UNIWERSYTET WARMIŃSKO-MAZURSKI

W OLSZTYNIE

WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH

DYSCYPLINA NAUKOWA PEDAGOGIKA

mgr Maria Racewicz

Nauczyciele szkół podstawowych wobec edukacji domowej w świetle koncepcji inkluzji edukacyjnej (studium socjopedagogiczne)

Praca doktorska

napisana pod kierunkiem

dr hab. Urszuli Bartnikowskiej, prof. UWM

Promotor pomocniczy:

dr Stanisław Maksymowicz

OLSZTYN, 2023

UNIVERSITY OF WARMIA MAZURY IN OLSZTYN

THE FACULTY OF SOCIAL SCIENCES

SCIENTIFIC DISCIPLINE PEDAGOGY

Maria Racewicz

Primary school teachers towards home education in the light of the concept of educational inclusion (socio-pedagogical study)

PhD dissertation
written under the supervision of
Urszula Bartnikowska, PhD, DSc, Assoc. Prof.
Dissertation co-advisor:
Stanisław Maksymowicz, PhD

OLSZTYN, 2023

Spis treści

Streszczenie 11
Abstract 12
Wstęp 13
I Część teoretyczna 17
I.1 Edukacja domowa 17
I.1.1 Problemy terminologiczne związane z edukacją domową 17
I.1.2 Edukacja domowa jako realizowanie obowiązku szkolnego poza systemem edukacji szkolnej – rys historyczny 19
I.1.3 Model rodziny oraz motywy podejmowania edukacji domowej 24
I.1.4 Polska edukacja domowa w kontekście państw europejskich 26
I.1.4.1 Miejsce polskiej edukacji domowej w kontekście państw europejskich 26
I.1.4.2 Miejsce Polski na tle państw europejskich w kontekście dostępności edukacji domowej 30
I.1.5 Uwarunkowania prawne edukacji domowej w Polsce 31
I.1.5.1 Wybór aktów prawnych 31
I.1.5.2 Konstytucje 32
I.1.6 Analiza ustaw dotyczących systemu edukacji – obowiązek szkolny i obowiązek nauki 34
I.1.6.1 Warunki wydawania zgody na edukację domową 36
I.1.6.2 Egzamin klasyfikacyjny 41
I.1.6.3 Rejonizacja 42
I.1.6.4 Uczeń z niepełnosprawnościami w edukacji domowej 43
I.1.6.5 „Przywileje” ucznia edukowanego poza szkołą 45
I.2 Inkluzja edukacyjna 47
I.2.1 Inkluzja edukacyjna – wprowadzenie pojęcia 47
I.2.2 Inkluzja edukacyjna w świetle polskich przepisów prawnych 51
I.2.3 Utopijność idei inkluzji edukacyjnej 51
I.2.4 Inkluzja edukacyjna a edukacja domowa 54
I.2.5 Inkluzja edukacyjna i edukacja domowa w kontekście wymagań państwa wobec szkół 55
II Metodologia i problematyka badań własnych 61
II.1 Przedmiot i cele pracy 61

II.2 Przestrzeń metodologiczna a wybór paradygmatu i strategii badawczej 63
II.2.1 Ulokowanie badań własnych w paradygmacie pragmatycznym 63
II.2.2 Wybór strategii badawczej 63
II.3 Problemy badawcze 65
II.4 Metody zbierania danych 66
II.5 Narzędzia zbierania danych 67
II.5.1 Kwestionariusz ankiety 67
II.5.2 Zogniskowany wywiad grupowy (wywiad fokusowy) 68
II.5.3 Przebieg i organizacja badań własnych 68
II.5.4 Dobór próby badawczej – kwestionariusz ankiety 69
II.5.5 Dobór próby badawczej – wywiad fokusowy 71
III Nauczyciele wobec edukacji domowej w świetle inkluzji edukacyjnej - wyniki badań własnych 73
III.1 Wprowadzenie do analizy badań własnych 73
III.2 Wyniki badań uzyskane w odniesieniu do analizy sondażu diagnostycznego 74
III.2.1 Charakterystyka nauczyciela 74
III.2.2 Wiedza nauczycieli na temat organizacji edukacji domowej w danej szkole 78
III.2.3 Wskazania nauczycieli dotyczące dzieci kierowanych na edukację domową - trendy 79
III.2.4 Edukacja domowa dzieci z niepełnosprawnościami lub dysfunkcjami - opinie ankietowanych nauczycieli 84
III.2.5 Edukacja domowa – dobra, czy zła forma kształcenia 87
III.2.6 Korzyści płynące z edukacji domowej 88
III.2.6.1 Korzyści płynące z edukacji domowej dla szkoły 88
III.2.6.2 Korzyści płynące z edukacji domowej dla nauczycieli 90
III.2.6.3 Korzyści płynące z edukacji domowej dla rodzica 92
III.2.6.4 Korzyści płynące z edukacji domowej dla dziecka 94
III.2.7 Znajomość przepisów prawnych związanych z edukacją domową 95
III.2.8 Przeszkody uniemożliwiające prowadzenie edukacji domowej 98
III.2.9 Podejścia i trendy prezentowane przez respondentów – podsumowanie badań ankietowych 103
III.3 Wyniki badań uzyskanych w trakcie wywiadów fokusowych 105
III.3.1 Charakterystyka nauczycieli 105
III.3.2 Definiowanie edukacji domowej przez nauczycieli 107

III.3.2.1 Rangi nadawane przez uczestników wywiadów oraz kategorie odpowiedzi 108
III.3.2.2 Negatywne cechy edukacji domowej 112
III.3.2.3 Niejednomyślność w nadawaniu znaczeń 115
III.3.2.4 Prawo rodzica do samodzielnego edukowania swojego dziecka – pytanie otwarte 117
III.3.2.5 Dostępność edukacji domowej na szeroką skalę – pytanie otwarte 124
III.3.2.6 Edukacja domowa a inkluzja edukacyjna - pytanie otwarte 130
III.3.3 Edukacja domowa w kontekście dziecka i rodzica 136
III.3.3.1 Dzieci uczestniczące w edukacji domowej 137
III.3.3.2 Dzieci, które nie powinny uczestniczyć w edukacji domowej – wskazane przez nauczycieli rangi 141
III.3.3.3 Korzyści płynące z edukacji domowej dla dziecka - wskazane przez nauczycieli rangi 145
III.3.3.4 Korzyści płynące z edukacji domowej dla rodzica - wskazane przez nauczycieli rangi 148
III.3.4 Edukacja domowa w kontekście nauczyciela oraz placówki edukacyjnej 151
III.3.4.1 Zalety edukacji domowej w kontekście osoby nauczyciela i szkoły 151
III.3.4.2 Słabe strony edukacji domowej w kontekście osoby nauczyciela i szkoły 154
III.3.4.3 Przyczyny blokowania prowadzenia edukacji domowej – pytanie otwarte 158
III.3.4.4 Wsparcie w uczestniczeniu w edukacji domowej - oczekiwania nauczycieli 164
III.3.4.5 Zmiany w systemie edukacji związane z edukacją domową – propozycje nauczycieli 166
III.3.4.6 Zmiany w systemie edukacji związane z edukacją domową – propozycje nauczycieli bez nadanych rang 171
III.4 Wnioski z badań własnych 173
III.4.1 Wiedza teoretyczna i prawna nauczycieli dotycząca edukacji domowej w Polsce 173
III.4.2 Postrzeganie edukacji domowej w kontekście inkluzji edukacyjnej 174
III.4.3 Postrzeganie ucznia w edukacji domowej 175
III.4.4 Model rodziny edukującej dziecko w domu 176
III.4.5 Celowość zastosowania edukacji domowej w przypadku pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnością 177

III.4.6 Podejście nauczycieli do prowadzenie przez szkołę patronowania edukacji domowej....178
III.4.7 Podejście nauczycieli do edukacji domowej jako zjawiska społecznego....179
III.5 Podejścia i trendy prezentowane przez badanych nauczycieli uzyskane w wyniku zastosowania strategii mieszanej....180
III.5.1 Podejście otwartości – charakterystyka nauczyciela....180
III.5.2 Podejście autorytarne – charakterystyka nauczyciela....181
III.5.3 Podejście ignorancji – charakterystyka nauczyciela....182
III.5.4 Podejście niechęci (jawnej i ukrytej) – charakterystyka nauczyciela....182
III.5.5 Trend wsparcia – charakterystyka zachowań nauczyciela....183
III.5.6 Trend wybiórczości edukacji domowej – charakterystyka zachowań nauczyciela....184
III.5.7 Trend niemocy edukacyjnej szkoły – charakterystyka zachowań nauczyciela. 184
III.5.8 Trend misji edukacyjno-wychowawczej – charakterystyka zachowań nauczyciela....184
III.5.9 Trend pragmatyczno-organizacyjny – charakterystyka zachowań nauczyciela 185
III.5.10 Trend wyłączności zawodowej – charakterystyka zachowań nauczyciela....186
III.5.11 Trend ucieczki – charakterystyka zachowań nauczyciela....186
Podsumowanie....188
Bibliografia....191
Aneks 1. Wzór kwestionariusza ankiety....197
Aneks 2. Wzór kwestionariusza wywiadu fokusowego....214

Table of Contents

Abstract (in Polish) 11

Abstract 12

Introduction 13

I Theoretical Part 17

I.1 Homeschooling 17

I.1.1 Terminological issues related to homeschooling 17

I.1.2 Homeschooling as fulfilling the compulsory education outside the school - historical approach 19

I.1.3 Family model and motives for undertaking homeschooling 24

I.1.4 Polish homeschooling in the context of European countries 26

I.1.4.1 Position of Polish homeschooling in the context of European countries 26

I.1.4.2 Poland's position compared to other European countries in terms of homeschooling accessibility 30

I.1.5 Legal conditions of homeschooling in Poland 31

I.1.5.1 Selection of legal acts 31

I.1.5.2 Constitutions 32

I.1.6 Analysis of laws concerning the education system - compulsory schooling and compulsory education 34

I.1.6.1 Conditions for granting permission for homeschooling 36

I.1.6.2 Classification exam 41

I.1.6.3 Zoning 42

I.1.6.4 Homeschooled students with disabilities 43

I.1.6.5 "Privileges" of a student educated outside the school 45

I.2 Educational Inclusion 47

I.2.1 Introduction to the concept of educational inclusion 47

I.2.2 Educational inclusion according to Polish legal regulations 51

I.2.3 Utopian nature of the idea of educational inclusion 51

I.2.4 Educational inclusion and homeschooling 54

I.2.5 Educational inclusion and homeschooling in the context of state requirements for schools 55

II Methodology and Research Issues 61

II.1 Subject and objectives of the study 61

II.2 Methodological framework, paradigm selection, and research strategy 63

II.2.1 Positioning of the study within the pragmatic paradigm 63
II.2.2 Choice of research strategy 63
II.3 Research issues 65
II.4 Data collection methods 66
II.5 Data collection tools 67
II.5.1 Questionnaire survey 67
II.5.2 Focus group interview 68
II.5.3 Conduct and organization of the study 68
II.5.4 Selection of the research sample - questionnaire survey 69
II.5.5 Selection of the research sample - focus group interview 71
III Teachers' Attitudes Toward Homeschooling in Light of Educational Inclusion - Results of Own Research 73
III.1 Introduction to the analysis of own research 73
III.2 Results obtained from the diagnostic survey analysis 74
III.2.1 Teacher characteristics 74
III.2.2 Teacher knowledge about homeschooling organization in their school 78
III.2.3 Teacher opinions regarding children directed to homeschooling – trends 79
III.2.4 Homeschooling of children with disabilities or dysfunctions - opinions of surveyed teachers 84
III.2.5 Homeschooling - a beneficial or harmful form of education 87
III.2.6 Benefits of homeschooling 88
III.2.6.1 Benefits of homeschooling for the school 88
III.2.6.2 Benefits of homeschooling for teachers 90
III.2.6.3 Benefits of homeschooling for parents 92
III.2.6.4 Benefits of homeschooling for children 94
III.2.7 Familiarity with legal regulations related to homeschooling 95
III.2.8 Obstacles preventing homeschooling 98
III.2.9 Approaches and trends presented by respondents - summary of survey research 103
III.3 Results obtained from focus group interviews 105
III.3.1 Teacher characteristics 105
III.3.2 Defining homeschooling by teachers 107
III.3.2.1 Ranks assigned by interview participants and categories of responses 108
III.3.2.2 Negative aspects of homeschooling 112

III.3.2.3 Lack of consensus in assigning meanings 115
III.3.2.4 Parent's right to independently educate their child - open-ended question 117
III.3.2.5 Wide-scale availability of homeschooling - open-ended question 124
III.3.2.6 Homeschooling and educational inclusion - open-ended question 130
III.3.3 Homeschooling in the context of the child and parent 136
III.3.3.1 Children participating in homeschooling 137
III.3.3.2 Children who should not participate in homeschooling - ranks indicated by teachers 141
III.3.3.3 Benefits of homeschooling for children - ranks indicated by teachers 145
III.3.3.4 Benefits of homeschooling for parents - ranks indicated by teachers 148
III.3.4 Homeschooling in the context of the teacher and educational institution 151
III.3.4.1 Advantages of homeschooling for teachers and schools 151
III.3.4.2 Weaknesses of homeschooling for teachers and schools 154
III.3.4.3 Reasons for blocking homeschooling - open-ended question 158
III.3.4.4 Support for participating in homeschooling - teachers' expectations 164
III.3.4.5 Changes in the education system related to homeschooling - teachers' proposals 166
III.3.4.6 Changes in the education system related to homeschooling - teachers' proposals without assigned ranks 171
III.4 Conclusions from own research 173
III.4.1 Theoretical and legal knowledge of teachers regarding homeschooling in Poland 173
III.4.2 Perception of homeschooling in the context of educational inclusion 174
III.4.3 Perception of the homeschooled student 175
III.4.4 Model of a family educating a child at home 176
III.4.5 Appropriateness of homeschooling in the case of working with children with special educational needs or disabilities 177
III.4.6 Teachers' attitudes towards school patronage of homeschooling 178
III.4.7 Teachers' attitudes towards homeschooling as a social phenomenon 179
III.5 Approaches and trends presented by surveyed teachers obtained through mixed strategy application 180
III.5.1 Openness approach - teacher characteristics 180
III.5.2 Authoritarian approach - teacher characteristics 181
III.5.3 Ignorance approach - teacher characteristics 182
III.5.4 Reluctance approach (explicit and hidden) - teacher characteristics 182

III.5.5 Support trend - teacher behavior characteristics 183
III.5.6 Selective homeschooling trend - teacher behavior characteristics.....184
III.5.7 Educational impotence trend of the school - teacher behavior characteristics184
III.5.8 Educational and developmental mission trend - teacher behavior characteristics 184
III.5.9 Pragmatic-organizational trend - teacher behavior characteristics 185
III.5.10 Professional exclusivity trend - teacher behavior characteristics 186
III.5.11 Escape trend - teacher behavior characteristics.....186
Summary.....188
Bibliography 191
Appendix 1. Questionnaire survey template.....197
Appendix 2. Focus group interview template.....214

Streszczenie

Prezentowana rozprawa doktorska zbudowana jest z trzech części i jest utrzymana w charakterze teoretyczno-empirycznym.

Pierwsza część jest teoretycznym umiejscowieniem poszczególnych składowych podejmowanego zagadnienia badawczego, jakimi są edukacja domowa oraz inkluzja edukacyjna. Rozdział pierwszy prezentuje próby zdefiniowania edukacji pozaszkolnej, jej rys historyczny, model rodziny wynikający z literatury przedmiotu oraz motywy, którymi kierują się rodzice decydujący się na edukację domową, usytuowanie kształcenia poza systemem szkolnym w Polsce wraz z analizą uwarunkowań prawnych oraz przepisów legislacyjnych.

Drugi rozdział podejmuje zagadnienie inkluzji edukacyjnej związane ze zdefiniowaniem samego pojęcia oraz usytuowanie go w świetle obowiązujących przepisów prawnych oraz wątpliwościami związanymi jej utopijnością. W dalszej kolejności zaprezentowane jest współistnienie edukacji domowej i inkluzji edukacyjnej na przykładzie wymagań państwa wobec szkół.

Drugą częścią rozprawy doktorskiej jest część metodologiczna. Zawiera ona przygotowanie metodologii i problematyki badań własnych, określenie przedmiotu prowadzonych badań własnych, wyznaczenia celów pracy, nakreślenie przestrzeni metodologicznej wraz z wyborem paradygmatu i strategii badawczej. Następnie przedstawione zostały problemy badawcze oraz metody i narzędzia zbierania danych takie jak kwestionariusz ankiety oraz wywiad fokusowy (FGI). W tej części zaprezentowane są również przebieg i organizacja badań własnych oraz dobór próby badawczej do każdej z metod.

Trzecia część rozprawy to analiza i interpretacja wyników badań własnych. Ten fragment pracy jest podzielony pod względem zastosowanych dwóch metod badawczych wraz z przypisanymi im osobnymi ścieżkami analitycznymi oraz zbiorczymi wynikami.

Osobnymi częściami pracy są wstęp, zakończenie oraz aneks. W tym ostatnim znalazły się wzory obu użytych w postępowaniu badawczym narzędzi (kwestionariusz ankiety, kwestionariusz wywiadu grupowego).

Słowa kluczowe: edukacja pozaszkolna, inkluzja edukacyjna, nauczyciele szkół podstawowych, podejście, trend

Abstract

The presented doctoral dissertation is divided into three parts and is of a theoretical-empirical nature.

The first part provides a theoretical framework for the individual components of the research topic, which are homeschooling and educational inclusion. The first chapter attempts to define non-school education, its historical context, the family model derived from the literature, and the motives guiding parents who opt for homeschooling. It also situates non-formal education in Poland, analyzing the legal conditions and legislative provisions.

The second chapter addresses the issue of educational inclusion by defining the concept itself and placing it in the context of current legal regulations and doubts regarding its feasibility. It subsequently presents the coexistence of homeschooling and educational inclusion, using state requirements for schools as an example.

The second part of the doctoral dissertation is the methodological section. It outlines the methodology and research issues of the author's own research, defines the subject of the research, sets the objectives of the work, sketches the methodological framework including the choice of paradigm and research strategy. The research problems, data collection methods, such as questionnaire surveys and focus group interviews (FGIs), are then presented. This part also describes the conduct and organization of the author's research, as well as the selection of research samples for each method.

The third part of the dissertation involves the analysis and interpretation of the results of the author's own research. This section is divided based on the two research methods used, along with separate analytical paths and overall results assigned to them.

Separate sections of the thesis include the abstract, conclusion, and annex. The latter contains templates for both research tools used (questionnaire survey, group interview questionnaire).

Keywords: homeschooling, educational inclusion, primary school teachers, approach, trend

WSTĘP

„Nie może na nas spływać znikąd większa radość, wyższe użycie, jak z obcowania z naszymi dziećmi, jak z tego, że żyjemy dla naszych dzieci."

Friedrich Froebel

Jednym z podstawowych praw człowieka, które przychodzi jako pierwsze na myśl jest wolność. Rozumiana może być ona jako brak opresji, swoboda wypowiedzi, możliwość samodecydowania, ale również jako prawo do edukacji wraz z możliwością wyboru jej formy. W takim świetle wolność rodzica co do sposobu uczenia swojego dziecka jest zagwarantowana prawnie. Przekazywanie wiedzy młodszemu pokoleniu od wieków determinowało rozwój cywilizacji przy jednoczesnym zachowaniu tradycji oraz wzmacniało więzi przynależności do konkretnej grupy. Uczenie się od starszych, jak również od rówieśników, można zatem zaliczyć do naturalnego cyklu życia człowieka. Zrozumiała jest zatem chęć zaangażowania się rodziców w edukację swoich dzieci, chęć przekazywania cenionych przez konkretną rodzinę wartości oraz norm etyczno-moralnych, jak również wyznawanego światopoglądu. Wolność uczestniczącego w procesie kształcenia rodzica oraz dziecka może zatem przybierać różne formy. Uwidaczniają się one w swobodnym podejmowaniu decyzji związanych z doborem metod i form przekazywania i nabywania wiedzy, elastyczności organizowania przebiegu całego procesu, braku ograniczeń związanych ze zmieniającym się miejscem pobytu rodziny lub podróżowania związanego z zainteresowaniami lub realizowanymi uzdolnieniami dziecka. Ta chęć przyjęcia na siebie obowiązku samodzielnego decydowania o sposobie kształcenia swojego dziecka, przyczynia się z kolei do stale rosnącego zainteresowania edukacją domową rozumianą jako realizowanie obowiązku szkolnego poza systemem edukacji szkolnej. Popularność edukacji pozaszkolnej, która popularnie nazywana jest edukacją domową, powiązana zatem zostaje z tendencją do samostanowienia o sobie, coraz większą świadomością swoich praw człowieka i obywatela, jak również z troską o kształt przyszłego pokolenia w postmodernistycznym świecie.

Inkluzja edukacyjna również może być rozpatrywana w kontekście wolnościowym, a na pewno antydyskryminacyjnym. W swojej naturze jest procesem odwrotnym do wykluczenia. W kontekście edukacyjnym jej celem będzie zatem posiadanie przez dziecko z

niepełnosprawnościami lub dysfunkcjami prawa do zaspokajania potrzeb związanych z pobieraniem wykształcenia. Edukacja włączająca ma takiemu uczniowi zapewnić szansę i warunki na pełny rozwój oraz funkcjonowanie. Inkluzja staje się zatem procesem tworzenia nowej całości w postaci chociażby klasy szkolnej, w przeciwieństwie do wcześniejszej integracji, która stawiała sobie za cel dostosowanie dziecka z dysfunkcjami do środowiska edukacyjnego.

Powiązanie edukacji domowej oraz inkluzji edukacyjnej wydaje się oczywiste i intuicyjne. Obie stawiają na prawa obywatela do edukacji i wolność wyboru optymalnej ścieżki kształcenia. I jedna, i druga związane są w świadomości społecznej z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Każda stawia sobie za cel dobro dziecka.

Niniejsza rozprawa doktorska porusza dotąd nie dotykaną naukowo kwestię postrzegania przez nauczycieli szkół podstawowych edukacji domowej w kontekście inkluzji edukacyjnej. W dotychczasowych badaniach, prowadzonych przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych, przyglądano się edukacji pozaszkolnej z perspektywy jej uczestników – rodzica oraz dziecka. Szukano również potwierdzeń celowości takiej alternatywy kształcenia w postaci osiąganych przez uczniów wyników edukacyjnych. Szukano przyczyn podejmowania się przez rodziny wyjścia poza system szkolny i decydowanie się na innowacyjne uczenie się.

Prezentowana rozprawa doktorska rozpatruje kształcenie pozaszkolne widziane od strony placówki edukacyjnej oraz osób w niej kształcących. Podjęcie takiego tematu ma na celu nie tylko zbadanie podejść i trendów, które przyjmują nauczyciele, ale również próbę wyjaśnienia niskiego zainteresowania placówek oświatowych sprawowaniem patronatu nad edukacją domową. Znajomość środowiska nauczycielskiego zarówno związanego ze szkołami publicznymi, jak i niepublicznymi oraz ciekawość prezentowanego przez nich podejścia względem edukacji domowej była dodatkowym czynnikiem katalizującym postępowanie badacza.

Przyjęcie w ten sposób nakreślonego pola badawczego znalazło swoje odniesienie w systematycznym przeglądzie literatury z zakresu badań powiązanych z edukacją domową. W ramach badań własnych zastosowana została triangulacja metodologiczna łącząca strategię ilościową i jakościową. Użyta procedura analityczna doprowadziła do ustalenia przyjmowanych przez nauczycieli podejść i trendów względem edukacji domowej,

nakreślenia punktów stycznych nauczania w domu z inkluzją edukacyjną oraz wskazanie perspektyw na przyszłość.

Niniejsza rozprawa doktorska składa się z trzech części. Pierwsza z nich jest teoretycznym umiejscowieniem poszczególnych składowych podejmowanego zagadnienia badawczego, jakimi są edukacja domowa oraz inkluzja edukacyjna. Rozdział pierwszy zajmuje się zdefiniowaniem edukacji pozaszkolnej oraz problemami z tego wynikającymi. Następnie nakreślony został rys historyczny, podkreślający wielowiekową tradycję uczenia dzieci przez rodziców poza systemem szkolnym. Kolejnymi poruszonymi zagadnieniami są model rodziny wynikający z literatury przedmiotu oraz motywy, którymi kierują się rodzice decydujący się na edukację domową. W dalszej kolejności zaprezentowane zostało usytuowanie kształcenia poza systemem szkolnym w Polsce w kontekście realizowania tej alternatywnej metody kształcenia w innych krajach europejskich. W tym rozdziale znalazła się również analiza uwarunkowań prawnych oraz idących za nimi przepisów legislacyjnych od momentu odzyskania pełnej suwerenności Polski w 1989 roku aż po dzień dzisiejszy. Analiza skupiła się na warunkach wydawania zgody na edukację pozaszkolną, obowiązującym egzaminie klasyfikacyjnym, rejonizacji, obecności ucznia z niepełnosprawnościami w edukacji domowej oraz „przywilejach" wynikających z realizacji nauczania poza placówką edukacyjną.

Drugi rozdział podejmuje zagadnienie inkluzji edukacyjnej. Znalazło się w nim zdefiniowanie samego pojęcia oraz usytuowanie go w świetle obowiązujących przepisów prawnych. Następnie poruszone zostały wątpliwości związane z utopijnością edukacji włączającej. W dalszej kolejności zaprezentowano współistnienie edukacji domowej i inkluzji edukacyjnej, które jest pokazane na przykładzie wymagań państwa wobec szkół.

Drugą częścią rozprawy doktorskiej jest część metodologiczna. Pokazana jest w niej ścieżka związana z przygotowaniem metodologii i problematyki badań własnych. Zawiera ona określenie przedmiotu i celów pracy, nakreślenie przestrzeni metodologicznej wraz z wyborem paradygmatu i strategii badawczej. Następnie przedstawione są problemy badawcze oraz metody i narzędzia zbierania danych takie jak kwestionariusz ankiety oraz wywiad fokusowy. W kolejnych podrozdziałach zaprezentowano przebieg i organizację badań własnych oraz dobór próby badawczej do każdej z metod.

Trzecia część rozprawy to analiza i interpretacja wyników badań własnych. Ten fragment pracy jest naturalnie podzielony pod względem zastosowanych dwóch metod

badawczych. Każda z nich ma osobną ścieżkę analityczną oraz zaprezentowane wyniki. Zbiorcze rezultaty badań zrelacjonowane zostały w kontekście postawionych w rozprawie problemów badawczych i przyczyniły się do sformułowania całościowych wniosków.

Osobnymi częściami pracy są wstęp, zakończenie oraz aneks. W tym ostatnim znalazły się wzory obu użytych w postępowaniu badawczym narzędzi (kwestionariusz ankiety, kwestionariusz wywiadu grupowego).

I Część teoretyczna

I.1 Edukacja domowa

I.1.1 Problemy terminologiczne związane z edukacją domową

Aby móc rozmawiać o danym zjawisku, powinno się najpierw je zdefiniować, czyli ustalić jaki zakres znaczeniowy obejmuje w konkretnym języku dane słowo lub wyrażenie oraz precyzyjnie i jasno określić jakie coś jest lub jakie powinno być opisywane przez nas pojęcie (Słownik języka polskiego, 2006). W przypadku edukacji domowej pojawia się trudność w dokładnym podaniu definicji oraz w precyzyjnym nazwaniu tego zjawiska. Niedogodności mogą wynikać z próby tłumaczenia na język polski anglojęzycznych sformułowań. Problemem jest również brak semantycznej jednolitości w literaturze zagranicznej, która, w zależności od autora oraz kraju z jakiego pochodzi, posługuje się różnorakim nazewnictwem edukacji domowej.

W Wielkiej Brytanii w przewodnikach dla samorządów wydanych przez Departament Edukacji dotyczących zasad funkcjonowania edukacji domowej, spotykamy sformułowanie *elective home education* (Elective Home Education: Guidelines for Local Authorities, 2007). Po przetłumaczeniu tego sformułowania na język polski, otrzymujemy jedną z pełniejszych nazw opisywanego zjawiska. Słowo *elective* wskazuje bowiem na obieralność, wolny wybór rodzica co do formy kształcenia dziecka, *home* podkreśla miejsce pobierania nauki, a *education,* uwalniając od instytucji szkoły, wskazuje na proces, któremu dziecko jest poddawane.

Jednak najczęściej spotykanym terminem w literaturze anglojęzycznej jest *homeschooling* lub *home schooling.* Oba te sformułowania posługują się członem *schooling*, czyli edukacji w szkole (Cambridge Dictionary, 2018). Jeżeli spojrzymy na polskie tłumaczenie tego terminu, to spotkamy się z bardzo szerokim i wieloaspektowym znaczeniem powyższego słowa. Według Translatica Dictionary *schooling* to nauczanie lub szkolenie, ale również edukacja, kształcenie albo nauka (Translatica Dictionary, 2010). Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że ta edukacja, kształcenie lub nauka nie są ściśle związane z jednostką świadczącą usługę edukowania. Człon *school* jest tu bardzo widoczny, a jego instytucjonalne powiązanie jest jednoznaczne. Można zatem dopatrywać się w słowie *homeschooling* ukrytego przekazu, który mówi o tym, że owszem dziecko uczy się w domu, ale pod mniej lub bardziej czujnym okiem szkoły jako instytucji nadrzędnej nad rodzicem.

Próbując zerwać z takim podprogowym przekazem, Roland Meighan (Anglia) proponuje posługiwanie się dwoma innymi nazwami edukacji domowej. Opisując interesujące nas zjawisko w pierwszej wersji nazywa je *home education*, czyli dosłownie domową edukacją. Jednak chcąc podkreślić znaczenie domu jako miejsca, ale też charakteru atmosfery uczenia się, skłania się w kierunku pojęcia home-based education (edukacją opartą na domu). Takie nazewnictwo kładzie główny nacisk jedynie na miejsce edukacji, a nie na instytucje z nią powiązane (Roland, 1992).

W Polsce również przyjęta została forma *home education*, czyli w dokładnym tłumaczeniu edukacji domowej. Środowisko propagatorów nauczania w domu posługuje się definicją, w której nauczanie dzieci przez ich rodziców lub opiekunów lub wyznaczone przez nich osoby, odbywa się poza systemem edukacji szkolnej. Należy jednak zauważyć, że w Ustawie o systemie oświaty, jak również w Prawie oświatowym, znajdujemy sformułowanie „obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą" (Ustawa o systemie oświaty, 1998). Biorąc literalnie ten zapis wydaje się, że ustawodawca wskazuje na oderwanie się od instytucji szkoły i możliwość pobierania edukacji w dowolnym miejscu. Rzeczywistość jednak jest surowsza niż słowa, które tu rozważamy. Owszem rodzic może uczyć dziecko w domu, jednak instytucja szkoły musi mieć kontrolę nad jego poczynaniami. Można zatem stwierdzić, że słowo „szkoła", które pojawia się w ustawie, rozumiane jest przez ustawodawcę jako fizyczne miejsce, do którego dziecko uczęszcza, a nie jako instytucja. Budajczak proponuje własną, mocno rozbudowaną definicję edukacji domowej. Uważa, że „to względnie legalna, społecznie odmienna od szkolnej i wyłącznie w obrębie rodziny realizowana organizacyjna forma kształcenia się dzieci i młodzieży, będących w wieku jednego z obowiązków edukacyjnych, i obłożona pewnymi warunkami lub też legalna, alternatywna, nieuwarunkowana, kompleksowa, familijna opcja edukacyjna" (Budajczak, 2017). Widoczna jest tu próba ujęcia wszystkich możliwych wariantów, które dotyczą prowadzenia edukacji domowej nie tylko w Polsce, ale również w innych krajach. Poziom złożoności definicji zaproponowanej przez Budajczaka, dodatkowo wskazuje na niejednolitość podejść do tej alternatywnej formy kształcenia dzieci.

Kolejnym problemem jest rozumienie zakresu podejmowanych działań oraz grupa docelowa, do której skierowana jest edukacja domowa w różnych państwach. Bogactwo języka polskiego nie pomaga w uporządkowaniu tych zakresów. Patrząc na polski system szkolnictwa, odnajdujemy kilka zwrotów, które bywają mylone z edukacją domową. Należą do nich nauczanie indywidualne oraz indywidualna ścieżka edukacyjna. W zestawieniu z

edukacja domową różnice widoczne są na pierwszy rzut oka. Jednak, gdy przeglądamy literaturę zagraniczną, zaczyna pojawiać się swoisty bałagan. W raporcie „Home Education Policies in Europe" (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018) problem ten jest szczególnie widoczny. To, co w Polsce nazywamy nauczaniem indywidualnym, w innych krajach europejskich funkcjonuje jako edukacja domowa. Zamieszanie potęguje fakt, że zasady przyznawania oraz osoby, do których jest ona skierowana, idealnie pokrywają się z naszym tokiem indywidualnym. Pod jednym terminem kryje się zatem kilka znaczeń. W tym samym haśle pojawia się rodzic uczący, bardziej lub mniej samodzielnie, swoje dziecko oraz prowadzenie przez nauczycieli danej szkoły lekcji w domu z dzieckiem z problemami zdrowotnymi lub innymi dysfunkcjami, które nie pozwalają mu uczestniczyć w lekcji w klasie szkolnej. Wydawać by się mogło, że jedynym słowem-kluczem, które spaja te dwie definicje jest „dom", rozumiany jako miejsce.

Zatem, aby móc dokonywać jakiś uogólnień związanych z edukacją domową na świecie, należy najpierw czujnie przyjrzeć się definiowaniu jej w poszczególnych państwach, a dla potrzeb poniższej pracy przyjąć jedną, która będzie najistotniejsza. Opierając się zatem na funkcjonującym już w społecznej świadomości pojęciu opisującym zjawisko uczenia przez rodziców swoich dzieci poza systemem klasowo-lekcyjnym, ale pod patronatem szkoły, do której dziecko jest zapisane, z zaznaczeniem, że sam proces edukacyjny nie musi przebiegać jedynie w domu, w poniższej rozprawie przyjęty został termin „edukacja domowa".

I.1.2 Edukacja domowa jako realizowanie obowiązku szkolnego poza systemem edukacji szkolnej – rys historyczny

Odkąd człowiek stał się istotą myślącą, przekazywanie nabywanych przez niego umiejętności, wiedzy i kompetencji stało się wyznacznikiem jego rozwoju. Dzielenie się doświadczeniem gromadzonym w życiu codziennym, umiejętność tworzenia i wykorzystywania przedmiotów, zdolność komunikowania się byłyby niczym, gdyby nie genetyczna potrzeba uczenia się. Przekazywanie wiedzy młodszemu pokoleniu, determinowało postęp przy jednoczesnym zachowaniu tradycji oraz wzmacniało więzi przynależności do grupy. Uczenie się od starszych, jak również od rówieśników, można zatem zaliczyć do naturalnego cyklu życia człowieka.

Najprostszym mechanizmem transmisji wiedzy, umiejętności i kompetencji jest relacja rodzic-dziecko. Takie powiązanie najlepiej widoczne jest, gdy dziecko jest jeszcze w pełni zależne od dorosłego, czyli od wieku niemowlęcego, aż do wczesnego dzieciństwa. Z

biegiem lat, krąg osób włączonych w proces kształtowania młodego człowieka ulega poszerzeniu. Chcąc w jak najpełniejszy sposób modelować przyszłe pokolenie, już od czasów starożytnych zauważono potrzebę edukowania w sprecyzowany i celowy sposób. Relacja rodzic-dziecko stopniowo wzbogacała się o powiązanie nauczyciel-dziecko. Nie oznaczało to całkowitej rezygnacji z udziału rodzica w tym procesie. Mógł on nadal być nauczycielem, ale również mógł przekazać „kaganek oświaty" osobie przez siebie wybranej. Plutarch w swoim dziele „O wychowaniu młodzieży" bardzo mocno podkreśla odpowiedzialność ojca za edukację syna. Pisze o konieczność świadomego wyboru nauczyciela dla swojego dziecka oraz o systematycznym sprawdzaniu czynionych przez dziecko postępów w nauce, jak również kontrolowaniu, czy nauczyciel spełnia oczekiwania rodzica (Plutarch, 1853). Z jego słów można zatem wywnioskować, że rodzic pełni funkcję nadrzędną i monitorującą. To przeświadczenie o konieczności śledzenia toku kształcenia przyszłych pokoleń, nie z obowiązku, ale z potrzeby serca i przeświadczeniu o dobru własnego dziecka, trwało przez długie stulecia. Poczucie odpowiedzialności widoczne było w nauce czytania i pisania, ale też poprzez przekazywanie wiedzy ogólnej, aż do przekazywania obowiązujących wartości i norm społecznych (Ray, 2011). Ray uważa, że to właśnie edukowanie w domu, czyli w najbliższym i przyjaznym dla dziecka środowisku, było przez wiele stuleci najczęstszą formą kształcenia (Ray, 2011). W Polsce, w okresie renesansu oraz baroku, podkreślano konieczność wręcz systemowego podejścia do przekazywania wiedzy. Nie można tu mówić o powszechnym obowiązku szkolnym, ale raczej o kształceniu wybranych grup społecznych. Mikołaj Rej, Andrzej Frycz-Modrzewski, Hieronim Bieliński oraz Andrzej Maksymilian Fredro wskazywali na konieczność wprowadzenia takiego obowiązku, jednak przy jednoczesnym podkreślaniu znaczenia rodziny jako miejsca i sposobu edukacji (Jakubiak, 2017).

Pomimo tak powszechnie stosowanej praktyki edukowania w domu, wielu badaczy zwraca uwagę na brak pełnej wiedzy w tym zakresie. Wynika ona z faktu, iż informacje na temat takiego sposobu nauczania możemy czerpać przede wszystkim z pamiętników, korespondencji, czy zapisków samych guwernerów, które obarczone są jednak dużą dozą subiektywizmu (Minczanowska, 2018).

Z biegiem lat czynnik ekonomiczny spowodował, że nauczanie szkolne zaczęło zastępować wcześniejszą praktykę uczenia w domu. W tym samym czasie w szkole można było kształcić większą liczbę uczniów, co było tańsze i prostsze do zorganizowania. Względy ekonomiczne zaczęły wpływać na edukację, przysłaniając dotychczasowe praktyki stawiające

dziecko na pierwszym miejscu. Nie oznacza to jednak, że edukowanie domowe zostało odrzucone. Nadal w najbogatszych rodzinach stawiano na bezpośredni kontakt dziecka z nauczycielem. Jakubiak podkreśla, że w II połowie XVII wieku postulowano o naukę, zwłaszcza dziewcząt, nie w szkołach zakonnych, ale w domach. Nauczanie miało być prowadzane bądź przez matkę, bądź przez guwernantkę (Jakubiak, 2017).

W tym miejscu należałoby się bliżej przyjrzeć postaci guwernera lub guwernantki. Z założenia mieli być to opłaceni przez rodziców nauczyciele, których zadaniem było dbanie o szeroko rozumiany rozwój swoich podopiecznych. Osoba taka często mieszkała razem z opłacającą ją rodziną, będąc na jej utrzymaniu. Niestety, nie zawsze guwerner czy guwernantka posiadali odpowiednie kwalifikacje do nauczania, a często zdarzało się również, że byli wręcz oszustami chcącymi wyzyskiwać swoich pracodawców (Jakubiak, 2017).

XVIII wiek przynosi nowe spojrzenie na środowisko rodziny. Wraz z koncepcją Rousseau opartą na filozofii samorozwoju oraz wolności edukacyjnej zmienia się sposób myślenia o nauczaniu. Edukacja ma teraz wspomagać dziecko w samodzielnym poznawaniu świata, przy jednoczesnym respektowaniu jego indywidualności. Uczeń również nie powinien być zmuszany do nauki, a doświadczenie powinno być stawiane przed wiedzą nabywaną z podręczników. Dorosły więc nie ingeruje w jego rozwój, tylko pozwala mu wzrastać w naturalnym dla niego środowisku jedynie stymulując dziecko do nauki (Rochovská; Mazur, 2019). Koncepcja Rousseau dotyczącą oparcia modelu rodziny na uczuciu, a nie na samym posłuszeństwie sprawia, że pojawia się przestrzeń na model rodziny, w której relacje między członkami oparte są na wzajemnym szacunku.

W Polsce Staszic pisał o konieczności kształcenia ludzi moralnych. Moralność tę nabywać powinno się na gruncie rodziny poprzez odpowiednie wychowanie dziecka przez rodziców (Jakubiak; Nawrot-Borowska, 2018). Patrząc na te postulaty, można stwierdzić, że jedynie dobrze wykształcony i moralny rodzic, jest w stanie odpowiednio sprostać zadaniu edukowania dziecka. Znaczenie poziomu świadomości i odpowiedzialności rodzica szczególnie widoczne staje się w okresie zaborów. W tym trudnym czasie, dom rodzinny pełnił rolę nośnika znajomości polskiego języka, historii, wiary, kultury, obyczajów i tradycji. Jedynie w środowisku rodzinnym dziecko mogło odnaleźć te wartości, które wpływały na poczucie przynależności do narodu bez własnego państwa.

W tym okresie można zauważyć pojawiające się w ówczesnym piśmiennictwie sformułowania „wychowanie domowe” lub „rodzinne”, „kształcenie” lub „edukowanie

domowe" oraz, znana nam dziś, „edukacja domowa" (Jakubiak; Nawrot-Borowska, 2018). Proces edukacyjny podobnie jak wcześniej, opierał się na rodzicach oraz, w bogatszych rodzinach, wynajmowanych nauczycielach. Nauczanie w domu pozwalało na indywidualizację podejścia do dziecka w formie elastyczności planu dnia, doboru przedmiotów, planów edukacyjnych oraz dowolności wyboru metod pracy z dzieckiem przy uwzględnieniu jego możliwości psychofizycznych. Jednocześnie rozbieżność ekonomiczna poszczególnych rodzin, a co za tym idzie dostępność do lepszych nauczycieli oraz materiałów dydaktycznych, była elementem krytyki ówczesnych przeciwników edukacji domowej. Wskazywali oni na nierówność społeczną w dostępie do wiedzy oraz na brak dobrej organizacji kształcenia. Wspominano również o konieczności dbania o program nauczania, systematyczność oraz konieczność konsultowania uczonych treści z rodzicami. Podkreślano swoistą aspołeczność wychowanków, ale też konieczność kontroli nad odpowiednim wykształceniem samych nauczycieli, którzy nie zawsze wykazywali się talentem i umiejętnościami pedagogicznymi (Jakubiak; Nawrot-Borowska, 2018). Wychodząc naprzeciw problemom, z którymi przyszło się mierzyć dziewiętnastowiecznym rodzicom, wydawane były podręczniki i poradniki o tematyce pedagogicznej. Rodzic miał zatem możliwość samodokształcenia się, a co za tym idzie bycia bardziej świadomym potrzeb fizycznych i psychicznych własnego dziecka. W celu wyrównania szans edukacyjnych, były podejmowane próby ujednolicenia programu nauczania. Pojawiały się też konkretne wytyczne co do kompetencji, które powinni posiadać „dobrzy" nauczyciele (Jakubiak; Nawrot-Borowska, 2018). Najgorętszymi propagatorami świadomej edukacji domowej byli: Henryk Wernic, Piotr Chmielowski, Adolf Dygasiński, Aniela Szycówna i Ewaryst Estkowski. Dzięki ich poglądom, wykształcony został model relacji rodzic-nauczyciel, a samych nauczycieli z czasem zaczęły obowiązywać egzaminy kwalifikacyjne oraz świadectwa nienagannej moralności (Minczanowska, 2018).

W 1919 roku, po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, zostaje wprowadzony obowiązek szkolny. Mógł on jednak być realizowany zarówno w instytucji państwowej lub prywatnej do tego wyznaczonej, jak również w domu. Edukacja domowa stopniowo zostaje jednak przysłonięta przez coraz bardziej zmonopolizowane przez państwo szkolnictwo. Po zakończeniu II wojny światowej w Polsce wraz ze zmianą ustroju politycznego, możliwość nauczania poza szkołą zostaje całkowicie zakwestionowana. Szkolnictwo polskie w całości zostaje podporządkowane ideologii komunistycznej, a co za tym idzie, indywidualne kształcenie, które wprowadzałoby treści niezgodne z obowiązującym światopoglądem, staje

się zakazane. Należy jednak pamiętać, że w krajach takich jak Stany Zjednoczone, edukacja domowa nigdy nie zanikła. Na Alasce, gdzie możliwość dotarcia do szkoły była szczególnie trudna, zostaje zainicjowany przez rząd system nauki korespondencyjnej, który w praktyce niewiele różnił się od tradycyjnej edukacji pozaszkolnej (Ray, 2011).

To właśnie na terytorium USA na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, następuje na nowo rozkwit kształcenia w domu. Przyczynia się do tego postać Johna Holta, który analizując własną praktykę pedagogiczną, zauważył, że za porażki uczniów bardziej odpowiedzialne są instytucje, które oferują kształcenie, niż sami uczniowie. Holt nie przekreślał jednak instytucji szkoły, wskazywał jednak na dom jako miejsce, w którym w najlepszy sposób uczymy się świata. Jego zdaniem nauczanie domowe jest bardzo dobrym fundamentem do dalszego pogłębiania wiedzy. Co ważne, zaznaczał również konieczność dobrej współpracy oraz właściwych relacji między rodzicami a szkołą, traktując ją jako dodatkowe źródło pozyskiwania wiedzy. Jego zdaniem dziecko znajdujące się w stymulującym otoczeniu, będzie się uczyło w tempie, które wyznacza ono same, czyli wtedy, gdy będzie ono na to gotowe (Holt, 2003).

Podobnego zdania co Holt był Neill. Sprzeciwiał się on konkretnym działaniom podejmowanym względem uczniów, takim jak większe znaczenie dorosłego, konieczność przestrzegania przez dziecko wytycznych, reguł, zakazów i nakazów. Uważał, że młody człowiek ma prawo żyć własnym życiem, podkreślając ważność emocji nad rozwojem intelektualnym (Neill, 2000). Natomiast Raymon i Dorothy Moore wskazywali na brak gotowości dziecka w sferze psychicznej i neurologicznej do podejmowania nauki w narzuconym przez system czasie. Uważali, że zbyt wczesne posyłanie go do szkoły nie sprzyja jego rozwojowi. Zauważali, że swoista niedojrzałość szkolna, widoczna jest w niepewności związanej ze zmianą bezpiecznego środowiska, bolesnym odczuwaniem porażek szkolnych oraz dochodzącej do tego frustracji i stresu. Ivan Illich posunął się do jeszcze mocniejszych sformułowań, popierających prowadzenie nauki w domu. Mówił wprost o antyedukacyjnym wpływie szkoły na społeczeństwo. Jak jego poprzednicy, wskazywał na spontaniczny, naturalny i dobrowolny charakter uczenia się (Illich, 1973).

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych doszło do rozłamu wśród edukatorów domowych. Podział spowodowany był narastającym problemem wielowyznaniowości. Zmiana kierunku myślenia miała korzenie w rosnącym zainteresowaniu w kierunku prądów chrześcijańskich. Edukacja domowa kulturowo przypisana była właśnie

rodzinom i szkołom chrześcijańskim, które pełniły nad nimi patronaż. Kirschner zauważył, że wśród amerykanów poszukujących życiowej stabilizacji, można zaobserwować coraz większe przywiązanie do rodzinnych wartości oraz „biblijnej tradycji" (Ray, 2011). Jednak w wyniku rosnącego zainteresowania uczeniem w domu, również wśród rodzin nie będących wyznania chrześcijańskiego, doszło do edukacyjnej segregacji wyznaniowej. Fakt ten potęgowany był rozwijającym się ruchem określanym jako „świecki humanizm". Efektem sekularyzacji stał się podział na edukację domową chrześcijańską i niechrześcijańską (Seelhoff, 1993) oraz spolaryzowanie się pewnych grup społecznych.

Pomimo zawirowań wokół religijnych podstaw nauczania w domu, to właśnie w Stanach Zjednoczonych odnotowuje się najszybszy przyrost rodzin edukujących dzieci poza systemem szkolnym. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych liczba uczestników edukacji domowej wynosiła 850 000, w roku 2007 było ich już 1 500 000 (Davis, 2011), a w 2021 liczba ta plasuje się w okolicach 5 000 000 (Ray, 2021).

Zaangażowanie rodziców w edukację ich dzieci, chęć przekazywania cenionych przez konkretną rodzinę wartości, norm etyczno-moralnych, chęć ucieczki od rytmu „tradycyjnej" szkoły czy częste zmiany miejsca zamieszkania przyczyniają się do stale rosnącego zainteresowania edukacją domową. Jej popularność może być powiązana z tendencją do samostanowienia i samo decydowania o sobie, coraz większą świadomością swoich praw, ale również z troską o kształt przyszłego pokolenia w postmodernistycznym świecie.

I.1.3 Model rodziny oraz motywy podejmowania edukacji domowej

Aby jeszcze lepiej zrozumieć fenomen edukacji domowej należałoby również przyjrzeć się rodzicom oraz temu czym się kierują podejmując się przejęcia obowiązku edukacyjnego swoich dzieci.

Opierając się na badaniach prowadzonych w USA można ustalić model rodziny, która przystępuje do prowadzenia swojego dziecka w edukacji domowej. Jak wynika z doświadczeń amerykańskich jest to rodzina rasy białej, o wyznaniu chrześcijańskim, pełna, wielodzietna, w której wykształcenie rodziców jest wyraźnie wyższe od przeciętnej. Ojciec jest osobą pracującą, natomiast matka zajmuje się domem i nauczaniem dziecka lub dzieci. Status materialny rodziny plasuje się na wyższym poziomie. Rodzice, ale również najbliższe otoczenie, wykazują się zaangażowaniem, również w wyszukiwaniu dla swoich dzieci profesjonalnych edukatorów. Wszystkie rodziny charakteryzują silne więzy wewnętrzne oraz

mocne wartości rodzinne (Budajczak, 2004). Dziecko uczone w domu ma zazwyczaj od 7 do 13 lat (Ray, 2011), a członkowie rodziny traktują siebie nawzajem podmiotowo (Bartnikowska, 2012).

Polski model jest bardzo zbliżony do anglosaskiego. Różnice widoczne są w statusie materialnym, który pozostaje na niższym poziomie niż w krajach zachodnich, a większość matek posiada wykształcenie pedagogiczne (Budajczak, 2004). Warto w tym miejscu zauważyć, że nie jest ono jednak wyznacznikiem osiągnięć edukacyjnych dziecka uczącego się poza szkołą (Ray, 2023).

Powody rodziców podejmowania się prowadzenia edukacji domowej dla swoich dzieci według Budajczaka można zaklasyfikować do następujących kategorii: motywy dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. W ramach każdej kategorii wyszczególnione są pozytywne i negatywne motywacje. Do pozytywnych przyczyn dydaktycznych należy umożliwienie swojemu dziecku samorealizacji poprzez zapewnienie mu komfortu edukacyjnego. Negatywnym motywem w tej kategorii jest niska, zdaniem rodziców, wydolność edukacyjna szkoły zarówno systemowa jak i organizacyjna oraz problemy edukacyjne samego dziecka, które uniemożliwiają mu naukę w dużej grupie.

Przyczyny wychowawcze wynikają przede wszystkim z przyjętego przez rodziców światopoglądu. Negatywną motywacją staje się tu zbyt mały nacisk lub wręcz pomijanie przez szkołę wartości, które dla rodziców są kluczowymi, natomiast pozytywną możliwość świadomego tworzenia programu, podążającego za światopoglądem rodzica.

Motyw opiekuńczy ściśle związany jest z dążeniem do zapewnienia dziecku bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego. W tej kategorii mieści się również dbałość o jego bezpieczeństwo moralne (Ray, 2023).

Dla Ray'a jednymi z najważniejszych powodów, dla których rodzice podejmują się edukacji domowej są troska o wyznawany przez dziecko oraz rodziców system wartości, światopogląd, tradycje i zwyczaje, które są dla nich istotne oraz rozwój umysłowy dziecka. Możliwość podjęcia decyzji co do wyboru metod dydaktycznych, jak również „skrojonego na miarę" programu nauczania jest kolejnym motywem wyboru nauczania w domu. Ostatnim powodem jest chęć zapewnienia dziecku bezpieczeństwa i ochrona przed możliwymi negatywnymi skutkami presji wywieranej przez środowisko (Ray, 2011).

Nie poruszonym dotąd powodem decydującym o wyborze edukacji domowej może być również tryb życia dziecka bądź rodziców. Do takich czynników należą chociażby kariera sportowa lub artystyczna dziecka, jego stan zdrowia, duża odległość do najbliższej szkoły (Kucharska, 2014), częsta zmiana miejsca zamieszkania ze względu na pracę rodziców lub mieszkanie poza granicami kraju.

Według badań Bielackiej-Prus i Heleniak najczęstszym powodem przechodzenia na edukację pozaszkolną jest krytyczna ocena szkoły, w której nie ma miejsca na realizowanie potrzeby indywidualnego podejścia do dziecka (Szafrańska; Pawlak, 2020).

Bez względu na podział przyczyn edukowania w domu, wydaje się, że najważniejszym motywem jest chęć uczestniczenia w życiu i rozwoju swojego dziecka, spędzanie z nim czasu oraz wzmacnianie więzi rodzinnych. Towarzyszy temu wysokie poczucie odpowiedzialności rodzica jak i dziecka, możliwość realnej indywidualizacji (nawet jeśli dzieci uczone są w niewielkim kolektywie) oraz szczere zaangażowanie ucznia w naukę.

I.1.4 Polska edukacja domowa w kontekście państw europejskich

I.1.4.1 Miejsce polskiej edukacji domowej w kontekście państw europejskich

Edukacja domowa jako alternatywna forma kształcenia dzieci i młodzieży obecna jest prawie we wszystkich krajach europejskich. Nie oznacza to jednak, że wszędzie jest traktowana podobnie. Analiza różnorodności podejść do edukacji pozaszkolnej w poszczególnych państwach została oparta na raporcie sporządzonym przez europejską sieć informacji o edukacji „Eurydice". Instytucja ta istnieje od 1980 roku i składa się z 40 biur krajowych obecnych w 36 państwach utworzonych przez Ministerstwa Edukacji poszczególnych krajów oraz z biura europejskiego tworzonego przez Komisję Europejską. Celem organizacji „Eurydice" jest dostarczanie osobom odpowiedzialnym za politykę edukacyjną na poziomie europejskim, krajowym i lokalnym analiz oraz informacji, które będą stanowiły dla nich wsparcie w procesie podejmowania decyzji (*Home education policies in Europe: primary and lower secondary education*, 2018). Wymiana między państwami wiedzy dotyczącej systemów edukacyjnych, ich struktur, sposobów zarządzania oraz informacja o dynamice i kierunku reform ma ułatwić tworzenie polityki edukacyjnej na poziomie krajowym i europejskim.

W 2018 roku Komisja Europejska zwróciła się z prośbą do „Eurydice" o dokonanie przeglądu edukacji domowej we wszystkich państwach europejskich. Wyniki opublikowano

w formie raportu „Home Education Policies in Europe” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Zostały w nim zgromadzone dane z 40 państw europejskich, czyli również z takich, które na dzień dzisiejszy nie należą do Unii Europejskiej.

Pomimo swojej obszerność, w raporcie brakuje spójności merytorycznej oraz jednoznaczności kryteriów, według których poszczególne kraje mogłyby prezentować informacje o edukacji domowej. Ten zamęt jest zapewne podyktowany odrębnością każdego z biur należących do sieci „Eurydice”, jak również brakiem wytycznych do sporządzenia poszczególnych raportów. Fakt ten widoczny jest chociażby w różnych konstrukcjach gramatycznych i stylistycznych opracowań pochodzących z poszczególnych państw oraz w prezentowaniu lub pomijaniu pewnych informacji związanych z edukacją pozaszkolną.

Brak wyraźnych kryteriów przyczynia się do powstania dużo poważniejszego problemu, który właściwie powoduje, że prezentowany przez „Eurydice” raport nie powinien być wyznacznikiem podejmowania decyzji dotyczących edukacji domowej w skali międzynarodowej. Problem ten związany jest z definiowaniem „homeschoolingu” w poszczególnych państwach. W wielu krajach edukacja domowa rozumiana jest jako nauczanie indywidualne, czyli takie, które skierowane jest do dzieci nie mogących z przyczyn zdrowotnych uczęszczać do szkoły. Co warto zauważyć, dzieci te w znaczącej większości uczone są w domu przez rodziców, a nie przez nauczycieli ze szkoły, do której powinny uczęszczać. Powstaje zatem kolejny problem terminologiczny. W polskim systemie nauczania nie ma bowiem takiej definicji nauczania w domu, które opisywałoby taką sytuację. „Edukacja domowa” rozumiana jest bowiem jako uczenie dziecka przez swoich rodziców, bez względu na kwestie zdrowotne. W przypadku braku możliwości uczestniczenia ucznia w zajęciach szkolnych ze względu na szeroko pojmowany stan zdrowia, dziecko takie zostaje objęte „nauczaniem indywidualnym” prowadzonym przez nauczycieli, a nie rodzica (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, 2017). Alarmującym wydaje się zatem fakt, iż z 40 krajów, które są wymienione w raporcie, aż 10 państw postawiło znak równości między edukacją domową a nauczaniem indywidualnym. W takich państwach jak Niemcy, Grecja, Hiszpania, Chorwacja, Cypr, Rumunia, Albania, Turcja oraz Malta z nauki w domu prowadzonej przez nauczycieli może skorzystać jedynie dziecko z chorobą uniemożliwiającą uczęszczanie do szkoły. Należy jednak zauważyć, że Malta jest w trakcie zmiany przepisów

w kierunku dostępności edukacji domowej dla wszystkich. W państwach takich jak Litwa oraz Szwecja edukacja domowa została całkowicie zdelegalizowana. W kolejnych 3 krajach (Belgia region niemieckojęzyczny, Bułgaria, Estonia) jednym z czynników umożliwiających rodzicowi ubieganie się o edukację domową jest choroba dziecka. Pozostają zatem tylko 24 państwa, które oferują wszystkim swoim obywatelom możliwość uczestniczenia w edukacji poza szkołą.

Pomimo braku spójności raportu, opierając się na przedstawionych w nim informacjach, można podzielić wszystkie państwa według kryterium siły kontroli sprawowanej nad edukacją domową. Podział wygląda następująco:

- państwa o wysokim rygorze (największa kontrola);
- państwa o umiarkowanym rygorze;
- państwa o niskim rygorze;
- państwa bez rygoru (nie ma kontroli nad edukacją domową).

Poniżej scharakteryzowano poszczególne grupy zaznaczając, który ze wskaźników jest kluczowym do zakwalifikowania państwa do konkretnego zbioru. Został on wyróżniony w tekście. Konieczność wybrania charakterystycznego czynnika decydującego o przynależności danego państwa do konkretnej grupy, była spowodowana różnymi danymi pochodzącymi z raportu. Z tego też powodu wskaźniki te w grupach są odmienne.

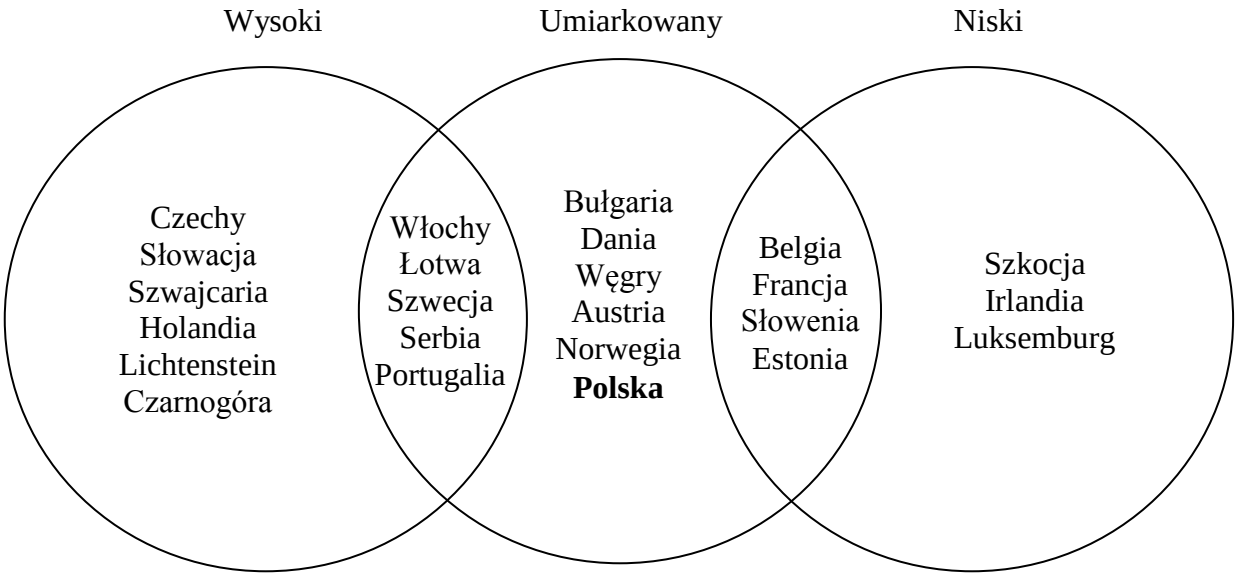
Pierwszą grupą są państwa o wysokim rygorze, czyli posiadające największą kontrolę i obwarowania co do prowadzenia edukacji domowej. Wyznacznikiem przynależności do tej grupy jest **konieczność posiadania kwalifikacji pedagogicznych rodzica** do kształcenia w domu swojego dziecka. W takim państwie rodzic zmuszony jest do realizowania programu państwowego, a jego poczynania monitorowane są przez odpowiedni nadzór pedagogiczny. Dziecko poddawane jest egzaminom weryfikującym częściej niż raz na rok.

Drugą wyróżnioną grupą są państwa o umiarkowanym rygorze. W tym przypadku wyznacznikiem jest **konieczność posiadania zgody odpowiedniego organu państwowego związanego z prowadzeniem edukacji**, zaczynając od dyrektora szkoły, poprzez gminę, a na ministerstwie skończywszy. Podobnie jak w grupie o wysokim rygorze, tak i tu, rodzic zobowiązany jest do realizowania obowiązującej podstawy programowej, a dziecko raz na rok lub nawet rzadziej uczestniczy w egzaminach kwalifikacyjnych.

Państwa o niskim rygorze stanowią trzeci zbiór. W tej grupie najważniejszym wskaźnikiem jest **dowolność podstawy programowej**. W krajach należących do takich państw, to rodzic decyduje o tym, jaki materiał będzie najlepszy dla jego dziecka. W poszczególnych krajach rodzice mogą wybierać spośród gotowych programów przygotowanych przez ministerstwo, współtworzyć lub modyfikować dostępną podstawę programową lub wręcz opierać się na stworzonym przez siebie programie edukacyjnym. Egzaminy są dobrowolne i służą raczej autokorekcie, niż klasyfikacji. Rodzic nie musi posiadać kwalifikacji pedagogicznych, ale nadal konieczne jest uzyskanie przez niego zgody odpowiednich władz na prowadzenie edukacji domowej.

Ostatnią grupą są państwa bez rygoru. W tym przypadku państwo nie sprawuje jakiejkolwiek kontroli nad edukacją domową. Rodzic jest zatem w pełni odpowiedzialny za przebieg edukacji swego dziecka, jego zakres oraz weryfikację osiągnięć.

Posługując się powyższą klasyfikacją znaczącą większość europejskich państw można zakwalifikować do konkretnej grupy. Jednak nie we wszystkich przypadkach jest to jednoznaczne. W niektórych przypadkach przepisy prawne regulujące edukację domową w poszczególnych krajach sprawiają, że można je umieścić w polach wspólnych zachodzących na siebie zbiorów. Poniższy rysunek (Rys. 1) przedstawia podział państw według klasyfikacji siły kontroli oraz zachodzących na siebie obszarów granicznych.



Rys. 1. Podział państw według klasyfikacji siły kontroli oraz zachodzących na siebie obszarów granicznych.

Jak widać na powyższym rysunku, część państw znajduje się w polach wspólnych zbiorów. Na granicy wysokiego i umiarkowanego rygoru znalazły się cztery kraje, które swoimi regulacjami oscylują między wysokim bądź umiarkowanym rygorem. Nie da się ich zatem jednoznacznie przypisać do określonego zbioru. W przypadku Włoch, rodzice z jednej strony muszą mieć kwalifikacje pedagogiczne do prowadzenia edukacji domowej, ale jednocześnie mogą sami napisać program nauczania dla swojego dziecka. Podobna sytuacja jest w Portugalii. W tym państwie również wymagane są kwalifikacje pedagogiczne rodzica, ale za to nie ma egzaminów, które sprawdzają postępy dziecka objętego edukacja domową. W Serbii, jak dotąd, kwalifikacje nie były konieczne, jednak najnowsze doniesienia mówią, o zmianie polityki oświatowej w kierunku obowiązku posiadania ich przez rodzica. Na Łotwie edukacja domowa zbliża się w kierunku nauczania indywidualnego prowadzonego jednak nie przez nauczycieli, ale właśnie rodziców. Rodzic nie musi posiadać kwalifikacji, ale szkoła ma prawo narzucić liczbę egzaminów, które będzie musiało zdać dziecko.

Z podobną sytuacją mamy do czynienia na drugim polu styków. W Belgii i Słowenii rodzic jedynie deklaruje chęć prowadzenia edukacji domowej. We Francji jest natomiast możliwość wyboru programu nauczania z trzech zaproponowanych przez państwo. Na granicy umiarkowanego i niskiego rygoru znalazła się również Estonia, w której rodzice mają prawo napisać swój własny program, ale na bazie obowiązującej podstawy programowej.

Poza zestawieniem znalazły się takie państwa jak: Anglia, Walia, Irlandia, Holandia i Finlandia. W tych krajach rodzic ma pełną swobodę edukowania swojego dziecka, ale jednocześnie też całkowitą odpowiedzialność za jego postępy. Państwo w żaden sposób nie sprawuje kontroli nad sposobem nauczania, programem, czy monitorowaniem osiągnięć ucznia. Kraje te w żaden sposób nie ingerują w wybór drogi edukacyjnej swoich obywateli, pozostawiając im całkowitą swobodę w tej kwestii.

I.1.4.2 Miejsce Polski na tle państw europejskich w kontekście dostępności edukacji domowej

Polska została zakwalifikowana do państw o umiarkowanym rygorze, przede wszystkim ze względu na brak wymogów związanych z kwalifikacjami rodziców do nauczania w domu. Podobnie jak w przypadku innych państw z tej grupy, w Polsce program nauczania musi być zgodny z obowiązującą w szkole podstawą programową. Pomimo konieczności uzyskania zgody dyrektora szkoły na edukację domową, nie ma obowiązku odwoływania się do wyższych instancji w sprawie wydania odpowiedniego przyzwolenia na

podjęcie tej alternatywnej formy kształcenia. W porównaniu do Danii, ułatwieniem jest również jeden spójny dla całego państwa system ubiegania się o zgodę na kształcenie w domu. W odróżnieniu od Węgier, nie ma też wymogu korzystania z regularnych konsultacji, a egzaminy klasyfikacyjne odbywają się raz do roku, a nie co półrocze jak w przypadku dzieci edukowanych domowo w Norwegii. Polska wpisuje się idealnie w środek umiarkowanego rygoru systemowego. Wydawać by się mogło, że to już niedaleko do uzyskania swobody edukacyjnej. Jednak jak widać po klasyfikacji, przeskoczenie dwóch pól dzielących Polskę od państw z całkowitą wolnością edukacji domowej, jest niebywale trudne. Wymagałoby to zmiany nie tylko zapisów legislacyjnych, ale również społecznej akceptacji innej formy kształcenia niż system klasowo-lekcyjny.

I.1.5 Uwarunkowania prawne edukacji domowej w Polsce

I.1.5.1 Wybór aktów prawnych

W Polsce edukacja domowa jest dopuszczalną formą kształcenia. Jej legalność oparta jest na aktach prawnych, które regulują dostępność, przebieg oraz weryfikację osiąganych wyników. Pod tym względem Polskę należałoby umieścić w grupie państw, które pozwalają rodzicom na wybór tej formy edukacji, ale jednocześnie sprawują baczną kontrolę nad ich poczynaniami.

Aby móc rozważać uwarunkowania prawne dotyczące edukacji domowej w Polsce na przestrzeni lat, należało dokonać wyboru przepisów prawnych, które jej dotyczą. Pierwszymi dokumentami, które zostały wzięte pod uwagę stały się Konstytucje: Konstytucja Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej (1952 r.) oraz Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej (1997 r.). Konieczność wyboru obu Konstytucji była podyktowana ramami czasowymi, w których zaistniało w Polsce zjawisko edukacji domowej.

Podczas wyboru ustaw i rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej zostało przyjęte inne kryterium. Do dalszej analizy zostały wybrane te akty prawne, w których pojawiały się znaczące zmiany dotyczące przepisów regulujących stosowanie edukacji domowej jako alternatywnej formy kształcenia. Zatem, aby móc śledzić zachodzące zmiany należało przyjąć za punkt wyjścia Ustawę o systemie oświaty (07.09.1991 r.[1]), która po raz pierwszy wspomina o możliwości realizacji obowiązku szkolnego poza szkołą. Kolejnymi aktami prawnymi są: Zmiany do ustawy o systemie oświaty (13.03.2009 r.), Ustawa o systemie

[1] Celowo zostają przytoczone daty dzienne poszczególnych dokumentów. Ma to ułatwić dotarcie do odpowiednich aktów prawnych, zwłaszcza do konkretnych rozporządzeń czy zmian do Ustawy.

oświaty (24.04.2014 r.), Prawo oświatowe (14.12.2016 r.), Ustawa o zmianie do ustawy Prawo Oświatowe (23.04.2021 r.), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego (22.12.2015 r.) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (30.04.2007 r.). Pomimo tego, że rozporządzenia doczekały się swoich aktualizacji, zawarte w nich przepisy dotyczące edukacji domowej nie uległy zmianom.

Na podstawie wybranych dokumentów prawnych została podjęta próba prześledzenia zmian, które dokonały się w zakresie edukacji domowej oraz analiza skutków ich wprowadzenia.

I.1.5.2 Konstytucje

Rozważanie uwarunkowań prawnych edukacji domowej w Polsce należałoby zacząć od najistotniejszego dokumentu regulującego funkcjonowanie państwa, czyli Konstytucji. Odnajdujemy w niej szereg zapisów, które wskazują na umocowanie prawne alternatywnej formy edukacji jaką jest edukacja pozaszkolna.

Historia prawna edukacji domowej rozpoczyna się wraz z Ustawą o systemie oświaty z 1991 roku. W tym czasie w Polsce obowiązuje jeszcze Konstytucja Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej z 1952 roku. W artykule 61. tego dokumentu widnieje zapis: „Obywatele Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej mają prawo do nauki. Prawo do nauki zapewniają (…) powszechne, bezpłatne i obowiązkowe szkoły podstawowe” (Konstytucja PRL, 1952). Z tak zapisanego przepisu wynika semantyczna sprzeczność. Biorąc pod uwagę tylko pierwsze zdanie, wydawać by się mogło, że sformułowanie „obywatel ma prawo do nauki” jest podkreśleniem wolności obywatelskiej umożliwiającej swobodę decyzji co do formy i treści nauczania. Jednak w kolejnym zdaniu ustawodawca mówi o obowiązkowej szkole podstawowej, zamykając tym jakąkolwiek możliwości wyboru innej formy kształcenia. Warto również zauważyć, że obowiązek wychowania obywatela był powierzony państwu, a nie rodzinie (Konstytucja PRL, 1952). Państwo miało zatem pełną kontrolę nad sposobem edukowania oraz treściami przekazywanymi swoim obywatelom.

Wraz z uchwaleniem nowej Konstytucji Rzeczpospolitej Polskiej w 1997 roku, zmieniło się podejście do funkcji rodziny oraz do wolności, praw i obowiązków obywatela. W rozdziale II w artykule 48. odnajdujemy zapis: „Rodzice mają prawo do wychowania

dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami" (Konstytucja RP, 1997). Jednocześnie rodzic zostaje zobowiązany do uwzględnienia stopnia dojrzałości dziecka, wolności jego sumienia, wyznania oraz przekonań. Artykuł 58. rozszerza to prawo do zapewnienia rodzicom możliwości wychowania swoich dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniami moralnymi i religijnymi. W obu sformułowaniach pojawia się termin „przekonanie", który wskazywałby na to, że rodzice mają wewnętrzną pewność co do słuszności podejmowanych przez siebie decyzji bądź posiadają wyrobiony pogląd poparty przeświadczeniem o dobru swojego dziecka.

W tym samym rozdziale Konstytucji RP w artykule 70. trafiamy na najważniejszy zapis, na który powołują się propagatorzy edukacji domowej. Określone zostało w nim prawo każdego obywatela do nauki oraz wolność wyboru placówki oświatowej przez rodziców dla swojego dziecka (Konstytucja RP, 1997). Jednocześnie postawiony został warunek obowiązkowej nauki obywatela, aż do ukończenia 18. roku życia. Wydaje się, że przez taki zapis została otwarta droga do prowadzenia alternatywnych form edukacyjnych. Jednak zawarte przez ustawodawcę doprecyzowanie mówiące o „placówce oświatowej", może być przyczyną do ambiwalentnego rozumienia tej treści. Edukacja domowa wychodzi bowiem poza szkołę, ale z drugiej strony jest według polskiego prawa od niej zależna. Wczytując się w treść zaproponowanych przez ustawodawcę rozwiązań prawnych, można zauważyć, że po raz kolejny zestawione zostają ze sobą terminy semantycznie odległe. „Prawo do nauki" należałoby bowiem odczytywać jako wolność oraz możliwość człowieka do zdobywania wiedzy, „obowiązek" zaś narzuca, wskazuje na przymus i podporządkowanie się komuś lub czemuś. Dodatkowo „obowiązek szkolny", który zestawiony jest w obrębie dwóch zdań z wcześniejszym użytym sformułowaniem „obowiązkiem do nauki", wprowadza terminologiczny zamęt. Po pierwsze podświadomie odczuwa się, że zakres treściowy obu nie jest tożsamy. Po drugie, jak podaje M. Budajczak, pojawia się niebezpieczeństwo sprzeczności zapisów ustawy zasadniczej z prawem międzynarodowym, a nawet doprowadzenie do sytuacji, gdzie w określonych warunkach nie zostanie zachowany konstytucyjny, i co warto podkreślić, nadrzędny obowiązek nauki wobec uczniów (Budajczak, 2004).

I.1.6 Analiza ustaw dotyczących systemu edukacji – obowiązek szkolny i obowiązek nauki

Zaczynając od 1991 roku w systemie oświaty w Polsce pojawiło się szereg ustaw wraz z późniejszymi zmianami, których celem było i jest regulowanie systemu edukacji. W poniższej tabeli zestawione zostały ze sobą wybrane akty prawne, które w najbardziej istotny sposób zmieniały podejście od edukacji. Zostały one ułożone chronologicznie oraz podzielone na zakresy tematyczne, tak aby w czytelny i jasny sposób pokazać zachodzące przez lata zmiany (Tabela 1).

Tabela 1. Obowiązek szkolny i obowiązek nauki w ustawach.

Akt prawny	Obowiązek szkolny, obowiązek nauki
1991 r. Ustawa o systemie oświaty, art. 16. ust. 8	„Na wniosek rodziców dziecka dyrektor szkoły może zezwolić na spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą" (Ustawa o systemie oświaty, 1991).
1998 r. Zmiana Ustawy o systemie światy, art. 1. ust. 17. lit. c	„Na wniosek rodziców dziecka dyrektor publicznej szkoły podstawowej lub gimnazjum (…) lub dyrektor szkoły ponadgimnazjalnej, do której dziecko uczęszcza, może zezwolić na spełnianie przez dziecko odpowiednio obowiązku nauki poza szkołą" (Ustawa o systemie oświaty, 1998).
2009 r. Zmiana Ustawy o systemie oświaty, art. 16. ust. 8	„Na wniosek rodziców dyrektor (…) szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, do której dziecko zostało przyjęte, może zezwolić, w drodze decyzji, na spełnianie przez dziecko (…) obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą" (Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, 2009).
2014 r. Ustawa o systemie oświaty, art. 16. ust. 8	Brzmienie zapisu pozostaje bez zmian. (Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty, 2014)
2016 r. Prawo oświatowe, art. 37. ust.1	„Na wniosek rodziców dyrektor (…) szkoły podstawowej i szkoły ponadpodstawowej, do której dziecko zostało przyjęte, może zezwolić, w drodze decyzji, na spełnianie przez dziecko (…) obowiązku szkolnego lub

	obowiązku nauki poza szkołą" (Ustawa - Prawo oświatowe, 2016).
2021 r. Nowelizacja ustawy - Prawo oświatowe	Brzmienie zapisu pozostaje bez zmian. (Ustawa o zmianie ustawy - Prawo oświatowe, 2021)

W 1991 roku w życie weszła w życie Ustawa o systemie oświaty, która miała za zadanie doprecyzować wszystkie zagadnienia związane z edukacją w Polsce. Była ona najbardziej ogólnikowa ze wszystkich aktów prawnych, które zostały zawarte w tabeli. Nie ma w niej doprecyzowania szkół, które mogłyby prowadzić edukację domową. Pojawia się też po raz pierwszy mowa o obowiązku szkolnym, który w obowiązującej na ten czas Konstytucji Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej nie jest zawarty. Edukacja domowa zostaje przez Ustawę zdefiniowana jako „obowiązek szkolny realizowany poza szkołą" i od tej pory w kolejnych aktach prawnych będzie tak nazywana.

W tym miejscu należałoby się bliżej przyjrzeć wcześniej wspomnianemu „obowiązkowi nauki" oraz „obowiązkowi szkolnemu". Wydawać by się mogło, że „nauka" jako słowo ma dużo szerszy zakres znaczeniowy. W ramach „nauki" rozumianej jako edukacja, uczeń pobiera wykształcenia w placówce oświatowej bez względu na jej rodzaj lub wręcz poza nią. Co istotne, myśląc o edukacji nie wyznacza się barier wiekowych. Zatem „obowiązek szkolny" byłby terminem podrzędnym do „obowiązku nauki" i dotyczyłby jedynie placówki oświatowej i pobierania w niej edukacji.

Zaglądając do zapisów dowiadujemy się jednak, że powyższe rozumowanie nie jest zbieżne z intencjami ustawodawcy. W artykule 15. Ustawy o systemie oświaty w ustępie 2. i 3. dowiadujemy się, że szkoła podstawowa jest obowiązkowa, a „obowiązek szkolny", czyli nauka w niej, nie może trwać dłużej niż do 18. roku życia. W późniejszych zmianach obowiązek szkolny będzie rozszerzony ze szkoły podstawowej na gimnazjum, a po kolejnej reformie edukacji powróci do wcześniejszego zapisu ośmioletniej szkoły podstawowej. Czy zatem jest „obowiązek nauki"? Ustawodawca rozumie go jako kontynuację edukacji ucznia, który kończy obowiązkową szkołę podstawową lub gimnazjum. W tym przypadku również pojawia się granica wiekowa osiemnastu lat, jako wyznacznik końca „opieki" państwa nad uczniem. Bałagan terminologiczny oraz niezbyt udane sformułowania mogą prowadzić do błędnych interpretacji tekstu lub do nielogicznych wniosków. Budajczak odwołując się do rozumienia edukacji domowej jako „realizowania obowiązku szkolnego poza szkołą"

porównuje ten lapsus słowny do próby spełniania obowiązku małżeńskiego utrzymując kontakty pozamałżeńskie (Budajczak, 2004). Taki humorystyczny przykład idealnie obrazuje absurd językowy, który odnajdujemy w obowiązujących zapisach prawnych.

W 1998 roku w Zmianie do ustawy o systemie oświaty po raz pierwszy pojawia się zapis dotyczący realizowania nie tylko obowiązku szkolnego poza szkołą, ale również obowiązku nauki. Jest to nawiązanie i dopasowanie przepisów prawnych do uchwalonej w 1997 roku Konstytucji RP. Odtąd rodzic będzie mógł edukować domowo również dziecko, które wyszło poza szkołę podstawową lub gimnazjum.

Zmiana do Ustawy z 1998 roku, jak również późniejsze akty prawne konkretyzują też rodzaj szkoły, w ramach których może być realizowana edukacja domowa. Zatem od roku 1998, aż do 2016 ustawodawca mówi o szkole podstawowej, gimnazjum oraz ponadpodstawowej, w ramach których rodzic może się starać o pozwolenie na realizację edukacji domowej. W 2016 roku zostaje uchwalona całkowicie nowe Prawo oświatowe, które znosząc instytucję gimnazjum wraca do ośmioletniej szkoły podstawowej.

W każdym akcie prawnym podkreślone jest, że wnioskodawcą edukacji domowej jest rodzic, a dyrektor szkoły „może zezwolić" na jej prowadzenie. W zmianach do Ustawy z 1998 roku dodatkowo dodany zostaje zapis o określeniu przez dyrektora placówki warunków na jakich ma się odbywać edukacja domowa. Nie zostało jednak nigdzie doprecyzowane, co ustawodawca rozumie pod tym sformułowaniem i jak należałoby je stosować. Co więcej, brak konkretnych wytycznych implikuje zagrożenie nieobiektywnym podejściem dyrektora szkoły do wydawania decyzji pozytywnej lub negatywnej, co stawia rodziców chcących prowadzić edukację domową swojego dziecka w sytuacji niepewnej i stresującej. Konstytucyjna wolność rodzica mówiąca o decydowaniu o edukacji i wychowaniu swojego dziecka zostaje w tym przypadku potraktowana jako podrzędne prawo i musi zostać podporządkowana cechom osobowościowym, charakterologicznym oraz światopoglądowym dyrektora placówki.

I.1.6.1 Warunki wydawania zgody na edukację domową

Aby rodzic mógł uczyć własne dziecko, musi spełnić szereg warunków określonych przepisami prawnymi. W poniższej tabeli widać w jaki sposób ustawodawca zmieniał obwarowania co do uczenia się poza szkołą (Tabela 2).

Tabela 2. Warunki wydawania zgody na edukację domową.

Akt prawny	Warunki wydawania zgody na edukację domową
1991 r. Ustawa o systemie oświaty	Brak zapisu dotyczącego warunków. (Ustawa o systemie oświaty, 1991)
1998 r. Zmiana Ustawy o systemie oświaty, art. 1. ust. 17. lit. c	„[Dyrektor] określa warunki [realizowania obowiązku nauki poza szkołą]" (Ustawa o systemie oświaty, 1998).
2009 r. Zmiana Ustawy o systemie oświaty, art. 16. ust. 10	„Zezwolenie (…) jest wydawane, jeżeli: 1) wniosek o wydanie zezwolenia został złożony do dnia 31 maja; 2) do wniosku dołączono: a) pozytywną opinię publicznej lub niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, b) oświadczenie rodziców o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia, c) zobowiązanie rodziców do przystępowania w każdym roku szkolnym przez dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki do egzaminów klasyfikacyjnych z obowiązkowych zajęć edukacyjnych" (Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, 2009).
2014 r. Ustawa o systemie oświaty, art. 1. ust.2. lit. c	„Zezwolenie (…) może być wydane przed rozpoczęciem roku szkolnego albo w trakcie roku szkolnego, jeżeli do wniosku o wydanie zezwolenia dołączono: 1) opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej; 2) oświadczenie rodziców o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia; 3) zobowiązanie rodziców do przystępowania w każdym roku szkolnym przez dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych" (Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty, 2014).

2016 r. Prawo oświatowe, art. 37. ust.2	„Zezwolenie (…) może być wydane przed rozpoczęciem roku szkolnego albo w trakcie roku szkolnego, jeżeli: 1) przedszkole, szkoła podstawowa lub szkoła ponadpodstawowa, do której dziecko zostało przyjęte, znajduje się na terenie województwa, w którym zamieszkuje dziecko; 2) do wniosku o wydanie zezwolenia dołączono: a) opinię publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, b) oświadczenie rodziców o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie edukacyjnym, c) zobowiązanie rodziców do przystępowania w każdym roku szkolnym przez dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych” (Ustawa - Prawo oświatowe, 2016).
2021 r. Nowelizacja ustawy - Prawo oświatowe, art. 37. ust.2	„Zezwolenie (…) może być wydane przed rozpoczęciem roku szkolnego albo w trakcie roku szkolnego, jeżeli: 1) przedszkole, szkoła podstawowa lub szkoła ponadpodstawowa, do której dziecko zostało przyjęte, znajduje się na terenie województwa, w którym zamieszkuje dziecko, **(uchylony);** 2) do wniosku o wydanie zezwolenia dołączono: a) opinię publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, **(uchylona)**; b) oświadczenie rodziców o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie edukacyjnym, c) zobowiązanie rodziców do przystępowania w każdym roku szkolnym przez dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki do rocznych egzaminów

	klasyfikacyjnych” (Ustawa o zmianie ustawy - Prawo oświatowe, 2021).

W pierwszej Ustawie o systemie oświaty z 1991 roku państwo nie narzuca żadnych warunków, które musi spełnić rodzic starający się o otrzymanie zgody na edukację domową. Wydaje się więc, że ta ustawa pozostawia największą wolność decyzji. Należy jednak pamiętać, że w 1991 roku edukacja domowa, jak i inne formy kształcenia alternatywnego, nie były w Polsce znane. Pierwsze wzmianki dotyczące edukacji domowej pochodzą z 1995 roku, kiedy to Marek Budajczak rozpoczął kształcenie swoich dzieci w domu (Budajczak, 2013). Zrozumiałe jest zatem, że ustawodawca nie poczuwał się wcześniej w obowiązku ustalania warunków dla zjawiska, które nie występowało lub było marginalne.

Wraz z pojawieniem się gimnazjów konieczna była zmiana w systemie oświaty. Tym razem ustawodawca wprowadza termin „warunki” realizowania obowiązku szkolnego poza szkołą, ale niedoprecyzowuje jakie one mają być. Co ważniejsze, to dyrektor placówki jest odpowiedzialny za ich przygotowanie, a co za tym idzie, każda szkoła może ustalać je według własnych zasad kierując się swoimi własnymi kryteriami lub poglądami.

W 2009 roku wprowadzona zmiana do Ustawy o systemie oświaty wytycza konkretne kroki, które musi spełnić rodzic, aby móc otrzymać zezwolenie na edukację domową swojego dziecka. W tym zapisie bardzo wyraźnie rozgraniczone zostają role dyrektora i rodzica, stawiając tego drugiego w podporządkowanej pozycji względem systemu oświaty oraz osoby dyrektora, który do niego należy. Dodatkowo zastosowanie terminu „zezwolenie” nacechowuje zapis urzędowo i biurokratycznie oraz wyzwalana negatywne emocje związane z koniecznością sprostania surowym wytycznym. Rodzic chcący prowadzić edukację domową dziecka musi zatem spełnić określone warunki. Pierwszym z nich jest konieczność złożenia wniosku dotyczącego chęci prowadzenia edukacji domowej w nieprzekraczalnym terminie, czyli do 31 maja roku poprzedzającego rozpoczęcie ewentualnej nauki. Zmusza to rodzica do dużo wcześniejszej decyzji jaką formę edukacji wybierze dla swojego dziecka. Wybór ten jest dodatkowo stresujący, ponieważ podjęta przez rodzica decyzja, będzie miała swoje konsekwencje przez cały rok szkolny. Takie sformułowanie przepisów uniemożliwia bowiem rodzicowi ucznia, który z różnych przyczyn rozwojowych lub psychofizycznych potrzebowałby takiej formy kształcenia, podjęcie takiej edukacji poza ustawowym terminem lub w trakcie roku szkolnego. Ustawodawca nie przewiduje też możliwości rezygnacji rodzica

z prowadzenia edukacji domowej w trakcie roku szkolnego i włączenia ucznia do klasy szkolnej.

W 2014 roku nowa Ustawa o systemie oświaty łagodzi obowiązujący do tej pory zapis dotyczący terminu ubiegania się o edukację domową. Ustawodawca zezwala tym razem na możliwość podjęcia nauki poza szkołą nawet w trakcie roku szkolnego. Wytyczne o takim brzmieniu obowiązują do dnia dzisiejszego.

Drugim warunkiem zapisanym w Ustawie z 2009 roku jest konieczność posiadania pozytywnej opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Ustawodawca zaznacza, że taka opinia może być wystawiona przez dowolną poradnię, bez względu na to, czy jest ona publiczna czy też nie. Możliwość samodecydowania rodzica o dobru dziecka zostaje zestawiona z decyzją grupy specjalistów, którzy na podstawie badania, oby przeprowadzonego jak najobiektywniej, określają możliwości oraz dojrzałość dziecka do uczenia się od rodzica. Kolejne zmiany legislacyjne z 2014 roku mówią jedynie o opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Znika zatem zapis doprecyzowujący jakiego typu ma to być poradnia. W praktyce dla rodzica zatem nic się nie zmienia. W 2016 roku ustawodawca powraca do konkretnego wskazania poradni, ale tym razem jest bardziej surowy w swoich zapisach. Zabrana zostaje bowiem rodzicowi możliwość korzystania z usług niepublicznych palcówek. W Prawie oświatowym wyraźnie zostaje zapisane, że wyłącznie poradnie publiczne, mają przywilej wydania opinii dotyczącej możliwości przystąpienia dziecka do edukacji domowej. Przekazanie uprawnień do decydowania o edukacji domowej jedynie poradniom publicznych, wskazuje również na działania pogłębiające kontrolę państwa nad tą formą kształcenia.

Wraz z nowelizacją ustawy z 2021 roku następuje wycofanie się z zapisu dotyczącego konieczności uzyskania opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Od tej pory rodzic nie musi przedstawiać dyrektorowi dokumentu, który wskazywałby na gotowość dziecka do podjęcia nauki.

Kolejnym kryterium jest oświadczenie rodziców o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia. W tym ogólnikowym zapisie nie sprecyzowano czym takie warunki mogą być i jak je rozumieć. Rodzic podpisując takie oświadczenie bierze na siebie odpowiedzialność za kierowanie się tym samym zakresem programu kształcenia co nauczyciel w szkole, często korzystając wręcz z tych samych podręczników i metod edukacyjnych. Co ciekawe, w

kolejnych ustawach brzmienie tego zapisu pozostaje właściwie bez zmian. Sugeruje to stałość pedagogiczno-filozoficzną co do tego, kto w państwie ma za zadanie odpowiadać za kierunek kształtowania nowych pokoleń obywateli. Zobowiązanie się rodzica do przestrzegania podstawy programowej, z którą może, ale nie musi się zgadzać, uniemożliwia mu swobodę wyboru treści, którymi dziecko w szczególny sposób jest zainteresowane lub w kierunku których ma szczególne predyspozycje. Odejście od podstawy programowej może bowiem skutkować problemami ze zdaniem egzaminu klasyfikacyjnego do klasy programowo wyższej, a w przypadku jego niezdania, do cofnięcia zgody na edukację domową. Przystępowanie dziecka do takiej formy sprawdzania jego wiedzy jest ostatnim warunkiem określonym w ustawie, który jest stawiany zarówno dziecku jak i rodzicowi.

I.1.6.2 Egzamin klasyfikacyjny

W 1991 roku Ustawa o systemie oświaty wprowadza zapis mówiący o tym, że dziecko edukowane domowo musi zdać egzaminy klasyfikacyjne. W kolejnych zmianach do ustawy, jak również w późniejszych aktach prawnych, wytyczne są jedynie doprecyzowane, bez wprowadzania znaczących zmian. Pojawia się zatem sformułowanie mówiące o klasyfikacji przeprowadzanej na podstawie przedmiotów wchodzących w skład obowiązkowych zajęć edukacyjnych. Według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. egzamin klasyfikacyjny nie obejmuje takich przedmiotów jak: technika, plastyka, muzyka i wychowanie fizyczne oraz dodatkowych zajęć edukacyjnych. W późniejszych latach do tej grupy, z których egzamin się nie odbywa dołącza informatyka. Zaliczenie wymaganego materiału odbywa się tu na zasadzie prac praktycznych. Z pozostałych obowiązkowych przedmiotów przeprowadza się egzamin w formie pisemnej oraz ustnej. Według założeń rodzic otrzymuje zakres materiału, na podstawie którego odbędzie się klasyfikacja. Warunkiem dalszej zgody na prowadzenie przez niego edukacji domowej swojego dziecka, staje się zatem dodatkowo pozytywnie zdany egzamin promujący ucznia do klasy programowo wyższej. W tak przyjętej procedurze widać dążenie do trzymania kontroli przez państwo co do poziomu realizacji przyjętej podstawy programowej. Pojawia się przymus wykonania nakreślonych wytycznych, bez możliwości odejścia od nich na rzecz realnych uzdolnień i zainteresowań dziecka. Należałoby w tym miejscu wspomnieć również o postawieniu dziecka oraz rodzica w sytuacji stresogennej o większym nasileniu, niż w przypadku klasyfikacji śródrocznej i końcoworocznej ucznia będącego w klasie szkolnej. Dziecko wraz z rodzicem doświadczają w tym przypadku nierównego i wręcz opresyjnego traktowania względem innych dzieci uczących się tradycyjnie. Można dopatrywać się braku

zaufania państwa w stosunku do rodzica, który, zdaniem ustawodawcy, nie byłby w stanie obiektywnie ocenić wiedzy i umiejętności swego dziecka w zakresie wymaganej podstawy programowej.

I.1.6.3 Rejonizacja

Najwięcej kontrowersji pojawiło się wokół tematu rejonizacji uczniów chcących spełniać obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poza szkołą. Do roku 2016, w którym wprowadzone zostało w życie Prawo oświatowe, w kolejnych ustawach oraz zmianach do nich wprowadzanych nie pojawiały się zapisy, które ograniczyłyby rodzicom i ich dzieciom dostęp do placówek edukacyjnych. Dziecko edukowane domowo mogło przynależeć do każdej szkoły, która, według rodziców, była przyjazna tej formie edukacji. Skutkowało to tym, że uczniowie często byli zapisywani do szkół oddalonych od ich miejsca zamieszkania o wiele kilometrów lub na przykład do szkół w innym województwie. Brak rejonizacji sprzyjał też uczniom przebywającym poza granicami Polski. Rodzice przebywający za granicą mieli możliwość realizowania edukacji domowej zgodnie z polskimi podstawami programowymi, ale być może co ważniejsze, z podkreśleniem polskiej kultury i tradycji. W 2016 roku, pomimo protestów ze strony rodziców, w Prawie oświatowym w art. 37. ust. 2. pkt. 1. pojawia się zapis: „Zezwolenie [dotyczące edukacji domowej] może być wydane przed rozpoczęciem roku szkolnego albo w trakcie roku szkolnego, jeżeli przedszkole, szkoła podstawowa lub szkoła ponadpodstawowa, do której dziecko zostało przyjęte, znajduje się na terenie województwa, w którym zamieszkuje dziecko” (Ustawa - Prawo oświatowe, 2016). W efekcie rodzice zostali zmuszeni do wyboru szkoły z ograniczonej liczby placówek przyjaznych edukacji domowej, co pozostaje w sprzeczności z art. 70. Konstytucji RP, mówiącym o wolności wyboru instytucji oświatowej. Ustawodawca zapomina również o Polakach przebywających poza granicami kraju, którzy do tej pory mieli możliwość edukowania swoich dzieci w domu. W prawdzie ci uczniowie, którzy już rozpoczęli tę formę kształcenia mogą ją kontynuować na dotychczasowych warunkach, jednak dla nowych rodzin wprowadzenie takiego zapisu w Prawie oświatowym stało się dużym utrudnieniem lub wręcz uniemożliwieniem podjęcia takiego wyzwania.

Nowelizacja ustawy Prawo oświato w 2021 roku przyniosła wycofanie się z obowiązku rejonizacji. Od tej pory powraca możliwość swobodnego wyboru szkoły patronażowej, co z pewnością jest wyjściem naprzeciw oczekiwaniom rodziców edukujących w domu swoje dzieci (Ustawa o zmianie ustawy - Prawo oświatowe, 2021). Wraz ze zniesieniem rejonizacji powróciła również możliwość prowadzenia kształcenia w domu dzieci

przebywających poza granicami Polski. Krok wstecz okazał się w tym przypadku korzystny dla rodzin zainteresowanych alternatywną formą kształcenia. Nie pozostał jednak bez echa w środowisku samorządów terytorialnych, których zadaniem jest finansowanie oświaty.

Wprowadzenie rejonizacji w 2016 roku, które w pierwszej chwili wydawać się mogło bardzo dużą ingerencją w prawo do wolności obywatelskiej, i w oczach rodziców z pewnością taką było, według samorządów terytorialnych było próbą wprowadzenia porządku w systemie oświaty. Należałoby się tutaj bliżej przyjrzeć działaniom części szkół niepublicznych, których głównym źródłem utrzymania stało się zrzeszanie uczniów objętych edukacją domową. Do roku 2015 subwencja dla ucznia uczęszczającego do szkoły oraz tego, który był objęty edukacją domową, wynosiła tyle samo. Wraz z wprowadzeniem reformy systemu oświaty nastąpiło obniżenie subwencji o 40%. Andrzej Gniadkowski, redaktor pisma samorządowego „Wspólnota", chwaląc zmianę wagi statystycznej uczniów realizujących obowiązek szkolny poza szkołą z 1 do 0,6 w rozporządzeniu dotyczącym podziału części oświatowej subwencji ogólnej zaznacza, że samorządy borykały się z problemem szkół, które prowadzone były na przykład przez fundacje. W placówkach tych zdarzało się, że przeważająca liczba uczniów, nawet w oddziałach przedszkolnych, fizycznie nie uczęszczała do szkoły (Gniadkowski, 2016). Subwencja, która wraz z uczniem docierała do instytucji, przy stosunkowo małych kosztach prowadzenia ucznia w edukacji domowej, stawała się intratnym interesem organizacji pozarządowych. Zdaniem Gniadkowskiego obniżenie subwencji dla uczniów edukowanych domowo oraz rejonizacja są odpowiedzią Ministerstwa Edukacji Narodowej na zapotrzebowanie samorządów. Zdaniem Moron obecne obawy związane ze zniesieniem rejonizacji związane mogą być z powrotem „patologii oświatowych", w wyniku których samorządy będą zmuszone do finansowania uczniów nie zamieszkujących ich terytorium lub obcokrajowców (Morow, 2021).

I.1.6.4 Uczeń z niepełnosprawnościami w edukacji domowej

W Ustawie o systemie oświaty z 1991 roku nie widnieją żadne zapisy dotyczące możliwości, lub jej braku, podjęcia przez ucznia z niepełnosprawnością edukacji domowej. Dopiero w 2014 roku pojawia się pierwsza wzmianka dotycząca tego tematu. W poniższej tabeli znajduje się zastawienie przepisów dotyczących ucznia z niepełnosprawnością w kolejnych aktach prawnych (Tabela 3).

Tabela 3. Uczeń z niepełnosprawnością a edukacja domowa.

Akt prawny	Uczeń z niepełnosprawnością a edukacja domowa
2014 r. Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty, art. 1. ust.2. lit. d	„Przepisów (…) nie stosuje się w przypadku wydawania zezwolenia, o którym mowa w ust. 8, dla dzieci i młodzieży posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym lub znacznym" (Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty, 2014).
2016 r. Prawo oświatowe, art. 37. ust. 3 i 5	„Przepisów ust. 2 pkt 1 i pkt 2 lit. a i c nie stosuje się w przypadku wydawania zezwolenia, o którym mowa w ust. 1, dla dzieci i młodzieży posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym." „Przepisu ust. 4 nie stosuje się do dzieci i młodzieży posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym" (Ustawa - Prawo oświatowe, 2016).
2021 r. Nowelizacja ustawy - Prawo oświatowe	Brak zmian w zapisie. (Ustawa o zmianie ustawy - Prawo oświatowe, 2021)

Jak można łatwo zauważyć, wszystkie zapisy dotyczą jedynie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Ustawa o systemie oświaty z 2014 roku zwalnia opiekunów dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym z konieczności posiadania opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz zobowiązania rodziców do przystępowania w każdym roku szkolnym przez dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poza szkołą do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych. W Prawie oświatowym z 2016 roku ustawodawca dodatkowo zwalnia takiego ucznia z konieczności szukania dla siebie szkoły w obrębie rejonu, czyli województwa, oraz doprecyzowuje zapis dotyczący całkowitego odstępstwa od konieczności zdawania egzaminów klasyfikacyjnych.

Ustawodawca nie przewidując żadnych ułatwień proceduralnych dla innych niepełnosprawności czy dysfunkcji, pokazał całkowitą ignorancję wobec uczniów i ich rodziców, którzy w edukacji domowej mogliby odnaleźć idealną dla siebie formę kształcenia. Możliwości zwolnienia z egzaminów klasyfikacyjnych lub udogodnienia, które wspomagałyby ucznia z niepełnosprawnością w podchodzeniu do nich, byłyby na pewno dużym wsparciem i zachętą dla rodziców do podejmowania próby edukowania w domu. Pozostawienie osób z niepełnosprawnościami oraz ich opiekunów samym sobie, skutkuje narażeniem ich na łaskę lub niełaskę otaczającego ich społeczeństwa. Zaciera się bycie autonomiczną osobą, na rzecz zależności od innych. Podmiotowość dziecka z niepełnosprawnością oraz jego rodziny musi stawić czoło cudzym przekonaniom, uprzedzeniom, stereotypom czy światopoglądowi.

Przyglądając się sformułowaniom zawartym w obu ustawach, można zauważyć zmianę językową. Wraz z nowymi przepisami pojawia się termin „niepełnosprawność intelektualna" zamiast „upośledzenia umysłowego". Zwrot w kierunku określeń nienacechowanych negatywnie, ukierunkowujących na myślenie pozbawione dyskryminacji i oceniania, jest wynikiem wprowadzenia w 2015 roku odpowiednich przepisów prawnych regulujących te kwestie (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, 2015).

I.1.6.5 „Przywileje" ucznia edukowanego poza szkołą

Tytuł tej części wskazuje na uzyskiwanie przez dzieci uczące się w domu pewnej wartości dodanej, która jest zagwarantowana przez ustawodawcę. Nie od razu jednak rodzice chcący samodzielnie kształcić dziecko mogli liczyć na zdefiniowaną w ustawie pomoc państwa. Dopiero w 2009 roku pojawia się lakoniczny zapis dotyczący prawa do uczestniczenia dzieci uczących się poza szkołą w nadobowiązkowych zajęciach pozalekcyjnych odbywających się na terenie szkoły. Co ważne, sformułowany przepis odnosi się jedynie do dziecka. Rodzic w tej relacji zostaje pominięty. Można przyjąć, że przed 2009 rokiem rodzic, który chciał, aby jego dziecko mogło uczestniczyć w zajęć dodatkowych nieobowiązkowych dla ucznia, mógł liczyć jedynie na dobrą wolę nauczyciela i dyrektora szkoły. Zaznaczenie w ustawie z 2009 roku możliwości uczestniczenia w takich zajęciach uczniowi, który tylko fizycznie do danej szkoły nie uczęszcza, dało rodzicowi podbudowę prawną do egzekwowania swych praw (Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, 2009). Wraz z wprowadzeniem Prawa Oświatowego w

2016 roku pojawia się regulacja prawna, która jeszcze bardziej doprecyzowuje i jednocześnie porządkuje prawa dziecka w edukacji domowej jako ucznia szkoły. Tym razem ustawodawca nie zapomina o rodzicu, stawiając go na równej pozycji względem szkoły. Opiekun i dziecko otrzymują od państwa możliwość korzystania ze wsparcia szkoły w formie, która dotąd nie była uregulowana prawnie. Uczeń ma zatem prawo do uczestniczenia w szkole w zajęciach pozalekcyjnych, co jest powtórzeniem wcześniejszych zapisów, ale również ma zapewniony dostęp do podręczników, materiałów edukacyjnych i materiałów ćwiczeniowych. Co więcej, dziecko edukowane domowo może korzystać z pomocy dydaktycznych służących realizacji podstawy programowej znajdujących się w zasobach szkoły, jednak wyłącznie w porozumieniu z dyrektorem tej szkoły. Ważnym wsparcie dla ucznia, jak również dla rodzica, jest możliwość udziału w konsultacjach przygotowujących do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych (Ustawa - Prawo oświatowe, 2016).

Wprowadzenie w ustawie takich zapisów po raz pierwszy wskazuje na zwrot w kierunku praw dziecka i rodzica, a nie tylko nakładanie na nich obowiązków i zobowiązań. W prawdzie „przywileje", które otrzymali, nie należą do szczególnie innowacyjnych, są jednak istotne z punktu widzenia wyrównywania szans między dziećmi w szkole a tymi edukowanymi w domu. Konieczność zapisania w ustawie praw i udogodnień oczywistych dla każdego ucznia uczącego się tradycyjnie w klasie szkolnej, może wskazywać na praktyki, które pozbawiały uczniów edukowanych domowo takiej możliwości. Wydaje się więc, że pomimo zapisania w prawie sytuacji oczywistych dla każdego ucznia, chęć zauważenia oraz podążania za potrzebami rodziców i dzieci uczących się alternatywną formą, jest godna pochwalenia. Patrząc z szerszej perspektywy, po raz pierwszy uczeń w klasie i uczeń edukowany poza szkołą oraz ich rodzice mają równe prawa.

Przyglądając się zmianom w polskim systemie edukacji oraz uwarunkowaniom prawnym, które temu towarzyszyły, można odnieść wrażenia, że im bardziej niedoprecyzowane zapisy legislacyjne, tym większa wolność i możliwość decydowania o swoich dzieciach. To stwierdzenie byłoby prawdziwe, gdyby popularność edukacji domowej w Polsce utrzymywała się na tym samym poziomie. Obserwując więc zmieniające się przepisy, widzimy jednocześnie wzrost zainteresowania alternatywnymi formami edukacji. Wszystkie ustawy i ich późniejsze modyfikacje są elementem wtórnym względem wzrastającej liczby uczestników edukacji domowej. Państwo, w przypadku edukacji domowej, w zawoalowany sposób reguluje i kontroluje poczynania swoich obywateli, stawiając ich w podrzędnej roli względem wyznaczonego odgórnie systemu edukacji. Z

jednej strony można dopatrywać się w tym opieki oraz czuwania nad równymi szansami dla wszystkich uczniów, z drugiej braku zaufania do rodzica jako edukatora, który mógłby przekazać następnemu pokoleniu ideologię czy światopogląd niezgodny z ogólnie przyjętym.

I.2 Inkluzja edukacyjna

I.2.1 Inkluzja edukacyjna – wprowadzenie pojęcia

Termin „inkluzja" został zaczerpnięty z socjologii amerykańskiej i odnosił się do funkcjonowania pojedynczego człowieka w zróżnicowanym społeczeństwie (Speck, 2013). Przenosząc go na grunt pedagogiki możemy zauważyć, że idea inkluzji edukacyjnej nie tyle jest nowością, co raczej świeżym podejściem do zagadnień, które już wcześniej pojawiały się na gruncie między innymi pedagogiki różnic czy edukacji antydyskryminacyjnej. Podejmowana tematyka osób z dysfunkcjami wychodziła naprzeciw potrzebom pojedynczych grup, ale również całego społeczeństwa. Szczególnie intensywny rozwój myślenia o jakości życia osób z niepełnosprawnościami przypadł na ostatnie pięćdziesiąt lat. W Polsce lata 70. i 80. XX wieku charakteryzowały się wyraźnym wzrostem zainteresowania mechanizmami, które wykluczały osoby z niepełnosprawnościami z aktywnego życia społecznego. Podmiotowe podejście stawiało na dawanie szans i stwarzanie możliwości samokreowania. Dawało zatem podwaliny na działania prointegracyjne (Janiszewska-Nieścioruk; Nowicka, 2014). Wprowadzane regulacje prawne o charakterze antydyskryminacyjnym, ale przede wszystkim coraz odważniejsze i głośniejsze poruszanie w dyskursie publicznym szans i warunków na pełne funkcjonowanie w społeczeństwie osób z niepełnosprawnościami, bardzo silnie wpisuje się ideę inkluzji (Krauze, 2010). Przy realizacji tych rozwiązań szkoła wskazywana była, i nadal jest, jako idealny teren do zaimplementowania zmian, które z czasem spowodują przemianę w dostrzeganiu i rozumieniu inności, również tej związanej z niepełnosprawnościami. Wprowadzanie w edukację systemowego i długofalowego działania na rzecz rozpowszechniania idei inkluzji, odgrywa więc kluczową rolę w tworzeniu świadomego i otwartego społeczeństwa (Ligus, 2012). W tym kontekście, mówiąc o inkluzji edukacyjnej, Szumski wskazuje ją jako „najbardziej śmiałą koncepcję teoretyczną szerokiego zasięgu" (Szumski, 2014), która porusza zagadnienia edukacyjne osób z niepełnosprawnościami. Janiszewska-Nieścioruk i Nowicka dodatkowo zauważają, że ten proces powinien przekładać się na budowanie spontanicznych i jakościowo lepszych relacji rówieśniczych, również tych poza szkołą. Szansę na działania edukacyjne i rehabilitacyjne

osób z niepełnosprawnościami upatrują w dynamice i mobilności skierowanej na zaspokajanie ich zróżnicowanych potrzeb (Janiszewska-Nieścioruk; Nowicka, 2014).

Termin „inkluzji edukacyjnej", a raczej chętniej przez samych nauczycieli używane pojęcie „edukacji włączającej", coraz odważniej zatem pojawia się w środowisku edukacyjnym. Wraz z następującymi zmianami społecznymi ujawniła się konieczność nowego podejścia do obowiązującego modelu edukacyjnego. Żeby móc przeanalizować kierunek rozwoju edukacji włączającej oraz jej celowość, należałoby najpierw zdefiniować pojęcie inkluzji edukacyjnej. Rzeczywistość terminologiczna jest jednak znacznie bardziej skomplikowana, niż się to wydaje. Jak podaje Ligus, samo pojęcie inkluzji edukacyjnej w różnych państwach rozumiane jest bardzo wieloznacznie. We Francji, która jako pierwszy kraj podjęła tematykę kształcenia osób z niepełnosprawnościami, inkluzja edukacyjna rozumiana jest jako umożliwienie kształcenia się wszystkich dzieci, bez względu na dysfunkcję, w szkołach ogólnodostępnych oraz specjalnych przy jednoczesnym wspomaganiu tych osób w każdym typie placówki (Wasiukiewicz-Rogulska, 2019). Przykładem niejednoznaczności pojęcia może być Wielka Brytania, gdzie oprócz rozumienia edukacji włączającej w ten sam sposób co we Francji, w niektórych rejonach inkluzją edukacyjną określane są czasami różne działania praktyczne skierowane do dzieci z niepełnosprawnościami prowadzone jedynie w szkołach specjalnych. Jednocześnie, w innych rejonach tego samego państwa jest ona interpretowana jako środek do dyscyplinowania uczniów sprawiających problemy wychowawcze, przez co staje się swoistą etykietką nadawaną dziecku. Jak widać swoboda interpretacyjna możne skutkować wypaczeniem idei inkluzyjności przyjętej na kongresie UNESCO w Salamance w 1994 roku (Wasiukiewicz-Rogulska, 2019), która mówiąc o potrzebie inkluzyjności w edukacji nazywa go „najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa oraz wprowadzania w życie edukacji dla wszystkich" (UNESCO, 1994). Termin „inkluzja" znalazł się również w Konwencji ONZ z 2006 roku dotyczącej praw osób z niepełnosprawnościami i od tego czasu zaczął być szeroko stosowany jako nowe podejście i nowa szansa dla wspólnej edukacji (Speck, 2013).

Według Słownika języka polskiego termin „inkluzja" rozumiany może być dwojako. W pierwszym znaczeniu jest to „włączanie czegoś" lub wskazanie na „to, co zostało włączone" (Słownik języka polskiego, 2006). Przenosząc to na grunt edukacyjny, grupą włączaną i jednocześnie włączoną byłyby dzieci z niepełnosprawnościami lub dysfunkcjami, a środowiskiem, w które wchodzą system szkolnictwa ogólnego. Drugim znaczeniem

wskazanym przez słownik jest „stosunek zachodzący między dwoma zbiorami, z których jeden zawiera się w drugim" (Słownik języka polskiego, 2006). Ta definicja pomimo „surowości" brzmienia, wykazuje dużo większe nacechowanie podmiotowością. Stawia ona nacisk na relacje, które zachodzą między grupą włączoną w system a jego uczestnikami. W tym rozumieniu inkluzja edukacyjna staje się alternatywą dla wcześniejszej integracji, która nastawiona była na dostosowanie dziecka z niepełnosprawnościami do realizacji obowiązku szkolnego w szkole masowej (Grabowski, 2016). Słownik języka polskiego definiuje „integrację" jako „proces tworzenia się całości z części" (Słownik języka polskiego, 2006). Według takiego podejścia, celem integracji byłoby więc scalenie osoby z niepełnosprawnościami z otaczającym ją środowiskiem. Jednocześnie osoba, do której integracja się odnosi, stawiana jest w pozycji niższej, jako gorsza i funkcjonująca poza masowym systemem edukacji (Fairbairn; Fairbairn, 2000). Konieczność zmiany dotyczyła zatem jedynie integrowanego, a nie otoczenia, w które wchodził, przez co sukces tego procesu zależał jedynie od niego samego. Tak rozumiana integracja sprzyjała powstawaniu nowych form częściowego wykluczenia. Jak podaje Speck, badania sytemu edukacji niemieckiej wyraźnie wskazują na niepowodzenie koncepcji integracji, która została wcielona w rzeczywistość szkolną. Pomimo ambitnych założeń, taki model nadal prowadził do kategoryzowania uczniów według stopnia ich sprawności, ponieważ uczniowie z niepełnosprawnościami otrzymywali specjalnie przygotowany program oraz specjalistów wyznaczonych do pracy z nimi (Speck, 2013).

Chcąc uporządkować oba terminy „integracji" i „inkluzji" Lechta proponuje zastosować następujące skojarzenie. Integracja, według niego, to nic innego jak tolerancja, a inkluzja natomiast to akceptacja. W akceptacji nie ma miejsca na koncentrowanie się na jednej grupie, zaś zróżnicowanie staje się wartością dodaną, a nie przeszkodą (Chrzanowska, 2019).

Według Ramik-Mażewskiej integracja w środowisku pedagogów uważana jest jednocześnie za cel i efekt końcowy, co może powodować problemy z definiowaniem (Ramik-Mażewska, 2010). Założeniem integracji jest uzyskanie samodzielności, czyli dążenia do podejmowania indywidualnych wyborów i decyzji. Przy realizacji tego procesu potrzebna jest motywacja i doświadczenie prowadzące do umiejętności zadawania pytań i znajdywania na nie własnych odpowiedzi. Uczestnicy integracji realizowanej w szkole potrzebują kontaktu emocjonalnego z grupą rówieśniczą. Mają być „widzialni" w społeczności szkolnej, dzięki czemu będą mogli aktywnie włączać się w jej życie. Jeżeli nie uda się osiągnąć

wyznaczonego celu integracyjnego, nie będzie możliwe przejście do postrzegania podmiotowości osoby z niepełnosprawnościami (Ramik-Mażewska, 2020).

Według Minczakiewicz, w przeciwieństwie do integracji, inkluzja edukacyjna przyjmuje trzy zakresy znaczeniowe. Pierwszy z nich dotyczy szkoły jako placówki, która jest zobowiązana do rozszerzenia zadań związanych z obecnością uczniów z różnymi dysfunkcjami. W ujęciu drugim inkluzja edukacyjna rozumiana jest bardzo szeroko. Dotyczy ona budowania podstaw całego społeczeństwa, które będzie otwarte na specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży wchodzących w jego skład. Trzecim zakresem znaczeniowym jest próba radykalnej zmiany systemu edukacyjnego. Działanie takie powinno wręcz wymusić poprawę jakości funkcjonowania szkoły w kierunku otwartości czy zaspokajania potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami lub dysfunkcjami (Minczakiewicz, 2009). Co najważniejsze, działanie to nie jest skierowane jedynie na potrzeby edukacyjne, ale obejmuje dużo szerszy zakres funkcjonowania ucznia w szkole, w tym również relacyjność. Zmianom poddawany jest zatem system szkolnictwa, a nie sam uczeń.

Al-Khamisy mówiąc o inkluzji edukacyjnej jeszcze mocniej wskazuje na adresatów zmian. Uważa, że działania podejmowane w tym zakresie powinny obejmować sferę związaną z osobnością, zaczynając od nauczycieli, poprzez rodziców i specjalistów, a kończąc na decydentach. Taka sama przemiana powinna zachodzić również w zakresie prezentowanych postaw oraz kompetencji nauczycielskich (Al-Khamisy, 2013). Natomiast Kwieciński umiejscawiając inkluzję edukacyjną w scenariuszu „rozkwitu stu kwiatów różnorodności i wolności" (Kwieciński, 2008) będącym modelem rozwoju edukacji w kierunku otwartości na afirmowanie różności, uważa ją wręcz za obowiązek i imperatyw moralny sprzyjający rozwojowi relacji społecznych (Kwieciński, 2014).

Ważnym aspektem inkluzji edukacyjnej jest zmiana dokonująca się w społeczeństwie. Szumski wskazuje na lepszy rozwój kompetencji społecznych u uczniów uczących się razem z osobami z niepełnosprawnościami. Zaznacza, że dzieci te mają większą zdolność do odczuwania empatii, są bardziej tolerancyjne i prospołeczne (Szumski, 2014). Te nabyte umiejętności i cechy dają podwaliny do gruntownej zmiany w postawach społecznych względem osób z niepełnosprawnościami.

I.2.2 Inkluzja edukacyjna w świetle polskich przepisów prawnych

Idea inkluzji edukacyjnej nie mogłaby zostać wprowadzona w system oświaty, gdyby nie umożliwiłyby jej tego konkretne zapisy legislacyjne. Pierwsze symptomy poruszające tematykę edukacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami, pojawiły się w roku 1989 wraz ze zmianą ustrojową państwa. Wraz z uchwaleniem Ustawy o systemie oświaty z 1991 roku pojawił się pierwszy zapis dotyczący możliwości „pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną (…), zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami" (Ustawa o systemie oświaty, 1991). Wstępnie działania te dotyczyły przede wszystkim realizowaniu integracji osób z niepełnosprawnościami ze środowiskiem szkolnym, bez szczegółowych zapisów związanych z indywidualnym podejściem do ucznia. Z czasem problematyka integracji, a następnie inkluzji edukacyjnej, otrzymała postać ustawową w 2016 roku wraz z wprowadzeniem w życie Prawa oświatowego. W ramach tego aktu legislacyjnego pojawił się zapis, mówiący o dostosowaniu procesu edukacji „przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych" (Ustawa - Prawo oświatowe, 2016). Dodatkowo Ministerstwo Edukacji i Nauki podjęło działania mające na celu wprowadzenie zmian w systemowym, wielowymiarowym i wielokierunkowym podejściu do edukacji. Wśród podstawowych form proponowanych przez MEiN można wymienić: wczesne wspomaganie rozwoju dzieci; zróżnicowane formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej; dostosowanie czasu rozpoczęcia kształcenia oraz okresu jego trwania oraz dostosowanie warunków i formy egzaminów zewnętrznych. Regulacje prawne przewidują również możliwość skorzystania przez dziecko ze zindywidualizowanych form kształcenia, w tym z indywidualnego toku nauczania lub wybrania indywidualnej ścieżki edukacyjnej (MEiN, 2020).

I.2.3 Utopijność idei inkluzji edukacyjnej

Edukacja włączająca poddawana jest ciągłej obserwacji ze strony zarówno zwolenników jak i jej przeciwników. Szumski zwraca uwagę, że inkluzja, będąc zarazem społecznym projektem, jak również wizją radykalnej reformy szkoły, nabiera charakteru utopijnego. Jej utopijność związana jest z budowaniem systemu szkolnictwa na podstawie przewidywania przyszłości. Szkoły, które będą realizowały koncepcję inkluzji edukacyjnej z czasem przekształcą się w placówki umożliwiające zróżnicowanym grupom uczniów, bez względu na ich sprawność lub jej brak, dostęp do wspólnej nauki i wychowania. Inkluzja

edukacyjna należy zatem do „form perspektywistycznych" wpisujących się idealnie w nurt oczekiwanych zmian społecznych (Gajdzica, 2011). Według Hinza inkluzja będąca rzeczywistością szkolną będzie możliwa jedynie wtedy, gdy cały system oświaty zostanie przeprogramowany w kierunku różnorodności i równości indywidualnych szans. Jego zdaniem taki postulat nigdy nie będzie zrealizowany w pełni, a co za tym idzie idea inkluzji posiada swoje granice (Speck, 2013).

Mówiąc o edukacji włączającej nie można jednak pominąć głosów krytycznych względem niej. Spadek dynamiki pozytywnych zmian w zakresie inkluzji edukacyjnej poruszany jest coraz głośniej. Przyczyny upatrywane są w braku radykalnych i odważnych reform systemu oświaty, zmniejszającej się liczbie uczniów z niepełnosprawnościami, którzy chcieliby z niej skorzystać oraz z głosami krytycznymi płynącymi od osób, które do niedawna były propagatorami jej wprowadzania. Widoczne jest swoiste nasycenie liczby uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych przy jednoczesnym ustabilizowaniu się spadku liczebności uczniów w szkołach segregacyjnych (Donnelly; Verity i in., 2011). Krytyce poddawany jest również proces dydaktyczny oraz sposoby jego indywidualizacji. Trudności wskazywane są w możliwościach dostosowania potrzeb edukacyjnych w klasach, w których dochodzi do wcielania w życie założeń edukacji włączającej. Zdaniem krytyków, uczniowie z niepełnosprawnościami powinni móc korzystać ze zindywidualizowanych strategii dydaktycznych dopasowanych do ich możliwości psychofizycznych. Proces ten widoczny powinien być w indywidualnym podejściu do zadań dydaktycznych, przekazywania i utrwalania wiedzy oraz uzyskiwaniu informacji zwrotnej o postępach edukacyjnych. Szumski podkreśla jednak, że indywidualizacja nie powinna być czynnikiem hamującym szerzenie idei inkluzji edukacyjnej. Wskazuje, że główne potrzeby wszystkich uczniów obecnych w procesie kształcenia mają charakter zarówno ogólny jak i indywidualny, zatem w tym samym stopniu dotyczą dzieci bez dysfunkcji, jak również tych z różnymi problemami. Indywidualizacja procesu dydaktycznego nie powinna być więc postrzegana jako działanie grupowe, w którym widoczna jest segregacja uczniów pod kątem rodzaju ich niepełnosprawności (Szumski, 2014). Janiszewska-Nieścioruk podkreśla, że stosowanie praktyk i działań nacechowanych selekcyjnie nasila różnice społeczne między dziećmi, przez co zaprzecza ideom inkluzyjności (Janiszewska-Nieścioruk; Nowicka, 2014).

Kolejnym poruszanym w kontekście inkluzji edukacyjnej problemem jest przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Powołując się na badania Szumski wskazuje, że wykształcenie nauczycieli w zakresie pedagogiki specjalnej

przekłada się na nieznacznie lepsze wyniki edukacyjne osiągane przez uczone przez nich dzieci. Jednak różnica ta przestaje mieć znaczenie w momencie przyjęcia czynnika jakim jest długość stażu pracy nauczyciela. Umiejętności oraz wiedza potrzebna w pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami mogą zatem zostać nabyte w wyniku długoletniego doświadczenia zawodowego (Szumski, 2014). Pomimo tego, sami nauczyciele wskazują na ich brak oraz konieczność dalszego doszkalania się w tym zakresie (Chrzanowska, 2019).

Chmielewska zwraca uwagę na aspekt finansowy związany z wprowadzaniem edukacji włączającej. Podkreśla konieczność tworzenia klas z mniejszą liczbą uczniów, a co za tym idzie otwierania większej liczby oddziałów przy zgodzie organu prowadzącego placówkę edukacyjną. Jest to rozwiązanie kosztogenne dla samorządów, ale prawdopodobnie nie aż tak bardzo, jak późniejsze konsekwencje, brak myślenia perspektywicznego i nie podjęcie takiego kroku (Chrzanowska, 2019). Ograniczenia finansowe wpływają również na poziom wykształcenia kadry pedagogicznej. Urynkowienie wyższych uczelni w celu kształcenia zawodowego nauczyciela, może skutkować ograniczeniem badań naukowych prowadzonych w zakresu pedagogiki (Janiszewska-Nieścioruk; Nowicka, 2014). Dodatkowo, stawianie nacisku na przygotowanie teoretyczne zamiast praktycznego, implikuje przygotowanie przyszłego nauczyciela do posługiwania się konkretnymi procedurami, ale nie do kreatywnej i czujnej pracy z uczniem wymagającym wsparcia (Janiszewska-Nieścioruk, 2013).

Inkluzja edukacyjna staje się problemem w sytuacji degradacji kapitału społecznego na terenie szkoły. Kultura uczestnictwa uczniów w życiu społecznym powinna być płaszczyzną do tworzenia pozytywnych postaw i zachowań względem osób z niepełnosprawnościami oraz ich opiekunów. Powinna być też bazą dla kreowania form i sposobów komunikowania się, jak również spersonalizowanych rozwiązań organizacyjnych. Bez takiego podejścia niemożliwe staje się budowania tak potrzebnego w procesie inkluzji zaufania pomiędzy jej uczestnikami (Janiszewska-Nieścioruk, 2019).

Inkluzja edukacyjna jest trudną koncepcją do realizacji. Wymaga przełamywania utrwalonych przez lata schematów myślowych oraz pokonywania oporu często płynącego od samych rodziców dzieci z niepełnosprawnościami. Janiszewska-Nieścioruk wprost mówi o niewystarczająco przygotowanym do pełnej realizacji inkluzji systemie kształcenia (Janiszewska-Nieścioruk, 2013).

Pomimo utopijnego charakteru inkluzja edukacyjna jest jednak jedyną ścieżką rozwoju dla pedagogiki specjalnej, a zaniechanie działań z nią związanych prowadziłoby do regresu w systemie szkolnictwa. Jej nośność teoretyczna i praktyczna sprawiają, że odejście od niej przyczyniłoby się do stagnacji edukacyjnej osób z niepełnosprawnościami (Szumski, 2014). Potrzeba jest jednak „odpowiedzialnego włączania", które będzie otwarte i jednocześnie elastyczne na potrzeby edukacyjne oraz społeczne osób z niepełnosprawnościami (Janiszewska-Nieścioruk, 2013). Nie powinno być ono ograniczone umiejętnościami nauczycieli, adaptacyjnością szkoły, możliwościami uczniów, ale przede wszystkim oczekiwaniami rodziców wynikającymi z postaw społecznych.

I.2.4 Inkluzja edukacyjna a edukacja domowa

Przytoczone powyżej próby definiowania inkluzji edukacyjnej mają na celu stworzenie podstaw do osadzenie w niej alternatywnej formy edukacji jaką jest edukacja domowa. Punktem wyjścia do połączenia obu pojęć powinno być przyjęcie rozumienia inkluzji jako działania na rzecz zmiany podejścia do funkcjonowania szkoły jako instytucji. Konieczność otwartości edukacji masowej na różnorodność oraz na zaspokajanie potrzeb każdego z uczniów, bez względu na jego możliwości rozwojowe czy dysfunkcje, jest obecnie wręcz obligatoryjna. Problemem staje się jednak wyjście poza myślowe szablony, które przez lata utarły się w społeczeństwie. Obecność ucznia w szkole wiązana jest bowiem ściśle z wymaganiami edukacyjnymi i jako taka przenoszona jest na grunt inkluzji. Nawiązując jednak do Minczakiewicz, to nie osiągnięcia edukacyjne mają być wyznacznikiem edukacji włączającej, ale właśnie to, co nie jest z nimi związane (Minczakiewicz, 2009). Jeśli zatem wychodząc naprzeciw potrzebom ucznia, najlepszym dla niego rozwiązaniem byłaby edukacja pozaszkolna, to przyjęcie takiej formy wpisuje się w definiowaną inkluzję edukacyjną. Dziecko z niepełnosprawnościami lub dysfunkcjami, na równi z każdym innym dzieckiem edukowanym w domu, jako uczeń jest uczestnikiem powszechnego systemu edukacji poprzez zapisanie go do szkoły ogólnodostępnej oraz realizację obowiązującej podstawy programowej. Ma zatem dostęp do masowej edukacji. Jednocześnie spełniony jest warunek dostosowania jego kształcenia tak, aby jak najbardziej sprzyjał jego potrzebom. Dzięki temu uczeń ma szansę na najbardziej optymalny rozwój swoich umiejętności, zdolności czy zainteresowań.

I.2.5 Inkluzja edukacyjna i edukacja domowa w kontekście wymagań państwa wobec szkół

Patrząc na edukację domową jako na jedną z form realizowania inkluzji edukacyjnej w szkolnictwie masowym, nie można pominąć szczególnie ważnego wątku, jaki wiąże się ze stawianymi wymaganiami wobec szkół przez państwo. W obwieszczeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 17 listopada 2020 roku dowiadujemy się, że przed każdą placówką edukacyjną postawiono dziewięć postulatów, które muszą być spełnione. Wszystkie z nich zostały przedstawione poniżej:

1. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.
2. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.
3. Uczniowie są aktywni.
4. Kształtowane są postawy i normy społeczne.
5. Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji.
6. Rodzice są partnerami szkoły lub placówki.
7. Szkoła lub placówka współpracuje ze środowiskiem lokalnym na rzecz wzajemnego rozwoju.
8. Szkoła lub placówka organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników egzaminu ósmoklasisty, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, egzaminu zawodowego oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych.
9. Zarządzenie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi (Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, 2020).

Analizując powyższe wymagania można stwierdzić, że wszystkie z nich realizują ideę inkluzji edukacyjnej. W poniższej tabeli zostały zestawione poszczególne wymagania wraz z działaniami wynikającymi z realizacji inkluzji w szkołach oraz funkcjonowaniem edukacji domowej (Tabela 4).

Tabela 4. Zestawienie wymagań państwa wobec szkół z działaniami podejmowanymi w zakresie inkluzji edukacyjnej oraz edukacji domowej.

Nr	Wymaganie państwa	Inkluzja edukacyjna - działania	Edukacja domowa - działania
1.	Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.	- zindywidualizowane podejście do ucznia, - proces edukacyjny ma służyć rozwojowi każdego ucznia, - nauczyciele pracujący z uczniem z niepełnosprawnościami lub dysfunkcjami są zobligowani do odpowiedniego zmodyfikowania procesu kształcenia zgodnie z potrzebami dziecka, - nauczyciele mają obowiązek stwarzać wszystkim uczniom atmosferę sprzyjającą uczeniu się, - nauczyciel ma za zadanie wykształcić w dziecku umiejętność samodzielnego uczenia się	- uczniowie oraz ich rodzice mają wpływ na sposób zorganizowania i przebieg procesu uczenia się, - pełna indywidualizacja podejścia edukacyjnego, - naturalna, przyjazna atmosfera uczenia się, - dziecko od początku nastawione jest na samodzielne pozyskiwanie wiedzy, umiejętność samodzielnego uczenia się przychodzi samoczynnie
2.	Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.	- dziecko z niepełnosprawnościami lub dysfunkcjami na równi z pozostałymi dziećmi realizuje podstawę programową, - w zależności od potrzeb dziecka dostosowane są wymagania programowe oraz metody i formy realizacji	- dziecko w edukacji domowej realizuję tę samą podstawę programową co uczeń uczęszczający na zajęcia w szkole, - metody i formy realizacji podstawy są w pełni dostosowane do potrzeb dziecka
3.	Uczniowie są aktywni.	- nauczyciel jest zobowiązany do	- aktywność ucznia wpisana jest

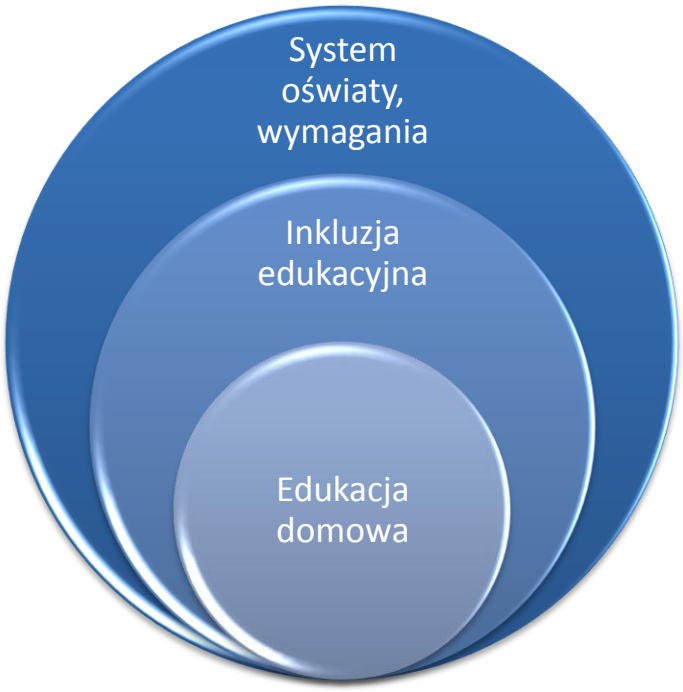
		zachęcania uczniów do podejmowania aktywności na rzecz klasy i szkoły, - nauczyciel lub sami uczniowie stwarzają możliwości do podejmowania wyzwań oraz inicjują działania wspomagające ich rozwój, - uczniowie mają możliwość współpracy między sobą w celu rozwiązywania problemów	samodzielny proces edukacji, - elastyczność czasu związanego z realizacją podstawy programowej sprzyja podejmowaniu działań o szerszym zakresie niż w rzeczywistości szkolnej, - dziecko ma możliwość praktycznego zastosowania i doświadczenia poznawanych treści
4.	Kształtowane są postawy i normy społeczne.	- objęcie wszystkich uczniów programami wychowawczo-profilaktycznymi, - wzmacnianie dobrych wzorców zachowań, - eliminowanie zagrożeń, - zapewnienie uczniom bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, - stawianie na budowanie dobrych relacji w społeczności szkolnej, - tworzenie atmosfery szacunku, zaufania i akceptacji	- dziecko przebywa w bezpiecznym dla niego środowisku domowym, - nabywanie wzorców zachowań w naturalnym procesie wychowania w rodzinie, - dziecko otoczone jest atmosferą szacunku, zaufani i akceptacji wynikającą z postaw rodzicielskich
5.	Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji.	- umożliwienie każdemu uczniowi korzystania z indywidualnego procesu edukacyjnego, - rozpoznawanie potrzeb rozwojowych dzieci, - wychodzenie	- umożliwienie rodzicom prowadzenia edukacji domowej poprzez wyrażenie zgody przez dyrektora szkoły,

		naprzeciw trudnościom społecznym uczniów, - przygotowanie szerokiej oferty zajęć pozalekcyjnych rozwijających zainteresowania i uzdolnienia uczniów, - prowadzenie zajęć wspierających dla uczniów wykazujących taką potrzebę	- możliwość uczestniczenia w warsztatach, projektach prowadzonych przez szkołę patronacką, - uczestniczenie dziecka w proponowanych przez szkołę zajęciach pozalekcyjnych rozwijających uzdolnienia i zainteresowania uczniów
6.	Rodzice są partnerami szkoły lub placówki.	- rodzice współdecydują lub inicjują działania podejmowane przez szkołę, - rodzice mają realny wpływ na sposób funkcjonowania szkoły na rzecz rozwoju ich dzieci	- stała współpraca rodziców uczących swoje dzieci ze szkołą patronacką, - wspólne z koordynatorem edukacji domowej ustalanie przebiegu ścieżki kształcenia dziecka w domu
7.	Szkoła lub placówka współpracuje ze środowiskiem lokalnym na rzecz wzajemnego rozwoju.	- szkoła inicjuje działania na rzecz środowiska lokalnego angażując w nie uczniów oraz rodziców, - szkoła dąży do współpracy z instytucjami i organizacjami w celu jak najlepszego rozwoju całego środowiska lokalnego	- uczniowie w edukacji domowej mają możliwość promowania szkoły patronackiej jako środowiska otwartego na innowacje i alternatywne podejście do edukacji
8.	Szkoła lub placówka organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników egzaminu ósmoklasisty, egzaminu maturalnego, egzaminu	- wszyscy uczniowie objęci są procesem ewaluacji, który uwzględnia ich możliwości	- szkoła monitoruje postępy edukacyjne ucznia poprzez egzaminy klasyfikacyjne,

	potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, egzaminu zawodowego oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych.	psychofizyczne, - analiza uzyskanych wyników egzaminów zewnętrznych pozwala na odpowiednią modyfikację metod i form pracy, opierają się na indywidualizacji ścieżki kształcenia	- uczeń bierze udział w identycznych egzaminach zewnętrznych co pozostałe dzieci uczęszczające do szkoły tradycyjnej
9.	Zarządzenie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi.	- prowadzenie szkoły lub placówki ma na celu stworzenie warunków umożliwiających rozwój uczniom, nauczycielom oraz samej szkole	- bycie szkołą patronacką dla dzieci w edukacji domowej sprzyja tworzeniu placówki otwartej na innowacyjne podejścia edukacyjne

Przyglądając się powyższemu zestawieniu łatwo można znaleźć punkty styku między wymaganiami stawianymi przez państwo, inkluzją edukacyjną oraz edukacją domową. Obecność dziecka z niepełnosprawnościami lub dysfunkcjami w szkole masowej implikuje takie same ścieżki postępowania jak w przypadku funkcjonującego bez żadnych ograniczeń. Wymagania są bowiem tak sformułowane, aby dotyczyły całej społeczności szkolnej. Każdemu dziecku uczęszczającemu do placówki edukacyjnej, państwo zapewnia takie same warunki do rozwoju. Aż dwa wymagania (wymaganie 1. oraz 5.) w szczególny sposób podkreślają konieczność stosowania zindywidualizowanego podejścia do możliwości rozwojowych ucznia, z uwzględnieniem jego predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień. Państwo stawia przed szkołą również wymóg współpracy z rodzicami. Ten konkretny zapis powinien wskazywać na absolutną konieczność umożliwienia rodzinie edukowania dziecka w domu. Jak widać bowiem z przytoczonych wymagań, każde z nich podlega realizacji, również w przypadku wyboru edukacji domowej jako ścieżki kształcenia dziecka.

Przypatrując się poszczególnym wymaganiom w kontekście inkluzji edukacyjnej, można stwierdzić, że obowiązkiem szkoły lub placówki staje się wprowadzanie w życie założeń edukacji włączającej. Reasumując, udział edukacji domowej w kontekście inkluzji edukacyjnej jest wynikiem szerokiego rozumienia edukacji włączającej oraz przepisów legislacyjnych powiązanych ze stawianymi szkołom wymaganiami (Rys. 2).



Rys. 2. Miejsce edukacji domowej w kontekście inkluzji edukacyjnej oraz systemu oświaty.

Powyższy rysunek przedstawia zwizualizowaną wersję nachodzących na siebie pojęć edukacji domowej, inkluzji edukacyjnej oraz systemu oświaty. Wymagania państwa stanowią grunt, na którym może się realizować idea inkluzji edukacyjnej. Natomiast edukacja domowa, jako jedna z możliwych form kształcenia, odnajduje swoje miejsce jednocześnie i w samym systemie szkolnictwa, jak również w inkluzji edukacyjnej.

II Metodologia i problematyka badań własnych

Wychodząc naprzeciw wzrastającej obecności edukacji domowej, w społeczeństwie występuje coraz silniejsza potrzeba zgłębienia tego tematu z zastosowaniem systematycznych badań naukowych. Dzięki nim kształcenie poza systemem szkolno-klasowym ma szansę przestać istnieć jako naturalna praktyka, ale stać się uwierzytelnioną i obiektywną formą alternatywnego podejścia do kształcenia dziecka (Tłuściak-Deliowska; Krawiec, 2020). Istotnym jest również zwrócenie uwagi, że o ile w Polsce badań nad edukacją domową jest mało, tak w świecie są one prowadzone na dużo szerszą skalę.

W tej części rozprawy doktorskiej zaprezentowana została wybrana, względem przedmiotu i celów badań, metodologia badawcza pozwalająca pochylić się nad obecnością edukacji domowej w środowisku nauczycieli i szkoły. Nawiązując do Łobockiego, wyznacza ona zasady i sposoby postępowania badacza. Jej celem jest zatem ułatwienie i przeprowadzenie skutecznego procesu badawczego. Metodologia będzie zawierała w sobie szereg metod i technik, z których może skorzystać osoba badacza (Łobocki, 2000). Upraszczając, jest ona sprecyzowanym sposobem na poznawanie świata wraz z konkretnymi narzędziami do tego wyznaczonymi.

II.1 Przedmiot i cele pracy

Możliwość bliskiej obserwacji funkcjonowania szkoły publicznej oraz niepublicznej połączona ze znajomością środowiska nauczycielskiego, stały się katalizatorem do podjęcia głębszego poznania kwestii obecności edukacji domowej w środowisku oświatowym.

Przygotowując pole badawcze rozpoczęto przegląd polskiej literatury z tego zakresu. Oparto się przy tym na systematycznym przeglądzie literatury, który umożliwia rozpoznanie luk, uargumentowuje celowość badań w tym zakresie oraz kieruje przyszłymi działaniami badawczymi (Kawecki, 2018).

Ze względu na stosunkowo krótką obecność edukacji domowej w Polsce, dostępne źródła okazały się niezbyt liczne. Literatura poruszająca temat nauki w domu opiera się w głównej mierze na monografiach oraz artykułach. Należy zauważyć, że te ostatnie stopniowo w ostatnim czasie zwiększają swoją liczebność. Najczęstszymi tematami poruszanymi w tych doniesieniach są sama istota edukacji domowej, praktyka z nią związana oraz umocowania legislacyjne (Tłuściak-Deliowska; Krawiec, 2020). Jak można zaobserwować, dotychczasowe

badania, które poruszały tematykę edukowania dzieci w domu przez ich rodziców, skupione były przede wszystkim na osobie dziecka oraz rodzicu wraz z jego motywacjami do podjęcia się tego zadania, procesie, w którym wspólnie uczestniczą oraz wymaganiach prawnych, które im to umożliwiają.

W celu rozeznania stanu wiedzy dotyczącej edukacji domowej i jej powiązań z nauczycielami szkół podstawowych i/lub placówką edukacyjną oraz prezentowanym przez nich podejściem co do niej, dokonano systematycznego przeglądu literatury. Istotne było również ustalenie powiązania między edukacją domową a inkluzją edukacyjną. Na tym etapie wykorzystana została wyszukiwarka Google Scholar, która umożliwiała poruszanie się nie tylko w polskiej literaturze przedmiotu. Pierwsze zastosowane hasła identyfikujące były w języku polskim. Jednak ze względu na brak zadowalających wyników, rozszerzono poszukiwania do literatury obcojęzycznej. Kolejnym krokiem było „ręczne" przeszukanie uwzględniające najpierw tytuły, a następnie streszczenia artykułów. W odniesieniu do edukacji domowej i nauczyciela uzyskano kilka doniesień z prowadzonych badań, jednak wszystkie dotyczyły relacji uczeń-nauczyciel na poziomie szkolnictwa wyższego. Natomiast w temacie powiązania edukacji domowej z inkluzją edukacyjną, artykuły wskazywały na teoretyczne podstawy ich współzależności. Nie odnosiły się jednak do postrzegania tego zjawiska przez edukatorów.

Przeszukując bazy danych zauważono, że najczęściej eksplorowanym na świecie polem badawczym w zakresie edukacji domowej było przyglądanie się osiąganym korzyściom i wynikom edukacyjnym uczniów z niej korzystających. Systematyczny przegląd literatury potwierdził zatem celowość prowadzenia badań w kierunku ustalenia podejścia nauczycieli szkół podstawowych wobec edukacji domowej w kontekście inkluzji edukacyjnej.

Przedmiotem prowadzonych badań było więc podejście prezentowane przez nauczycieli szkół podstawowych względem edukacji domowej rozumianej jako realizowanie obowiązku szkolnego poza systemem edukacji szkolnej oraz celowość prowadzenia takiej formy nauczania w świetle koncepcji inkluzji edukacyjnej.

Celem badań było zatem ustalenie podejścia nauczycieli szkół podstawowych do alternatywnej formy kształcenia jaką jest edukacja domowa. Poza tym, badaniu zostało poddane postrzeganie edukacji domowej jako nauczania włączającego. Przyjęta problematyka badawcza miała na celu zbadanie poziomu wiedzy teoretycznej i praktycznej związanej z edukacją domową, ustalenie powiązania nauczania pozaszkolnego z inkluzją edukacyjną,

określenie stopnia zainteresowania prowadzeniem edukacji domowej przez placówki oświatowe publiczne i niepubliczne wraz z jego przyczynami oraz sposobu postrzegania ucznia i rodzica, którzy uczestniczą w procesie realizacji obowiązku szkolnego poza szkołą.

II.2 Przestrzeń metodologiczna a wybór paradygmatu i strategii badawczej

II.2.1 Ulokowanie badań własnych w paradygmacie pragmatycznym

W celu uzyskania odpowiedzi na postawione pytanie badawcze „w jaki sposób" edukacja domowa postrzegana jest przez nauczycieli oraz jak łączą ją z inkluzją edukacyjną, przyjęto strategię triangulacji metodologicznej, dzięki której połączenie strategii ilościowej i jakościowej pozwoliło na uzyskanie komplementarnych i pogłębionych wyników. Wybór tej strategii badawczej poprzedzony został doborem podstawowych przekonań światopoglądowych kierujących działaniem badacza, czyli paradygmatu. W niniejszej pracy zastosowany został paradygmat pragmatyczny, który dedykowany jest triangulacji metodologicznej (Creswell, 2013). Tworzony jest on nie na podstawie gotowych założeń, ale opiera się na działaniach, sytuacjach i ich konsekwencjach. W tym paradygmacie punkt ciężkości położony jest na rozwiązywanie problemów oraz na praktycznej skuteczności, co w rezultacie powoduje wysunięcie na pierwszy plan problemów badawczych. Badacze tacy jak Morgan czy Patton podkreślają znaczenie paradygmatu pragmatycznego jako konstytuującego badania mieszane poprzez wielowymiarowe podejście do badanego tematu. Badacz dysponuje w takim podejściu wolnością wyboru metod, technik i procedur, które w najlepszy sposób będą odpowiadać jego celom i potrzebom (Creswell, 2013).

Wybór takiego paradygmatu powiązany jest z chęcią zrozumienia przyjmowanych przez nauczycieli podejść oraz interpretacji nadawanych przez nich znaczeń związanych z edukacją domową i inkluzją edukacyjną.

II.2.2 Wybór strategii badawczej

Wybrana strategia badawcza oparta została na triangulacji metodologicznej. Metoda ta sama z siebie zakłada prowadzenie badań wykorzystujących różne podejścia do tego samego problemu badawczego. Jej celem jest doprowadzenie do uzyskania szerokiej, wielopoziomowej wiedzy. Zastosowanie triangulacji pozwala na podniesienie poziomu jakości badań (Flick, 2011). Postępowanie badawcze ma w tym przypadku charakter poszukiwania lub potwierdzania, a obszar ludzkiego zachowania jest względnie

przewidywalny. W strategii mieszanej stawiane są wielorakie cele oraz prezentowane wielostronne spojrzenie. Badacza interesuje łączenie tego, co ogólne z tym, co lokalne, badanie zachowań z wielu kontekstów, podejście zdroworozsądkowe i pragmatyczne oraz wielorakie sposoby gromadzenia danych i kombinacja metod (Kawecki, 2018). Jak podkreśla Łobocki, obecnie w pedagogice coraz częściej uważa się badania ilościowe i jakościowe jako komplementarne. Oznacza to, że oba te typy podejść wzajemnie się uzupełniają i wzbogacają (Łobocki, 2000). Obszarem badań jakościowych jest poznanie postaw i opinii badanych, zaś badania ilościowe wnioskują o natężeniu tych postaw. Ich połączenie dostarcza głębszego zrozumienia społecznych zjawisk (Silverman, 2007). Badania ilościowe odzierają ze spekulacyjności, natomiast badania jakościowe mają cechę kreatywności, ponieważ łączą w sobie różne perspektywy i stanowiska. Ich celem jest badanie, odkrywanie, demaskowanie ukrytych do tej pory znaczeń i interpretacji oraz wspieranie zmian społecznych i budowanie kapitału społecznego (Smolińska-Theiss; Theiss, 2010). Konarzewski wskazuje na sposób wyrażania w praktyce metodologii badań mieszanych. Jednym z wymienionych przez niego typów jest prowadzenie badania jakościowego jako sprawdzającego lub interpretującego wyniki badań ilościowych (Konarzewski, 2000).

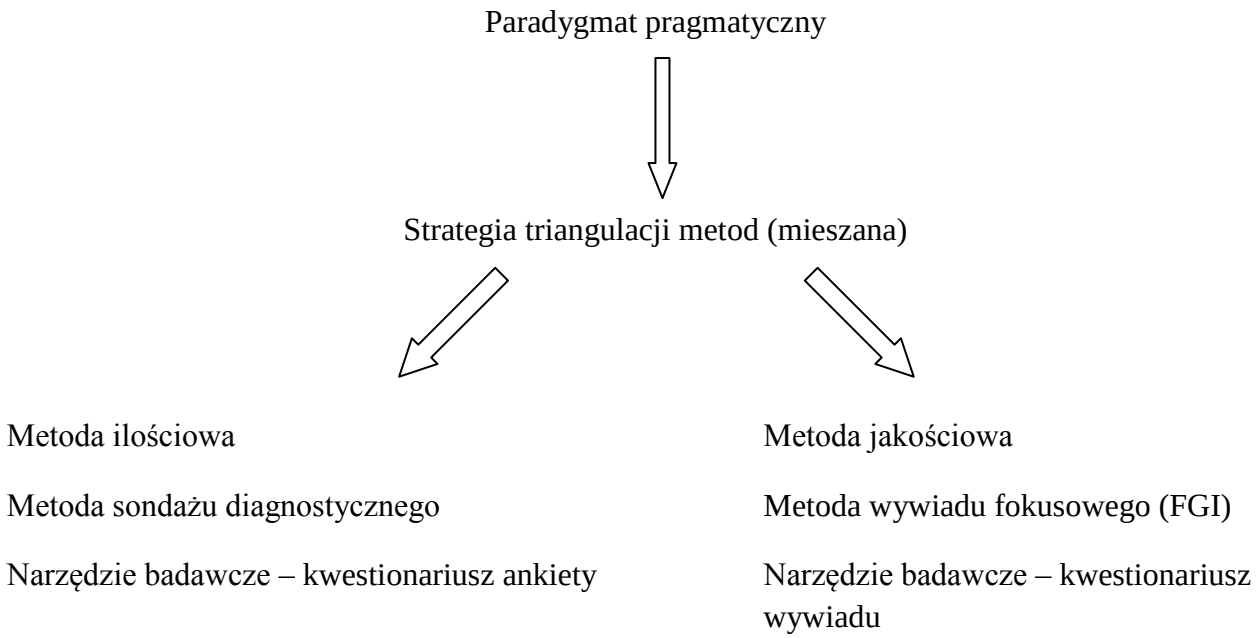
W prowadzanych badaniach nauczycieli zastosowana została triangulacja między metodami. Proces postępowania badawczego oparty był na sekwencyjnie zbieranych danych. Najpierw wykorzystano metodę ilościową, a następnie jakościową. Przyjęcie takiej kolejności wynikało z zastosowania jednego z wariantów łączenia metod zaproponowanych przez Kluge (Flick, 2011). Swoboda co do zastosowania najpierw metody ilościowej, a następnie jakościowej, wskazana została również przez Denzina (Fusch i in., 2018). Oparcie się na takiej kolejności działań naukowych miało na celu wyłonienie głównych wątków i pól badawczych poprzez ogniskowanie kwestionariuszy, a następnie przygotowanie scenariusza wywiadu fokusowego.

Spośród licznych typologii badań mieszanych wybrana została w pełni mieszana komplementarna metoda sekwencyjna. Jej założeniem jest wykorzystywanie różnych metod na etapie kolejnych faz badania, które następują po sobie. Ocena otrzymanych wyników dokonywana jest oddzielnie, posiada taką samą wagę zarówno dla podejścia ilościowego, jak i jakościowego, a ich połączenie następuje na etapie interpretacji danych (Kawalec, 2014).

W prowadzonych badaniach własnych dotyczących prezentowanego przez nauczycieli podejścia względem edukacji pozaszkolnej w kontekście inkluzji edukacyjnej przyjęto

umieszczenie w pierwszej fazie badań ilościowych, a następnie, w fazie rozwijającej, badań jakościowych. Oba typy badań potraktowane zostały równorzędnie.

Na poniższym rysunku zaprezentowany został przebieg procesu badawczego od momentu wyboru paradygmatu, poprzez ustalenie strategii badawczej, aż do momentu sporządzenia narzędzia badawczego (Rys. 3).



Rys. 3. Wizualizacja procesu badawczego.

II.3 Problemy badawcze

Warunkiem niezbędnym do podjęcia jakichkolwiek badań naukowych jest ustalenie i uświadomienie sobie zakresu niewiedzy związanej z badanym tematem, co w rezultacie implikuje określenie problemów badawczych (Apanowicz, 2002). Mając na względzie cel i przedmiot badań, jakim jest podejście nauczycieli szkół podstawowych do edukacji domowej rozumianej jako realizowanie obowiązku szkolnego poza systemem edukacji szkolnej w świetle koncepcji inkluzji edukacyjnej, sformułowane zostały problemy badawcze. Ze względu na zastosowanie triangulacji badań są one utrzymane w charakterze mieszanym, nazywanym również „hybrydowym" lub „ zintegrowanym" (Creswell, 2013). Ich zadaniem jest wskazanie na bezpośrednie połączenie ze sobą wątków ilościowych oraz jakościowych w celu uzyskania komplementarnej wiedzy (Creswell, 2013). Pytania te brzmią następująco:

1. W jakim stopniu i w jaki sposób przy zastosowaniu integracyjnej analizy mieszanej wywiad grupowy z nauczycielami szkół podstawowych wyjaśnia uzyskane wyniki w ramach sondażu diagnostycznego dotyczące prezentowanego przez nauczycieli podejścia wobec edukacji domowej w kontekście inkluzji edukacyjnej?
2. W jakim stopniu i w jaki sposób przy zastosowaniu integracyjnej analizy mieszanej wywiad grupowy z nauczycielami szkół podstawowych wyjaśnia uzyskane wyniki w ramach sondażu diagnostycznego dotyczące postrzegania ucznia oraz rodzica realizującego edukację domową?
3. W jakim stopniu i w jaki sposób przy zastosowaniu integracyjnej analizy mieszanej wywiad grupowy z nauczycielami szkół podstawowych wyjaśnia uzyskane wyniki w ramach sondażu diagnostycznego dotyczące prezentowanego przez nauczycieli podejścia wobec prowadzenia edukacji domowej przez ich placówkę edukacyjną?
4. W jakim stopniu i w jaki sposób przy zastosowaniu integracyjnej analizy mieszanej wywiad grupowy z nauczycielami szkół podstawowych wyjaśnia uzyskane wyniki w ramach sondażu diagnostycznego dotyczące trendów prezentowanych przez nauczycieli wobec edukacji domowej?

II.4 Metody zbierania danych

W przeprowadzonym procesie badawczym posłużono się strategią triangulacji. Wykorzystano zatem metody ilościowe (metoda sondażu diagnostycznego) wraz ze statystycznym opracowaniem zebranych danych oraz metody jakościowe (metoda wywiadu fokusowego) pełniące funkcję wzbogacającą i pogłębiającą analizę poddawanych procesowi badawczemu zagadnień.

Zastosowanie metod ilościowych miało na celu zebranie i przeanalizowanie danych dotyczących badanego zjawiska, dynamiki jego rozwoju, jak również opinii oraz poglądów respondentów. Badania zostały zaprojektowane w taki sposób, aby w przyszłości mogła być zastosowana analiza wtórna. Zebrane dzięki tej metodzie dane zostały następnie poddane opracowaniu statystycznemu. Jego celem było uzyskanie informacji o badanej zbiorowości za pomocą metod statystycznych, które zostały dostosowane do typu danych oraz potrzeb analizy.

Wykorzystanie metod jakościowych wraz z wywiadem fokusowym miało na celu umożliwienie identyfikacji różnorodnych skojarzeń związanych z edukacją domową i inkluzją edukacyjną oraz rozpoznanie elementów, które na nie wpływają.

Badania uzyskały zgodę Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (Decyzja nr 9/2023).

II.5 Narzędzia zbierania danych

W trakcie przeprowadzania badań w strategii ilościowej wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego z zastosowaniem techniki kwestionariusza ankiety. Natomiast w strategii jakościowej posłużono się techniką wywiadu grupowego (fokusowego).

Wywiad fokusowy w naukach pedagogicznych na pierwszy plan wysuwa pracę z człowiekiem. Nie traktuje go jako sposobu na pozyskanie informacji, które mają pomóc skuteczniej manipulować grupą, ale jako stworzenie przestrzeni do wyobrażania i inicjowania współpracy między uczestnikami. Działanie wywiadu fokusowego ma zatem oprócz zidentyfikowania problemu badawczego ważne znaczenie motywujące grupę do stworzenia nowej rzeczywistości. Zastosowanie badania fokusowego jest zatem praktyczne. Generuje stosunkowo dużą ilość danych przy względnie niewielkiej liczbie osób. Ważnym walorem jest również potencjalnie krótki czas ich uzyskania (Creswell, 2013).

II.5.1 Kwestionariusz ankiety

Przeprowadzone badanie skierowane było do nauczycieli szkół podstawowych z terenu całej Polski. Zostali oni poproszeni o wypełnienie przygotowanego w środowisku Microsoft Forms kwestionariusza ankiety dotyczącej edukacji domowej. Ankietę otwierał wstęp przedstawiający osobę badacza oraz informujący respondenta o celu, przewidywanym czasie wypełniania ankiety, jak również anonimowości biorących udział w badaniu respondentów. Kwestionariusz podzielony był na dwie części – metryczkę oraz część właściwą dotyczącą edukacji domowej. Ankieta zawierała 43 pytania, w tym pytania zamknięte (dychotomiczne lub kafeteryjne), pytania półotwarte oraz pytania otwarte oznaczone obowiązkiem odpowiedzi. Część pytań oparta była na skali Likerta, która pomagała w uzyskaniu informacji o stopniu akceptacji badanego zjawiska. W celu weryfikacji prawdziwości otrzymanych odpowiedzi zastosowane były pytania kontrolne. Kwestionariusz zawierał również pytania filtrujące, które miały na celu przekierowanie konkretnych grup respondentów do właściwych dla nich zadań. Średni czas wypełniania

ankiety wyniósł 23 minuty. Wzór kwestionariusza ankiety został zamieszczony w aneksie (Aneks 1. Wzór kwestionariusza ankiety).

II.5.2 Zogniskowany wywiad grupowy (wywiad fokusowy)

Zogniskowany wywiad grupowy przebiegał według przygotowanego kwestionariusza wywiadu fokusowego (Aneks 2. Wzór kwestionariusza wywiadu fokusowego). Zostały w nim naznaczone najważniejsze zagadnienia, które wyniknęły z potrzeby pogłębienia zebranych danych z badań ilościowych. Kwestionariusz składał się z 15 pytań. W ich zakres wchodziły pytania: demograficzne; dotyczące znajomości edukacji domowej jako alternatywnej formy kształcenia; związane z inkluzją edukacyjną dzieci z szeroko rozumianymi dysfunkcjami; pytania dotyczące powiązania edukacji domowej z placówką edukacyjną oraz ewentualnych zmian systemowych związanych z prowadzeniem edukacji domowej. Oprócz pytań demograficznych, wszystkie pozostałe były pytaniami otwartymi. Siedem pytań wykorzystywało mechanizm zapisu przez moderatora omawianych przez respondentów kwestii, a następnie szeregowanie ich według trzech najbardziej znaczących w wyniku dyskusji grupy. Wszystkim biorącym udział w badaniach nauczycielom na początku spotkania przedstawiono sylwetkę badacza oraz cel prowadzonego badania. Respondenci również zostali powiadomieni o całkowitej anonimowości zebranych danych, o możliwości wglądu w materiał badawczy przed upublicznieniem go oraz poproszeni o podpisanie świadomej zgody na udział w badaniu. Wywiady były nagrywane na dyktafon cyfrowy, a wszystkie nagrania trwale kasowane od razu po zgraniu ich na twardy dysk komputera w celu ich zabezpieczenia i ochrony. Z zebranych nagrań zostały sporządzone transkrypcje.

II.5.3 Przebieg i organizacja badań własnych

Badania przebiegały dwuetapowo. Pierwszym krokiem było przeprowadzenie badań w metodologii ilościowej (kwestionariusz ankiety), mających na celu nakreślenie obszarów, które następnie zostały pogłębione z użyciem metodologii jakościowej (wywiad fokusowy). Pierwszy etap rozpoczął się na początku 2022 roku i trwał do czerwca 2022 roku. Obejmował on teren całej Polski. Procedura gromadzenia materiału badawczego wyglądała następująco:

- ustalenie ogólnej liczby szkół podstawowych w Polsce;
- dobór losowy odpowiedniej liczby próbek;
- rozesłanie listów przewodnich do dyrektorów wylosowanych szkół;

- przekazanie kwestionariusza ankiety w postaci linku poprzez dziennik elektroniczny danej szkoły;
- opis wyników – opracowanie danych liczbowych i tekstowych z pytań otwartych;
- interpretacja uzyskanych wyników;
- wnioski – wyłonienie zakresu pól badawczych pogłębianych w ramach metody jakościowej.

Drugim etapem było zastosowanie badań jakościowych. Rozpoczął się on pod koniec 2022 roku i trwał do kwietnia 2023 roku. Objął on 33 nauczycieli celowo wytypowanych szkół podstawowych znajdujących się na terenie miasta Olsztyna w województwie warmińsko-mazurskim. Były to zarówno placówki publiczne, jak i niepubliczne. Przygotowanie zabranych materiałów do analizy odbywało się według następującej procedury:

- celowe wytypowanie szkół na terenie Olsztyna;
- uzyskanie zgody dyrektorów na przeprowadzenie badań w placówce oświatowej;
- przeprowadzenie wywiadów fokusowych;
- otrzymanie dane surowe w postaci transkrypcji nagranych wywiadów z oznaczeniem autora każdej wypowiedzi;
- porządkowanie i redukcja danych – grupowanie, kodowanie;
- opis wyników;
- interpretacja uzyskanych wyników;
- wnioski łączące dane pozyskane strategią ilościową i jakościową (Maison, 2022).

Dzięki zastosowaniu metody triangulacji uzyskany został pogłębiony obraz podejścia nauczycieli do edukacji domowej w kontekście inkluzji edukacyjnej.

II.5.4 Dobór próby badawczej – kwestionariusz ankiety

Dobór próby badawczej oparty został na wielopoziomowym doborze losowym. W pierwszym etapie została ustalona całkowita liczba szkół podstawowych w Polsce w liczbie 14 297. Dane potrzebne do uzyskania tej informacji zostały pozyskane z dokumentu „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/21” przygotowanego przez Główny Urząd Statystyczny oraz Urząd Statystyczny w Gdańsku (Główny Urząd Statystyczny, 2021). Kolejnym krokiem było ustalenie minimalnej liczebności próby badawczej $N_{\min}$. Została ona obliczona na podstawie wzoru (1) (Babbie, 2003).

$$N_{\min} = \frac{N_{\mathrm{p}}\left(\alpha^2 \cdot f(1-f)\right)}{N_{\mathrm{p}} \cdot e^2 + \alpha^2 \cdot f(1-f)} \quad (1)$$

gdzie:

$N_{\min}$, to minimalna liczebność próby,
N_{p}, to wielkość populacji, z której brana jest próba,
α, to poziom ufności dla wyników (dla 95% równa 1,96),
f, to wielkość frakcji (równa 0,5),
e, to założony błąd maksymalny, wyrażony w liczbie ułamkowej (równy 0,05 dla 5%).

W tym przypadku, przy oczekiwanym poziomie ufności w zakresie 95%, wymagana liczba szkół wyniosła 374 placówki. Następnie wynik ten został proporcjonalnie podzielony na wszystkie województwa, tak aby z każdego z nich zostało rozlosowanych po tyle samo szkół z obszarów miejskich, jak i z wiejskich. W przypadku nieparzystego wyniku, liczba szkół była zaokrąglana w górę. Po przeprowadzeniu tej czynności ogólna liczba szkół wytypowanych do losowania wyniosła 384.

Kolejnym krokiem było wyłonienie z listy placówek edukacyjnych z każdego województwa odpowiedniej liczby szkół z miast i wsi. Typowanie odbywało się poprzez dokonywanie bezpośredniego losowania przypadkowych numerów odpowiadających przypisanym szkołom pozycjom w pliku programu Microsoft Excel. Wśród placówek oświatowych znalazły się zarówno szkoły publiczne, jak i niepubliczne.

Następnie, do każdej z nich rozesłany został list przewodni skierowany do dyrektora szkoły wraz z linkiem odsyłającym do ankiety elektronicznej, prośbą o wyrażenie zgody na przeprowadzenie badań ankietowych w danej placówce edukacyjnej oraz udostępnienie kanałów komunikacyjnych z nauczycielami. Dyrektorzy zostali poproszeni o udzielenie informacji zwrotnej w postaci odesłania zgody na udział szkoły w badaniu lub jej braku. Otrzymali również wgląd w list intencyjny skierowany do nauczycieli danej placówki, w którym umieszczona została instrukcja wypełnienia ankiety oraz link do niej. Ankieta wewnątrz szkół rozsyłana była nauczycielom poprzez dziennik elektroniczny.

Całkowita liczba zebranych od respondentów odpowiedzi wyniosła 67 ankiet.

II.5.5 Dobór próby badawczej – wywiad fokusowy

Ważną cechą wywiadu grupowego jest udział grupy rozumianej jako twór społeczny. Aby jednak stworzyć grupę, muszą być spełnione kryteria, które na bazie założeń Campbella, wypracowali Król, Król i Wieczorkowska. Opierając się na ich założeniach utworzone zostały zespoły spełniające kryterium:

- podobieństwa członków grupy – dobór celowy, jednorodny zawód, jeden teren badawczy;
- doświadczania takich samych wyników – uczestnicy wspólnie dzielą doświadczenie uczestnictwa w wywiadzie i podążania za obraną przez moderatora ścieżką;
- wielkości grupy – średnio w każdym wywiadzie fokusowym wzięło udział po 5 osób;
- czasu trwania – przeprowadzone badania trwały średnio 1,5 godziny;
- występowania interakcji – atmosfera bezpieczeństwa i otwartości sprzyjała występowaniu licznych interakcji między badanymi (Malinowski, 2007).

Dobór grupy badawczej do przeprowadzenia wywiadu fokusowego był oparty na doborze celowym. Pierwszym przyjętym kryterium były placówki edukacyjne oraz ich powiązanie z edukacją domową. W tym celu zostały wyłonione 4 grupy:

1. Szkoła publiczna nieprowadząca edukacji domowej
2. Szkoła niepubliczna nieprowadząca edukacji domowej
3. Szkoła publiczna prowadząca edukację domową
4. Szkoła niepubliczna prowadząca edukację domową.

W ramach każdej placówki zaplanowane zostały dwie grupy nauczycieli wydzielone według etapów edukacyjnych. Dzięki temu uzyskano 8 grup badawczych:

1. Nauczyciele klas 1-3 (Szkoła publiczna nieprowadząca edukacji domowej)
2. Nauczyciele klas 4-8 (Szkoła publiczna nieprowadząca edukacji domowej)
3. Nauczyciele klas 1-3 (Szkoła niepubliczna nieprowadząca edukacji domowej)
4. Nauczyciele klas 4-8 (Szkoła niepubliczna nieprowadząca edukacji domowej)
5. Nauczyciele klas 1-3 (Szkoła publiczna prowadząca edukację domową)
6. Nauczyciele klas 4-8 (Szkoła publiczna prowadząca edukację domową)
7. Nauczyciele klas 1-3 (Szkoła niepubliczna prowadząca edukację domową)
8. Nauczyciele klas 4-8 (Szkoła niepubliczna prowadząca edukację domową).

Przyjęto, że każda z grup powinna składać się z co najmniej 5 uczestników, co łącznie dało liczbę 40 badanych. Do każdej z grup nauczyciele byli dobierani losowo poprzez wystosowanie ustnej, indywidualnej prośby o wzięcie udziału w wywiadzie fokusowym. Pomimo umówionej i potwierdzonej obecności, niektóre osoby z przyczyn losowych nie pojawiły się na ustalonym spotkaniu. Grupa nauczycieli uczących w klasach 4-8 szkoły niepublicznej nie prowadzącej edukacji domowej, pomimo wielokrotnych próśb nieukonstytuowała się.

Ostatecznie we wszystkich wywiadach fokusowych wzięło udział 33 nauczycieli szkół podstawowych zlokalizowanych na terenie Olsztyna w województwie warmińsko-mazurskim.

III Nauczyciele wobec edukacji domowej w świetle inkluzji edukacyjnej - wyniki badań własnych

III.1 Wprowadzenie do analizy badań własnych

W trakcie przygotowywania procesu badawczego w strategii ilościowej oraz organizowania terenu badawczego okazało się, że pojawiły się trudności z uzyskaniem odpowiedzi zwrotnych od dyrektorów szkół. Terminy rozesłania ankiet drogą elektroniczną dobrane zostały w taki sposób, aby były jak najbardziej dogodne dla nauczycieli (brak konieczności wystawiania ocen śródrocznych oraz klasyfikacyjnych oraz rozliczania dokumentacji szkolnej, zakończona nauka zdalna związana z sytuacją pandemiczną w Polsce, wymuszająca na nauczycielu spędzania znacznie dłuższego czasu pracy z komputerem). Pierwsze wiadomości email z prośbą o udział w ankiecie zostały rozesłane w listopadzie 2021 roku i dotyczyły jedynie województwa warmińsko-mazurskiego. Do stycznia otrzymano zwrot łącznie 23 wypełnionych kwestionariuszy (w pierwszej turze uzyskano 13 odpowiedzi, a po ponagleniu kolejne 10). W kwietniu 2022 została rozesłana reszta próśb, tym razem już do wszystkich wytypowanych szkół z terenu całej Polski. Do końca czerwca uzyskano kolejne 44 wypełnione kwestionariusze, co w rezultacie dało łącznie 67 wypełnionych przez nauczycieli ankiet.

Dyrektorzy w większości przypadków wykazywali chęć współpracy i podejście otwartości względem badania jak i samego tematu, co wiązało się z udostępnianiem kwestionariuszy ankiety poprzez dziennik elektroniczny nauczycielom uczącym w danej placówce.

Niestety, pojawiła się też część wiadomości email utrzymana w podejściu negatywnym. Z otrzymanych informacji zwrotnych od dyrektorów szkół można wywnioskować, że takie podejście oraz niskie zainteresowanie edukacją domową może być podyktowane kilkoma czynnikami. Pierwszy z nich można zidentyfikować w braku świadomości bądź wiedzy czym jest edukacja domowa. Dyrektorzy mylili edukację domową z edukacją zdalną z czasów pandemii lub z *„edukacją na podstawie orzeczenia”*, czyli nauczaniem indywidualnym. W obu przypadkach osobą prowadzącą kształcenie dziecka jest nauczyciel, a nie rodzic jak jest w przypadku edukacji domowej.

Niektóre odpowiedzi zwrotne utrzymane były w tonie autorytarnym. W tym przypadku dyrektor pokazywał się w roli osoby sprawującej nieograniczoną władzę w podlegającej mu

placówce. Wskazywał badacza jako osobę niekompetentną w zakresie tematu edukacji domowej i wręcz stawiał się w roli recenzenta prowadzonego badania.

Część wiadomości zwrotnych ukazywała niechęć dyrektorów do podjęcia współpracy. W listach elektronicznych umieszczane były opinie dotyczące prowadzenia badania zawierające się na przykład w słowach *„ankieta jest bezcelowa”* lub *„nie ma możliwości współpracy”*.

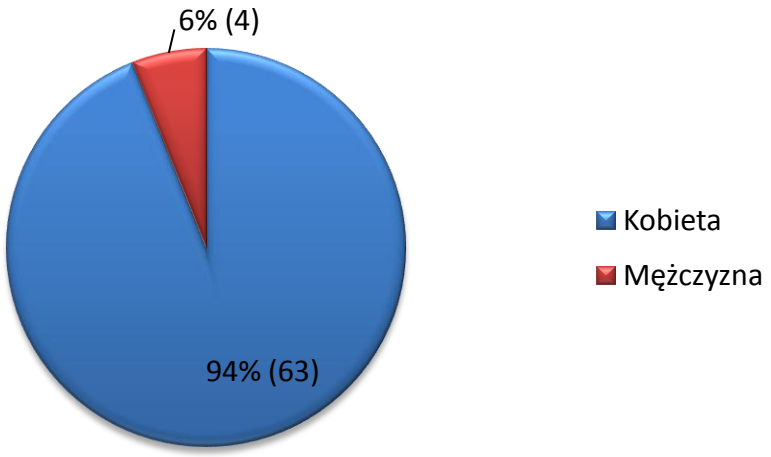
Z liczby otrzymanych odpowiedzi zwrotnych można wywnioskować, że pierwszą barierą, hamującą przebieg badań w tej formie, okazała się osoba dyrektora szkoły. Wszystkie podejścia z różnym nasileniem wskazywały na świadomość posiadanej władzy. Jednocześnie stawiały dyrektora w sytuacji krytyka i cenzora w jednej osobie. Nauczyciele z tych szkół nie mieli możliwości zaprezentowania swojego zdania, które mogło przecież różnić się od prezentowanego przez dyrektora założenia. Na uwagę zasługuje też fakt, iż pomimo wyjaśnienia zakresu badań, żaden z dyrektorów nie zmienił zdania.

III.2 Wyniki badań uzyskane w odniesieniu do analizy sondażu diagnostycznego

III.2.1 Charakterystyka nauczyciela

W badaniu z zastosowaniem kwestionariusza ankiety łącznie wzięło udział 67 respondentów. Z otrzymanych zwrotów ankiet można nakreślić ich ogólną charakterystykę.

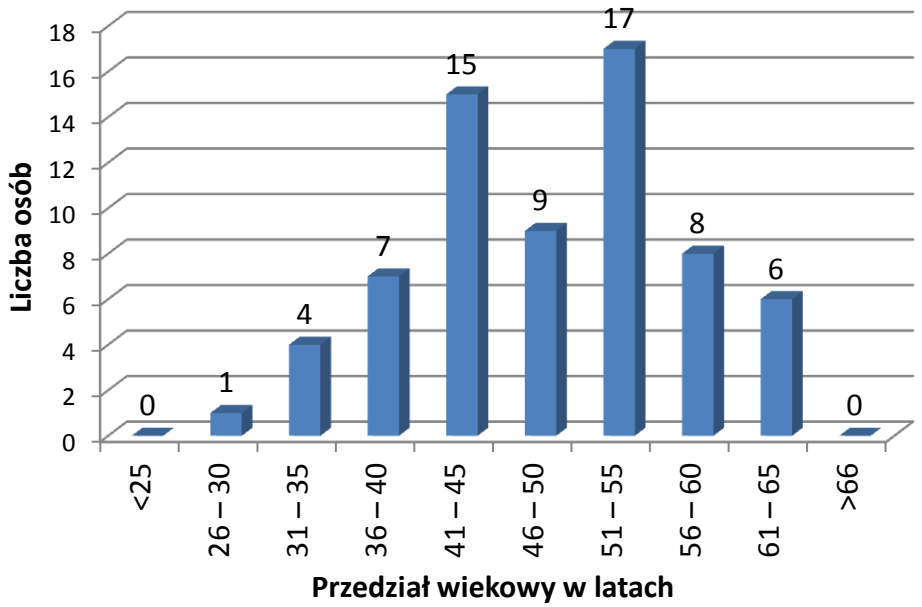
Wszyscy nauczyciele, którzy wzięli udział w ankiecie pracowali w szkole publicznej. Poniższy wykres przedstawia rozkład płci badanych (Wykres 1).



Wykres 1. Rozkład procentowy płci wśród badanych nauczycieli. (N=67)

Z powyższego wykresu wyraźnie widać dysproporcję płci respondentów. Ze względu na sfeminizowanie zawodu nauczyciela w znaczącej przewadze były to kobiety. Stanowiły one 94% całej badanej grupy (63 osoby).

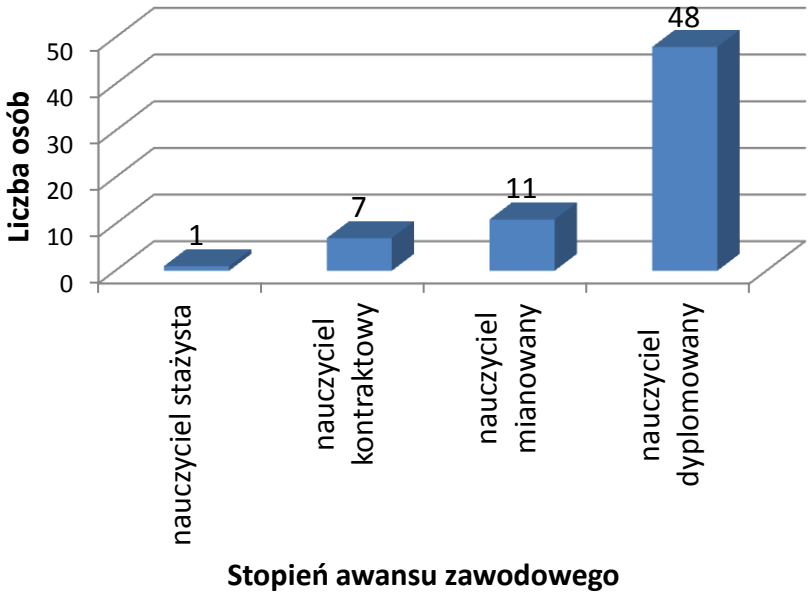
Kolejny wykres przedstawia rozkład wiekowy badanej grupy (Wykres 2).



Wykres 2. Rozkład wieku badanych nauczycieli w latach (N=67).

Na wykresie przedstawiającym zakres wiekowy respondentów wyraźne są dwie liczebniejsze grupy. Są nimi nauczyciele w wieku od 41 do 45 lat (15 osób) oraz od 51 do 55 lat (17 osób). Zsumowani członkowie obu grup stanowią 48% wszystkich respondentów (32 osoby).

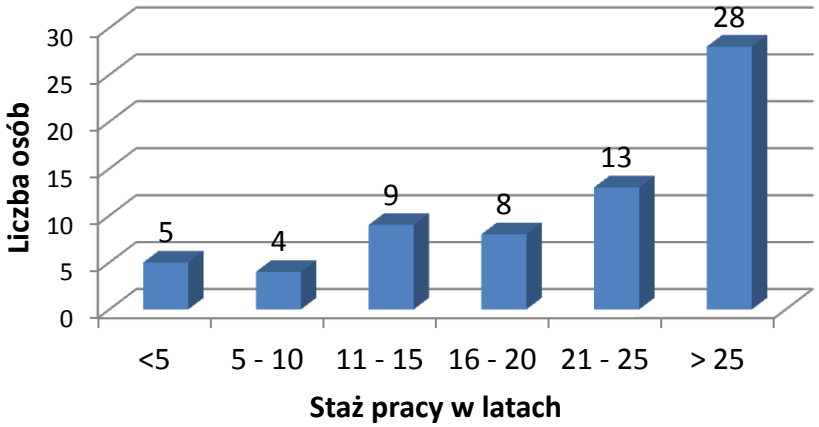
Kolejny wykres prezentuje rozkład liczby nauczycieli ze względu na stopień awansu zawodowego (Wykres 3).



Wykres 3. Rozkład stopnia awansu zawodowego wśród badanych nauczycieli (N=67).

Ze względu na stopień awansu zawodowego w znaczącej przewadze byli nauczyciele dyplomowani, którzy stanowili 72% wszystkich badanych (48 osób). Nauczyciele mianowani (11 osób) reprezentowali 16% respondentów, a nauczyciele kontraktowi (7 osób) 10% badanej grupy. Najmniej liczną grupą okazał się nauczyciel stażysta, który reprezentowany był przez 1 osobę.

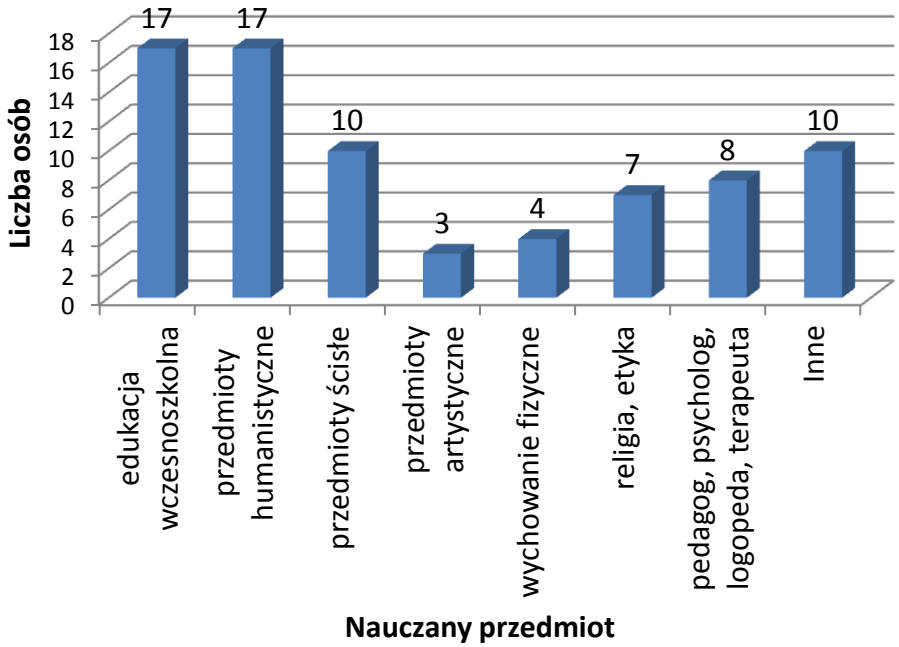
Rozkład stażu pracy nauczycieli biorących udział w badaniu sondażowym pokazany został na poniższym wykresie (Wykres 4).



Wykres 4. Rozkład stażu pracy badanych nauczycieli w latach (N=67).

Ze względu na staż pracy, 28 nauczycieli (42%) wskazało na staż pracy zawodowej przekraczający 25 lat. Drugą co do liczebności grupą byli respondenci o stażu między 21 a 25 lat (13 osób). Stanowili oni 19% badanych. W przedziale między 11 – 15 lat pracy zawodowej znalazło się 9 nauczycieli (13%), a 8 osób zaznaczyło jako swój staż przedział od 16 do 20 lat (12%). Najmniej licznymi grupami byli nauczyciele z doświadczeniem zawodowym poniżej 5 lat (5 osób, 7%) oraz od 5 do 10 lat pracy (4 osoby, 6%).

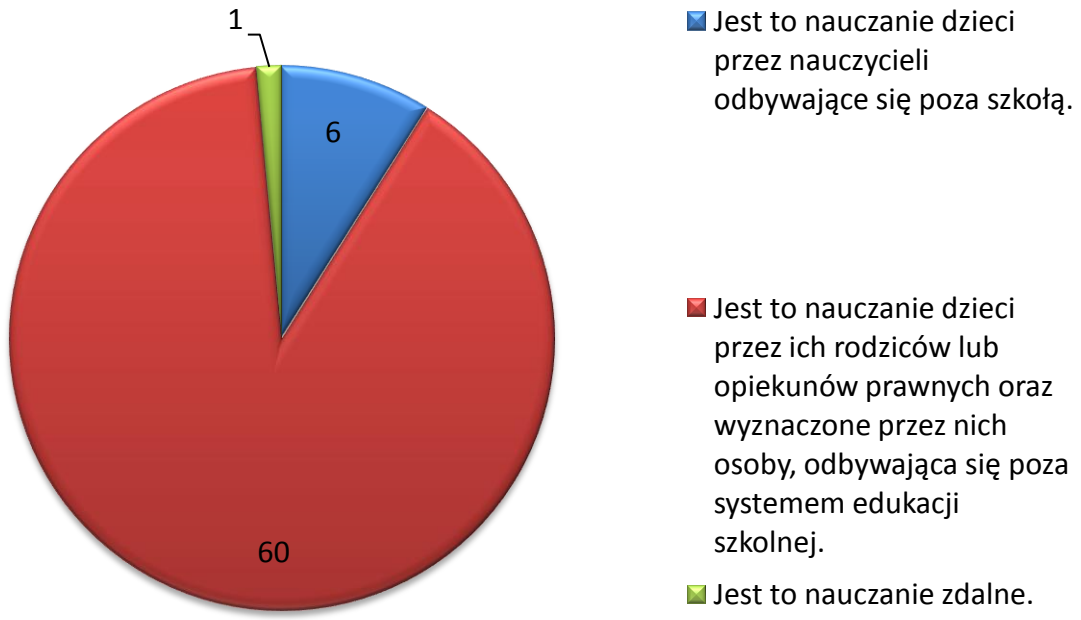
Kolejny wykres przedstawia rozkład przedmiotów nauczanych przez respondentów (Wykres 5).



Wykres 5. Rozkład nauczanych przedmiotów przez ankietowanych nauczycieli (N=67).

Spośród wszystkich respondentów największą grupą, która zaangażowała się w wypełnienie ankiety byli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (17 osób) oraz przedmiotów humanistycznych (17 osób). Stanowili oni łącznie 57% przebadanych (34 osoby).

Prawie wszyscy nauczyciele, bo aż 90% badanych (60 osób), dobrze zdefiniowało edukację domową, co zostało zaprezentowane na poniższym wykresie (Wykres 6).



Wykres 6. Wykres przedstawiający sposób definiowania edukacji domowej przez badanych nauczycieli (N=67).

Badani rozpoznawali edukację domową jako nauczanie dzieci przez ich rodziców lub opiekunów prawnych oraz wyznaczone przez nich osoby, odbywające się poza systemem edukacji szkolnej. Na uwagę zasługuje fakt, że pomimo tej znaczącej przewagi, 6 nauczycieli (9%) rozpoznało edukację domową jako nauczanie indywidualne, czyli prowadzone w domu dziecka, ale przez nauczycieli z danej szkoły, natomiast 1 osoba (1%) wskazała na nauczanie zdalne. W obu przypadkach czynnikiem łączącym edukację domową z nauczaniem indywidualnym i zdalnym jest miejsce prowadzenia zajęć, a nie osoba, która jest odpowiedzialna za proces kształcenia.

III.2.2 Wiedza nauczycieli na temat organizacji edukacji domowej w danej szkole

Żadna ze szkół wytypowanych do przeprowadzenia badania nie prowadziła edukacji domowej. Ciekawym jest więc fakt, że potwierdziło to tylko 25 respondentów, co stanowi 35% przebadanej grupy. Zastanawiającym jest zatem fakt, że 21 przebadanych (31%) nauczycieli stwierdziło, że szkoła oferuje taką alternatywną formę nauczania. Tyle samo osób nie wiedziało, czy w ich szkole są dzieci uczące się w domu. 7 z badanych (10%) powiedziało, że współpracuje z rodzicami uczącymi swoje dzieci w domu. Niespójność otrzymanych danych może wynikać z braku wiedzy nauczycieli związanej z obowiązującymi przepisami prawnymi oraz z zasadami, jakimi w polskim szkolnictwie kieruje się edukacja

domowa. Potwierdzeniem tego jest fakt, że aż 54 respondentów (86%) przyznało, że nie zna przepisów związanych z prowadzeniem przez rodziców oraz szkołę edukacji domowej.

Pomimo dobrego zdefiniowania edukacji domowej, ten brak wiedzy dostrzegalny jest również w problemach z udzieleniem odpowiedzi na pytania związane z opinią nauczycieli dotyczącą przygotowania ich szkoły do bycia placówką patronacką. 37 badanych (55%) nie wiedziało, czy szkoła jest przygotowana do prowadzenia edukacji domowej, a 27 (40%) nie umiało określić, czy wystarczy w szkole pomocy dydaktycznych, które mogłyby być udostępnione dzieciom uczącym się w domu. Również 27 nauczycieli (40%) stwierdziło, że wyposażenie szkoły nie udźwignęłoby zapotrzebowania na pomoce dydaktyczne, w przypadku prowadzenia przez ich szkołę edukacji domowej.

Znikome doświadczenia związane z alternatywnymi formami edukacji widoczne są również w braku zdania na temat tego, czy edukacja domowa jest dobrą formą kształcenia dzieci. Aż 35 respondentów (52%) z przebadanych osób nie potrafiło zająć stanowiska w tej sprawie. Podobną sytuację można zauważyć w przypadku prośby o stwierdzenie, czy w danej szkole jest uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dla którego wskazana byłaby edukacja domowa. W tym przypadku 38 nauczycieli (57%) nie miało zdania w tej sprawie.

Zagubienie związane z tematem edukacji domowej widoczne jest również w braku zdecydowania co do powinności prowadzenia przez szkołę tej formy kształcenia. W tym przypadku 28 nauczycieli (42%) okazało się jej zwolennikami, jednak na uwagę zasługuje fakt, że prawie tyle samo badanych, bo aż 27 (40%), nie potrafiło określić swojego stanowiska.

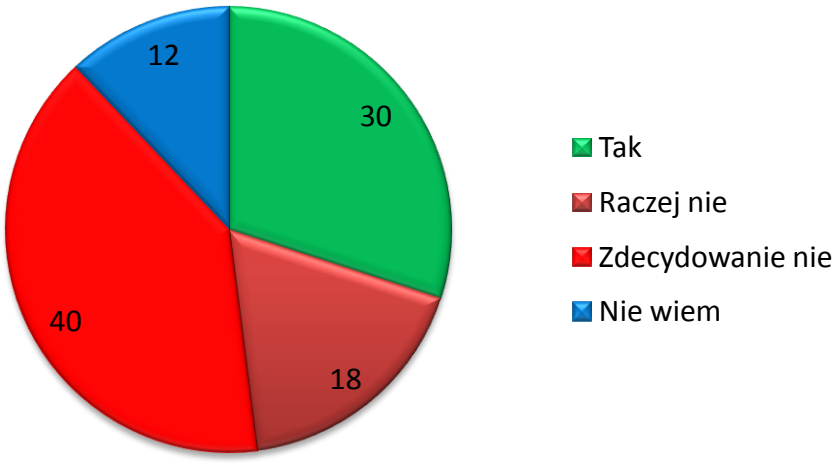
III.2.3 Wskazania nauczycieli dotyczące dzieci kierowanych na edukację domową - trendy

Chcąc dowiedzieć się, które dzieci powinny mieć możliwość skorzystania z edukacji domowej, nauczyciele zostali zapytani o to, do kogo skierowana powinna być taka forma kształcenia. Nauczyciele mogli wybierać z przygotowanej kafeterii odpowiedzi, zawierającej takie kategorie jak:

- dzieci szczególnie uzdolnione,
- dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego),
- dzieci z opinią z poradni psychologiczno-pedagogicznej,

- dzieci sprawiające problemy wychowawcze,
- dzieci mieszkające za granicą,
- wszystkie dzieci,

oraz w przypadku innego zdania dać własne propozycje w pytaniu otwartym. Na podstawie uzyskanych wyników w zbadanej grupie można zauważyć pewne trendy w udzielanych odpowiedziach. Otrzymane wyniki zostały przedstawione na poniższym wykresie (Wykres 7).



Wykres 7. Czy edukacja domowa powinna być skierowana do wszystkich dzieci? - wykres kołowy przedstawiający procentowy rozkład odpowiedzi nauczycieli.

Spośród badanych nauczycieli 39 (58%) stwierdziło, że edukacja domowa nie powinna być skierowana do wszystkich uczniów. W ramach tej grupy można zauważyć dwie frakcje o różnym stopniu nasilenia niechęci. Aż 27 osób (40%) opowiedziało się, że taka forma edukacji zdecydowanie nie powinna dotyczyć każdego dziecka, natomiast 12 nauczycieli (18%) prezentowało w swojej negatywnej odpowiedzi nieco łagodniejszy ton. Przy tej wypowiedzi był jednocześnie niski poziom niepewności i braku zdania, bo jedynie na poziomie 12%, czyli 8 osób. Bazując na tych wynikach, można stwierdzić, że nauczyciele wpisali się w trend, który otrzymał w niniejszej pracy nazwę trendu wybiórczości edukacji domowej. W ramach niego możliwość skorzystania przez rodzica z samodzielnego uczenia swojego dziecka zarezerwowana została dla szczególnych, wybranych osób.

Ponad połowa nauczycieli nie miała problemu ze wskazaniem, kto powinien móc ubiegać się o edukację domową. Według nich są to przede wszystkim (odpowiedzi zostały przytoczone zgodnie z wysokością uzyskanego wyniku): dzieci z uzdolnieniami (58,2%), dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego (49,2%) oraz dzieci mieszkające poza granicami Polski (43,3%). Uzyskane odpowiedzi zostały przedstawione w poniższej tabeli (Tabela 5).

Tabela 5. Zestawienie odpowiedzi udzielonych na pytanie dotyczące grup dzieci, które mogłyby skorzystać z edukacji domowej.

Dzieci, których powinna dotyczyć edukacja domowa	Tak	Nie	Nie wiem
dzieci szczególnie uzdolnione	58,2%	25,3%	16,4%
dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	49,2%	40,3%	10,4%
dzieci mieszkające poza granicami Polski	43,3%	34,4%	22,4%
dzieci z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej	29,9%	52,2%	17,9%
wszystkie dzieci	29,8%	58,2%	11,9%
dzieci sprawiające problemy wychowawcze	25,4%	53,7%	20,9%

Na uwagę zasługuje fakt, iż najwyższy wskaźnik pozytywnej odpowiedzi pojawił się przy dzieciach szczególnie uzdolnionych. Przy obecnym wyścigu szkół związanym z miejscem w rankingach, taki wynik wskazywałby na możliwość utworzenia kolejnego trendu, który w niniejszej rozprawie nazwany został trendem niemocy edukacyjnej szkoły, sugerując brak możliwości rozwoju ucznia zdolnego w placówce edukacyjnej. Zatem dziecko posiadające uzdolnienia, które chciałoby je swobodnie rozwijać, może tego dokonać jedynie poza szkolnym systemem klasowym.

Można również zauważyć, że w przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zdania przebadanych nauczycieli podzieliły się prawie na pół. W tym przypadku aż 40,3% respondentów uznało, że uczniowi ci nie powinni korzystać z edukacji pozaszkolnej, lecz kształcić się razem z pozostałymi dziećmi. Przyczynę zaistniałej sytuacji można upatrywać w doświadczeniach nauczycieli wynikających z realizowania przez szkoły inkluzji edukacyjnej. Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z jednej strony bywa postrzegana przez nauczycieli jako zastana w klasie konieczność, a z drugiej strony jako rzeczywista możliwość wsparcia ucznia z problemami. Osobiste kompetencje społeczne pomagające w odnalezieniu się w inkluzji edukacyjnej, mogą być wyznacznikiem powyższego rozkładu odpowiedzi. W zależności od podejścia nauczyciela, będzie on zatem przyjmował jeden z kolejnych wytypowanych trendów. Trend wsparcia lub misji edukacyjno-wychowawczej pojawi się u nauczycieli, którzy poprzez otwarte na partnerstwo podejście, będą dążyli do zapewnienia uczniowi jak najlepszych warunków do rozwoju edukacyjnego oraz społecznego. Nauczyciele, którzy doświadczyli trudności związanych z funkcjonowaniem dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie szkolnej, wskazując edukację domową jako formę kształcenia, mogą kierować się trendem ucieczki.

Badani nauczyciele nie mieli również problemu z wyraźnym wskazaniem, którzy uczniowie powinni uczęszczać do szkoły. Dzieci z problemami wychowawczymi (54%) oraz dzieci posiadające opinię poradni pedagogiczno-psychologicznej (53%) zostały pozbawione możliwości kształcenia się w domu. Jednocześnie wskaźnik niepewności zdania w obu przypadkach kształtował się dość wysoko, bo na poziomie 20%. Zastanawiające jest zatem, że pomimo tego, że właśnie ci uczniowie, którzy w prywatnych rozmowach nauczycieli są określani jako sprawiający najwięcej problemów, zostają wskazani jako odbiorcy edukacji w systemie klasowym. Działanie takie nakreśla kolejny trend prezentowany przez nauczycieli. Podejmując wyzwanie edukacji i wychowania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wpisując się w trend misji edukacyjno-wychowawczej szkoły.

Dopełnieniem wyboru zamkniętego związanego z pytaniem o wskazanie, które dzieci powinny korzystać z edukacji domowej, a które nie, było pytanie otwarte. Nauczyciele mogli w nim swobodnie się wypowiedzieć oraz zaproponować dodatkowe kategorie uczniów, którzy mogliby skorzystać z edukacji domowej. Niestety, nie wszyscy respondenci skorzystali z możliwości zaprezentowania swojego zdania. W udzielonych odpowiedziach pojawiały się natomiast następujące kategorie uczniów:

1. Uczniowie z przewlekłą chorobą, która niemożliwa im kontakt z innymi lub fizyczne dotarcie do szkoły (2 respondentów);

2. Uczniowie, którzy ze względu na swoje pasje (np. sport) nie mogą regularnie być na zajęciach (2 respondentów);

3. Uczniowie chcący uczyć się *„według własnego pomysłu”*(1 respondent);

4. Uczniowie, których rodzice mają wykształcenie pedagogiczne (1 respondent);

5. Uczniowie z zaburzeniami takimi jak: fobia szkolna, nadwrażliwość, niedostosowanie społeczne (3 respondentów);

6. Uczniowie, których *„rodzice mają problem z przestrzeganiem zasad obowiązujących w placówkach publicznych”*(1 respondent)

Wyróżnienie przez nauczycieli pierwszych dwóch kategorii może wynikać z przyczyn czysto organizacyjnych. W obu tych przypadkach szkoła jako placówka edukacyjna może zaproponować systemowe rozwiązania. W przypadku choroby przewlekłej uczeń ma możliwość skorzystania z nauczania indywidualnego. Natomiast w sytuacji uczniów realizujących swoje pasje, dziecko może przejść na indywidualny tok nauki. Oba te rozwiązania wymagają od nauczyciela dostosowania swoich godzin pracy do możliwości organizacyjnych rodziny. Oba również zmuszają nauczyciela do opuszczenia szkoły i (często na własny koszt) dojazdu do uczonego dziecka. Takie rozwiązania wymagają również transportowania pomocy dydaktycznych, ale co najważniejsze, przeorganizowania metod i form pracy nauczyciela. Wszystkie te czynniki są uciążliwe dla nauczyciela. W tym kontekście pojawia się zatem trend pragmatyczno-organizacyjny, w którym odpowiedzialność edukacyjna oraz organizacyjna jest zdjęta z nauczyciela i przekazana rodzicowi.

Ciekawą kategorią jest możliwość uczenia się według własnego pomysłu, w której uczeń postawiony jest podmiotowo. To on decyduje o swoim rozwoju. Jednocześnie wyróżnienie tej kategorii uwidacznia brak możliwości zaoferowania takim dzieciom ciekawej propozycji edukacyjnej na terenie szkoły. Drugim aspektem może być chęć usunięcia takiego ucznia z systemu klasowego, jako tego, który może podważać autorytet edukacyjny nauczyciela. Skierowanie dziecka myślącego inaczej, niż przewiduje podstawa programowa wpisuje się (podobnie jak w przypadku dzieci uzdolnionych) w trend niemocy edukacyjnej szkoły.

Kolejną kategorią są uczniowie, których rodzice mają przygotowanie pedagogiczne. Dotyczy ona nie tyle dziecka, co jego rodzica. Tym razem nie ma ograniczeń związanych z dostępnością edukacji pozaszkolnej od strony dziecka. Można zatem przypuszczać, że w ten sposób kształcić się może każdy uczeń. Hamulec jednak znajduje się w kompetencjach rodzica co do prowadzenia edukacji swojego dziecka. Zdaniem badanych nauczycieli jedynie ten rodzic, który posiada wykształcenie pedagogiczne powinien mieć możliwość edukowania dziecka w domu. Pojawia się w tym miejscu trend wyłączności zawodowej, która przypisuje pewnej grupie społecznej umiejętności, których nie posiadają inni.

Uczniowie z zaburzeniami takimi jak: fobia szkolna, nadwrażliwość, niedostosowanie społeczne tworzą kolejną kategorię. Wskazuje ona na pojawienie się trendu wsparcia. Miałby on na celu wyjście naprzeciw zapotrzebowaniom uczniów, którzy nie odnajdują się, z różnych przyczyn, w środowisku szkolnym.

Ostatnia kategoria jest jedyną, która całkowicie nie zwraca uwagi na podmiotowość dziecka. Tworzą ją uczniowie, których *„rodzice mają problem z przestrzeganiem zasad obowiązujących w placówkach publicznych."* W tym przypadku dziecko zostaje wręcz ukarane, skazane na edukację domową. Przyczyną takiej banicji jest postepowanie jego rodzica. Nauczyciel mający problem z niesubordynowanym, trudnym rodzicem, proponując edukację w domu, wybiera opcję dla niego najwygodniejszą. W ten sposób kreśli kolejny trend – trend ucieczki. W tym przypadku jest to ucieczka pozwalająca uniknąć konfrontacji z drugim dorosłym. Dzięki niej nauczyciel zyskuje spokój psychiczny oraz zachowuje autorytet.

III.2.4 Edukacja domowa dzieci z niepełnosprawnościami lub dysfunkcjami - opinie ankietowanych nauczycieli

W kolejnym pytaniu ankietowani zostali poproszeni o skupienie się jedynie na dzieciach z niepełnosprawnościami lub dysfunkcjami. Zadaniem nauczycieli było stwierdzenie, które z nich powinny korzystać z edukacji domowej, a które zdecydowanie nie. Respondenci wybierali odpowiedzi z kafeterii utworzonej na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, 2017). Wskazuje ono następujące grupy:

dzieci z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją; z niepełnosprawnością intelektualną; z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera; z niepełnosprawnościami sprzężonymi; niesłyszące lub słabo słyszące; niewidome lub słabo widzące; z zagrożeniem niedostosowania społecznego. Dodatkowo, kafeteria została wzbogacona o kryteria takie jak: dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej, z chorobą przewlekłą, z niepowodzeniami edukacyjnymi. Uzyskane odpowiedzi zostały przedstawione w poniższej tabeli (Tabela 6).

Tabela 6. Grupy uczniów z niepełnosprawnościami lub dysfunkcjami wskazane przez nauczycieli do pobierania edukacji domowej.

Grupy dzieci	Tak	Nie	Nie wiem
Dzieci w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej	65,7%	13,4%	20,9%
Dzieci z chorobą przewlekłą	64,9%	19,4%	14,9%
Dzieci z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją	52,2%	37,3%	10,4%
Dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną	50,7%	25,4%	23,9%

Spośród zebranych odpowiedzi na uwagę zasługuje fakt, że jedynie niepełnosprawność ruchowa, sprzężona, choroba przewlekła oraz kryzys bądź trauma zostały wskazane jako te czynniki, które powinny decydować o przejściu dziecka na edukację domową. Najwyższy wynik pojawił się w przypadku kryzysu lub traumy i stanowił on 66% wszystkich odpowiedzi. Pozostałe niepełnosprawności i dysfunkcje łączą się natomiast z brakiem możliwości fizycznego dotarcia przez ucznia do placówki szkolnej. Takie podejście nauczycieli wpisuje się we wcześniej już wspomniany trend pragmatyczno-organizacyjny. Wobec możliwość zastąpienia uczestnictwa w lekcji prowadzonej w klasie nauczaniem indywidualnym, wybierana jest opcja, która ciężar organizacyjny i edukacyjny przerzuca na rodzica.

We wszystkich pozostałych przypadkach związanych z niepełnosprawnościami lub dysfunkcjami, nauczyciele opowiedzieli się za brakiem wskazań do uczestniczenia tych dzieci

w edukacji domowej. Odpowiedzi negatywne zostały przedstawione w poniższej tabeli (Tabela 7).

Tabela 7. Grupy dzieci wskazane do uczęszczania do szkoły.

Grupy dzieci	Tak	Nie	Nie wiem
Dzieci niesłyszące lub słabosłyszące	20,9%	56,7%	22,4%
Dzieci z autyzmem, z Zespołem Aspergera	31,3%	52,2%	16,4%
Dzieci niewidome lub słabowidzące	25,4%	55,2%	19,4%
Dzieci z zaburzoną komunikacją językową	22,4%	55,2%	22,4%
Dzieci zagrożone niedostosowaniem społecznym	26,9%	50,7%	22,4%
Dzieci z niepowodzeniami edukacyjnymi	32,8%	46,3%	20,9%
Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną	34,3%	46,2%	19,4%

Taki rozkład odpowiedzi jest spójny z wcześniejszym pytaniem związanym z określeniem grup dzieci, które mogłyby korzystać z edukacji domowej. Chęć pozostawienia w szkole uczniów wymagających szczególnego podejścia edukacyjno-wychowawczego może być związana z trendem misji edukacyjno-wychowawczej, jak również z przeświadczeniem o realizowaniu inkluzji edukacyjnej jedynie na terenie szkoły. Wartym zauważenia jest dość wysoki odsetek braku zdania wśród respondentów. Uplasował się on średnio na poziomie 19%.

W powiązanym pytaniu otwartym nauczyciele wskazywali na konieczność pozostawienia w szkole dzieci, które zmagają się z izolacją społeczną, apatią oraz anhedonią. Na uwagę zasługuje jedna z odpowiedzi udzielona przez nauczyciela:

> *„Uczniowie ze wszystkimi deficytami oraz niepełnosprawnościami powinni uczęszczać do szkoły."*

Użycie przez respondenta słowa „powinni” wskazuje na bardzo silne przekonanie co do możliwości braku wykorzystania edukacji pozaszkolnej w tym konkretnym przypadku. Negatywne podejście koresponduje z trendem wyłączności zawodowej oraz wybiórczości edukacji domowej. Wskazuje przy tym na nauczyciela jako jedynej osoby, która posiada odpowiednie kompetencje do udzielenia dziecku z niepełnosprawnością lub deficytem pełnego i profesjonalnego wsparcia. W przytoczonej odpowiedzi bardzo silnie widoczne jest podejście autorytarne.

III.2.5 Edukacja domowa – dobra, czy zła forma kształcenia

Nauczyciele biorący udział w badaniu zostali poproszeni, w pytaniu otwartym, o powiedzenie, dlaczego uważają edukację domową za dobrą formę kształcenia dzieci (pytanie umyślnie miało charakter stwierdzenia pozytywnego). Z udzielonych przez nich odpowiedzi można nakreślić kilka obszarów. Pierwszym, zdecydowanie najczęściej wspominanym, była możliwość indywidualizacji nauki, rozumianej w kontekście pracy samego dziecka, ale również rodziców. Kolejnym obszarem była wolność. W niej kryła się wolność wyboru, decyzji, przekonań, a nawet wolność od indoktrynacji państwa. Następnym obszarem było podążanie za zmianą. Tu respondenci wspominali o nowych technologiach, dostępności do portali społecznościowych czy możliwości pracy zdalnej rodziców dzieci będących w edukacji domowej. Ostatnim obszarem był rozwój. W tym przypadku badani nauczyciele wskazywali na możliwość osiągnięcia lepszych wyników edukacyjnych, samorealizację dziecka, rozwijanie uzdolnień. Możliwość rozwoju w ich wypowiedziach łączona była z atrakcyjnością edukacji domowej związanej z jej rosnącą popularnością. Podsumowaniem wypowiedzi nauczycieli niech będzie poniższy cytat:

> *„Dzieci rozwijają się we własnym tempie, mają czas na realizację swoich pasji, wiedza, którą otrzymują podana jest w ciekawy, oryginalny sposób, oczywiście pod warunkiem dużego zaangażowania się rodziców lub edukatorów w proces kształcenia.”*

W kolejnym pytaniu badani musieli odpowiedzieć, dlaczego ich zdaniem edukacja domowa jest złą formą kształcenia, a więc odwrotnie do poprzedniego pytania. W zdecydowanej większości odpowiedzi pojawił się wątek izolacji społecznej. Nauczyciele wskazywali na konieczność budowania relacji między dziećmi i wchodzenia w nieidealny świat. Ich zdaniem taką możliwość daje jedynie szkoła, gdzie uczeń może doświadczyć całego spektrum zachowań społecznych. Drugim wyznacznikiem stał się sam rodzic, a

kolejnym dziecko. W przypadku rodzica pojawiały się obawy co do jego kwalifikacji pedagogicznych, braku czasu dla dziecka oraz możliwej niechęci do współpracy ze szkołą. Jeśli chodzi o dziecko, nauczyciele wskazywali na problem samodyscypliny i obowiązkowości, które przekładałyby się na osiągnięcia edukacyjne. Ostatni obszar związany był właśnie ze skutecznością edukacji domowej jako formy kształcenia. Pojawiała się w tym miejscu obawa o niski poziom skuteczności i jakości kształcenia. Obawy nauczycieli widoczne są w przytoczonym fragmencie:

> *„Ponieważ życie we współczesnym świecie wymaga nie tylko biernego "wtopnienia" się w społeczeństwo, ale przede wszystkim tworzenia, budowania tego społeczeństwa. Zmieniająca się rzeczywistość wymaga jednostek z dobrze rozwiniętych moralnie i edukacyjnie. Mam obawy co do nauczania domowego, że w wystarczającym stopniu taka edukacja wykształci potrzebne umiejętności."*

III.2.6 Korzyści płynące z edukacji domowej

W kwestionariuszu ankiety nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie korzyści, które mogłyby ich zdaniem wynikać z edukacji domowej. Walory zostały podzielone na kilka podgrup:

- korzyści dla szkoły,
- korzyści dla nauczyciela,
- korzyści dla rodzica,
- korzyści dla dziecka.

III.2.6.1 Korzyści płynące z edukacji domowej dla szkoły

Pytania te, w porównaniu z wcześniejszymi, cieszyły się dość dużą jednomyślnością. Zestawione odpowiedzi nauczycieli przedstawia poniższa tabela (Tabela 8).

Tabela 8. Korzyści z edukacji domowej dla szkoły.

Korzyści dla szkoły	Tak	Nie	Nie wiem
Wyjście naprzeciw oczekiwaniom społecznym	76,1%	9%	14,9%
realizowanie koncepcji inkluzji edukacyjnej	59,7%	10,5%	29,9%

otrzymywanie przez szkołę subwencji na każde dziecko objęte edukacją domową	40,3%	20,9%	38,8%
podniesienie prestiżu szkoły	31,3%	40,3%	28,4%
lepsze wyniki w rankingu szkół	29,8%	37,3%	32,8%

Jako korzyść dla szkoły wskazywane były: wyjście naprzeciw oczekiwaniom społecznym (76,1%), realizowanie koncepcji inkluzji edukacyjnej (59,7%) oraz otrzymywanie przez szkołę subwencji na każde dziecko objęte edukacją domową (40,3%). Nauczyciele jednocześnie wskazywali, że prowadzenie edukacji domowej przez szkołę nie przyniesie podniesienia jej prestiżu (40,3%) ani nie wpłynie na jej miejsce w rankingach (37,3%). W ich własnych propozycjach pojawiło się „zejście z utartej ścieżki" oraz „większy kontakt z rzeczywistością". W takich odpowiedziach widać zalążek chęci zmiany, przerwanie stagnacji czy wręcz (jak w przypadku drugiej propozycji) zmierzenia się ze zmieniającym się światem.

Jedną z propozycji korzyści dla szkoły wskazanych przez badanych okazała się również możliwość przekierowania dziecka, z którym szkoła ma problem, na edukację domową. Wypowiedź nauczyciela dotycząca tego zagadnienia została przytoczona poniżej:

> *„Jeżeli mówimy o uczennicy ze zdiagnozowaną np. fobią szkolną, która ma bardzo niską frekwencję lub w ogóle nie chodzi do szkoły, nauczanie domowe zwolniłoby szkołę z trudnej decyzji o nieklasyfikowaniu czy niepromowaniu takiej osoby z powodu jej choroby psychicznej/ dysfunkcji co jest szkodą dla dziecka a także "problemem" dla placówki."*

Ujawnia się tu opresyjna rola szkoły, która będąc jednym z trybów całego systemu, nie ma w tym przypadku możliwości zadbania o dobro dziecka. Wypowiedź ta mogłaby zatem być zakwalifikowana do trendu niemocy edukacyjnej szkoły. Dyplomatyczne użycie cudzysłowu przy zwrocie *problem,* którego celem jest złagodzenie pejoratywnego wydźwięku oraz zwrot *„trudna decyzja"* wskazuje na możliwą chęć odrealnienia sytuacji. Jednak wpisanie takiej propozycji w korzyściach dla placówki wyraźnie wskazuje na nadrzędność szkoły nad dzieckiem.

Rozpoznawanie korzyści oraz zajęcie określonego stanowiska okazało się trudne dla bardzo wielu respondentów. Niektóre z odpowiedzi obarczone były aż 39% wynikiem powiązanym z brakiem zdania na ten temat. Trudność z zajęciem stanowiska i wskazywanie odpowiedzi „nie wiem" sugerują, że temat edukacji domowej nie jest bliski nauczycielom. Nie mając doświadczenia, na którym mogliby bazować, nie znając obowiązujących przepisów, trudno jest im podjąć decyzję związaną z określeniem korzyści, chociażby w przypadku pozyskiwania subwencji, wzbogacania pomocy dydaktycznych czy wpływu edukacji domowej na miejsce w rankingach szkół podstawowych.

III.2.6.2 Korzyści płynące z edukacji domowej dla nauczycieli

Pomimo braku doświadczenia związanego z edukacją domową, które pojawiło się przy wcześniej omawianym pytaniu, respondenci bez problemu wskazywali na korzyści z tej formy edukacji płynące dla nich samych. Zebrane odpowiedzi znajdują się w poniższej tabeli (Tabela 9).

Tabela 9. Korzyści z edukacji domowej dla nauczycieli.

Korzyści dla nauczyciela	Tak	Nie	Nie wiem
rodzic sprawuje pełną opiekę nad dzieckiem z niepełnosprawnościami lub sprawiającym trudności edukacyjno-wychowawcze	83,6%	7,5%	9%
możliwość stworzenia uczniowi sprzyjającego środowiska edukacyjnego	79,1%	4,5%	16,4%
rodzic staje się odpowiedzialny za wykształcenie dziecka	76,1%	13,5%	10,4%
mniejsza liczba uczniów w klasie	74,7%	20,9%	4,5%

Aż 83,6% respondentów uznało jako zdecydowaną korzyść edukacji domowej przeniesienie na rodzica odpowiedzialności za sprawowanie opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością lub trudnościami edukacyjno-wychowawczymi. Również możliwość

stworzenia uczniowi sprzyjającego środowiska edukacyjnego nawiązującego do koncepcji edukacji inkluzyjnej zostało przez 79,1% respondentów zaznaczone jako walor edukacji domowej. Wysoki procent badanych uznał odpowiedzialność rodzica za wykształcenie dziecka jako zdecydowaną korzyść płynącą z edukacji domowej względem nauczyciela (76,1%). Najniższy wynik wśród korzyści, z których mogliby skorzystać nauczyciele, uzyskała mniejsza liczba uczniów w klasie (74,7%).

Każdą z wyżej wymienionych korzyści można umieścić w jednym z trendów. Przekazanie opieki nad uczniem z niepełnosprawnościami oraz przekazanie obowiązku kształcenia na rzecz rodziców jest objawem trendu ucieczki. W tym przypadku jest to pozbycie się odpowiedzialności związanej z koniecznością indywidualnego podejścia do drugiego człowieka oraz przyjęcia konsekwencji swoich oddziaływań. Trend niemocy edukacyjnej widoczny jest natomiast we wskazaniu sprzyjających warunków edukacyjnych dla ucznia, który znajduje się poza systemem klasowo-lekcyjnym.

Warto w tym miejscu wspomnieć o wypowiedziach otwartych powiązanych z tym tematem. Jeden z nauczycieli zauważył następującą korzyść dla siebie, wynikającą z prowadzenia przez szkołę edukacji domowej:

„Skierowanie pełnej aktywności nauczyciela na uczniów objętych edukacją w klasie."

Sformułowanie to może budzić spore kontrowersje. Nasuwa się bowiem myśl, że nauczyciel w swojej pracy z zespołem klasowym ulega czynnikom rozpraszającym, utrudniającym mu skupienia się na prowadzeniu lekcji. Ta korzyść może być również odczytywana jako swoiste wytłumaczenie się nauczyciela. Jego niepełna aktywność jest wynikiem konkretnej sytuacji w klasie.

Druga wypowiedź swobodna nawiązuje do powyższej, jest jednak od niej dużo mniej dyplomatyczna.

„Oczywistym jest, że nauczycielowi jest łatwiej prowadzić lekcję z grupą klasową, w której większość dzieci jest „w normie" intelektualnej czy też bez orzeczeń."

Tym razem nie ma konieczności domyślania się intencji nauczyciela. Wyraźnie wskazuje on na wygodę prowadzenia dydaktyki w sytuacji klasy jednorodnej. Podobnie jak we wcześniejszym przypadku, tak i tym razem, celem edukacji domowej staje się usunięcie tych uczniów, którzy komplikują pracę w klasie.

Te dwie wypowiedzi wskazują, że respondenci prezentują niemoc edukacyjną szkoły w kontekście nauczyciela jako osoby uczącej, ale również systemu, który generuje taki problem. Dodatkowo wpisują się w trend wybiórczości edukacji domowej, ponieważ, jak można zauważyć w przytoczonych fragmentach, przekierowują do niej dzieci, które uznają za stwarzające problemy i utrudniające im pracę. Takie podejście w tym przypadku ma zadziałać jak sito, oddzielając uczniów sprawiających problemy od reszty klasy.

W dodatkowym kontrolnym pytaniu otwartym związanym z postrzeganiem korzyści dla samych nauczycieli płynących z edukacji domowej, znaczna liczba respondentów wskazywała na brak wiedzy na ten temat lub po prostu na brak jakichkolwiek korzyści. Ci nauczyciele, którzy zauważali dla siebie pozytywne przesłanki edukacji domowej, lokowali je wokół samorozwoju, uzyskiwania satysfakcji zawodowej, lepszego wynagrodzenia za dodatkowe godziny oraz wygody związanej z mniejszą liczbą obowiązków. Poniżej została przytoczona jedna odpowiedź, która wyraźnie wskazuje na takie podejście:

„Ktoś inny robi robotę za mnie , ja koordynuję i sprawdzam.”

To prezentowane przez nauczyciela podejście wpisuje się w trend pragmatyczno-organizacyjny. Wygoda nauczyciela oraz jego priorytety są wyraźnie określone. Pozbycie się odpowiedzialności oraz przyjęcie roli sędziego cechuje podejście autorytarne.

Wielu respondentów mając możliwość podania korzyści związanych z ich osobą, skupiało się jednak na korzyściach płynących dla dziecka. W znaczącej liczbie przypadków indywidualizacja pracy ucznia była wskazywana właśnie jako zaleta edukacji domowej.

III.2.6.3 Korzyści płynące z edukacji domowej dla rodzica

Kolejne postawione przez badacza pytanie dotyczyło rodziców, którzy prowadzą edukację domową oraz korzyści jakie mogą z niej mieć. Zdecydowana większość badanych nauczycieli nie miała problemu ze wskazaniem zalet płynących z uczenia dziecka przez rodzica. Ich odpowiedzi prezentuje poniższa tabela (Tabela 10).

Tabela 10. Korzyści z edukacji domowej dla rodzica.

Korzyści dla rodzica	Tak	Nie	Nie wiem
wzmocnienie więzi rodzica/rodziców z dzieckiem	91,1%	3	6
możliwość	89,5%	6	4,5

osobistego towarzyszenia dziecku w poznawaniu świata, bez pośrednictwa instytucji			
duża kontrola nad rozwojem swojego dziecka	88,1%	4,5	7,5
kontrola nad przekazywanymi dziecku wartościami i światopoglądem	83,6%	9	7,5
rodzic pozostaje naturalnym nauczycielem swego dziecka	79,1%	12	9
ochrona przed złymi wzorcami	58,2%	25,4	16,4
umożliwienie dziecku bezpiecznego wejścia w społeczeństwo (brak stygmatyzacji)	40,3%	37,3	22,4

Najwyżej ocenianą odpowiedzią było wskazywanie na wzmocnienie więzi między dzieckiem a rodzicem (91,1%). Prawie na takim samym poziomie zaznaczona została odpowiedź dotycząca możliwość osobistego towarzyszenia dziecku w poznawaniu świata, bez pośrednictwa instytucji (89,5%). Nieco dalej nauczyciele wskazywali na możliwość dużej kontroli rodzica nad rozwojem swojego dziecka (88,1%), kontrolę nad przekazywanymi dziecku wartościami i światopoglądem (83,6%), bycie przez rodzica naturalnym nauczycielem swego dziecka (79,1%) oraz możliwość chronienia go przed złymi wzorcami społecznymi (58,2%). Najniżej ocenioną korzyścią było umożliwienie dziecku bezpiecznego wejścia w społeczeństwo (brak stygmatyzacji) (40,3%). Tak niski wynik, pomimo wskazanego w nawiasie doprecyzowania, może być związany z postrzeganiem edukacji domowej jako takiej formy kształcenia, która prowadzi do izolacji dziecka od społeczeństwa. Przy tym pytaniu po raz pierwszy pojawił się zatem dyskretnie zaznaczony problem aspołeczności uczniów uczących się w domu.

III.2.6.4 Korzyści płynące z edukacji domowej dla dziecka

Kolejnym zagadnieniem było wskazanie przez respondentów korzyści dla dziecka płynących z uczestniczenia w edukacji domowej. Opinie nauczycieli zostały przedstawione w poniższej tabeli (Tabela 11).

Tabela 11. Korzyści z edukacji domowej dla dziecka.

Korzyści dla dziecka	Tak	Nie	Nie wiem
dostępność wiedzy podanej w zindywidualizowany sposób	92,5%	4,5%	3%
rozwijanie indywidualności	88,1%	7,5%	4,5%
więcej okazji i czasu na rozwijanie swoich zainteresowań, wykraczających poza przedmioty szkolne	86,5%	7,5%	6%
szansa dla dzieci z niepełnosprawnościami	76,1%	13,5%	10,4%
szersza możliwość korzystania z prezentacji multimedialnych dostępnych w Internecie, kanałów popularnonaukowych w telewizji, filmów	70,1%	17,4%	13,4%
brak poczucia wykluczenia społecznego	37,3%	28,4%	34,3%

Najwyżej ocenioną odpowiedzią w tym przypadku było wskazanie na dostępność wiedzy podanej w zindywidualizowany sposób (92,5%). W dalszej kolejności nauczyciele zaznaczali możliwość rozwijania przez dziecko swojej indywidualności (88,1%) oraz posiadanie więcej okazji i czasu na rozwijanie swoich zainteresowań, wykraczających poza przedmioty szkolne (86,5%). Wskazanie edukacji domowej jako szansy dla dzieci z niepełnosprawnościami (76,1%) jak również szerszej możliwości korzystania z prezentacji

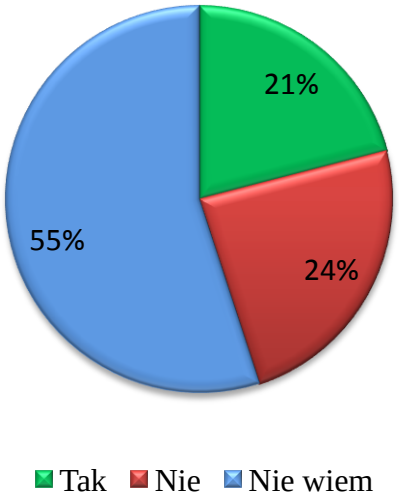
multimedialnych dostępnych w Internecie, kanałów popularnonaukowych oraz filmów (70,1%) uzyskało nieco mniejszą aprobatę nauczycieli. W przypadku ostatniej kategorii warto zatrzymać się na dłużej na odpowiedzi związanej z brakiem poczucia wykluczenia społecznego przez dziecko będące w edukacji domowej. Wprawdzie 37,3% ankietowanych wskazało to jako korzyść dla ucznia, jednak prawie taki sam procent osób nie potrafił w tym przypadku zająć stanowiska. Wynik ten koresponduje z wcześniejszą odpowiedzią związaną z bezpiecznym wejściem w społeczeństwo, która oceniana była przez nauczycieli jako zagrożenie izolacją dziecka. Wahanie nauczycieli, które się w tym przypadku pojawiło, może wynikać właśnie ze stygmatyzowania dziecka edukowanego w domu jako osoby aspołecznej.

W odpowiedziach otwartych powiązanych z pytaniem dotyczącym korzyści z edukacji domowej dla dziecka pojawił się brak rywalizacji między uczniami oraz brak ciągłego testowania i oceniania, które zdaniem jednego z nauczycieli powoduje „spustoszenie w psychice" dziecka. Obie odpowiedzi wskazują na zauważenie przez tych nauczycieli potrzeby zmiany systemu oceniania uczniów. Mogą również wskazywać na posiadanie doświadczenia w zakresie oceniania kształtującego (sprawdzania postępów ucznia i uzyskanego przez niego zrozumienia danego zagadnienia w taki sposób, aby wskazać mu co potrafi, a czego ma się dalej uczyć, często bez stosowania oceny punktowej). Należy jednak zaznaczyć, że były to pojedyncze głosy badanych.

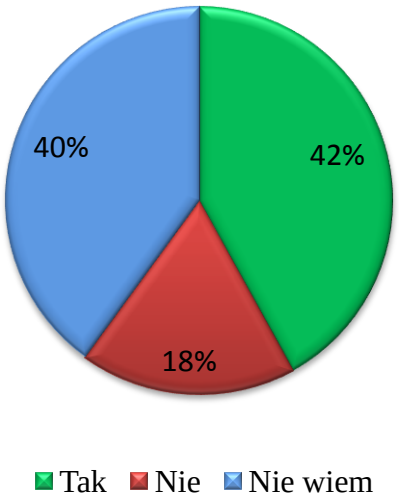
Podsumowując zakres szeroko pojmowanych korzyści wynikających z obecności edukacji domowej w systemie oświaty, można zauważyć, że respondenci są spójni w swoich odpowiedziach. Wskazując na wyjście naprzeciw oczekiwaniom społecznym co do możliwości wyboru formy kształcenia, zauważają jednocześnie duże korzyści przede wszystkim dla dziecka, rodzica, ale również dla nich samych, które płyną z edukacji domowej. W ten pozytywny obraz wkrada się jednak powiązanie edukacji domowej z izolacją społeczną ucznia.

III.2.7 Znajomość przepisów prawnych związanych z edukacją domową

Pozytywne postrzeganie edukacji domowej przez pryzmat zalet i korzyści, starło się z pytaniem, czy szkoła w której pracują respondenci powinna prowadzić edukację domową, oraz czy jest do niej przygotowana. Zebrane wyniki przedstawiają poniższe wykresy (Wykres 8, Wykres 9).



Wykres 8. Czy według Ciebie Twoja szkoła jest przygotowana do prowadzenia edukacji domowej? - wykres przedstawiający odpowiedzi nauczycieli (N=67).



Wykres 9. Czy Twoja szkoła powinna prowadzić edukację domową? -wykres przedstawiający odpowiedzi nauczycieli na pytanie (N=67).

Na pytanie o przygotowanie szkoły do prowadzenia edukacji domowej jedynie 21% badanych odpowiedziało pozytywnie (14 osób). Przeciwników było nieco więcej (24%, 16 osób). Pozostali nauczyciele, czyli aż 55% (37 osób), nie wiedzieli jakie zająć stanowisko. Jednocześnie 42% nauczycieli uznało, że ich placówka powinna prowadzić dzieci w edukacji domowej (28 osób). Jednak, podobnie jak w przypadku przygotowania placówki, tak i tu 40%

respondentów wyraziło brak zdania w tej kwestii (27 osób). W powiązaniu z postrzeganymi korzyściami, to niezdecydowanie może wynikać z niewiedzy i braku doświadczenia związanego z edukacją domową. Można stwierdzić, że edukacja domowa była „ziemią nieznaną" dla większości biorących udział w badaniu nauczycieli. Fakt ten widoczny jest między innymi w pytaniu związanym ze znajomością regulacji prawnych, które obowiązują w Polsce i dzięki którym edukacja domowa jest legalną formą kształcenia dzieci. Z 67 respondentów jedynie 13 osób (19%) wskazało, że zna przepisy prawne związane z edukacją domową oraz było w stanie ocenić kierunek ich zmian. Jednocześnie brak konieczności otrzymania opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, która do tej pory była niezbędna do wydania przez dyrektora szkoły zezwolenia na nauczanie domowe, która przez Marka Budajczaka określana jest jako zmiana wyraźnie pozytywna (Budajczak, 2020), spotkała się z brakiem wyraźnej jednomyślności wśród badanych. Spośród 13 osób deklarujących znajomość przepisów, 35% wskazało brak opinii jako korzystną zmianę. Jednocześnie 33% uznało, że nie jest to dobre rozwiązanie, a 31% nie miało w ogóle zdania w tej kwestii. Przeświadczenie nauczycieli w tym przypadku rozłożyły się prawie po równo.

Brak wiedzy na temat uwarunkowań prawnych uwidocznił się również w otwartym pytaniu dotyczącym zaproponowania własnych zmian legislacyjnych, które przyniosłyby korzyści dla edukacji domowej. Niestety, tylko nieliczni nauczyciele odpowiedzieli konkretnie na zadane pytanie. Ich propozycje oscylowały wokół wprowadzenia edukacji dla nauczycieli związanej z edukacji domową, kształceniem koordynatorów, prowadzeniem edukacji domowej jedynie dla uczniów klas 7 i 8 lub liceum oraz wprowadzenia wymogu kwalifikacji pedagogicznych względem rodziców, którzy chcą się podjąć edukacji domowej. Zdecydowana większość respondentów nie udzieliła odpowiedzi, wskazując na brak wiedzy w tym temacie, która wpisała się w podejście ignorancji. Pozostali potraktowali to pytanie jako możliwość zaproponowania modyfikacji do całego systemu oświaty, sugerując na przykład zmianę podstawy programowej, całkowitą reformę, większą indywidualizację pracy oraz lepsze wynagrodzenie. Podejście niechęci wobec edukacji domowej została wyrażona przez jednego z nauczycieli, który w swojej odpowiedzi napisał tak:

> *„Przy obecnym podejściu szkół i nauczycieli do edukacji domowej, jako opcji problematycznej organizacyjnie żadne zapisy nie zostaną odebrane jako korzystne. Potrzebna jest zmiana mentalności."*

III.2.8 Przeszkody uniemożliwiające prowadzenie edukacji domowej

Największą przeszkodą, która zdaniem respondentów może prowadzić do niepowodzenia wprowadzenia edukacji domowej przez ich szkołę, był brak kontaktu z rówieśnikami dzieci uczących się w domu. Uzyskane wyniki przedstawione zostały w poniższej tabeli (Tabela 12).

Tabela 12. Przeszkody zaznaczone przez nauczycieli do prowadzenia przez szkołę edukacji domowej.

Przeszkody do prowadzenia przez szkołę edukacji domowej	Tak	Nie	Nie wiem
brak kontaktu z rówieśnikami	83,6%	12%	4,5%
brak umiejętności pedagogicznych rodziców	64,2%	13,4%	22,4%
konieczność dodatkowej pracy przy egzaminach klasyfikacyjnych	61,2%	28,4%	10,4%
brak kontroli nad treściami edukacyjnymi przekazywanymi przez rodziców	56,7%	26,9%	16,4%
konieczność prowadzenia przez nauczyciela dodatkowej dokumentacji	53,7%	28,4%	17,9%
brak czasu nauczyciela na dodatkowe obowiązki	43,3%	32,9%	23,9%

Aż 83,6% badanych wskazało, że problem izolacji społecznej, który ściśle związany jest ze stereotypowym myśleniem o edukacji domowej, nadal jest szczególnie mocno podkreślany. Deficyt kontaktu z rówieśnikami dziecka uczonego przez rodziców już

wcześniej wskazywany był jako brak korzyści płynącej z uczenia w domu. Tym razem jednak z dużo większą mocą pokazuje prezentowane przez nauczycieli podejście do tej alternatywnej formy nauczania. Uwidacznia ono trend misji edukacyjno-wychowawczej nauczyciela i tradycyjnej szkoły w zakresie socjalizowania uczniów.

Drugą znaczącą przeszkodą okazał się brak umiejętności pedagogicznych rodziców, którzy chcieliby podjąć się edukacji domowej. W tym przypadku 64,2% badanych uznało, że rodzic nieposiadający odpowiedniej wiedzy pedagogicznej, nie poradzi sobie z uczeniem swojego dziecka. Powiązanym z nim czynnikiem demotywującym prowadzenie przez szkołę uczniów w edukacji domowej okazał się również brak kontroli nad treściami edukacyjnymi przekazywanymi przez rodziców (56,7%). Warto przypomnieć, że nieco wcześniej respondenci postrzegali rodzica jako naturalnego nauczyciela dziecka, który ma szansę wzmocnić więź rodzinną poprzez wspólną naukę, jeśli będzie mógł korzystać z edukacji domowej. Jednak możliwość utraty kontroli oraz poczucie autorytetu spowodowało przyjęcie trendu wyłączności zawodowej.

Trzecią najczęściej wskazywaną przeszkodą była konieczność dodatkowej pracy przy egzaminach klasyfikacyjnych (61,2%). Odpowiedź ta korespondowała z również dość wysoko zaznaczanym obowiązkiem prowadzenia dodatkowej dokumentacji (53,7%) oraz brakiem czasu na kolejne wyzwania (43,3%). W tym przypadku nałożyły się na siebie dwa trendy – trend pragmatyczno-organizacyjny oraz trend ucieczki. Jeden i drugi są od siebie zależne. Problem nadmiaru dokumentacji prowadzi do chęci odsunięcia od siebie kolejnego obowiązku. Jednocześnie niechęć do zmian skutkuje szukaniem wytłumaczenia w przesycie związanym z biurokratyzacją szkoły.

Jedynymi odpowiedziami, które zostały wskazane jako brak przeszkód do wprowadzenia edukacji domowej przez szkoły, w której pracują dani nauczyciele, okazały się mała liczba uczniów w klasie (54%) oraz możliwość osiągnięcia przez dzieci w edukacji domowej niższych wyników w nauce w porównaniu do dzieci uczących się tradycyjnie w szkole (39%). W pierwszym przypadku widać, że bardzo liczne klasy są postrzegane przez samych nauczycieli jako czynnik negatywnie wpływający na ich pracę z uczniami. Po raz kolejny zatem ujawnia się trend niemocy edukacyjnej szkoły.

Natomiast możliwość osiągnięcia przez ucznia pobierającego edukację domową takich samych bądź wyższych wyników edukacyjnych można zaliczyć do trendu wsparcia. Jako

jedyny wskazuje bowiem on na otwartość względem dziecka w edukacji domowej, podkreślając jego potencjał.

Pomimo dostrzeżenia przez badanych nauczycieli pojedynczych braków przeszkód do wprowadzenia edukacji domowej do ich placówki, liczba przeciwności, które mogłyby się pojawić jest przytłaczająca. Przy braku doświadczenia związanego z edukacją domową oraz przyjętym z góry negatywnym podejściem, szanse na zmianę w zakresie podejść prezentowanych przez nauczycieli oraz trendów wydają się być bardzo małe.

Niestety, fakt wyraźnego braku chęci do zaangażowania się w prowadzenie edukacji domowej od strony placówki edukacyjnej oraz nikłe zainteresowanie związane ze szkoleniem się w tym zakresie nie napawają optymizmem. W pytaniu otwartym mającym na celu poznanie chęci nauczycieli związanej z uczestnictwem w ewentualnym szkoleniu z zakresu edukacji domowej, ponad połowa ankietowanych odpowiedziała negatywnie (52,2%). Większość z badanych nie podała przyczyny odmowy, jednak 33% ankietowanych ją umotywowało. Z ich wypowiedzi można wyróżnić kilka powtarzających się usprawiedliwień. Są nimi brak czasu lub chęci oraz zbyt niskie zainteresowanie społeczne edukacją domową. Poniżej przytoczone zostały dwie nietypowe odpowiedzi, które pojawiły się przy tym pytaniu:

Pytanie 43
Czy chciałbyś uczestniczyć w szkoleniu dotyczącym edukacji domowej?

„nie, musiałbym coś na ten temat wiedzieć”

„Nie. Ja jestem zainteresowana pracą w szkole, a o edukację domową niech martwią się rodzice, którzy taką formę wybierają.”

Pierwsza wypowiedź wskazuje na całkowity brak wiedzy nauczyciela związanej z edukacją domową, który jednocześnie nie dąży do jej zdobycia. W drugim przypadku ton udzielonej odpowiedzi wyraźnie wskazuje na pełną niechęć dla alternatywnego podejścia do edukacji, przy jednoczesnym całkowitym przerzuceniu odpowiedzialności na rodzica edukującego swoje dziecko.

W pozytywnych reakcjach na pytanie związane ze szkoleniem z zakresu edukacji domowej, które stanowiły 36% wszystkich odpowiedzi, nauczyciele wskazywali na motywację związaną z samorozwojem rozumianym jako inwestycja w siebie oraz wykazywali otwartość na nowości, których mogliby doświadczyć.

Przytoczona poniżej wypowiedź jednego z badanych może być tego przykładem:

> *„Nauczyciele nie lubią zmian, duża część z nich ma problem z tym, że dzieci z edukacji domowej często są lepiej przygotowane i mają większą wiedzę niż dzieci chodzące do szkoły. Widzą w takiej opcji zagrożenie dla siebie a nie szanse dla dzieci."*

Pomimo podejść otwartości mówiących o edukacji domowej jako przyjaznej dziecku formie kształcenia oraz podkreślających możliwość poszerzenia oferty edukacyjnej szkół właśnie o alternatywne rozwiązania, znaczna liczba odpowiedzi wskazuje jednak na brak gotowości nauczycieli do prowadzenia edukacji domowej na szeroką skalę. Poniżej przytoczone zostały słowa nauczycieli, którzy opowiadali się za wprowadzaniem edukacji domowej w system oświaty:

> *„nie widzę przeszkód, należy zrobić rozeznanie"*

> *„Tak, to forma edukacji przyjazna dzieciom, czego, niestety, często nie można powiedzieć o szkole."*

> *„Tak, jako alternatywa dobra dla dziecka"*

Te odpowiedzi utrzymane są w podejściu otwartości i chęci działania. Niestety stanowiły one nieliczną grupę, ponieważ w pytaniu otwartym, w którym badani mogli wypowiedzieć się na ten temat, zdecydowana większość odpowiedzi mówiła o braku możliwości edukowania w domu. Najczęściej nakreślanym obszarem, który wyklucza edukację domową z oferty oświatowej, była izolacja społeczna uczniów. Wypowiedzi nauczycieli wyraźnie sytuowały szkołę jako jedyne miejsce, w którym dziecko może doświadczyć socjalizacji. Badani nie zauważali żadnej innej możliwości nawiązywania relacji, treningu społecznego, nauki kompetencji komunikacyjnych poza klasą szkolną. Podejście to jest całkowicie zrozumiałe w kontekście braku wiedzy o sposobach prowadzenia edukacji domowej oraz braku doświadczeń życiowych związanych z tą formą edukacji. Nauczyciele pozostają w sferze swoich domysłów i przyjętych ścieżek myślowych, od których trudno im odejść. Badani wskazywali również na nierówne szanse edukacyjne dzieci w edukacji domowej, na brak gotowości rodziców i samych dzieci do uczestniczenia w tej formie kształcenia. Ci nauczyciele, którzy dopuszczali edukację domową do szerokiego zastosowania, wyznaczali jej konkretne kryteria. Wyraźnie podkreślali jej wybiórczość wskazując konkretne sytuacje życiowe dzieci, w których mogłyby skorzystać z edukacji domowej. Poniżej przytoczone

zostały przykłady wypowiedzi wybranych nauczycieli, którzy prezentowali negatywne podejście do edukacji domowej:

> *„Nie, w żadnym wypadku, według mnie powodowałoby to zwiększenie liczby dzieci oderwanych od świata zewnętrznego, które nie potrafią radzić sobie z problemami codziennymi, rówieśniczymi na skutek przebywanie wciąż w "bezpiecznym" domowym rodzinnym środowisku."*

> *„Nie. Mimo plusów edukacji domowej obawiam się, że zbytnie zindywidualizowanie podejścia do danego dziecka utrudni mu start w świecie pełnym społecznych relacji i zależności. W szkole dzieci uczą się pokonywać stres, wstyd, uczą się rozwiązywać konflikty rówieśnicze, i uważam, że lepiej przećwiczyć to w dzieciństwie aniżeli dopiero w dorosłym życiu."*

> *„Nie, minusy - przede wszystkim brak kontaktu z rówieśnikami, brak okazji do współpracy z innymi dziećmi czy zabawy w gry zespołowe. Poza szkołą trudno o nawiązanie nowych znajomości. Wielu z nas to właśnie szkoła przywołuje najpiękniejsze wspomnienia, związane z czasem spędzonym z przyjaciółmi, szkolnymi wycieczkami. Poziom wiedzy dziecka uzależniony jest od wykształcenia rodzica, który może nie radzić sobie z pewnymi zagadnieniami."*

W tych odpowiedziach widać jawne podejście niechęci wobec edukacji domowej. Badani uważają ją za nieracjonalny pomysł, który spowoduje trudności w społecznym funkcjonowaniu tych dzieci. Jednocześnie wychwalając szkołę jako miejsce socjalizacji uczniów, pokazują te jej cechy, od których rodzice decydujący się na edukację domową pragną uchronić swoje dzieci. Będąc przeciwnikami uczenia w domu, wskazują na szkołę zapewniającą dziecku poczucie wstydu, strachu, stresu i konfliktów rówieśniczych. Ustanawiając szkołę głównych czynnikiem socjalizacji, ujawniają jej trend misji edukacyjno-wychowawczej. Natomiast podejście ignorancji połączone z podejściem niechęci, widoczne jest w poniższych odpowiedziach:

> *„Nie, ta forma sprawdzi się tylko w niewielu przypadkach."*

> *„Nie, bo to rozleniwia uczniów."*

> *„Nie, gdyż doprowadzi to szerzenia analfabetyzmu intelektualnego."*

Tym razem punktem zapalnym stała się skuteczność edukacji domowej. Wskazane wypowiedzi sugerują, że nie spełni ona wymogów założonych przez szkołę dotyczących poziomu wykształcenia ucznia. Widoczny tu trend misji edukacyjno-wychowawczej szkoły ściera się z wcześniej sygnalizowanym przez nauczycieli brakiem możliwości indywidualnego podejścia do dziecka w celu zapewnienia mu jak najlepszych warunków potrzebnych do jego rozwoju.

III.2.9 Podejścia i trendy prezentowane przez respondentów – podsumowanie badań ankietowych

Przyglądając się prezentowanym przez badanych nauczycieli podejściom względem edukacji pozaszkolnej oraz szukając trendów związanych z podejmowanymi przez niech decyzjami, można zauważyć pewną zależność. Poniższa tabela pokazuje zestawione ze sobą oba determinujące nauczycieli czynniki (Tabela 13).

Tabela 13. Zestawienie podejść i trendów prezentowanych przez badanych nauczycieli.

Podejście	**Trend**						
	wsparcia	wyłączności zawodowej	niemocy edukacyjnej	ucieczki	wybiórczości edukacji domowej	misji edukacyjno-wychowawczej	pragmatyczno-organizacyjny
otwartości	X						
autorytarne		X			X	X	X
ignorancji		X	X	X	X	X	X
niechęci (jawnej, ukrytej)			X	X	X	X	X

Dzięki powyższej tabeli można zauważyć, że podejście ignorancji wynikająca w dużej mierze z nieznajomości zasad funkcjonowania edukacji domowej w Polsce pojawiła się we wszystkich prezentowanych przez badanych nauczycieli trendach. Nauczyciele, którzy wykazywali podejście ignorancji, charakteryzowali się jednocześnie niską wiedzą na temat organizowania edukacji domowej, sposobów jej prowadzenia oraz przepisów regulujących jej legalność. Swoje opinie kształtowali opierając się na przypuszczeniach lub stereotypach dotyczących rodziców i dzieci wybierających tę formę edukacji. Stawiali się w roli sędziów

decydujących o tym, kto może uczestniczyć w edukacji domowej, a kto nie powinien. Mylili edukację domową z nauczaniem indywidualnym, podkreślali znaczenie szkoły jako jedynego dobrego czynnika socjalizującego uczniów i negowali możliwości pedagogiczne rodziców. Wskazywali na brak możliwości inkluzji edukacyjnej oraz wykazywali chęć ucieczki od stwarzających problemy tematów.

Podejście niechęci jawnej oraz ukrytej również uwidoczniła się w większości trendów z pominięciem jednak trendu wyłączności zawodowej. Wśród badanych widoczna była w wielu przypadkach nieskrywana dezaprobata względem zmian mentalności nauczyciela. Pojawiała się chęć odsunięcia od siebie zmieniającej się rzeczywistości szkolnej. Skryta niechęć przewijała się przez wskazywanie problemów organizacyjnych oraz braku gotowości szkoły do prowadzenia edukacji domowej. Nauczyciele pomimo zauważania konieczności zmian, nie wykazywali chęci do nich, chcąc pozostawać w bezpiecznej skorupie systemu oświaty.

Na trzecim miejscu nasilenia występowania było podejście autorytarne. Najlepiej widoczne było w trendzie wyłączności zawodowej oraz wybiórczości edukacji domowej. Pojawiło się również w trendzie misji oraz pragmatyczno-organizacyjnym. Nauczyciele prezentujący to podejście wskazywali na konieczność oddzielania uczniów stwarzających problemy od reszty klasy, wyznaczali kryteria według których przyznawana byłaby edukacja domowa, ale przede wszystkim podkreślali autorytet nauczyciela jako tego, który posiada wyłączność przekazywania wiedzy uczniowi.

Jedyny pozytywny trend wsparcia powiązany był jednocześnie z podejściem otwartości na edukację domową. Pojawił się on w najmniejszym natężeniu. Nauczyciele prezentujący podejście otwartości na edukację domową zauważali konieczność zmian w oświacie, pozwalali na swobodne podjęcie decyzji przez rodziców wobec formy nauczania ich dzieci, widzieli możliwość samorozwoju dziecka, rodzica jak również ich samych jako nauczycieli.

Podejścia i trendy przenikają się nawzajem. Powyższa analiza polegająca na zidentyfikowaniu i nazwaniu trendów widocznych w badaniu kwestionariuszem ankiety posłużyła do wyznaczenia kierunków i obszarów, które zostały poddane analizie w czasie wywiadów fokusowych, będących przedmiotem kolejnego rozdziału.

III.3 Wyniki badań uzyskanych w trakcie wywiadów fokusowych

III.3.1 Charakterystyka nauczycieli

W badaniu jakościowym techniką zogniskowanego wywiadu grupowego (wywiadu fokusowego - FGI), wzięło udział 33 nauczycieli. W znaczącej przewadze były to kobiety. Fakt ten spowodowany jest bardzo silnym sfeminizowaniem tej grupy zawodowej. Jedynie dwóch mężczyzn wyraziło chęć uczestniczenia w wywiadzie fokusowym. Na początku wywiadu fokusowego nauczyciele zostali poproszeni o wyrażenie świadomej pisemnej zgody na udział w spotkaniu, zapewnieni o zachowaniu ich anonimowości, poinformowani o nagrywaniu spotkania, a następnie poproszeni o podanie swojego wieku, stażu pracy w zawodzie oraz nauczanego przedmiotu. Pozyskane dane demograficzne zostały opracowane statystycznie, a ich rozkład widoczny jest w poniższej tabeli (Tabela 14).

Tabela 14. Zestawienie grup fokusowych wraz z podanym wiekiem i stażem badanych.

Kod grupy	Rodzaj szkoły	Rodzaj grupy	Średni wiek w latach (przedział wiekowy)	Średni staż pracy w latach (przedział w latach)
SP b. ed 1-3	Szkoła publiczna nieprowadząca edukacji domowej	Nauczyciele klas 1-3 (n=7)	54 (43-61)	32 (20-43)
SP b. ed 4-8		Nauczyciele klas 4-8 (n=6)	51 (45-55)	26 (22-30)
SP ed 1-3	Szkoła publiczna prowadząca edukację domową	Nauczyciele klas 1-3 (n=6)	40 (29-55)	15 (6-34)
SP ed 4-8		Nauczyciele klas 4-8 (n=5)	44 (34-55)	14 (6-24)
SN ed 1-3	Szkoła niepubliczna prowadząca edukację domową	Nauczyciele klas 1-3 (n=4)	26 (25-29)	3 (2-5)
SN ed 4-8		Nauczyciele klas 4-8 (n=3)	42 (42)	13 (1-20)
SN b. ed 1-3	Szkoła niepubliczna nieprowadząca edukacji domowej	Nauczyciele klas 1-3 (n=2)	37 (29-46)	15 (6-24)
SN b. ed 4-8		Nauczyciele klas 4-8 (n=0)	Nie wzięli udziału w badaniu	Nie wzięli udziału w badaniu
Średnia dla całej grupy badanych		N=33	36 (25-61)	15 (1-43)

Legenda:

SP – szkoła publiczna

SN – szkoła niepubliczna

b. ed – bez edukacji domowej; szkoła nieprowadząca edukacji domowej

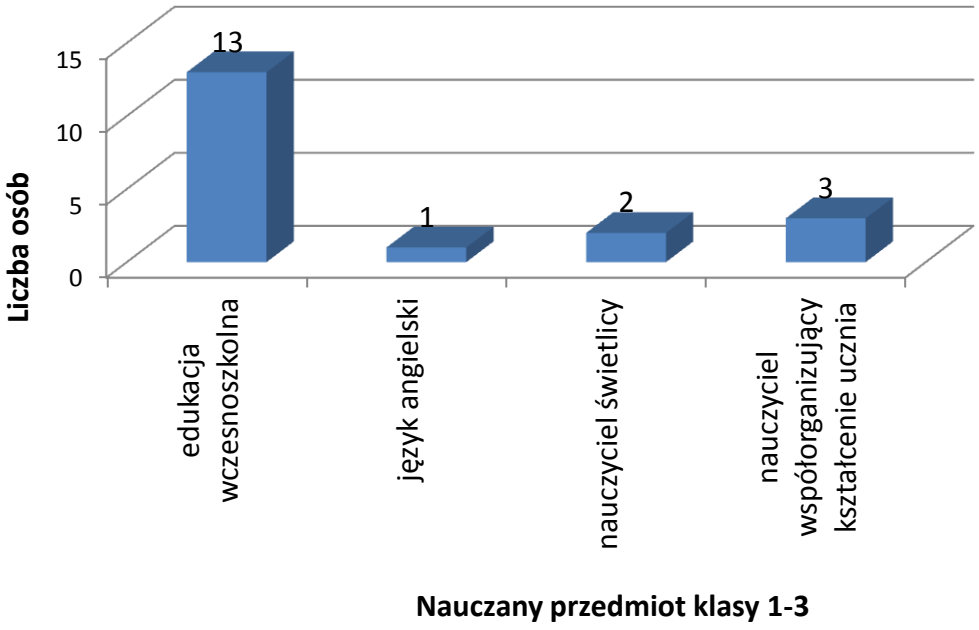
ed – edukacja domowa; szkoła prowadząca edukację domową

1-3 – nauczyciele klas od 1 do 3

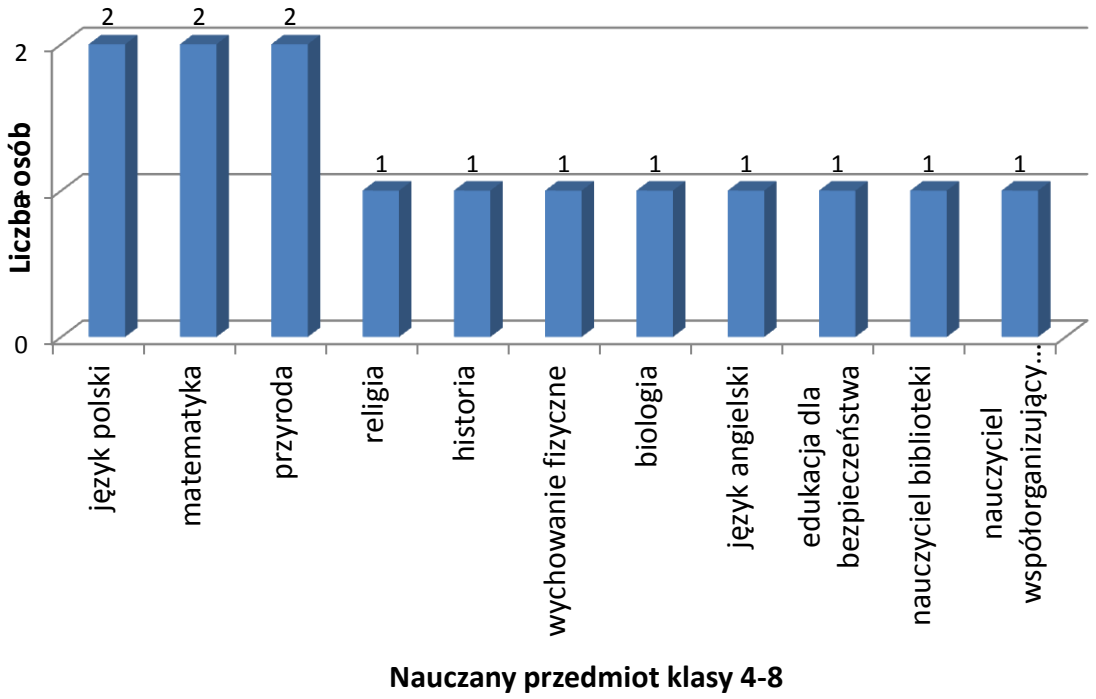
4-8 – nauczyciele klas od 4 do 8

Jak widać grupy charakteryzowały się swoistą homogenicznością wieku i stażu pracy. Jedynie grupa SN ed. 1-3 wyróżnia się od pozostałych. Charakteryzuje ją zdecydowanie niższy wiek uczestniczek (średnia wieku w tej grupie wyniosła 26 lat, n=4). W powiązaniu z młodym wiekiem jest również krótszy staż pracy w zawodzie. Dla tej grupy wyniósł on niecałe 3 lata. Pomimo tego mediana związana ze stażem pracy uczestników wyniosła dokładnie tyle samo co średnia arytmetyczna, czyli 15 lat.

Nauczyciele, którzy wzięli udział w wywiadach fokusowych prezentowali przekrój przedmiotów nauczanych w szkole. Poniższe dwa wykresy przedstawiają rozkład przedmiotów wśród nauczycieli klas 1-3 (Wykres 10) oraz 4-8 (Wykres 11).



Wykres 10. Liczba nauczycieli klas 1-3 wraz z podziałem na poszczególne przedmioty (N=19)



Wykres 11. Liczba nauczycieli klas 4-8 wraz z podziałem na poszczególne przedmioty (N=14).

Jak widać z przedstawionych na wykresie danych w klasach młodszych w wywiadach grupowych wzięli udział przede wszystkim nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (13 osób), języka angielski (1 osoba), świetlicy (2 osoby) oraz nauczyciele współorganizujący kształcenie ucznia (3 osoby). Wśród klas starszych pojawili się nauczyciele uczący języka polskiego (2 osoby), matematyki (2 osoby), przyrody (2 osoby) oraz po jednej osobie prowadzącej religię, historię, wychowanie fizyczne, biologię, język angielski, edukację dla bezpieczeństwa, bibliotekę oraz jeden nauczyciel współorganizujący kształcenie ucznia.

Uczestnicy wywiadów prezentowali szeroki zakres nauczania.

III.3.2 Definiowanie edukacji domowej przez nauczycieli

W pierwszym bloku tematycznym wywiadów fokusowych rozmówcy zostali poproszeni na początek o podanie swoich skojarzeń dotyczących edukacji domowej. Następnie mieli wskazać, co sądzą o możliwości uczenia dziecka przez rodzica. Kolejne pytanie miało sprowokować dyskusję między uczestnikami i dotyczyło tego, czy edukacja domowa powinna być dostępna w szkołach publicznych lub niepublicznych na szeroką skalę. Na koniec tej części badani zostali poproszeni o rozpatrzenie edukacji domowej w kontekście inkluzji edukacyjnej.

III.3.2.1 Rangi nadawane przez uczestników wywiadów oraz kategorie odpowiedzi

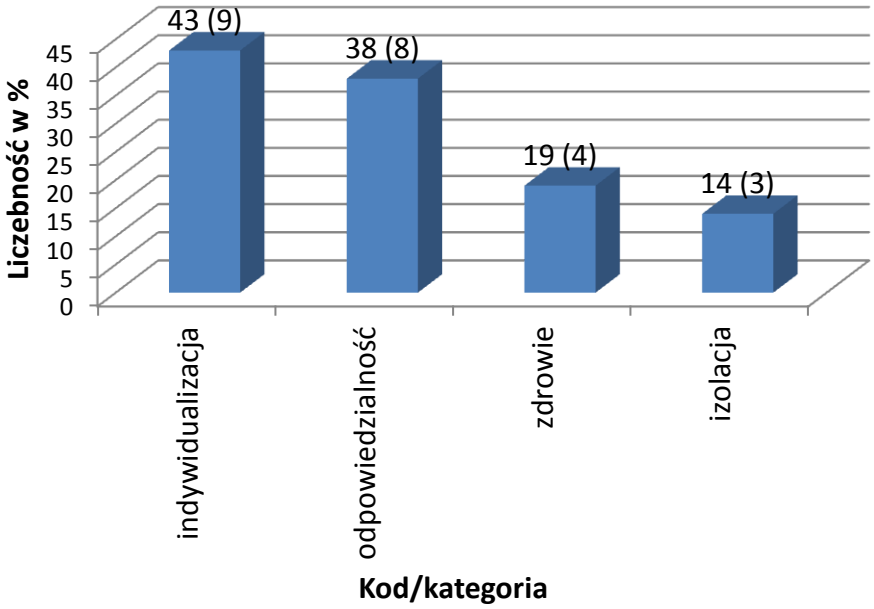
Pierwsze postawione badanym grupom pytanie dotyczyło określenia, czym według nich jest edukacja domowa. Rozmówcy mogli opierać się na swoich doświadczeniach związanych z uczeniem dzieci przez rodziców, jak również na skojarzeniach i swojej intuicji. W trakcie dyskusji wymieniali zarówno cechy pozytywne, negatywne oraz takie, które ich zadaniem, trudno było jednoznacznie zaszeregować. Podane przez nich kategorie w trakcie wywiadu zostały zapisane przez moderatora w postaci listy, a następnie uszeregowane przez grupę według przypisanej im rangi. Zestawienie odpowiedzi wraz z zakodowanymi kategoriami znajduje się w poniższej tabeli (Tabela 15).

Tabela 15. Co to jest edukacja domowa, z czym się kojarzy? – odpowiedzi nauczycieli według rang.

Ranga	**Propozycje nauczycieli**	**Kod grupy**	**Kod/ kategoria**
1	ucieczka od systemu oświaty (godziny, klasy, zasady, rówieśnicy, podstawa programowa)	SP ed.4-8	Indywidualizacja, Izolacja
1	indywidualne podejście	SP ed 1-3	Indywidualizacja
1	odpowiedzialność dziecka za naukę, szansa na zainteresowanie się nauką	SN b.ed 1-3	Odpowiedzialność
1	przestrzeń na rozwój pasji	SN ed. 4-8	Odpowiedzialność
1	dowolność, swoboda	SN ed. 1-3	Indywidualizacja
1	problemy ze stanem zdrowia dziecka	SP b.ed 4-8	Zdrowie
1	indywidualizacja (środek)	SP b.ed 1-3	Indywidualizacja
2	wykluczenie społeczne	SP ed.4-8	Izolacja
2	wykształcenie rodzica, zaangażowanie środowiska dziecka	SP ed 1-3	Odpowiedzialność
2	jakość pracy z dzieckiem (merytoryka)	SN b.ed 1-3	Indywidualizacja
2	samodyscyplina, motywacja wewnętrzna	SN ed. 4-8	Odpowiedzialność
2	podejście indywidualne	SN ed. 1-3	Indywidualizacja
2	stabilność finansowa rodziców	SP b.ed 4-8	Odpowiedzialność
2	zaradzenie problemom dziecka	SP b.ed 1-3	Indywidualizacja, zdrowie
3	brak samodzielności	SP ed.4-8	Izolacja
3	dziecko zdolne lub z problemami	SP ed 1-3	Indywidualizacja, zdrowie
3	przestrzeń dla rozwoju talentów, pasji	SN b.ed 1-3	Odpowiedzialność

3	kreatywność	SN ed. 4-8	Indywidualizacja
3	mniejszy stres dziecka	SN ed. 1-3	Zdrowie
3	wszechstronność rodziców (wykształcenie, podział przedmiotów między rodzicami, zaangażowanie rodziców w uczenie dziecka)	SP b.ed 4-8	Odpowiedzialność
3	samodyscyplina (kształtowanie)	SP b.ed 1-3	Odpowiedzialność

Duże rozproszenie udzielonych odpowiedzi dotyczących cech przypisywanych edukacji domowej nakreślonych przez badanych, wymagało ich zakodowania w szerszych kategoriach. Na podstawie przeprowadzonej analizy wyodrębniono 4 główne kategorie: 1) indywidualizacja, 2) odpowiedzialność, 3) zdrowie oraz 4) izolacja. Rozkład procentowy tych kategorii wraz z ich nasyceniem w odpowiedziach na zadane rozmówcom pytanie został pokazany na wykresie poniżej (Wykres 12).



Wykres 12. Procentowy rozkład kodów w pytaniu „Co to jest edukacja domowa, z czym się kojarzy?" (N=24).

Do pierwszej kategorii 1) indywidualizacja, która najsilniej była reprezentowana (43%, 9 odpowiedzi), można zaliczyć takie odpowiedzi, które bezpośrednio wykorzystywały ten zwrot, jak również te, które wskazywały na swobodę i dowolność wyboru rodziców co do formy kształcenia swojego dziecka, wskazując na pełne dostosowanie edukowania dziecka w

zależności od jego predyspozycji i potrzeb. W parze ze swobodą nauczania postawić należy również rozwój kreatywności oraz podniesienie jakości pracy z dzieckiem. Cecha ta rozumiana była przez nauczycieli jako możliwość dostosowywania się do tempa pracy dziecka, wybór technik i metod, na które nie ma możliwości czasowych i organizacyjnych w klasie szkolnej oraz elastyczność we wprowadzaniu nowych treści. Ostatnią cechą podawaną przez badanych wpisującą się w kategorię indywidualizacji jest chęć ucieczki dziecka i rodziców od tradycyjnego systemu edukacji. Została ona zaliczona do tego zbioru ze względu na motywacje rodziców przy podejmowaniu decyzji o przejściu dziecka na edukację domową. Badani wskazywali ucieczkę od systemu jako odpowiedź na brak indywidualizacji w szkole, przy jednoczesnym zapewnieniu jej w warunkach nauki poza placówką edukacyjną.

Drugą kategorią wyłaniającą się z podanych przez badanych odpowiedzi jest 2) odpowiedzialność (38%, 8 odpowiedzi). Jest ona rozumiana jako możliwość ciągłego doskonalenia się, edukowania oraz nabywania doświadczenia i umiejętności zarówno ze strony dziecka, jak i rodzica. W tej kategorii mieszczą się takie cechy edukacji domowej, jak: rozwój pasji, rozwój kreatywności, ale również swoboda, odpowiedzialność dziecka i rodzica, wszechstronność jego wykształcenia oraz wspomniana już w kategorii indywidualizacji ucieczka od tradycyjnego systemu edukacji. Odpowiedzialność przedstawiana jest jako cecha warunkująca powodzenie edukacji domowej. Nauczyciele wyróżniali ją wskazując na umiejętność organizowania czasu nauki zarówno przez rodzica, jak i przez samo dziecko. Możliwość stosowania tego rodzaju motywacji pozwalała na realizowanie uzdolnień i pasji dziecka przy jednoczesnym realizowaniu podstawy programowej. Pozyskiwanie wiedzy poprzez swobodę edukacyjną oraz konieczność poczucia odpowiedzialności rodzica oraz dziecka za proces uczenia się zostało zakwalifikowane do tej kategorii ze względu na mechanizm motywacji wewnętrznej lub zewnętrznej. Wszechstronne wykształcenie rodzica zostało przypisane do tej kategorii ze względu na wskazywany przez badanych proces, który towarzyszy rodzicowi w trakcie prowadzenia edukacji swojego dziecka. Rozmówcy podkreślali konieczność dokształcania się oraz ciągłego poszukiwania nowych źródeł wiedzy przez prowadzącego edukację domową. Istotna dla badanych była też wydolność finansowa rodziny, która przekładała się na organizację wewnętrzną procesu kształcenia dziecka poza systemem szkolnym. Ostatnią cechą w tej kategorii jest chęć ucieczki od systemu. Tym razem uczestnicy wywiadów rozumieli ją jako obowiązek realizowania podstawy programowej oraz odpowiedzialność rodzica za przygotowanie dziecka do egzaminów klasyfikacyjnych.

Trzecią z omawianych kategorii jest 3) zdrowie (19%, 4 odpowiedzi). W ramach niej, uwzględnione zostało zdrowie fizyczne, jak i psychiczne dziecka. W zakresie zdrowia fizycznego poruszane były kwestie związane z możliwością zaradzenia problemom wynikającym ze złego stanu zdrowia dziecka. W tej grupie znalazły się również wskazania dotyczące mniejszego stresu na jaki narażone jest dziecko uczące się w środowisku rodziny, w porównaniu do rówieśników uczęszczających do szkoły. Możliwość zapewnienia dziecku bezpieczeństwa i najlepszych dla niego warunków do nauki widoczna była w przytaczanej przez rozmówców lepszej jakości pracy. Również w tej kategorii pojawiła się ucieczka od systemu edukacji realizowanej w placówce. Należy ją rozumieć jako chęć obrony dziecka przed niepożądanymi wpływami środowiska szkolnego, ochroną przed stygmatyzacją oraz zindywidualizowanie podejścia ze względu na możliwości psychofizyczne dziecka.

Czwartą wyłonioną z propozycji badanych kategorią jest 4) izolacja (14%, 3 odpowiedzi). W tym kontekście edukacja domowa postrzegana jest przez nauczycieli jako wykluczenie ucznia ze środowiska rówieśniczego, czego efektem jest brak możliwości treningu społecznego. Zdaniem uczestników wywiadów odseparowanie dziecka od tradycyjnej edukacji sprzyja pogłębianiu braku samodzielności w życiu społecznym. Dodatkowo izolacja wskazywana jest jako wypadkowa ucieczki od tradycyjnego systemu edukacji. W tym przypadku nieważne są motywacje rodzica dotyczące podjęcia decyzji o edukowania swojego dziecka, ale istotny jest sam fakt zaistnienia takiej sytuacji i jego konsekwencje.

Wszystkie cztery kategorie w pełni wyczerpują bazę podanych przez uczestników w trakcie wywiadu propozycji i skojarzeń dotyczących tego, czym według nich jest edukacja domowa. Należy zauważyć, że wszystkie łączy jedna cecha wspólna, która przyjmuje wartość nadrzędną. Jest nią chęć ucieczki od obowiązującego powszechnie systemu edukacji. Ma ona różne odcienie nasilenia oraz różne nacechowanie, ale w każdej z kategorii wskazuje na potrzebę zmiany. W kontekście indywidualizacji wskazuje na pozytywnie postrzeganą przez rozmówców możliwość skorzystania z przepisów prawnych, które pozwalają rodzicowi na odejście od systemu szkolno-klasowego na rzecz alternatywnego zastosowania form i metod kształcenia całkowicie dopasowanego do potrzeb dziecka. Podobnie kształtuje się to w aspekcie związanym z odpowiedzialnością. W tym przypadku skorzystanie z wolności i wybór edukacji pozaszkolnej wraz z przyjęciem na rodzica odpowiedzialności za realizowanie podstawy programowej oraz przygotowanie dziecka do jej weryfikacji w postaci egzaminów, jest również wynikiem potrzeby zerwania z tradycyjnym systemem edukacji.

Ucieczką w kontekście pozytywnym jest też chęć obrony dziecka z problemami zdrowotnymi. Ma ono otrzymać w środowisku domowym pełne wsparcie i zrozumienie dla jego potrzeb, które w warunkach szkolnych nie zawsze mogą być zrealizowane. Izolacja również jest próbą ucieczki od systemu szkolno-klasowego. Tym razem jednak, chęć zmiany podejścia do edukacji badani nauczyciele nacechowali negatywnie. Izolacja postrzegana jest jako niekorzystny dla dziecka skutek realizowania edukacji pozaszkolnej.

Warto zauważyć też, że pomimo dwóch wyjątków (wykluczenie społeczne oraz brak samodzielności) z zaproponowanych przez badanych odpowiedzi zebranych w rankingu, wszystkie pozostałe są postrzegane pozytywnie. Pozytywne nacechowanie edukacji domowej przez nauczycieli biorących udział w wywiadach fokusowych może sugerować, że proces zmiany już się rozpoczął.

III.3.2.2 Negatywne cechy edukacji domowej

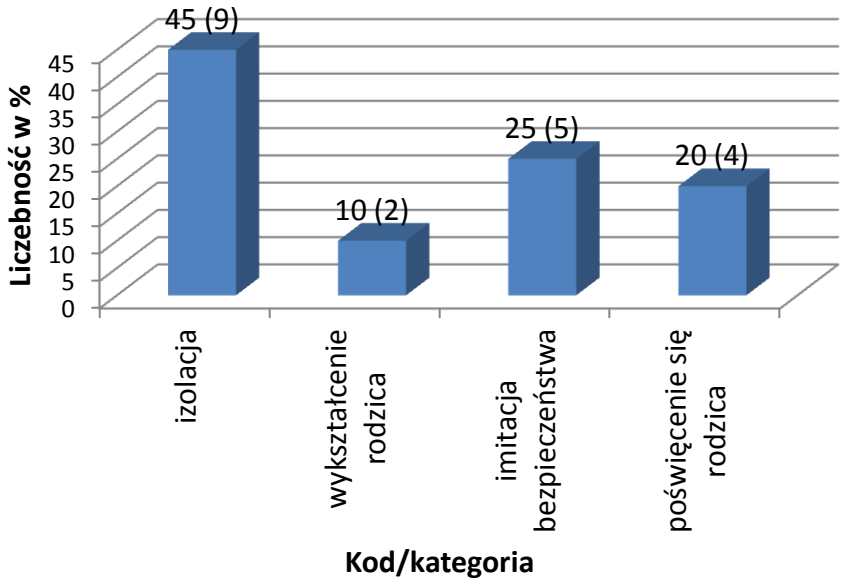
Pomimo uszeregowania pozytywnych skojarzeń związanych z edukacją domową, którym zostały przypisane wysokie rangi, część odpowiedzi badanych wskazywała na wady lub zagrożenia wynikające z uczenia dzieci przez rodziców. Propozycje te, pomimo nie brania ich pod uwagę przez rozmówców w trakcie szeregowania, zostały wzięte do analizy jako ciekawy materiał badawczy. W poniższej tabeli zostały przedstawione wszystkie odpowiedzi zaproponowane przez badanych (Tabela 16). Ze względu na brak nadanej rangi w celu przejrzystości zostały im przypisane kody poszczególnych szkół.

Tabela 16. Co to jest edukacja domowa, z czym się kojarzy? – negatywne cechy zaproponowane przez nauczycieli.

Kod szkoły	**Propozycje nauczycieli**	**Kod/kategoria**
SP b. ed 1-3	brak kontaktu z rówieśnikami	Izolacja
SP b. ed 1-3	wyobcowanie	Izolacja
SP b. ed 4-8	izolacja społeczna, izolacja od światopoglądów	Izolacja
SP b. ed 4-8	elitarność	Imitacja bezpieczeństwa
SP b. ed 4-8	problemy szkolne	Imitacja bezpieczeństwa
SN ed 1-3	poświęcenie rodziców	Poświęcenie się rodzica
SN ed 1-3	większy stres rodzica	Poświęcenie się rodzica
SN ed 1-3	braki w wiedzy u rodzica	Wykształcenie rodzica
SN ed 1-3	przejmowanie wzorca osób dorosłych	Izolacja

SN ed 4-8	problem dyspozycyjności rodzica	Poświęcenie się rodzica
SN ed 4-8	egzaminy	Poświęcenie się rodzica
SP ed 4-8	wykluczenie społeczne	Izolacja
SP ed 4-8	brak samodzielności	Izolacja
SP ed 4-8	zależność dziecka od rodzica	Imitacja bezpieczeństwa
SP ed 4-8	parasol ochronny	Imitacja bezpieczeństwa
SP ed 1-3	utrudniony dostęp do pomocy dydaktycznych	Wykształcenie rodzica
SP ed 1-3	brak socjalizacji, problemy z emocjami	Izolacja
SP ed 1-3	brak porażek	Imitacja bezpieczeństwa
SN b. ed 1-3	brak kontaktu z rówieśnikami	Izolacja
SN b. ed 1-3	"rodzic-policjant"	Izolacja

Rozkład procentowy tych kategorii został pokazany na poniższym wykresie (Wykres 13).



Wykres 13. Procentowy rozkład kodów w pytaniu „Co to jest edukacja domowa, z czym się kojarzy?" – negatywne cechy zaproponowane przez nauczycieli (N=20).

W tej grupie pozyskanych informacji również można wyłonić 4 kategorie. Są nimi: 1) izolacja, 2) wykształcenie rodzica, 3) imitacja bezpieczeństwa oraz 4) poświęcenie się

rodzica. Do kategorii 1) izolacja zakwalifikowane zostały odpowiedzi, które wskazywały na wyobcowanie dziecka poprzez odseparowanie go od klasy (45%, 9 odpowiedzi). Takie postępowanie łączone jest przez nauczycieli z pogłębianiem się niesamodzielności oraz przejmowaniem wzorców od dorosłych, co prowadzi do zbyt wczesnej utraty dzieciństwa. Do tej samej kategorii można zaliczyć postrzeganie edukacji domowej jako nauczania elitarnego, przeznaczone tylko dla wybranych, nielicznych uczniów. Bez względu na motywy rodzica, przejście na uczenie w środowisku domowym powoduje odseparowanie się według badanych od ogółu społeczeństwa. Kolejną cechą, która wpisuje się do tej kategorii jest również chęć roztoczenia nad dzieckiem ochrony przed zagrożeniami płynącymi ze świata. Działanie takie, zdaniem rozmówców, w efekcie przyczynia się jednak do pogłębienia izolacji dziecka i braku możliwości konfrontowania się z sytuacjami trudnymi.

Drugą kategorią jest 2) wykształcenie rodzica (10%, 2 odpowiedzi). Do tej grupy zostały zakwalifikowane te odpowiedzi badanych, które wskazywały na braki wiedzy rodziców związane z obowiązującą podstawą programową. Nauczyciele sygnalizowali możliwość pojawiania się zaległości w realizacji programu, wybiórczość treści, ale też brak kompetencji do ich przekazywania. Istotne dla uczestników wywiadów były również deficyty podejścia pedagogicznego i psychologicznego w pracy z dzieckiem. W tej kategorii znalazły się również problemy z dostępem do pomocy dydaktycznych, pozyskiwanie ich oraz umiejętność ich użycia.

Trzecia kategoria dotyczy 3) imitacji bezpieczeństwa jaką rodzic proponuje dziecku w ramach edukacji domowej (25%, 5 odpowiedzi). Wybrane do tej grupy odpowiedzi rozmówców nawiązują do zastosowania „parasola ochronnego" oraz niedoświadczenia porażek przez ucznia. Całkowite sprawowanie kontroli nad procesem edukacji przez rodzica, który jest nauczycielem swego dziecka wskazywane jest jako zagrożenie niedostatecznego doświadczania świata oraz przekazywania jedynie wybranych treści i wartości. Przebywanie w ograniczonej grupie osób staje się rodzajem elitarnej izolacji, która ma zapewnić odseparowanie od środowiska zewnętrznego. Imitacja bezpieczeństwa jest zatem kategorią, która łączy wcześniejsze propozycje nauczycieli związane z izolacją, ale stawia je w odmiennym kontekście. Warto również zauważyć, że badani nauczyciele nie dostrzegają możliwych rzeczywistych motywacji rodzica, który poprzez swoje działanie chce realnie ochronić swoje dziecko. Rozmówcy nie skupiają się na przyczynie podjęcia się edukacji pozaszkolnej, ale opierając się na swoich przekonaniach, oceniają jedynie jej skutek.

Czwartą kategorią usystematyzowaną spośród wypowiedzi rozmówców jest 4) poświęcenie się rodzica (20%, 4 odpowiedzi). W tej grupie odpowiedzi oscylowały wokół stresu, z jakim musi poradzić sobie i dziecko, i rodzic, którzy wspólnie uczestniczą w przygotowaniu się do egzaminów klasyfikacyjnych. Stres powiązany jest również z odpowiedzialnością rodzica świadomego podjętej decyzji o samodzielnym uczeniu dziecka. Do tej kategorii zostały zaliczone również kontakty ze szkołą w celu wspólnego działania na rzecz ucznia. Uczestnicy wywiadów wskazywali na konieczność poświęcenia dodatkowego czasu na współpracę z nauczycielami, brania udziału w konsultacjach, ale również na nakłady finansowe ponoszone przez rodzica w procesie edukacji domowej.

Nakreślając kategorie powiązane z negatywnymi cechami edukacji domowej widać zbieżność z kategoriami zaproponowanymi przy rankingu. W tym przypadku indywidualizacja i zdrowie wyparte zostały przez imitację bezpieczeństwa, samodyscyplina zmieniła się w poświecenie i wykształcenie, a wspólną metakategorią pozostała izolacja.

III.3.2.3 Niejednomyślność w nadawaniu znaczeń

Odpowiadając na pytanie, czym jest dla uczestników wywiadów edukacja domowa, badani wskazywali na trudności z jednoznacznym określeniem, czy proponowana przez nich cecha jest pozytywna, czy też nie. Wśród cech edukacji domowej wymienianych przez nauczycieli jako niejednoznaczne znalazły się: egzaminy klasyfikacyjne, elitarność, edukowanie w domu przez rodziców, wydłużony czas pracy, swoboda, kwestie finansowe, „parasol ochronny", nauka poza szkołą oraz samodzielność.

Egzaminy klasyfikacyjne postrzegane były pozytywnie ze względu na kontrolę nad realizacją podstawy programowej, ale również jako samorozwój nauczycieli, którzy są zobligowani do ich przygotowania i przeprowadzenia. Jednak z drugiej strony, badani podkreślali, że dużą trudnością jest egzaminowanie dziecka, którego się nie zna osobiście. Wskazywali również na stres towarzyszący każdej ze stron biorących udział w tym wydarzeniu.

Elitarność, jako cecha pozytywna, łączona była ze swobodą i świadomością rodzica, który sam chce edukować dziecko. Jednocześnie wyraźnie podkreślane było dążenie do izolacji od środowiska szkolnego i rówieśniczego, co wiązało się ze zdecydowanym negatywnym podejściem badanych.

Kolejną wskazywaną cechą edukacji domowej była nauka w środowisku domowym. Pozytywnie oceniane były możliwość całkowitej indywidualizacji pracy z dzieckiem oraz swoboda rodzica uczestniczącego w tym procesie. Jako przeciwwagę stawiono poziom wykształcenia rodzica oraz jego umiejętności pedagogiczne. Nauczyciele wskazywali również na zagrożenie wynikające z rodzin przemocowych lub wręcz patologicznych. Obawiali się negatywnych skutków przebywania dziecka jedynie w takim otoczeniu, bez możliwości pomocy osób postronnych.

Wydłużony czas pracy oceniany był pozytywnie ze względu na indywidualizację, jak również możliwość samorozwoju dziecka. W tym przypadku doceniona była elastyczność łączenia pasji, talentów i zainteresowań ucznia ze zdobywaniem wiedzy. Jako minus wskazywane było fałszywe poczucie kontroli nad organizacją edukacji w czasie, chęć odkładania „na później" oraz problemy z samodyscypliną.

Swoboda wyboru edukacji domowej oceniana była pozytywnie w kontekście wolności rodzica co do wyboru ścieżki kształcenia swojego dziecka. Doceniania była możliwość indywidualizacji, różnorodności wyboru materiałów i sposobów przekazywania wiedzy. Z drugiej strony badani nauczyciele podkreślali konieczność przeorganizowania życia rodziny. Wskazywali na poświęcenie się rodziców (przede wszystkim w kwestiach zawodowych) oraz finansowych.

„Parasol ochronny" wiązany był z chęcią ochrony dziecka z problemami zdrowotnymi lub psychologicznymi. Doceniane było podejście indywidualne, które zapewnia uczniom zmagającym się z różnorakimi problemami komfortowych warunków nauki. Rozmówcy dostrzegali jednocześnie złudne poczucie bezpieczeństwa, które otrzymuje dziecko uczone w domu. W swoich odpowiedziach podkreślali konieczność oswajania się ze środowiskiem zarówno rówieśniczym, jak i osób dorosłych i swoistego uodparniania się na świat.

W podobnych kategoriach postrzegana była przez badanych nauczycieli nauka poza szkołą. Z jednej strony doceniana była swoboda i chęć ucieczki od systemu szkolnictwa, a z drugiej wskazywana była izolacja dziecka oraz poświęcenie rodzica jako skutek decyzji o edukowaniu w domu.

Ostatnią wskazywaną przez nauczycieli cechą była samodzielność zarówno dziecka, jak i rodzica. Uczestnicy wywiadów łączyli ją z możliwością samorozwoju, indywidualizacji i

swobody. Jako cechę negatywną wskazywali brak samodyscypliny oraz niedostateczne wykształcenie rodzica pod względem merytorycznym i pedagogicznym.

Wskazywanie pozytywnych i negatywnych cech edukacji domowej wiązało się w niektórych przypadkach z dużymi emocjami w grupie. Zostawienie możliwości szerszego postrzegania uczenia w domu stało się więc pewnego rodzaju kompromisem dla tych rozmówców, którzy opierając się na własnych przeświadczeniach nie mogli zaakceptować jednoznaczności danej cechy edukacji pozaszkolnej.

III.3.2.4 Prawo rodzica do samodzielnego edukowania swojego dziecka – pytanie otwarte

Kolejnym pytaniem postawionym badanym nauczycielom była prośba o wyrażenie swojego zdania na temat edukowania dzieci przez swoich rodziców w domu. Uczestnicy wszystkich wywiadów oceniali taką możliwość jako pozytywną alternatywę dla rodzica oraz przejaw wolności rodzicielskiej. Poniżej zostało przytoczonych kilka odpowiedzi utrzymanych w tym duchu:

> *„Dla mnie to jest pozytywne, że jest wybór, że każdy może wybrać, czy jest w stanie na przykład przejść na edukację domową, sobie pozwolić na nią i jak najbardziej dużo ludzi z tego korzysta, więc to jest dobrze, że jest taka alternatywa."* [Nauczyciel współorganizujący, staż 17 lat, kod szkoły: SN ed 4-8]

> *„Myślę, że człowiek z wykształceniem, ze studiami skończonymi magisterskimi, to na pewno się nadaje [na nauczyciela] dla swojego dziecka."*[Nauczycielka języka polskiego, staż 23 lata, kod szkoły: SP b. ed 4-8]

> *„Ja uważam, że to dobrze, że jest taka możliwość. Faktycznie, nieraz są dzieci, które mają różne dodatkowe zajęcia i tworzą się jakieś zaległości; dla nich to jest bardzo dobra rzecz."* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 6 lat, kod szkoły: SP ed 1-3]

W swoich odpowiedziach rozmówcy podkreślali możliwość wyboru jako niepodważalne prawo rodzica do wolności edukacyjnej. Edukację domową widzieli jako alternatywę dla uczenia się w szkole. Pozytywnie oceniana była również elastyczność czasu nauki. Wolność wyboru ważna była również ze względów światopoglądowych. Widoczne jest to w wypowiedzi jednej z badanych:

„Dobrze, że mają możliwość; rodzic powinien mieć wybór. To jest jego dziecko, nie powinniśmy zawłaszczać sobie jako instytucja prawa rodzica do wychowania i nauczania dzieci w swoich własnych przekonaniach, swojej własnej wierze." [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 34 lata, kod szkoły: SP ed 1-3]

Bardzo mocno podkreślona została w tym przypadku konieczność świadomości nauczycieli, jako uczestników systemu edukacji, co do ingerowania w prawa rodzica gwarantowane w Konstytucji.

Podejście otwartości na korzystanie z alternatywnej formy edukacji było jednak uwarunkowane konkretnymi wskazaniami. Nauczyciele wyznaczali kryteria w postaci poziomu wiedzy rodzica oraz etapu edukacyjnego, na którym znajduje się dziecko; umiejętności organizacyjnych, kompetencji psychologicznych rodzica oraz powodów przejścia na edukację pozaszkolną.

Kryterium poziomu wiedzy, którą rodzice są w stanie przekazać swoim dzieciom było głównym wątkiem poruszanym w ramach tego pytania. Badani wypowiadali się w następujący sposób:

„To znaczy, jeśli rodzic jest bardzo wykształcony, znaczy na etapie edukacji wczesnoszkolnej, myślę, że jest w stanie [prowadzić edukację domową]; natomiast potem, kiedy to jest na przykład szkoła średnia, to już nie wyobrażam sobie, że rodzic jest tak wszechstronnie uzdolniony; żeby dobrze nauczał z polskiego i z matematyki, i z fizyki, z chemii; myślę, że to już wtedy nie." [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 30 lat, kod szkoły: SP b. ed 1-3]

„Ważne jest to, żeby rodzice też mieli kompetencje, żeby wiedzieli, jak dziecko nauczyć." [Nauczycielka współorganizująca kształcenie, staż 2 lata, kod szkoły: SN ed 1-3]

„Jeżeli mają tylko kompetencje, to jestem jak najbardziej za." [Nauczycielka współorganizująca kształcenie, staż 2 lata, kod szkoły: SN ed 1-3]

Przytoczone wypowiedzi wskazują na postawienie wyraźnego kryterium poziomu merytorycznego rodzica podejmującego się edukacji domowej. Uczestnicy wywiadów warunkowali możliwość wyboru kształcenia dziecka w domu znajomością przez rodziców podstawy programowej z poszczególnych przedmiotów. Zarówno nauczyciele klas 1-3 oraz

klas 4-8 wskazywali na trudności w realizowaniu jej w przypadku ucznia na drugim etapie kształcenia oraz w szkole średniej. Na ich przekonania nie miał zatem wpływu etap edukacyjny, z którym są powiązani. Wyraźnie łączyli możliwość uczenia się w domu z edukacją wczesnoszkolną, uznając, że w tej sytuacji rodzic posiada największą wiedzę i jest w stanie przeprowadzić swoje dziecko właśnie przez ten etap edukacyjny. W wypowiedziach nauczycieli najczęściej pojawiło się słowo „kompetencje", które rozumiane było jako połączenie wiedzy z umiejętnościami pedagogicznymi.

Kolejnym kryterium wyznaczanym przez badanych były zdolności i możliwości organizacyjne rodziny. Poniżej zostały przytoczone przykładowe wypowiedzi utrzymane w tym duchu:

> *„Moim zdaniem uczenie swoich własnych dzieci, a dodatkowo uczenie swoich własnych dzieci jednocześnie na różnych poziomach, jest ekstremalnie trudne organizacyjnie."* [Nauczycielka matematyki, staż 22 lata, kod szkoły: SP b. ed 4-8]

> *„Trzeba być wyjątkowym rodzicem właśnie, żeby taką odpowiedzialność wziąć na siebie, poświęcić czas, bo nie wiem, czy wtedy rodzic jest w stanie pracować na przykład."* [Nauczycielka biologii, staż 24 lata, kod szkoły: SP ed 4-8]

> *„[W edukacji domowej] to jest właśnie duże zaangażowanie środowiska rodzinnego."* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 34 lata, kod szkoły: SP ed 1-3]

> *„[Rodzice] mogą dzielić się, że rozumiem na przykład tata zajmuje w tym roku sportem, astronomią i takimi rzeczami, a mama jest od języków lub odwrotnie."* [Nauczycielka religii, staż 28 lat, kod szkoły: SP b. ed 4-8]

Z przytoczonych odpowiedzi wynika, że nauczyciele są świadomi wyzwania związanego z organizacją edukacji pozaszkolnej. Zauważają konieczność zaangażowania się nie tylko pojedynczego rodzica, ale również całego środowiska domowego. Przez ich wypowiedzi przebija się podziw dla tych osób, które potrafią zorganizować i prowadzić edukację swojego dziecka lub dzieci, zwłaszcza w przypadku różnic wiekowych potencjalnych uczniów lub różnych etapów edukacyjnych.

Przykładem warunku kompetencji psychologicznych stawianych rodzicom są przytoczone poniżej wypowiedzi:

„[Rodzic] nie musi [mieć wykształcenia], ale dobrze by było, gdyby interesował się psychologią rozwojową i czytał coś o rozwoju, i o potrzebach dziecka."[Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 39 lat, kod szkoły: SP b. ed 1-3]

„Rodzic musi być świadomy, że pracuje na najważniejszym materiale swojego życia; nie zawsze to dziecko będzie super uzdolnione; rodzic może natknąć się na różnorodne problemy." [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 39 lat, kod szkoły: SP b. ed 1-3]

„Na edukacji domowej trzeba nauczyć dziecko, żeby sobie radziło z niepowodzeniami." [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 17 lat, kod szkoły: SP ed 1-3]

W obu wypowiedziach motywem przewodnim są kompetencje psychologiczne rodzica, który podejmuje się edukacji pozaszkolnej. Badani wskazywali na konieczność świadomości odpowiedzialności za rozwój psychiczny i społeczny dziecka oraz przygotowanie go do radzenia sobie z porażkami i problemami, jakie może spotkać na swej drodze. Również w tym przypadku pojawiały się wypowiedzi, które wskazywały na szacunek i podziw dla rodzin edukujących domowo. Badani zauważali wzięcie przez rodzica odpowiedzialności za wykształcenie dziecka oraz jego świadomość istotności tego procesu. Zwracali uwagę na obowiązkowość, systematyczność i konsekwentne działania jakie są z tym związane. Poniżej przytoczono wypowiedzi, które o tym świadczą:

„Ja osobiście bardzo podziwiam takich rodziców, którzy decydują się na uczenie własnego dziecka i poświęcanie też ogromu czasu i takiej odpowiedzialności, bo to na ich barkach spoczywa jednak przekazanie wiedzy i wykształcenie swojego dziecka." [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 39 lat, kod szkoły: SP b. ed 1-3]

„Bardzo ich podziwiam za taką konsekwencję, bo to jednak trzeba być systematycznym, konsekwentnym i świadomym." [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 7 lat, kod szkoły: SP ed 1-3]

Kolejną kategorią pojawiającą się wśród udzielonych odpowiedzi były powody przejścia na edukację domową. Rozmówcy wskazywali na konieczność przyjrzenia się motywacjom rodziców i w zależności od nich uzależniali swoje pozytywne lub negatywne stanowisko co do edukacji pozaszkolnej. Mówili o powodach w następujący sposób:

„Nie odrzucam [edukacji domowej], ważne są według mnie przyczyny, bo jeśli rodzic neguje w ogóle system szkolny i tylko dlatego podejmuje się, no to nie jest według mnie dobre." [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 35 lat, kod szkoły: SP b. ed 1-3]

„Ta ucieczka od systemu jest no bardzo dużym plusem w nauczaniu domowym, ale trzeba być wyjątkowym rodzicem." [Nauczycielka języka polskiego, staż 10 lat, kod szkoły: SP ed 4-8]

„Jeśli z powodów światopoglądowych rodzice organizują nauczanie domowe, to wtedy wszystkie dzieci mają u siebie w domu w nauczaniu domowym, żeby odizolować od innych poglądów i od kontaktu z innymi poglądami." [Nauczycielka matematyki, staż 22 lata, kod szkoły: SP b. ed 4-8]

W przytoczonych wypowiedziach można zauważyć, że zdaniem badanych, jedynym wymienianym powodem przechodzenia na edukację domową jest światopogląd rodziców. Może on być realizowany poprzez chęć ucieczki od systemu edukacji. Badani nauczyciele nie wykazywali tu jednak jednomyślności. Powód wyjścia poza nauczanie szkolne był zarówno odbierany bardzo pozytywnie, jak również spotkał się z krytyką. Nauczyciele widzieli w tej motywacji jednocześnie realizację wolności rodzica co do decydowania o swoim dziecku oraz działania antysystemowe. Badani wskazywali również na chęć odizolowania dziecka od poglądów, które mogłyby być sprzeczne z światopoglądem rodziny, a z którymi dziecko miałoby kontakt uczęszczając do placówki edukacyjnej. W tym przypadku decyzja o przejściu na edukację domową miałaby charakter zarówno ochronny, jak i prewencyjny.

Kolejnym wątkiem poruszanym przez uczestników wywiadów były relacje wynikające z realizacji edukacji pozaszkolnej. Poniżej przedstawiono kilka powiązanych z nim wypowiedzi:

„Uważam, że nauczanie domowe może scali tych ludzi na wieki; jeśli relacje rówieśnicze będą zaburzone, to myślę, że rodzina może się scalić w ten sposób, bo jednak więcej ze sobą wtedy przebywają." [Nauczycielka biologii, staż 24 lata, kod szkoły: SP ed 4-8]

„Chapeau bas, bo uważam, że to jest naprawdę wielki ogrom takiej pracy i to, że jednak jesteśmy w domu cały czas i po prostu się nie pozabijamy." [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolne, staż 7 lat, kod szkoły: SP ed 1-3]

„W relacji rodzic-dziecko, tak właśnie mi się wydaje, będą takie relacje bardziej osobiste." [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolne, staż 17 lat, kod szkoły: SP ed 1-3]

W tym przypadku badani podkreślali walory płynące ze wspólnie spędzanego czasu dziecka i rodziców. Zbudowane w ten sposób i pogłębione relacje mogłyby dać uczniowi emocjonalne zabezpieczenie w przypadku sytuacji, kiedy takiego wsparcia będzie dziecko potrzebować. Więzi te postrzegane były jako trwałe i przekładające się na całe wspólne życie rodziny.

Pomimo znaczącej przewagi pozytywnego podejścia do edukacji domowej, pojawił się również głos krytyczny. Jedna z badanych wypowiedziała się w przytoczony sposób:

„Uważam, że jeśli dziecko nie potrzebuje, chodzi mi o to, że jeśli dziecko jest zdrowe, funkcjonuje prawidłowo, to uważam, że powinno chodzić do szkoły, żeby nie miało problemów w społeczeństwie." [Nauczycielka współorganizująca kształcenie, staż 5 lat, kod szkoły: SN ed 1-3]

„Fajnie, że to jest w domu, że jest mama i w ogóle, ale moim zdaniem to jeśli dziecko jest zdrowe i może chodzić do szkoły, to jednak ja jestem na nie edukacji domowej." [Nauczycielka współorganizująca kształcenie, staż 5 lat, kod szkoły: SN ed 1-3]

Jest to jedyna wypowiedź, która wskazywała kryterium zdrowia fizycznego i psychicznego dziecka. W tym przypadku edukacja domowa dedykowana została tym uczniom, którzy z przyczyn zdrowotnych nie mogą uczęszczać do szkoły. Jako argument przytoczony został problem izolacji społecznej dziecka, odseparowanego od rówieśników z klasy.

Wśród wypowiedzi badanych pojawiały się również takie, które wskazywały na nieznajomość funkcjonowania edukacji pozaszkolnej w Polsce:

„Nie wiem jak są egzaminy w tym nauczaniu domowym, no i jak się weryfikuje tę wiedzę na jakim etapie są dzieci." [Nauczycielka języka angielskiego, staż 21 lat, kod szkoły: SP b. ed 1-3]

„Mnie jest ciężko się wypowiedzieć, ale miałam styczność. Moja siostra była chora na raka, miała nauczanie domowe, potem wróciła do szkoły, bo wyzdrowiała. Ale nauczyciele przychodzili." [Nauczycielka współorganizująca kształcenie, staż 5 lat, kod szkoły: SN ed 1-3]

W pierwszej przytoczonej wypowiedzi widoczne jest brak znajomości przepisów prawnych regulujących edukację domową. W drugiej odpowiedzi edukacja pozaszkolna została pomylona z nauczaniem indywidualnym, które było zorganizowane przez szkołę w sytuacji problemów zdrowotnych ucznia.

Ciekawym podejściem do nauczania w domu przez rodziców było wskazanie edukacji domowej jako łącznika między różnymi systemami edukacyjnymi. Jedna z badanych osób wypowiedziała się w ten sposób:

> *„Ja uważam, że edukacja domowa jest pomocą do tego, żeby puścić te dzieci [które musiały z różnych przyczyn przejść na edukację domową] do szkoły właśnie tak, żeby sobie poradziły. Jestem za tym, żeby dzieci wracały do szkoły, że to jest jakiś moment w życiu, że trzeba się zatrzymać - albo zdrowie, albo pasja - i czasami ta alternatywa, taka możliwość jest bardzo ważna (...) Założeniem nie było wyciągnąć z systemu, ale dać mu możliwość powrotu."* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 24 lata, kod szkoły: SN b. ed 1-3]

W tym przypadku edukacja domowa jest sposobem na uniknięcie zaległości edukacyjnych, które z przyczyn zdrowotnych lub związanych z realizowanymi przez dziecko pasji, mogłyby się pojawić. Możliwość uzupełniania braków poprzez naukę z rodzicem byłaby zapewnieniem dziecku bezpiecznego ponownego wejścia do klasy. Edukacja pozaszkolna potraktowana jest jako swoisty łącznik pomiędzy tradycyjnym nauczaniem w szkole.

W bloku pytań związanych z prawem rodzica do samodzielnego edukowania swojego dziecka badani prezentowali w znaczącej przewadze podejście otwartości. Ujawnia się ono w docenianiu wolności wyboru formy edukacji, zauważania i podziwie względem wysiłku podejmowanego przez rodzinę, wynikającego z własnych doświadczeń pedagogicznych nauczycieli oraz dostrzeganiu walorów emocjonalnych i relacyjnych związanych ze wspólnym spędzaniem czasu dziecka i rodzica na nauce. W ramach tego podejścia pojawił się trend wyłączności zawodowej. Widoczny jest on w kryteriach jakie zostały wskazane przez nauczycieli. Umiejętności organizacyjne, kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, świadomość odpowiedzialności rodzica za wykształcenie dziecka oraz powody, którymi kierują się rodzice podejmujący decyzję o edukacji domowej wskazywane były jako rekomendacje do realizacji alternatywnej formy kształcenia.

W pojedynczych przypadkach pojawiło się podejście ignorancji oraz jawnej niechęci względem uczenia w domu. W sytuacji tego drugiego łączy się ono z trendem wybiórczości edukacji domowej, która została zarezerwowana jedynie dla dzieci z problemami zdrowotnymi lub dysfunkcjami.

III.3.2.5 Dostępność edukacji domowej na szeroką skalę – pytanie otwarte

W kolejnym pytaniu badanym postawiono zadanie określenia swoich przekonań związanych z dostępnością edukacji pozaszkolnej dla każdego chętnego w każdej placówce edukacyjnej, jaką rodzic wybierze. Tak sformułowane pytanie stało się dla badanych katalizatorem przemyśleń, które oscylowały wokół obowiązujących zasad wydawania zgody na przejście na edukację domową. Nauczyciele dzielili się swoimi doświadczeniami związanymi z tym tematem, ale również opierali swoje zdanie na przypuszczeniach. W trakcie tych rozmów pojawiały się niepewności wynikające z sygnalizowanej przez rozmówców małej wiedzy o edukacji domowej. W niektórych przypadkach dochodziło do swoistego szkolenia z zasad funkcjonowania uczenia w domu przez rodziców, którego członkowie grupy udzielali sobie nawzajem.

Spośród wypowiedzi badanych nauczycieli można wyłuskać grupy odpowiedzi układających się w kategorie. Związane są one z wolnością wyboru rodzica co do sposobu kształcenia dziecka, znajomością zasad funkcjonowania edukacji pozaszkolnej w Polsce, zmianami dotyczącymi samej placówki edukacyjnej, ograniczaniem dostępności edukacji domowej poprzez stosowanie odmowy lub stawianie warunków, zagrożeniem izolacją społeczną oraz brakiem wiedzy na temat uczenia się dziecka w domu.

Pierwsza grupa odpowiedzi związana jest z wolnością wyboru. Uczestnicy wywiadów podkreślali, że decydowanie o kształceniu i wychowaniu dziecka jest właśnie po ich stronie i państwo nie może mieć na to wpływu. Poniżej przytoczone zostały wypowiedzi związane z takim podejściem:

> *„Jestem absolutnie przeciwna, żeby to [edukację domową] można byłoby w jakiejkolwiek formie ograniczyć; uważam, że tyko w państwach totalitarnych edukacja domowa nie działa, a w państwach demokratycznych musi być jak najbardziej dostępna dla ludzi.”* [Nauczycielka współorganizująca kształcenie, staż 2 lata, kod szkoły: SN ed 1-3]

„*Całkowita wolność wyboru po stronie rodzica dziecka."* [Nauczycielka wychowania fizycznego, staż 30 lat, kod szkoły: SP b. ed 4-8]

Pierwsza wypowiedź, oprócz bardzo silnego stanowiska wpierającego edukację domową w jej dostępności dla wszystkich, wskazuje na kryterium ustroju politycznego państwa. Jest to intrygujące spostrzeżenie, zwłaszcza w kontekście tych krajów europejskich, które pomimo systemów demokratycznych, traktują edukację pozaszkolną jako nielegalną formę kształcenia jak na przykład Niemcy, Holandia czy Hiszpania (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Ważną kategorią wśród prezentowanych odpowiedzi jest znajomość funkcjonowania edukacji domowej w Polsce. Poprzez wzajemną wymianę zdań między nauczycielami, powstała przestrzeń na pozyskiwanie informacji o alternatywnej formie kształcenia wśród tych badanych, którzy do tej pory mieli z nią mniejszą styczność. Poniżej zostały przytoczone wypowiedzi, które wskazują na orientowanie się niektórych rozmówców w zasadach funkcjonowania edukacji domowej:

„Dziecko musi być tak czy siak zapisane do szkoły; musi mieć jakąś placówkę, do której jest przypisane i wiem, że chyba co roku musi zdawać z danego poziomu, z danego materiału egzaminy." [Nauczycielka świetlicy, staż 20 lat, kod szkoły: SP b. ed 1-3]

„W edukacji domowej dzieci wychodzą; to nie jest tak, że one siedzą; to nie jest pandemia; one wychodzą do kolegów do koleżanek. (...) Oni chodzą do klubów sportowych, na zajęcia angielskiego, wszędzie chodzą." [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 34 lata, kod szkoły: SP ed 1-3]

Takie wypowiedzi są cennym czynnikiem szerzącym wiedzę na temat edukacji domowej. Pierwsza odpowiedź związana jest z obowiązującym procesem weryfikacji postępów dziecka w realizowaniu podstawy programowej. Druga natomiast dotyczy izolacji społecznej, która jest bardzo istotną kwestią sygnalizowaną przez uczestników w trakcie prowadzonych wywiadów fokusowych. Wskazanie na uczestniczenie w życiu społecznym dziecka edukowanego w domu, podkreślenie możliwości kontaktów rówieśniczych poza szkołą jest pozytywnym sygnałem dla sceptycznie nastawionych osób. Istotne jest również odniesienie się do doświadczania izolacji w trakcie pandemii Covid-19. Badana wskazała sytuację zamknięcia w domu z powodów epidemiologicznych jako przeciwwagę do postrzegania

edukacji domowej jako procesu kreującego osoby aspołeczne. Wielokrotnie użyła sformułowania „wszędzie chodzą", chcąc przekreślić pogląd dotyczący odseparowania dziecka od społeczeństwa w trakcie edukacji pozaszkolnej.

Kolejna grupa odpowiedzi skupiała się na zmianach, które powinny zadziać się na terenie szkoły. Poniżej zostały przytoczone dwie wypowiedzi nauczycieli z dwóch różnych placówek edukacyjnych:

> *„Generalnie ja nie lubię szkoły takiej, nie lubię podstawy programowej, uważam że jesteśmy ograniczani systemowo, że szkoła może być naprawdę fajna, przyjemna, raczej taka alternatywna szkoła, i inne sposoby kształcenia, inne metody, techniki niż to co jest obecnie; wtedy możemy mówić o kreatywności, wtedy możemy mówić o tym, że jest możliwość stosowania tej wiedzy w praktyce; czyli wtedy nie byłaby potrzebna ta edukacja domowa; myślę, że wtedy nie byłoby potrzeby uciekania tego systemu."* [Nauczycielka języka angielskiego, staż 22 lata, kod szkoły: SP ed 4-8]

Jest to wypowiedź nauczycielki ze szkoły publicznej, która pełniła funkcję patronacką nad edukacją domową. Oprócz krytyki tradycyjnej szkoły oraz wskazania kierunku zmian jakie powinny nastąpić, aby edukacja spełniała oczekiwania społeczeństwa, można zauważyć bezcelowość prowadzenia edukacji pozaszkolnej w przypadku możliwości korzystania przez dziecko z placówki edukacyjnej na miarę XXI wieku. Nauczanie przez rodziców w domu nie musiałoby być wtedy dostępne, ponieważ zlikwidowany zostałby główny powód przechodzenia na edukację domową, czyli ucieczka od obowiązującego systemu.

Kolejna wypowiedź utrzymana w tym duchu wskazuje na możliwy przebieg procesu zmian zachodzących w szkole:

> *„[Edukacja domowa powinna być] również w [szkole] państwowej, bo to można zorganizować tak lub tak, bo na przykład pierwszy raz byliśmy pod Gdańskiem, ale to szkoła, która się tym zajmowała, więc nie chciałam szukać kogoś, kto jakby od początku będzie wdrażać to ze mną; ja i tak sama potrzebowałam pomocy, jakiś wskazówek, ale jak ten pierwszy rok już przerobiliśmy, to już potem widziałam, jak ja mogę szkole pomóc, jak my to możemy zrobić i przenieśliśmy się do szkoły państwowej w Olsztynie."* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 24 lata, kod szkoły: SN b. ed 1-3]

W tym przypadku nauczycielka związana jest ze szkołą niepubliczną, która nigdy nie prowadziła patronażu nad edukacją domową. Bazując na swoim własnym doświadczeniu w kształceniu dziecka w domu, podpowiada ścieżkę zmian dotyczących szkoły opartych na współpracy z rodzicem. W swojej wypowiedzi wskazuje na gotowość placówki, która wcześniej nie miała doświadczenia w tym zakresie oraz czerpanie z pomysłów tych, którzy już przetarli szlaki proceduralno-organizacyjne. Jej zdaniem edukacja pozaszkolna nie musi być wiązana z konkretnym typem szkół. Skala dostępności alternatywnych form kształcenia powinna opierać się na gotowości placówek edukacyjnych do podejmowania nowych wyzwań.

Kolejna grupa wypowiedzi skupiona była wokół możliwości odmówienia rodzicowi zgody na prowadzenie edukacji domowej lub otrzymanie pozwolenia, ale na konkretnych warunkach. Badani nauczyciele w swoich odpowiedziach mówili o tym takimi słowami:

> *„Dyrektor się często nie zgadza."* [Nauczyciel współorganizujący kształcenie, staż 17 lat, kod szkoły: SN ed 4-8]

> *„To znaczy z tego co kiedyś tam czytałam, to nie każde dziecko dostaje, nie każdy rodzic dostaje zgodę na edukację domową."* [Nauczycielka matematyki, staż 22 lata, kod szkoły: SP b. ed 4-8]

> *„Wiem, że są szkoły, które w ogóle nie chcą; jak słyszą edukacja domowa to jest od razu odmowa."* [Nauczycielka języka angielskiego, staż 22 lata, kod szkoły: SP ed 4-8]

> *„Szkoły publiczne utrudniają tę współpracę. (...) Jedne dawały dużą przestrzeń i wolność jeśli chodzi o te egzaminy, gdzie, jakie, jaka forma, a inni nauczyciele, inni dyrektorzy robili taką komisję, tak na sztywno wymagania, żeby zniechęcić bardziej."* [Nauczycielka biologii, staż 20 lat, kod szkoły: SN ed 4-8]

Pierwsze trzy wypowiedzi wskazują dyrektora szkoły jako czynnik, który skutecznie może doprowadzić do blokowania dostępności edukacji domowej na szeroką skalę. Uczestnicy wywiadów nie skupiają się w tym przypadku na powodach takich decyzji, lecz wskazują, często opierając się na swoich doświadczeniach, na istnienie takiego procederu.

Ostatnia przytoczona wypowiedź rzuca światło na inny mechanizm. Tym razem rodzic otrzymuje zgodę na prowadzenie edukacji pozaszkolnej, ale zorganizowanie tego procesu od

strony placówki edukacyjnej ma na celu zniechęcenie go do tego. W rezultacie, w zawoalowany sposób dyrektor nadal ma decydujący wpływ na przebieg procesu edukacji domowej.

W tej samej kategorii pojawiły się wypowiedzi związane ze stawianiem bardzo konkretnych wymagań, których spełnienie decydowałoby o objęciu dziecka edukacją pozaszkolną. Poniżej zostały zacytowane wypowiedzi z tym związane:

> *„Rodzice tylko chcieli, żeby były właśnie te oceny na koniec, żebyśmy zorganizowali ten egzamin; nie byli zainteresowani, żeby tutaj [do szkoły] przychodzić."* [Nauczycielka języka angielskiego, staż 22 lata, kod szkoły: SP ed 4-8]

> *„[Edukacja domowa] nie dla wszystkich; ja uważam, że nie; kiedyś na przykład było tak, że na edukację domową rodzic mógł wystąpić o edukację domową do szkoły po badaniach poradni psychologicznej; dziecko było badane, ale to jest tak, że zanim dziecko trafi na badanie do psychologa najpierw w poradni pojawiają się rodzice i rozmawiają o dziecku."* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 34 lata, kod szkoły: SP ed 1-3]

> *„Ja uważam, że powinien to ktoś weryfikować, dlatego, że rok który dziecko spędza w domu, być może będzie rokiem, który sprawi, że to dziecko zamiast dobrostanu, w którym powinno być, po takiej edukacji wpadnie w niezupełnie w to miejsce, w które my byśmy chcieli, czyli nie rok wyżej do klasy, tylko może zostać, jeżeli rodzice nie poradzą sobie z sytuacją."* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 35 lat, kod szkoły: SP b. ed 1-3]

> *„Albo w ogóle oddzielna placówka, która tylko tym się zajmuje [prowadzeniem edukacji domowej]."* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 24 lata, kod szkoły: SN b. ed 1-3]

W przytoczonych wypowiedziach (poza ostatnią) ukryte są warunki, które musiałby spełnić rodzic starający się o zgodę na edukację domową dla swojego dziecka. Pierwszym z nich jest współpraca ze szkołą patronacką. W wypowiedzi nauczycielki mocno podkreślony jest brak zainteresowania rodzica tym, co oferuje szkoła. Placówka edukacyjna potraktowana jest jedynie jako instytucja, której zadaniem jest spełnienie wymogów stawianych przez państwo. Rodzic w tej relacji jest klientem, który wymaga spełnienia określonych przepisami procedur. Badana podkreśla znaczenie współpracy i relacji między szkołą a rodziną edukującą w domu.

Drugim warunkiem jest konieczność uzyskania opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Procedura powinna dotyczyć zarówno dziecka jak i rodzica. Rozmówczyni wykazuje się przy tym aktualną wiedzą na temat obowiązujących przepisów, ujawniając swoje niezadowolenie z odstąpienia od tego obowiązku.

Kolejny warunek dotyczy procedur weryfikacyjnych. Monitorowaniu podlegałyby zarówno umiejętności pedagogiczne rodzica, jak również stopień realizowania podstawy programowej. Ostatnia wypowiedź nawiązuje pośrednio do tego procesu. Nauczycielka zaproponowała stworzenie oddzielnej instytucji edukacyjnej, która zajmowałaby się wyłącznie tematyką edukacji domowej.

Rozmawiając o umożliwieniu korzystania z edukacji pozaszkolnej na szeroką skalę, uczestnicy wywiadów zgłaszali problem zagrożenia izolacją społeczną dzieci pobierających naukę w ten sposób. Wypowiadali się w następujący sposób:

> *„Tak, ale samo siedzenie w domu, wiesz, widać co się dzieje z tymi dziećmi; bardzo dużo dzieci ma problemy, zmierzam do tego, że jednak chyba nie każdy powinien mieć taką możliwość [edukacji domowej].”* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 30 lat, kod szkoły: SP b. ed 1-3]

> *„A mi chodzi o to dziecko; ja uważam, że to nie ma znaczenia, że jest ktoś w domu, tylko, że dziecko nie wychodzi do dzieci.”* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 6 lat, kod szkoły: SP ed 1-3]

W obu wypowiedziach poruszony został problem izolacji dziecka. W pierwszej wypowiedzi odnosi się on do braku kontaktu z rówieśnikami wynikającego z realizowania programu edukacyjnego w domu. W drugim przypadku dotyczy powodów przejścia na edukację domową. W tej sytuacji obecność rodzica nie kompensuje odcięcia dziecka od relacji rówieśniczych, co według badanej jest przyczyną nabywania cech aspołeczności.

Ostatnim kryterium szeregującym wypowiedzi rozmówców jest zgłaszany przez nich samych brak wiedzy na temat edukacji pozaszkolnej. Najwięcej wątpliwości w tym zakresie pojawiło się wśród nauczycieli szkoły publicznej, która nigdy nie prowadziła edukacji domowej. Poniżej zacytowane zostały niektóre z ich sformułowań:

> *„Nie orientujemy się, komu dyrektor może odmówić.”* [Nauczyciel historii, staż 23 lata, kod szkoły: SP b. ed 4-8]

„A komu dyrektor może odmówić?” [Nauczycielka wychowania fizycznego, staż 30 lat, kod szkoły: SP b. ed 4-8]

„Tylko, że my mało co wiemy; nie wiemy, która szkoła jest macierzystą szkołą.” [Nauczycielka biblioteki, staż lat, kod szkoły: SP b. ed 4-8]

Nauczyciele nie tuszują swojego braku wiedzy związanej z edukacją domową. Rezygnują z wypowiadania się na temat skali dostępności kształcenia w domu ze względu na niewystarczające doświadczenie w tej kwestii. Ich wypowiedzi zwracają uwagę na niski poziom obecności edukacji pozaszkolnej w środowisku nauczycielskim, co uwidacznia się w nieznajomości szkół, które są zaangażowane w taką formę kształcenia.

Postawione badanym nauczycielom zadanie określenia swoich przekonań związanych z dostępnością edukacji domowej na szeroką skalę, przyczyniło się do zastanowienia się nad mechanizmami, które mogą utrudniać prowadzenie tego procesu. Rozmówcy wskazywali na wolność wyboru co do drogi edukacji dziecka i dzielili się informacjami dotyczącymi organizowania edukacji pozaszkolnej prezentując w tym podejście otwartości. Jednak większość wypowiedzi skupiała się na różnego rodzaju problemach. Zarówno przyczyny odmowy zgody, jak i stawiane warunki jej uzyskania wskazują na chęć blokowania edukacji domowej jako formy alternatywnego kształcenia i jej dostępności w społeczeństwie. Badani przyjmowali w tym przypadku podejście autorytarne i podążali trendem wyłączności zawodowej. W podobnym duchu utrzymane były wypowiedzi związane z izolacją dziecka realizującego edukację pozaszkolną. W odpowiedziach nawiązujących do tego tematu pojawiało się podejście jawnej niechęci oraz idący za nim trend misji edukacyjno-wychowawczej szkoły. Należy w tym miejscu również wspomnieć o podejściu ignorancji, które widoczne jest w braku podstawowej wiedzy na temat edukacji domowej. Z przeprowadzonych rozmów można wnioskować, że ta alternatywna forma kształcenia nadal jest tematem niszowym w rozmowach środowiska nauczycielskiego.

III.3.2.6 Edukacja domowa a inkluzja edukacyjna - pytanie otwarte

Ostatnim pytaniem w bloku dotyczącym definiowania i rozumienia edukacji domowej była prośba o zastanowienie się nad postrzeganiem edukacji domowej jako przykładu inkluzji edukacyjnej. Zagadnienie to przysporzyło sporo problemów badanym nauczycielom. Ich odpowiedzi pojawiały się po długim namyśle, często poprzedzone były prośbą o doprecyzowanie lub zawierały chęć upewnienia się, czy obrany tok rozumowania jest zgodny z treścią pytania. Ułatwieniem podjęcia tematu inkluzji stało się zastąpienie tego terminu

słowem „edukacja włączająca”. Nauczyciele mogli połączyć te dwa zagadnienia i bazować na swoich doświadczeniach w tym zakresie. Badani w żadnym z przeprowadzonych wywiadów sami z siebie ani razu nie użyli terminu inkluzja edukacyjna.

Wszystkie zebrane w ramach tego pytania odpowiedzi uczestników wywiadów oscylowały wokół kilku kategorii. Pierwszą z nich jest podejście negujące jakąkolwiek spójność między edukacją domową a inkluzją edukacyjną. Ujawniało się ono w nawiązaniach do izolacyjności uczenia w domu, oderwaniu dziecka od systemu szkolnictwa oraz powodach przechodzenia na edukację pozaszkolną leżących po stronie rodziny. Poniżej zostały przytoczone wypowiedzi nauczycieli, które związane są z izolacją społeczną ucznia:

> *„Myślę, że tutaj są zmniejszone jednak szanse na integrację, na zintegrowanie się z rówieśnikami.(...) Dzieci pełnosprawne jednak będą tak naturalnie zabiegać o to złączenie się, o ten kontakt z rówieśnikami, a dziecko z niepełnosprawnością intelektualną szczególnie będzie miało z tym problem.”* [Nauczycielka współorganizująca kształcenie, staż 2 lata, kod szkoły: SN ed 1-3]

> *„[Dziecko] nie jest w grupie rówieśniczej; ten proces włączania dziecka w grupę cierpi na tym; jeżeli w kontekście społecznym, myślę, że to jednak działa na niekorzyść.”* [Nauczycielka współorganizująca kształcenie, staż 5 lat, kod szkoły: SN ed 1-3]

Badani nauczyciele szukając punktów styku między edukacją domową a inkluzją edukacyjną w swoich wypowiedziach wskazywali na cechy izolacji i wykluczenia ze środowiska rówieśniczego procesu uczenia w domu. Wyraźnie odrzucali możliwość rozumienia edukacji domowej przez pryzmat kształcenia włączającego. Brak kontaktu z rówieśnikami, uniemożliwienie nabywania kompetencji społecznych wskazywane były jako działania pogłębiające izolację społeczną zarówno osób pełnosprawnych, jak również z niepełnosprawnościami.

Odłączenie edukacji pozaszkolnej od inkluzji edukacyjnej przejawiało się również w wypowiedziach związanych z zerwaniem styczności z systemem edukacji, rozumianej w tym przypadku jako realizowanie obowiązku szkolnego na terenie placówki. Poniżej przytoczone zostały utrzymane w tym duchu odpowiedzi:

„Raczej [dziecko] jest wyłączane z tego systemu. Popatrzmy, ile rzeczy robimy w szkole, w których to dziecko będzie brało udział." [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 39 lat, kod szkoły: SP b. ed 1-3]

„[Edukacja domowa jest] bardziej wykluczająca, no właśnie, bo jest poza systemem szkolnym." [Nauczycielka języka polskiego, staż 23 lata, kod szkoły: SP b. ed 4-8]

„Jeśli mamy na myśli takie włączenie w strukturę, w system, gdzie uczą się też inne dzieci, no to nie możemy tego nazwać edukacją włączającą, bo to się nie sprawdza." [Nauczyciel współorganizujący kształcenie, staż 17 lat, kod szkoły: SN ed 4-8]

Z zaprezentowanych wypowiedzi wynika, że dla badanych nauczycieli odejście od systemu szkolno-klasowego wyklucza inkluzyjność z edukacji domowej. Określenie „włączająca" rozumiane jest tutaj jako wcielanie w system tradycyjnej szkoły. Placówka edukacyjna jest przedstawiana jako miejsce, które ma najszersze możliwości doświadczania świata przez ucznia. Jeżeli dziecko zostanie z tego środowiska zabrane, to straci szansę na rozwój taki, jaki mają jego rówieśnicy. Z wypowiedzi badanych wynika, że inkluzja edukacyjna może być realizowana jedynie na terenie placówki edukacyjnej, a skoro nauczanie w domu zrywa to powiązanie, to jednocześnie nie może być postrzegane jako edukacja włączająca.

Izolacja dziecka i wyłączanie z systemu edukacji tradycyjnej było również widziane przez pryzmat powodów jakimi kierują się rodzice przy wyborze edukacji domowej. Jedna z nauczycielek wypowiedziała się w tym temacie w następujący sposób:

„Mnie to przyszła taka myśl, czy rodzice, którzy decydują się na edukację domową, to mają taki bodziec, że ja nauczę lepiej i dam więcej doświadczenia; czy edukacja domowa wiąże się z tym, że ze strachu, że nie pójdzie, nie będzie chodził [uczeń] do szkoły, bo ktoś może tam popchnąć, albo inny uczeń przezwie, albo inny uczeń zrobi coś niemiłego." [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 10 lat, kod szkoły: SP ed 1-3]

W tej wypowiedzi ukryte są dwa powody, którymi może kierować się rodzic. Pierwszym z nich jest chęć samodzielnego uczenia dziecka w taki sposób, którego nie może zapewnić szkoła. Drugi natomiast dotyczy chęci ochronienia przed ewentualnymi zagrożeniami lub trudnościami. Oba powody, według badanej, są przyczyną izolacji ucznia, a w rezultacie przyczyniają się do rozumienia edukacji domowej jako działania sprzecznego z inkluzją edukacyjną.

Ważne jest, aby w tym miejscu zaznaczyć, że część rozmówców prezentowała wręcz przeciwne stanowisko. Dostrzegali oni cechy inkluzji edukacyjnej w edukacji domowej, jednak skupiali się przede wszystkim na realizowaniu obowiązku szkolnego poza szkołą przez dzieci z problemami. Poniżej przytoczone zostały niektóre wypowiedzi nawiązujące do tego:

> *„Ja uczyłam dzieci z edukacji domowej, które były w spektrum autyzmu i mieliśmy zajęcia jeden na jeden; to były osoby, które wiem, że w grupie miałyby ogromną trudność, żeby się odnaleźć; więc to, że oni się uczyli jeden na jeden i w swoich warunkach takich dla nich dobrych, to oni mnie uczyli tego, w jaki sposób ja mam im pomóc."* [Nauczycielka biologii, staż 20 lat, kod szkoły: SP ed 4-8]

> *„Ja myślę o dzieciach ze spektrum, dla których w jakimś tam stopniu może być to wielce pomocne; w sensie pewnie w tym środowisku domowym lepiej funkcjonują."* [Nauczycielka współorganizująca kształcenie, staż 5 lat, kod szkoły: SN ed 1-3]

> *„W szkole masowej [uczeń] po prostu źle się czuł; był przytłoczony liczbą bodźców, przetłoczoną klasą i ta edukacja domowa dla tej rodziny jako jednostki była zbawieniem, bo dziecko odżyło. Ono było posyłane na zajęcia dodatkowe, na które on chciał chodzić, na programowanie; ale ta cała edukacja, która odbywała się w domu na jego warunkach i w jego tempie, systemie na pewno mu pomogła."* [Nauczycielka współorganizująca kształcenie, staż 5 lat, kod szkoły: SN ed 1-3]

> *„Często wydaje mi się, że [edukacja domowa] to jest takie jedyne rozwiązanie dla rodziców tego dziecka [z problemami]; bo generalnie szkoły publiczne nie są dostosowane tak naprawdę do tej edukacji włączającej; dużo się o tym się mówi, ale uważam, że to jest nieporozumienie, kompletne nieporozumienie, dlatego, że dziecko z zaburzeniami ono naprawdę też jest mądre i ono czuje, że jest inne i funduje się mu takie poczucie nierównego traktowania, takiej alienacji. (...) Wydaje mi się, że jak najbardziej edukacja domowa to jest dobre rozwiązanie dla edukacji włączającej, lepsze niż szkoła publiczna"* [Nauczycielka języka angielskiego, staż 22 lata, kod szkoły: SP ed 4-8]

W tych wypowiedziach edukacja pozaszkolna wskazywana jest jako rozwiązanie problemów adaptacyjnych uczniów w spektrum autyzmu oraz szansa na pobieranie kształcenia w warunkach sprzyjających możliwościom psychorozwojowym dziecka z deficytami. Pomimo

tego, że uczestnicy wywiadów w większości nie łączyli wprost inkluzji edukacyjnej z edukacją domową, to kontekst ich odpowiedzi wskazuje na punkty styczne między oboma zagadnieniami. Środowisko domowe, w przeciwieństwie do szkoły, wskazywane jest jako teren umożliwiający dziecku realizowanie podstawy programowej w pełni zindywidualizowany sposób. Badani wskazywali przy tym słabe punkty szkolnictwa ogólnego (zbyt liczne klasy, przebodźcowanie uczniów, brak czasu i możliwości na podejście indywidualne) oraz wykazywali się empatią w stosunku do dziecka, które musi funkcjonować w takim systemie. Zauważali również fikcyjność realizowania inkluzji edukacyjnej na terenie szkoły.

Niektóre wypowiedzi wprost wskazywały na konieczność wyrównania szans edukacyjnych rozumianych w szerokim kontekście. Poniżej przytoczono kilka z nich:

> *„Zależy jak to będzie się rozumieć te same pojęcie edukacji [domowej], bo jeśli chodzi o to, żeby każdy [uczeń] miał równe szanse, no to wtedy możemy powiedzieć tak, że to jest taka edukacja włączająca."* [Nauczyciel współorganizujący kształcenie, staż 17 lat, kod szkoły: SN ed 4-8]

> *„Dziecko się uczy na różnych poziomach społecznych, a nie tylko książki; edukacja domowa nie wyłączy dziecka z takiej szerokiej edukacji."* [Nauczycielka świetlicy, staż 20 lat, kod szkoły: SP b. ed 1-3]

> *„Albo wcale nie potrzebuje [rówieśników]; ma takie swoje zainteresowania przedziwne, żyje w swoim uniwersum."* [Nauczycielka religii, staż 28 lat, kod szkoły: SP b. ed 4-8]

Wypowiedzi te cechuje szerokie myślenie o możliwościach pozyskiwania wiedzy przez dziecko. Edukacja nie ogranicza się tu do rówieśników, klasy szkolnej czy nawet do domu, ale rozciąga się na wszystkie przejawy doświadczania świata, z jakimi ma do czynienia uczeń. Edukacja pozaszkolna jest zatem w takim rozumieniu jedynie wyborem drogi, która prowadzi do osiągnięcia celu jakim jest bycie człowiekiem świadomym siebie i swojego otoczenia.

Jedna z nauczycielek odniosła się do inkluzji edukacyjnej w edukacji domowej rozpatrując sytuację całej grupy uczniów, która jest w ten proces zaangażowana. Poniżej została przytoczona jej wypowiedź:

„Są też dzieci, które w tym uczestniczą [w procesie włączania]; to nie zawsze będzie [dla nich] bezpieczne; może to, że widzą różne sytuacje akurat jest dobre, ale wydaje mi się, że są sytuacje, gdzie rzeczywiście edukacja domowa jest jedynym wyjściem, ale nie może też być rodzajem ucieczki." [Nauczycielka języka polskiego, staż 10 lat, kod szkoły: SP ed 4-8]

Wypowiedź ta jest jedyną sytuacją, w której zwrócona została uwaga na szersze grono uczestników inkluzji edukacyjnej. Klasa szkolna jako grupa rówieśnicza jest wskazana jako środowisko, które bierze udział w procesie włączania. Nie jest ono bierne, ale podlega zmianom. Zdaniem badanej nauczycielki bycie świadkiem takich przemiany jest korzystne dla uczniów, ponieważ stwarza im możliwości doświadczenia odmienności oraz nabywania umiejętności społecznych. Badana zaznacza jednak, że proces inkluzji może stwarzać również pewne ryzyko. Mówi wprost o „niebezpieczeństwie", które można rozumieć szeroko. Może to być zagrożenie związane zarówno z przemocą fizyczną, jak i psychiczną. W jej wypowiedzi pojawia się wątek skierowania ucznia na edukację domową, jako sposób na uniknięcie sytuacji zagrażającej bezpieczeństwu klasy, za które odpowiedzialny jest nauczyciel. Podjęcie takiej decyzji powinno jednak być poprzedzone próbą zespolenia ucznia z niepełnosprawnością oraz środowiska szkolnego, tak, aby powodem ewentualnego przejścia do nauczania w domu nie była chęć „ucieczki" ze szkoły.

W takim rozumieniu, inkluzja edukacyjna jest możliwa jedynie w przypadku takich dzieci, których zachowania skategoryzowane byłyby jako „bezpieczne" dla grupy, a edukacja pozaszkolna w takiej sytuacji stawałaby się przykładem ekskluzji.

Podsumowując postrzeganie przez nauczycieli edukacji domowej w kontekście inkluzji edukacyjnej należy zauważyć, że uczestnicy wywiadów fokusowych nie biorą w ogóle pod uwagę włączania się innych osób i innych grup (pozaszkolnych) w proces edukacji i rehabilitacji dziecka. Przez ich wypowiedzi przebija się powiązanie edukacji włączającej zanurzonej jedynie w środowisku szkolnym. Jedna z uczestniczek wywiadów powiedziała o tym wprost:

„Edukacja włączająca kojarzy mi się tylko i wyłącznie z dziećmi, które mają jakieś deficyty rozwojowe i które powinny wejść do szkoły." [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 34 lata, kod szkoły: SP ed 1-3]

Takie postrzeganie inkluzji edukacyjnej może wynikać ze stawianych szkole wymaganiach państwa. Planowanie, realizowanie i rozliczanie podejmowanych przez nauczycieli działań z tym związanych sprowadza edukację włączającą do martwego paragrafu. Dostrzeganie przez nauczyciela braku możliwości realizowania podejścia indywidualnego, deficyt czasu na budowanie relacji uczeń-uczeń oraz uczeń-nauczyciel sprawia, że podejście otwartości względem ucznia z jakimikolwiek problemami, zamieniana się w podejście ukrytej niechęci. Należy również zauważyć, że we wszystkich przytoczonych wyżej wypowiedziach postawiony został znak równości między integracją a inkluzją. Rozmówcy wprost używają sformułowania „integracja" lub traktują inkluzję jako jej synonim. W rezultacie, uwidocznione zostaje dodatkowo podejście ignorancji w stosunku do inkluzji edukacyjnej, jak również edukacji domowej. Można je zaobserwować w sytuacji mylenia pojęć oraz niedostrzeganiu zbieżnych punktów kluczowych edukacji domowej i edukacji włączającej. Można zatem wywnioskować, że pomimo zmiany w podejściu do osób z niepełnosprawnościami, zagadnienie edukacji włączającej w omawianych badanych szkołach pozostaje wciąż na poziomie integracji. W wypowiedziach badanych nadal uwaga skierowana jest jedynie na „dopasowanie" dziecka z trudnościami do środowiska szkolnego, a ewentualnym powodem niepowodzenia tego procesu jest wadliwy system edukacji. Uczestnicy wywiadów realizują w ten sposób trend niemocy edukacyjnej szkoły, w niektórych przypadkach wręcz trend ucieczki od odpowiedzialności. Warto też zauważyć, że jedyną niepełnosprawnością wymienioną w trakcie wszystkich przeprowadzonych wywiadów fokusowych, która przytaczana była jako dobry przykład edukacji włączającej było spektrum autyzmu. Zjawisko to jest w pełni zrozumiałe, jeśli spojrzy się na dużą obecność takich dzieci w szkołach. Ze względu na bazowanie na swoich doświadczeniach, nauczyciele zauważali w tym przypadku sens procesu włączania, chociaż krytycznie odnosili się do samej jego realizacji.

Uczestnicy wywiadów nie potrafili również dostrzec możliwości zastosowania innych ścieżek włączania na przykład w postaci realizowana inkluzji społecznej w miejsce inkluzji edukacyjnej.

III.3.3 Edukacja domowa w kontekście dziecka i rodzica

W tym bloku tematycznym przed nauczycielami zostały postawione pytania dotyczące dedykowania edukacji domowej konkretnej grupie uczniów oraz wyeliminowanie tych dzieci, które w ocenie badanych nie powinny korzystać z takiej formy kształcenia. Następnie

poproszono o podanie korzyści jakie mogą dotyczyć ucznia objętego edukacją domową. Podobne pytanie postawiono w kontekście rodzica uczącego swoje dziecko w domu.

III.3.3.1 Dzieci uczestniczące w edukacji domowej

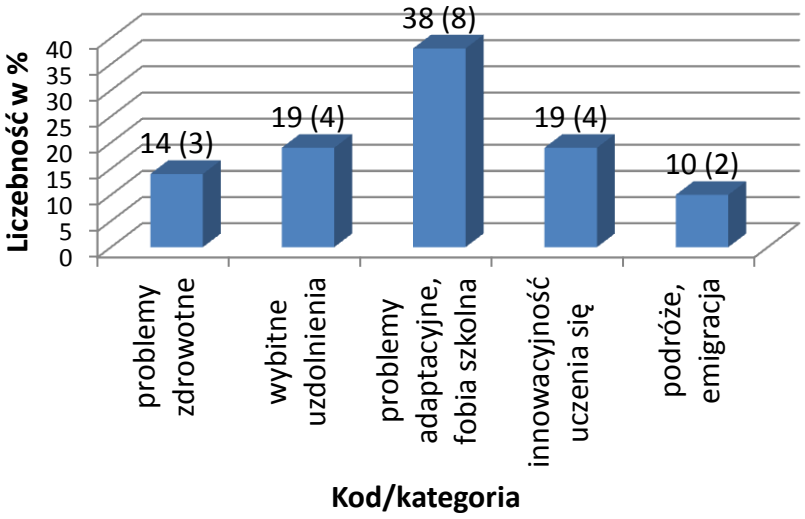
W pierwszym pytaniu nauczyciele zostali poproszeni o określenie, które dzieci powinny w szczególności móc korzystać z edukacji pozaszkolnej. W swoich odpowiedziach rozmówcy proponowali dzieci z różnymi dysfunkcjami, jak również wskazywali na dużo szerszą grupę odbiorców. Podane przez nich kategorie zostały uszeregowane przez grupę według przypisanej im rangi. Zestawienie odpowiedzi prezentowanych przez poszczególne grupy fokusowe znajduje się w tabeli (Tabela 17).

Tabela 17. Do jakich dzieci powinna być skierowana edukacja domowa? – odpowiedzi nauczycieli według rang.

Ranga	Propozycje nauczycieli	Kod grupy	Kod/kategoria
1	dzieci z problemami zdrowotnymi (białaczka, choroby widoczne, autyzm, agresja, zespół Aspergera – ciężki przebieg, zagrażający innym)	SP b. ed 1-3	problemy zdrowotne
1	dzieci uzdolnione (pracowite, obowiązkowe)	SP b. ed 4-8	dzieci wybitnie uzdolnione
1	dzieci po traumatycznych wydarzeniach	SN ed 1-3	problemy adaptacyjne, fobia szkolna
1	dzieci świadome, z jasnym celem (takie, które szkoła ogranicza)	SN ed 4-8	innowacyjność uczenia się
1	dzieci z problemami zdrowotnymi (choroby przewlekłe, choroby uniemożliwiające wyjście z domu, choroby psychiczne)	SP ed 4-8	innowacyjność uczenia się
1	dzieci z fobią szkolną	SP ed 1-3	problemy adaptacyjne, fobia szkolna
1	dzieci z problemami z koncentracją uwagi, nadwrażliwością	SN b. ed 1-3	problemy adaptacyjne, fobia szkolna
2	dzieci wybitnie uzdolnione (sport wyczynowy, sztuka)	SP b. ed 1-3	dzieci wybitnie uzdolnione
2	dzieci z problemami zdrowotnymi (z niepełnosprawnościami ruchowymi (leżące), choroby widoczne, zespół Touret'a, obniżona odporność)	SP b. ed 4-8	problemy zdrowotne
2	dzieci chętne do alternatywnej formy edukacji	SN ed 1-3	innowacyjność uczenia się

2	dzieci z zachowaniami niebezpiecznymi	SN ed 4-8	problemy adaptacyjne, fobia szkolna
2	dzieci z fobią szkolną	SP ed 4-8	problemy adaptacyjne, fobia szkolna
2	dzieci nadwrażliwe na bodźce	SP ed 1-3	problemy adaptacyjne, fobia szkolna
2	dzieci rodziców podróżujących	SN b. ed 1-3	podróże, emigracja
3	dzieci z problemami z adaptacją	SP b.ed 1-3	problemy adaptacyjne, fobia szkolna
3	dzieci "wagabundów", emigracja	SP b.ed 4-8	podróże, emigracja
3	dzieci w spektrum autyzmu, indywidualiści, introwertycy	SN ed. 1-3	problemy zdrowotne
3	wolno pracujące, nienadążające za grupą, zbyt wrażliwe	SN ed. 4-8	problemy adaptacyjne, fobia szkolna
3	z pasjami, sportowcy, artyści, z ograniczeniami czasowymi	SP ed 4-8	dzieci wybitnie uzdolnione
3	dla dzieci świadomych rodziców	SP ed 1-3	innowacyjność uczenia się
3	dzieci z pasjami	SN b.ed 1-3	dzieci wybitnie uzdolnione

Rozkład procentowy kategorii nadawanych wypowiedziom uczestników wywiadów został pokazany na wykresie poniżej (Wykres 14).



Wykres 14. Procentowy rozkład kodów w pytaniu „Do jakich dzieci powinna być skierowana edukacja domowa?" (N=21).

Z przytoczonych odpowiedzi rozmówców wyłania się 5 kategorii takich jak: 1) problemy zdrowotne, 2) wybitne uzdolnienia 3) problemy adaptacyjne w tym z fobią szkolną, 4) innowacyjność uczenia się oraz 5) podróże i emigracja. Są one uszeregowane na różnych poziomach rankingu, jednak wskazują na wspólny trend myślenia o przeznaczeniu edukacji domowej.

W ramach pierwszej kategorii powiązanej z 1) problemami zdrowotnymi (14%, 3 odpowiedzi) warto zauważyć, że rozmówcy wskazywali te choroby, które ich zdaniem są związane z trudnościami fizycznymi i psychicznymi. Deficyty związane z fizycznością rozpatrywane były przez nauczycieli jako te, które uniemożliwiają lub mocno ograniczają możliwość dotarcia ucznia do placówki szkolnej. Dodatkowo edukację domową polecano tym dzieciom, u których choroby widoczne, w tym deformacje, mogłyby spowodować stygmatyzację. W grupie chorób neurorozwojowych wymieniane najczęściej były dzieci ze spektrum autyzmu. W tym przypadku nauczyciele wskazywali na potrzebę kształcenia się poza szkołą uczniów z ciężkim przebiegiem zespołu Aspergera w tym takich, którzy zagrażaliby bezpieczeństwu swojemu i innych.

Drugą kategorią wyłaniającą się z przedstawionych odpowiedzi badanych nauczycieli są 2) wybitne uzdolnienia (19%, 4 odpowiedzi). Edukacja domowa wskazywana była w tym przypadku jako możliwość pogodzenia pasji i talentu dziecka, często wymagających dużego

nakładu czasu oraz mobilności, z pobieraniem nauki w ramach podstawy programowej. W tym przypadku edukacja pozaszkolna postrzegana była przez nauczycieli jako idealne rozwiązanie sprzyjające samorozwojowi ucznia.

Trzecią bardzo szeroką kategorią są 3) problemy adaptacyjne (38%, 8 odpowiedzi). Wśród zaproponowanych odpowiedzi pojawiały się nadwrażliwość na bodźce, problemy z koncentracją uwagi, dzieci pracujące zbyt wolno oraz takie, które prezentują zachowania agresywne. W sformułowanej odpowiedzi dotyczącej dzieci „zbyt wolno pracujących" można dopatrywać się uczniów z dysfunkcjami lub ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W tej kategorii pojawiła się również fobia szkolna, która została tu zakwalifikowana ze względu na bardzo poważne problemy adaptacyjne prowadzące w efekcie do rezygnacji dziecka z uczęszczania do szkoły.

Ciekawą czwartą kategorią jest 4) innowacyjność uczenia się (19%, 4 odpowiedzi). Badani nauczyciele podając taką propozycję odpowiedzi, wskazywali na chęć szukania innych dróg edukowania niż tradycyjna szkoła. Warto zauważyć, że stosowali słowo „świadomie" w kontekście zarówno dziecka chcącego się uczyć, jak i rodzica podejmującego się tego wyzwania. Wskazuje to na podkreślenie świadomości celu, jakim się kierują uczestnicy edukacji domowej, ale również na odpowiedzialności jaką na siebie przyjmują.

Ostatnią wyłonioną z tej części wywiadu fokusowego kategorią są 5) podróże i emigracja (10%, 2 odpowiedzi). Edukacja domowa wskazywana była jako rozwiązanie problemów logistycznych w przypadku dzieci rodziców podróżujących. Dawała również możliwość kształcenia się zgodnie z polskim systemem edukacji uczniom przebywającym poza granicami kraju.

Podsumowując postawione uczestnikom wywiadów pytanie dotyczące określenia, które dzieci powinny w szczególności móc korzystać z edukacji domowej można stwierdzić, że edukacja pozaszkolna nie jest kojarzona jedynie z nauczaniem dzieci z chorobami fizycznymi, rozwojowymi lub psychicznymi. Pomimo tego, że na wszystkich poziomach rankingu pojawiły się problemy zdrowotne (zwłaszcza dzieci ze spektrum autyzmu, z którymi najczęściej nauczyciele spotykają się w codziennej pracy zawodowej), to jednak zakres potencjalnych odbiorców edukacji domowej wskazywany jest przez uczestników wywiadów dość szeroko. Analizując podejście badanych do kierowania dzieci szczególnie uzdolnionych na alternatywną formę kształcenia, można zauważyć realizowanie się w praktyce trendu niemocy edukacyjnej. Szkoła w tym przypadku nie podąża za potrzebami lub

umiejętnościami dziecka, ale wręcz ogranicza jego samorozwój poprzez sztywne ramy klasowo-lekcyjne i programowe.

W sytuacji dzieci z problemami adaptacyjnymi zauważalne jest podejście sugerujące brak możliwości indywidualizacji pracy z uczniem, a co za tym idzie również brak roztoczenia nad nim wsparcia emocjonalnego i psychologicznego. Przeładowane klasy, ciągły wyścig z czasem, rywalizacja oraz przebodźcowanie obecne w szkole są katalizatorami pogłębiania się problemów adaptacyjnych dziecka, prowadząc nawet do fobii szkolnej.

Ważnym elementem jest zauważenie potrzeb świadomych rodziców i uczniów, którzy korzystając z możliwości prawnych podejmują się innych form edukowania. Pojawienie się w rankingu odpowiedzi rodzin edukujących w domu wskazuje na rosnące w społeczeństwie zainteresowanie edukacją domową oraz coraz większą świadomość jej obecności w życiu społecznym. Dzięki takim podejściom staje się ona jedną z możliwości kontynuowania lub pobierania nauki dla polskich dzieci przebywających poza granicami kraju.

III.3.3.2 Dzieci, które nie powinny uczestniczyć w edukacji domowej – wskazane przez nauczycieli rangi

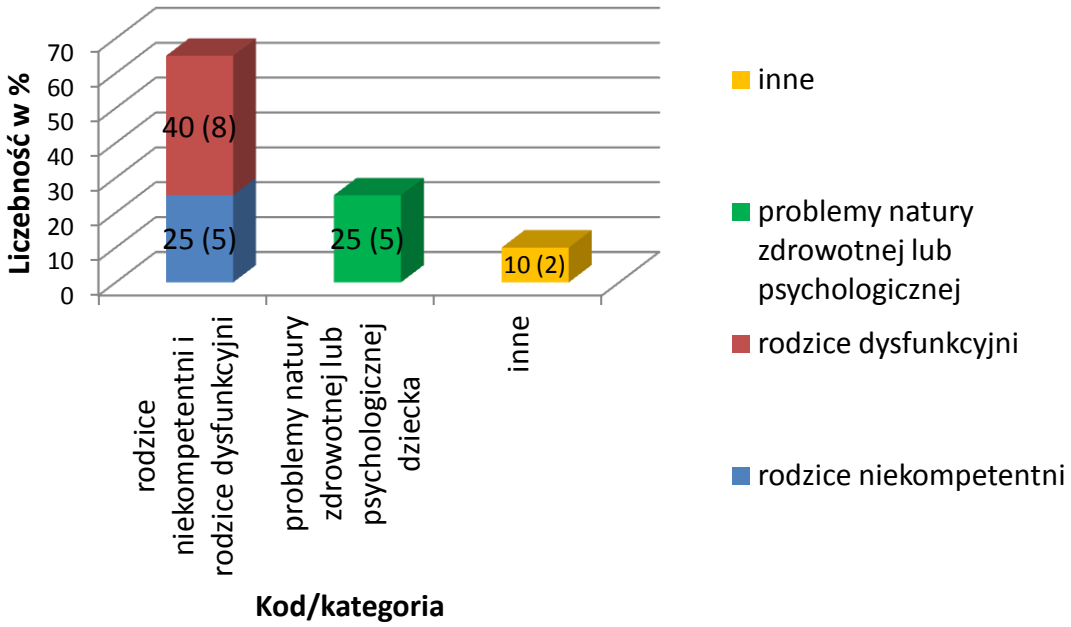
Kolejnym pytaniem, które w prowokacyjny sposób zostało postawione rozmówcom, była prośba o wskazanie, które dzieci nie powinny mieć możliwości korzystania z edukacji domowej. Po zebraniu propozycji nauczyciele zostali poproszeni o nadanie poszczególnych rang swoim odpowiedziom. Poniższa tabela (Tabela 18) prezentuje zestawione według rang wskazania badanych.

Tabela 18. Jakie dzieci nie powinny korzystać z edukacji domowej? – odpowiedzi nauczycieli według rang.

Ranga	Propozycje nauczycieli	Kod grupy	Kod/kategoria
1	dzieci z rodzin patologicznych	SP b. ed 1-3	rodzice dysfunkcyjni
1	brak kompetencji rodziców (merytorycznych)	SP b. ed 4-8	rodzice niekompetentni
1	dzieci, gdzie rodzic jest niekompetentny, wywierający zbyt dużą presję	SN ed 1-3	rodzice niekompetentni
1	dzieci z rodziny patologicznej	SN ed 4-8	rodzice dysfunkcyjni
1	dzieci z depresją	SP ed 4-8	problemy natury zdrowotnej lub psychologicznej

1	dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (w każdy stopniu)	SP ed 1-3	problemy natury zdrowotnej lub psychologicznej
1	rodzice dysfunkcyjni	SN b. ed 1-3	rodzice dysfunkcyjni
2	dzieci rodziców chorych psychicznie	SP b. ed 1-3	rodzice dysfunkcyjni
2	zaburzone relacje rodzinne	SP b. ed 4-8	rodzice dysfunkcyjni
2	dzieci niedostosowane społecznie	SN ed 1-3	problemy natury zdrowotnej lub psychologicznej
2	bez wsparcia rodzica	SN ed 4-8	rodzice dysfunkcyjni
2	rodzic nie ma odpowiednich kompetencji	SP ed 4-8	rodzice niekompetentni
2	dzieci rodziców niewydolnych wychowawczo	SP ed 1-3	rodzice dysfunkcyjni
2	rodzic nie może zapewnić kontaktu z rówieśnikami	SN b. ed 1-3	rodzice niekompetentni
3	dzieci z dobrymi relacjami rówieśniczymi	SP b.ed 4-8	inne
3	dzieci z chorobami widocznymi	SN ed. 1-3	problemy natury zdrowotnej lub psychologicznej
3	dzieci z ADHD (brak skupienia się w domu)	SN ed. 4-8	problemy natury zdrowotnej lub psychologicznej
3	dzieci uciekające od obowiązków	SP ed 4-8	inne
3	brak warunków w domu do nauki	SP ed 1-3	rodzice niekompetentni
3	dzieci rodziców nieświadomych przyszłości dziecka, celu podjęcia edukacji domowej	SN b.ed 1-3	rodzice dysfunkcyjni

Na poniższym wykresie został pokazany procentowy rozkład kategorii (Wykres 15).



Wykres 15. Procentowy rozkład kodów w pytaniu „Jakie dzieci nie powinny korzystać z edukacji domowej?" (N=20).

Jak widać z przedstawionych na wykresie danych z odpowiedzi badanych nauczycieli można wyłonić 4 kategorie: 1) rodzice niekompetentni, 2) rodzice dysfunkcyjni, 3) problemy natury zdrowotnej lub psychologicznej dziecka oraz 4) inne. Pierwsze dwie, stanowiące zdecydowaną większość (65%, 13 odpowiedzi), wskazują na rodzica jako główny czynnik hamujący możliwość przyznania dziecku edukacji domowej. Wszystkie te odpowiedzi zostały podzielone według dwóch kategorii. Pierwsza z nich to 1) rodzic niekompetentny (25%, 5 odpowiedzi). W ramach niej wskazywane były brak wiedzy merytorycznej oraz pedagogicznej. Rodzic taki nie mógłby uczyć swojego dziecka, ponieważ nie jest w stanie przekazać mu wymaganej wiedzy, a dodatkowo nie mając odpowiedniego podejścia pedagogicznego, mógłby wywierać zbyt duży nacisk na dziecko, co skutkowałoby problemami natury psychologicznej. Badani podkreślali konieczność zapewnienia przez rodzica kontaktu z rówieśnikami, w celu uniknięcia przez dziecko izolacji i aspołeczności. Stawiali również przed rodzicem obowiązek zapewnienia dziecku warunków do nauki. W przypadku, gdy te wymagania nie będą spełnione, dziecko nie powinno mieć możliwości edukowania się w domu.

Drugą kategorią jest 2) rodzic dysfunkcyjny (40%, 8 odpowiedzi). Zostali do niej zakwalifikowani rodzice z zaburzeniami psychicznymi, psychologicznymi, z zaburzonymi relacjami, niewydolni wychowawczo, nieudzielający wsparcia swojemu dziecku oraz ci, którzy nie są świadomi podejmowanego obowiązku w postaci edukacji swojego dziecka. W tym przypadku ważny również był cel jakim kierowali się rodzice decydując się na edukację pozaszkolną. Badani wskazywali na zagrożenie pogłębiania się zachowań patologicznych oraz utrwalania zaburzonych relacji w przypadku, gdy dziecko pozostaje pod wyłączną opieką rodzica.

W obu tych kategoriach wyraźnie widoczne jest podejście autorytarne oraz trend misji edukacyjno-wychowawczej prezentowanej przez nauczycieli. Jest on podparty obawami przed zaniedbaniem edukacyjnym, bytowym i psychologoczno-pedagogicznym dziecka, które w sytuacji uczęszczania do szkoły mogłoby otrzymać wsparcie nauczycieli, specjalistów oraz odpowiednich instytucji.

Trzecią wyłonioną kategorią są 3) problemy zdrowotne i psychologiczne dziecka (25%, 5 odpowiedzi). Badani wskazywali, że uczniowie, którzy zmagają się z chorobami widocznymi, niepełnosprawnością intelektualną w każdym stopniu, z depresją, ale również z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD) oraz niedostosowaniem społecznym powinny uczęszczać do szkoły. Rozmówcy argumentowali swoje decyzje tym, że dla tych dzieci jest to swoisty „poligon doświadczalny", dzięki któremu będą nabierały odporności i siły psychicznej. Szkoła ma zatem pełnić funkcję szczepionki, dzięki której uczniowie z problemami będą mogli uodpornić się na społeczne postrzeganie ich deficytów. Proces ten przebiegałby dwutorowo, ponieważ dotyczyłby również uczniów uczęszczających do tej samej klasy co dziecko z niedostosowaniem społecznym. Byłby w tym przypadku element nauki grupy rówieśniczej poprzez przygotowanie jej do życia w „nieidealnym społeczeństwie". Warto również wskazać na odpowiedź pozbawiającą dzieci z ADHD możliwości edukowania się w domu. Co ciekawe, argumentem za nauką w szkole był brak możliwości lub ewentualnie duże trudności ze skupieniem się ucznia w domu. Szkoła, która nieco wcześniej wskazywana była jako miejsce nieprzyjazne dzieciom wrażliwym na bodźce, staje się teraz swoistym wyzwaniem dla ucznia z nadpobudliwością psychoruchową. Pozostawienie w szkole dzieci z ADHD ze względu na lepsze warunki do nauki niż w domu, wydaje się propozycją nieprzystającą do rzeczywistości. Warte zauważenia jest to, że ta sama grupa we wcześniejszym pytaniu wskazała edukację domową jako formę przeznaczoną dla dzieci wolno pracujących, nienadążających za grupą oraz zbyt wrażliwych. Zestawienie

dwóch kontrastujących ze sobą odpowiedzi może wskazywać na niejednoznaczne poglądy w temacie edukacji pozaszkolnej lub na indywidualne doświadczenia, które przenoszą się na podejmowane przez nauczycieli decyzje.

Dwie odpowiedzi, które ze względu na swoją całkowitą autonomiczną odmienność, zostały zakwalifikowane do kategorii 4) inne. Badani sprzeciwiali się umożliwieniu edukowania w domu dzieciom, które mają rozbudowane dobre relacje rówieśnicze. Uznali, że wyjście takich uczniów z klasy mogłoby być ze szkodą dla ich kompetencji społecznych, ale również dla samej szkoły jako społeczności.

Podobna sytuacja dotyczy dzieci, które uciekają od obowiązków i odpowiedzialności. Tym razem szkoła ma być dla nich motorem napędowym i miejscem, gdzie będą doskonalić się w samodyscyplinie i obowiązkowości.

Podsumowując, warto zwrócić uwagę na szczególne znaczenie rodzica i jego funkcji w edukacji domowej. Intrygujące jest to, że to właśnie on zdominował wyznaczanie, które z dzieci nie powinny być uczone w domu. Badani skupi się na roli rodzica-nauczyciela odwołując się do swojego doświadczenia zawodowego realizując w ten sposób trend wyłączności zawodowej. Dodatkowo, podkreślali konieczność misji edukacyjno-wychowawczej jako procesu zachodzącego w placówce oświatowej zarówno względem dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, jak również uczniów z problemami zdrowotnymi i psychologicznymi. W ten sam trend wpisuje się kontrola postępów w przypadku uczniów nieobowiązkowych, bez samodyscypliny. Natomiast trend wsparcia widoczny jest w chęci zatrzymania dzieci aktywnych, otwartych na relacje rówieśnicze w szkole. Placówka edukacyjna ma zapewnić im możliwość samorealizowania i rozwijania swoich kompetencji.

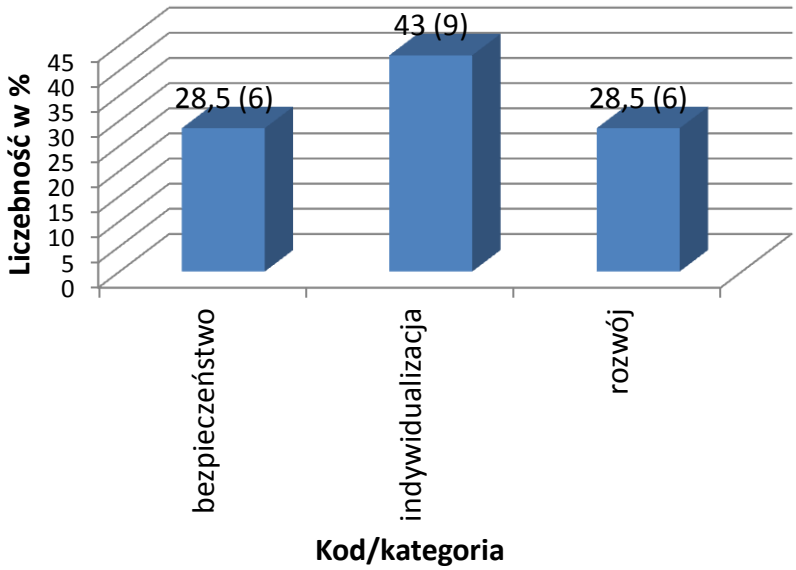
III.3.3.3 Korzyści płynące z edukacji domowej dla dziecka - wskazane przez nauczycieli rangi

Badani zostali poproszeni o wypowiedzenie się na temat korzyści względem dziecka, jakie mogą płynąć z edukacji domowej. Zebrane odpowiedzi zostały zapisane, a następnie uszeregowane według rangi przez grupę. W poniższej tabeli (Tabela 19) zestawiono uzyskane informacje.

Tabela 19. Jakiego rodzaju korzyści mogą płynąć dla dziecka z edukacji domowej? – odpowiedzi nauczycieli według rang.

Ranga	**Propozycje nauczycieli**	**Kod grupy**	**Kod/kategoria**
1	bezpieczeństwo (spokój, optymalne warunki)	SP b. ed 1-3	bezpieczeństwo
1	brak presji i stresu	SP b. ed 4-8	bezpieczeństwo
1	bezpieczeństwo, spokój	SN ed 1-3	bezpieczeństwo
1	głębsze relacje z rodzicem	SN ed 4-8	rozwój
1	brak stresu	SP ed 4-8	bezpieczeństwo
1	indywidualne podejście	SP ed 1-3	indywidualizacja
1	nadrobienie zaległości i braków	SN b. ed 1-3	indywidualizacja
2	indywidualizacja (lepsza niż w klasie)	SP b. ed 1-3	indywidualizacja
2	elastyczny czas pracy	SP b. ed 4-8	indywidualizacja
2	brak indoktrynacji	SN ed 1-3	bezpieczeństwo
2	nieszablonowe myślenie	SN ed 4-8	rozwój
2	relacja z rodzicem	SP ed 4-8	rozwój
2	czas spędzony z rodzicem	SP ed 1-3	rozwój
2	podejście indywidualne	SN b. ed 1-3	indywidualizacja
3	rozwój zdolności	SP b.ed 1-3	rozwój
3	pełna indywidualizacja	SP b.ed 4-8	indywidualizacja
3	dziecko jest wypoczęte	SN ed. 1-3	indywidualizacja
3	indywidualizm	SN ed. 4-8	indywidualizacja
3	kreatywna, nieszablonowa nauka	SP ed 4-8	indywidualizacja
3	nie ma porównywania się, nie ma ocen	SP ed 1-3	bezpieczeństwo
3	rozwijanie ciekawości świata	SN b.ed 1-3	rozwój

Rozkład procentowy tych kategorii został pokazany na poniższym wykresie (Wykres 16).



Wykres 16. Procentowy rozkład kodów w pytaniu „Jakiego rodzaju korzyści mogą płynąć dla dziecka z edukacji domowej?" (N=21)

W zaproponowanych odpowiedziach wyraźny jest podział na trzy kategorie: 1) bezpieczeństwo, 2) indywidualizacja oraz 3) rozwój. Najliczniejsze odpowiedzi pojawiły się w ramach 1) indywidualizacji (43%, 9 odpowiedzi). Badani wskazywali na korzyść w postaci pełnego dostosowania treści, form, metod oraz czasu nauki w zależności od możliwości dziecka. Podkreślali nieszablonowość podejścia do poszczególnych przedmiotów szkolnych, kreatywność dziecka w szukaniu nowych wiadomości, możliwość nadrabiania ewentualnych zaległości w dogodnym dla ucznia momencie. Zwracali też uwagę na elastyczność czasu, który dziecko może poświęcić nauce oraz na korzystanie z odpoczynku w ramach potrzeb dziecka.

Drugą dużą kategorią jest 2) rozwój dziecka (28,5%, 6 odpowiedzi). Edukacja domowa postrzegana była w kontekście korzyści jako możliwość pogłębiania swoich zainteresowań, kształtowania talentów i pasji. Nauczyciele podkreślali utrwalenie lub wykształcenie w dziecku naturalnej ciekowości świata i chęci poznawania go poprzez bezpośrednie doświadczanie. Dużą wagę przykładali również do możliwości rozwijania nieszablonowego myślenia, wychodzącego nawet poza ramy podstawy programowej. Również w tej kategorii jako korzyść postrzegana była relacja z rodzicem. Badani zauważali, że możliwość spędzenia czasu na wspólnej nauce sprzyja rozwojowi wzajemnych relacji i budowaniu zaufania.

Ostatnią kategorią jest 3) bezpieczeństwo (28,5%, 6 odpowiedzi). Było ono rozumiane zarówno literalnie jako zapewnienie dziecku spokoju czy ochrona przed indoktrynacją, ale również jako brak stresu (chociażby związanego z porównywaniem wzajemnych ocen uczniów) oraz presji szeroko rozumianej społeczności szkolnej.

Przyglądając się temu zestawieniu można zaobserwować podejście otwartości i trend wsparcia. Jednak tym razem jest to świadome rozeznanie korzyści, jakie uczeń może uzyskać będąc edukowanym przez rodzica w domu. Opieka w tym kontekście jest chęcią kreowania rzeczywistości w taki sposób, aby dziecko mogło jak najlepiej się rozwijać z uwzględnieniem jego indywidualnych potrzeb.

III.3.3.4 Korzyści płynące z edukacji domowej dla rodzica - wskazane przez nauczycieli rangi

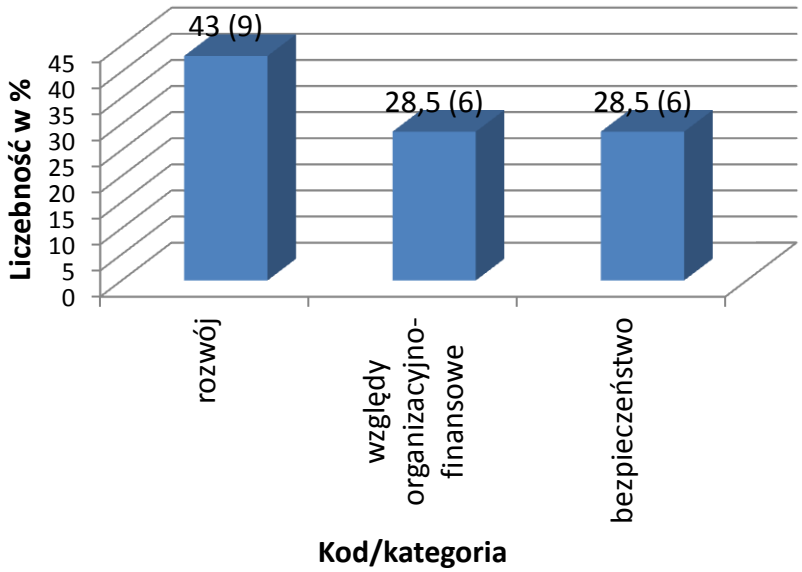
Ostatnim pytanie w tym bloku tematycznym było znalezienie korzyści jakie posiada rodzic edukujący swoje dziecko w domu. Podobnie jak w przypadku zalet dla dziecka, badani zostali poproszeni o zaproponowanie swoich kategorii, a następnie nadanie im rang. Uzyskane dane przedstawia poniższa tabela (Tabela 20).

Tabela 20. Jakie korzyści mogą płynąć z edukacji domowej dla rodziców? – odpowiedzi nauczycieli według rang.

Ranga	Propozycje nauczycieli	Kod grupy	Kod/kategoria
1	kontrola nad treściami, metodami, formami pracy	SP b. ed 1-3	bezpieczeństwo
1	finansowe (logistyczne)	SP b. ed 4-8	względy organizacyjno-finansowe
1	pogłębione więzi rodzinne	SN ed 1-3	rozwój
1	głębsze relacje z dzieckiem	SN ed 4-8	rozwój
1	swoboda organizacyjna	SP ed 4-8	względy organizacyjno-finansowe
1	ma świadomość czego uczy się jego dziecko	SP ed 1-3	bezpieczeństwo
1	rozwój odpowiedzialności za postępy dziecka (nauka)	SN b. ed 1-3	rozwój
2	bezpieczeństwo dziecka	SP b. ed 1-3	bezpieczeństwo
2	kontrola nad treściami	SP b. ed 4-8	bezpieczeństwo
2	rodzic ma kontrolę nad rozwojem dziecka, brak indoktrynacji	SN ed 1-3	bezpieczeństwo
2	większy wpływ na wychowanie	SN ed 4-8	bezpieczeństwo

2	relacja z dzieckiem	SP ed 4-8	rozwój
2	czas z dzieckiem	SP ed 1-3	rozwój
2	łatwość organizacyjna	SN b. ed 1-3	względy organizacyjno-finansowe
3	elastyczność czasu nauki (wolność, niezależność)	SP b.ed 1-3	względy organizacyjno-finansowe
3	pogłębione relacje rodzinne	SP b.ed 4-8	rozwój
3	lepsza organizacja (mniejsze problemy logistyczne, finansowe)	SN ed. 1-3	względy organizacyjno-finansowe
3	lepsze relacje	SN ed. 4-8	rozwój
3	rozwój rodzica	SP ed 4-8	rozwój
3	korzyści organizacyjne	SP ed 1-3	względy organizacyjno-finansowe
3	poprawa relacji z dzieckiem, nadrabianie czasu spędzonego z dzieckiem	SN b.ed 1-3	rozwój

Rozkład procentowy tych kategorii oraz ich nasilenie w grupie został przedstawiony na poniższym wykresie (Wykres 17).



Wykres 17. Procentowy rozkład kodów w pytaniu „Jakie korzyści mogą płynąć z edukacji domowej dla rodziców?" (N=21).

Podobnie jak we wcześniejszym pytaniu wyraźne są 3 kategorie odpowiedzi. Są nimi 1) bezpieczeństwo, 2) rozwój oraz 3) względy organizacyjno-finansowe. Kategoria 1) rozwój zgromadziła największą liczbę odpowiedzi (43%, 9 odpowiedzi). Zostały do niej zaliczone odpowiedzi rozmówców, które wiązały się z możliwością pogłębiania relacji między rodzicem a dzieckiem, samorozwojem rodzica oraz odpowiedzialnością za postępy edukacyjne ucznia. Badani wskazywali jako jednoznaczną korzyść to, że będąc „nauczycielem" rodzic może spędzić z dzieckiem zdecydowanie więcej czasu niż przy tradycyjnej formie kształcenia. Argumentowali ten fakt poświęceniem kariery zawodowej względem czasu przeznaczonego na naukę z dzieckiem, szukaniem wspólnych zainteresowań, wzmacnianiem więzi rodzinnych, a co za tym idzie również pogłębianiem wzajemnych relacji. Uczestnicy wywiadów przedstawiali jako korzyść możliwość samorozwoju rodzica, rozumianego jako szukanie nowych rozwiązań na przekazywanie wiedzy, doszkalanie się w miarę potrzeb z obowiązującej podstawy programowej oraz nabywanie szacunku do zawodu nauczyciela.

Z odpowiedzi badanych nauczycieli można było wyłonić drugą kategorię związaną z 2) względami organizacyjno-finansowymi (28,5%, 6 odpowiedzi). Rozmówcy wskazywali na korzyści płynące ze strony elastyczności czasu przeznaczonego na naukę, brak komplikacji związanych z logistyką zwłaszcza dla rodzin mieszkających poza terenem miasta (przywożenie i odbieranie dziecka ze szkoły) oraz wskazywali na mniejsze nakłady finansowe niż te, które ponoszą rodzice dzieci uczęszczających do szkoły (wyprawki, paliwo na dojazdy, bilety komunikacyjne).

Trzecią wymienią kategorią jest 3) bezpieczeństwo (28,5%, 6 odpowiedzi). Do niej zostały zaliczone te odpowiedzi, które bezpośrednio odnosiły się do zapewnienia bezpieczeństwa fizycznego, ale przede wszystkim te, które powiązane były z kontrolą nad rozwojem dziecka. Uczestnicy wywiadów zaznaczali jako korzyść możliwość świadomego wyboru przekazywanych treści programowych, bez niebezpieczeństwa indoktrynacji ze strony środowiska szkolnego oraz wybieranie i stosowanie takich metod pracy z dzieckiem, które zapewnią mu harmonijny i bezpieczny rozwój.

Podobnie jak w przypadku korzyści dla dziecka, tak i teraz widoczne są trzy wyraźne kategorie. Dwie z nich pokrywają się. Badani zarówno przy dziecku, jak i przy rodzicu wskazali na bezpieczeństwo i rozwój jako szczególnie istotne korzyści płynące z zastosowania edukacji pozaszkolnej. W przypadku walorów uczenia w domu względem

dziecka pojawiła się indywidualizacja, która ustąpiła miejsca względom organizacyjno-porządkowym w przypadku spojrzenia na dane zagadnienie od strony rodzica. Wszystkie kategorie można dodatkowo rozpatrywać pod kątem podejścia otwartości i trendu wsparcia. Realizuje się on jako zrozumienie swobody rodzica w podejmowaniu decyzji co do edukowania swojego dziecka. Widoczny jest też w dostrzeganiu korzyści przede wszystkim relacyjnych, ale również związanych z samorozwojem rodzica prowadzącego edukację domową.

III.3.4 Edukacja domowa w kontekście nauczyciela oraz placówki edukacyjnej

Ten blok pytań kierował uwagę nauczycieli biorących udział w wywiadach na zagadnienia związane z edukacją domową postrzeganą od strony nauczyciela i instytucji, z którą jest związany. Badani byli proszeni o zastanowienie się nad zaletami i wadami prowadzenia przez szkołę edukacji pozaszkolnej oraz na podanie ewentualnych przyczyn blokowania lub niechęci wprowadzania jej na szeroką skalę. Następnie, na podstawie własnych doświadczeń lub intuicji zawodowej, proszeni byli o zdecydowanie, czy byliby zainteresowani koordynowaniem edukacji domowej i organizowaniem jej na terenie swojej szkoły. Wskazywali przy tym, od kogo oczekiwaliby wsparcia i jakiego rodzaju ono powinno być. W tym bloku pojawiło się również pytanie nawiązujące do znajomości regulacji prawnych związanych z edukacją domową oraz potencjalnym zainteresowaniem związanym ze szkoleniami z tego tematu. Blok kończyło pytanie związane z sugestiami wprowadzenia własnych zmian do organizacji i funkcjonowania edukacji domowej w Polsce.

III.3.4.1 Zalety edukacji domowej w kontekście osoby nauczyciela i szkoły

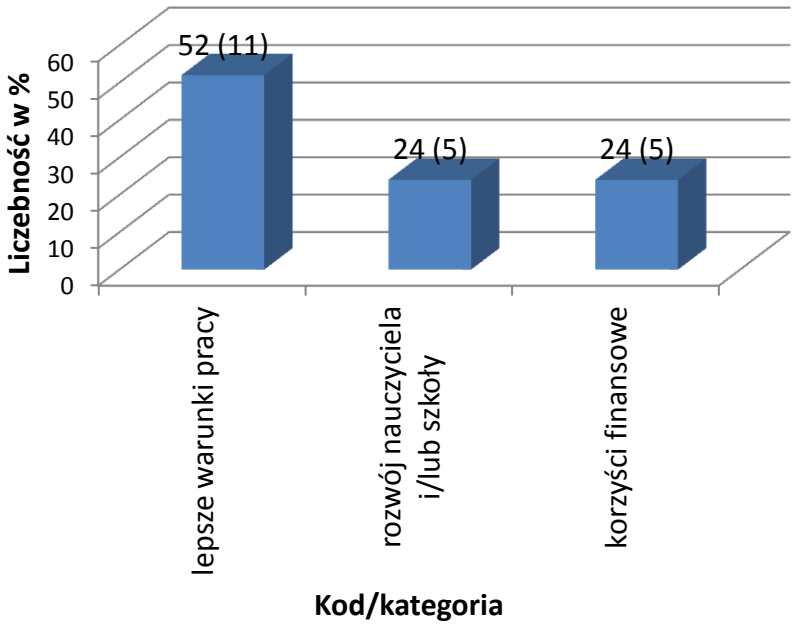
Pierwszym zadaniem postawionym przed badanymi było znalezienie zalet edukacji domowej, które byłyby korzystne dla nauczyciela oraz szkoły. Rozmówcy proponowali swoje odpowiedzi, które były spisywane, a następnie grupowo nadawali im rangi. W tabeli poniżej (Tabela 21) zestawiono uzyskane w ten sposób dane.

Tabela 21. Jakie korzyści z edukacji domowej mogą płynąć dla nauczyciela i szkoły? – odpowiedzi nauczycieli według rang.

Ranga	Propozycje nauczycieli	Kod grupy	Kod/kategoria
1	większe bezpieczeństwo innych dzieci	SP b. ed 1-3	lepsze warunki pracy
1	uzyskanie subwencji	SP b. ed 4-8	korzyści finansowe

1	odciążenie od „problemowych” dzieci i rodziców	SN ed 1-3	lepsze warunki pracy
1	mniejsze nakłady finansowe	SN ed 4-8	korzyści finansowe
1	brak ucznia niebezpiecznego w klasie	SP ed 4-8	lepsze warunki pracy
1	brak odpowiedzialności za wyniki edukacyjne dziecka	SP ed 1-3	lepsze warunki pracy
1	odpowiedzialność za dziecko po stronie rodziców	SN b. ed 1-3	lepsze warunki pracy
2	wyższa średnia szkoły	SP b. ed 1-3	rozwój nauczyciela i/lub szkoły
2	brak bieżącej kontroli postępów	SP b. ed 4-8	lepsze warunki pracy
2	wzrost prestiżu, budowanie warsztatu pracy nauczycieli	SN ed 1-3	rozwój nauczyciela i/lub szkoły
2	lepsze relacje w klasie	SN ed 4-8	lepsze warunki pracy
2	subwencja	SP ed 4-8	korzyści finansowe
2	samorozwój nauczyciela	SP ed 1-3	rozwój nauczyciela i/lub szkoły
2	subwencja	SN b. ed 1-3	korzyści finansowe
3	mniej dzieci w klasie	SP b.ed 1-3	lepsze warunki pracy
3	brak odpowiedzialności za postępy, osiągnięcia edukacyjne dziecka	SP b.ed 4-8	lepsze warunki pracy
3	korzyści finansowe	SN ed. 1-3	korzyści finansowe
3	wyrównany poziom klasy	SN ed. 4-8	lepsze warunki pracy
3	lepszy wizerunek szkoły w środowisku lokalnym	SP ed 4-8	rozwój nauczyciela i/lub szkoły
3	lepsze warunki pracy dla nauczyciela	SP ed 1-3	lepsze warunki pracy
3	dodatkowe godziny dla tych co chcą	SN b.ed 1-3	rozwój nauczyciela i/lub szkoły

Rozkład procentowy tych kategorii został pokazany na wykresie (Wykres 18).



Wykres 18. Procentowy rozkład kodów w pytaniu „Jakie korzyści z edukacji domowej mogą płynąć dla nauczyciela i szkoły?" (N=21)

Ze wskazanych przez nauczycieli odpowiedzi można wyróżnić trzy kategorie. Są nimi: 1) lepsze warunki pracy, 2) rozwój nauczyciela i/lub szkoły oraz 3) względy finansowe. Pierwszą i najsilniej prezentowaną kategorią są 1) lepsze warunki pracy nauczyciela (52%, 11 odpowiedzi). Badani wskazywali na większe bezpieczeństwo uczniów w przypadku odejścia z klasy dziecka agresywnego lub stwarzającego zagrożenie nie tylko dla zespołu klasowego, ale również dla całego środowiska szkolnego. Podkreślali, że mniejsza liczba dzieci obecnych w placówce oznacza lepsze relacje rówieśnicze oraz wyrównany poziom edukacyjny klas. Na każdym poziomie rankingu pojawiała się odpowiedź związana ze zdjęciem odpowiedzialności edukacyjnej i wychowawczej z osoby nauczyciela i przeniesienie jej na rodzica. Dodatkową dostrzeganą korzyścią było odsunięcie od siebie kontaktu z uczniem sprawiającym szeroko rozumiane problemy oraz brak potrzeby kontaktu z trudnym w relacjach rodzicem.

W drugiej kategorii 2) rozwoju nauczyciela i/lub szkoły znalazły się odpowiedzi oscylujące wokół wzrostu prestiżu szkoły w środowisku lokalnym (24%, 5 odpowiedzi). Nauczyciele zaznaczali, że ważny jest dla nich poziom szkoły w rankingach, ale również

opinia o placówce edukacyjnej. Prowadzenie przez szkołę edukacji domowej postrzegali jako możliwość do samorozwoju i poszukiwań nowych rozwiązań związanych z ich warsztatem pracy. Jednocześnie zauważali, że pełnienie funkcji koordynatora edukacji domowej jest szansą dla tych nauczycieli, którzy byliby chętni do doświadczenia nowego podejścia do systemu szkolnictwa.

Trzecią wyłonioną kategorią są 3) korzyści finansowe. Stanowiły one najmniej liczną grupę odpowiedzi (24%, 5 odpowiedzi). Uczestnicy wywiadów zauważali zalety dodatkowej subwencji przeznaczanej na dziecko edukowane w domu i otrzymywanej przez szkołę. Zwracali również uwagę na zmniejszenie kosztów prowadzenia placówki edukacyjnej w sytuacji mniejszej liczby uczniów uczęszczających do niej. Finansową korzyść wiązali również z pełnieniem funkcji koordynatora lub zaangażowaniem się w organizację edukacji domowej od strony placówki, o ile wiązałaby się ona z dodatkowym wynagrodzeniem.

Podsumowując tę kategorię, łatwo zauważyć, z jakimi problemami zmagają się nauczyciele pracujący na co dzień w szkole. Wskazując na zalety edukacji pozaszkolnej jako czynnika, który wpłynąłby na polepszenie warunków pracy, realizują swoją potrzebę komfortu i bezpieczeństwa. Prezentując takie podejście, wyraźnie wpisują się w trend ucieczki. Stawianie znaku równości między mniejszą liczbą uczniów w klasie a edukacją domową pokazuje, że zbyt liczne zespoły klasowe są elementem dezorganizującym badanym pracę z uczniem. Mniejsze klasy niwelowałyby różnice edukacyjne między dziećmi, dając szansę na budowanie relacji oraz zastosowanie indywidualnego podejścia do każdego z nich. W tym przypadku realizowany jest trend pragmatyczno-organizacyjny. Ważnym wskaźnikiem jest również dostrzeżenie konieczności podejmowania przez placówki edukacyjne patronowania edukacji domowej. Badani nauczyciele zauważają zmianę zachodzącą w społeczeństwie związaną z alternatywnymi formami kształcenia i widzą w niej szansę na rozwój szkół, w których pracują. Ich wypowiedzi można zaliczyć do podejścia otwartości na podejmowanie tematu edukacji pozaszkolnej oraz realizowanie przy tym trendu wsparcia rodzin, które chciałyby w ten sposób kształcić swoje dzieci.

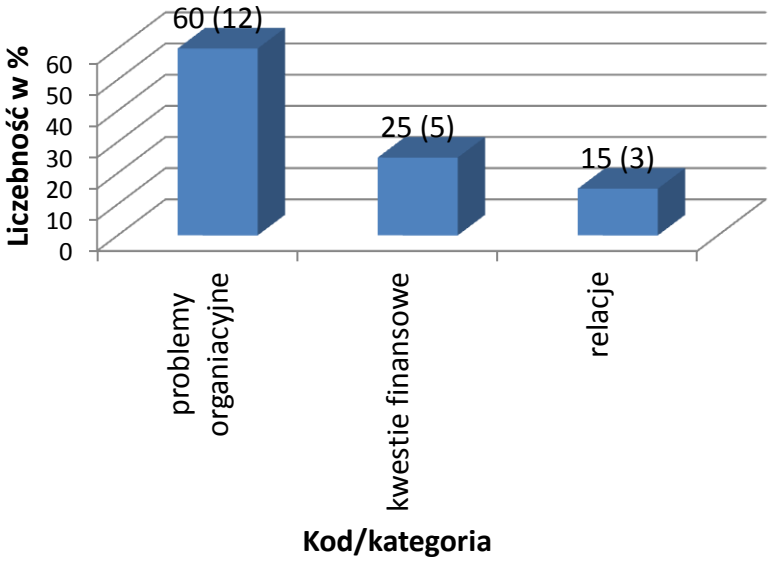
III.3.4.2 Słabe strony edukacji domowej w kontekście osoby nauczyciela i szkoły

W ramach tego pytania badani zostali poproszenie o znalezienie wad płynących z prowadzenia przez szkołę edukacji domowej. Wszystkie zebrane propozycje zostały przez grupę uszeregowane według rang. Zebrane odpowiedzi przytoczone są w poniższej tabeli (Tabela 22).

Tabela 22. Jakie słabe strony edukacji mogą wynikać z edukacji domowej dla nauczyciela i szkoły? – odpowiedzi nauczycieli według rang.

Ranga	**Propozycje nauczycieli**	**Kod grupy**	**Kod/kategoria**
1	dodatkowe czynności	SP b. ed 1-3	problemy organizacyjne
1	finansowe	SP b. ed 4-8	kwestie finansowe
1	utrudniony kontakt z uczniem	SN ed 1-3	relacje
1	dodatkowe godziny	SN ed 4-8	problemy organizacyjne
1	dodatkowy stres przy przygotowaniu i prowadzeniu egzaminów	SP ed 4-8	problemy organizacyjne
1	brak podziału na grupy - mniej etatów	SP ed 1-3	problemy organizacyjne
1	problemy organizacyjne	SN b. ed 1-3	problemy organizacyjne
2	organizacja egzaminów	SP b. ed 1-3	problemy organizacyjne
2	sukces rodzica a nie szkoły	SP b. ed 4-8	kwestie finansowe
2	prowadzenie egzaminów	SN ed 1-3	problemy organizacyjne
2	mniejsze dofinansowanie	SN ed 4-8	kwestie finansowe
2	brak znajomości dziecka	SP ed 4-8	relacje
2	brak gratyfikacji dla nauczyciela	SP ed 1-3	kwestie finansowe
2	dodatkowe godziny	SN b. ed 1-3	problemy organizacyjne
3	rzadki kontakt z rodzicami	SP b.ed 1-3	relacje
3	dodatkowe obowiązki	SP b.ed 4-8	problemy organizacyjne
3	brak znajomości przepisów	SN ed. 1-3	problemy organizacyjne
3	dodatkowa praca	SP ed 4-8	problemy organizacyjne
3	egzaminy	SP ed 1-3	problemy organizacyjne
3	brak gratyfikacji za dodatkowe obowiązki	SN b.ed 1-3	kwestie finansowe

Rozkład procentowy kategorii wskazujący na nasilenie występowania kodów w grupie został przedstawiony na poniższym wykresie (Wykres 19).



Wykres 19. Procentowy rozkład kodów w pytaniu „Jakie słabe strony edukacji mogą wynikać z edukacji domowej dla nauczyciela i szkoły?" (N=20).

Przytoczone powyżej propozycje nauczycieli można zebrać w trzy grupy: 1) problemy organizacyjne, 2) kwestie finansowe, 3) relacje. Pierwszą kategorią są 1) problemy organizacyjne. Stanowi ona najliczniejszy zbiór odpowiedzi (60%, 12 odpowiedzi)). Rozmówcy podkreślali, że zaangażowanie się szkoły i nauczycieli w patronowanie edukacji domowej wiąże się z dodatkowym nakładem czasu i pracy. Problemy organizacyjne łączone były przez badanych z przygotowaniem, prowadzeniem i ocenianiem egzaminów klasyfikacyjnych. Wskazywali również na dodatkowy stres, który towarzyszyłby takiej aktywności. Badani podkreślali również, że uczestniczenie w procesie edukacji pozaszkolnej wymagałoby przygotowywania dodatkowych materiałów, warsztatów i konsultacji dla korzystających z niej uczniów. Kolejną wskazywaną wadą edukacji domowej związaną z tą kategorią są zmiany w organizacji zespołów klasowych. Mniejsza liczba uczniów przekładałaby się bowiem na mniejszą liczbę oddziałów, na brak podziału na grupy w przypadku takich przedmiotów jak wychowanie fizyczne czy drugi język nowożytny. Skutkiem takiej sytuacji byłoby zmniejszenie etatów, a to wiązałoby się ze zwolnieniami z pracy. Warta zauważenia jest odpowiedź, która nawiązuje do nieznajomości przepisów

regulujących funkcjonowanie edukacji domowej w systemie kształcenia. Uczestnicy wywiadów uznawali, że brak wiedzy na ten temat z jednej strony nie pozwala im na zauważenie pozytywnych stron tej formy kształcenia, a z drugiej strony wymagałby czasu na doszkolenie się z tego zakresu.

Drugą kategorią rysującą się z przytoczonych odpowiedzi są 2) kwestie finansowe związane z patronowaniem przez szkołę edukacji domowej (25%, 5 odpowiedzi). Badani wskazywali na brak dodatkowego wynagrodzenia dla nauczycieli, którzy chcieliby się zaangażować w tę formę kształcenia. Zwracali też uwagę na mniejsze dofinansowanie szkoły związane z mniejszą liczbą dzieci oraz niższą subwencją przypisaną uczniowi objętego edukacją domową. Ciekawą odpowiedzią jest stwierdzenie przenoszenia sukcesów edukacyjnych ucznia z nauczyciela lub szkoły na rodzica. Badani argumentowali to spadkiem prestiżu szkoły. Zauważali, że uczniowie uczący się w domu nie będą reprezentować szkoły w środowisku lokalnym, ponieważ nie będą z nią kojarzeni, a co za tym idzie, dana placówka edukacyjna będzie mniej atrakcyjna dla potencjalnych przyszłych uczniów. Reasumując, niższe zainteresowanie przełoży się bezpośrednio na zmniejszoną liczbę uczniów oraz problemy finansowe za tym idące (niższe dochody z subwencji, zmniejszenie liczby etatów).

Trzecią kategorią odnoszącą się do wad edukacji pozaszkolnej są 3) relacje (15%, 3 odpowiedzi). Badani wskazywali na brak możliwości kontaktu z dzieckiem, co wiązało się ich zdaniem bezpośrednio z trudnością w ocenianiu go podczas egzaminów klasyfikacyjnych. Według nich utrudniony byłby również kontakt z rodzicem, przez co pojawiałyby się trudności związane z kontrolą nad realizacją podstawy programowej. Wskazywali, że bez możliwości obserwowania postępów ucznia, nie mogliby wspierać rodzica w procesie kształcenia. Niektórzy badani obawiali się też, że jedyną sytuacją spotkania rodzica uczącego swoje dziecko byłby egzamin klasyfikacyjny.

Określenie wad zaangażowania się szkoły w realizację przez dziecko i rodzica edukacji domowej wskazało sprzeczności między badanymi nauczycielami w podejściu do tej formy kształcenia. To co wymieniane było jako zaleta, w innym przypadku stawało się wadą. Dążenie do polepszenia warunków pracy poprzez zmniejszenie liczby uczniów w klasie, zaczęło być obawą o wypełnienie godzinowe etatów. Możliwość rozwoju nauczyciela poprzez doświadczanie alternatywnej edukacji, zderzyła się z brakiem czasu na dodatkowe obowiązki. Wzrost prestiżu szkoły oraz postrzeganie jej w środowisku lokalnym jako otwartej na nowe możliwości, zostały zestawione z przypisywaniem sukcesów ucznia rodzicowi, a nie

nauczycielowi i placówce edukacyjnej. Podobną sytuację można zaobserwować w związku z relacjami nauczyciel – uczeń – rodzic. Brak odpowiedzialności za postępy edukacyjne dziecka oraz odsunięcie z zespołu klasowego uczniów i rodziców stwarzających problemy, w przypadku wad okazuje się zerwaniem ciągu relacji i utrudnieniem lub uniemożliwieniem nauczycielowi nawiązania kontaktu z dzieckiem i rodzicem oraz monitorowania ich postępów.

Rozmówcy próbując określić wady edukacji domowej w kontekście nauczyciela i szkoły wpisali się w trend wyłączności zawodowej oraz trend pragmatyczno-organizacyjny. Podkreślając chęć uczestniczenia w procesie edukacji dziecka poprzez monitorowanie postępów oraz konieczność wspomaganie rodzica, wskazali na nadrzędność pełnionego przez siebie zawodu nad kompetencjami rodzicielskimi. Trend pragmatyczno-organizacyjny uwidocznił się w przypadku zagadnień związanych z ewentualnymi problemami wynikającymi z liczebności uczniów w szkole, opracowaniem i przeprowadzaniem egzaminów oraz koordynowaniem edukacji domowej przez wyznaczonych do tego nauczycieli. Oba prezentowane w tym przypadku trendy łączone były z podejściem autorytarnym.

III.3.4.3 Przyczyny blokowania prowadzenia edukacji domowej – pytanie otwarte

Uczestnikom wywiadów zostało postawione pytanie dotyczące wskazania przyczyn niskiej liczby szkół, które zdecydowałyby się na bycie placówkami patronackimi dla edukacji domowej. Duży problem z odpowiedzią pojawił się w obu grupach nauczycieli ze szkoły publicznej, która nie miała nigdy styczności z edukacją domową. Badani wprost zasygnalizowali, że nie mogą się wypowiedzieć na temat czegoś, czego nie znają:

> *„Ponad 20 lat jestem wychowawcą i nie wiem, jak się to załatwia.”* [Nauczycielka języka polskiego, staż 23 lata, kod szkoły: SP b. ed 4-8]

> *„My jako społeczeństwo za mało wiemy.”* [Nauczycielka języka angielskiego, staż 21 lat, kod szkoły: SP b. ed 1-3]

> *„Nie ma u nas [w szkole] takiego przypadku, bo byśmy wiedziały; nic dziwnego, że mamy taką małą wiedzę.”* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 39 lat, kod szkoły: SP b. ed 1-3]

Nauczycielki nie ukrywały braku doświadczenia związanego z obecnością edukacji domowej w środowisku szkolnym. Nauczycielki pomimo długoletniego stażu pracy nie bały się

zauważyć, że nauczanie w domu jest dla nich czymś nowym. Usprawiedliwienia tego faktu szukały w niewielkiej ogólnej wiedzy społeczeństwa na ten temat.

W pozostałych grupach fokusowych rozmówcy wykazali się większą znajomością tematu. Ich odpowiedzi kształtowały się według takich kryteriów jak systemowe utrudnienia prowadzenia edukacji domowej, lęk, wydolność finansowa rodziny oraz ogólny brak wiedzy na temat edukacji pozaszkolnej. Podkreślali również konieczność zmiany myślenia o całym systemie edukacji.

Najsilniej akcentowanym czynnikiem blokującym możliwość nauczania przez rodziców własnego dziecka są - zdaniem badanych - systemowe utrudnienia. W ramach tej kategorii znalazły się komplikacje wynikające ze strony państwa, jak również od strony samej szkoły. Uczestnicy wywiadów byli bardzo radykalni w swoich poglądach, a wypowiedzi nie były wolne od prezentowanych przez nich preferencji politycznych. Poniżej zostały przytoczone wybrane odpowiedzi:

> *„Ugrupowanie polityczne utrudnia tę formę prowadzenia edukacji domowej."* [Nauczyciel współorganizujący kształcenie, staż 17 lat, kod szkoły: SN ed 4-8]

> *„Ktoś kto nie chce, żeby w społeczeństwie znajdowało się dużo indywidualistów; są takie osoby, którym zależy, żeby wszyscy ludzie z tej warstwy średniej byli podobni do siebie, bo wtedy nie będą sięgać po władzę."* [Nauczycielka współorganizująca kształcenie, staż 2 lata, kod szkoły: SN ed 1-3]

> *„[Utrudniają] przepisy ministerialne; tak często jesteśmy zaskakiwani różnymi nowinkami ministerstwa, że nie nadążamy z opracowaniem procedur zasad. (...) My musimy się nad tym pochylić zamiast zająć się naprawdę ważnymi rzeczami."* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 34 lata, kod szkoły: SP ed 1-3]

> *„Niby [system] daje możliwości, natomiast ogranicza bardzo."* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 34 lata, kod szkoły: SP ed 1-3]

W tych wypowiedziach wyraźnie wskazywany jest system oświaty wraz z czynnikiem ludzkim, który jest z nim powiązany, jako główny problem blokujący edukację domową. Badani wskazują na ukrytą przemoc symboliczną w formie konstruowania podległego społeczeństwa oraz wprowadzania dodatkowych przepisów prawnych, z których nauczyciel

jako wykonawca jest rozliczany. W przytoczonych wypowiedziach wyraźnie widoczna jest frustracja spowodowana uczestniczeniem w procesie, który dzieje się poza osobą nauczyciela.

Do utrudnień systemowych badani nauczyciele zaliczali również działania pochodzące od samej placówki edukacyjnej. Wskazywali na konieczność prowadzenia dodatkowej dokumentacji, wygospodarowania nadprogramowych godzin związanych z patronowaniem edukacji domowej oraz możliwe obniżenie poziomu szkoły. Oto kilka z odpowiedzi związanych z tą kategorią:

> *„Bo ja muszę komisję zebrać na egzamin, także muszę pamiętać o tych terminach, muszę pamiętać o tym, że muszę tego rodzica poinformować zgodnie z przepisami wcześniej i żeby nie zapomnieć. (...) Trzeba porozmawiać, że taki uczeń będzie."* [Nauczycielka języka angielskiego, staż 22 lata, kod szkoły: SP ed 4-8]

> *„Jak tu mamy szkołę, gdzie jest prestiż to (...) chodzi mi o to, że dziecko na koniec ma egzamin; i na przykład dziecko pisze ten egzamin, i rodzic nie nauczył tego dziecka, i te dziecko nie będzie zdawało w ogóle tych testów; to jednak szkoła moim zdaniem idzie w dół."* [Nauczycielka współorganizująca kształcenie, staż 5 lat, kod szkoły: SN ed 1-3]

> *„To jakieś obciążenie, że coś trzeba zrobić po prostu jeszcze dodatkowo."* [Nauczycielka biologii, staż 24 lata, kod szkoły: SP ed 4-8]

W przytoczonych wypowiedziach można odnaleźć ukryty lęk. Jest on związany z podjęciem odpowiedzialności za zgodne z przepisami prowadzenie edukacji domowej, ale również z pozostawieniem rodzicowi kształcenia dziecka nie mając możliwości kontrolowania jego postępów. Pojawia się w tym miejscu ukryta walka szkół o miejsce w rankingu, które gwarantuje wyższe zainteresowanie tą placówką w środowisku lokalnym. Lęk widoczny jest również w konieczności poświęcenia dodatkowych godzin, co odczuwane jest przez badaną jako obciążenie.

Poczucie lęku pojawiało się również przy innych wypowiedziach. Niektórzy rozmówcy sygnalizowali go używając takich słów:

> *„Czegoś jak się nie dopatrzy, no to będzie kolejny problem."* [Nauczycielka języka angielskiego, staż 22 lata, kod szkoły: SP ed 4-8]

„[Edukacja domowa] to jest coś nowego." [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 34 lata, kod szkoły: SP ed 1-3]

„Rodzice boją się tego, rodzice mają duży problem, żeby przysiąść z dziećmi, sprawdzić pracę domową, a jeżeli chodzi o pełną edukację domową, to wtedy cały obowiązek zrzuca się na rodzica." [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 17 lat, kod szkoły: SP ed 1-3]

Pomimo tego, że wszystkie wypowiedzi dotyczą lęku, to jego przyczyna w każdej z nich jest inna. W pierwsza z badanych wskazuje na obawę przed już wcześniej zasygnalizowanym wywiązywaniem się z przepisów regulujących edukację pozaszkolną. Lęk przed niedopatrzeniem, pominięciem jakiegoś terminu może skutkować niechęcią do wejścia w temat nauczania w domu.

W podobnym duchu utrzymana jest druga wypowiedź. Tym razem edukacja domowa wskazana jest jako nowe zjawisko w pedagogice, co implikuje poczucie niepewności i braku zaufania do niego.

W trzeciej wypowiedzi pojawia się lęk o wydolność rodziny. Bazując na swoim doświadczeniu nauczycielka obawia się braku realizowania podstawy programowej przez rodzica uczącego samodzielnie w domu. Podążając dalej tym tokiem rozumowania, mogłoby to skutkować obniżeniem poziomu edukacyjnego szkoły i jej spadek w rankingach.

Kolejna kategoria odpowiedzi kształtowała się wokół wydolności rodziny. Badani wypowiadali się na ten temat w następujący sposób:

„[Utrudniają] finanse domowe; często rodzice nie mogą sobie pozwolić na to, żeby tylko jedna osoba utrzymywała rodzinę." [Nauczycielka biologii, staż 20 lat, kod szkoły: SP ed 4-8]

„[Utrudniają] ograniczone środki rodziny przede wszystkim; albo się ma dużo pieniędzy, albo któryś z rodziców rezygnuje z pracy." [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 34 lata, kod szkoły: SP ed 1-3]

Głównym wskazywanym przez rozmówców problemem była konieczność zrezygnowania z pracy jednego z rodziców. Edukacja domowa stawała się więc luksusem, na który nie każdy może sobie pozwolić. Podświadomie kształtowali model rodziny, która podoła prowadzeniu nauki w domu. Proponowali również własne rozwiązania, które niwelowałyby tę barierę:

„Gdyby rodzic mógł się zatrudnić jako mentor swojego dziecka i miał wynagrodzenie to byłoby fajnie, to ja bym sam poszedł na taki układ." [Nauczyciel współorganizujący kształcenie, staż 17 lat, kod szkoły: SN ed 4-8]

Sugestia związana z wprowadzeniem płatnego mentoringu została szerzej omówiona w podrozdziale związanym z proponowanymi przez nauczycieli zmianami do prowadzenia edukacji domowej w Polsce.

Ostatnim kryterium, według którego szeregowały się odpowiedzi nauczycieli był brak wiedzy na temat edukacji domowej. Dotyczył on zarówno samego środowiska szkolnego, ale też szerszej obecności edukacji w społeczeństwie. Mówiąc o oświacie badani nauczyciele wypowiadali się w ten sposób:

„Dla mnie [to] nowe doświadczenie, gdzie ja jako nauczycielka w ogóle nie doświadczyłam [wcześniej] tego." [Nauczycielka języka angielskiego, staż 22 lata, kod szkoły: SP ed 4-8]

„Ten brak tych informacji, tak jak ja tutaj weszłam to nie wiem, jako nauczyciel 1- 3 nie posiadający dziecka w edukacji domowej, nie wiem jak to wygląda." [Nauczycielka współorganizująca kształcenie, staż 2 lata, kod szkoły: SN ed 1-3]

„Ja mam wrażenie, że jak szkoła nie wie, to nauczyciel też nie wie." [Nauczycielka współorganizująca kształcenie, staż 5 lat, kod szkoły: SN ed 1-3]

Z tych wypowiedzi widać poziom oddzielenia edukacji domowej od szkoły. Wszystkie zaprezentowane odpowiedzi pochodzą od nauczycielek pracujących w szkołach, w których edukacja pozaszkolna była lub nadal jest prowadzona. Zaskakującym jest zatem fakt, że nie są one świadome tego, co w kwestii realizowania obowiązku szkolnego poza szkołą ma do zaoferowania placówka, w której są zatrudnione. Wytłumaczeniem tego zjawiska może być to, że obie nauczycielki współorganizujące charakteryzują się niskim stażem zawodowym. W przypadku nauczycielki języka angielskiego, doświadczyła ona niedawnej zmiany funkcji pełnionej w szkole, zostając jej dyrektorem. Należy jednak nadmienić, że badane zauważały brak przepływu informacji wewnątrz samej placówki na temat tego jak funkcjonuje ta alternatywna forma kształcenia na ich własnym terenie oświatowym. Sytuacja taka może być usprawiedliwieniem dla tych nauczycieli, którzy ucząc w szkołach niezwiązanych z edukacją domową, w żaden sposób nie mieli możliwości przyjrzenia się organizacji edukacji pozaszkolnej w praktyce.

Brak obecności edukacji domowej w szerokim dyskursie społecznym widoczny był w następujących wypowiedziach:

> *„To nie jest modne, nie jest modny taki model."* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 6 lat, kod szkoły: SN b. ed 1-3]

> *„Mało popularne to jest, zdecydowanie brak wiedzy."* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 6 lat, kod szkoły: SN b. ed 1-3]

> *„Ale niektórzy rodzice nie wiedzą nawet, że jest coś takiego."* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 10 lat, kod szkoły: SP ed 1-3]

Pierwsze dwie odpowiedzi wskazują na niskie zainteresowanie nauczycieli tematem edukacji domowej i jej rozwojem w Polsce. W przypadku coraz głośniejszej obecności szkół sprawującym patronaż nad uczeniem się dziecka z rodzicem oraz ofercie „szkół w chmurze", wypowiedzi te ukazują nikłą orientację w omawianym temacie. Ostatnia wypowiedź jest jednak ważnym wskaźnikiem, sugerującym potrzebę podniesienia świadomości społecznej na temat różnych form edukacji alternatywnej, w tym edukacji domowej.

W trakcie prowadzonych rozmów pojawiły się również głosy dotyczące zmiany świadomości i sposobu myślenia o edukowaniu dzieci, również tych obecnych w szkole. Nauczyciele zwracali uwagę na przestarzałość podejścia do zagadnień pedagogicznych, przyrównując je do „szkoły pruskiej". Poniżej przytoczone zostały niektóre z odpowiedzi:

> *„Ale też nauczanie nie jest rozumiane przez doświadczanie, jako nauczanie przez praktykę."* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 17 lat, kod szkoły: SP ed 1-3]

> *„Ale nawet rodzice też nie rozumieją tego nauczania domowego, bo oni też zostali w tym [starym] systemie nauczania."* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 10 lat, kod szkoły: SP ed 1-3]

> *„Bo to jest tak, że trzeba najpierw zmienić system kształcenia nauczycieli, a potem szkołę trzeba by było dostosować do tego nowego systemu."* [Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, staż 34 lata, kod szkoły: SP ed 1-3]

Powodem blokowania edukacji domowej staje się w tym przypadku skostniały i powielany przez lata system edukacji. Badane wskazują na konieczność przerwania tej transmisji

przestarzałych idei, co mogłoby się z korzyścią odbić na szkole. Zauważają potrzebę szerokich zmian związanych z wykształceniem kadry pedagogicznej, uświadamianiu rodziców oraz kreowaniu nowych rozwiązań systemowych.

Analizując przytaczane przez uczestników wywiadów przyczyny niskiego zainteresowania szkół edukacją domową czy wręcz blokowania jej, można zauważyć prezentowanie podejścia autorytarnego, podejścia jawnej niechęci oraz ignorancji. Pierwsze z nich widoczne jest w obawach co do poziomu przekazywanej wiedzy przez rodzica w powiązaniu z prestiżem i zajmowanym przez szkołę miejscem w rankingach oraz obawami przed wydolnością finansową rodziny. Przyjęcie takiego podejścia skutkuje podążaniem za trendem wybiórczości zawodowej, w którym nauczyciel jako jedyny ma niepodważalny przywilej edukowania dziecka.

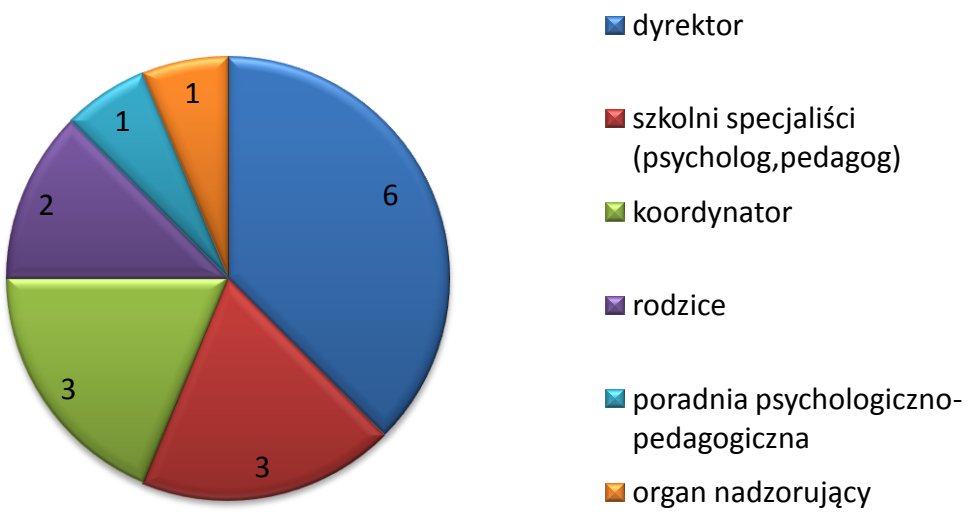
Podejście jawnej niechęci prezentowane było przez rozmówców w przypadkach wskazywania utrudnień wynikających z niestabilności i opresyjności systemu oświaty oraz lęku związanego z podejmowaniem się nowych wyzwań, które obarczone są koniecznością przyjęcia odpowiedzialności i poświęcenia dodatkowego czasu. W ten sposób badani nauczyciele realizowali trend ucieczki.

Podejście ignorancji ujawniło się w przypadku braku wiedzy na temat obecności edukacji pozaszkolnej nie tylko w społeczeństwie, ale przede wszystkim na terenie własnych placówek edukacyjnych.

Na koniec należy wspomnieć o podejściu otwartości, które można zaobserwować w sytuacji sygnalizowania przez badanych konieczności zmiany sposobu myślenia o edukowaniu dzieci. Świadomość mentalnego pozostawania w systemie „szkoły pruskiej" przy wskazywaniu na konieczność pracy u podstaw wpisuje się w trend wsparcia.

III.3.4.4 Wsparcie w uczestniczeniu w edukacji domowej - oczekiwania nauczycieli

Badani nauczyciele zostali poproszeni o zastanowienie się, od kogo oczekiwaliby wsparcia w przypadku zaangażowania się ich szkoły w patronowanie edukacji domowej. Zebrane propozycje zostały przedstawione na poniższym wykresie (Wykres 20).



Wykres 20. Od kogo oczekiwalibyście wsparcia przy realizowaniu przez szkołę edukacji domowej? – odpowiedzi nauczycieli. (N=16).

Z zebranych danych wyraźnie wynika, że badani oczekują wsparcia przede wszystkim od dyrektora szkoły (6 odpowiedzi). To właśnie on, ich zdaniem, powinien posiadać aktualną wiedzę związaną z regulacjami prawnymi oraz bezpośrednio odpowiadać za organizację edukacji domowej od strony placówki.

W dalszej kolejności uczestnicy wywiadów szukaliby wsparcia u szkolnych specjalistów, którzy mogliby służyć pomocą w rozeznaniu i przygotowaniu materiałów edukacyjnych pod kątem dysfunkcji lub niepełnosprawności dziecka (3 odpowiedzi).

W kwestiach organizacyjnych wskazywana była osoba koordynatora edukacji domowej (3 odpowiedzi). Rozumiany on był jako łącznik pomiędzy rodziną a szkołą. Zdaniem nauczycieli, byłby on źródłem informacji o dziecku i rodzicu, co pomagałoby w przygotowaniu egzaminów klasyfikacyjnych oraz materiałów edukacyjnych dla ucznia. Dzięki koordynatorowi możliwe byłoby również informowanie rodziców o wydarzeniach szkolnych, w których dziecko pobierające edukację domową mogłoby wziąć udział.

Zdecydowanie mniejsze wsparcie oczekiwane byłoby od rodziców, którzy podjęli się edukacji domowej (2 odpowiedzi). Tak niskie wskazanie jest prawdopodobnie związane z wcześniej sygnalizowanym przez badanych nauczycieli utrudnieniem w kontakcie.

Wsparcie od strony poradni psychologiczno-pedagogicznej (1 odpowiedź) oraz organu nadzorującego (1 odpowiedź) zostało wskazane tylko w jednej grupie. W obu przypadkach rozmówcy oczekiwali merytorycznych wskazówek od tej instytucji co do możliwości prowadzenia edukacji pozaszkolnej oraz predyspozycji dziecka do pobierania takiej formy kształcenia.

Wyraźna przewaga odpowiedzi związanych ze wsparciem od dyrektora szkoły wiąże się z widoczną hierarchicznością organizacji placówki oraz brakiem doświadczenia związanego z możliwością zorganizowania edukacji domowej w placówce. Badani ze szkół nie mających styczności z tą formą kształcenia, sami stwierdzali, że nie znają funkcji koordynatora. Nie wymieniali więc go w swoich odpowiedziach, przerzucając całą odpowiedzialność i organizację edukacji domowej na dyrektora szkoły. Prezentowali zatem podejście ignorancji oraz trend ucieczki od zobowiązań, które towarzyszyłyby patronowaniu edukacji domowej.

III.3.4.5 Zmiany w systemie edukacji związane z edukacją domową – propozycje nauczycieli

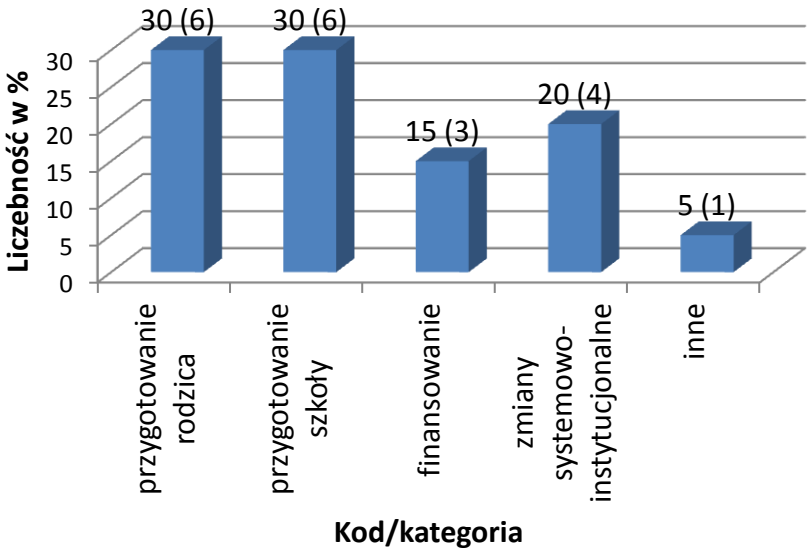
W ostatnim pytaniu prowadzonych wywiadów fokusowych nauczyciele byli proszeni o zaproponowanie zmian do obecnych przepisów prawnych regulujących funkcjonowanie edukacji domowej w Polsce. Udzielając odpowiedzi mogli w dowolny sposób modyfikować istniejące regulacje. Część badanych wykazała chęć całkowitego przeorganizowania edukacji domowej. Poniższa tabela (Tabela 23) przedstawia uzyskane informacje uszeregowane według nadawanej przez uczestników wywiadów rangi.

Tabela 23. Jak powinna wyglądać organizacja edukacji domowej? – propozycje zmian według rang.

Ranga	Propozycje nauczycieli	Kod grupy	Kod/kategoria
1	przygotowanie rodzica do prowadzenia edukacji domowej	SP b. ed 1-3	przygotowanie rodzica
1	zbyt mała wiedza na temat edukacji pozaszkolnej	SP b. ed 4-8	inna
1	organ prowadzący edukację domową (np. Centrum Edukacji Domowej)	SN ed 1-3	zmiany systemowo-instytucjonalne
1	rodzic dostaje wynagrodzenie za uczenie swojego dziecka	SN ed 4-8	finansowanie
1	przygotowanie i sprawdzenie rodzica, czy podoła edukacji domowej – ustalone kryteria	SP ed 4-8	przygotowanie rodzica
1	weryfikacja rodzica, czy podoła edukacji –	SP ed 1-3	przygotowanie

	powód podjęcia edukacji domowej		rodzica
1	obowiązkowy koordynator w szkole – osobny etat	SN b. ed 1-3	przygotowanie szkoły
2	rodzic niepracujący, poświęcający czas dziecku (kontrola wydolności finansowej)	SP b. ed 1-3	przygotowanie rodzica
2	długofalowe badania dzieci pobierających edukację domową	SP b. ed 4-8	zmiany systemowo-instytucjonalne
2	warsztaty, szkolenia, studia podyplomowe dla rodziców jako warunek zgody na edukację domową	SN ed 1-3	przygotowanie rodzica
2	konto dziecka - subwencja	SN ed 4-8	finansowanie
2	nadzór nad rodziną – szkoła sprawdza systematyczność realizacji	SP ed 4-8	przygotowanie szkoły
2	ktoś sprawuje opiekę nad rodziną – mentor, ktoś kto ma wgląd w rodzinę	SP ed 1-3	zmiany systemowo-instytucjonalne
2	subwencja dzielona 30% szkoła, 70% rodzic	SN b. ed 1-3	finansowanie
3	jakie są motywacje rodzica	SP b.ed 1-3	przygotowanie rodzica
3	wspierająca kampania edukacyjna	SN b.ed 1-3	zmiany systemowo-instytucjonalne
3	lepsza dostępność do pomocy dydaktycznych	SN ed. 4-8	przygotowanie szkoły
3	wsparcie dla rodziców (specjaliści, wsparcie szkoły)	SP ed 4-8	przygotowanie szkoły
3	współpraca rodzica i wychowawcy	SP ed 1-3	przygotowanie szkoły
3	duża styczność między szkołą a rodziną (wycieczki szkolne, warsztaty)	SN ed. 1-3	przygotowanie szkoły

Rozkład procentowy tych kategorii został pokazany na poniższym wykresie (Wykres 21).



Wykres 21. Procentowy rozkład kodów w pytaniu „Jak powinna wyglądać organizacja edukacji domowej?" (N=20)

Odpowiedzi rozmówców zostały zebrane w 5 kategoriach: 1) przygotowanie rodzica, 2) przygotowanie szkoły, 3) finansowanie, 4) zmiany systemowo-instytucjonalne oraz 5) inne. Jedna z najliczniej reprezentowanych grup odpowiedzi dotyczyła propozycji zmian związanych z kontrolą 1) przygotowania rodzica do prowadzenia edukacji domowej (30%, 6 odpowiedzi). Nauczyciele wskazywali na konieczność monitorowania przygotowania metodycznego, pedagogicznego i psychologicznego rodzica. Zaznaczali również chęć przyglądania się ich motywacjom, które towarzyszą decyzji przejścia na edukację pozaszkolną. Tego zadania miałaby się podjąć albo poradnia psychologiczno-pedagogiczna albo nowa instytucja powołana w tym celu. Zdaniem badanych rodzic powinien wykazać się również umiejętnościami organizacyjnymi. Według nauczycieli kryterium decydującym o zdolnościach organizacyjnych mogłoby być prezentowanie przygotowanej przez rodzica listy osób, które będą uczyły dziecko konkretnych przedmiotów. Uczestnicy wywiadów uważali, że należałoby sprawdzać wydolnością finansową rodziny. Swoją odpowiedź argumentowali koniecznością rezygnacji jednego z rodziców z pracy zawodowej i poświęceniu się uczeniu dziecka. Obligatoryjne powinno być uczestniczenie rodzica w różnego rodzaju działaniach doszkalających jako warunek wydania zgody na podjęcie takiej formy edukacji swojego dziecka.

Drugą kategorią o takim samym stopniu nasilenia (30%, 6 odpowiedzi) są zmiany w 2) przygotowaniu szkół do patronowania edukacji domowej. Rozmówcy zauważali konieczność wprowadzenia nowego etatu przeznaczonego dla nauczyciela pełniącego funkcję koordynatora edukacji domowej. Oprócz organizowania przebiegu alternatywnego kształcenia od strony instytucji, miałby on również monitorować przebieg realizowania podstawy programowej u danego ucznia. Badani wskazywali również na konieczność powiększenia przez szkołę bazy materiałów dydaktycznych, które służyłyby zarówno dzieciom w szkole, jak też uczniowi kształcącemu się w domu. W tym przypadku koordynator byłby dyspozytorem takich pomocy edukacyjnych.

Uczestnicy wywiadów zwracali uwagę na konieczność jak najbliższej współpracy między szkołą a rodziną edukującą w domu. Proponowali możliwość korzystania ze wsparcia szkolnych specjalistów. Podkreślali rolę wychowawcy, który powinien informować rodzica edukującego swoje dziecko o wydarzeniach z życia klasy oraz zachęcać go do brania w nich udziału. Zdaniem nauczycieli, niwelowałoby to izolację ucznia od środowiska klasowego i rówieśniczego. Taka forma połączenia między szkołą a domem stawała się kryterium wyznaczającym obecność edukacji domowej w edukacji włączającej.

Trzecią kategorią zmian są modyfikacje 3) finansowania edukacji pozaszkolnej (15%, 3 odpowiedzi). Badani wyszli tu naprzeciw rodzinom i zaproponowali przekazywanie części subwencji przeznaczonej na ucznia w edukacji domowej na rzecz rodziny lub bezpośrednio na przynależne dziecku subkonto. W jednej z odpowiedzi pojawił się konkretny podział procentowy subwencji. W tym przypadku rodzic otrzymywałby 70% kwoty, a szkoła pełniąca patronat nad uczniem pozostałe 30%. Ciekawą propozycją było też przyznanie uczącemu rodzicowi osobnego wynagrodzenia lub zasiłku w przypadku jego rezygnacji z pracy zawodowej.

Ostatnią kategorią są szeroko rozumiane 4) zmiany systemowo-instytucjonalne (20%, 4 odpowiedzi). W tym przypadku rozmówcy proponowali powołanie dodatkowych instytucji, które miałyby wspierać, organizować oraz prowadzić badania dotyczące skuteczności edukacji domowej na terenie Polski. W ramach nich zatrudnienie znaleźliby mentorzy, którzy mając wgląd w funkcjonowanie rodziny byliby jednocześnie dla niej wsparciem. Badani wskazywali, że w ramach badań prowadzonych w tego typu instytucjach można byłoby stwierdzić, czy edukacja domowa spełnia swoją funkcję, w jakim wymiarze działa, jakie daje efekty oraz jak wpływa na dalsze życie jej uczestników. Stwierdzali również, że potrzebna

jest szeroko zakrojona kampania informacyjna kierowana zarówno do rodziców, jak i placówek edukacyjnych. Celem jej byłoby wspieranie już podjętych działań związanych z edukacją domową oraz informowanie o możliwości korzystania z alternatywnej formy edukacji i sposobach jej realizowania.

Jedna z odpowiedzi została przypisana do kategorii 5) inne. Pojawiła się ona w grupie nauczycieli uczących w klasach 4-8 w szkole publicznej nie mającej doświadczenia z prowadzeniem edukacji domowej. Odpowiedzi tej została nadana przez nauczycieli najwyższa ranga. Rozmówcy uznali, że nie mogą zaproponować zmian do sposobu funkcjonowania edukacji domowej w Polsce, ponieważ nie mają wystarczającej wiedzy na ten temat. Swoje stanowisko argumentowali w następujący sposób:

> *„Ja się nie będę wypowiadał, bo musiałbym coś więcej na ten temat wiedzieć."* [Nauczyciel historii, 23 lata stażu, kod szkoły: SP b. ed 4-8]

> *„Nie czuję tego tak na tyle, żeby się o tym wypowiadać."* [Nauczycielka wychowania fizycznego, 30 lat stażu, kod szkoły: SP b. ed 4-8]

> *„Ja też tego absolutnie nie czuję, ale jestem zainteresowana badaniem takiego dziecka na przykład po 13 latach od zdania matury, czy sobie poradziło."* [Nauczycielka religii, 28 lat stażu, kod szkoły: SP b. ed 4-8]

Przytoczone wypowiedzi wskazują na świadomość braku wiedzy związanej z przepisami regulującymi funkcjonowanie edukacji domowej, pomimo tego, że staż pracy zawodowej badanych przekraczał 20 lat. W przypadku nauczyciela historii wyraźnie został sformułowany jego brak kompetencji w tej kwestii. Pozostałe dwie nauczycielki, używając zwrotu „nie czuję tego" wskazały w niejednoznaczny sposób na swoje przekonania. W ich odpowiedzi, oprócz podejścia ignorancji, pojawiło się również podejście ukrytej niechęci. Jest ono wyraźnie widoczne w odpowiedzi nauczycielki religii, która wzmacnia swoją wypowiedź stosując słowo „absolutnie" oraz wprowadza czynnik będący weryfikacją sensowności prowadzenia edukacji domowej w postaci prowadzenia badań długofalowych.

Pytanie dotyczące własnych propozycji zmian w regulacjach prawnych oraz funkcjonowaniu edukacji domowej pozwoliło nauczycielom na kreatywne podejście do omawianego zagadnienia. Nauczyciele, którzy mieli styczność z edukacją pozaszkolną bądź poprzez bezpośrednie doświadczenie jej, bądź przez informacje usłyszane od innych, wskazywali na chęć wprowadzenia kontroli nad rodziną podejmującą się edukowania w

domu. Pojawiająca się w odpowiedziach konieczność doszkalania rodziców wskazuje na podejście autorytarne i prowadzi do realizowania trendu wyłączności zawodowej. Należy jednak podkreślić, że nie jest to jedyne podejście, które prezentują w tym przypadku rozmówcy. Wychodząc naprzeciw dziecku i rodzicom realizującym edukację domową, proponują wprowadzenie wsparcia finansowego w postaci zasiłków, subkont lub osobnego wynagrodzenia rodzica. Taka propozycja pojawiła się zarówno wśród nauczycieli szkoły niepublicznej prowadzącej edukację domową, jak również w placówce niepublicznej bez doświadczenia związanego z alternatywnym nauczaniem w domu. Dodatkowe wsparcie miałaby zapewnić szkoła pomagając rodzicom w dostępie do materiałów dydaktycznych, wprowadzając obowiązkową funkcję koordynatora oraz oferując współpracę między wychowawcą, specjalistami a rodziną. Analizując wymienione propozycje badanych pod kątem trendów, należy zauważyć w tym przypadku krzyżujące się trendy wsparcia oraz pragmatyczno-organizacyjny. Wynikają one z nakładającego się podejścia otwartości w przypadku chęci wprowadzania regulacji finansowych kierowanych do rodziców oraz podejścia autorytarnego widocznego w stawianiu szkoły jako jednostki nadzorującej edukację domową.

Najbardziej nacechowaną pozytywnie odpowiedzią z prezentowanych jest prowadzenie szerokiej kampanii edukacyjnej związanej z edukacją pozaszkolną. Wprowadzenie w życie tej propozycji przyczyniłoby się do zwiększenia świadomości o zjawisku edukacji domowej w społeczeństwie. Dałoby szansę na skorzystanie z alternatywnej formy kształcenia tym, którzy do tej pory nie mieli z nią styczności. Kampania informacyjna mogłaby również zmienić myślenie środowisk nauczycielskich o edukacji pozaszkolnej. Uczestnicy wywiadów prezentowali w tym przypadku podejście otwartości oraz trend wsparcia.

III.3.4.6 Zmiany w systemie edukacji związane z edukacją domową – propozycje nauczycieli bez nadanych rang

W przypadku tego pytania warto zauważyć te propozycje, które zostały zgłoszone przez biorących udział w wywiadzie fokusowym nauczycieli, ale w procesie nadawania rang zostały odrzucone przez rozmówców. Są one interesującym źródłem inspiracji i dlatego zostały przytoczone. Wśród młodych stażem nauczycieli pojawiła się propozycja wprowadzenia na studiach dodatkowego przedmiotu dedykowanego zjawisku edukacji domowej. Jego celem miałoby być przygotowanie merytoryczne oraz organizacyjne przyszłej kadry nauczycielskiej pod kątem pracy w roli koordynatora edukacji domowej. Przedmiot ten

pozwalałby również na szerzenie wiedzy o alternatywnych formach kształcenia wśród studentów pedagogiki.

Badani proponowali również wprowadzenie obowiązku edukacji pozaszkolnej w systemie grupowym, a nie w ramach pracy jedynie rodzic – dziecko. Odpowiedź tę argumentowali faktem uniknięcia izolacji społecznej oraz możliwością budowania relacji rówieśniczych z zachowaniem alternatywnego podejścia do kształcenia. Nauczycielami w grupach byliby nadal rodzice. Mogliby dzięki temu rozłożyć ciężar edukacji na większą liczbę rodzin, dzięki czemu nie musiałoby wiązać się to z rezygnacją z pracy zawodowej.

Najbardziej radykalną zmianę zaproponowali nauczyciele klas 4-8 ze szkoły publicznej, która miała styczność z edukacją domową. Wypowiedź jednej z badanych przytoczona jest poniżej:

> *„Ja bym zlikwidowała zupełnie nauczanie domowe, ale w sytuacji tworzenia małych szkół. (...) Klasa liczy do 10 osób. Nie byłoby potrzeby edukacji domowej, bo wydaje mi się, że jeżeli panie [nauczycielki] miałyby po 10 osób w grupie, to byłaby cudowna szkoła. Edukacja domowa powstała w wyniku ucieczki od systemu."* [Nauczycielka języka angielskiego, 22 lata stażu, kod szkoły: SP ed 4-8]

Pomimo zawężenia w tej odpowiedzi motywów decyzji rodziców o przejściu na edukację domową do chęci ucieczki od obowiązującego systemu edukacji, w bardzo dobitny sposób ukazany został problem liczebności dzieci w szkole. Warto zauważyć, że „ucieczka" spowodowana jest problemami natury organizacyjnej. Zdaniem rozmówców zbyt liczne klasy nie pozwalają na przeprowadzanie atrakcyjnych metodycznie lekcji oraz brak indywidualizacji. Sformułowanie „cudowna szkoła" rozumiane zatem było jako placówka z małymi klasami, które dałyby możliwość lepszego dostępu do pomocy dydaktycznych, łatwiejszej organizacji zajęć pokazowych, przeprowadzania doświadczeń, ale również jako miejsce do indywidualizacji pracy z uczniem. W takiej sytuacji rodzic nie czułby potrzeby przechodzenia dziecka na edukację domową, ponieważ szkoła zapewniałaby wszystkie jego potrzeby edukacyjne i wychowawcze. Edukacja domowa byłaby w tym przypadku powielaniem tego, co oferuje placówka edukacyjna, a praca indywidualna z dzieckiem byłaby przeniesiona z osoby rodzica na nauczyciela.

Chęć gruntownej zmiany organizacji systemu edukacji mogłaby się kojarzyć z podejściem otwartości. Jednak w przytoczonej wypowiedzi zdecydowanie silniej widoczne

jest podejście autorytarne. Zubożenie motywów, którymi kierują się rodzice do chęci ucieczki od systemu, wprowadziło ścieżkę do likwidacji edukacji domowej, w przypadku zniwelowania głównego problemu, który zachęca rodziców do uczenia swoich dzieci poza szkołą. Wyraźnie widoczny jest trend pragmatyczno-organizacyjny, który w tej sytuacji polega na wyeliminowaniu czynnika utrudniającego funkcjonowanie szkoły według wyznaczonych jej przez państwo wymagań.

III.4 Wnioski z badań własnych

III.4.1 Wiedza teoretyczna i prawna nauczycieli dotycząca edukacji domowej w Polsce

Na podstawie zebranych danych z kwestionariusza ankiety oraz przeprowadzonych wywiadów fokusowych można wywnioskować, że wiedza teoretyczna nauczycieli dotycząca definiowania edukacji domowej powinna być na zadowalającym poziomie. Respondenci nie mieli problemów ze wskazaniem poprawnych odpowiedzi z gotowej kafeterii. Jednak trudności pojawiały się w momencie opierania się wyłącznie na własnej wiedzy. Zjawisko to widoczne było w momencie kontaktu z dyrektorami placówek oświatowych. Ujawniło się mylenie pojęcia edukacji domowej z nauczaniem indywidualnym czy wręcz z nauką zdalną. Brak utrwalenia wiedzy teoretycznej, jej powierzchowność oraz niedociągnięcia wynikające z niewystarczającego doświadczenia w tym zakresie wpłynęły na trudności z podejmowaniem świadomych i przemyślanych decyzji. Uwidoczniło się to w przypadku zajęcia stanowiska względem edukacji domowej jako dobrej lub złej formy kształcenia dla dzieci, w tym dzieci z niepełnosprawnościami. W sytuacji wykorzystania definicji w praktyce aż 57% nauczycieli nie podjęło tego wyzwania.

Jeśli w przypadku definiowania edukacji domowej można dostrzec jakieś pozytywy, tak w przypadku przepisów prawnych, które jej towarzyszą, respondenci nie pozostawili żadnych złudzeń. Brak podstawowej wiedzy z tego zakresu widoczny jest w odpowiedziach uzyskanych z ankiet, gdzie 86% nauczycieli przyznało się do niewiedzy. Podobnie wyglądała sytuacja wśród respondentów uczestniczący w wywiadach grupowych. Byli oni świadomi swoich braków i potrafili odważnie to wyartykułować. Problemy wynikające z niewiedzy widoczne były w nieświadomości nauczycieli co do prowadzenia przez ich szkołę edukacji domowej czy mylenia pojęć. Dodatkowo, wśród badanych, którzy deklarowali orientowanie się w przepisach legislacyjnych byli tacy, których wiedza nie była już aktualna.

Świadomość niewiedzy może stać się dobrym początkiem zmian w zakresie obecności edukacji domowej w pedagogice. Dotychczasowa nieobecność tego tematu w szerokim dyskursie skutkuje niską wiedzą nauczycieli, brakiem doświadczenia w tym zakresie i opieraniem się wyłącznie na własnych przeświadczeniach lub intuicji. Umożliwienie pogłębienia wiedzy przyczyniłoby się do podejmowania świadomych decyzji związanych z uczestniczeniem nauczyciela w procesie edukacji domowej.

III.4.2 Postrzeganie edukacji domowej w kontekście inkluzji edukacyjnej

Chcąc rozpoznać łączność między edukacją domową a inkluzją edukacyjną należałoby trzymać się precyzyjności pojęć. Niestety, wśród badanych nauczycieli inkluzja oraz integracja są traktowane jednako. Termin inkluzji edukacyjnej nie jest zakorzeniony w myśleniu respondentów. Operują oni pojęciem edukacji włączającej. Pomimo tego, zarówno w przypadku danych uzyskanych z kwestionariusza ankiety, jak również pozyskanych z wywiadów fokusowych, widoczny jest stawiany znak równości między pojęciami edukacji włączającej a integracją. Wypowiedzi badanych wskazują na dążenie do „dopasowania" ucznia z trudnościami do reszty klasy. W przypadku szerszego myślenia o włączaniu dziecka w środowisko edukacyjne, pojawia się wskazanie dotyczące problemów lub wręcz niebezpiecznych sytuacji wynikających z takiego procesu względem otoczenia, w którym zachodzi zmiana.

Edukacja domowa widziana jest przede wszystkim jako zanegowanie inkluzji edukacyjnej. Badani wskazywali na zagrożenie wyobcowaniem dziecka przez izolację go od środowiska rówieśniczego. Proces taki powodowałby kształtowanie osoby nieodnajdującej się w społeczeństwie, nieposiadającej kompetencji społecznych oraz nie radzącej sobie z codziennymi wyzwaniami. Dodatkowo nauczyciele uznawali, że edukacja domowa jako alternatywna forma kształcenia nie jest dedykowana każdemu. Dziecko, które jest szczególnie zdolne, które potrzebuje przestrzeni na realizację swoich pasji i zainteresowań oraz dzieci przebywające za granicą Polski mają możliwość pełnej wolności co do formy pobierania nauki.

Problem pojawia się w przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wobec których respondenci mieli podzielone zdanie. W tym przypadku pojawiło się kryterium, które decydowało o przyznaniu bądź odmowie edukacji domowej dla konkretnego dziecka. Wyznaczenie dzieci z problemami wychowawczymi, z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej, jak również tych, które pomimo różnorakich

niepełnosprawności są w stanie dotrzeć fizycznie do szkoły, jako uczniów realizujących obowiązek szkolny na terenie placówki, spowodował odrzucenie założeń inkluzji edukacyjnej. Chęć pozostawienia w szkole tych uczniów wiąże się ze świadomością wymagań stawianych przez państwo co do realizacji inkluzji edukacyjnej. Nauczyciele utożsamiają bowiem proces włączania przede wszystkim z placówką oświatową. Edukacja domowa nie może zatem znaleźć się w zakresie tych oddziaływań, ponieważ w świadomości respondentów jest ona ucieczką od systemu edukacji.

Należy jednak zaznaczyć, że pojawiają się również głosy odnoszące się pozytywnie do spójności edukacji domowej i inkluzji edukacyjnej. Podkreślają one możliwość pełnej indywidualizacji, wolności, otwarcia na zmianę, wyrównywania szans edukacyjnych oraz samorealizacji, która towarzyszy zarówno procesowi uczenia się w domu, jak i edukacji włączającej.

III.4.3 Postrzeganie ucznia w edukacji domowej

Z zebranych danych można wyłonić model ucznia, który uczestniczy w procesie edukacji domowej. Respondenci postrzegali go w pozytywnym świetle. Nauczyciele wskazywali na dziecko, które kształci się w bezpiecznych dla siebie warunkach. Nie jest poddawane ocenianiu i nie bierze udziału w rywalizacji rówieśniczej. Proces nauki jest w pełni zindywidualizowany i dostosowany do jego potrzeb rozwojowych, fizycznych i psychicznych. Uczeń taki ma możliwość rozwijania swoich zainteresowań, zwłaszcza tych, które wykraczają poza podstawę programową. Respondenci nadawali takiemu dziecku cechy zdyscyplinowania, obowiązkowości i ciekawości świata. Uczeń edukowany domowo nie ma poczucia wykluczenia czy stygmatyzacji ze względu na swoje niepełnosprawności lub deficyty, co staje się dla niego szansą na wysokie poczucie własnej wartości. Takie postrzeganie ucznia idzie w parze z badaniami prowadzonymi przez Giercarz-Borkowską, które wskazywały między innymi na wolność w znaczeniu odpowiedzialności i samodzielności, elastyczność czasu, która wspiera rozwój dziecka (Giercarz-Borkowska, 2021), dbałość o jakość edukacji oraz ochronę naturalnej ciekawości poznawczej dziecka, wskazując edukację domową jako pozytywną alternatywę (Giercarz-Borkowska, 2023).

Jedyna wada jaką dostrzegali respondenci w takiej formie edukacji była izolacja dziecka. Ich podejście jest sprzeczne z badaniami prowadzonymi z udziałem rodziców edukujących domowo. Dostrzegali oni realizowanie procesu socjalizacji w trakcie pobierania przez dziecko nauki pozaszkolnej. Rodzice podkreślali, że pod ich okiem dziecko ma

możliwość poznania dobrych i złych zachowań oraz oceniania, co wzbogaca i rozwija osobowość. W przeprowadzonym badaniu respondenci wyraźnie sygnalizowali uczestniczenie dzieci w różnorodnych zajęciach pozaszkolnych (Królikiewicz, 2016). Podobne wyniki uzyskane zostały w badaniu Szafrańskiej oraz Pawlak, gdzie 100% rodziców wskazało na brak ograniczeń kontaktu dziecka zarówno z rówieśnikami, jak i osobami dorosłymi (Szafrańska; Pawlak, 2020).

W badaniach prowadzonych przez Shyers'a w Stanach Zjednoczonych, które porównywały zachowania społeczne dzieci w wieku od 8 do 10 lat uczęszczających do konwencjonalnej szkoły oraz ich rówieśników uczących się w edukacji domowej wykazano brak znaczących różnic w zakresie pasywności lub pewności siebie. Dodatkowo zauważono, że grupa kształcąca się poza szkołą wykazuje znacząco mniejsze problemy z zachowaniem (Ray, 2017).

Badani nauczyciele prezentowali jednak inne podejście. Wskazywali na zagrożenie aspołecznością dziecka w edukacji pozaszkolnej. Odseparowanie się od szkolnego środowiska rówieśniczego uniemożliwia bowiem uczniowi nabywanie odpowiednich kompetencji komunikacyjnych oraz relacyjnych, co w rezultacie prowadzi do pojawienia się problemów natury społecznej. Uczestnicy badania postrzegali ucznia jedynie jako uczestnika życia społeczności szkolnej, a nie jako członka społeczeństwa.

III.4.4 Model rodziny edukującej dziecko w domu

Dzięki zastosowaniu techniki wywiadu grupowego można nakreślić model rodziny, która podejmuje się edukacji domowej zaproponowany przez badanych nauczycieli.

Rodzina taka powinna być w pełni funkcjonalna i pełna. Musi posiadać odpowiednie zaplecze finansowe, które umożliwi jednemu z rodziców rezygnację z pracy zawodowej i poświęcenie się nauce dziecka. W sam proces powinno być zaangażowane całe środowisko rodzinne. Rodzic podejmujący się kształcenia swojego dziecka w domu powinien mieć przygotowanie pedagogiczne lub ewentualnie psychologiczne. Musi orientować się w realizowaniu podstawy programowej. Motywacją przejścia na edukację domową jest jego chęć ucieczki od systemu szkolnictwa rozumianego w tradycyjny sposób. Taki rodzic jest świetnym organizatorem, ale też stając się naturalnym nauczycielem dziecka musi być świadomy odpowiedzialności, jaką na siebie przyjmuje. Oprócz tego dba o zapewnienie kontaktów rówieśniczych w celu przeciwdziałania izolacji społecznej. Dzięki towarzyszeniu

w procesie poznawania świata, ma kontrolę nad rozwojem edukacyjnym dziecka, treściami, z którymi się styka, oraz światopoglądem, który ono przyjmuje. Akceptując i podążając za dzieckiem tworzy nierozerwalną więź i buduje pogłębione relacje. Rodzic edukujący swoje dziecko pozwala mu wejść w społeczeństwo bez stygmatyzacji.

Ważne zauważenia jest, że respondenci nie wskazywali jednoznacznie na przyjęcie obowiązku uczenia w domu przez konkretnie któregoś z rodziców. Podział płci pojawił się jedynie przy kompetencjach związanych z poszczególnymi przedmiotami (matka uczy przedmiotów humanistycznych, ojciec – ścisłych).

III.4.5 Celowość zastosowania edukacji domowej w przypadku pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnością

Badani nauczyciele jednoznacznie wskazywali na celowość zastosowania edukacji domowej w przypadku dzieci szczególnie uzdolnionych. Ich zdaniem olbrzymią zaletą takiej formy edukacji jest możliwość pełnego zindywidualizowania podejścia, środków dydaktycznych oraz metod pracy z uczniem. Elastyczność czasu nauki umożliwiający płynne łączenie edukacji z rozwijaniem pasji lub talentu, korzystanie z nieograniczonej bazy materiałów źródłowych są kolejnym atutem uczenia się poza systemem szkolnym. W takim przypadku szkoła nie dąży do sprawowania nadrzędnej roli nad edukowanym dzieckiem. Jest świadoma swoich ograniczeń. Warto odnieść się w tym miejscu do przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych badań dotyczących osiąganych wyników dzieci uczących się poza szkołą. Ray zaznacza, że bez względu na nauczany przedmiot uczniowie uzyskiwali od 15 do 30% lepsze osiągi niż ich rówieśnicy uczęszczający do szkoły (Ray, 2005).

Sytuacja wygląda nieco inaczej w przypadku dzieci z problemami czy deficytami. Respondenci wskazywali edukację domową jako szansę dla tych, którzy z różnych przyczyn mają problem z adaptacją w środowisku szkolnym. Również uczniowie, którzy mają rozmaite problemy zdrowotne uniemożliwiające fizyczne dotarcie do palcówki edukacyjnej powinni mieć szansę na alternatywną formę kształcenia. Badani przyjęli zatem kryterium mobilności jako wyznacznik celowości edukacji domowej. Wszystkie pozostałe dzieci, bez względu na stopień niepełnosprawności intelektualnej, nadpobudliwość psychoruchową, zagrożenie niedostosowaniem społecznym, depresję oraz choroby widoczne powinny pobierać naukę w tradycyjny sposób. Argumentem przedstawianym przez badanych nauczycieli i przemawiającym za tym jest fakt, że szkoła realizując wymagania państwa w zakresie edukacji włączającej, jest jedynym miejsce, które może przygotować te dzieci do bycia

członkiem społeczeństwa. Respondenci nadawali zatem szkole nadrzędną rolę nad edukacją domową.

W tym przypadku badani nauczyciele prezentowali odmienne stanowisko do uzyskanych w Stanach Zjednoczonych wyników badań z udziałem dzieci z trudnościami w nauce uczącymi się poza systemem szkolnym. Badania Duvall wykazały, że uczniowie ci wywiązywali się z zadań i angażowali się w pracę 2,5 razy częściej niż ich rówieśnicy z takimi samymi trudnościami uczący się w szkole. W rezultacie uzyskiwali większe postępy w nauce czytania i pisania (Cook i in., 2013).

III.4.6 Podejście nauczycieli do prowadzenie przez szkołę patronowania edukacji domowej

Podejście nauczycieli do patronowania przez szkoły edukacji domowej jest ambiwalentne. Z jednej strony prezentują oni pozytywne podejście dostrzegając zalety takiego zjawiska, z drugiej potrafią wskazać na liczne problemy z tego wynikające. Respondenci widzą zalety wychodzenia naprzeciw oczekiwaniom społecznym związanym z poszerzaniem oferty edukacyjnej i coraz większą świadomością rodzica co do przebiegu procesu kształcenia jego dziecka. W edukacji domowej dostrzegają również możliwość realizacji inkluzji edukacyjnej bez ponoszenia odpowiedzialności zarówno za edukację, jak i wychowanie ucznia. Prowadzenie edukacji domowej przez szkołę przynosi również walor finansowy w postaci mniejszych nakładów ponoszonych na uczniów uczęszczających do placówki oraz otrzymywania subwencji podążającej za uczniem kształconym w domu. Respondenci pozytywnie podchodzą do zmniejszenia liczebności dzieci w klasie, co w rezultacie przynosi polepszenie warunków pracy nauczyciela z uczniami, stworzenie atmosfery sprzyjającej efektywnej nauce, podejściu indywidualnemu i realizowaniu inkluzji edukacyjnej względem dzieci obecnych w szkole.

Badani z ostrożnością podchodzą do skuteczności edukacji domowej i jakości kształcenia jakie dziecko przyjmuje. Brak kontroli nad realizacją podstawy programowej, która może wynikać z niekompetencji rodziców w zakresie przygotowania pedagogicznego, może przynieść gorsze wyniki w egzaminach zewnętrznych, a co za tym idzie obniżenie pozycji szkoły w rankingu i spadek jej prestiżu. Nauczyciele obawiają się również braku chęci współpracy rodzica z nauczycielem i szkołą, przez co nie będą mogli poznać dziecka i zbudować z nim relacji.

Wyraźne podejście negatywne widoczne jest w przypadku przyjęcia na nauczyciela dodatkowych obowiązków związanych z koordynowaniem przebiegu edukacji domowej od strony szkoły. Respondenci niechętnie odnoszą się do konieczności prowadzenia dodatkowej dokumentacji oraz przygotowywania egzaminów klasyfikacyjnych. Ważnym czynnikiem demotywującym jest również brak dodatkowego wynagrodzenia.

Na koniec należy zauważyć, że badani formułując swoje zdanie opierają się przede wszystkim na przeświadczeniach i intuicji, a nie na wiedzy i doświadczeniu. Niepokojącym jest zatem fakt, że ponad połowa z respondentów nie wyraziła chęci na pogłębianie swojej wiedzy dotyczącej edukacji domowej przez uczestniczenie w różnych formach doszkalania.

III.4.7 Podejście nauczycieli do edukacji domowej jako zjawiska społecznego

Zagadnienie to nawiązuje do wcześniejszego tematu obecności edukacji domowej w szkole. W tym przypadku podjęta została próba wskazania podejścia badanych nauczycieli do edukacji domowej jako zjawiska, które jest obecne w życiu społecznym.

Respondenci wyrażają się pozytywnie o możliwości skorzystania przez rodziców z takiej alternatywy. Podkreślają znaczenie wolności wyboru i samodecydowania o dobru dziecka. Zauważają chęć jego ochrony przed czynnikami negatywnymi. Ich przekonania mają potwierdzenie w badaniach prowadzonych przez Thomson i Jang w Stanach Zjednoczonych, które dotyczyły uczniów kształcących się poza systemem szkolnym wykazano, że nastolatkowie uczący się w domu rzadziej sięgają po alkohol, niż ich rówieśnicy uczęszczający do szkoły konwencjonalnej (Ray, 2017).

Wskazują na zalety indywidualizacji procesu dydaktycznego oraz nauki samodyscypliny dziecka i rodzica. Wyrażają swój podziw dla tych rodzin, które decydują się na kształcenie w domu i podkreślają wielką odpowiedzialność jaką rodzice przyjmują na siebie. W edukacji domowej widzą łącznik między różnymi stylami nauki.

Bardzo ważnym głosem jest konieczność wprowadzania szerokiej kampanii społeczno-edukacyjnej, której celem byłoby propagowanie edukacji domowej. Respondenci widzą w takim działaniu zapoczątkowanie procesu zmiany myślenia o kształceniu w domu, pogłębienie wiedzy zarówno społeczeństwa, jak i samych nauczycieli, usunięcia lęku przed nieznanym oraz w dalszej perspektywie stworzenia przestrzeni do edukowania kadry pedagogicznej w duchu pozytywnego podejścia do edukacji domowej.

III.5 Podejścia i trendy prezentowane przez badanych nauczycieli uzyskane w wyniku zastosowania strategii mieszanej

W wyniku przeprowadzonych badań z zastosowaniem metody ilościowej uzyskano nakreślenie podejść prezentowanych przez nauczycieli względem edukacji domowej. Wykorzystanie w ramach triangulacji metodologicznej wywiadu fokusowego jako metody badawczej, pozwoliło na potwierdzenie nakreślonych na podstawie uzyskanych danych z kwestionariusza ankiety kategorii podejść. Uzyskano 4 podejścia przyjmowane przez uczestników w trakcie prowadzonych badań:

- podejście otwartości;
- podejście autorytarne;
- podejście ignorancji;
- podejście niechęci (jawnej lub ukrytej).

W ramach przytoczonych podejść wyróżnione zostały trendy zachowań prezentowane przez badanych nauczycieli. Dotyczyły one zarówno grupy uczestniczącej w wywiadach fokusowych, jak również wypełniających kwestionariusz ankiety. Przyjmowane przez uczestników badania trendy to:

- trend wsparcia;
- trend wybiórczości edukacji domowej;
- trend niemocy edukacyjnej szkoły;
- trend misji edukacyjno-wychowawczej;
- trend pragmatyczno-organizacyjny;
- trend wyłączności zawodowej;
- trend ucieczki.

III.5.1 Podejście otwartości – charakterystyka nauczyciela

Nauczyciel, który przyjmuje to podejście jest chętny do współpracy. W przypadku zajmowania kierowniczego stanowiska umożliwia badaczowi wejście w środowisko placówki edukacyjnej, która mu podlega. Jest gotowy do pomocy organizacyjnej w przypadku ustalania grup fokusowych (organizuje miejsce spotkania, dba o poinformowanie pracowników administracji o prowadzonych badaniach). Względem edukacji domowej wskazuje na wolność wyboru rodzica co do formy kształcenia własnego dziecka. Wyraża przy tym szczery

podziw względem tych rodzin, które podejmują się nauczania w domu. Wskazuje na konieczność zastosowania dofinansowania rodzin prowadzących edukację domową w postaci celowanego wynagrodzenia rodzica uczącego, podziału subwencji otrzymywanej przez szkołę lub specjalnego zasiłku. Docenia zaangażowanie środowiska rodzinnego, możliwości indywidualizacji procesu dydaktycznego oraz całkowite podążanie za możliwościami psychofizycznymi dziecka. W edukacji pozaszkolnej widzi szansę rozwoju dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jest zainteresowany dzieckiem, jego rozwojem, talentami i pasjami, ale również zauważa chęć zapewnienia przez rodziców bezpiecznego wejścia w społeczeństwo dla tych uczniów, którzy zmagają się z niepełnosprawnościami lub dysfunkcjami.

Nauczyciel prezentujący podejście otwartości jest świadomy i ciekawy zmian zachodzących w społeczeństwie oraz samym systemie edukacji. Często posiada cząstkową wiedzę na temat przepisów dotyczących prowadzenia edukacji domowej i dzieli się swoją wiedzą z innymi członkami grupy. Czerpie z własnych doświadczeń z zakresu edukacji alternatywnej i na tej podstawie formułuje swoje sądy.

Myśląc o edukacji domowej widzi w niej szansę wyjścia naprzeciw oczekiwaniom społecznym, ale również dostrzega jej zalety względem samej szkoły jako instytucji. Mocno podkreśla znaczenie kampanii informacyjnej dedykowanej edukacji domowej, która poprawiłaby ogólny stan wiedzy o tej formie kształcenia.

III.5.2 Podejście autorytarne – charakterystyka nauczyciela

Nauczyciel prezentujący podejście autorytarne ma poczucie sprawowania władzy nad innymi. Pełniąc funkcję kierowniczą używa jej do blokowania badaczowi dostępu do placówki, którą prowadzi. Stawia się w roli recenzenta zasadności podejmowanego w badaniach tematu. Nie przestrzega ogólnie przyjętej sztuki pisania listów.

Względem edukacji domowej stawia się w roli sędziego. Wyznacza kryteria przyznawania zgody na nauczanie w domu oraz zaleca baczne obserwowanie przyczyn przejścia dziecka na edukację alternatywną. Uważa, że z racji swojego wykształcenia ma obowiązek monitorowania osiągnięć edukacyjnych ucznia i rozliczania rodzica ze sposobów realizacji podstawy programowej. Jest przekonany o wyższej jakości kształcenia na terenie szkoły. Jego zdaniem rodzic, który nie posiada wykształcenia pedagogicznego nie będzie w stanie zapewnić dziecku odpowiedniego poziomu nauczania. Obawia się o obniżenie

wyników szkoły, a co za tym idzie jej spadek w rankingach. Dąży zatem do stworzenia obowiązkowych szkoleń dla rodziców podejmujących się edukacji domowej, jako warunku koniecznego do otrzymania zgody na taką formę kształcenia.

Nauczyciel o autorytarnym podejściu stawia szkołę powyżej edukacji domowej. Mówi o nadzorowaniu, monitorowaniu, sprawdzaniu i ocenianiu. Jest świadomy ułomności systemu szkolno-klasowego, ale mimo to, uważa go za jedyną słuszną drogę edukacji i wychowania dla każdego dziecka. Stosuje szkołę jako „szczepionkę" mającą wprowadzić dziecko z dysfunkcjami lub niepełnosprawnościami w społeczeństwo, postrzegając ją jako jedyne miejsce, w którym dokonuje się inkluzja i rehabilitacja dziecka.

Nauczyciel ten jest gotowy na zmiany w edukacji, o ile będą one dotyczyły tradycyjnej formy nauczania.

III.5.3 Podejście ignorancji – charakterystyka nauczyciela

Nauczyciel prezentujący takie podejście wykazuje nikłą lub żadną wiedzę związaną z edukacją domową jako pojęciem. Nie zna zasad jej funkcjonowania w Polsce. Edukację pozaszkolną myli z nauczaniem indywidualnym lub zdalnym. Nie posiadając wiedzy, ani doświadczenia w tym zakresie ma problem z formułowaniem swojego zdania. Nie potrafi znaleźć punktów styku między edukacją domową a inkluzją edukacyjną, którą rozumie jako integrację. Bazuje na intuicji i przeświadczeniu, a nie na faktach. Przyznaje się jednak do swojej niewiedzy i do braku obecności tematu edukacji domowej w środowisku szkolnym. Postrzega edukację domową jako niszową formę kształcenia, pomimo tego, że badania statystyczne prowadzone w Polsce wyraźnie wskazują na wzrost jej popularności w społeczeństwie. Według danych z Systemu Informacji Oświatowej w 2022 roku liczba dzieci uczących się poza systemem szkolnym przekroczyła 22 000, co stanowi wzrost o 80% rok do roku (Edukacja domowa w Polsce, 2022).

III.5.4 Podejście niechęci (jawnej i ukrytej) – charakterystyka nauczyciela

Nauczyciel prezentujący podejście niechęci wobec edukacji domowej postrzega ją jako nieracjonalny pomysł na kształcenie dziecka. Zajmując kierownicze stanowisko w sposób jawny lub zawoalowany odmawia współpracy z badaczem wskazując na brak zainteresowania taką formą edukacji wśród rodziców. Uważa, że korzystanie z edukacji domowej może przynieść szkodę społeczeństwu. Postrzega ją jako czynnik wprowadzający

izolację dziecka od środowiska rówieśniczego, co w rezultacie przyczyni się do wykształcenia aspołecznej jednostki.

Wskazuje na brak celowości w zastosowaniu alternatywnej formy kształcenia względem dzieci z dysfunkcjami lub niepełnosprawnościami. Uważa, że takie rozwiązanie się nie sprawdzi.

Nauczyciel ten dostrzega niestabilność systemu edukacji (ciągłe zmiany przepisów prawnych) i opresyjność szkoły. Nie jest jednak w stanie przezwyciężyć swoich lęków przed nowym, przed zmianami. Jest zakładnikiem własnego przeświadczenia o niemocy swojej, jak i systemu, w którym funkcjonuje.

III.5.5 Trend wsparcia – charakterystyka zachowań nauczyciela

Nauczyciel prezentujący trend wsparcia względem rodziców edukujących w domu swoje dziecko dąży do współpracy. Dostrzega korzyści jakie wynikają dla dziecka z takiej formy kształcenia. Rozumie dążenie rodziców do zapewnienia uczniowi optymalnych warunków nauki i jest gotów na wsparcie przebiegu tego procesu. Zauważa znaczenie budowania relacji między dzieckiem a rodzicem. Chce być częścią tworzonych więzi. W edukacji domowej widzi możliwość rozwoju rodzica oraz szansę na osiągnięcie przez dziecko lepszych rezultatów niż w szkole. Jest gotowy do niesienia pomocy w postaci udostępniania materiałów dydaktycznych, organizowaniu warsztatów zarówno dla dziecka, jak i rodzica oraz jako wychowawca dąży do utrzymywania łączności między uczniem w edukacji domowej a rówieśnikami uczęszczającymi do klasy.

Nauczyciel pozostający w trendzie wsparcia podejmuje działania związane z propagowaniem edukacji domowej na szeroką skalę. Widzi konieczność wyjścia naprzeciw oczekiwaniom społecznym i porzucenia stylu „szkoły pruskiej". Jest chętny do poszerzania swojej wiedzy poprzez udział w szkoleniach związanych z edukacją domową, ale też sam dąży do pozyskiwania wiedzy związanej z tym tematem.

Trend wsparcia prezentowany przez nauczyciela widoczny jest również w podejściu do dzieci pozostających w systemie klasowo-lekcyjnym. W tym przypadku nauczyciel dostrzega potrzeby uczniów z fobią szkolną lub nadwrażliwością, którzy nie mogą odnaleźć się w placówce oświatowej i podejmuje działania umożliwiające im pobieranie nauki w bezpiecznych dla nich warunkach domowych.

III.5.6 Trend wybiórczości edukacji domowej – charakterystyka zachowań nauczyciela

Nauczyciel poruszający się w tym trendzie uważa, że edukacja domowa nie jest przeznaczona dla wszystkich dzieci. Wyznacza kryteria związane z dostępnością kształcenia w domu. Wskazuje edukację domową jako alternatywę dla uczniów z problemami zdrowotnymi lub dysfunkcjami, które uniemożliwiają im fizyczną obecność w klasie. W nauczaniu domowym widzi również szansę dla uczniów stwarzających problemy w klasie, co w rezultacie przekłada się bezpośrednio na poprawę jego warunków pracy.

Pozostałe dzieci, bez względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności oraz dysfunkcje, kieruje do placówki oświatowej.

III.5.7 Trend niemocy edukacyjnej szkoły – charakterystyka zachowań nauczyciela.

Realizowanie tego trendu wiąże się z poczuciem bezsilności i frustracji. Nauczyciel zauważa problemy wynikające z obowiązku realizowania inkluzji edukacyjnej. Rozumiejąc ją jako integrację odczuwa frustrację związaną z koniecznością „dopasowania" dziecka z niepełnosprawnościami do istniejącego systemu, który w żaden sposób mu tego nie ułatwia. W tej sytuacji nauczyciel widzi w edukacji domowej rozwiązanie problemów związanych z indywidualnym podejściem do dziecka. Dostrzega również elastyczność środków, metod, technik, ale przede wszystkim czasu, które przekładają się na samorozwój ucznia, zwłaszcza szczególnie zdolnego. Można odnieść wrażenie, że nauczyciel wręcz zazdrości dziecku uczenia się według własnego pomysłu. Jest świadomy tego, że w systemie tradycyjnej szkoły nie ma możliwości na pełne zadbanie o dobro dziecka.

III.5.8 Trend misji edukacyjno-wychowawczej – charakterystyka zachowań nauczyciela

Trend ten cechuje determinacja. Nauczyciel jest przeświadczony o tym, że jedynie szkoła jest odpowiednim miejsce na wychowanie i pełną socjalizację dziecka. Nie rozdziela uczniów, nie kategoryzuje, ale uważa, że nawet te dzieci, które posiadają rozmaite problemy zdrowotne lub dysfunkcje czy niepełnosprawności powinny uczęszczać do szkoły. Przyjmuje na siebie ciężar misji wychowawczej nawet w przypadku uczniów, którzy sprawiają mu największe problemy. Uważa, że edukacja domowa może być szkodliwa dla tych, którzy prezentują rozbudowane i dobre relacje rówieśnicze. Doskonale zdaje sobie sprawę z

ograniczeń szkoły, ale dzielnie stawia im czoło w imię jak najlepszej dostępności wiedzy oraz właściwej socjalizacji młodego człowieka.

W oczach takiego nauczyciela rodzic chcący uczyć samodzielnie swoje dziecko może być powodem pogorszenia się sytuacji ucznia (nieodpowiednie warunki do nauki w domu, niekompetencja pedagogiczna i merytoryczna, niedofinansowanie), co wpłynie na dalszy rozwój dziecka. Uważa, że szkoła, wraz z całym zapleczem środków i specjalistów, jest miejscem zaspokajającym wszystkie potrzeby ucznia.

Edukacja domowa postrzegana jest przez takiego nauczyciela jako czynnik powodujący izolację dziecka. Jego zdaniem kształcenie w domu jest nieskuteczne, ponieważ prowadzi do aspołeczności.

III.5.9 Trend pragmatyczno-organizacyjny – charakterystyka zachowań nauczyciela

Nauczyciel realizujący ten trend kieruje się przede wszystkim swoją wygodą i bezpieczeństwem. W edukacji domowej widzi możliwość polepszenia warunków pracy. Uważa, że dzięki nauczaniu domowemu zmniejszy się liczba uczniów w klasie, dzięki czemu łatwiej będzie realizować wymagania państwa wobec szkół, zwłaszcza indywidualizację podejścia. Poza tym zmniejszenie liczebności dzieci w klasach przełoży się również na zniwelowanie dysproporcji edukacyjnych wśród nich.

Kierując dzieci stwarzające problemy do nauki w domu, nauczyciel zyskuje na bezpieczeństwie swoim i pozostałych uczniów. Edukacja domowa dla takiego nauczyciela jest pozbyciem się obowiązku kształcenia dziecka. Staje się to zadaniem rodzica, a nauczyciel jest tylko sprawdzającym postępy ucznia. Co więcej, nie ma potrzeby zmagań organizacyjnych wynikających z realizowania nauczania indywidualnego. Nauczyciel odczuwa to jako korzyść czasową, ale też finansową.

Trend pragmatyczno-organizacyjny ma jeszcze jedno oblicze. Związane jest ono z podejmowaniem dodatkowych obowiązków związanych z organizacją edukacji domowej od strony procedur obowiązujących szkołę. Nauczyciel unika podejmowania dodatkowych czynności ze względu na deficyt czasu. Nie chce prowadzenia dodatkowej dokumentacji, przygotowywania egzaminów klasyfikacyjnych dla dziecka, którego być może nawet nie zna. Zauważa, że zmiana myślenia o edukacji będzie wymuszać reorganizację szkoły. Jest świadomy czynników, które mogą utrudniać taki proces. Nauczyciel jednak nie chce

przyjmować zobowiązań związanych z czymś, co jest dla niego nowe bez odpowiedniego wynagrodzenia finansowego.

III.5.10 Trend wyłączności zawodowej – charakterystyka zachowań nauczyciela

Jest to trend, który koresponduje z trendem misji edukacyjno-wychowawczej. Nauczyciel wpisując się w niego jest przeświadczony o swoich kompetencjach pedagogicznych uzyskanych w wyniku często wieloletniego doszkalania się. Obowiązek samorozwoju sprawia, że nauczyciel czuje się specjalistą w każdym zakresie powiązanym z edukacją. Dotyczy to zarówno metod i form pracy dydaktycznej, ale też pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niepełnosprawnościami, chorobami czy dysfunkcjami. Mając takie bogate doświadczenie, nauczyciel nie obawia się stawiania warunków związanych z możliwością prowadzenia przez rodzica edukacji domowej. Wymaga przy tym od niego takich samych umiejętności i kompetencji jakie on sam posiada. Stawia się w roli nadrzędnej nad rodzicem monitorując proces edukacji, udzielając wskazówek. Ma przy tym przeświadczenie, że nawet najbardziej zaangażowany rodzic nie przekaże wiedzy tak dobrze jak on. Nauczyciel prezentujący trend wyłączności zawodowej nie zauważa możliwości zatrudnienia korepetytorów lub korzystania z różnorodnych technologii informacyjno-komunikacyjnych jak chociażby kanały edukacyjne na platformie YouTube prowadzone przez nauczycieli, pasjonatów czy ekspertów. Dodatkowo, badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych z udziałem rodzin kształcących dzieci poza systemem szkolnym wskazały, że posiadanie przez rodziców wykształcenia pedagogicznego nie ma szczególnego związku z osiągnięciami uczonych przez nich dzieci (Ray, 2023).

W edukacji domowej widzi też brak możliwości kontroli nad treściami, które są przekazywane dziecku.

III.5.11 Trend ucieczki – charakterystyka zachowań nauczyciela

W tym trendzie dominuje lęk. Nauczyciel, który go przyjmuje widzi w edukacji domowej ucieczkę od odpowiedzialności za uczniów, którzy sprawiają różnorodne problemy. Edukacja domowa jest dla niego komfortową formą kształcenia. Nauczanie w domu zrzuca z niego odpowiedzialność za postępy edukacyjne dziecka, jego rozwój psychiczny oraz kształtowanie zainteresowań. Chętnie zaproponowałby naukę w domu dziecku, którego rodzic jest wymagający, nierelacyjny lub wręcz agresywny.

Trend ucieczki to również chęć pozbycia się lub odsunięcia od siebie dodatkowych zobowiązań. Nauczyciel wyraża swój lęk przed nieznanym unikając tematu edukacji domowej, która jest dla niego czymś nowym. Widzi w niej zagrożenie dla swojego komfortu poprzez dopełnianie procedur, które w niestabilnym systemie oświaty ulegają częstym zmianom. Edukacja domowa jest w tym przypadku kolejnym wyzwaniem. Ponieważ jednak nie czuje się w obowiązku go realizować, to woli od niego uciec.

Podejścia i prezentowane trendy przenikają się wzajemnie. Uzyskane w wyniku przeprowadzonych wywiadów fokusowy dane, pokryły się z rozmieszczeniem wobec siebie trendów oraz podejść wynikającym z kwestionariusza ankiety. W efekcie otrzymano spójny obraz podejść badanych nauczycieli szkół podstawowych względem edukacji domowej.

Podsumowanie

W niniejszej rozprawie doktorskiej podjęta została tematyka postrzegania przez nauczycieli szkół podstawowych edukacji domowej w kontekście inkluzji edukacyjnej. Przyjrzenie się nauczaniu domowemu od strony placówki edukacyjnej wypełniło lukę, która została zidentyfikowana przez systematyczny przegląd literatury. Uzyskane w ramach triangulacji metodologicznej dane posłużyły do skonstruowania podejść i trendów prezentowanych przez badanych nauczycieli oraz poszerzenia wiedzy związanej z realizowaniem edukacji domowej w Polsce.

Uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić, że o ile w społeczeństwie edukacja domowa jest coraz mocniej zauważana, o tyle w środowisku edukacyjnym nadal wiedza o niej jest znikoma. Nauczyciele dostrzegają w edukacji pozaszkolnej szansę na poszerzenie oferty edukacyjnej. Jest ona jednak predestynowana dla niektórych grup odbiorców. Do powodów decydujących o przyzwoleniu na edukację domową należy wskazać czynniki rodzicielski, zdrowotny, społeczny oraz osobowościowy.

Pierwszy z nich jest związany z wydolnością rodziny, rozumianą jako kompetencje pedagogiczne, psychologiczne, umiejętności organizacyjne, relacyjne oraz finansowe. Na podstawie przeprowadzonych badań otrzymano model rodziny oraz ucznia, który realizuje edukację domową. Ważnym aspektem jest postrzeganie obu tych współuczestników w pozytywnym kontekście wolności, samorealizacji i szans edukacyjnych.

Czynnik zdrowotny nawiązuje do inkluzji edukacyjnej. Jego zadaniem jest wskazanie tych dzieci, które z przyczyn związanych z niedyspozycjami fizycznymi, rozwojowymi lub psychicznymi będą miały możliwość realizowania podstawy programowej na własnych zasadach poza systemem szkolnym. Za znaczące należy uznać, że w tym przypadku widoczne jest bardzo silne działanie integracyjne, ale jedynie w obrębie szkoły. W wyniku przeprowadzonych badań stwierdzono, że edukacja domowa nie jest postrzegana jako inkluzja edukacyjna, ale raczej jako czynnik izolujący i wykluczający dziecko. Należy w tym przypadku podkreślić, że obie te cechy odnoszą się do obecności ucznia w klasie. Stwierdzono, że badani nauczyciele nie potrafili połączyć edukacji włączającej z nauką w domu, a jedynym miejscem wskazywanym na realizację inkluzji edukacyjnej jest szkoła.

Aspekt społeczny postrzegany jest w kontekście izolacji dziecka. W trakcie prowadzonych badań potwierdzono, że problem aspołeczności uczniów pobierających

edukację domową nadal jest mocno reprezentowany w środowisku szkolnym. Związany jest on z niskim poziomem wiedzy ogólnej o edukacji domowej oraz z brakiem doświadczeń z nią związanych. Izolacja bezrefleksyjnie stawiana jest jako główny problem dyskredytujący nauczanie domowe. Pomimo utrwalenia tej cechy w świadomości nauczycieli, pojawiają się pojedyncze wzmianki weryfikujące to podejście. Są one dobrym zwiastunem zmian w przyszłości.

Czynnik osobowościowy postrzegany jest poprzez pole do samorozwoju i dotyczy on każdej grupy uczestniczącej w procesie edukacji domowej. Dla dziecka szczególnie zdolnego jest on możliwością realizowania zarówno swoich zainteresowań, jak i uczenia się w elastyczny sposób. Dla uczniów z dysfunkcjami staje się szansą na pełną indywidualizację i podążanie za możliwościami psychofizycznymi. W kontekście rodzica jest możliwością pogłębienia relacji z dzieckiem oraz chęcią poszukiwania nowych dróg edukacyjnych. Dla nauczyciela, samorozwój związany z edukacją domową może być szansą na wejście w nowoczesną pedagogikę, otwartą na innowacyjność. W tym przypadku jest on również sposobem na uzupełnienie wiadomości dotyczących edukacji domowej.

Bardzo ważnym aspektem przeprowadzonych badań jest wskazywana przez samych respondentów potrzeba kampanii społecznej związanej z edukacją domową. Bez wątpienia takie działanie przyczyniłoby się do podniesienia wiedzy na ten temat i dało pole do szerszej dyskusji społecznej. W jej wyniku, edukacja domowa mogłaby pokazać się jako interesująca alternatywa w opozycji do tradycyjnej klasy szkolnej oraz zostać oczyszczona z negatywnych stereotypów. Obecność nauczania domowego w dyskursie społecznym pobudziłaby również zainteresowanie badaczy tą formą edukacji, co otworzyłoby nowe pola badawcze i poprawiłoby stan wiedzy naukowej z nią związanej.

Przeprowadzone badania stanowią podwaliny do dalszego eksplorowania tematu edukacji pozaszkolnej w kontekście nauczycieli, szkoły oraz inkluzji edukacyjnej. W przyszłości należałoby podjąć próbę długofalowej obserwacji podejść i trendów prezentowanych przez nauczycieli względem kształcenia poza szkołą. Ciekawym obszarem badawczym byłoby również śledzenie zmiany podejścia, lub jego braku, w sytuacji uczestniczenia przez nauczycieli w dedykowanych im szkoleniach z zakresu alternatywnych form kształcenia.

Na koniec należy pokreślić, że przeprowadzenie zarówno badań ilościowych, ale przede wszystkim jakościowych, wpłynęło na stan wiedzy nauczycieli, którzy w tym procesie

uczestniczyli. Możliwość żywej dyskusji i wymiany myśli, która pojawiła się w trakcie wywiadów fokusowych, stała się źródłem doświadczeń związanych z edukacją domową. O pozytywnej ingerencji w świat badanych może świadczyć fakt, że niektórzy z uczestników już po zakończonych wywiadach prosili badacza o więcej informacji związanych z edukacją pozaszkolną lub dyskutowali na jej temat między sobą. Takie podejście otwartości i chęci wiedzy jest optymistycznym wskaźnikiem dla obecności edukacji domowej w placówce edukacyjnej.

Bibliografia

Al-Khamisy, D. (2013). *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Apanowicz, J. (2002). *Metodologia ogólna*. Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „BERNARDINUM".

Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce.* Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bartnikowska, U. (2012). *Edukacja domowa jako alternatywa w kształceniu i wychowaniu zranionego dziecka*. Narodowa Sieć Leczenia Zaburzeń Regulacji Emocji i Stresu Traumatycznego Dzieci i Młodzieży. http://polskadzieciom.home.pl/nslt/edukacja_domowa.pdf

Budajczak, M. (2004). *Edukacja domowa*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Budajczak, M. (2013). Edukacja domowa. Jak to drzewiej bywało. *Fronda Lux, 68*. http://frondalux.pl/marek-budajczak-edukacja-domowa-jak-to-drzewiej-bywalo/

Budajczak, M. (2017). Polska edukacja domowa jako mise en abyme między kondycją ludzką a społecznymi konstrukcjami oświatowymi. *Studia Paedagogica Ignatiana*, *20*(3), 47. https://doi.org/10.12775/spi.2017.3.003

Budajczak, M. (2020). *Pozytywne zmiany w przepisach dotyczących edukacji domowej!* https://www.edukacja-domowa-instytut.pl/30042020-r---pozytywne-zmiany-w-przepisach-dotyczacych-edukacji-domowej%21

Cambridge Dictionary. (2018). *Cambridge Dictionary*. https://dictionary.cambridge.org/

Chrzanowska, I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Cook, K. B.; Bennett, K. E.; Lane, J. D.; Mataras, T. K. (2013). Beyond the brick walls: homeschooling students with special needs. *Research, Advocacy, and Practice for Complex and Chronic Conditions*, *32*(2).

Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Davis, A. (2011). Evolution of Homeschooling. *Distance Learning*, *8*(8).

Donnelly Verity; Meijer C; Watkins Amanda. (2011). Inclusive education – diversity across European nations. *Education: Follow-up of the 48th session of the international Conference on Education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214724

Edukacja domowa w Polsce. (2022). *Edukacja domowa w Polsce - pakiet startowy*. https://pomelody.com/blog/edukacja-domowa-w-polsce-pomelody

European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Home Education Policies in Europe*.

Fairbairn, G.; Fairbairn, S. (2000). Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. *Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogoicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej*.

Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Polskie Wydawnictwo Naukowe PWN.

Fusch, P.; Fusch, G. E.; Ness, L. R. (2018). Denzin's Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative Research. *Journal of Social Change*, *10*(1).

Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych.* Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Giercarz-Borkowska, M. (2021). Wartość edukacji domowej w rozwijaniu zdooności dziecka. W *Edukacja dziecka szansą na budowę kapitału społecznego*. Wydaw. Adam Marszałek.

Giercarz-Borkowska, M. (2023). Zaangażowanie rodziców w rozwój zdolności dziecka w rodzinach edukacji domowej w Polsce. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, *1*.

Główny Urząd Statystyczny. (2021). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20202021,1,16.html

Gniadkowski, A. (2016). Kłopoty z nauczaniem domowym – MEN po stronie samorządów. *Pismo Samorządu Terytorialnego*. http://www.wspolnota.org.pl/aktualnosci/aktualnosc/klopoty-z-nauczaniem-domowym-men-po-stronie-samorzadow/

Grabowski, M. (2016). Inkluzja – alternatywą? O edukacji włączającej słów kilka…. *Inkluzja – alternatywą? O edukacji włączającej słów kilka…*, *1*(22/4).

Holt, J. (2003). *Teach Your Own: The John Holt Book of Homeschooling*. Perseus Publishing.

Home education policies in Europe: primary and lower secondary education. (2018). https://data.europa.eu/doi/10.2797/04352

Illich, I. (1973). *Deschooling society*. Harper and Row Publishers.

Jakubiak, K. (2017). Polskie tradycje edukacji domowej. *Studia Paedagogica Ignatiana*.

Jakubiak, K.; Nawrot-Borowska, M. (2018). Idee i postulaty wychowania rodzinnego oraz edukacji domowej w świetle polskiego piśmiennictwa pedagogicznego od końca XVIII do początku XX wieku. *Kultura - Przemiany - Edukacja*, *6*, 22–45. https://doi.org/10.15584/kpe.2018.6.3

Janiszewska-Nieścioruk, Z. (2013). Elastyczność i różnorodność prowłączających działań i rozwiązań w systemie edukacji jako remedium w kształceniu uczniów o specjalnych potrzebach. *Konteksty Pedagogiczne*, *1*.

Janiszewska-Nieścioruk, Z. (2019). O ciągle nierozwiązanych problemach ogólnodostępnej edukacji utrudniających proces inkluzji uczniów/osób z niepełnosprawnością. *Niepeł○nosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, *33*.

Janiszewska-Nieścioruk, Z.; Nowicka, M. (2014). Prowłączające zmiany w systemie polskiej edukacji – nowe możliwości, ograniczenia i wyzwania. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, *4*.

Kawalec, P. (2014). Metody mieszane w kontekście procesu badawczego w naukoznawstwie. *Zagadnienia Naukoznawstwa, 1*.

Kawecki, I. (2018). *Szkice z metodologii jakościowych badań edukacyjnych.* Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe: metodologia praktyczna.* Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Konstytucja PRL. (1952). *Konstytucja Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej*. Dz.U. 1952 nr 33 poz. 232. http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19520330232

Konstytucja RP. (1997). *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r*. Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483. http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19970780483

Krauze, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej.* Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Królikiewicz, R. (2016). Socjalizacja w edukacji domowej w opinii rodziców edukujących domowo. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, *4*.

Kucharska, A. M. (2014). Dlaczego edukacja domowa? Aksjologiczne uzasadnienia edukacji bez szkoły. *Wychowanie w Rodzinie, 10,* 205–224.

Kwieciński, Z. (2008). Edukacja – moralność – sfera publiczna. *Konceptualizacje badań pedagogiki*.

Kwieciński, Z. (2014). Edukacja wobec różnicy i inkluzji . Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej. *Kultura i Edukacja*, *102*(2), 173–180. https://doi.org/10.15804/kie.2014.02.08

Ligus, R. (2012). Pedagogika inkluzji i zarządzanie piętnem: znaczenia, interpretacje, praktyki. *Władza, sens, działanie: studia wokół związków ideologii i edukacji*, 309–330.

Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Maison, D. (2022). *Jakościowe metody badań społecznych.* Polskie Wydawnictwo Naukowe PWN.

Malinowski, H. (2007). Komunikacja w zogniskowanym wywiadzie grupowym. W *Zogniskowany wywiad grupowy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

MEiN. (2020). *Edukacja włączająca – dotychczasowe i planowane działania MEN*. https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca-dotychczasowe-i-planowane-dzialania-men

Minczakiewicz, E. (2009). Edukacja włączająca jako imperatyw normalizacji w biegu życia osób niepełnosprawnych. *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia. Edukacja XXI wieku*, *16*.

Minczanowska, A. (2018). Homeschooling po polsku, czyli kilka refleksji o stanie edukacji domowej w Polsce. *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*, *13(4(50)*.

Morow, A. (2021). Kontrowersyjne zmiany w przepisach o nauczaniu domowym. *Pismo Samorządu Terytorialnego*. https://wspolnota.org.pl/newsletter/kontrowersyjne-zmiany-w-przepisach-o-nauczaniu-domowym

Neill, A. (2000). *Nowa Summerhill*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wymagań wobec szkół i placówek. (2020). *Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 17 listopada 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wymagań wobec szkół i placówek*. Dz.U. 2020 poz. 2198.

Plutarch. (1853). *O wychowaniu młodzieży*. Druk i nakład Józefa Czecha. http://rcin.org.pl/Content/84175/WA248_108480_F-23-825_plutarch-wychowanie_o.pdf

Ramik-Mażewska, I. (2010). Poprzez integrację i autonomię ku świadomemu obywatelstwu - Konteksty teoretyczne. W *Integracja edukacyjna oczekiwania i rzeczywistość*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Ramik-Mażewska, I. (2020). Uczeń z niepełnosprawnością w systemie integracji. Między samodzielnością a pozycją dziecka w klasie szkolnej. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej, 37*.

Ray, B. D. (2005). *Worldwide guide to homeschooling.*

Ray, B. D. (2011). Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej. *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*.

Ray, B. D. (2017). A systematic review of the empirical research on selected aspects of homeschooling as a school choice. *Journal of School Choice, 11*(4).

Ray, B. D. (2021). *Homeschooling: The Research, Scholarly articles, studies, facts, research*. www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling

Ray, B. D. (2023). *Research facts on homeschooling.* National Home Education Research Institute. https://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/

Rochovská, I.; Mazur, P. (2019). *Theoretical Basis of Individual (Home) Education in Slovakia, the Czech Republic and Poland* (T. 10, Numer 4).

Roland, M. (1992). *Learning from Home-based Education*. Education Now Publishing Co-operative.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, (2017).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. (2015). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*. Dz. U. 2015 poz. 1113.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. (2017). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*. Dz. U. 2017 poz. 1578. https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001578

Seelhoff, C. (1993). A homeschooler's history of homeschooling. *Gentle Spirit Magazine*, *6*(11). https://a2zhomeschooling.com/documents/hsh3b.pdf

Silverman, D. (2007). *Interpretacja danych jakościowych*. Polskie Wydawnictwo Naukowe PWN.

Słownik języka polskiego, PWN (2006). https://sjp.pwn.pl/

Smolińska-Theiss, B.; Theiss, W. (2010). Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie. W *Podstawy metodologii badań w pedagogice.* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Speck, O. (2013). *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Harmonia Universalis.

Szafrańska, A.; Pawlak, J. (2020). W poszukiwaniu lepszych możliwości kształcenia dla własnego dziecka : edukacja domowa z perspektywy rodziców. *Przegląd Pedagogiczny*, *1*.

Szumski, G. (2014). Edukacja włączająca – niedokończony projekt. *Ruch pedagogiczny*, *4*.

Tłuściak-Deliowska, A.; Krawiec, M. (2020). Edukacja domowa jako alternatywna forma realizacji obowiązku szkolnego. Stan polskich badań i perspektywy badawcze. *Przegląd Pedagogiczny*, *1*.

Translatica Dictionary. (2010). *Translatica Dictionary*. PWN. https://translatica.pl/

Elective Home Education: Guidelines for Local Authorities, 1 (2007). http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/e/guidelines for las on elective home educationsecondrevisev2 0.pdf

UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. W *The Salamanca statement and framework for action on special needs education* (Numer June, ss. 7–10).

Ustawa - Prawo oświatowe. (2016). *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe*. Dz. U. 2017 poz. 59.

Ustawa o systemie oświaty. (1991). *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.* Dz. U. 1991 nr 95 poz. 425.

Ustawa o systemie oświaty. (1998). *Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty*. Prawo oświatowe Dz. U. 2017 poz. 59.

Ustawa o zmianie ustawy - Prawo oświatowe. (2021). *Ustawa z dnia 17 marca 2021 r. o zmianie ustawy - Prawo oświatowe*. Dz.U. 2021 poz. 762.

Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty. (2014). *Ustawa z dnia 24 kwietnia 2014 r. o*

zmianie ustawy o systemie oświaty. Dz. U. 2014 poz. 642.

Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw. (2009). *Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw*. Dz. U. 2009 nr 56 poz. 458.

Wasiukiewicz-Rogulska, M. (2019). Edukacja włączająca w Europie – szansa czy utopia? *Nauczyciel i Szkoła*, *1*(69).

Aneks 1. Wzór kwestionariusza ankiety

Kwestionariusz ankiety dotyczący edukacji domowej

Szanowni Państwo!
Zwracam się do Państwa z prośbą o podzielenie się swoimi opiniami i doświadczeniami związanymi z formą nauczania jaką jest edukacja domowa.
Wypełnienie kwestionariusza zajmie Państwu ok. 25 minut.
Poniższa ankieta jest anonimowa, a zebrane informacje posłużą jedynie do celów naukowych.

Z wyrazami szacunku,
Maria Racewicz

* Wymagane

Metryczka

1. Płeć *

- ◯ Kobieta
- ◯ Mężczyzna

2. Wiek *

- ◯ <25
- ◯ 26 – 30
- ◯ 31 – 35
- ◯ 36 – 40
- ◯ 41 – 45
- ◯ 46 – 50
- ◯ 51 – 55
- ◯ 56 – 60
- ◯ 61 – 65
- ◯ >66

3. Szkoła, w której pracuję jest placówką: *

- ◯ publiczną
- ◯ prywatną

4. Miejscowość *

5. Województwo *

- ◯ dolnośląskie
- ◯ kujawsko-pomorskie
- ◯ lubelskie
- ◯ lubuskie
- ◯ łódzkie
- ◯ małopolskie
- ◯ mazowieckie
- ◯ opolskie
- ◯ podkarpackie
- ◯ podlaskie
- ◯ pomorskie
- ◯ śląskie
- ◯ świętokrzyskie
- ◯ warmińsko-mazurskie
- ◯ wielkopolskie
- ◯ zachodniopomorskie

6. Stopień awansu zawodowego *

- ◯ nauczyciel stażysta
- ◯ nauczyciel kontraktowy
- ◯ nauczyciel mianowany
- ◯ nauczyciel dyplomowany

7. Czy jesteś w trakcie awansu zawodowego? *

- ◯ tak
- ◯ nie

8. Staż pracy *

- ◯ <5
- ◯ 5-10
- ◯ 11-15
- ◯ 16-20
- ◯ 21-25
- ◯ >25

9. Nauczany przedmiot *

- ☐ edukacja wczesnoszkolna
- ☐ przedmioty humanistyczne
- ☐ przedmioty ścisłe
- ☐ przedmioty artystyczne
- ☐ wychowanie fizyczne
- ☐ religia, etyka
- ☐ pedagog, psycholog, logopeda, terapeuta
- ☐ Inne

Edukacja domowa

10. Czym jest dla Ciebie edukacja domowa? *

- ◯ Jest to nauczanie dzieci przez nauczycieli odbywające się poza szkołą.
- ◯ Jest to nauczanie dzieci przez ich rodziców lub opiekunów prawnych oraz wyznaczone przez nich osoby, odbywająca się poza systemem edukacji szkolnej.
- ◯ Jest to nauczanie zdalne.
- ◯ Inne

11. Podaj własną definicję edukacji domowej *

12. Do kogo powinna być skierowana edukacja domowa? *

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź w każdym wierszu.

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
dzieci szczególnie uzdolnione	◯	◯	◯	◯	◯
dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego)	◯	◯	◯	◯	◯
dzieci z opinią z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej	◯	◯	◯	◯	◯
dzieci sprawiających problemy wychowawcze	◯	◯	◯	◯	◯
dzieci mieszkających za granicą	◯	◯	◯	◯	◯
wszystkich dzieci	◯	◯	◯	◯	◯

13. Jeśli uważasz, że edukacja domowa powinna być skierowana do innych osób, wpisz poniżej kogo powinna ona dotyczyć.

14. Które dzieci z niepełnosprawnością lub dysfunkcją powinny korzystać z edukacji domowej, a które zdecydowanie nie? *

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź w każdym wierszu.

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją	◯	◯	◯	◯	◯
z niepełnosprawnością intelektualną	◯	◯	◯	◯	◯
z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	◯	◯	◯	◯	◯
z niepełnosprawnościami sprzężonymi	◯	◯	◯	◯	◯
niesłyszące lub słabosłyszące	◯	◯	◯	◯	◯
niewidome lub słabowidzące	◯	◯	◯	◯	◯
z zagrożeniem niedostosowania społecznego	◯	◯	◯	◯	◯
z zaburzeniami komunikacji językowej	◯	◯	◯	◯	◯
z chorobą przewlekłą	◯	◯	◯	◯	◯
w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej	◯	◯	◯	◯	◯
z niepowodzeniami edukacyjnymi	◯	◯	◯	◯	◯

15. Jeśli uważasz, że inne grupy dzieci powinny zostać objęte edukacją domową, wpisz poniżej jakich kategorii powinno to dotyczyć.

16. Jeśli uważasz, że inne grupy dzieci NIE POWINNY zostać objęte edukacją domową, wpisz poniżej jakich kategorii powinno to dotyczyć.

17. Czy w Twojej szkole są dzieci objęte edukacją domową? *

- ◯ tak
- ◯ nie
- ◯ nie wiem

18. Czy w Twojej szkole jest uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dla którego wskazana byłaby edukacja domowa? *

- ◯ tak
- ◯ nie
- ◯ nie wiem

19. Z jakiego powodu uczeń ten powinien być edukowany domowo? *

20. Czy Twoja szkoła powinna prowadzić edukację domową? *

- ◯ tak
- ◯ nie
- ◯ nie wiem

21. Jakie korzyści mogą płynąć z edukacji domowej dla SZKOŁY? *

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź w każdym wierszu.

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
otrzymywanie przez szkołę subwencji na każde dziecko objęte edukacją domową	◯	◯	◯	◯	◯
możliwość wzbogacenia pomocy naukowych	◯	◯	◯	◯	◯
podniesienie prestiżu szkoły	◯	◯	◯	◯	◯
lepsze wyniki w rankingu szkół	◯	◯	◯	◯	◯
wyjście naprzeciw oczekiwaniom społecznym	◯	◯	◯	◯	◯
realizowanie koncepcji inkluzji edukacyjnej (edukacja włączająca)	◯	◯	◯	◯	◯

22. Jeśli uważasz, że inne korzyści dla szkoły mogą wynikać z prowadzenia przez nią edukacji domowej, wpisz poniżej czego powinny one dotyczyć.

23. Jakie korzyści mogą płynąć z edukacji domowej dla NAUCZYCIELI? *

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź w każdym wierszu.

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
nauczyciel nie musi odpytywać ani sprawdzać pracy domowej ucznia będącego w edukacji domowej	◯	◯	◯	◯	◯
mniejsza liczba uczniów w klasie	◯	◯	◯	◯	◯
rodzic staje się odpowiedzialny za wykształcenie dziecka	◯	◯	◯	◯	◯
rodzic sprawuje pełną opiekę nad dzieckiem z niepełnosprawościami lub sprawiającym trudności edukacyjno-wychowawcze	◯	◯	◯	◯	◯
możliwość stworzenia uczniowi sprzyjającego środowiska edukacyjnego (edukacja inkluzyjna)	◯	◯	◯	◯	◯

24. Jeśli uważasz, że inne korzyści dla nauczycieli mogą wynikać z prowadzenia przez szkołę edukacji domowej, wpisz poniżej swoje propozycje.

25. Jakie korzyści mogą płynąć z edukacji domowej dla RODZICÓW? *

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź w każdym wierszu.

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
rodzic pozostaje naturalnym nauczycielem swego dziecka	◯	◯	◯	◯	◯
duża kontrola nad rozwojem i swojego dziecka	◯	◯	◯	◯	◯
wzmocnienie więzi rodzica/rodziców z dzieckiem	◯	◯	◯	◯	◯
możliwość osobistego towarzyszenia dziecku w poznawaniu świata, bez pośrednictwa instytucji	◯	◯	◯	◯	◯
kontrola nad przekazywanymi dziecku wartościami i światopoglądem	◯	◯	◯	◯	◯
ochrona przed złymi wzorcami	◯	◯	◯	◯	◯
umożliwienie dziecku bezpiecznego wejścia w społeczeństwo (brak stygmatyzacji)	◯	◯	◯	◯	◯

26. Jeśli uważasz, że inne korzyści dla rodzica mogą wynikać z prowadzenia przez niego edukacji domowej, wpisz poniżej swoje propozycje.

27. Jakie korzyści mogą płynąć z edukacji domowej dla DZIECKA? *

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź w każdym wierszu.

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
dostępność wiedzy podanej w zindywidualizowany sposób	◯	◯	◯	◯	◯
szersza możliwość korzystania z prezentacji multimedialnych dostępnych w Internecie, kanałów popularnonaukowych w telewizji, filmów	◯	◯	◯	◯	◯
szansa dla dzieci z niepełnosprawnościami	◯	◯	◯	◯	◯
więcej okazji i czasu na rozwijanie swoich zainteresowań, wykraczających poza przedmioty szkolne	◯	◯	◯	◯	◯
rozwijanie indywidualności	◯	◯	◯	◯	◯
brak poczucia wykluczenia społecznego	◯	◯	◯	◯	◯

28. Jeśli uważasz, że inne korzyści dla dziecka mogą wynikać z prowadzenia przez jego rodzica edukacji domowej, wpisz poniżej swoje propozycje.

29. Czy według Ciebie Twoja szkoła jest przygotowana do prowadzenia edukacji domowej? *

- ◯ tak
- ◯ nie
- ◯ nie wiem

30. Czy Twoja szkoła posiada tyle pomocy dydaktycznych (np. plansze, modele, filmy edukacyjne, programy multimedialne), aby mogła wesprzeć nimi rodziców dzieci objętych edukacją domową? *

- ◯ tak
- ◯ nie
- ◯ nie wiem

31. Jakie przeszkody mogą prowadzić do niepowodzenia wprowadzenia edukacji domowej przez Twoją szkołę? *

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź w każdym wierszu.

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
osiąganie przez dzieci w edukacji domowej niższych wyników w nauce w porównaniu do dzieci uczących się tradycyjnie	◯	◯	◯	◯	◯
brak kontaktu z rówieśnikami	◯	◯	◯	◯	◯
brak kontroli nad treściami edukacyjnymi przekazywanymi przez rodziców	◯	◯	◯	◯	◯
brak umiejętności pedagogicznych rodziców	◯	◯	◯	◯	◯
konieczność dodatkowej pracy przy egzaminach klasyfikacyjnych	◯	◯	◯	◯	◯
brak czasu nauczyciela na dodatkowe obowiązki	◯	◯	◯	◯	◯
konieczność prowadzenia przez nauczyciela dodatkowej dokumentacji	◯	◯	◯	◯	◯
zmniejszenie liczby uczniów w klasie	◯	◯	◯	◯	◯
obcięcie etatów przy zbyt niskiej liczbie uczniów w klasie (łączenie klas)	◯	◯	◯	◯	◯

32. Jeśli uważasz, że inne przeszkody mogą prowadzić do niepowodzenia wprowadzenia edukacji domowej przez Twoją szkołę, wpisz poniżej swoje propozycje.

33. Czy Twoim zdaniem edukacja domowa to dobra forma kształcenia dzieci? *

- ◯ tak
- ◯ nie
- ◯ nie mam zdania

34. Dlaczego uważasz, że edukacja domowa jest dobrą formą kształcenia dzieci? *

35. Dlaczego uważasz, że edukacja domowa jest złą formą kształcenia? *

36. Czy Twoim zdaniem edukacja domowa powinna być wprowadzona na szeroką skalę? *

Krótko uzasadnij swój wybór.

37. Czy znasz aktualne zmiany w prawie dotyczące edukacji domowej? *

- ◯ tak
- ◯ nie

38. Który zapis prawny jest korzystny dla szkół i nauczycieli? *

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź w każdym wierszu.

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
zniesienie rejonizacji przy wyborze szkoły patronackiej	◯	◯	◯	◯	◯
możliwość edukowania domowo dzieci przebywających za granicą	◯	◯	◯	◯	◯
brak konieczności otrzymania opinii poradnii psychologiczno-pedagogicznej	◯	◯	◯	◯	◯
możliwość korzystania z pomocy dydaktycznych znajdujących się w zasobach szkoły	◯	◯	◯	◯	◯
prawo do konsultacji z nauczycielami umożliwiającymi przygotowanie do rocznych egzaminów	◯	◯	◯	◯	◯
obniżenie subwencji przeznaczonej dla ucznia edukowanego domowo	◯	◯	◯	◯	◯

39. Jakie zmiany w systemie szkolnictwa dotyczące edukacji domowej MOGŁYBY być korzystne dla szkół i nauczycieli? *

40. Czy chciałbyś być koordynatorem edukacji domowej, czyli osobą od strony szkoły odpowiedzialną za dziecko w edukacji domowej? *

- ◯ tak, nieodpłatnie
- ◯ tak, ale odpłatnie
- ◯ nie
- ◯ nie mam zdania

41. Czy współpracujesz z rodzicami dzieci objętymi edukacją domową? *

- ◯ tak
- ◯ nie

42. Jakie korzyści dla Ciebie mogą płynąć z edukacji domowej? *

Krótko uzasadnij swoje zdanie.

43. Czy chciałbyś uczestniczyć w szkoleniu dotyczącym edukacji domowej? *

Krótko uzasadnij swój wybór.

Dziękuję za poświęcony czas!

Aneks 2. Wzór kwestionariusza wywiadu fokusowego

I Wstęp

1. Przedstawienie siebie, projektu i badań.
2. Po kolei przedstawiają się uczestnicy (nauczany przedmiot, staż pracy, wiek).

ZADANIE GRUPOWE: Co to jest edukacja domowa, z czym się kojarzy? (wypisać, szeregować) PLUSY MINUSY

3. Co sądzicie państwo o uczeniu dzieci przez ich rodziców w domu?
4. Czy waszym zdaniem ed powinna być dostępna w szkołach publicznych na szeroką skalę?
5. Czy ed można postrzegać jako inkluzję edukacyjną (edukację włączającą)?

II a) Ed w kontekście DZIECI, RODZICE (tabelka)

1. Do jakich dzieci powinna być skierowana ed?
   Dzieci z jakimi dysfunkcjami? (wypisać, szeregujemy)
2. Jakie dzieci **nie powinny** korzystać z ed? (wypisać, szeregujemy)
3. W jaki sposób dziecko mogłoby skorzystać na ed? Jakiego rodzaju korzyści? (wypisać, szeregujemy)
4. Jakie korzyści mogą płynąć z ed dla rodziców? (wypisać, szeregujemy)

II b) Ed w kontekście SZKOŁA, NAUCZYCIEL

ZADANIE GRUPOWE: Wymieńcie zalety i wady prowadzenia ed przez szkołę; wypiszcie korzyści z ed dla szkoły i nauczyciel (wypisać plusy i minusy, uszeregować)

1. Co może blokować wprowadzenie ed w szkole publicznej/niepublicznej?

III Organizacja ed w szkole

1. Jeżeli szkoła, w której pracujecie byłaby szkołą patronacką, to czy chcielibyście brać w tym udział? Co byłoby warunkiem uczestnictwa?
2. Jakiego rodzaju wsparcia i od kogo byście oczekiwali?

ZADANIE GRUPOWE: Gdybyście mieli wpływ na organizację ed w polskim systemie szkolnictwa, jak powinna ona wyglądać? (wypisać, szeregujemy)