AF-ABF9-62754235E97E,frameless.htm (dostęp: 19.02.2022).
601. Zawistowska, A. (2012). *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
602. Zdaniewicz, M. (2015). *Organizacja czasu wolnego sposobem na poprawę jakości życia osób starych*. W: K. Białobrzeska, C. Kurkowski (red.). *Zagrożone człowieczeństwo: w poszukiwaniu i rozwijaniu sił społecznych w środowiskach życia człowieka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 173–183.
603. Zeidner, M., Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International.* Vol. 33, 163–182.
604. Ziegler, A. (2005). *The Actiotope Model of Giftedness*. In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 411–436.
605. Zielińska, A. (2013). *Prawa i obowiązki rodziców dziecka i osób prowadzących rodzinny dom dziecka. Podział kompetencji i odpowiedzialności*. W: M. Kolankiewicz, B. M. Nowak (red.). *Rodzinne domy dziecka – w stronę rozwoju kompetencji*. Warszawa: Pedagogium, 11–26.
606. Ziemska, M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
607. Zmysłowska, M. (2019). Zawody związane ze sferą usług socjalnych w systemie pieczy zastępczej – bariery w ich funkcjonowaniu. *Rozprawy Społeczne*. T. 13, nr 4, 58–69. https://doi.org/10.29316/rs/115048.
608. Żytko, M. (2009). *Metodyczne stereotypy w edukacji elementarnej w świetle badań osiągnięć językowych i matematycznych 9-latków*. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 261–264.

Strony internetowe:

https://www.bip.krakow.pl/_inc/rada/posiedzenia/show_pdfdoc.php?id=79458 (dostęp: 13.02.2019).
http://bip.uw.olsztyn.pl/pl/bip/urzad_wojewodzki/wydzialy_i_delegatury/wydzialy/wydziwy_polityki_spolecznej/rejestry_prowadzone_w_wps/rejestr_placowek_opiekunczo_wychwychowawc (dostęp: 13.06.2022).
http://gops.kroscienkowyzne.eu/images/dokumenty/wykaz_plac_op-wych.pdf (dostep: 13.06.2022).
https://www.gov.pl/web/rodzina/informacja-rady-ministrow-o-realizacji-w-roku--2018-ustawy-z-dnia-9-czerwca-2011-r-o-wspieraniu-rodziny-i-systemie-pieczy--zastepczej-dz-u-z-2019-r-poz-1111-i-924 (dostęp: 19.07.2020).
https://www.gov.pl/web/rodzina/zmiany-w-pieczy-zastepczej-bardziej-rodzinna--mniej-instytucjonalna (dostęp: 03.12.2021).
https://www.gov.pl/web/uw-mazowiecki/rejestr-placowek-opiekunczo-wychowawczych-regionalnych-placowek-opiekunczo-terapeutycznych-oraz-interwencyjnych
-osrodkow-preadopcyjnych-wojewojedztwa-mazowieckiego (dostęp: 13.06.2022).
http://www.kielce.uw.gov.pl/ftp/pliki/wps/Wykaz_POW_.pdf (dostęp: 13.06.2018).
https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-opiece-na-dziecmi-w-pogotowiach-opiekunczych-i-rodzinnych.html (dostęp: 24.04.2021).
https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/rodzinna-piecza-zastepcza.html (dostęp: 25.06.2021).
https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/19/043/ (dostęp: 25.04.2021).
https://www.nik.gov.pl/kontrole/wyniki-kontroli-nik/pobierz,px_2007002.pdf,typ,k.pdf (dostęp: 05.06.2020).
https://www.nik.gov.pl/plik/id,13099,vp,15511.pdf (dostęp: 17.04.2021)
https://puw.bip.gov.pl/prowadzone-rejestry/rejestr-placowek-opiekunczo-wychowawczych.html (dostęp: 13.06.2022).
https://www.rpo.gov.pl/pl/content/dzieci-piecza-zastepcza-niedostatki-systemu-rpo-mrips (dostęp: 22.04.2021).
https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/piecza-zastepcza-w--2019-roku,1,4.html (dostęp: 18.07.2020).
https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/piecza-zastepcza-w--2020-roku,1,4.html) (dostęp: 20.03.2022).
https://www.wnp.pl/parlamentarny/spoleczenstwo/mrips-pracuje-nad-zmianami-w-ustawie-o-wspieraniu-rodziny-i-systemie-pieczy-zastepczej,138030.html (dostęp: 24.04.2021).
https://warszawa.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/roczniki-statystyczne/wojewodztwo-mazowieckie-podregiony-powiaty-gminy-2019,5,16.html (dostęp: 13.06.2022).

SPIS TABEL

Tabela 1. Liczebność instytucjonalnych form pieczy zastępczej w wybranych latach . . . 27
Tabela 2. Liczebność rodzin zastępczych z uwzględnieniem ich typów . . . 37
Tabela 3. Liczebność rodzinnych domów dziecka . . . 42
Tabela 4. Rodzinna piecza zastępcza według województw . . . 42
Tabela 5. Liczba wychowanków w rodzinnej pieczy zastępczej . . . 104
Tabela 6. Liczba wychowanków w instytucjonalnej pieczy zastępczej . . . 106
Tabela 7. Podopieczni instytucjonalnej pieczy zastępczej z zachowaniem podziału na kategorie wiekowe . . . 107
Tabela 8. Piecza zastępcza według województw – stan w dniu 31 grudnia 2019 r. . . . 109
Tabela 9. Charakterystyka badanych placówek opiekuńczo-wychowawczych . . . 145
Tabela 10. Pracownicy badanych placówek . . . 147
Tabela 11. Płeć badanych podopiecznych . . . 150
Tabela 12. Rodzaj szkoły . . . 150
Tabela 13. Wiek respondentów . . . 151
Tabela 14. Długość pobytu w pieczy zastępczej . . . 152
Tabela 15. Forma pieczy zastępczej . . . 153
Tabela 16. Środowisko zamieszkania . . . 153
Tabela 17. Województwo, w którym obecnie mieszkają respondenci . . . 154
Tabela 18. Zachowania edukacyjne badanych podopiecznych . . . 156
Tabela 19. Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych . . . 159
Tabela 20. Angażowanie się w życie szkoły . . . 160
Tabela 21. Zainteresowania badanych i ich rozwijanie . . . 162
Tabela 22. Formy współpracy wychowawców placówek opiekuńczo-wychowawczych z placówkami edukacyjnymi . . . 164
Tabela 23. Posiadane zainteresowania a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają . . . 167
Tabela 24a. Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają . . . 173

Tabela 24b. Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają 176
Tabela 25a. Plany i aspiracje zawodowe a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których przebywają 184
Tabela 25b. Plany i aspiracje zawodowe a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których przebywają 187
Tabela 26. Pomoc i wsparcie oczekiwane przez podopiecznych ze strony pracowników instytucjonalnej pieczy zastępczej w realizacji planów i aspiracji edukacyjno-zawodowych. 190
Tabela 27. Pomoc i wsparcie oczekiwane przez podopiecznych ze strony pracowników instytucjonalnej pieczy zastępczej przy realizacji planów zawodowych w odniesieniu do deklarowanych zawodów 191
Tabela 28. Czas wolny podopiecznych 193
Tabela 29. Relacje podopiecznych z rówieśnikami 195
Tabela 30. Wybrane zachowania edukacyjne respondentów a przynależność do grupy zdolnych podopiecznych. 212
Tabela 31. Plany i aspiracje edukacyjno-zawodowe ankietowanych a przynależność do grupy zdolnych podopiecznych. 213
Tabela 32. Czas wolny a relacje z rówieśnikami w odniesieniu do przynależności do grupy zdolnych podopiecznych 215
Tabela 33. Zdolni podopieczni wyselekcjonowani do badań jakościowych . 222

SPIS WYKRESÓW

Wykres 1. Posiadanie zainteresowań a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają 171
Wykres 2. Rozwijanie zainteresowań a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają 172
Wykres 3. Korzystanie z zajęć dodatkowych a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają 178
Wykres 4. Posiadanie planów i aspiracji edukacyjnych a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których przebywają . . . 183
Wykres 5. Uczestnictwo w konkursach i olimpiadach a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają 200
Wykres 6. Uczestnictwo w zawodach sportowych a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają 202
Wykres 7. Postrzeganie siebie jako osobę zdolną a wybrane cechy respondentów i palcówek, w których obecnie przebywają 204
Wykres 8. Rodzaje wsparcia oczekiwanego przez osoby postrzegające siebie jako osobę zdolną 206
Wykres 9. Przynależność do grupy zdolnych podopiecznych a wybrane cechy respondentów i placówek, w których obecnie przebywają . 209
Wykres 10. Przynależność do grupy osób zdolnych a środowisko, podregion i województwo, w którym zlokalizowana jest placówka 211

Załącznik 1
Zestawienie osób udzielających informacji na temat zdolnych podopiecznych w drugiej fazie – jakościowej

Przypadek na temat, którego udzielano informacji	Podstawowe informacje na temat osoby, z którą realizowano wywiad
Przypadek 1	wychowawca, kobieta, ponad 20 lat pracy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, wykształcenie wyższe pedagogiczne, ukończone liczne kursy i szkolenia, placówka opiekuńczo-wychowawcza w województwie lubelskim, środowisko wiejskie
Przypadek 2	siostra dyrektor, ma przygotowanie pedagogiczne oraz przygotowanie w zakresie zarządzania, wieloletnie doświadczenie w pracy z dziećmi, placówka prowadzona przez siostry zakonne w województwie lubelskim, duże miasto, placówka przeznaczona głównie dla dziewcząt
Przypadek 3	dyrektor, mężczyzna, ponad 25-letnie doświadczenie w pracy z dziećmi, od 6 lat na stanowisku dyrektora, placówka opiekuńczo-wychowawcza w województwie lubelskim, małe miasto
Przypadek 4	dyrektor, kobieta, ponad 20-letnie doświadczenie w pracy z dziećmi, ponad 10 lat na stanowisku dyrektora, placówka opiekuńczo-wychowawcza w województwie lubelskim, średnie miasto
Przypadek 5	dyrektor, kobieta, ponad 10-letnie doświadczenie w pracy z dziećmi i rodziną, od dwóch lat na stanowisku dyrektora, wcześniej pracownik powiatowego centrum pomocy rodzinie, specjalistycznej poradni rodzinnej, członek zespołu interdyscyplinarnego działający na rzecz przeciwdziałania przemocy w rodzinie. Posiada wykształcenie wyższe na kierunku nauki o rodzinie, praca socjalna, ukończone studia podyplomowe z zakresu mediacji i negocjacji oraz studia podyplomowe z zakresu organizacji pomocy nauk społecznych, placówka opiekuńczo-wychowawcza w województwie mazowieckim, średnie miasto
Przypadek 6	dyrektor, kobieta, ukończone policealne studium dla pracowników służb społecznych, pedagogika specjalna, zarządzanie w pomocy społecznej, wcześniej pracowała w ośrodku pomocy społecznej, ponad 10-letnie doświadczenie w pracy z dziećmi i rodziną, placówka opiekuńczo-wychowawcza w województwie mazowieckim, wieś
Przypadek 7	dyrektor, kobieta, wykształcenie wyższe pedagogiczne, ponad 20-lat pracy z dziećmi, ponad 10 lat na stanowisku dyrektora placówki, placówka opiekuńczo-wychowawcza w województwie mazowieckim, duże miasto
Przypadek 8	wychowawca, kobieta, ponad 15 lat pracy w pieczy zastępczej, wykształcenie wyższe pedagogiczne, pasjonatka, uzdolniona artystycznie, placówka opiekuńczo-wychowawcza w województwie mazowieckim, średnie miasto

Przypadek 9	siostra dyrektor, ponad 20-letnie doświadczenie w pracy z dziećmi, placówka prowadzona przez siostry zakonne w województwie mazowieckim, wieś, placówka przeznaczona głównie dla dziewcząt, siostry starają się stworzyć jak najlepsze warunki rozwoju psycho-fizycznego i duchowego; w domu ważne jest poczucie przynależności, zauważania potrzeb i przede wszystkim doświadczenia miłości
Przypadek 10 i Przypadek 11	pedagog, wykształcenie wyższe na kierunku pedagogika, ponad 20-letnie doświadczenie w pracy z dziećmi, placówka opiekuńczo-wychowawcza w województwie podkarpackim, średnie miasto
Przypadek 12	dyrektor, posiada przygotowanie pedagogiczne, ponad 20-letnie doświadczenie w pracy z dziećmi, w tym ponad 10 lat jako dyrektor, praca jest dla niego pasją, jest osobą zaangażowaną społecznie, zanim został dyrektorem pracował jako wychowawca, placówka opiekuńczo-wychowawcza w województwie podkarpackim, wieś
Przypadek 13 i Przypadek 14	psycholog, kobieta, wykształcenie wyższe psychologiczne, ponad 20 lat pracy z dziećmi, placówka prowadzona przez siostry zakonne w województwie podkarpackim, duże miasto, placówka realizuje program wychowawczy oparty o zasady chrześcijańskie
Przypadek 15	dyrektor, kobieta, ukończone studia z pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej z resocjalizacją, ponad 20-lenie doświadczenie w pracy z dziećmi, placówka opiekuńczo-wychowacza w województwie podkarpackim, średnie miasto
Przypadek 16 i Przypadek 17	siostra dyrektor, wykształcenie wyższe pedagogiczne, ponad 25 lat pracy z dziećmi, placówka prowadzona przez siostry zakonne w województwie świętokrzyskim, średnie miasto, placówka realizuje program wychowawczy oparty o zasady chrześcijańskie
Przypadek 18	dyrektor, kobieta, wykształcenie pedagogiczne, ponad 15-letnie doświadczenie w pracy z dziećmi, niespełna 10 lat na stanowisku dyrektora, placówka opiekuńczo-wychowawcza w województwie warmińsko-mazurskim, małe miasto
Przypadek 19	dyrektor, kobieta, ukończone studia pedagogiczne, ponad 20-letnie doświadzcenie w pracy z dziećmi, ponad 10 lat na stanowisku dyrektora, placówka opiekuńczo-wychowawcza w województwie warmińsko-mazurskim, małe miasto
Przypadek 20	dyrektor, kobieta, ukończone studia z pedagogiki opiekuńczej, prawie 30-letnie doświadczenie w pracy z dziećmi, ponad 10 lat na stanowisku dyrektora, wcześniej pracowała jako wychowawca, następnie pedagog, pasjonatka, zainteresowania artystyczne, muzyczne, teatralne, placówka opiekuńczo-wychowawcza w województwie warmińsko-mazurskim, małe miasto

Załącznik 2
Zestawienie badanych zdolnych podopiecznych

Lp.	Wiek	Płeć	Długość pobytu w pieczy zastępczej	Województwo	Środowisko	Rodzaj placówki	Poziom edukacji	Rodzaj uzdolnień
Przypadek 1	18	K	6 lat	lubelskie	wieś gminna	świecka	liceum ogólnokształcące	ogólne
Przypadek 2	20	K	11 lat	lubelskie	duże miasto	siostry zakonne	studentka	ogólne
Przypadek 3	18	M	5 lat	lubelskie	małe miasto	świecka	technikum budowlane	matematyczne
Przypadek 4	18	K	8 lat, w tym 2 lata w POW* + 6 lat w RZ**	lubelskie	średnie miasto	świecka	liceum ogólnokształcące	ogólne
Przypadek 5	10	M	4 miesiące	mazowieckie	średnie miasto	świecka	szkoła podstawowa	muzyczne, przywódcze
Przypadek 6	15	K	5 lat	mazowieckie	wieś	świecka	liceum ogólnokształcące	muzyczne, przywódcze
Przypadek 7	15	M	5 lat	mazowieckie	duże miasto	świecka	szkoła podstawowa	sportowe przywódcze
Przypadek 8	18	K	1,5 roku	mazowieckie	średnie miasto	świecka	liceum ogólnokształcące	muzyczne
Przypadek 9	24	K	20 lat	mazowieckie	wieś	prowadzona przez siostry zakonne	studentka	ogólne, plastyczne, językowe, muzyczne
Przypadek 10	18	K	4 lata w POW + 0,5 roku w OIK***	podkarpackie	średnie miasto	świecka	liceum ogólnokształcące	sportowe przywódcze
Przypadek 11	24	K	16 lat	podkarpackie	średnie miasto	świecka	studentka	matematyczne, artystyczne
Przypadek 12	19	M	6 lat	podkarpackie	wieś	świecka	student	ogólne

Przypadek 13	21	M	11 lat, w tym 2 lata w POW + 2 lata w RZ + 7 lat w POW	podkarpackie	duże miasto	prowadzona przez siostry zakonne	student	sportowe, muzyczne, matematyczne
Przypadek 14	21	K	14 lat	podkarpackie	duże miasto	prowadzona przez siostry zakonne	studentka	ogólne przywódcze
Przypadek 15	17	M	8 lat, w tym 5 lat w POW + 3 lata w RZ	podkarpackie	średnie miasto	świecka	szkoła branżowa	muzyczne, plastyczne, sportwoe
Przypadek 16	17	K	5 lat, 5 miesięcy, w tym 5 miesięcy w POW + 5 lat w RZ	świętokrzyskie	średnie miasto	prowadzona przez siostry zakonne	technikum gastronomiczne	plastyczne przywódcze
Przypadek 17	17	K	6 miesięcy	świetokrzyskie	średnie miasto	prowadzona przez siostry zakonne	liceum ogólnokształcące	humanistyczne
Przypadek 18	24	K	12 lat	warmińsko-mazurskie	małe miasto	świecka	studentka	matematyczne
Przypadek 19	17	K	8 lat	warmińsko-mazurskie	małe miasto	świecka	szkoła zawodowa	muzyczne
Przypadek 20	16	K	10 lat	warmińsko-mazurskie	małe miasto	świecka	liceum ogólnokształcące	humanistyczne

** skrót POW oznacza Placówkę Opiekuńczo-Wychowawczą*

*** skrót RZ oznacza Rodzinę Zastępczą*

**** skrót OIK oznacza Ośrodek Interwecji Kryzysowej*

Załącznik 3
Narzędzia Badawcze

Kwestionariusz ankiety dla podopiecznych pieczy instytucjonalnej (10 lat i powyżej)

Zwracam się z uprzejmą prośbą o udzielenie odpowiedzi na postawione niżej pytania. Proszę o udzielenie prawdziwych odpowiedzi na wszystkie pytania. Badania te posłużą napisaniu książki poświęconej rozwijaniu zdolności i zainteresowań dzieci i młodzieży przebywającej w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Ankieta jest w pełni anonimowa. Uzyskane informacje posłużą tylko i wyłącznie celom naukowym.

Wiek (ile masz lat?) .....

Płeć (K, M) .....

Szkoła (wpisz rodzaj szkoły, np. podstawowa, zawodowa, technikum, liceum, inne [jakie?]) ……

Długość pobytu w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu: socjalizacyjnego/interwencyjnego/rodzinnego/innej (jakiej?) …… zaznacz i określ czas pobytu …….

Województwo, w którym usytuowana jest placówka, w której obecnie przebywasz: ……

1. Ile czasu dziennie przeznaczasz na odrabianie lekcji? Zaznacz przedział:
   - ani jednej godziny
   - 1–3 godziny
   - 3–4 godziny
   - powyżej 4 godzin
2. Czy ktoś pomaga Ci w lekcjach? TAK, NIE – zaznacz.
   Jeśli tak, to kto? .....
3. Czy są przedmioty, z którymi sobie nie radzisz? TAK, NIE – zaznacz.
   Jeśli tak, to jakie? …….
4. Czy korzystasz z którejś z niżej wymienionych form zajęć dodatkowych? TAK, NIE – zaznacz.
   Jeśli tak, zaznacz której i napisz, jakiej konkretnie:
   - zajęć wyrównawczych (jakich?) ……...
   - korepetycji (z czego?) ……..
   - kół zainteresowań (jakich?) …….
   - zajęć pozalekcyjnych (jakich?) …….

- dodatkowych zajęć w szkole (jakich?) …….
- dodatkowych zajęć pozaszkolnych (jakich?) ……
- zajęć korekcyjno-kompensacyjnych
- samopomoc koleżeńska
- doradztwo edukacyjno-zawodowe
- zajęcia w parafii
- inne (jakie?) …….

5. Czy angażujesz się w życie szkoły? TAK, NIE – zaznacz.
   Jeśli tak, to zaznacz, w jakiej formie:
   - bierzesz czynny udział w uroczystościach szkolnych
   - reprezentujesz szkołę w olimpiadach, konkursach (jakich?) …… ..…
     …….
   - reprezentujesz szkołę na zawodach sportowych(jakich?) ……..……
   - jesteś członkiem chóru szkolnego
   - należysz do szkolnego koła Caritas, wolontariatu, inne (jakie?) ……
   - inna forma (jaka?) ……

6. Czy masz jakieś zainteresowania? TAK, NIE – zaznacz.
   - sportowe (jakie?) …….
   - artystyczne (muzyczne, plastyczne, techniczne, inne (jakie?) ……
   - biologiczno-chemiczne
   - matematyczno-fizyczne
   - humanistyczne
   - inne (jakie?) …….

   Jeśli tak, to jak je rozwijasz? .....
   .....

7. Czy uważasz, że masz jakieś szczególne uzdolnienia/zdolności? TAK, NIE – zaznacz.
   Jeśli tak, to jakie? .....

8. Jak byś określił(a) swoje zachowanie w szkole? Zaznacz jedną odpowiedź.
   - zachowuję się bardzo dobrze
   - zachowuję się dobrze
   - zachowuję się przeciętnie
   - zachowuję się źle, ponieważ ……..……
     ……..
   - zachowuję się bardzo źle, ponieważ ……..
     ……

9. Czy Twoi opiekunowie utrzymują kontakty z Twoim szkolnym wychowawcą? TAK, NIE – zaznacz.
   Jeśli tak, to (możesz podkreślić kilka odpowiedzi):
   - chodzą na wywiadówki;
   - chodzą na imprezy szkolne;
   - pomagają w organizacji imprez szkolnych;
   - kontaktują się telefonicznie;
   - kontaktują się indywidualnie z wychowawcą, w razie problemów

10. Czy rozmawiałeś/rozmawiałaś z kimś na temat swojej ścieżki edukacyjnej (dalszej edukacji)?
    TAK, NIE – zaznacz.
    Jeśli tak, to z kim? .....
    Jeśli nie, to dlaczego? .....
    ……...…….

11. Czy myślałeś/myślałaś, jaki chciałbyś/chciałabyś wykonywać zawód w przyszłości?
    TAK, NIE – zaznacz.
    Jeśli tak, to jaki?
    ……..

12. Jakiej pomocy byś potrzebował(a), aby zrealizować swoje plany edukacyjno-zawodowe? ……..
    ……..
    ……..
    ……..

13. Gdzie najbardziej lubisz spędzać czas wolny?
    a. w domu
    b. w swoim pokoju
    c. na boisku
    d. w szkole
    e. u kolegów/ koleżanek (dlaczego?) …….
       ……
    f. inne (jakie?) ……..

14. Ile godzin dziennie spędzasz w Sieci (media społecznościowe – np. Facebook, Instagram, itp. oraz korzystanie z Internetu)? …….

15. Czy ktoś pomaga Ci organizować czas wolny? TAK, NIE – zaznacz.
    Jeśli tak, to kto (możesz podkreślić kilka odpowiedzi):
    - Opiekun

- Wolontariusz
- Pedagog
- Starsze rodzeństwo
- Koledzy/koleżanki
- Ktoś inny (kto?) ……...

Jeśli nie, to dlaczego? .....
……..

16. Czy wychodzisz do kolegów/koleżanek ze szkoły? TAK, NIE – zaznacz.
    Jeśli tak, to jak często? .....
    Jeśli nie, to dlaczego? .....
    ……...
17. Czy zapraszasz kolegów/koleżanki do siebie do domu/placówki? TAK, NIE – zaznacz.
    Jeśli tak, to jak często? .....
    Jeśli nie, to dlaczego? .....……
    ……

Opracowanie: dr Marzena Ruszkowska, Zakład Pedagogiki, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Kwestionariusz wywiadu z koordynatorami/wychowawcami/dyrektorami placówki opiekuńczo-wychowawczej

1. Nazwa i typ placówki opiekuńczo-wychowawczej ……
   ……
2. Lokalizacja placówki: województwo ……. środowisko (duże miasto, średnie miasto, małe miasto, wieś gminna, wieś) ……
3. Liczba pracowników pracujących z dziećmi: ……
   W tym: wychowawcy ……
   Pedagog ……
   Psycholog ……
   Pracownik socjalny ……
   Terapeuta ……
   Opiekunka dziecięca/opiekun dziecięcy ……
   Inne osoby (jakie?) ……
4. Liczba miejsc w placówce ……
5. Aktualna liczba podopiecznych przebywających w placówce:
   - ❑ grupa do 7 roku życia …….
   - ❑ grupa 7–10 lat …….
   - ❑ grupa 11–15 lat …….
   - ❑ grupa najstarsza powyżej 15 lat ……

WSPÓŁPRACA PLACÓWKI OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZEJ Z INNYMI INSTYTUCJAMI/PLACÓWKAMI

1. Współpraca z placówkami oświatowymi
   a) Z jakimi instytucjami oświatowymi współpracuje placówka opiekuńczo-wychowawcza i jakie są formy tej współpracy? ……
   ……
   ……
   ……
   b) Czy i w jakim zakresie obserwuje się trudności we współpracy placówki opiekuńczo-wychowawczej z instytucjami oświatowymi? ……
   ……
   ……
   ……

2. Czy placówka opiekuńczo-wychowawcza współpracuje z organizacjami pozarządowymi, fundacjami i stowarzyszeniami w celu rozwijania i zaspokajania potrzeb edukacyjnych wychowanków (w tym dzieci/młodzieży zdolnej)? Jeśli tak, to z jakimi? Jeśli nie, to dlaczego? .....
.....
.....
.....

3. Czy placówka opiekuńczo-wychowawcza współpracuje ze specjalistami, np. poradnią psychologiczno-pedagogiczną, pedagogiem szkolnym, nauczycielami przedmiotowymi, lekarzem psychiatrą, logopedą, innymi specjalistami (kim?) ……..…, kiedy i w jakich sytuacjach (w tym współpraca na rzecz dzieci/młodzieży zdolnej)? .....
.....
.....

DZIECI/MŁODZIEŻ ZDOLNA W PLACÓWCE

4. Czy w chwili obecnej w placówce są podopieczni, których można uznać za zdolnych/uzdolnionych? Jakiego rodzaju zdolności przejawiają, na jakiej podstawie Pan/Pani tak sądzi? .....
.....……..……
……..……
……
……

5. Czy i w jaki sposób są rozwijane zdolności i zainteresowania dzieci i młodzieży? ……
……..……
……...……
……...……
……

6. Czy dzieci i młodzież (w tym zdolna) uczestniczy w zajęciach pozalekcyjnych/pozaszkolnych/kołach zainteresowań/innych? Jeśli tak, to jakich na terenie placówki/szkoły/innej instytucji? Jeśli nie, to dlaczego? ……
……
……
……
……
……

7. Czy dzieci i młodzież (w tym zdolna) korzysta z zajęć wyrównawczych, korepetycji, innych form wsparcia (jakich?) Jeśli nie, to dlaczego? ……
……
……
……
……

8. Czy placówka opiekuńczo-wychowawcza zapewnia pomoc w nauce, w szczególności przy odrabianiu zadań domowych, ile czasu średnio dzieci/młodzież przeznaczają na naukę (w tym dzieci/młodzież zdolna)? ……
……
……
……
……

ORGANIZACJA CZASU WOLNEGO

9. Czy i w jakich imprezach/wycieczkach/zajęciach organizowanych przez placówkę uczestniczą dzieci/młodzież? Jeśli nie, to dlaczego? ……
……
……
……
……
……

10. Czy i w jakich imprezach/wycieczkach organizowanych przez szkołę uczestniczą dzieci/młodzież? Jeśli nie, to dlaczego? ……
……
……
……
……
W jakich innych formach zabawy i wypoczynku uczestniczą dzieci/młodzież? I kto je organizuje? ……
……
……
……

POMOC/WSPARCIE W ZASPOKAJANIU POTRZEB EDUKACYJNYCH PODOPIECZNYCH

11. Czy rozmawiacie Państwo z dziećmi na temat ich planów edukacyjnych i zawodowych? Jeśli tak, to z czyjej inicjatywy podejmowane są rozmowy? Czy dzieci chętnie rozmawiają na ten temat? .....
.....
.....
.....
.....

12. Czy byłaby potrzebna jakaś pomoc w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych podopiecznych (w tym dzieci i młodzieży zdolnej)? Jaka? .....
....
.....
.....
.....

Opracowanie dr Marzena Ruszkowska, Zakład Pedagogiki, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Dyspozycje do wywiadu na temat zdolnych podopiecznych z dyrektorem/ koordynatorem lub inną osobą wyznaczoną przez dyrekcję

1. **Dzieci i młodzież zdolna w pieczy zastępczej.**
   - Realizacja zajęć dodatkowych, rozwijających w szkole i poza szkołą, w placówce?
   - Udział w konkursach, olimpiadach, zawodach?
   - Funkcjonowanie dzieci/młodzieży w placówce, szkole, środowisku lokalnym?
   - Relacje z innymi dziećmi/młodzieżą w placówce, szkole, środowisku?
   - Otrzymywane wsparcie/w jakim zakresie, od kogo?
   - Sytuacje rodzinne zdolnych podopiecznych.
2. **Współpraca z placówkami edukacyjnymi.**
   - Czy są, jeśli tak, to jakie, problemy na tym polu?
   - Czy i na jakie wsparcie może liczyć placówka ze strony szkoły/poradni psychologiczno-pedagogicznej?
   - Formy, metody pracy ze zdolnym podopiecznym proponowane przez placówki edukacyjne?
3. **Stosunek nauczycieli/wychowawców szkolnych do podopiecznych.**
   - Czy jest taki sam, jak w stosunku do innych dzieci?
   - Jeśli nie, to w czym to się objawia?
   - Trudności w pracy ze zdolnym podopiecznym jako uczniem?
4. **Pozycja zdolnego podopiecznego w zespole klasowym.**
   - Role/funkcje pełnione w klasie szkolnej i w szkole.
5. **Angażowanie się podopiecznych w życie szkoły.**
   - Udział w imprezach/uroczystościach szkolnych.
6. **Wsparcie/pomoc potrzebna do pracy ze zdolnym podopiecznym.**
   - Rodzaj pomocy/wsparcia/od kogo/w jakim zakresie/propozycje rozwiązań.

Marzena Ruszkowska - dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie - 2013 r.), adiunkt w Akademii Bialskiej Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II, członek Zespołu Pedagogiki Społecznej KNP PAN; autorka dwóch monografii: *Rodzina zastępcza jako środowisko opiekuńczo – wychowawcze* (2013) i *Diagnoza rodzin zastępczych w obliczu dylematów współczesności* (2013), a także pracy pod red. *Praca Socjalna z dziećmi, młodzieżą i rodziną* (2014) oraz licznych artykułów naukowych. Ekspert w dziedzinie włączenie społeczne w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Lubelskiego na lata 2014-2020. Zainteresowania naukowe: system pieczy zastępczej, rodzina dysfunkcyjna i formy jej wsparcia, alternatywne formy życia rodzinnego, dziecko zdolne w pieczy zastępczej.

Z recenzji wydawniczych:

[….]całość monografii wydaje się być dobrym przykładem połączenia teorii opieki nad dziećmi i młodzieżą oraz koncepcji zdolności i twórczości jako swoiście rozumianej „nadbudowy" dla wyjaśniania oraz interpretacji uzyskanych wyników badan empirycznych[…..] część teoretyczna opracowania napisana została rzetelnie, w oparciu o szeroką znajomość literatury przedmiotu, a także bez zastrzeżeń natury formalnej, językowej oraz stylistycznej. Część ta stanowi dobre wprowadzenie do części drugiej, odnoszącej się do prezentacji wyników badań własnych.

prof. dr hab. Andrzej Olubiński

Przedstawiana monografia łączy dwa obszary tematyczne – problematykę pieczy zastępczej oraz problematykę dzieci uzdolnionych. Oba, w sensie rozłącznym mają już swoje znakomite omówienie i wieloletnią tradycję dyskursu naukowego na świecie oraz w Polsce, co zresztą Autorka pokazuje poprzez przegląd obu dyskursów wraz z wykazaniem licznych opracowań polskich oraz światowych. Razem, w połączeniu, obie kategorie zagadnieniowe pojawiają się w mojej ocenie po raz pierwszy właśnie w recenzowanej propozycji. Fakt ten nadaje monografii zdecydowany, by nie powiedzieć ogromny, walor oryginalności oraz pokazuje Autorkę jako badaczkę spostrzegawczą, wrażliwą na luki w wiedzy naukowej oraz umiejętną w wyszukaniu oryginalnej ścieżki, która łączy oba pola tematyczne. Już za to należy się Autorce i jej monografii uznanie i pochwała i odpowiedzialna rekomendacja do publikacji pracy. Dodać do tego należy, uznanie za wysiłek badawczy jaki został poniesiony oraz jego efekty w postaci rzetelnych rezultatów naukowych.

prof. dr hab. Ewa Jarosz