



Hanna Kostyło

Uniwersytet WSB Merito w Toruniu

ORCID 0000-0003-1214-0935

Sytuacja dziecka adoptowanego w kontekście edukacji

The situation of adopted children in the context of education

Abstract: This article is focused on the situation and problems experienced by adopted children in the context of school education. The article's goal is to present the way in which the adopted children's parents assess their educational achievements, and to what extent teachers working with those children are well prepared for the work. In the text, the analysis of the reference literature method is used. In the first point, the specificity of developmental situation of adopted children is discussed, given their earlier staying in the foster care system. Additionally, the statistical data regarding the current numbers of children being either adopted or cared for in the foster care system in Poland is presented here. In the second point, the findings of a Polish research project dealing with the foster parents' opinions on the specific educational needs of children placed in the foster care system are shown. In the third point, the results of two most recent foreign empirical research projects (carried out in the UK and the US) are analyzed, both of which are directly related to the title problem pursued in this article. During the projects opinions were collected respectively from parents and teachers. The article considerations end with a concise summary, in which pedagogical significance of the discussed questions and the need of undertaking relevant empirical research are underscored.

Keywords: adoption, foster care, school education, source analysis.

Wprowadzenie

Edukacja dotyczy wszechstronnego rozwoju człowieka, a każdy człowiek niesie ze sobą specyficzne uwarunkowania biologiczne i społeczne. Grupą społeczną, która jest obiektem namysłu w niniejszym artykule, są dzieci adoptowane, a dokładniej ich sytuacja w kontekście edukacyjnym. Pojęcie sytuacji jest szerokie i obejmuje zarówno okoliczności towarzyszące danemu zjawisku, jak i położenie osób lub instytucji w kontekście tego zjawiska. Odnosząc się do sytuacji edukacyjnej dzieci adoptowanych, w niniejszym artykule zwraca się uwagę przede wszystkim na ocenę ze strony rodziców adopcyjnych stanu osiągnięć akademickich i społecznych tych dzieci, a także na ocenę ze strony nauczycieli ich własnego przygotowania do pracy z dziećmi adopcyjnymi jako uczniami.

Adopcja (z jęz. łac.: *adoptio*) oznacza usynowienie czyli przybranie (uznanie), przysposobienie obcego biologicznie dziecka za własne potomstwo. W latach 2006-2016 liczba adopcji w Polsce była względnie stała i wynosiła około 3,300 przysposobień rocznie. W roku 2017 polskie sądy orzekły 2.662 przysposobień, odnotowano spadek o 399 adopcji w skali kraju. Kolejne lata potwierdziły ten trend. W 2018 roku – jak podaje raport NIK z 2020 roku – orzeczono 2.661 przysposobień. Najbardziej pożądane przez kandydatów na rodziców adopcyjnych są najmniejsze dzieci – najlepiej niemowlęta lub dzieci do 1. roku życia. Jednak liczebnie najwięcej adopcji w Polsce dotyczy dzieci między 1. a 3. rokiem życia, a w drugiej kolejności w wieku 5-7 lat. Najmniejsze szanse na adopcję mają nastolatki, gdyż niewielu kandydatów na rodziców jest gotowych na zaopiekowanie się takimi dziećmi, szczególnie jeśli dzieci mają za sobą wieloletni pobyt w placówkach opiekuńczych. W sumie, biorąc pod uwagę coroczną liczbę adopcji w Polsce mówimy tu o dużej grupie społecznej.

Dzieci, które są w Polsce kierowane do adopcji to dzieci w niekorzystnej sytuacji życiowej, często bardzo skrajnej. Dzieci najczęściej pochodzą z patologicznych warunków rodzinnych i w momencie rozpoczęcia edukacji szkolnej mają mniejsze zasoby od przeciętnego dziecka. Najczęściej historia rodów, z których pochodzi dziecko adopcyjne, jest na wielu płaszczyznach - od fizycznej, poprzez poznawczą, kulturową, społeczną, zawodową do psychicznej - niekorzystna. Zaniedbanie psychiczne – mentalne i emocjonalne przejawia się za sprawą porzucenia, odrzucenia, niezauważania, ignorowania, niezrozumienia, nieszanowania przez rodziców biologicznych, a także poprzez bycie niedostępnym dla dziecka. Taki brak wczesnej opieki powoduje, że dzieci już odebrane niewydolnym rodzicom, są zagubione, niepewne swojego losu, chore (często na przewlekłe zaburzenia, choroby

o etiologii zapalnej, a także wiele innych chorób pojawiających się w związku z objawami wegetatywnymi silnego stresu), smutne, bez kontaktu wzrokowego i uśmiechu na ustach. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że sam fakt adopcji i otoczenia dziecka opieką oraz miłością nie zawsze wystarcza, aby dziecko poradziło sobie z wymaganiami życia, w tym z wymaganiami edukacyjnymi.

Niniejszy artykuł koncentruje się na sytuacji i problemach dzieci adoptowanych w kontekście edukacji szkolnej. W pierwszym punkcie omówiona jest specyfika sytuacji rozwojowej dzieci adoptowanych z uwzględnieniem ich wcześniejszego przebywania w rodzinach zastępczych. W drugim punkcie omówione są wyniki polskich badań dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci objętych opieką zastępczą. W trzecim punkcie zaprezentowane są wyniki dwóch zagranicznych badań empirycznych, będące wprost ilustracją tytułowego zagadnienia podjętego w artykule. Rozważania kończy zwięzłe podsumowanie, w którym podkreśla się pedagogiczną wagę analizowanych kwestii, a także potrzebę podejmowania badań empirycznych w tym obszarze oraz budowania stosownych teorii.

Artykuł dotyczy istotnego problemu społecznego, którym dotychczas nie zajmowano się od strony pedagogicznej. Ma on charakter analityczno-przeładowy, a jego celem jest lepsze rozpoznanie zjawiska obecności dzieci adoptowanych będących uczniami polskich szkół. Jak pokazują badania zagraniczne, osiągnięcia edukacyjne tej grupy są znacząco niższe niż osiągnięcia dzieci przebywających w rodzinach biologicznych, natomiast problemy związane z uczęszczaniem do szkoły są znacząco większe. Rozwój adoptowanych dzieci odbiega od przeciętnego rozwoju ich rówieśników żyjących w rodzinach pochodzenia, jednak badania odnotowują brak świadomości tego faktu wśród nauczycieli szkół głównego nurtu. Problem postawiony w tym artykule został rozwiązany metodą analizy literatury źródłowej oraz takiej jej selekcji i rekonstrukcji treści, która służy syntetycznemu rozumieniu tytułowego zagadnienia. Polska literatura w rozważanym tu temacie jest szczątkowa, natomiast dobór literatury zagranicznej wyznaczały aktualne daty publikacji oraz stosunkowo duże próby badawcze.

W krajach tzw. zachodnich istnieje już bogata literatura na temat sytuacji dzieci adoptowanych w szkolnictwie publicznym. Prowadzi się regularne badania empiryczne w tym zakresie i podejmuje próby zmiany niekorzystnej dla dzieci adopcyjnych sytuacji w szkole. Jednak, jak pokazują wyniki badań przytaczane w niniejszym artykule (z USA i Wielkiej Brytanii), sytuacja dzieci nie uległa w ciągu ostatnich kilku lat zasadniczej zmianie, aczkolwiek wskazuje się na wzrost **świadomości** problemu wśród personelu szkolnego.

W Polsce rozwój badań w omawianym tu obszarze mamy jeszcze przed sobą. W związku z tym artykuł można potraktować jako wstępne określenie ram analityczno-krytycznych kontekstów dotyczących potrzeb dziecka adoptowanego w obszarze edukacji szkolnej.

Specyfika sytuacji rozwojowej dzieci adoptowanych

Dzieci adoptowane w dużej części należą do osób, które mają specyficzne trudności w uczeniu się, często towarzyszą im długotrwałe deficyty kompetencji językowych wyniesione z wczesnego dzieciństwa i/lub braku tradycji kształcenia w rodzinach pochodzenia. Jednocześnie dzieci przejawiają zaburzenia zachowania i emocji związane z trudnościami adaptacyjnymi do rzeczywistości, która jest dla nich naznaczona innym, niż przeciętnie, wejściem w świat społeczny. Ze względu na doświadczenia porzucenia i opuszczenia na wczesnym etapie swojego życia zmagają się niejednokrotnie z doświadczeniami traumy i wielowymiarowego kryzysu, a także ich stałych psychicznych konsekwencji, na przykład lęku, depresji czy poważniejszych zaburzeń psychicznych. Nie potrafią nawiązać prawidłowych więzi i relacji społecznych, ich osobowość w wieku adolescencji jest narażona na nieprawidłowy przebieg rozwoju. Rzeczywistość wewnętrzna tych dzieci nie przystaje do przeciętnej rzeczywistości wewnętrznej dziecka żyjącego w pełnej rodzinie biologicznej. Dowodzą tego liczne doniesienia badawcze dotyczące różnych aspektów funkcjonowania psychicznego dzieci adopcyjnych (Skiepmo i Brągoszewska, 2009; Ułasińska, Zdenkowska-Pilecka i Iniewicz, 2008; Hornowska, Brzezińska, Appelt i Kaliszewska-Czeremska, 2014; Ułasińska, Lelek, Kozik-Merino i Ślęczek, 2020; Żechowski i Namysłowska, 2008; Vorria i in. 2006). Rozwój dzieci adopcyjnych może przebiegać prawidłowo, jednak sytuacja każdego dziecka jest inna. Powstawanie zaburzeń rozwojowych jest uzależnione głównie od wieku dziecka w momencie adopcji i jego wcześniejszej drogi życiowej, jak również obciążeń biologicznych czy predyspozycji psychospołecznych. Mit adopcji gwarantującej przyjęcie dziecka przez kochającą rodzinę, która poprzez swą miłość, opiekę i zainteresowanie jest w stanie wyrównać wszystkie zakłócenia rozwojowe wynikające z doświadczeń dziecka w pierwotnej rodzinie, jest niepotwierdzony badaniami empirycznymi. Zatem pozostaje ciągle – chętnie powtarzanym – ale jednak mitem.

Sytuacja społeczna i poznawcza dzieci adoptowanych zdecydowanie predysponuje je do szczególnie uważnego prowadzenia w procesie instytucjonalnej edukacji. Przegląd piśmiennictwa polskiego na temat specyfiki edukacji dzieci adoptowanych zaskakuje nieobecnością tego tematu

w zakresie podejmowanych badań. W przeciwieństwie do badań empirycznych licznie prowadzonych w innych krajach, Polska jawi się w tym zakresie jako biała plama. Polską autorką, która w ostatnich latach podjęła badania w kręgu omawianego tu problemu jest Urszula Bartnikowska (ze współpracownikami) zainteresowana głównie problemami adoptowanych dzieci z niepełnosprawnością, a także funkcjonowaniem rodzin zastępczych w kontaktach ze szkołą. Połączenie przez Bartnikowską obu wątków nie zaskakuje. Środowisko rodzicielstwa zastępczego jest organizacyjnie ściśle związane ze środowiskiem rodzicielstwa adopcyjnego, gdyż dzieci kierowane do adopcji najczęściej oczekują na orzeczenia sądów rodzinnych odnośnie do swojej sytuacji prawnej (umożliwiającej rozpoczęcie procedury adopcyjnej) właśnie w rodzinach zastępczych. Główny Urząd Statystyczny podaje, że w roku 2022 ogółem w pieczy zastępczej w Polsce znajdowało się niemal 73 tysiące dzieci (GUS, 2023, s. 15). Z tej liczby ponad 56 tysięcy przebywało w 36 220 podmiotach pieczy rodzinnej (rodzinach zastępczych lub rodzinnych domach dziecka) (GUS, 2023, s. 23).

Gdy mowa o aktualnej liczbie adopcji w Polsce, GUS podaje, że „w 2022 r. sądy rodzinne orzekły ogółem 2,8 tys. adopcji [...]” (GUS, 2023, s. 41). Ponad połowa z tych adopcji (1,5 tys.) dotyczyła dzieci pochodzących z rodzinnych form opieki zastępczej. Dodatkowo, ze względu na wiek przysposobianych dzieci, ponad 23% adopcji dotyczyło dzieci w wieku do 2 lat, natomiast dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym stanowiły aż 77% dzieci (GUS, 2022, s. 37).

Zakładając, że dzieci w opiece zastępczej jest 56,5 tys. w ciągu roku i ta liczba jest względnie stała, natomiast adopcji jest co roku 2,7 tys. to sumując te liczby uzyskujemy grupę 83,5 tys. dzieci, które znajdują się w systemie oświatowym w ciągu 10 lat spełniania obowiązku nauki. Zatem prezentowane tu rozważania dotyczą znaczącej mniejszości społecznej i szkolnej w wieku od 6. do 16. roku życia.

Szczególna sytuacja edukacyjna dzieci będących w opiece zastępczej – badania polskie

W szkole dzieci spędzają kilkadziesiąt godzin tygodniowo. Gdy pomnożymy ten czas przez lata obowiązku szkolnego czy obowiązku nauki uświadamiamy sobie, jak długie i jak duże jest oddziaływanie środowiska szkolnego na dzieci. Nie tylko na ich możliwości poznawcze, ale również na ich rozwój społeczny i kondycję psychiczną. Trudno przecenić wagę tego środowiska we wspieraniu lub blokowaniu rozwoju dziecka. Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania

pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591, § 2, pkt 2) wymienia grupy uczniów, które takiej pomocy szczególnie wymagają. Są to osoby z niepełnosprawnością, niedostosowaniem społecznym (bądź zagrożone nim), osoby przewlekle chore, osoby szczególnie zdolne, a także osoby ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się i z deficytami kompetencji językowych, jak również dzieci i młodzież z zaburzeniami zachowania i emocji, doświadczające sytuacji kryzysowych, traumatycznych, zaniedbań środowiskowych i niepowodzeń szkolnych, a także z trudnościami adaptacyjnymi.

Biorąc pod uwagę przeszkody rozwojowe dzieci pozostających w opiece zastępczej, spośród których znaczna część trafia następnie do adopcji, mogą one wymagać pomocy psychologiczno-pedagogicznej w skutecznym przejściu przez system oświatowy, nie tylko z jednego ale często nawet z kilku powodów wymienionych w przytoczonym wyżej przepisie rozporządzenia MEN.

Ta wiedza nie jest rozpowszechniona w szkołach publicznych w Polsce, nie jest również przedmiotem kształcenia do zawodu nauczycielskiego. Realne problemy dzieci przebywających w opiece zastępczej, a tym bardziej dzieci adopcyjnych oraz ich rodzin nie są znane i brane pod uwagę przez pracowników szkół, a szczególnie nauczycieli. Co więcej, wiedza na ten temat nie jest badana przez środowisko naukowe pedagogów w Polsce. Empiryczne poznanie zależności między wczesnymi przeżyciami tych dzieci a ich rozwojem psychicznym jest szeroko podejmowane przez psychologów, jednak badania te zazwyczaj pomijają kwestie osiągnięć edukacyjnych i sposobów radzenia sobie w systemie szkolnym. Całkowicie natomiast brakuje w Polsce badań uwzględniających te kwestie, przeprowadzonych na próbie reprezentatywnej.

W 2018 i 2021 roku zostały opublikowane wyniki badań przeprowadzonych na nielicznej próbie badawczej, których celem było między innymi poznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z rodzin zastępczych, a szczególnie podział odpowiedzialności za edukację tych dzieci między szkołę a rodziców zastępczych, w opinii rodziców (Bartnikowska, 2018; Bartnikowska i Ćwirynkało, 2021). Pierwszy cel badania był poznawczy, a drugi pragmatyczny, związany z implikacjami praktycznymi w sferze współpracy rodziców zastępczych ze szkołami. Badanie – będące fragmentem większej całości – dotyczyło w interesującym nas zakresie 21 rodziców zastępczych. Wykorzystaną metodą była fenomenografia a techniką wywiad fokusowy, w którym przyjęto wypowiedzi rodziców jako ekspertów.

Wyniki badań (por. Bartnikowska i Ćwirynkało, 2021, s. 11-17) ujawniają dwa główne wątki w wypowiedziach rodziców zastępczych: podział odpowiedzialności między rodzicami a szkołą (jej poszczególnymi pracownikami) oraz negatywne i pozytywne aspekty współpracy nauczycieli z rodzicami. Wnioski związane z pierwszym aspektem potwierdzają, że rodzice zastępczy widzą wyraźny podział odpowiedzialności w procesie kształcenia przyjętych do rodziny dzieci.

Rodzice są odpowiedzialni za: dobór odpowiedniej placówki szkolnej, podjęcie z nią współpracy, pomoc dziecku w odrabianiu lekcji i w nauce, utrzymywanie kontaktu ze szkołą w sprawie specyficznego sposobu funkcjonowania dziecka, pełnienie roli rzecznika dziecka, a także towarzyszenie mu w rehabilitacji. Odpowiedzialność personelu szkoły obejmuje: „realizację zaleceń specjalistów, współpracę z rodzicami, stawianie dziecku adekwatnych wymagań, życzliwe nastawienie wobec dziecka i rodziny zastępczej” (Bartnikowska i Ćwirynkało, 2021, s. 11). Taki rozkład odpowiedzialności nie oznacza, że szkoła adekwatnie wywiązuje się z ustawowych zadań względem dzieci z omawianej grupy społecznej. Rodzice wymieniają szereg negatywnych aspektów współpracy ze szkołą, takich jak nieadekwatność szkoły do potrzeb dziecka, stosowanie standardowej skali ocen, czy brak nauczyciela wspomagającego. Poniższe zalecenia praktyczne pokazują, jakie są podstawowe zaniechania w pracy szkoły.

W zakresie zaleceń praktycznych dla szkół i ich personelu autorki artykułu formułują cztery obszerne zalecenia. Po pierwsze, jest to zrozumienie szczególnej sytuacji rodziców i rodzin zastępczych, w których wychowywane są dzieci mające wcześniej niekorzystne warunki rozwojowe, w tym uświadomienie sobie, że cały układ rodzinny jest aktualnie podporządkowany dynamice zmian z tym związanych. Po drugie, jest to również zrozumienie sytuacji osobistej dziecka, które mierzy się z wyzwaniem „[...] często znacznie przekraczającymi negatywne doświadczenia przeciętnego dziecka (zerwane więzi, poczucie niepewności, porzucenia itp.) oraz różnymi dysfunkcjami (zaległości edukacyjne, trudności wynikające np. ze spektrum płodowych zaburzeń alkoholowych FASD)” (Bartnikowska i Ćwirynkało, 2021, s. 17). Po trzecie, jest to pozytywne wykorzystywanie aktywności rodziców zastępczych zaangażowanych w powodzenie edukacyjne i życiowe dziecka. Po czwarte, w konsekwencji powyższych działań, jest to utworzenie adekwatnego systemu wsparcia edukacyjnego dla rodziny zastępczej. „Współpraca oparta na wspólnym zaangażowaniu i zrozumieniu daje szansę dziecku na zdobycie pozytywnych doświadczeń życiowych” (Bartnikowska i Ćwirynkało, 2021, s. 17-18). Ta uwaga autorki jest kluczowa, gdy uświadomimy sobie, że dzieci

z rodzin zastępczych doznały w swoim życiu wielu porażek w kontaktach społecznych. Stworzenie wspierającego, rozumiejącego i akceptującego środowiska szkolnego jest dla nich bardziej znaczące niż dla przeciętnego dziecka uczęszczającego do szkoły i wychowywanego z rodziny biologicznej. Środowisko szkoły, które nie duplikuje doświadczenia odrzucenia i ignorowania prawdziwych potrzeb dzieci z rodzin zastępczych, a tym bardziej z rodzin adopcyjnych, ma szansę stać się środowiskiem terapeutycznym.

Szczególna sytuacja edukacyjna dzieci adoptowanych – wybrane badania zagraniczne

Omawiając wyniki szerszych badań dotyczących problematyki funkcjonowania dzieci adoptowanych w szkole warto odnieść się także do dwóch badań zagranicznych. Jedno dotyczy badania rodziców adopcyjnych i postrzegania przez nich sytuacji ich dzieci adopcyjnych w szkole, a drugie koncentruje się na opiniach nauczycieli w zakresie ich spostrzeżeń i doświadczeń pracy z dziećmi adoptowanymi.

Pierwsze badanie zostało przeprowadzone w 2014 roku w Wielkiej Brytanii i dotyczyło doświadczeń rodziców adopcyjnych w brytyjskim systemie szkolnym. Organizacja pozarządowa „Adoption.UK” przeprowadziła badania rodziców na temat oceny doświadczeń szkolnych ich dzieci adopcyjnych. Przebadano ponad 1500 rodziców adopcyjnych z ogólną liczbą ponad 2100 dzieci. Rezultaty badań posłużyły organizacji do rozpoczęcia kampanii na rzecz poprawy systemu edukacji w Wielkiej Brytanii z punktu widzenia potrzeb dzieci adoptowanych (Adoption UK, 2014).

Drugie badanie (Goldberg i Grotevant, 2022) zostało przeprowadzone wspólnie przez zespół dwóch uczelni, Uniwersytetu Clark oraz Uniwersytetu Massachusetts, Amherst. Badanie było zatytułowane „Nauczyciele i dzieci adoptowane” i zostało zrealizowane w kwietniu i maju 2021 roku. W badaniu wzięło udział 207 nauczycieli reprezentujących szkolnictwo publiczne w USA, czyli okres od przedszkola do klasy dwunastej na poziomie szkoły średniej (wiek uczniów od 5 do 16 lat).

Wyniki obu badań są w pewnych zakresach zbieżne, a w innych uzupełniają się. Najpierw przedstawione są wyniki badania z Wielkiej Brytanii.

Pierwszy omówiony aspekt badań dotyczy potrzeby większego wsparcia dla dzieci adoptowanych. Na podstawie badania stwierdzono, że dzieci adoptowane potrzebują więcej wsparcia w szkole niż ich rówieśnicy żyjący w rodzinach biologicznych. Jest to spowodowane tym, że w momencie gdy dzieci adoptowane trafiają do szkoły, są zazwyczaj głęboko strauumatyzowane.

Wiadomo, że do poradzenia sobie w szkole potrzebne są zarówno kompetencje poznawcze, jak i społeczne. 71 procent przebadanych rodziców stwierdziło, że ich dzieci adoptowane z powodu nadużyć i zaniedbań, jakich doświadczyły na wczesnym etapie życia, nie są w stanie poradzić sobie z akademickimi wymaganiami szkoły, zaś 75 procent rodziców wskazało tę samą rzecz jako przyczynę nieradzenia sobie dzieci w szkole pod względem społecznym.

80 procent rodziców uznało, że ich dzieci potrzebują więcej wsparcia niż dzieci wychowywane w rodzinach biologicznych, zaś 59 procent dostrzegło, że ich adoptowane dzieci nigdy nie są na bieżąco z materiałem realizowanym w szkole i wciąż muszą nadrabiać zaległości w tym obszarze.

Drugi wyróżniony w raporcie aspekt badania odnosi się do trudności, jakie stają przed dziećmi adoptowanymi w edukacji. Porównując te dzieci do rówieśników, stwierdzono, że mają one większe trudności z koncentracją w klasie, ze spokojnym usiedzeniem w miejscu, z budowaniem pozytywnych relacji przyjaźni oraz kompetencji społecznych. Jedna czwarta badanych stwierdziła, że ich dziecko lub dzieci regularnie odmawiają chodzenia do szkoły.

43 procent rodziców stwierdziło, że szkoła, do której uczęszcza ich dziecko lub dzieci, nie jest świadoma, iż dzieci te w ogóle mają jakieś problemy – zdaje się to wynikać z ich dużej uległości. Tymczasem uległość ta często jest rezultatem wczesnych traum i dzieci zachowują się w ten sposób, aby uniknąć kolejnych odrzuceń. Zachowanie to może prowadzić do dalszych problemów społecznych.

Niemal dwie trzecie rodziców stwierdziło, że nauczyciele uczący ich dzieci nie rozumieją wpływu, jaki mogą mieć wczesne doświadczenia tych dzieci na ich późniejsze możliwości edukacyjne. Brak zrozumienia tego problemu przez nauczycieli sprawia, że dziecku adoptowanemu ciężko jest bez odpowiedniego wsparcia zrealizować własny potencjał edukacyjny.

Trzeci aspekt badania wskazuje na duże znaczenie okresu adolescencji w problemach dzieci adoptowanych w szkolnej edukacji. Okres ten jest trudny dla wszystkich dzieci, natomiast w przypadku dzieci adoptowanych do tak zwanych normalnych problemów związanych ze stresem i zmianami zachodzącymi u adolescentów, dochodzą jeszcze problemy związane z własną tożsamością. Ponad połowa rodziców stwierdziła, że ich dzieci zawsze miały problemy w szkole, ale w okresie adolescencji problemy te znacząco się nasiliły. Niemal dwie trzecie rodziców uznało, że w tym wieku ich dzieci miały największe problemy w szkole. Wskazuje to, iż w szkołach średnich dzieci adoptowane potrzebują dodatkowego wsparcia edukacyjnego.

Wyniki drugiego badania, prezentującego perspektywę nauczycieli szkół publicznych w Stanach Zjednoczonych, są przedstawione również w sposób ilościowy.

Około trzech czwartych badanych nauczycieli stwierdziło, że ich szkoła zdaje sobie sprawę z różnorodności rodzin i różnego statusu dzieci uczęszczających do szkoły. Niemniej, jedynie 50 procent nauczycieli miało choćby minimalne przygotowanie, aby uświadomić sobie rolę traumy i związanych z nią przeżyć w pojawianiu się problemów z zachowaniem uczniów.

Około 60 procent respondentów uznało, że nauczyciele byli przygotowani do modyfikowania dawanych uczniom zadań w taki sposób, aby wziąć pod uwagę włączanie w dynamikę zajęć dzieci pochodzących z różnych rodzin, w tym rodzin adopcyjnych.

Nauczyciele byli podzieleni co do oceny własnych odczuć związanych z przekazywaniem uczniom wiedzy na temat różnorodności rodzin, adopcji oraz kwestii związanych z napięciami etnicznymi¹. Około jednej trzeciej nauczycieli wyraźnie czuło, że należy zająć się tymi kwestiami na lekcjach, podczas gdy połowa albo odczuwała niewielki wewnętrzny nacisk w tym względzie, albo w ogóle nie odczuwała potrzeby mówienia o tym.

Wyjątkowym aspektem przebadanej próby były osobiste związki nauczycieli z adopcją. Okazało się, że 23 procent badanych było rodzicami adopcyjnymi. Warto zaznaczyć, że jedynie 15 procent nauczycieli odbyło szkolenie lub miało możliwość innego rozwoju zawodowego w obszarze problematyki adopcyjnej. Większość nauczycieli miała kontakt w trakcie swojej pracy z dziećmi adoptowanymi.

Nauczyciele najczęściej dowiadywali się, że mają do czynienia z dziećmi adoptowanymi od samych uczniów, w drugiej kolejności informowali o tym nauczycieli, rodzice. Czasami nauczyciele uświadamiali sobie, że dziecko jest adoptowane, niejako przy okazji – gdy pojawiały się problemy związane z emocjami lub zachowaniem dziecka, lub gdy trzeba było przygotować dla dziecka specjalny plan nauczania. Mniej niż 50 procent nauczycieli zaznaczyło, że ich szkoła wysyłała do rodziców dzieci formularze, w których zadawano pytania między innymi o pochodzenie dziecka; rodzice mogli w odpowiedziach wskazać na fakt adopcji, ale nie mieli takiego obowiązku. 45 procent nauczycieli odczuwało potrzebę dowiedzenia się czegoś więcej

¹ Zagadnienie napięć etnicznych pojawia się w kontekście adopcji wówczas, gdy rodzice wywodzący się z jednej grupy etnicznej adoptują dziecko pochodzące z innej grupy etnicznej.

o statusie dziecka adoptowanego lub o wydarzeniach sprzed adopcyjnej historii dziecka, ale nie wiedziało, w jaki sposób to zrobić oraz kogo zapytać.

Dwie trzecie nauczycieli postrzegało adoptowane dzieci jako te, które w większym stopniu niż dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych były narażone na problemy emocjonalne, natomiast ponad połowa nauczycieli była przekonana, że dzieci adoptowane mają częściej problemy społeczne i związane z relacjami z rówieśnikami, a także tożsamościowe. Około jednej trzeciej nauczycieli uważało, że dzieci adoptowane bardziej niż inne narażone są na opóźnienia rozwojowe oraz korzystanie z indywidualnych programów edukacyjnych, a także mają słabe osiągnięcia szkolne. Co do zasady przekonania te są zgodne z wynikami innych badań, niemniej trzeba pamiętać, że wśród dzieci adoptowanych istnieją istotne różnice w obszarze wyników szkolnych, a zależy to od doświadczeń, jakie dzieci te miały w okresie przedadopcyjnym.

Badani nauczyciele opisali również modyfikacje i dostosowania, jakie realizowali zarówno na poziomie języka, jak i nauczania, aby lepiej odpowiadać na potrzeby adoptowanych dzieci i rodzin adopcyjnych. Najczęściej, tj. w 70 procentach, twierdzili oni, że świadomie zmieniają język, by był on bardziej włączający; 56 procent wskazało, że biorą pod uwagę fakt adopcji, gdy wyznaczają zadania domowe i inne prace szkolne; 46 procent stwierdziło, że uwzględniają inkluzywność adopcji w przygotowywanych materiałach edukacyjnych i dobieranych książkach; 45 procent wskazało, że w swoim podejściu do kwestii dyscypliny biorą pod uwagę fakt, iż dziecko jest adoptowane lub mogło doświadczyć rozmaitych traum.

Większość nauczycieli z entuzjazmem podchodziła do zaangażowania rodziców adopcyjnych na rzecz ochrony dzieci, niemniej niektórzy podkreślali, że również rodzicom brakuje odpowiedniej perspektywy wynikającej z wiedzy, czym jest przed-adopcyjna trauma i jakie ma konsekwencje w trakcie nauki szkolnej.

Jedynie niewielki odsetek nauczycieli potwierdził, że tematyka edukacji dzieci adoptowanych była poruszana w trakcie studiów nauczycielskich, znacznie więcej nauczycieli zetknęło się z tym zagadnieniem dopiero w praktyce edukacyjnej. Natomiast około 50 procent stwierdziło, że nigdy nie miało okazji zapoznać się z rzetelną wiedzą na ten temat. Jedynie niecałe dwa i pół procent nauczycieli uznało, że są dobrze przygotowani do pracy z uczniami adoptowanymi i ich rodzinami. Najlepiej przygotowani byli nauczyciele, którzy sami byli rodzicami adopcyjnymi.

Między 70 a 85 procent nauczycieli zgodziło się z tezą, że przyswojenie sobie wiedzy o takich kwestiach jak powszechne trudności wśród dzieci

adoptowanych, edukacyjne potrzeby i trudności tychże dzieci, tworzenie programów nauczania z uwzględnieniem obecności w klasie dzieci adoptowanych oraz oddziaływanie trasy w obszarze zachowań dzieci adoptowanych – byłoby bardzo pomocne w kształceniu przyszłych nauczycieli

Podsumowanie

W przedstawionych powyżej rozważaniach zajęto się kwestią szczególnej sytuacji edukacyjnej dzieci adoptowanych. Kwestia ta jest bardzo słabo rozpoznana w polskiej pedagogice, choć, jak pokazują dane statystyczne, dotyczy licznej mniejszości dzieci uczęszczających do szkół. Potrzeba zajęcia się edukacyjnym doświadczeniem dzieci adoptowanych, a zwłaszcza specyficznymi trudnościami z kształceniem i wychowaniem tych dzieci wynikającymi z traumatycznych doświadczeń przed-adopcyjnych, staje się obecnie coraz bardziej nagląca. Wynika to z wielu względów. Najważniejsze to realizowana od dłuższego czasu w Unii Europejskiej polityka edukacyjnego włączania do głównego nurtu szkolnictwa, dzieci i młodzieży ze specyficznymi problemami z uczeniem się oraz nasilające się problemy wychowawcze w rodzinach adopcyjnych skutkujące między innymi wzrostem liczby rozwiązywanych adopcji.

W polskiej pedagogice zagadnienia edukacji włączającej są podejmowane przede wszystkim przez pedagogów specjalnych prowadzących badania w obszarze rozmaitych kontekstów niepełnosprawności. Jest to zrozumiałe, biorąc pod uwagę liczbę orzeczonych niepełnosprawności w grupie dzieci i młodzieży w wieku szkolnym oraz wyzwania, jakie wiążą się z tym dla systemu oświatowego. Niemniej, edukacja włączająca, jak zaznaczają sami pedagodzy specjaliści, nie dotyczy tylko uczniów z niepełnosprawnościami. Grupą społeczną, którą należy poważnie się zająć w tej sferze, są także dzieci adoptowane oraz pozostające w systemie rodzinnej opieki zastępczej. Dzieci te mierzą się z bardzo poważnymi problemami emocjonalnymi, a niekiedy także osobowościowymi, co skutkuje ich zasadniczo niższymi od przeciętnych osiągnięciami edukacyjnymi. Edukacja włączająca w przypadku tych dzieci wymaga namysłu właściwego dla pedagogów szkoły, pedagogów opiekuńczych, społecznych, porównawczych, a także alternatywnych. Z uwagi na niewystarczającą ilość danych empirycznych dotyczących analizowanego tu zagadnienia, trudno wskazywać konkretne teorie, które gwarantowałyby heurystyczną płodność w badaniu tytułowego problemu. Przeszkodą w pozyskiwaniu danych empirycznych dotyczących adoptowanych dzieci i młodzieży mogą okazać się trudne do rozstrzygnięcia problemy etyczne i prawne. Każdy przypadek dziecka adopcyjnego, sposób reakcji jego systemu nerwowego

i późniejszego opracowania poznawczego, a także funkcjonowania w nowej rodzinie – mimo niewątpliwych punktów wspólnych charakteryzujących tę grupę społeczną – jest odmienny i wymaga tworzenia teorii ugruntowanych.

Z pewnością punktem wyjścia do rozpoznawania sytuacji dziecka adoptowanego w kontekście edukacji pozostaje szerokie rozumienie problemu od strony psychopedagogicznej w zakresie: teorii rozwojowych człowieka, teorii przywiązania, teorii traumy rozwojowej, teorii poliwalnej, teorii tożsamościowych, a także teorii wsparcia społecznego. Natomiast zmiana edukacji nauczycieli wymaga nie tylko uzupełnienia wiedzy o nowy zakres informacji, ale również wykształcenia u nich odpowiednich postaw i zachowań.

Brak wiedzy nauczycieli o specyfice problemów rozwojowych dzieci adoptowanych przekłada się na niedostrzeganie tych dzieci i stających przed nimi wyzwań w praktyce szkolnej. Nie chodzi tu o to, że nauczyciele w wielu sytuacjach w ogóle nie wiedzą, że uczeń lub uczennica jest dzieckiem adoptowanym. Niestety, wydaje się, że w Polsce mamy do czynienia z takimi przypadkami bardzo często. Tu chodzi jednak o sytuację, gdy nauczyciel wie, że dziecko jest adoptowane, ale nie jest świadomy, z jakimi problemami się ono zmagają i jak można mu pomóc. Szczególnie istotne jest nawiązanie współpracy między nauczycielem a rodzicami adopcyjnymi w obszarze wspierania uczącego się dziecka. Zgodnie z obowiązującym prawem szkoła ma za zadanie wspomagać rodziców w realizacji obowiązków wychowawczych. Wzajemne zrozumienie wagi zadań pedagogicznych stojących przed rodzicami adopcyjnymi i nauczycielami w sferze edukacji dziecka adoptowanego jest koniecznym warunkiem skutecznego wsparcia dziecka w realizacji jego potencjału edukacyjnego, a także wsparcia rodziców adopcyjnych w radzeniu sobie z wielorakimi trudnościami związanymi z wychowaniem dziecka adoptowanego.

Wszystkie powyższe zagadnienia łączą się z licznymi pytaniami, które z kolei wymagają podejmowania badań empirycznych. Jak wskazano powyżej, badań takich w Polsce brakuje. Wynika to głównie stąd, że adopcja jako zjawisko społeczne jest wciąż w naszym kraju otoczona kulturową tajemnicą i towarzyszy jej wiele mitów. Znajduje to wyraz także w prawie rodzinnym i jego zasadzie niejawności przysposobienia. Rodzi to wiele problemów, nie tylko odnoszących się do prowadzenia badań naukowych. Badania takie są jednak niezbędne, jeśli jako pedagodzy chcemy znaleźć odpowiedzi na nurtujące nas pytania związane z wielokrotnie potwierdzanymi na świecie słabszymi osiągnięciami szkolnymi dzieci adoptowanych, a także zaproponować rozwiązania praktyczne, które pomogłyby dzieciom,

ich rodzicom, a także nauczycielom w adekwatnym poradzeniu sobie z tym problemem.

Bibliografia:

- Adoption UK Charity. Adopted Children's Experiences of School - The Results Are In - Research Findings April 2014. Pobrano z: <https://www.adoptionuk.org/adopted-childrens-experiences-of-school-the-results-are-in-research-findings-april-2014> (data wejścia: 15.11.2022)
- GUS (2022). *Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2022 roku*. Pobrano z: Główny Urząd Statystyczny / Obszary tematyczne / Warunki życia / Ubóstwo. Pomoc społeczna / Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2022 roku (data wejścia: 22.10.2023)
- Hornowska, E., Brzezińska, A. I., Appelt, K., Kaliszewska-Czeremska K. (2014). *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Milewska, E. (2000). Rodzina adopcyjna – problemy psychologiczne przed i po adopcji dziecka. W: E. Milewska, A. Szymanowska (red.), *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych* (115-135). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Skiepko, M., Brągoszewska, J. (2009). Zaburzenia psychiczne u dzieci adoptowanych. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 9 (3), 207-213.
- Ułasińska, R., Lelek, A., Kozik-Merino, A., Ślęczek, K. (2020). Zbudować więź pomimo traumy — zastosowanie terapii wielorodzinnej (MFT) w rodzinach adopcyjnych. *Psychoterapia* 1(192), 27-43.
- Ułasińska, R., Zdenkowska-Pilecka, M., Iniewicz, G. (2008). Więź po zerwaniu więzi. Adopcja z perspektywy teorii przywiązania. W: B. Józefik, G. Iniewicz (red.), *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej* (161-174). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Vorria, P., Papatigoura, Z., Sarafidou, J., Kopakaki, M., Dunn, J., Van IJzen-doorn M. H., Kontopoulou A. (2006). The development of adopted children after institutional care: a follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (12), 1246-1253.
- Żechowski, C., Namysłowska, I. (2008). Teoria przywiązania a rozwój zaburzeń psychicznych. W: B. Józefik, G. Iniewicz (red.), *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej* (53-74). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.