

Patrycja Kaszubska-Dziergas  
Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych,  
Instytut Nauk Pedagogicznych  
<https://orcid.org/0000-0002-3335-0432>

Edward Nycz  
Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych,  
Instytut Nauk Pedagogicznych  
<https://orcid.org/0000-0002-3182-0728>

# Wspomaganie procesu organizacji uczenia się dziecka w okresie zdalnej edukacji w doświadczeniu rodziców zastępczych

Supporting the process of organizing  
a child's learning during the period  
of remote education  
in the experience of foster parents

## Abstract:

*Background: Foster parenting is a particular form of parenthood which requires engagement, devotion, patience and relevant skills. Distance learning in the period of the Covid-19 pandemic posed a challenge to both children-students and their guardians, regarding the new situation. The article is a recording of the subjective awareness of the time of plague years 2020–2022.*

*Study aims: Finding out about foster parents' experience in the situation of responsibilities set to them by the education system, meant to facilitate the functioning of children during online learning.*

*Research method: The article presents results of pilot research conducted with the use of interview, partly structured, carried out among a group of foster parents in March 2022.*

*Results: The analysis of the collected empirical material proved that as regards their experience and the roles set to them by the education system, foster parents mainly pointed to the shortcomings of cooperation with teachers and the general school in supporting the child's learning process during the remote education period*

*Conclusions: The awareness of changes, which has arisen in the examined foster parents, as determined by external factors of the arisen situation, indicated the personal need for adjustment to the current educational situation with the aim to aid the young remaining in their care.*

*Keywords: foster parents, child's learning process, remote education, pandemic.*

### **Abstrakt:**

*Tło badań: Rodzicielstwo zastępcze jest szczególnym rodzajem rodzicielstwa, które wymaga zaangażowania, poświęcenia, cierpliwości oraz odpowiednich umiejętności. Zdalne nauczanie w okresie Covid-19 było nową sytuacją zadaniową dla uczniów i ich opiekunów. Artykuł jest pewnym zapisem podmiotowej świadomości czasu zarazy lat 2020–2022.*

*Cel badań: Poznanie doświadczeń rodziców zastępczych w sytuacji wyznaczonych im przez system edukacyjny zachowań ułatwiających funkcjonowanie dzieci w czasie nauki zdalnej.*

*Metoda badawcza: Artykuł prezentuje rezultaty pilotażowych badań metodą wywiadu częściowo ustrukturyzowanego, przeprowadzonych na grupie rodziców zastępczych w marcu 2022 roku.*

*Osiągnięte wyniki: Analiza zebranego materiału empirycznego ukazała, że w swoich doświadczeniach i wyznaczonych im zachowaniach przez system edukacyjny – rodzice zastępczy wskazywali głównie na niedostatki współdziałania z nauczycielami i uogólnioną placówką szkoły we wspomaganiu procesu uczenia się dziecka w okresie zdalnej edukacji.*

*Wnioski: Świadomość zmian u badanych rodziców zastępczych uwarunkowana czynnikami zewnętrznymi zaistniałej sytuacji wskazywała na osobistą potrzebę dopasowania się do zaistniałej sytuacji edukacyjnej w celu pomocy wychowankom poddanych ich opiece.*

*Słowa kluczowe: rodzice zastępczy, proces uczenia się dziecka, zdalna edukacja, pandemia.*

## 1. Wprowadzenie

Marzec roku 2020 przyniósł istotne zmiany w polskim szkolnictwie. Z powodu pandemii COVID-19 w szkołach wprowadza się nauczanie zdalne. Choć kształcenie na odległość było znane środowisku oświatowemu, to jednak jego różne formy stosowane były przez nauczycieli jedynie incydentalnie, amatorsko, a nade wszystko za zgodą nauczyciela oraz uczącego się. Obowiązek realizacji zajęć z uczniami w formach spowodowanych ograniczeniami z powodu pandemii stał się dużym wyzwaniem zarówno dla nauczycieli, uczniów, jak również ich rodzin. Organizacja pracy w zmienionej rzeczywistości miała być rozwiązaniem tymczasowym. Okazało się jednak inaczej. Nauka zdalna z przerwami trwała w polskich szkołach prawie dwa lata (Kupczyk, 2021, p. 8).

Pandemia wymusiła zmiany w wielu obszarach życia, w tym w obszarze życia rodzinnego. Szkoła wkroczyła do domu, a dom stał się szkołą. Rodzice zostali zobligowani do wielu dodatkowych działań. Począwszy od zorganizowania dziecku w domu technicznej przestrzeni do nauki zdalnej do wspierania, pomagania mu w planowaniu zajęć i nauce, czuwania nad jego aktywnością w sieci oraz dbania o komunikację i współpracę z nauczycielami. Innymi słowy rodzice musieli pełnić role, których dotychczas nie pełnili w ogóle lub pełnili tylko częściowo. Z dnia na dzień stali się pedagogami, nauczycielami, inspiratorami edukacji oraz „informatykami”. Niewątpliwie im większa była liczba dzieci w rodzinie, tym trudniejsze stawało się pełnienie tych ról. Przykładem są rodziny zastępcze, dla których edukacja zdalna oznaczała bardzo duże, czasochłonne zaangażowanie rodziców zastępczych we wspomaganie organizacji procesu uczenia się dziecka na każdym etapie jego edukacji. Niestety w dotychczasowych opracowaniach naukowych poświęconych problematyce edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19 zdecydowanie brakuje rozważań na ten temat. A przecież rodzina zastępcza to specyficzna forma pomocy dziecku, które z różnych przyczyn nie może wychowywać się w naturalnym środowisku opiekuńczo-wychowawczym. W zależności od formy pieczy zastępczej – w rodzinie takiej przebywa zazwyczaj od 3 do 8 dzieci<sup>1</sup>. Dużym zatem wyzwaniem dla rodziców zastępczych stało się przygotowanie stanowisk do nauki zdalnej dla każdego dziecka oraz towarzyszenie każdemu dziecku w trakcie lekcji *online*. Co więcej, jak podkreśla Katarzyna Ćwirynkało oraz Urszula Bartnikowska znaczna część podopiecznych to uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a więc wymagający szczególnego wsparcia i zindywidualizowanego podejścia (Ćwirynkało, Bartnikowska, 2018, p. 83).

---

<sup>1</sup> Patrzą: Ustawa z 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej [Dz.U. 2011, nr 149 z późn. zm.].

Wskazać należy, że niniejszy artykuł jest pewnym zapisem doświadczeń rodziców zastępczych w zakresie udzielanej pomocy swoim podopiecznym przed rozpoczęciem oraz w trakcie lekcji zdalnych czasu zarazy w latach 2020–2022<sup>2</sup>.

Udzielenie głosu rodzicom zastępczym umożliwi ukazanie nie tylko domowej organizacji nauki zdalnej, ale również obszary, w których funkcjonowała prawidłowo, a gdzie były widoczne jej braki. W chwili, w której ukończono badania szkoły już pracowały w trybie stacjonarnym. Badani odnosili się więc do doświadczeń (faktyczności) z całego okresu edukacji zdalnej.

## 2. Założenia metodologiczne badań własnych

Artykuł prezentuje rezultaty badań pilotażowych przeprowadzonych na grupie rodziców zastępczych w marcu 2022 roku. Przedmiotem rozważań uczyniono wspomaganie procesu organizacji uczenia się dziecka w czasokresie zdalnej edukacji z perspektywy rodziców zastępczych. Celem badań było poznanie doświadczeń rodziców zastępczych w przygotowaniu miejsca do nauki zdalnej w domu oraz udzielaniu dziecku pomocy w trakcie lekcji *online*. Główny problem badawczy sformułowano następująco: jak doświadczali badani rodzice zastępczy organizację procesu uczenia się dziecka w domu w czasie zdalnej edukacji? Doświadczenie zyskuje tu walor narzędzia poznania, nierozzerwalnie związanego z podmiotem poznającym (Wyka, 1993, p. 5).

W badaniach zastosowano fenomenografię<sup>3</sup>, a więc jakościowe (interpretatywne) podejście badawcze. Przyjęto tzw. perspektywę drugiego rzędu, która „nie odsyła” już nas do świata samego w sobie – właściwie w ogóle nie znajduje się on w „jej polu zainteresowania” – lecz wskazuje na pewną charakterystyczną postawę badawczą, dla której właściwym przedmiotem zainteresowania jest nie sam świat (czymkolwiek miałby on być), ale podmiotowe koncepcje rzeczywistości” (Moroz, 2013, pp. 34–35). A zatem istotą staje się samo zbadanie, w jaki sposób ludzie doświadczają, interpretują, rozumieją, postrzegają czy konceptualizują różne aspekty rzeczywistości (Moroz, 2013, p. 35). Metodą zbierania danych były indywidualne wywiady częściowo ustrukturyzowane, które poddano transkrypcji, kodowaniu i kategoryzacji.

---

<sup>2</sup> Ze względu na specyficzne środowisko opiekuńczo-wychowawcze – rodzice zastępczy przez cały okres trwania pandemii COVID 19 zmagali się z podobnymi trudnościami.

<sup>3</sup> Początki fenomenografii sięgają lat 70. XX w. w ośrodku studiów nad edukacją na uniwersytecie w Goeteborgu. Twórcą tej metody jest Ference Marton. Fenomenografia jest opisem rzeczy, zjawisk ujawniające się nam w bezpośrednim doświadczeniu. Patrz: A. Jurgiel-Aleksander (2016) ‘Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza’, *Rocznik Andragogiczny*, no. 23, p. 267–282.

Grupę badaną wybrano na podstawie adekwatności do celu badań, co oznacza, że doświadczała ona badanego zjawiska (Green, Bowden, 2009, p. 60). W okresie pandemii COVID 19 każdy rodzic zastępczy doświadczał organizacji procesu uczenia się dziecka na każdym etapie jego edukacji. Badaniem objęto 6 rodziców zastępczych – 3 matki zastępcze i 3 ojców zastępczych w wieku 44–61 lat, w tym 5 osób było mieszkańcami wsi, a 1 osoba miasta. Długość okresu bycia w roli rodzica zastępczego wyniosła od 10 do 21 lat. Pięć osób tworzyło rodzinny dom dziecka, a jedna rodzinę zastępczą zawodową. Liczba dzieci objętych opieką zastępczą wyniosła od 6 do 9. Badania były skierowane „ku człowiekowi”, realizując ideę *human science* czyli uprawiane są w ludzkiej perspektywie (Ciechowska, Szymańska, 2018, p. 38). Analiza i interpretacja dokonywana przez badaczy opiera się o realne fakty, emocjonalnie przeżyte przez badanych, których dobiera się spośród „partnerów w rzeczywistości”. W omawianym badaniu poproszono o informacje rodziców zastępczych zrzeszonych w Stowarzyszenie Rodzin Zastępczych „Dobra Rodzina” (Kaszubska-Dziergas, 2000, p. 142), dobierając tych, którzy chcieli podzielić się własnym doświadczeniem z badaczami. Wywiady połączone z obserwacją miejsca przeprowadzono w domach badanych, gdzie odbywała się edukacja na odległość.

Kodując badania przyjęto sposób oznaczenia badanych – M (mężczyzna) lub K (kobieta), a formę rodzinnej pieczy zastępczej jako RZZ (rodzina zastępcza zawodowa) lub RDD (rodzinny dom dziecka). Uwzględniono także numer osoby uczestniczącej w wywiadzie. Zgromadzony materiał badawczy uznano za wystarczający dla dalszych analiz jakościowych w zakresie próby, z uwagi na pilotażowy charakter badań. Jak zauważa John Ward Creswell proces badawczy w badaniach jakościowych nie musi być precyzyjnie określony bowiem, gdy badacz przystąpi do badań i zacznie gromadzić dane wszystkie jego fazy mogą jeszcze ulec zmianie lub przesunąć się (Creswell, 2013, p. 191). Przyjęta metoda analizy danych podąża za motywem przewodnim badań jakościowych, którym jest wykorzystanie w jak największym stopniu zdobytej (poznawczo i kształcąco) wiedzy od respondentów (Creswell, 2013, p. 191).

### 3. Analiza wyników

#### 3.1. Domowa organizacja nauki zdalnej

Kilkukrotne czytanie i porównywanie wywiadów między sobą pozwoliło na wyróżnienie najważniejszych tematów poruszanych przez rodziców zastępczych. Pierwszy dotyczył domowej organizacji nauki zdalnej. Wszystkie opowie-

ści (6) z wywiadów potwierdzają w tym zakresie duże trudności. Przykładowe wypowiedzi:

*Potrzebna była nagła reorganizacja naszego życia rodzinnego. Wszystkie nasze dzieci są w wieku szkolnym. Trzeba było zorganizować sześć stanowisk komputerowych. Każde dziecko musiało mieć swój komputer, kamerkę internetową, słuchawki nauszne lub głośniki. Aby dzieci mogły się skoncentrować na nauce i nie przeszkadzały sobie nawzajem wspólnie z mężem postanowiliśmy przeznaczyć na naukę zdalną dodatkowe pokoje, oprócz oczywiście pokoi dzieci. Wiązało się to z ich przemeblowaniem w taki sposób, aby jednocześnie można było się w nich uczyć i z nich korzystać jak dotychczas. Około siedmiu godzin dziennie siedziałam z dziećmi przed komputerem – kontrolując ich pracę i często tłumacząc przekazywany przez nauczyciela materiał. Chodziłam od jednego do drugiego komputera. Z dnia na dzień stałam się nauczycielem. W ciągu dnia brakowało czasu na czynności dnia codziennego: pranie, gotowanie czy sprząatanie [K 1, RZZ].*

*Okres zdalnej edukacji był bardzo trudny dla naszej rodziny. Po całym domu porostawianych było siedem stanowisk komputerowych. Nie tylko cały dzień towarzyszyłem i mobilizowałem dzieci do nauki w trakcie zdalnej edukacji, ale również zajmowałem się obsługą techniczną komputera oraz pilnowałem godziny rozpoczęcia lekcji. Mamy dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i one w ogóle sobie nie radziły na lekcjach online. Często trzeba było wznawiać przerwane przez nich połączenie i ustawicznie czuwać, aby nie wstawały od biurka. Wszystko, co robiłem wymaga się od nauczyciela w trakcie lekcji: tłumaczyłem materiał, pomagałem notować, wykonywać zadania. Jednym słowem – nasz dom stał się szkołą [M 2, RDD].*

*Dużym dla nas problemem było zapewnienie każdemu dziecku dostępu do komputera i dobrego łącza. W związku z tym, że nie mieliśmy odpowiedniej ilości komputerów w domu – musieliśmy je wypożyczyć ze szkoły. Mamy 6 dzieci w wieku szkolnym. Są one w różnym wieku i z różnymi deficytami rozwojowymi, a więc każdemu dziecku trzeba było towarzyszyć na zdalnych lekcjach. Dużym problemem dla młodszych dzieci, ale również nas rodziców zastępczych była obsługa komputera. Do pomocy angażowałam starszego syna, który „czuwał” nad sprzętem [K 3, RDD].*

*Czym innym jest odrabianie lekcji, a czym innym uczestnictwo w lekcjach online. W okresie zdalnej nauki nie wystarczały pokoje z biurkami. Potrzebowaliśmy dodatkowych dobrej jakości komputerów, a przede wszystkim osobnej przestrzeni do nauki dla każdego dziecka. Mamy 6 dzieci w wieku szkolnym i 2 w wieku przed-*

szkolnym. W trakcie zdalnej edukacji wyzwaniem dla nas była organizacja czasu wolnego dzieciom w wieku przedszkolnym. Dzieci te nie rozumiały, że w domu trwają lekcje online i nie można wchodzić do pokoi, które były do tego przeznaczone [M 4, RDD].

Z analizy wypowiedzi respondentów wynika, że większa liczba dzieci w rodzinach zastępczych powodowała, że opiekunom trudno było zorganizować w domu przestrzeń do zdalnej nauki. Zaczynając od braku odpowiedniej ilości sprzętu dobrej jakości oraz dobrego łącza internetowego, do braku osobnej przestrzeni do zdalnej nauki dla każdego dziecka oraz braku możliwości ustawicznego towarzyszenia każdemu dziecku w trakcie lekcji *online*, a także problemu z organizacją czasu wolnego dzieciom w wieku przedszkolnym w trakcie trwającego w domu zdalnego nauczania. W niektórych rodzinach zastępczych pojawił się również dodatkowy problem, a mianowicie brak umiejętności obsługi komputera. Dotyczy to zarówno rodziców zastępczych, jak również dzieci w młodszym wieku szkolnym.

### 3.2. Doświadczenia związane z nauką zdalną

Dzięki fenomenograficznej analizie wypowiedzi rodziców zastępczych możliwe było wyodrębnienie wątku doświadczeń związanych z nauką zdalną. Należy podkreślić, że pomimo przewagi pejoratywnych doświadczeń (4) respondenci znaleźli także pozytywne jej aspekty (2). Dwóch rodziców zastępczych przyznało, że okres zdalnej edukacji sprzyjał zacieśnianiu więzi rodzinnych. Poprzez towarzyszenie i wspieranie dzieci w trakcie lekcji *online* jeszcze bardziej zbliżyli się do swoich podopiecznych. Poznali więcej ich mocnych i słabych stron, a przede wszystkim jeszcze bardziej utwierdzili w przekonaniu, że są one w ich centrum zainteresowania, że są przez nich kochane i akceptowane. Bez wątplenia, dzieci przebywające w zastępczym środowisku opiekuńczo-wychowawczym potrzebują szczególnej bliskości i uwagi, bowiem niosą one ze sobą bagaż trudnych, często traumatycznych doświadczeń. Zamiast miłości, akceptacji, mobilizacji do nauki, musiały zmierzyć się z odrzuceniem, problemami w szkole oraz z nieprzyjemnościami w grupie rówieśniczej. Dlatego to towarzyszenie podopiecznym zarówno w trudnych, jak i przyjemnych chwilach zwiększa ich poczucie wartości i bezpieczeństwa, które z kolei sprzyja budowaniu pozytywnego obrazu siebie (Luberadzka-Gruca, Wojtasińska, Zmarzlik, 2013, p. 36). W tym miejscu warto również zwrócić uwagę na wskazane przez rodziców zastępczych przedmioty, których realizacja w trybie zdalnym wymaga zastanowienia i dopracowania – matematyka oraz język polski. Natomiast przedmioty, które ich zdaniem najbar-

dziej zyskały na zdalnym nauczaniu to informatyka oraz plastyka. Jak stwierdziła jedna z badanych:

*Pomaganie dzieciom w lekcjach online miało swoje plusy – lepiej je poznałam – ich mocne i słabe strony oraz jeszcze bardziej do nich się zbliżyłam. Okazywałam im dużo czułości i cierpliwości. Rozumiałam to, że bywają nerwowe – bo połączenie się zerwało, bo nie potrafiły na czas wykonać zadania, bo trudno im było wysiedzieć przed monitorem w jednej pozycji przez kilka godzin. Swój udział w wspieraniu procesu uczenia się dziecka w okresie zdalnej edukacji oceniam dobrze. Dałam z siebie tyle ile mogłam, a przy okazji sama przyswoiłam wiele nowych treści. Uważam, że nauczyciele także poradzili sobie ze zdalnym nauczaniem mimo wielu trudności techniczno-organizacyjnych. Muszę jednak stwierdzić, że przedmioty: matematyka oraz język polski dużo straciły na zdalnym nauczaniu. Są to przedmioty, których realizacja bez bezpośredniego kontaktu z nauczycielem jest bardzo trudna. Zyskał natomiast przedmiot: plastyka. Wszystkie potrzebne materiały dzieci miały pod ręką. Nauczyciel mógł zastosować przeróżne techniki plastyczne [K 1, RZZ].*

Inny badany nadmienił:

*Przede wszystkim okres zdalnej nauki pozwolił zacieśnić więzi pomiędzy wszystkimi członkami rodziny. Dzieci utwierdziły się jeszcze bardziej w przekonaniu, że mogą na nas polegać. Owszem – wspólnie z żoną większość czasu w ciągu dnia spędzaliśmy na lekcjach online wspierając nasze dzieci w nauce, ale całymi dniami byliśmy ze sobą i dla siebie. Nauczyciele bardzo się starali. Mieli dużo cierpliwości. Musieli dłużej tłumaczyć dany materiał, bo dzieciom „przez monitor” było trudniej przyswoić wiedzę. W szczególności dotyczy to młodszych dzieci. W pamięci najbardziej utkwiły mi zajęcia z informatyki. Początek zdalnej nauki wiązał się z problemami z obsługą komputera. Nauczyciel z informatyki wpadł na świetny pomysł. Postanowił prowadzić zajęcia instruktażowe z obsługi komputera i oprogramowania. To nam – rodzicom zastępczym, ale przede wszystkim młodszym dzieciom ułatwiło pracę przy komputerze [M 4, RDD].*

Większość badanych rodziców zastępczych (4) ma pejoratywne doświadczenia z okresu zdalnej edukacji. Jednak nie wynikają one z braku wiedzy i umiejętności nauczycieli, a systemu edukacji zdalnej. Nikt na tę formę nauki nie był przygotowany. Prawie wszystkie dzieci z badanych rodzin, to dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wymagają one zatem indywidualnego podejścia oraz zaplanowanych i często niestandardowych – dostosowanych do ich potrzeb i możliwości metod i form pracy edukacyjnej i terapeutycznej (Dobrowolska,

2018, p. 8). Choć Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało poradnik dotyczący kształcenia na odległość, to zdaniem respondentów specyfika zdalnego nauczania uniemożliwiła realizację powyższych działań przez nauczycieli. Badani mówili:

*Uważam, że w trakcie lekcji online, która trwa 45 minut powinna być przewidziana przerwa. Tym bardziej, że mam dzieci z orzeczeniem o niepełnosprawności intelektualnej. Koncentracja moich dzieci kończyła się po 10 minutach. Wyciszały komputery, wstawały i od nich odchodziły. Trudno im było przyswajać wiedzę siedząc kilka godzin przed monitorem bez bezpośredniego kontaktu z nauczycielami i rówieśnikami. Nauczycielom nie było łatwo, bo byli ograniczeni stosowaniem metod i form pracy. Dlatego wielu z nich uznało, że najlepszą formą pracy zdalnej jest otrzymana od nich praca z materiałami i instrukcjami do wykonania. To nie mobilizowało dzieci do nauki, a wręcz przeciwnie – zniechęcało. W trakcie trwającej edukacji zdalnej doszedłem do wniosku, że najlepszym rozwiązaniem dla moich dzieci będzie nauczanie domowe. Zajmuje ono mniej czasu i jest efektywniejsze. Mówię z doświadczenia, bo zostało ono przeze mnie wprowadzone jeszcze w okresie zdalnej edukacji [M 2, RDD].*

*Bywały momenty, że czułam się bezradna. Nie zawsze potrafiłam wytłumaczyć dzieciom przekazany przez nauczyciela materiał. Wszystkie nasze dzieci wymagają indywidualnego podejścia ze strony nauczyciela, rozmów z psychologiem, pedagogiem szkolnym, ale również kontaktów z rówieśnikami. Tego wszystkiego zabrakło. Brakowało także ruchu. Wszystkie organizowane przez szkoły pozalekcyjne sportowe zajęcia, na które wcześniej – przed pandemią chodzący dzieci zostały zawieszane. A są one dla nich niezwykle ważne – nie tylko ze względu na ruch, że mogą poczuć się w czymś dobre, ale przede wszystkim pomagają im choć na chwilę zapomnieć o ich trudnym życiu [K 3, RDD].*

*Nie zawsze mogłem pomagać dzieciom w trakcie lekcji online, bo pracuję na zmianę. Wtedy zastępowała mnie żona. Wszystkie nasze dzieci w wieku szkolnym potrzebowały ustawicznego wsparcia – i tu chodzi nie tylko o naukę, ale również dyscyplinę. Trudno było im się skupić na nauce. W klasie przychodzi to o wiele łatwiej. W domu na co dzień dużo się dzieje – pranie, gotowanie, ktoś przyjdzie. Co więcej, jedno dziecko rozpoczynało zajęcia wcześniej, drugie później. Przeszkadzali sobie nawzajem, dekoncentrowali się [M 5, RDD].*

*W trakcie zdalnej edukacji dzieci o wiele mniej gromadziły wiedzy niż teraz przy bezpośrednim kontakcie z nauczycielami. Tego już się nie nadrobi. Nie ze wszystkich*

*przedmiotów potrafiłam dzieciom pomóc. Brakowało dodatkowych zajęć, w trakcie których można byłoby raz jeszcze przepracować dany materiał. W trakcie lekcji online dzieci przeszkadzały sobie nawzajem: śmiały się, wygłupiały – trudno było je uspokoić. Nauczyciele starali się. My zresztą również. Szkoda jednak, że wszyscy nie zostaliśmy przygotowani do zdalnej edukacji [K 6, RDD].*

Z analizy wypowiedzi respondentów pod kątem ich doświadczeń związanych z nauką zdalną wyłaniają się trzy podstawowe bariery, które utrudniały efektywne nauczanie i uczenie się w okresie zdalnej edukacji. Należą do nich: (a) niemożność zastosowania przez nauczycieli zindywidualizowanych metod i form nauczania, (b) problemy ze zrozumieniem i opanowaniem przez dziecko przekazywanego przez nauczycieli materiału ze względu na trudności z koncentracją w trakcie lekcji *online* oraz potrzebę większej ilości czasu na naukę, (c) trudności rodziców zastępczych z wytłumaczeniem dziecku materiału z danego przedmiotu. Co więcej, analiza wypowiedzi badanych rodziców zastępczych ujawniła cztery działania, których realizacja sprawiłaby, że zdalne nauczanie dzieci, w tym dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stałoby się efektywniejsze: przerwy w trakcie 45 minutowej lekcji *online*, dodatkowe lekcje *online* pozwalające przepracować raz jeszcze niezrozumiały dla dziecka materiał, dodatkowe zajęcia *online* rozwijające zainteresowania dzieci i kształtujące ich osobowość oraz wypracowanie metod i form pracy zdalnej z uczniami wymagających indywidualnego podejścia.

### **3.3. Wzajemne relacje rodziców zastępczych i nauczycieli w okresie zdalnej edukacji**

Analiza odpowiedzi rozmówców pod kątem oceny wzajemnej relacji rodziców zastępczych i nauczycieli w okresie zdalnej edukacji pokazała, że dla rodziców zastępczych (4) była ona niewystarczająca, aby móc najbardziej skutecznie wpływać na postępy dziecka w nauce. Niemniej należy podkreślić, że relacje między rodzicami zastępczymi a nauczycielami to sprawa niezwykle trudna, wymagająca taktu, zrozumienia, często konsensusu i dostosowania się do oczekiwań i wymagań każdej ze stron. Nie ma jednego uniwersalnego przepisu na nawiązanie prawidłowych stosunków. Można jednak wskazać trzy filary, na których powinna opierać się ich wzajemna relacja: zaufanie, lojalność oraz podporządkowanie się celowi należycie uświadomionemu zarówno przez rodziców zastępczych, jak i nauczycieli (Winiarski, 2002, p. 5). Powinna polegać na ustawicznym, wzajemnym uzupełnianiu się, aby zapewnić podopiecz-

nemu jak najwięcej doświadczeń niezbędnych do jego prawidłowego rozwoju (Babiuch, 2002, p. 7).

Zdaniem respondentów (4) zdecydowanie za mało było indywidualnych rozmów na temat postępów i trudności dzieci w nauce. Zabrakło także wspólnej inicjatywy w celu wypracowania praktycznych rozwiązań do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W okresie pandemii – ze względu na administracyjne i sanitarne obostrzenia – współpraca obydwu podmiotów ograniczała się wyłącznie do kontaktów telefonicznych oraz elektronicznych, które zdaniem respondentów nie sprzyjają otwarciu się na drugiego człowieka i nigdy nie zastąpią kontaktu bezpośredniego. Przykładowo mówili:

*Ogólnie mam dobre relacje z nauczycielami moich dzieci. Jednak okres zdalnej edukacji był okresem specyficznym i trudnym jednocześnie. Nauczyciele poszczególnych przedmiotów kontaktowali się z nami wyłącznie poprzez dziennik elektroniczny. Natomiast wychowawca klasy kontaktował się sporadycznie telefonicznie lub przez WhatsAppa. Brakowało zebrań w klasie z rodzicami oraz dodatkowych w razie potrzeby spotkań. Zebranie w klasie było jedno i to na koniec roku szkolnego. To zdecydowanie za mało. Przecież nie każdy problem da się rozwiązać telefonicznie. Bywały sytuacje, że musiałam inicjować kontakt telefoniczny z wychowawcą klasy. Chodziło o udzielenie pomocy i wsparcia w realizacji określonego materiału dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nie otrzymaliśmy żadnych wskazówek jak mamy z nimi pracować [K 1, RZZ].*

*Z przykrością muszę stwierdzić, że najczęstszym powodem kontaktu ze strony nauczyciela był brak oddanej pracy na czas lub nieobecność dziecka na lekcji online. Ja natomiast kontaktowałam się w sytuacji, kiedy dziecko miało trudność z przyswojeniem wiedzy z danego przedmiotu – prosząc o dodatkowe materiały. W okresie pandemii zabrakło możliwości integracji ze szkołą – np. wspólna z wychowawcą klasy organizacja wycieczki czy imprezy klasowej. Wtedy odczuwaliśmy poczucie przynależności do społeczności szkolnej. Łatwiej nam było rozmawiać z nauczycielami o problemach naszych dzieci [K 3, RDD].*

Pozostali rodzice zastępczy (2) stwierdzili, że nie odczuli zmian w relacji pomiędzy nimi a nauczycielami w okresie zdalnej edukacji. Jeden z mężczyzn powiedział:

*Moje relacje z nauczycielami w okresie zdalnej edukacji były takie same, jak przed pandemią. Często kontaktowaliśmy się telefonicznie. To były długie i trudne roz-*

*mowy, ale wiedziałem, że tylko wspólnie możemy rozwiązać dany problem. Ufamy sobie i wiemy, że dobro dzieci jest najważniejsze [M 4, RDD].*

### 3.4. Nauczanie zdalne versus nauczanie tradycyjne

Wszyscy respondenci (6) są zgodni co do tego, że nauczanie zdalne nie przyniosło oczekiwanych rezultatów i raczej nigdy nie zastąpi nauczania tradycyjnego. Nauczanie tradycyjne w odróżnieniu od nauczania zdalnego to ich zdaniem nauka z innymi uczniami, nauka od siebie nawzajem, a przede wszystkim głęboka interakcja pomiędzy uczniami i nauczycielami, która zwiększa motywację do nauki, wiarę we własne siły oraz wpływa na wartość przyswojonej wiedzy. Do największych wad zdalnego nauczania respondenci zaliczyli: brak osobistego kontaktu z nauczycielami, ograniczoną możliwość weryfikacji samodzielności pracy, a także konieczność dużej samokontroli u dzieci. Przykładowo badany powiedział:

*Zdalne nauczanie nie okazało się na tyle skuteczne, na ile myślano, że jest. Być może w przypadku dzieci klas starszych występuje ograniczona skuteczność. Jednak u dzieci młodszych oraz w szkolnictwie specjalnym nauczanie w formie zdalnej to pomyłka [M 2, RDD].*

Inna badana powiedziała wprost:

*Dzieciom łatwiej jest się uczyć w grupie – w klasie szkolnej przy bezpośrednim kontakcie z nauczycielami i rówieśnikami. Lekcje online wymagały od podopiecznych większej samodyscypliny. Natomiast względy techniczne uniemożliwiały nauczycielowi panowanie nad wszystkimi zadaniami przez nich wykonywanymi. Zdalne nauczanie spowodowało lukę w wiedzy naszych dzieci. Po pandemii nauczyciele nie wracają do materiałów z okresu zdalnej nauki – by wychwycić braki i je uzupełnić. Dostarczają nową wiedzę, a dzieciom mającym braki w wiedzy coraz trudniej uczyć się [K 3, RDD].*

## Zakończenie

Zaprezentowane wyniki badań nie wyczerpują omawianej problematyki, a raczej stanowią pewnego rodzaju wstęp do dalszych dociekań oraz do konstruowania dalszych badań dotyczących doświadczeń rodziców zastępczych z zakresu wspomaganie organizacji procesu uczenia się dziecka w okresie zdalnej edukacji.

Sytuacja w globalizującym się świecie jest niestabilna i nieprzewidywalna, (pandemie, sytuacje wojenne, niepokoje społeczne, oszczędności energetyczne...), dlatego sytuacja nauczania na odległość może być administracyjnie wskazana w każdej chwili w społeczeństwie. Przedstawione wyniki badań pilotażowych dowodzą, że w swoich doświadczeniach i wyznaczonych im zachowaniach przez system edukacyjny – rodzice zastępczy wskazywali głównie na niedostatki współdziałania z nauczycielami we wspomaganie organizacji procesu uczenia się dziecka w okresie zdalnej edukacji. Sytuacja „zaskoczyła” badanych, którzy nie byli przygotowani na zmianę rzeczywistości oświatowej dzieci znajdujących się w ich opiece.

Lekcje *online* okazały się dużym wyzwaniem zarówno dla nauczycieli, podopiecznych z rodzin zastępczych, jak również ich badanych opiekunów. Musieli się oni zmagać z wieloma problemami organizacyjnymi, finansowymi, technicznymi, merytorycznymi oraz adaptacyjnymi. Brak bezpośredniego kontaktu ze szkołą oraz nagłe zaburzenie codziennej rutyny dnia codziennego okazały się bardzo trudne. Większość podopiecznych z rodzin zastępczych to uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a więc wymagający indywidualnego wsparcia i wskazówek, dzięki którym wykonają zaplanowane przez nauczyciela zadania. Kształcenie na odległość ze względu na swój specyficzny charakter uniemożliwiało podjęcie tych działań. Świadomość zmian u badanych rodziców zastępczych uwarunkowana czynnikami zewnętrznymi zaistniałej sytuacji wskazywała na osobistą potrzebę dopasowania się do zaistniałej sytuacji edukacyjnej w celu pomocy wychowankom poddanym ich opiece. W miarę swoich możliwości pełnili oni funkcję nauczyciela i specjalisty, by dotychczas osiągnięte efekty nie zostały utracone. Było to bardzo trudne zadanie, wymagające od nich dużego wysiłku, czasu i energii. Wszyscy podopieczni – młodsi i starsi potrzebowali pomocy technicznej i wsparcia merytorycznego w trakcie lekcji *online*. Ponadto przy większej ilości dzieci trudno było zagospodarować przestrzeń do nauki dla każdego dziecka, eliminując jednocześnie czynniki rozpraszające skupienie i uniemożliwiające gromadzenie wiedzy.

Rozpatrując uzyskane dane widoczna staje się potrzeba pogłębionej analizy wzajemnych oczekiwań rodziców zastępczych i nauczycieli oraz zmian w relacji, którą aktualnie tworzą, by móc w jak najbardziej skuteczny sposób wpływać na proces uczenia się dziecka na każdym etapie jego edukacji, dla którego pozytywne doświadczenia szkolne mają znaczenie na dalszy bieg jego życia. W omawianych badaniach dominuje u respondentów negatywne ujęcie sytuacji, którą stworzyła pandemia w ich domach za sprawą edukacji zdalnej. Podkreślana dobra współpraca z kadrą dydaktyczną w czasie przedpandemicznym powinna za sprawą zmodyfikowanej obecnie (przez doświadczenie) kultury pracy szkoły wywołać efekt synergiczny w omawianym zjawisku, o którym wiemy dzisiaj więcej niż dwa lata temu.

Data wpłynięcia: 2022-04-05;

Data uzyskania pozytywnych recenzji: 2022-11-08;

Data przesłania do druku: 2022-12-30.

## Bibliografia

- Babiuch, M. (2002) *Jak współpracować z rodzicami trudnych uczniów*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ciechowska M., Szymańska M. (2018) *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, cz. I., Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Creswell, J.W. (2013) *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ćwirynkało, K., Bartnikowska, U. (2018) 'Dzieci z rodzin zastępczych w szkole. Raport o współpracy rodziców zastępczych z personelem szkoły', *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 4.
- Dobrowolska, M. (2018) *Wykorzystanie TIK w nauczaniu i uczeniu się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Green, P., Bowden, J.A. (2009) 'Principles of developmental phenomenography', *The Malaysian Journal of Qualitative Research*, vol. 2, no. 2.
- Jurgiel-Aleksander, A. (2016) 'Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza', *Rocznik Andragogiczny*, no. 23.
- Kaszubska-Dziergas P., (2000) *Rodzicielstwo zastępcze w powiecie kędzierzyńsko-kozielskim*, Szkice Kędzierzyńsko-Kozielskie XXI, Wydawnictwo: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kupczyk, A. (2021) *Organizacja kształcenia i wychowania – prawne aspekty edukacji zdalnej. Zdalne zarządzanie szkołami przez organ prowadzący*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Luberadzka-Gruca, J., Wojtasińska, E., Zmarzlik, J. (2014) 'Kodeks bezpiecznej opieki w rodzicielstwie zastępczym', Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020) *Kształcenie na odległość - Poradnik dla szkół*, Warszawa: Departament Informacji i Promocji.
- Moroz, J. (2018) 'Fenomenografia jako metoda badania treści świadomościowych', *Pedagogika Szkoły Wyższej*, no. 1.
- Ustawa z 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej [Dz.U. 2011, nr 149 z późn. zm.].
- Winiarski, M. (2002) 'Dialog i współpraca nauczycieli i rodziców', *Nowa Szkoła*, no. 10.
- Wyka A., (1993) *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.