

AKADEMIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

im. Marii Grzegorzewskiej

Wydział Nauk Pedagogicznych

Marta Poruszek

ROZPRAWA DOKTORSKA

**Edukacja domowa jako forma oporu emancypacyjnego
rodziców wobec systemu szkolnego**

Promotor i opiekun naukowy:

Prof. dr hab. Józefa Bałachowicz

Warszawa, rok 2023

Marta Poruszek

im. Marii Grzegorzewskiej z dnia 18 maja 2022 r

imię (imiona) i nazwisko autora rozprawy doktorskiej

OŚWIADCZENIE

- I. Świadom(a) odpowiedzialności prawnej, w tym odpowiedzialności karnej, o której mowa w art. 233 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks Karny Dz.U.2021.2345 t.j. z dnia 2021.12.17 oświadczam, że złożona rozprawa doktorska na temat: ***Edukacja domowa jako forma oporu emancypacyjnego rodziców wobec systemu szkolnego*** została przygotowana przeze mnie samodzielnie.
- II. Oświadczam jednocześnie, że rozprawa ta nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych Dz.U. 2021.1062 t.j. z dnia 2021.06.14 oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym. Oświadczam również, że wymieniona praca nie zawiera informacji i danych uzyskanych w sposób niedozwolony prawem i nie była dotychczas przedmiotem żadnego postępowania związanego z uzyskaniem stopnia doktora.
- III. Oświadczam, że zostałam/em uprzedzona/y o treści art.233 § 1 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, zgodnie z którym „Kto, składając zeznanie mające służyć za dowód w postępowaniu sądowym lub w innym postępowaniu prowadzonym na podstawie ustawy, zeznaje nieprawdę lub zataja prawdę, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3”, jak i o treści art. 233 § 6 Kodeksu karnego, który stanowi, że „Przepisy §1-3 oraz 5 stosuje się odpowiednio do osoby, która składa fałszywe oświadczenie, jeżeli przepis ustawy przewiduje możliwość odebrania oświadczenia pod rygorem odpowiedzialności karnej” oraz wynikającej z tych przepisów ewentualnej odpowiedzialności karnej za fałszywe oświadczenie, co do mojego własnego autorstwa przedmiotowej rozprawy doktorskiej.
- IV. Oświadczam ponadto, że niniejsza wersja rozprawy doktorskiej jest identyczna z załączoną wersją elektroniczną.
- V. Wyrażam zgodę na wykorzystanie rozprawy doktorskiej jako materiału źródłowego oraz przekazanie jej do repozytorium pisemnych prac dyplomowych.

Data.....

Czytelny własnoręczny podpis autora rozprawy

Oświadczenie Promotora rozprawy:

Niniejsza rozprawa jest gotowa do oceny przez recenzentów.

Data.....

Czytelny własnoręczny podpis promotora rozprawy

Streszczenie

Imię i nazwisko autorki rozprawy: mgr Marta Poruszek

Stopień naukowy oraz imię i nazwisko Promotorki rozprawy: prof. dr hab. Józefa Bałachowicz

Temat rozprawy doktorskiej: *Edukacja domowa jako forma oporu emancypacyjnego rodziców wobec systemu szkolnego*

Słowa kluczowe: edukacja domowa, realizacja obowiązku szkolnego i nauki poza szkołą, opór emancypacyjny wobec systemu szkolnego, oporowo-emancypacyjny proces podejmowania edukacji domowej, roszczenia i aspiracje rodziców, motywy podejmowania edukacji domowej, przejmowanie odpowiedzialności za naukę i wychowanie, edukacja domowa jako przypadkowa i zamierzona sytuacja życiowa, podmiotowość dziecka w szkole, podmiotowość dziecka w edukacji domowej, edukacja domowa jako przestrzeń ujawniania podmiotowości dziecka, urzeczywistnianie wartości, legitymizacja wtórna instytucji szkoły, subinwersy znaczeń edukacji domowej, czasoprzestrzeń edukacji domowej, czas jako wartość w pedagogice, motywacja zewnętrzna i samoistna, wolność negatywna i pozytywna.

Przedmiotem niniejszej rozprawy doktorskiej jest proces podejmowania decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej, scharakteryzowany, zrekonstruowany i opowiedziany przez rodziców w otwartych wywiadach nieustrukturalizowanych, intensywnych i narracyjnych, z rodzinami kształcącymi swoje dzieci w formie domowego nauczania.

W części teoretycznej, wychodząc od opisu środowiska rodzinnego jako miejsca kształtowania się społecznej natury dziecka, omówiono edukację domową w następujących perspektywach: jako formę kształcenia, w pryzmacie teorii oporu i emancypacyjnej teorii edukacji, w perspektywie wybranych systemów oświatowych oraz w dyskursie edukacyjnym.

Tematyka badawcza rozprawy umieszczona jest w teorii oporu, jako czynnika wyzwającego działania emancypacyjne oraz założeń pedagogiki emancypacyjnej, w perspektywie modelu emancypacji poprzez edukację. Praca bowiem skupia się na mechanizmach oporowo- emancypacyjnego procesu podejmowania przez rodziców

edukacji domowej dla swoich dzieci. Problematyka rozprawy i przyjęte pytania badawcze wymagały rozstrzygnięć metodologicznych w paradygmacie interpretatywnym, a ramy oglądu rzeczywistości- nawiązania do teorii interakcjonizmu społecznego, który opiera się na założeniu, że społeczeństwo i jego instytucje formowane są przez działania i interakcje członków społeczeństwa.

W części badawczej poddano analizie wszystkie wypowiedzi rodziców, których dzieci realizują obowiązek szkolny lub nauki poza szkołą, zebrane w wywiadach częściowo ustrukturalizowanych. Wywiady miały na celu rekonstrukcję procesu podejmowania decyzji o edukacji domowej dla swoich dzieci. Wykorzystanie perspektywy konstruktywistycznej teorii ugruntowanej badań oraz metody ciągłego porównywania miał na celu poznanie i zrozumienie sensów i znaczeń, jakie rodzice nadają procesowi podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci, przy założeniu, że różnorodność ludzkich doświadczeń, roszczeń, aspiracji i dążeń wyklucza próby uogólniania tego procesu i formułowania na ich podstawie „jedynie słusznych” teorii, aspirujących do miana obiektywnego opisu rzeczywistości.

W interpretacji wyników badań własnych odwołano się do elementów teorii społecznego tworzenia rzeczywistości, teorii pedagogii ograniczeń ludzkiej egzystencji oraz elementów teorii oporu, w kontekście trzech wymiarów oporu, z uwzględnieniem ich polaryzacji. Jako czwarty wymiar oporu, dodano czasowy aspekt podejmowania edukacji domowej. Przyjęta perspektywa teoretyczna interpretacji wyników pozwoliła na rozpoznanie sensów i znaczeń, jakie rodzice nadają doświadczeniom szkolnym swoich dzieci i własnym, a także roszczeniom, aspiracjom i dążeniom w kontekście odejścia od szkoły ku edukacji domowej.

W części podsumowującej zawarto najważniejsze ustalenia, wynikające z empirycznych badań i literatury przedmiotu. W rezultacie interpretacji wyników badań powstała mapa sensów i znaczeń nadawanych przez rodziców instytucji szkoły, jako uniwersum symbolicznemu oraz subinwersów znaczeń nadawanych edukacji domowej.

Wyniki badań jednoznacznie wskazują na oporowo-emancypacyjne źródło procesu podejmowania edukacji domowej, opartego na sprzeciwie wobec hegemonii instytucji szkoły oraz dążeniu ku wolności do samostanowienia o edukacji i wychowaniu swoich dzieci. Badania obnażyły słabość instytucji szkoły wobec indywidualnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych dzieci. Wyniki badań wskazują, iż rodzice są zarówno

przedmiotem jak i podmiotem w procesie wtórnej legitymizacji edukacji domowej, tworząc nowe subinwersy znaczeń edukacji domowej. Badania pozwoliły poszerzyć horyzonty rozumienia edukacji domowej o subinwersy znaczeń, nadawane przez rodziców w czterech wymiarach, tworzących kontinua oporu w sferze: motywacji, przestrzeni, działań i czasu.

Summary

Full name of the author of the dissertation: Marta Poruszek, M.A.

Title of the doctoral dissertation: Home Education as a Form of Emancipatory Resistance by Parents against the School System.

Keywords: home education; fulfillment of compulsory schooling and learning outside of school; emancipatory resistance to the school system; resistive-emancipatory process of choosing home education; parents' claims, aspirations and motives for choosing home education; assuming responsibility for learning and upbringing; home education as an incidental and intentional life situation; child subjectivity in school; child subjectivity in home education; home education as a space for the expression of child subjectivity; realizing values; secondary legitimization of the school institution; subversion of meanings in home education; the spatiotemporal dimension of home education; time as a value in education; external and intrinsic motivation; negative and positive freedom.

The subject of this doctoral dissertation is the decision-making process of starting home education, characterized, reconstructed, and narrated by parents in open, unstructured, intensive, and narrative interviews with families who educate their children through homeschooling.

In the theoretical part, starting from the description of the family environment as a place of the child's social nature formation, homeschooling is discussed from the following perspectives: as a form of education, through the lens of resistance theory and emancipatory education theory, in the perspective of selected educational systems, and in the educational discourse.

The research topic of the dissertation is situated within the theory of resistance as a triggering factor for emancipatory actions and the assumptions of emancipatory pedagogy, in the perspective of the model of emancipation through education. The focus of the study is on the resistive-emancipatory mechanisms involved when parents choose home education for their children. The research questions and topics required methodological resolutions within an interpretive paradigm, with the framework of social interactionism, which assumes that society and its institutions are formed by the actions and interactions of its members.

In the empirical part, all statements made by parents whose children fulfil the obligation of schooling or learn outside of school were analysed, using partially structured interviews. The interviews aimed to reconstruct the decision-making process of home education for their children. The use of a constructivist perspective, grounded theory research, and constant comparative method aimed to understand the meanings parents assign to the process of choosing home education for their children. The assumption was that the diversity of human experiences, claims, aspirations, and desires precludes attempts to generalize this process and formulate "one true" theory aspiring to provide an objective description of reality.

The interpretation of the research results referred to elements of the theory of social construction of reality, the theory of the limitations of human existence in pedagogy, and elements of resistance theory, considering three dimensions of resistance and their polarization. The fourth dimension added was the temporal aspect of choosing home education. The adopted theoretical perspective for interpreting the results allowed for recognizing the meanings parents attribute to their children's school experiences, as well as their own experiences, claims, aspirations, and desires in the context of moving away from school toward home education.

In the concluding part, the most important findings resulting from empirical research and the literature on the subject were summarized. As a result of interpreting the research results, a map of meanings assigned by parents to the school institution as a symbolic universe and the subversions of meanings assigned to home education was created.

The research results unequivocally indicate the resistive-emancipatory source of the process of choosing home education, based on opposition to the hegemony of the school institution and the desire for freedom to self-determine the education and upbringing of their children. The research exposed the weakness of the school institution in meeting individual educational and developmental needs of children. The findings indicate that parents are both objects and subjects in the process of secondary legitimization of home education, creating new subversions of meanings in home education. The research allows for expanding the horizons of understanding home education with subversions of meanings attributed by parents in four dimensions, creating continua of resistance in the realms of: motivation, space, actions, and time.

EDUKACJA DOMOWA JAKO FORMA OPORU EMANCYPACYJNEGO RODZICÓW WOBEC SYSTEMU SZKOLNEGO

I.	EDUKACJA DOMOWA JAKO FORMA KSZTAŁCENIA - OD TEORII KU PRAKTYCE	14
1.	ŚRODOWISKO RODZINNE JAKO MIEJSCE KSZTAŁTOWANIA SIĘ SPOŁECZNEJ NATURY DZIECKA	14
1.1	Rola rodzinnego środowiska wychowawczego dziecka w świetle koncepcji habitusu Pierre'a Bourdieu.....	14
1.2	Środowisko rodzinne jako miejsce transmisji i reprodukcji kultury.....	16
1.3	Środowisko rodzinne jako miejsce kształtowania się podmiotowości dziecka.....	17
2.	EDUKACJA DOMOWA JAKO FORMA KSZTAŁCENIA	19
2.1	Od nauki domowej do systemowych rozwiązań edukacyjnych i alternatyw w edukacji.....	19
2.2	Edukacja domowa- treść i zakres znaczeniowy.....	28
2.3	Edukacja domowa w perspektywie paradygmatów współczesnej dydaktyki.....	43
3.	EDUKACJA DOMOWA W ŚWIETLE TEORII OPORU ORAZ EMANCYPACYJNEJ TEORII EDUKACJI	59
3.1	Opór w naukach społecznych.....	59
3.2	Od oporu wobec szkoły ku emancypacji poprzez edukację.....	61
3.3	Istota emancypacji i etapy działania emancypacyjnego.....	71
4.	EDUKACJA DOMOWA W SIECI INSTYTUCJONALNYCH STRUKTUR PAŃSTWOWYCH	74
4.1	Edukacja domowa w świetle współczesnego prawa polskiego.....	74
4.2	Miejsce edukacji domowej w polskim systemie edukacji.....	79
4.3	Miejsce edukacji domowej w wybranych systemach oświatowych.....	97
II.	EDUKACJA DOMOWA W DYSKURSIE EDUKACYJNYM	104
1.	Edukacja domowa w świetle motywów jej podejmowania.....	105
2.	Kapitał kulturowy i społeczny rodzin a sposoby realizacji edukacji domowej.....	114
3.	Edukacja domowa a podmiotowość dziecka. Samokształcenie, samoregulacja, samowiedza.....	127

III. METODOLOGICZNA KONCEPCJA BADAŃ WŁASNYCH.....	131
1. Przesłanki wyboru problematyki badawczej.....	131
2. Założenia badań własnych.....	132
2.1 Badania pilotażowe i ich wpływ na ujęcie tematu i metodologie badań.....	132
2.2 Skrót założeń teoretycznych.....	134
2.3 Motywy wyboru badań jakościowych. Usytuowanie badań w paradygmacie jakościowym.....	137
2.4 Konstruktywistyczna teoria ugruntowana jako perspektywa badań własnych...	138
3. Przedmiot i cel naukowy badań. Pytania badawcze.....	140
4. Dobór badanych i charakterystyka uczestników badań.....	143
5. Otwarty wywiad niestandardyzowany nieustrukturalizowany jako metoda badań własnych	145
6. Założenia analizy wyników. Przygotowanie danych do analizy.....	147
IV. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ.....	150
1. Analiza poziomu interakcyjnego KATEGORII 1	153
1.1. Doświadczenia i konteksty bezpośrednie działań oporowo-emancypacyjnych rodziców w Kategorii 1. Ocena faktów opresyjnych.....	154
1.2. Roszczenia i aspiracje rodziców.....	160
1.3. Formułowanie podmiotowego potencjału emancypacyjnego.....	164
1.4. Konsekwencje działań oporowo-emancypacyjnych.....	174
2. Analiza poziomu interakcyjnego KATEGORII 2.....	191
2.1. Doświadczenia i konteksty bezpośrednie działań oporowo-emancypacyjnych rodziców w Kategorii 2. Ocena faktów opresyjnych.....	192
2.2. Roszczenia i aspiracje rodziców.....	215
2.3. Formułowanie podmiotowego potencjału emancypacyjnego.....	225
2.4. Konsekwencje działań oporowo-emancypacyjnych.....	244
3. Analiza poziomu interakcyjnego KATEGORII 3	268
3.1. Doświadczenia i konteksty bezpośrednie działań oporowo-emancypacyjnych rodziców w Kategorii 3. Ocena faktów opresyjnych.....	269
3.2. Roszczenia i aspiracje rodziców.....	281
3.3. Formułowanie podmiotowego potencjału emancypacyjnego	290
3.4. Konsekwencje działań oporowo-emancypacyjnych.....	305
4. Sensy i znaczenia nadawane przez rodziców Kategorii 1	329

5. Sensy i znaczenia nadawane przez rodziców Kategorii 2	337
6. Sensy i znaczenia nadawane przez rodziców Kategorii 3.....	351
V. INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH	382
1. Założenia interpretacji wyników badań własnych.....	382
1.1.Proces podejmowania edukacji domowej w perspektywie wymiarów oporu: motywacji, działania i przestrzeni oraz czasu, z uwzględnieniem polaryzacji oporu.....	382
1.2.Legitymizacja wtórna instytucji szkoły i edukacji domowej w kontekście emancypacyjno-oporowego procesu podejmowania edukacji domowej.....	382
1.3.Edukacja domowa jako przypadkowa i zamierzona sytuacja życiowa.....	385
1.4.Urzeczywistnianie wartości w czasoprzestrzeni edukacji domowej.....	387
2. Proces podejmowania edukacji domowej w perspektywie MOTYWACJI.....	387
3. Proces podejmowania edukacji domowej w perspektywie DZIAŁANIA.....	422
3.1.Zapoczątkowanie działania.....	423
3.2.Dokonanie -czyli urzeczywistnianie edukacji domowej.....	425
4. Proces podejmowania edukacji domowej w perspektywie PRZESTRZENI i CZASU.....	445
5. Urzeczywistnianie wartości w oporowo-emancypacyjnym procesie podejmowania edukacji domowej.....	449
5.1.Czas jako wartość w szkole i edukacji domowej.....	451
5.2.Podmiotowość dziecka w szkole i w edukacji domowej.....	459
VI. WNIOSKI.....	472
VII. BIBLIOGRAFIA.....	487

I. EDUKACJA DOMOWA JAKO FORMA KSZTAŁCENIA-OD TEORII KU PRAKTYCE

Kiedy mamy świadomość, że współczesna edukacja nie spełnia stawianych jej celów, szukamy możliwości zrozumienia jej braków, a następnie dróg wyjścia. (Bałachowicz i Witkowska-Tomaszewska, 2015, s.37).

Poszukując jednoznacznej definicji edukacji domowej stwierdzam, iż w zależności od przyjętej perspektywy dyskursu, definicja ta może być poszerzana o kolejne kontekstualne odniesienia. Zarówno w kontekście historycznym: w pryzmacie dawnych i współczesnych teorii wychowania, obowiązujących paradygmatów dydaktycznych, czy też prawnych i instytucjonalnych porządków danego państwa, termin „edukacja domowa” wymyka się jednoznacznej eksplikacji. Próba konstruowania precyzyjnej definicji realnoznaczeniowej tego pojęcia, pomijając bezpośrednio odwołania do jego budowy słowotwórczej, wymaga umiejscowienia edukacji domowej w konkretnym punkcie na osi miejsca i czasu, z uwzględnieniem konkretnych realiów życia oraz paradygmatów i ideologii wyznaczających wyznawane i żywe w tym czasie wartości. W kolejnych rozdziałach podejmę próbę przybliżenia specyfiki edukacji domowej, w zależności od przyjętej perspektywy.

1. ŚRODOWISKO RODZINNE JAKO MIEJSCE KSZTAŁTOWANIA SIĘ SPOŁECZNEJ NATURY DZIECKA

1.1. Rola rodzinnego środowiska wychowawczego dziecka w świetle koncepcji habitusu Pierra Bourdieu.

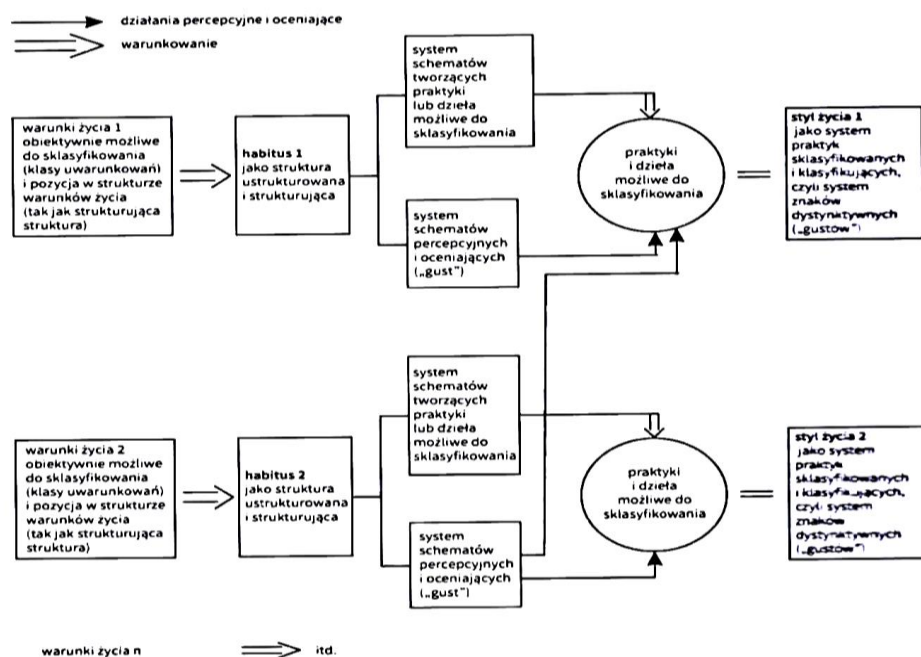
Sukces każdego wychowania szkolnego, a mówiąc ogólniej -każdej socjalizacji wtórnej, zależy przede wszystkim od pierwotnego wykształcenia, które ją poprzedziło[...]

(Bourdieu i Passeron, 1990, s. 101).

Habitus jest społecznie ustanowioną naturą. (Bourdieu i Passeron, 1990, s.10).

Ponieważ motywacje rodziców i dzieci o podjęciu edukacji domowej powinny być umieszczone w kontekście norm obowiązujących oraz wartości wyznawanych w środowisku społecznym badanej rodziny (Spiegler, 2010), ważnym punktem wyjścia do rozważań będzie zaduma nad habitusem, rozumianym jako społecznie ustanowiona natura (Bourdieu i Passeron, 1990, s.10), przestrzeń stylów życia (Bourdieu, 2022, s.193), nabytych w procesie socjalizacji pierwotnej i wtórnej (Giddens, 2012, s. 734-735). Habitus stanowi zasadę jednocześnie generującą praktyki, jak i system ich

klasyfikowania, a społeczny świat przedstawiony rodzin powstaje w relacji zachodzącej pomiędzy zdolnością produkowania tychże praktyk, a zdolnością ich oceniania, czyli gustem. Różne warunki życia generują różne habitusy, będące schematami funkcjonującymi jako style życia (Bourdieu, 2022, s. 194). Style życia są systematycznymi wytworami habitusów, czyli „tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków” (Bourdieu i Passeron, 1990, s.9). Ważny więc w kontekście rozpatrywania motywacji rodziców do edukacji domowej jest **habitus rodziców, ich style życia, a więc systemy wartości, poglądów, norm społecznych i związanych z nimi aspiracji i dążeń, a także kapitał społeczny, intelektualny, symboliczny oraz ekonomiczny**. Teoria kapitału społecznego i habitusu Bourdieu sytuuje rodzinę w wyjątkowej, pierwotnej roli w procesie socjalizacji pierwotnej i reprodukcji kultury. „Pierwotne poznanie jest zapoznaniem” (Bourdieu, 2022, s.196), dlatego też najtrwalsze i mające największy wpływ na późniejsze życie, są doświadczenia pochodzące z okresu dzieciństwa i to one formują habitus pierwotny. Pierwszy, inicjalny etap pedagogicznej pracy rodziców stanowi początek przyswajania kultury i kształtowania autorytetów u dziecka. Efekty pierwotnego habitusu, w ujęciu Bourdieu (1990, s. 21), są bardziej nieodwracalne, niż efekty jakichkolwiek dalszych działań pedagogicznych, również tych związanych ze szkołą. Style życia stają się polem walki o dominację racji i wartości, o narzucanie prawomocności, a jedną z kluczowych ról pełni w tym sporze edukacja, będąca jednocześnie nośnikiem i „transmitterem” kultury. Edukacja jest narzędziem przemocy symbolicznej i władzy, urzeczywistnionej w instytucji szkolnej, która jawi się w świetle teorii reprodukcji jako instytucja transmitująca, reprodukująca i podtrzymująca kulturę klas dominujących. Zarówno rodzina jak i szkoła, w świetle teorii Bourdieu, są bezpośrednimi „dawcami” habitusu, w ramach którego wytwarzane są i powielane określone style życia. **Nieskończona wielość różnych przestrzeni stylów życia, habitusów, (schemat poniżej) sprawia, że na styku szkoła i rodzina następuje ich zderzenie, generujące nieuchronny konflikt.**



Wykres 8. Warunki życia, habitus i styl życia

Schemat 1. Źródło: Bourdieu, Pierre. (2022). *Dystynkcja*. (s.195).

W ujęciu Bourdieu „walka z dominacją szkoły z góry skazana jest na klęskę”, stąd jednym z wielu rozwiązań konfliktu (potencjalnego lub rzeczywistego) stają się alternatywny wobec szkoły. Decyzja o podjęciu edukacji domowej jest więc motywowana chęcią zachowania rodzinnego stylu życia oraz związanego z nim systemu wartości, poglądów, norm społecznych i związanych z nimi aspiracji i dążeń.

1.2 Środowisko rodzinne jako miejsce transmisji i reprodukcji kultury.

Edukacja (od łacińskiego *educare*, czyli wychować, kształcić (Milerski i Śliwowski, 2000, s.54) domowa wpisuje się w dzieje naszej cywilizacji jako pierwotna forma przekazywania kodów kulturowych, czyli znaczeń, które „nieświadomie przypisujemy określonemu zjawisku lub obiektowi” (Bernstain, 1990, s.220), we wszystkich grupach społecznych tworzących społeczeństwo. Przekazywanie owych kodów kulturowych odbywa się w środowisku wychowawczym dziecka, a więc przede wszystkim w rodzinie, która jest nośnikiem i współtwórcą kultury społeczeństwa, swoistym łącznikiem pomiędzy życiem prywatnym i publicznym, zapewniającym międzypokoleniowy przekaz (Szlendak, 2015, s.227). Rodzina „jest jednostką zabezpieczającą rozwój i wzrastanie każdego człowieka, także rodziców; glebą, która zaspokaja potrzeby emocjonalne swoich członków; miejscem, gdzie rozwija się poczucie

własnego ja; podstawową jednostką socjalizacji i ma decydujące znaczenie dla przetrwania społeczeństwa (Bradshaw, 1994, s.18). Historycy wychowania zgodnie twierdzą, że pierwotnym środowiskiem wychowawczym (a więc i edukacyjnym) jest rodzina (Kot, 1996, s. 1), w której dziecko poznaje pierwsze kody językowe i metajęzykowe, będące podstawowym nośnikiem kultury i „genów społecznych”. Według **teorii transmisji kultury Bernsteina** to język właśnie stanowi najważniejszy środek inicjujący, syntetyzujący i wzmacniający określone sposoby myślenia i postrzegania świata. Język może zarówno wyzwalać, jak i ograniczać jednostkę, otwierać i zamykać przed nią nowe, niezobiektywizowane jeszcze światy. Transmisja kultury w formie wymiany kodów językowych zachodzi w rodzinie, będącej pierwszym edukacyjnym środowiskiem dziecka, a przekaz ten ma kluczowy wpływ na zachowanie jednostek, ich stosunek do innych osób, świata wartości, systemu norm i wzorów postępowania (Dworska, 2015, s.62). Wyznacza życiowe drogowskazy i określa tożsamość kulturową człowieka. Zarówno kultura, jak i struktura społeczna są tworzone, podtrzymywane i zmieniane w procesie komunikacji, gdzie mowa jest częścią kultury i środkiem jej transmisji. Proces reprodukcji kultury realizuje się poprzez konieczność sprawowania nadzoru nad selekcją i instytucjonalizacją struktur społecznych oraz procesów socjalizacyjnych, a więc reguł tworzonych przez doświadczenia, sposoby mówienia i interpretowania świata (Bernstein, 1990, s. 17). **Podmiot sprawujący nadzór nad regułami reprodukcji kultury ma władzę nad ideologiami, ma kontrolę.** W edukacji domowej to rodzic jest podmiotem przejmującym odpowiedzialność za wychowanie i edukację dzieci, a motywem nadrzędnym tej decyzji jest przejęcie od instytucji szkolnej kontroli (Murphy, 1990, s. 77) nad procesem reprodukcji kultury. Proces transmisji i reprodukcji kultury w kontekście edukacji domowej przede wszystkim zachodzi w środowisku rodzinnym, istotnym więc jest w badaniach rozpoznanie kapitału kulturowego i społecznego rodziny.

1.3 Środowisko rodzinne jako miejsce kształtowania się podmiotowości dziecka

Edukacja domowa stawia w centrum dziecko i jego potrzeby. **Interakcje zachodzące w przyjaznym rodzinnym środowisku kształtują podmiotowość dziecka.** Cechy tej rodzinnej przestrzeni całkowicie spełniają kryteria niezbędne do rozwoju podmiotowości dziecka, a więc „kształtowania refleksyjnych sposobów kontroli nad rozwojem własnej osoby i rozwijania odpowiedzialnych relacji ze sobą i światem” (Bałachowicz i Witkowska, 2015, s. 51). Szkoła, która zamiast konsolidować wszystkie

wymiary indywidualizmu (a więc doświadczanie swojego „ja”, nawiązanie relacji ze światem, sprawczość, autentyczność, poczucie godności i wolności), abstrahuje od nich, postrzega podmiotowość dziecka przez pryzmat kolektywistycznej strategii edukacji, opartej na normalizacji i standaryzacji. To niezrozumienie sedna procesu kształtowania się podmiotowości dziecka wynika z błędu ekwiwokacji i pojęciowej prymitywizacji. Termin „podmiotowość” obecny jest w szkolnych praktykach edukacyjnych jako trwały element współczesnej nauczycielskiej nowomowy (Bałachowicz i Witkowska, 2015, s.52), a nie jako dialektyczny proces indywidualizacji i uspołeczniania (Bałachowicz i Witkowska-Tomaszewska, 2015, s.72). W kontekście pedagogicznym ważne są te wymiary podmiotowości, które kształtują jednostkę jako podmiot autonomiczny, refleksyjny, odpowiedzialny, umiejący sobie radzić z problemami, autorefleksyjny, ale potrafiący komunikować się i tworzyć refleksje w interakcji ze światem zewnętrznym, ale przy zachowaniu swoich indywidualnych cech i podmiotowego stylu bycia (Bałachowicz i Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 178) .

W dyskursie psychologicznym, okres tzw. wieku szkolnego, czyli od około 5 do 18 roku życia (w zależności od nałożonego prawem obowiązku szkolnego, obowiązującego w różnych systemach oświatowych) jest intensywnym czasem szukania odpowiedzi na pytania: kim jestem i jaki jestem, co o sobie sędzę i czy mam wpływ na swoje własne życie. Odpowiedzi na te pytania tworzą **system Ja** (Vasta, Marshall i Scott, 1995, s. 518), składający się z trzech komponentów: **samowiedzy (samoświadomości), samooceny i samoregulacji**. **Samowiedza** to wiedza o sobie samym, w kontekście poczucia skuteczności własnego działania, jako zdolności osiągnięcia powodzenia i adekwatnego oceniania (modelowania) prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu. Ocena skuteczności własnego działania jest niesłychanie ważna, gdyż znacząco wpływa na zachowanie dzieci- skłania do większego wysiłku, co w konsekwencji prowadzi do lepszego wykonywania założonych zadań i większego prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesów w kształceniu. **Poczucie własnej podmiotowości** (Vasta, Marshall i Scott, 1995, s. 523) jest składnikiem samowiedzy; to świadomość, że można być sprawcą i podmiotem zdarzeń, które dzieją się wokół. Kolejną składową systemu Ja jest **samoocena**, która ma związek z **samoakceptacją i poczuciem własnej wartości**. Może być konstruowana na podstawie opinii innych osób i/lub odzwierciedlać własne poczucie kompetencji w różnych obszarach (Vasta, Marshall i Scott, 1995 za: Cooley, 1992, s. 532). Samoocena to bardzo ważny wskaźnik poziomu socjalizacji (Schaffer, 2018, s. 336), który

odzwierciedla poczucie własnych kompetencji, pozwala poznawać dziecku swoje własne mocne i słabe strony, co przekłada się z kolei na definiowanie celów, ocenę możliwości ich realizacji i wreszcie- ich realizację. W kontekście szkoły, poczucie kompetencji dziecka wiąże się pojęciem „**ja w roli ucznia**”- dziecko buduje swoją samoocenę uzależniając ją od powodzenia w nauce, a szczególnie informacji zwrotnych od nauczycieli. Powiązanie poczucia własnych kompetencji i samooceny z powodzeniem w nauce jest niebezpieczna pułapką, gdyż prowadzi do **tzw. wyuczonej bezradności** – stanu, w którym dziecko interpretuje swoje szkolne porażki brakiem zdolności. Konsekwencją wyuczonej bezradności jest spadek motywacji, oczekiwań i aspiracji dziecka, a nawet długofalowe zaniechanie i zniechęcenie do rozwijania się w jakimś obszarze. Ponieważ poczucie kompetencji dzieci w edukacji domowej jest, jak już wspomniałam, na wysokim poziomie, naturalnie przechodzą od etapu uczenia się kierowanego przez rodziców ku samodzielnemu, autonomicznemu uczeniu się. Autonomiczne uczenie się dzieci w edukacji domowej wymaga dyscypliny i **samokontroli**, a także optymalnej **samoregulacji** w obszarze poznawczym, odnośnie następujących procesów umysłowych: nabywania i zapamiętywania informacji, rozwiązywania problemów, pamięci i uwagi (Schanker, 2019, s.153). **Poczucie własnej podmiotowości, samowiedza i samoregulacja konstruowane są w bezpiecznym, przyjaznym** i, jak wskazują przytaczane już wcześniej wyniki badań, **optymalnym** dla rozwoju systemu Ja dziecka, **rodzinnym środowisku**.

2. EDUKACJA DOMOWA JAKO FORMA KSZTAŁCENIA

To czego potrzebuje większość dzieci, to droga ucieczki [ze szkoły]. (Holt, 2007, s.21).

2.1 Od nauki domowej do systemowych rozwiązań edukacyjnych i alternatyw w edukacji.

Nie ma jednej edukacji alternatywnej wobec jakiegóż jednej edukacji tradycyjnej, konwencjonalnej. (Śliwerski, 2018, s.3).

Rozważania o edukacji domowej nie sposób rozpocząć bez ogólnej refleksji nad samą istotą edukacji, nad jej celami i zadaniami, bezpośrednio odnoszącymi się do dynamicznych przemian cywilizacyjnych. Ideał wychowania zawsze był i nadal pozostaje pochodną sytuacji politycznej i społeczno-gospodarczej kraju, której granice wyznaczają kolejne historyczne okresy (Kupisiewicz, 2012, s. 39).

Edukacja (z łac. *educatio*) to wychowanie, głównie pod względem umysłowym, wykształcenie, nauka (Doroszewski, 1965, s. 640). Definiowana jest jako ogół procesów, a także zabiegów oświatowych i wychowawczych, mających na celu wyposażenie wychowanka w wiedzę i umiejętności oraz ukształtowanie jego osobowości stosownie do uznawanych w danym społeczeństwie wartości i ideału wychowawczego (Kupisiewicz, 2009, s.40). Na przestrzeni wieków kontekst słowa „edukacja” zmieniał się, wraz z rozwojem cywilizacji i pojawiających się nowych dla ludzkości wyzwań.

Pierwszą formą wychowania człowieka było wychowanie naturalne (Kot, 1996, s. 4) w najbliższym, bo rodzinnym środowisku wychowania dziecka. Edukacja domowa była najstarszą formą edukowania, której korzenie sięgają czasów starożytnych (Kupisiewicz, 2012, s.19). W kręgu cywilizacji zachodniej, przed wprowadzeniem obowiązku szkolnego, nauczanie domowe było zjawiskiem powszechnym i oznaczało nauczanie dzieci w domu (Budajczak, 2020, s.146), przy czym warto zauważyć, iż na tę formę edukacji mogły pozwolić sobie tylko zamożne rodziny. Patrząc na historię edukacji i wychowania, umiejscowionej w kontekście wielowiekowego rozwoju cywilizacji, nieuchronnie zmierzała ona do rozwiązań instytucjonalnych.

W czasach starożytnej Grecji wychowanie podporządkowywano celom militarnym, których realizacja wymagała wprowadzenia tzw. spartańskiego modelu wychowania, priorytetowo traktującego rozwój fizyczny. Wpływ rodziny na wychowanie moralne, estetyczne, fizyczne i umysłowe dzieci był w czasach starożytnych znacząco mniejszy, niż głosili starożytni myśliciele, a to z powodu znacznej ingerencji państwa w życie rodzinne obywateli. Surowe zasady spartańskiego wychowania oraz udział młodzieży w przymusowych wojskowych obozach skutecznie odgradzał wychowanków od wartości rodzinnych. (Kot, 1996, s.35). W tym samym czasie, w ateńskim ośrodku kulturowym, zwrócono uwagę na konieczność kształtowania osobowości dzieci, a sentencja „w zdrowym ciele zdrowy duch” realizowana była w prototypach szkół już w latach 330-30 p.n.e. Starożytnym Grekom zawdzięcza się więc pierwsze pogłębione refleksje na temat wychowania oraz pierwszych profesjonalnych nauczycieli, którymi byli sofisci. Heurystyczne metody nauczania i starogreckie idee wychowawcze stanowiły inspirację dla XIX-wiecznych teoretyków i praktyków edukacji do stworzenia instytucjonalnego systemu szkół powszechnych, funkcjonującego do dziś w europejskim kręgu kulturowym (Kupisiewicz, 2012, s.41).

Wczesnośredniowieczna edukacja, w związku z pojawieniem się w Europie chrześcijaństwa, realizowała przede wszystkim oświatowe potrzeby Kościoła (Kupisiewicz, 2012, s.62). Ukierunkowana na odnowę ducha religijnego i przygotowanie do życia pozaziemskiego, za główny cel stawiała sobie doprowadzenie do lepszego rozumienia „Pisma Świętego”, zwrot ku ascezie i moralności. Misję odwrócenia uwagi wychowanków od wartości świeckich realizowały szkoły klasztorne, kształcąc przyszłych duchownych (Kot, 1996, s.132). Stopniowo, od wieku X, szkoły klasztorne zaczęły ustępować szkołom katedralnym -placówki te przeznaczone były dla przedstawicieli wyższych, a więc uprzywilejowanych, warstw społecznych. Warto podkreślić, że w imperium Karola Wielkiego powstawały również szkoły parafialne (tzw. elementarne), które traktowane są przez niektórych historyków wychowania jako pierwsze próby wprowadzenia szkolnictwa powszechnego, bez względu na pochodzenie społeczne. Pojawiły się też wspólnoty nauczycieli i studentów, jako prototypy pierwszych uniwersytetów.

Średniowieczne szkoły, zdominowane potrzebami Kościoła, skupiały się na kształceniu przyszłych kleryków i urzędników kościelnych, a ponieważ dostępne były tylko dla małej, uprzywilejowanej grupy pochodzącej z wyższych warstw społecznych, nie wpływały na ogólny bardzo wysoki poziom analfabetyzmu. **Edukacja w tamtych czasach oznaczała uczenie się zwyczajów, tradycji i umiejętności poprzez naśladowanie dorosłych, a głównym nośnikiem owych wartości był przekaz słowny (Giddens, 2012, s.514).** Ponieważ księgi przepisywano ręcznie, były one nieosiągalne ze względu na horrendalnie wysokie ceny. Umiejętność czytania i pisania nie więc była przydatna i niezbędna do życia tak, jak w czasach współczesnej kultury pisma, słowa drukowanego i przekazu elektronicznego (Giddens, 2012, s. 514).

Prawdziwy zwrot w dziejach ludzkości i edukacji przyniosło wynalezienie prasy drukarskiej w roku 1454. Słowo drukowane stało się popularnym i tanim nośnikiem informacji. Potęgę słowa drukowanego Europa poznała w dniu 31 października 1517 roku, kiedy to doktor teologii Marcin Luter zapoczątkował reformację, przybijając do drzwi wittenberskiego kościoła dziewięćdziesiąt pięć tez przeciw odpustom. Rozpowszechnił tym samym w społeczeństwie nieznaną dotąd formę druków ulotnych i broszur. Przybliżył ludziom spory toczące się dotąd w hermetycznym środowisku klerykalnym, czyniąc swoich rodaków świadomymi świadkami i współuczestnikami ważnych polemik natury religijnej i politycznej. Marcin Luter przetłumaczył Biblię na

język niemiecki, zwiększając tym samym zasięg odbiorców i interpretatorów Świętej Księgi (przywilej czytania łacińskich biblijnych wersetów przysługiwał dotąd klerowi). **Wynalezienie druku nieodwracalnie zmieniło więc losy edukacji: czytanie i pisanie stało się pożądaną umiejętnością, dostępność ksiąg z uwagi na ich dużo niższe ceny wzrosła, nastąpił znaczny rozwój piśmiennictwa w językach narodowych** (Kupisiewicz, 2012, s.102). Z czasem w całej Europie końca XVI i początku XVII wieku nastąpił gwałtowny rozwój szkolnictwa powszechnego na poziomach elementarnym i średnim: powstawały kalwińskie i luterzańskie szkoły ruchu reformatorskiego oraz szkoły katolickie: oratoriańskie, jezuickie i pijarskie- w ramach kontrreformacji (Kuźma, 2008, s.50). Jednym z najwybitniejszych pedagogów czasów reformacji był Amos Komeński, który w swojej „Wielkiej dydaktyce” (1638) sformułował podwaliny nowożytnego systemu pedagogicznego u progu rozwoju kapitalizmu (Kuźma, 2008, s.48). Komeński postulował powszechność i jednolitość edukacji, uwzględniającej poszczególne okresy fizycznego i psychicznego rozwoju człowieka. Tropem jego rozważań podążyli teoretycy i praktycy wychowania, między innymi Johann Heinrich Pestalozzi i Friedrich Adolf Diesterweg. Stojąc u progu czasów współczesnych, szukali odpowiedzi na pytanie, jak można pomóc ubogim dzieciom w rozwijaniu ich potencjału intelektualnego, emocjonalnego i praktycznego (Kupisiewicz, 2012, s. 180). Podejmowali krytykę szkół feudalnych i dotychczasowej sytuacji w oświacie. Postulowali reorganizację szkół elementarnych i ich działanie zgodnie z podstawami psychologii (Kuźma, 2008, s.61). Pestalozzi, prowadząc zakład wychowawczy dla ubogich dzieci w Neuhof (tzw. „szkoła ludowa”), opracował pierwszą teorię nauczania początkowego, opartą na „triadzie dydaktyczno-wychowawczej”: liczbie, kształcie i słowie (Kupisiewicz, 2012, s.187). Szkoła ludowa Pestalozziego postrzegała proces wychowania jako kompilację wychowania umysłowego, moralnego i działalności praktycznej; wprowadzała naukę czytania, pisania i rachunków, geometrię, geografę, muzykę, przyrodę, rysunek oraz pracę na roli i w gospodarstwie domowym. Za najważniejszą instytucję wychowawczą Pestalozzi uważał rodzinę, z nadrzędną rolą wychowawczą matki. Postrzegał wychowanie jako „rozwijanie sił duchowych”, dając mu pierwszeństwo nad nauczaniem. Uważał, że kombinacja nauczania domowego (tzw. „pedagogika izby mieszkalnej”) oraz „metoda elementarna” zagwarantuje harmonijny rozwój dziecka.

Wraz z nastaniem epoki industrializacji drugiej połowy XVIII wieku, rozkwitem przemysłu i dynamicznym rozwojem miast, pojawiło się zapotrzebowanie na umięjęcych czytać, pisać i rachować, a więc wykwalifikowanych, pracowników. **Głównym celem edukacji stało się zaspakajanie rosnących wciąż potrzeb gwałtownie rozwijającego się przemysłu.** Ten rosnący wciąż popyt na wykształconą siłę roboczą mógł być zaspokojony tylko przez wyspecjalizowane szkolnictwo, dlatego też w stosunkowo krótkim czasie w kolejnych krajach europejskich zaczęły powstawać jednolite systemy oświaty (Giddens, 2012, s.515). Uporządkowanie struktur szkolnictwa państwowego pozwoliło na **wprowadzenie obowiązku szkolnego**, dającego dostęp do oświaty każdemu dziecku, bez względu na jego kapitał społeczny i kulturowy. Pierwsze koncepcje wprowadzenia obowiązku szkolnego sięgają XVII wieku, kiedy to w 1717 Fryderyk Wilhelm I Hohenzollern wprowadził w Prusach nakaz uczęszczania do szkół elementarnych dla wszystkich dzieci w całym kraju. W XIX wieku przymus szkolny został wprowadzony na stałe do większości systemów prawnych: 1819 r. – Prusy, 1869 r. – Austria, 1872 r. – Japonia, 1876 r. – Wielka Brytania, 1882 r. – Francja, od 1848 r. do 1918 r. – USA, 1900 r. – Holandia, 1930 r. – ZSRR. 1919 r. W II Rzeczypospolitej obowiązek szkolny wprowadzony był „Dekretem o obowiązku szkolnym” Józefa Piłsudskiego, ugruntowany ustawą z 1922 „o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych” (Dziewulak, 2020, s.17). **Edukacja stała się zatem ogólnodostępna, powszechna, systemowa i obowiązkowa, kontrolowana przez organy państwowe, ustalające programy edukacyjne i wychowawcze obowiązujące w szkołach powszechnych.** Powszechne szkolnictwo w Europie powstawało w opozycji wobec szkół ludowych (Kupisiewicz, 2012, s.182) epoki reformacji i kontrreformacji i w odpowiedzi na kadrowe zapotrzebowanie dynamicznie rozwijającej się epoki industrialnej. Były to szkoły oparte na herbartowskich tezach nauczania wychowującego, koncepcji stopni formalnych, dydaktyce pamięci, rygorystyce i formalizmie. Johann Fredirch Herbart, jako twórca współczesnej pedagogiki, opracował pierwszy naukowy system kształcenia i wychowania, nawiązując w swoich tezach do starożytnej myśli wychowawczej. Swoje założenia oparł na ustaleniu ścisłego związku pedagogiki z naukami pomocniczymi, w tym etyką i psychologią (Kot, 2010, tom II, s. 176). Herbartowska definicja nauczania zakładała formowanie osobowości i charakteru wychowanka poprzez tworzenie u niego wyobrażeń. Całość pracy wychowawczej podzielił Herbart na trzy podstawowe czynności: rząd wychowawczy (karność), nauczanie i hodowanie (wychowanie moralne) (Kot, 2010, Tom 1, s. 181).

Wracając do definicji edukacji (Kupisiewicz, 2009, s. 40) i parafrazując ją, edukacja powszechna opiera się na realizacji obowiązku szkolnego i nauki, który polega na uczęszczaniu do szkoły oraz realizowaniu programów wychowawczych i edukacyjnych, a więc respektowaniu obowiązujących w niej, narzuconych zasad. Wraz z wdrożeniem obowiązku szkolnego, w Europie pojawiło się wiele teorii wychowania i koncepcji edukacyjnych, proponujących gotowe schematy działań dydaktyczno-wychowawczych: poczynając od narodzin pedagogiki i herbertowskiego nauczania wychowującego u progu czasów współczesnych, poprzez edukacyjne koncepcje Nowego Wychowania (czy też pedagogiki reformy w Niemczech lub progresywizmu w USA) odrzucających model tradycyjnej szkoły, do wolnościowych tez dydaktyki libertariańskiej (Klus-Stańska, 2018, s.220-259). Teorie i nurty wychowania składające się na trzy główne paradygmaty współczesnej dydaktyki: obiektywistyczne, interpretatywno-konstruktywistyczne i transformatywne (Klus-Stańska, 2018, s.57) bazują na wielowiekowym sporze teoretyków i praktyków wychowania o idee, cele, metody i sens edukacji.

Wprowadzenie obowiązku szkolnego w kolejnych krajach Europy, realizowanego zgodnie z głównym nurtem polityki edukacyjnej danego kraju i kontrolowanego przez państwo, zapoczątkowało dynamiczny proces powstawania alternatywnych, wobec głównonurtowych, myśli i idei pedagogicznych drugiej połowy XIX i XX wieku. Edukacja alternatywna pojawia się tam, gdzie dotychczasowe rozwiązania oświatowe nie sprzyjają realizacji dobra etycznego (Śliwerski, 2008, s.20). Może stać się jedyną szansą na zachowanie własnej tożsamości i kulturowej tradycji przez część społeczeństwa niezgadzącą się z głównym nurtem polityki edukacyjnej. Edukacja rozumiana jako „coś co jedni czynią innym dla ich dobra, poprzez formowanie ich, kształtowanie i zmuszanie do uczenia się tego, co ich zdaniem powinni wiedzieć” (Holt, 2007, s.21), wywołuje ciągłą potrzebę dopominania się o inne rozwiązania pedagogiczne. „Nie ma jednej edukacji alternatywnej wobec jakiejś jednej edukacji tradycyjnej” (Śliwerski, Rozmus, 2018, s.30). **Przy sprzyjających warunkach, a więc zgodnie z obowiązującym w danym kraju prawem i w warunkach tolerancji dla odmienności, edukacyjne alternatywy stają się trwałą i dopełniającą częścią, tworzącą całość systemu edukacyjnego. Alternatywy rodzą się z odwagi działania dla idealnego świata i oportunistycznym wobec adaptacyjnego oporu** (Śliwerski, Rozmus, 2018, s.28). Mogą dotyczyć zarówno alternatywnych rozwiązań w szkołach systemowych, jak i rozwiązań alternatywnych wobec samej szkoły systemowej. Te ostatnie nierzadko podważają wiarę

w absolutną konieczność powszechnego kształcenia i sens istnienia obowiązku szkolnego (Illich, 2010, s.43-45), za punkt wyjścia obierając rozumienie szkoły jako „globalnej religii unowocześnionego proletariatu, która daje puste obietnice zbawienia biedocie ery technologicznej”(Illich, 2010, s.47).

Współczesna kultura tworzy takie warunki, w których uczenie się w szkole nie wystarcza już, by poradzić sobie w dynamicznie zmieniającym się świecie, w którym różnorodna oferta edukacyjna stała się jedną z głównych usług społecznych (Klus-Stańska, 2018, s.22). We współczesnych teoriach dydaktyki bardzo wyraźnie podkreśla się rozumienie edukacji jako relacji z innymi ludźmi i środowiskiem, w którym uczeń podejmuje aktywność polegającą na uczeniu się. „Twórcza, odkrywczą nauka wymaga kontaktów z osobami (...) zaintrygowanymi równocześnie tymi samymi zagadnieniami” (Illich, 2010, s.56). Sposoby, jakimi uczniowie się uczą, znacząco wpływają na to, kim się stają w dorosłym życiu. Zrozumienie tej zależności leży u podstaw przyczyn, a także uwarunkowań powstawania edukacyjnych alternatyw. Oczywistym jest twierdzenie, że przyzwolenie władz danego kraju na powstawanie alternatyw edukacyjnych jest niezbędne do ich wdrażania i świadczy o otwartości, tolerancji i „programowej otwartości nadzoru na odmiennosc” (Śliwerski, Rozmus, 2018, s.26). Alternatywa jest programowo odmienna od form dominujących i zarazem mniejszościowa- przy założeniu, że dominujące formy są reprezentatywne dla większości społeczeństwa. Tworzeniu alternatyw towarzyszy potrzeba odrzucenia tego, co w dotychczasowym systemie edukacji było dominujące, utrwalone, powszechnie obowiązujące i niegodne dalszego kultywowania. Tym samym alternatywa edukacyjna stanowi przestrzeń osobistej wolności jej twórców, warunkującą z kolei wolność uczenia się, respektowanie podmiotowości dziecka, tolerancję i pluralizm. Wolność tworzenia i wdrażania alternatyw edukacyjnych daje ciągle „prawo do rekonstrukcji kształcenia szkolnego lub pozaszkolnego”, daje motywację do podejmowania samodzielnych działań pedagogicznych, wreszcie umożliwia rodzicom podmiotową partycypację w edukacji dzieci.

Alternatywna pedagogika zawiera wszelkie formy działalności edukacyjnej i oświatowej, odróżniające się od dominujących w danym czasie i miejscu, teorii i nurtów myśli pedagogicznej. Pomiędzy poszczególnymi alternatywami można wyznaczyć wyraźne granice; z drugiej strony ich zakresy znaczeniowe częściowo się pokrywają- co dowodzi, że wzajemnie się nie wykluczają (Śliwerski, Rozmus, 2018, s.30). Główna linia podziału

zachodzi zawsze pomiędzy dominującym podejściem do edukacji a alternatywami edukacyjnymi. W zachodnim kręgu kulturowym ów podział dotyczy przede wszystkim odmiennych „horyzontów pomyślenia edukacji i szkoły” (Klus-Stańska, 2018, s.17), czyli konfliktu pomiędzy dominującą polityką oświatową a alternatywnymi wizjami edukacji. Państwowe instytucje oświatowe, powołane do spełniania potrzeb społecznych, „myślą szkołą”. Alternatywy zaś, stawiając w centrum uwagi dziecko, jego indywidualne potrzeby i predyspozycje, reprezentują „myślenie edukacją”. Charakterystyczne dla alternatywnej edukacji jest również holistyczne postrzeganie rozwoju dziecka jako harmonijnego, całościowego procesu wzrastania i nabywania doświadczeń (Śliwerski, Rozmus, 2018, s.26).

Edukacja polega właśnie na znalezieniu znaczenia sensu. A nie na zapamiętywaniu niepowiązanych faktów. (Stebnicki, 2014, s.40).

Myślenie szkołą	Myślenie edukacją
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Spełnianie obowiązku -czas spędzony w instytucji, poza naturalnym środowiskiem wychowania dziecka, obowiązkowa obecność <li style="text-align: center;">+ ➤ Realizacja podstawy programowej/programów nauczania (motywacja zewnętrzna, metody nauczania wybrane przez nauczycieli, brak osobistego zaangażowania dziecka) <li style="text-align: center;">+ ➤ Cel - osiągnięcie pożądaných standardów i uśrednionych wyników (wystandaryzowane testy kompetencyjne, „dopasowywanie” 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wolność- wykorzystywanie możliwości i okazji do uczenia, rozwijanie indywidualnych predyspozycji i uzdolnień dziecka, <li style="text-align: center;">+ ➤ Celowy i świadomy proces uczenia się (wewnętrzna motywacja, bazująca na indywidualnych zainteresowaniach i uzdolnieniach dziecka) <li style="text-align: center;">+ ➤ Cel – skupienie się na indywidualnych osiągnięciach

dziecka do szkolnej mentalności i zasad) =SZKOLNICTWO	(systematyczne wsparcie, zrozumienie, miłość, relacja) = EDUKACJA
--	--

Tabela 1 . Opracowanie własne na podstawie książki Lindy Dobson pt.: *The Ultimate Book of Homeschooling Ideas*. (Dobson, 2002, s.6)

Alternatywy edukacyjne powstają, jak już wspomniałam, obok szkół systemowych. Będąc w ciągłym procesie twórczym, mają na celu ciągłe rekonstruowanie porządku edukacyjnego narzuconego przez władzę. Alternatywny dyskurs pedagogiczny próbuje udowodnić, iż szkoły systemowe są skostniałymi instytucjami, stojącymi na straży wrót do pracy i kariery, a nie miejscami umożliwiającymi aktywne uczenie się. Zarówno edukacja stacjonarna jak i ta w formie zdalnej, oferowana przez instytucje szkolne, konsekwentnie opiera się na założeniu, iż „przekazywanie dzieciom identycznych informacji, w tym samym czasie, w ten sam sposób, uruchomi proces uczenia się. (Holt, Farenga, s.2, 2021). Alternatywy pedagogiczne próbują znaleźć odpowiedź na pytanie, jak inaczej można wyzwolić ten proces?

Z punktu widzenia autorów alternatywnych teorii edukacji i wychowania, instytucje szkolne to miejsca, gdzie „życie i uczenie się są rozrywane na strzępy (...) koncepcją edukacji”(Holt, 2007, s.20). Szkolnictwo to nie to samo, co edukacja, a edukacja nie jest tym samym, co uczenie się. **Podstawowe założenie alternatywnego rozumienia edukacji wynika z przeświadczenia, iż system szkolny nie jest niezbędny dzieciom i młodzieży w procesie ich edukacji i socjalizacji (Dobson, 2002, s.2-6).** Uczenie się bez szkolnego przymusu, motywowane ciekawością świata, odbywające się w warunkach wolności, bez systemu nagród i kar, pozwala dzieciom zrozumieć, iż życie jest ciągłym uczeniem się (Dobson, 2002, s.8) nieograniczającym się li tylko do kilku lat szkoły podstawowej czy też średniej. Dopiero uzmysłowienie sobie tej prawidłowości otwiera drogę do myślenia o edukacji jako relacji oraz inspiracji do działania, rozwoju i entuzjazmu (Stern, *Siewcy entuzjazmu*, 2016). „Upominanie się różnych podmiotów oświatowych o prawo do niezależnej myśli i praktyki edukacyjnej jest dopominaniem się przede wszystkim o podstawowe prawo człowieka do bycia sobą w każdej sytuacji, do bycia prawdziwym, indywiduum”(Śliwerski, Melosik, 2010, s.12). Siewcami alternatywnych edukacyjnych inspiracji są zarówno teoretycy, jak i praktycy edukacji, nauczyciele i rodzice, a więc znaczące osoby, które w procesie socjalizacji pierwotnej i

wtórnej dziecka (Giddens, 2012, s.50) odgrywają istotną rolę w kształtowaniu się osobowości dziecka oraz wpływają na jej zachowania (Mead, 1975, s.69). Alternatywnych edukatorów można znaleźć nie tylko w szkołach alternatywnych wobec szkół systemowych, ale także w alternatywach dla szkół, jaką jest edukacja domowa. **Alternatywność edukacji domowej oznacza przede wszystkim ulokowanie działalności edukacyjnej poza instytucjonalnym kontekstem szkoły.**

2.2 Edukacja domowa- w poszukiwaniu treści i zakresu znaczeniowego

Homeschooling is not easy to describe (Murhy, 2012, s.4)

➤ Edukacja domowa jako alternatywny sposób realizacji obowiązku szkolnego

Edukacja domowa w krajach o dominującej autorytarnej polityce oświatowej, może być albo całkowicie zakazana albo dozwolona, na zasadach określonych prawem oświatowym. W niektórych krajach, jak Republika Federalna Niemiec (Sielska, 2018), prawo nie daje rodzicom możliwości realizowania powszechnego obowiązku szkolnego poza szkołą, w formie edukacji domowej, z wyłączeniem sytuacji związanych z niepełnosprawnością dziecka. W międzynarodowych i europejskich deklaracjach istnieje zapis o prawie rodziców do podejmowania niezależnych wyborów odnośnie edukacji swojego dziecka, co w domyśle może (i powinno) oznaczać również realizowanie obowiązku szkolnego poza szkołą. Nie wszystkie kraje respektują prawo rodziców do wyboru edukacji domowej, ale prawie wszystkie utożsamiają prawo dziecka do edukacji z realizacją obowiązku szkolnego, kontrolowanego przez władze oświatowe. Jaką więc, możliwie najbardziej ogólną definicję edukacji domowej należałoby przyjąć, biorąc pod uwagę różnice legislacyjne w poszczególnych krajach? Jak definiowana jest edukacja domowa w warunkach obowiązującego szkolnego przymusu, z jednoczesnym przyzwoleniem na nią władz oświatowych (Śliwerski, 2018, s.26).

Marek Budajczak, badacz i praktyk edukacji domowej (Budajczak, 2020, s.12) widzi **edukację domową jako prawnie usankcjonowane odejście od systemowego nauczania w szkole. Edukacja domowa jest zatem taką formą organizowania edukacji, w której rodzice przyjmują na siebie całkowitą odpowiedzialność za kształcenie, wychowanie i uspołecznienie swoich dzieci (Budajczak, 2004, s.13), jednocześnie przejmując ową odpowiedzialność od organów państwowych. Jest działalnością realizowaną w środowisku rodzinnego domu, całkowicie poza instytucją szkoły, przy wykorzystaniu „technologii” i „instrumentarium” dowolnie**

wybranych lub/i wykreowanych przez rodziców oraz elastycznie dopasowanych do indywidualnej kondycji dziecka oraz konkretnych sytuacji jego uczenia się.”

Odmienne podejścia do edukacji i różne koncepcje pedagogiczne, a także uwarunkowania społeczno-polityczno-historyczne sprawiają, że właściwie każdy kraj, w którym edukacja domowa jest zalegalizowana, ma inne regulacje prawne warunkujące korzystanie z tej alternatywy. Przykładem są chociażby regulacje prawne dotyczące monitorowania i kontrolowania efektów kształcenia. Podczas gdy w Polsce istnieje obowiązek przystępowania do corocznych egzaminów klasyfikacyjnych z państwowej podstawy programowej (Ustawa z dnia 14.12. 2016. Prawo Oświatowe. Dz. U. Dz.U. 2021 poz. 1082. Art. 37 Ustawy), w niektórych stanach USA o autonomicznym podejściu do edukacji (według danych *Home School Legal Defence Association HSLDA*) edukacja domowa opiera się na całkowitej lub częściowej wolności wyboru nauczanych treści, a nawet braku bieżącej kontroli państwa (Ray, 2009) nad rodzinami edukacji domowej.

➤ **Ramy znaczeniowe edukacji domowej z perspektywy różnych celów edukacyjnych, motywów, instytucjonalnych powiązań oraz sposobów organizacji procesu kształcenia**

Literatura przedmiotu wyraźnie akcentuje trudność w sprecyzowaniu jednolitej definicji edukacji domowej. Joseph Murphy w opracowaniu pt.: „Homeschooling in America. Capturing and assessing the Movement” (2009) stawia znak równości pomiędzy terminami określającymi edukację domową: edukacja w domu („*home-based education*”, „*home education*”, „*home-centered education*”), nauczanie domowe („*home instruction*”), *unschooling* i *deschooling* (terminy wskazujące na proces „oduczania się” i „odszkolnienia”), chociaż przyznaje, że najwłaściwszym określeniem tego alternatywnego zjawiska edukacyjnego jest termin *homeschooling* (edukacja domowa). Zrozumiałym jednak jest, iż naukowcy, patrzący na edukację domową z perspektywy różnych paradygmatów pedagogicznych, różnych celów edukacyjnych i sposobów organizowania procesu kształcenia, postrzegają edukację domową w odrębny sposób i nie kwalifikują wszystkich powyższych terminów jako równorzędne.

Tradycyjne rozumienie edukacji domowej, określane mianem *classical homeschooling* (Zięba, Lampkin, 2017, s.122-131) oznacza kształcenie odbywające się w domu, a nie w budynku szkolnym, przy czym organizacja tejże edukacji polega na nauce wspomaganej szkolnymi podręcznikami, co upodabnia ją, w sensie konwencji, do edukacji szkolnej.

Murphy dokonał próby podsumowania różnych określeń edukacji domowej, funkcjonujących we współczesnym dyskursie amerykańskim:

- ✓ **Sytuacja edukacyjna**, w której dzieci uczą się w domu w miejsce uczęszczania do szkoły konwencjonalnej. Rodzice, tutorzy lub opiekunowie przejmują bezpośrednią odpowiedzialność za edukację swoich dzieci (Murphy, 2012, s.14).
- ✓ **Zarządzanie edukacyjnym programem nauczania** w warunkach domowych, w miejsce uczęszczania do publicznej lub prywatnej szkoły (Murphy, 2012 za: Schemmer 1985, s.4).
- ✓ **Szkoła** prowadzona w domu przez rodziców przede wszystkim w celu edukowania dzieci w domu (Murphy, 2012 za: Gladin, 1987, s.4).
- ✓ **Nauczanie i uczenie się**, w formie, przynajmniej częściowo, zaplanowanych aktywności, mające miejsce przede wszystkim w domu, w środowisku rodzinnym, w którym rodzice przyjmują rolę nauczyciela lub nadzorującego owe działania- z jednym lub większą liczbą dzieci będących członkami tej samej rodziny, realizujących nauczanie na poziomie K-12 (od przedszkola do ostatniej 12 klasy w szkole średniej) (Murphy, 2012 za: Lines, 1999, s.5).
- ✓ **Praktyka edukowania** dzieci i młodzieży w wieku szkolnym w domu, zamiast w szkole (Murphy, 2012 za: Lyman, 2000, s.5).
- ✓ **Edukacja otrzymywana w domu**, przeważnie organizowana przez rodziców, w ramach podstawowej i średniej edukacji, w środowisku edukacyjnym usytuowanym w domu, kierowanym przez rodziców (Murphy, 2012 za: Ray, 2004, s.5).
- ✓ **Alternatywna forma edukacji**, w czasie której dzieci są nauczane w domu, zamiast w tradycyjnej publicznej lub prywatnej szkole. Dzieci podejmujące edukację domową są nauczane przez rodziców, opiekunów lub innych edukatorów (Murphy, 2012, za: Lips & Fienberg 2008, s.5).
- ✓ **Alternatywne wobec szkolnictwa systemowego, celowe jego odrzucenie** (Murphy, 2012, za: Gaither 2008, s.5).

Wielość prób określania, wyjaśniania i uzasadniania czym jest edukacja domowa nie pozwala na stworzenie jednej precyzyjnej, uwzględniającej wszelkie niuansy, definicji tego alternatywnego zjawiska. **Za kryterium rozstrzygające o sposobie definiowania edukacji domowej, przyjąłam wobec tego perspektywę konkretnego podejścia edukacyjnego, będącego wyrazem dominującej ideologii edukacyjnej w danym**

kraju: autorytarnego, autonomicznego, demokratycznego lub współdziałającego (Meighan, 2016, s.385).

Autorytarne podejście do edukacji zakłada centralizację instytucji oświatowych oraz całkowite podporządkowanie procesu kształcenia władzom oświatowym, które decydują o programach nauczania, metodach uczenia się i nauczania, czasie nauki i organizacji środowiska edukacyjnego dziecka. W podejściu tym nauka, będąca częścią kultury rozumianej jako wyuczone aspekty społeczeństw ludzkich (Giddens, 2012, s.45), reprodukowana jest w szkole, przy czym decyzje, które jej aspekty i w jaki sposób będą reprodukowane i interpretowane, podejmują przedstawiciele władz oświatowych. Dzieje się tak, ponieważ nauka jest obszarem nieustannego ścierania się tendencji totalitaryzujących i różnicujących, dominacji i oporu (Śliwerski, 2015a, s.113). W autorytarnym podejściu zarówno dziecko, jak i nauczyciel, są biernymi odtwórcami odgórnie ustanowionych zasad, a celem tak rozumianej edukacji jest reprodukcja „zewnątrzsterownych, biernych i posłusznych konformistów” (Meighan, 2016, s.398).

Biegunowo odmiennym od autorytarnego jest podejście autonomiczne, wpisujące się w nurt tzw. libertarianizmu edukacyjnego, głoszącego zasadę dobrowolności edukacji w społeczeństwie, gdzie edukacja jest prawem, a nie przymusem (Klus-Stańska, 2018, s.238). Zakłada pełną autonomię i odpowiedzialność ucznia, który samodzielnie zarządza swoim procesem uczenia się. W podejściu autonomicznym do edukacji kultura rozumiana jest jako komunikacja, proces tworzący się w nieustannej interakcji między ludźmi, kształtujący wspólnotę i każdego człowieka (Żuk, 2016, s.90). Kultura żyje, zmienia się, jest w nieustannym procesie powstawania i modyfikacji, nie jest tylko zbiorem biernie reprodukowanych aspektów materialnych i niematerialnych (Giddens, 2012, s.50). Dziecko samo poszukuje wiedzy, a w razie potrzeby komunikuje się z dorosłymi (mentorami, tutorami, badaczami, osobami znaczącymi, autorami programów, egzaminatorami itp.), którzy pomagają mu wypracować własne sposoby poszukiwania i dochodzenia do pożądaných rozwiązań. Autonomiczne podejście do edukacji zakłada, iż rodziny decydujące się na edukację domową nie są kontrolowane przez państwo, a rodzice sami decydują o treściach nauczania i finansują edukację swojego dziecka z własnych zasobów. W zamian za wolność edukacyjną, rodziny nie mają żadnych finansowych i formalnych zobowiązań wobec instytucji szkoły. Przykładem autonomicznego podejścia do edukacji są niektóre stany USA.

wyznaczniki	Autorytarne podejście do edukacji	Autonomiczne podejście do edukacji	Demokratyczne podejście do edukacji
✓ Proces kształcenia	uczenie się przestrzegania ustalonych zasad i instrukcji	samodyscyplina	-dominujące podejście to wspólne wypracowywanie zasad i reguł
✓ Wiedza	informacje przekazywane podczas nauki szkolnej	-umiejętności badawcze, niezbędne do efektywnego uczenia się i zgłębiania nowych tematów	-informacje i umiejętności potrzebne grupie, by poznawać i rozwijać swój proces uczenia się
✓ Uczenie się	-słuchanie ekspertów; -czytanie i zapamiętywanie treści z podręczników	-samodzielne działania inspirowane wewnętrzną motywacją; -osobiste zaangażowanie w pozyskiwaniu informacji, umiejętności i doświadczenia,	- grupowo uzgodnione działanie w celu uzyskania doświadczenia, informacji i umiejętności, -forma pracy grupowej z informacją zwrotną od poszczególnych członków grupy na temat wykonanych indywidualnie zadań
✓ Nauczanie	-niespontaniczne, sformalizowane, -podawanie gotowych rozwiązań; -nauczyciele z potwierdzonymi certyfikatami	-nauczanie jak efektywnie się uczyć, jak szukać wiedzy i docierać do odpowiedzi; -mentorzy, tutorzy, badacze	-działanie, również sformalizowane, uznane przez grupę za prowadzące do efektywnego uczenia się
✓ Rodzice	-widzowie podziwiający nauczycieli (ekspertów)	-osoby wspierające proces nauczania	-osoby stanowiące część dostępnych zasobów edukacyjnych - potencjalni partnerzy wspierający grupę
✓ Zasoby	-podręczniki	-doświadczenia jako baza do dalszych	-wszystkie zasoby potrzebne do uczenia się i

		osobistych dociekań i poszukiwań	odkrywania (ludzie, miejsca, doświadczenia)
✓ Miejsce	-szkoła jako miejsce spotkań z nauczycielami	-każde miejsce uznane użyteczne dla edukacji	-każde miejsce niezbędne do efektywnego uczenia się
✓ Organiza cja	-klasy aranżowane według kryteriów wiekowych	- zindywidualizowane nauczanie w ramach rozwiązań instytucjonalnych danego kraju	-samosterowne grupy, których działalność oparta jest na zasadach współpracy i dialogu
✓ Ewaluacja	- ocena nauczycielska -kryterium- ilość prawidłowo odtwarzanej, wyuczonej wiedzy	-samoocena na podstawie testów opracowanych przez uczącego się/inną osobę	- każda forma ewaluacji uznana przez grupę za adekwatną do sytuacji
✓ cele	-kształcenie przyszłych pracowników umysłowych -selekcja do zawodów	- wykształcenie ufnych, pewnych siebie ludzi potrafiących zarządzać osobistą całościową edukacją	- wykształcenie ufnych, pewnych siebie ludzi potrafiących zarządzać osobistą całościową edukacją w demokratycznych strukturach
✓ władza	-scentralizowana -znajduje się w rękach jednostki lub instytucji oświatowej będącej wyrazicielem ideologii zwycięskiej partii politycznej (Śliwerski, 2015a, s.152)	-zdecentralizowana, w rękach jednostek/grup/samo rządów biorących osobistą odpowiedzialność za współtworzenie i realizację celów oświatowych	-współdzielona przez grupę, która jest odpowiedzialna za pracę zarówno na poziomie jednostkowym, jak i zbiorowym -samodyscyplina
✓ przywództwo			- współdzielone i zmienne (nie w rękach jednego charyzmatycznego lidera)

Tabela 2. Podejścia do edukacji-opracowanie własne według: Meighan, Roland. (2016). *Comparing Learning Systems. The good, the bad, the ugly and the counter-productive*, Śliwerski, Bogusław. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*.

W kolejnym, demokratycznym podejściu do edukacji, proces uczenia się oparty jest na zasadach grupowej współpracy i zbiorowego podejmowania kluczowych decyzji-

zarówno na poziomie ustalania polityki oświatowej, jak i w szkołach. **Konsekwencją demokratycznych praktyk edukacyjnych jest rozwój poczucia wspólnotowości, osiąganego poprzez kulturę dialogu, w której każdy narzucony lub nieuzasadniony aspekt traktowany jest jako nieuprawniony.** W demokratycznym podejściu do edukacji bardzo ważne jest partnerstwo nauczycieli i uczniów oraz wzmacniająca rola dyskusji- oba te czynniki znacząco wpływają na wzrost poczucia pewności siebie, wysokiej samooceny oraz umiejętności badawczych u uczniów. Można by przyjąć za pewnik, iż podejście demokratyczne do edukacji jest naturalnym wyborem w krajach demokratycznych- nic bardziej mylnego. Niesłusznie się sądzi, iż demokracja samorzutnie rozwiązuje problemy edukacyjne, wykorzystując do tego polityczne mechanizmy władzy (...), ze względu na tzw. dobro ogólne (Śliwerski, 2015a, s. 151). Demokratyczne podejście do edukacji spotyka się z oporem władz (Meighan, 2016, s. 411), chociaż teoretycznie w ustroju demokratycznym powinno być tak, "iż moce polityczne jednych ugrupowań są równoważone przez argumenty innych, a decyzje podejmowane są konsocjacyjnie" (Śliwerski, 2015a, s.151).

Ostatnie już, współdziałające podejście, zakłada refleksyjne korzystanie z różnorodności metod i narzędzi proponowanych w podejściach autorytarnym, autonomicznym i demokratycznym (Meighan, 2016, s. 399). Dotyczy ono przede wszystkim kontekstu dyscypliny uczenia się i roli ucznia w procesie uczenia się. Najważniejsze we współdziałającym podejściu, według Meighana, jest zachowanie właściwych proporcji. Parafrazując słynne słowa Winstona Churchila, iż demokracja jest najgorszą formą rządzenia, jeśli nie liczyć pozostałych alternatyw, Meighan uznał, iż jeśli we współdziałającym podejściu nie dominuje demokratyczna forma dyscypliny – nieuchronnie prowadzi do tyranii, biurokracji, dominacji lub autorytarnego nękania.

Autorytarne podejście do edukacji	Autonomiczne podejście do edukacji	Demokratyczne podejście do edukacji	Współdziałające podejście do edukacji
<i>„zrobisz to tak, jak my chcemy- albo...„</i>	<i>„zrobiłam/łem to po swojemu”</i>	<i>„zrobiliśmy to po swojemu”</i>	<i>„zrobiliśmy to różnymi sposobami”</i>

Tabela 3. Miejsce ucznia w procesie kształcenia, w zależności od podejścia do edukacji- opracowanie własne według : Meighan, Roland, (2016). *Comparing Learning Systems. The good, the bad, the ugly and the counter-productive.*

Powyższe podejścia do edukacji mogą się ze sobą częściowo łączyć, pokrywać lub oddziaływać na siebie wzajemnie, ale również można je również identyfikować jako oddzielne systemy, posiadające konkretne cechy. Według Meighana ideologie autorytarne i nieautorytarne (demokratyczne i autonomiczne) nie określają pojedynczych ideologii, lecz grupy ideologii edukacji. Podział ideologii edukacyjnych na autorytarne oraz nieautorytarne, ze względu na jego uniwersalny charakter, przyjęłam w dalszej części rozprawy, gdyż właśnie oba te kontrastujące ze sobą podejścia najtrafniej obrazują specyfikę edukacji domowej

Z uwagi na fakt, iż **każde podejście do edukacji określa cele wychowania**, a więc istotę świata, antropologię i rolę człowieka w świecie – **mogę stwierdzić, iż jest polityczne** (Śliwerski, 2015a, s. 117), uwikłane w politykę. Polityka oświatowa każdego kraju konstruowana jest w zależności od tego, które kierunki myślenia pedagogicznego są częścią dominującej ideologii politycznej. Ideologia polityczna bowiem stawia przed obywatelami określone wymagania, a pedagogika kształtuje społeczeństwo – by owym wymaganiom sprostać. Ideologia polityczna kształtuje więc ideologię edukacyjną, czyli „zbiór idei i przekonań wyznawanych przez grupę ludzi na temat formalnych i nieformalnych aspektów edukacji (Meighan, 2016, s.198).

➤ **Ramy znaczeniowe edukacji domowej- celowość i dobrowolność**

Perspektywa podejścia nieautorytarne (autonomicznego) do edukacji zakłada **celowość i dobrowolność** działania rodziców odrzucających państwowe szkolnictwo systemowe (konwencjonalne), na rzecz edukacji domowej.

<ul style="list-style-type: none"> • RAMY ZNACZENIOWE EDUKACJI DOMOWEJ • SUBIEKTYWNE MOTYWY PODJĘCIA EDUKACJI DOMOWEJ
<ul style="list-style-type: none"> • celowość
<ul style="list-style-type: none"> • dobrowolność- wykluczająca wszelkie motywy związane ze zdrowotną, finansową lub pobytową sytuacją rodziny
<ul style="list-style-type: none"> • odrzucenie szkolnictwa konwencjonalnego

Tabela 4. Opracowanie własne na podstawie Murphy, John. (2020). *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement.*(s.5).

Najważniejszymi wyznacznikami tak definiowanej edukacji domowej w jest dobrowolność wyboru, rozumiana jako brak występowania jakichkolwiek innych motywów, które skłoniłyby rodzinę do podjęcia edukacji domowej, przy jednoczesnym odrzuceniu szkolnictwa konwencjonalnego (Murphy, 2020, s.5). Celowość i wyraźne

wskazanie na wolny wybór rodzica odnośnie formy kształcenia dziecka, podkreśla definicja edukacji domowej, którą proponuje Departament Edukacji w Wielkiej Brytanii, w publikacji pt.: Elective Home Education. Departmental guidance for parents. (2019) (<https://www.gov.uk/government/publications/elective-home-education>, data dostępu 31.11.2022). W przewodnikach dla rodziców i samorządów, publikowanych na stronach Departamentu Edukacji, edukacja domowa określana jest jako „*elective home education*” (EHE)-czyli „wybór rodziców, by zapewnić edukację swoim dzieciom w domu (lub w inny dogodny dla rodziny sposób), zamiast wysyłać je do szkoły w pełnym wymiarze godzin”. Z definicji tej wyłączone są wszystkie formy edukacji proponowane dzieciom ze względu na ich niepełnosprawność lub czynniki zdrowotne wykluczające możliwość uczęszczania do szkoły stacjonarnej. Z uwagi na podobne kryteria rozumienia edukacji domowej, ilościowe dane statystyczne dotyczące edukacji domowej w USA (National Center for Educational Statistics, USA, <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=91>) nie uwzględniają dzieci, które rozpoczęły naukę domową z przyczyn obiektywnych: ze względów medycznych uniemożliwiających naukę szkolną, z powodu podróźniczego trybu życia rodziny, czy wreszcie ze względu na zbyt odległe od szkół miejsce zamieszkania. Co więcej, również sytuacja płatnego nauczania dziecka przez innego rodzica jest uznawana w amerykańskiej literaturze przedmiotu za przykład prowadzenia prywatnej szkoły, a nie edukację domową (Murphy, 2020, s 6).

W perspektywie podejścia autorytarnego (demokratycznego) do edukacji rodzic nie może edukować dzieci poza instytucją szkoły (na przykład w Szwecji lub w Niemczech) lub może (np. w Polsce)– na warunkach określonych przez państwo i tylko pod jego kontrolą. Kryterium dobrowolności nabiera w perspektywie dominującego autorytarnego podejścia do edukacji innego wymiaru. W Polsce, z uwagi na „brak kluczowej dla polityki oświatowej demokratyzacji szkolnictwa oraz wprowadzanie reform nasilających procesy centralizacji i monopolizacji władzy (Śliwerski, 2015a, s.26), wybór edukacji domowej może oznaczać jedyną możliwą ucieczkę od dominującej ideologii edukacyjnej (Poruszek, 2021, *Edukacja domowa- ucieczka od zdalnego nauczania czy społeczno-wychowawcza potrzeba?*) i jej praktyk odbywających się w szkołach publicznych, a więc zasada dobrowolności w takim przypadku przypadku jest naruszona.

➤ **Ramy znaczeniowe edukacji domowej – kontrola państwa**

Poniższa tabela przedstawia edukację domową w dominującym nieautorytarnym (autonomicznym) podejściu do edukacji, gdzie brak finansowego uzależnienia rodziny z instytucją szkolną, a więc brak państwowych subwencji dla uczniów edukowanych poza instytucją szkolną, gwarantuje brak kontroli państwa (Murphy 2020 za Duvall 2005, Murphy 1996, Gilmer, Wiese &Page 1998).

RAMY ZNACZENIOWE EDUKACJI DOMOWEJ prawne i instytucjonalne powiązania z instytucją szkolną
• BRAK SUBWENCJI OŚWIATOWYCH- edukacja finansowana wyłącznie przez rodzinę
• BRAK BIEŻĄCEGO INSTYTUCJONALNEGO LUB PRYWATNEGO WSPARCIA -nauczanie dziecka we własnym zakresie rodziny (brak stypendiów i dofinansowań)
• WOLNOŚĆ OD KONTROLI PAŃSTWA -zasady edukowania dziecka ustala rodzina-brak kontroli, wpływów i odpowiedzialności władz oświatowych lub instytucji religijnych

Tabela 5. Opracowanie własne na podstawie Murphy John. (2020) *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement.* s.6

Im bardziej powyższe wyznaczniki określają nauczanie domowe, tym bliżej do rzetelnego określenia, czym jest (lub powinna być) edukacja domowa (Murphy, 2020, s.7).

Wolność edukacji domowej od kontroli państwa dotyczy realizacji obowiązku szkolnego i wynikających z niego zobowiązań wobec instytucji państwowych. Edukacja całkowicie wolna od kontroli państwa, a więc odbywająca się albo w sytuacji braku obowiązku szkolnego (co dotyczy zaledwie kilku państw na świecie: Bhutanu, Omanu, Papui-Nowej Gwinei, Wysp Salomona oraz Watykanu) albo przy braku kontroli tegoż obowiązku (niektóre stany w USA: Alaska, Connecticut, Idaho, Illinois, Iowa, Indiana, Michigan, Missouri, New Jersey, Oklahoma i Texas) (Nauczanie domowe w USA. (blog) <http://usasrusa.blogspot.com/2017/10/nauczanie-domowe-w-usa.html> (dostęp 12.11.2022).

National Home Education Research Institute. Pobrano z : <https://www.nheri.org/> (dostęp 02.06.2023), jest teoretycznie możliwa do realizacji. W niektórych stanach USA brak kontroli realizacji obowiązku szkolnego przez dzieci podejmujące edukację domową, oznacza pełną swobodę rodziców wyboru nauczanych treści i sposobów organizowania środowiska kształcenia: od unschoolingu po tradycyjny homeschooling. Odmienna

sytuacja prawna jest w Polsce, gdzie szkolnictwo publiczne, silnie uwikłane w politykę, wykorzystuje powszechny obowiązek szkolny do manipulowania społeczeństwem w celu wdrażania i utrwalania ideologii politycznej (Śliwerski, 2015a, s.19). Dzieci i młodzież, realizujące obowiązek szkolny poza szkołą w formie edukacji domowej, mają obowiązek uczenia się zgodnie z państwową podstawą programową (Art.37 prawo oświatowe), a szkoły macierzyste otrzymują subwencje oświatowe (Dziennik Ustaw 2021, poz. 2453, Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 grudnia 2021 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2022, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210002453>) po to, by sfinansować działania związane z kontrolą efektów kształcenia i ich zgodności z dominującą polityką oświatową. Sytuacja prawna w Polsce związana z kontrolą realizacji obowiązku szkolnego i nauki poza szkołą, w formie edukacji domowej, została omówiona w rozdziale 2.1 „Edukacja domowa w świetle współczesnego prawa polskiego”.

➤ **Ramy znaczeniowe edukacji domowej- (bez)celowość edukacji**

Najistotniejszym, nadrzędnym motywem (tzw. *prime motive*) towarzyszącym rodzicom podejmującym edukację domową jest kontrola edukacji swojego dziecka (Murphy, 2020 s. 25) . Sposób rodzicielskiego rozumienia edukacji i jej celów, wpływa na sposób realizacji procesu kształcenia dzieci uczących się poza szkołą w formie edukacji domowej (Murphy, 2020). W tym kontekście można wyróżnić dwa główne sposoby rozumienia celów edukacji :

- ✓ **Unschoolingowe rozumienie edukacji-** w tym podejściu edukacja rozumiana jest jako efekt uboczny życia rodzinnego, przy braku celowych działań edukacyjnych podejmowanych przez rodziców
- ✓ **Tradycyjne rozumienie edukacji** - zakłada celowe działania dydaktyczno-wychowawcze rodziców oraz, w zależności od dominującej polityki oświatowej w danym kraju, polega na:
 - realizacji państwowej podstawy programowej
 - realizacji programów nauczania wybranych przez rodziców (NEHRI National Home Education Research Institute, <https://www.nheri.org/> USA)

Kształcenie dzieci w formie edukacji domowej w kraju o dominującym podejściu autorytarnym do edukacji, wiąże się z kontrolą państwa, a więc koniecznością

wywiązywania się rodziców i dzieci edukowanych domowo z określonych zadań i obowiązków wobec instytucji szkoły. W kraju, w którym dominuje nieautorytarne, autonomiczne podejście do edukacji, panuje wolność od kontroli państwa, a edukację domową można realizować zarówno w sposób tradycyjny (realizując państwowe lub rodzicielskie programy nauczania), jak i w formie tzw. *unschoolingu*. **Unschooling**, czy też inaczej *natural learning* („naturalne uczenie się”, „uczenie się na fali życia”), *organic learning* („organiczne uczenie się”) czy też *delight-driven learning* („uczenie się motywowane zasadą przyjemności”) nie opiera się na gotowych treściach sylabusów czy dostępnych programach nauczania. Głównym założeniem **unschoolingu** jest autonomia dziecka w podejmowaniu decyzji co do treści, sposobów czy ram czasowych swojej edukacji, przy jednoczesnym postawieniu rodzica w roli osoby uważnie towarzyszącej i wspierającej dziecko w jego samodzielnym poznawaniu świata oraz rozwijaniu zainteresowań (Martin, 2009, s.1). Podstawą *unschoolingu* jest zaufanie dziecku i wiara, że jego kompetencje i naturalna potrzeba uczenia się, rozwoju i poznawania świata (Kreda. Magazyn Kreatywnej Edukacji, 2018, nr.1, s.11) zastąpią instytucjonalną szkolną edukację. Termin „unschooling” w szerszym jego znaczeniu odnosi się do konkretnej filozofii rodzicielstwa i dotyczy nie tylko określonego podejścia do edukacji, ale również do wszelkich kwestii wychowawczych związanych z socjalizacją i inkulturacją (Martin, 2009, s.136). Jako pierwszy terminu *unschooling*, w kontekście edukacji domowej właśnie, użył John Holt, twórca ruchu edukacji domowej (Martin, 2009, s.1), sprzeciwiającego się edukacji systemowej, a w szczególności nauczaniu dzieci wbrew ich woli. Holt w swoich pracach i wykładach używał określenia *unschooling* zamiennie z terminem „*edukacja domowa*” (Holt, Farenga, 2021, s. 100). Głównymi hasłami ruchu *unschoolingowego* było uznanie wolności i prawa dziecka wyboru zarówno formy, jak i treści nauczania. Współczesny *unschooling*, zakorzeniony w tezach Holta zakłada, iż proces edukacyjny każdego dziecka przebiega najpomyślniej wtedy, gdy wypływa z jego wewnętrznej motywacji, a więc jest procesem napędzanym pasją, zachodzącym „obok” i „przy okazji” wspólnego rodzinnego życia. Celem *unschoolingu* nie jest edukacja, tylko integracja rodziny i podążanie na zainteresowaniami dziecka, gdzie edukacja jest niejako „efektem ubocznym” codziennego życia (Kreda. Magazyn kreatywnej edukacji, nr 2018, nr.1). Edukacja domowa może więc być rozumiana jako tzw. tradycyjna edukacja domowa, ale również *unschooling*. A jednak nie wszyscy badacze edukacji domowej podzielają takie stanowisko, a polemika wynika z odmiennej perspektywy podejścia do edukacji, jej celów oraz kwestii wychowania. Marek Budajczak twierdzi, że „[edukację

domową] trzeba definiować nie jako dopuszczanie lub aranżowanie okazji dla spontanicznej, naturalnej zmiany w dziecku, a jako odmianę względnie świadomego wysiłku, czyli aktywności - proaktywnych zabiegów rodziców(a) i dziecka, skutkujących pozyskiwaniem przez to ostatnie wartościowej wiedzy, umiejętności i postaw - w której to aktywności podmiotami, a więc decydentami co do definicji celów i treści kształcenia, prezenterami owych treści, kontrolerami wysiłków dziecka w ich opanowaniu i ewaluatorami stopnia opanowania przez nie tychże, są pierwotnie oboje rodzice lub jedno z rodziców, a odbiorcą ich oddziaływań i wykonawcą ich edukacyjnych poleceń jest owo naturalne bądź przysposobione dziecko (dopiero wtórnie, już autonomicznie, pełni te funkcje samo dziecko). Ograniczeniem dla tych rodzicielskich działań jest tu, oczywiście, dobro dziecka (wystąpienie Prezesa Instytutu Educatio Domestica, prof. UAM dr hab. Marka Budajczaka, na konferencji GHEC w Rosji 18 maja 2018 r., <https://www.edukacja-domowa-instytut.pl/24062018-r---edukacja-domowa-a-funkcjonowanie-narodu-----w-teorii-i-praktyce-%28na-przykladzie-polski%29>).

➤ **Ramy znaczeniowe edukacji domowej- formy realizacji edukacji domowej**

Istnieje dość pokaźna grupa rodzin, które zdecydowały się, w związku ze zmianą trybu życia rodzinnego z osiadłego na podrózniczo-wędrowny, na rozpoczęcie edukacji domowej w formie tzw. **worldschoolnigu (lub travelschoolingu)**. Termin *worldschooling* odnosi się zarówno do stylu życia rodziny, jak i formy edukowania dzieci. Opiera się na założeniu, iż proces edukacyjny zachodzi nieustannie wokół nas, wobec czego dziecko uczy się i znajduje edukację w otaczającym go świecie: w przeżytych doświadczeniach, poznawanych ludziach czy odwiedzanych miejscach (Dymock, 2017, *World Schooling: How to Revolutionize Your Child's Education Through Travel.*). Ważna w *worldschoolingu* jest koncepcja domu, która nie oznacza konstrukcji budowlanej, lecz miejsce, gdzie przebywają „mama, tata i miś” (Digital Nomad Family With Kids (blog) <https://hobowithalaptop.com/digital-nomad-family>, dostęp 02.04.2022). Im więcej rodzina podróżuje, tym większa różnorodność poznawanych kultur, klimatów i historii. Podróż dla rodzin *worldschoolingowych* to pomysł na życie i doskonały sposób na skuteczną edukację dzieci. *Worldschooling* powstał z miłości do podróżowania, ale również z miłości do uczenia się świata i od świata (World Travel Family, blog, <https://worldtravelfamily.com/worldschooling>, dostęp 02.04.2023). Specyfiką tej formy edukacji domowej jest wolność życiowa i edukacyjna, ale przy jednoczesnym założeniu pełnego zaangażowania rodziców w nauczanie swoich dzieci.

W ramach worldschoolingu każda rodzina realizuje swój konkretny pomysł na życie: zarówno pod względem finansowym, jaki edukacyjnym. Co ciekawe, worldschooling realizowany jest zarówno w formie tradycyjnej edukacji domowej, czyli w oparciu o konkretny podręcznikowy program nauczania oraz w formie unschoolingu, czyli edukacji naturalnej, organicznej. Edukacja w podróży zakłada pełną elastyczność wyboru metod nauczania i uczenia się, które dostosowywane są do stale zmieniających się warunków życia rodziny w podróży. Rodziny prowadzące wędrowny tryb życia zrzeszają się w międzynarodowej wspólnocie zwanej Nomad Family (Rodzina Nomadów, blog <https://nomadtogether.com/>), której główną misją jest wzajemne wsparcie i wymiana doświadczeń. Ciekawostką pojawiającą się w kontekście powiązań edukacji domowej z rodzinnym podróżowaniem jest obecność w literaturze przedmiotu pojęcia *carschooling* (Zieba i Lampkin, 2017, s. 157) które odnosi się do edukacji odbywającej się podczas wspólnej z rodzicami podróży samochodem bądź publicznymi środkami transportu. Ten, skądinąd popularny sposób uczenia się, nie spełnia jednak kryteriów umożliwiających zakwalifikowanie do edukacji domowej.

Interesującą fuzją edukacji domowej i edukacji szkolnej jest tzw. **flexischooling** (Humphreys, Sauer i Dyke, 1998, *Flexischooling Handbook. England & Wales*), czyli **nauczanie elastyczne lub hybrydowe**- bardzo popularna w Anglii i Walii forma nauczania. We wspomnianych wyżej krajach flexischooling, z prawnego punktu widzenia, stanowi jedną z form spersonalizowanej edukacji, w ramach której dziecko, będąc pełnoprawnym uczniem w tradycyjnej szkole systemowej, edukowany jest częściowo w szkole, a częściowo poza nią, najczęściej właśnie w formie edukacji domowej. Flexischooling w praktyce stanowi formę umowy pomiędzy dyrektorem szkoły a rodzicami i może odnosić się do całego okresu edukacji ucznia w danej szkole lub tylko jednego jej etapu. Głównym założeniem tej formy edukacji jest przekonanie, iż nabywanie umiejętności szybkiego przystosowania się do zmian istotnie wpływa na osiągnięcia i kompetencje w dorosłym życiu i przyszłej pracy zawodowej. Flexischooling opiera się na przekonaniu, że nauka nie musi odbywać się tylko w szkole; rodzice mogą czynnie uczestniczyć w procesie nauczania dziecka; dzieci potrafią uczyć się nie tylko w obecności nauczyciela; wszelkie udogodnienia edukacyjne stanowią część procesu nauczania na równi z nauczaniem podręcznikowym, wobec czego należy je wykorzystywać na wszelkie możliwe sposoby. U podstaw flexischoolingu leży również teza, iż każde dziecko ma indywidualne potrzeby edukacyjne, wobec czego tworzenie

odrębnych zaleceń edukacyjnych dla każdego z nich jest zdecydowanie najlepszym i rekomendowanym rozwiązaniem (Humphreys, Sauer i Dyke, 1998, s.172). Flexischooling z jednej strony zapewnia możliwość codziennych konsultacji z nauczycielami w ramach zajęć szkolnych oraz socjalizację w szkolnej grupie rówieśniczej, z drugiej zaś pozwala czerpać korzyści z różnych doświadczeń edukacji domowej. Jest również doskonałym rozwiązaniem dla dzieci, które z powodów zdrowotnych lub emocjonalnych nie mogą uczestniczyć w zajęciach szkolnych w pełnym zakresie, a pragną mieć możliwość choć częściowego przebywania w środowisku szkolnym. Flexischooling konfrontuje tradycyjne nauczanie z edukacją domową, w całej różnorodności jej technik i metod, co pozwala na wzajemne przenikanie się dwóch krańcowo różnych form nauczania. Skutkiem tego dialektycznego (Doroszewski i Skorupka, 1965, t.II, s. 126) połączenia i wzajemnego dopełniania się dwóch tradycyjnie odrębnych form nauczania jest flexischooling, który z racji swojej specyfiki pozwala na skuteczny, bo ciągły proces rozpoznawania, wdrażania i realizowania wszystkich szkolnych i pozaszkolnych metod nauczania oraz szybkiego reagowania na nowe okoliczności czy atrybuty zmieniającego się świata, gdzie elastyczność, współpraca i otwartość postaw wszystkich uczestników procesu edukacyjnego jest kluczem do sukcesu.

Rozwiązania oświatowe, proponowane w ramach systemu edukacyjnego danego państwa są nierozdzielnie związane z społeczno-historyczno-kulturowymi uwarunkowaniami. Powstaje wobec tego pytanie, czy, przyjmując wielość różnych punktów widzenia, powinniśmy próbować zredukować je do jednej definicji (Śliwerski, 2015b, s.23), tym bardziej że próba ewaluacji i porównań alternatyw edukacyjnych w poszczególnych krajach wiąże się z koniecznością stałego oscylowania między wewnętrznym a zewnętrznym punktem widzenia (Śliwerski, 2015b, s.23). Ponieważ niniejszą rozprawę odnoszę do polskich realiów społeczno-prawnych, sposób rozumienia i definiowania edukacji domowej uzależniam od polskich przepisów oświatowych. W polskim prawie oświatowym termin „edukacja domowa” nie występuje bezpośrednio na poziomie tekstu, pojawia się jedynie sformułowanie o „spełnianiu przez dziecko obowiązku przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego lub nauki poza szkołą” (Art. 37 Ustawy z dnia 14.12. 2016. Prawo Oświatowe. Dz. U. Dz.U. 2021 poz. 1082). Powyższy zapis prawny zawęża definicję i precyzuje kompetencje edukacji domowej. Pozwala to na ostateczne sformułowanie definicji edukacji domowej w Polsce jako **alternatywnego**

sposobu realizacji obowiązku szkolnego i nauki w Polsce, polegającego na świadomym wzięciu przez rodziców odpowiedzialności za kształcenie, wychowanie i uspołecznienie swoich dzieci, przy jednoczesnym przejęciu tej odpowiedzialności od państwa, jako samozobligowanego, wobec prawa krajowego i międzynarodowego, gwaranta prawa do edukacji i strażnika obowiązku jej spełniania.” (Budajczak, 2020, s.11). Podobną, choć mniej uszczegółowioną definicję podaje polski „Słownik pedagogiczny” Czesława i Małgorzaty Kupisiewiczów (2018, s.40), określając edukację domową jako „formę organizowania kształcenia i wychowania poza systemem szkolnym, w którym rodzice przejmują odpowiedzialność za edukację swoich dzieci.”. „Leksykon PWN” wreszcie opisuje edukację domową pod hasłem „homeschooling” (Milerski i Śliwerski, 2000, s. 80), jako organizację procesu kształcenia dzieci przez rodziców w sposób niezależny od systemu szkolnego.

2.3 Edukacja domowa w perspektywie paradygmatów współczesnej dydaktyki

Te same zjawiska mogą być zupełnie odmiennie badane i rozumiane w zależności od tego, na gruncie jakiego paradygmatu stoi badacz. (Klus-Stańska, 2018, s.41)

„Powszechnie uznawane osiągnięcia naukowe, które w pewnym czasie dostarczają społeczności uczonych modelowych problemów i rozwiązań” (Kuhn, 2001, s.10) to klasyczna już definicja paradygmatu Thomasa Kuhna, doprecyzowana przez Dorotę Klus-Stańską jako „zbiór pojęć, teorii i założeń metodologicznych, zaakceptowanych w danym okresie historycznym przez uczonych jako naukowe i stanowiący dla nauki podstawy niekwestionowane tak długo, jak długo dany paradygmat jest owocny poznawczo” (Klus-Stańska, 2018, s. 62). Precyzyjne dookreślenie na gruncie jakiego paradygmatu rozpatrywać będą kwestie związane z edukacją domową jest więc kluczowe, gdyż te same zjawiska mogą być odmiennie badane i rozumiane w zależności od paradygmatycznych założeń. Współczesne paradygmaty dydaktyki wyrastają z dwóch głównych modeli poznania świata: obiektywistycznego (pozytywistycznego) oraz konstruktywistycznego (niepozytywistycznego, interpretatywnego). Model konstruktywistyczny zakłada, iż obraz świata jest społecznie konstruowany drogą negocjacji i ustaleń pojęciowych, a nasz dostęp do obiektywnej rzeczywistości odbywa się zawsze za pośrednictwem kulturowych narzędzi, które nabyliśmy na drodze socjalizacji (Klus-Stańska, 2018, s 42). **Obraz świata społecznie konstruowanego w**

wyniku dominacji jednej grupy nad drugą stanowi grunt i punkt wyjścia do krytycznych teorii edukacji.

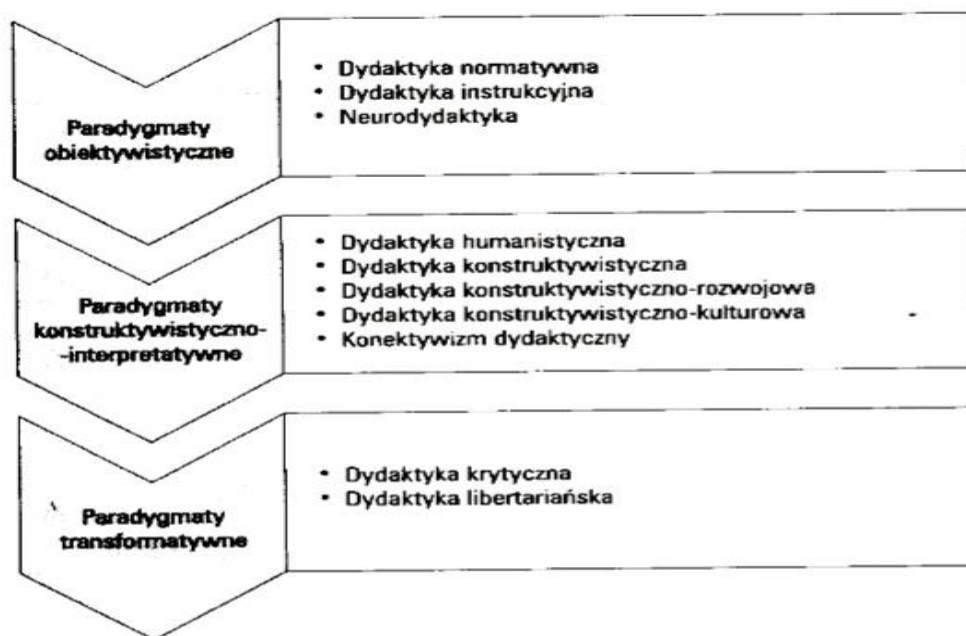
Ponieważ edukacja domowa jest alternatywą wobec szkolnictwa systemowego, zakładającą celowe jego odrzucenie (Murphy za Gaither, 2008, s. 219) zaliczana jest w literaturze przedmiotu do paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego. Paradygmat ten wyraża się odrzuceniem systemu oświatowego, skutkującym radykalną zmianą uczestników edukacji z nauczanych na uczących się, a w perspektywie potencjalnego konfliktu pożądanym staje się aksjologiczny i intelektualny opór uczestników, dzięki któremu proces nie zmierza do dominacji, zarówno politycznej jak i intelektualnej (Klus-Stańska, 2009 s. 71).

Rozumienie świata jako miejsca, w którym zachodzą nieustanne relacje dominacji na polach władzy, wiedzy i wolności (Foucault, 1993, s.34), namysł nad wolnością w kontekście edukacji (Klus-Stańska, 2018, s.197 i 222) powstawanie krytycznych teorii wychowania (liberalna, krytyczno-emancypacyjna i ortodoksyjno-marksistowska (Śliwerski, 2015b, s.284), próby zrozumienia źródeł społecznych konfliktów i nierówności (P.Freire, P.Bourdieu, J.Habermas, H.Goroux, P.McLaren) i wreszcie krytyczna ocena systemów szkolnych (I. Illich, J. Holt, A.S.Neill, P.Freire) jest **osią rozważań pedagogiki krytycznej**. Teorie przyjmowane w pedagogice krytycznej są z **natury dialektyczne** (McLaren 2015, s.235), upatrują źródeł problemów społecznych w interakcji pomiędzy jednostką i społeczeństwem. Dialektyczna natura teorii krytycznych pozwala dostrzec problem paradoksu szkoły, który z kolei jest punktem wyjścia rozważań pedagogiki emancypacyjnej (Czerepaniak-Walczak, 2006, s.8). Źródła pedagogiki krytycznej sięgają do ideologii marksistowskiej, szczególnie do koncepcji „fałszywej świadomości” konstruowanej przez ukryte formy przemocy symbolicznej (Klus-Stańska, 2018, s.201). Fałszywa świadomość, budowana strategiami wymuszania i narzucania pewnych schematów myślenia i zachowania, uznawanymi za jedynie słuszne, uniemożliwia dostrzeganie społecznego zniewolenia oraz mitów i iluzji rządzących społeczeństwem (Olubiński, 2021, s. 34). Przemoc symboliczna na usługach konstruowania fałszywej świadomości sprawia, iż instytucja szkoły narzuca społeczeństwu swój jedyny, uznawany za oczywisty, obraz świata (Klus-Stańska, 2018, s.201). Orężem szkolnej hegemonii jest ideologia, która zawsze rodzi się „na przecięciu znaczenia i władzy”, a dotyczy wytwarzania sensów znaczeń, które zwykliśmy akceptować jako naturalne (McLaren, 2015, s 253). Ideologia osiąga swoje negatywne

cele drogą: legitymizacji, pozorowania, fragmentaryzacji oraz reifikacji, przy czym demaskowanie owych ukrytych działań, uznawanych przecież paradoksalnie za zdroworozsądkowe, jest bardzo złożonym procesem, wymagającym krytycznej refleksji nad funkcjonowaniem instytucji szkoły (McLaren, 2015, s 253). **Nośnikiem ideologii jest wiedza przekazywana w szkołach i stanowi ona ważny instrument sprawowania władzy i kontroli. Punktem wyjścia rozważań krytycznych teorii edukacyjnych jest obnażenie podstawowego paradoksu edukacji- jej sprzeczności z wolnością (Czerepaniak-Walczak, 2006, s.18).** Edukacja jest prawem każdego człowieka, a zarazem obowiązkiem (Art.70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, Prawo do nauki; Prawo oświatowe, ustawa z dnia 14 grudnia 2016. Dz. U. z 2021 r. poz. 1082), dlatego też wpisuje się „w porządek podporządkowania, gdzie wolność jest wyrazem samodzielności” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s.18). Potrzeba zmiany systemów edukacyjnych i programów nauczania komunikowana jest przez wszystkich teoretyków krytycznego nurtu pedagogiki i wynika z dążenia do respektowania podstawowych praw człowieka.

Edukacja domowa, będąca alternatywnym sposobem realizacji obowiązku szkolnego poza szkołą (Murphy, 2020, s.5), a przynajmniej poza zasięgiem jej bezpośrednich oddziaływań edukacyjnych, wpisuje się w krytyczny i zarazem emancypacyjny nurt myślenia o szkole. Współczesny dyskurs naukowy w obszarze metapedagogiki (Okoń, 2001, s.232) przyporządkowuje edukację domową do paradygmatu transformatywnego (Klus-Stańska, 2018, s.57), czy też, podążając za podziałem zaproponowanym przez tę samą autorkę w „Paradygmatach współczesnej dydaktyki”- paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego (Klus-Stańska, 2009, s.71). Paradygmat transformatywny (krytyczno-emancypacyjny) opiera się przede wszystkim na krytycznej ocenie zastanej w szkolnictwie sytuacji oraz radykalnej zmianie sytuacji uczestników edukacji (Klus-Stańska, 2009, s.71). Cechą dystynktywną każdego paradygmatu jest odrębny, charakterystyczny zasób leksykalny, tworzący tożsamość paradygmatyczną danej teorii i ułatwiający jej identyfikację (Klus-Stańska, 2009, s.70). W przypadku paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego pojawia się język i terminologia dotycząca kwestii społeczno-politycznych, nawiązująca do nierówności społecznych, stygmatyzacji, dominacji, opresji, oporu, wykluczenia, uprzedmiotowienia i postulatu podmiotowości, ubóstwa czy niepełnosprawności. Wszystkie powyższe kwestie nierozzerwalnie związane są z osobistą wolnością jednostki i respektowaniem jej praw, a

więc w rezultacie z **oporem uczestników procesu edukacyjnego wobec dominujących edukacyjnych zasad i teorią konfliktu** (Klus-Stańska, 2018, s.221). Socjologiczne teorie konfliktu opierają się na twierdzeniu o jego nieuchronności, spowodowanej niekończącymi się kolizjami interesów grup dominujących nad grupami podporządkowanymi, rządzącymi nad rządzonymi. Teorie te akcentują znaczenie napięć, podziałów, sprzecznych interesów i różnych wartości zasobów w społeczeństwie (Giddens, 2012, s. 736), które stanowią źródło społecznych konfliktów, powstających w celu pozyskania dominacji i kontroli. Głównym przesłaniem pedagogiki krytycznej według McLarena to „dać słabym siłę, by mogli krytykować” po to, by działać, aktywnie sprzeciwiając się zastanemu porządkowi społecznemu (Olubiński, 2021, s.37).



Schemat 2. Źródło: Klus-Stańska, Dorota. (2018). „Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce. Warszawa: PWN.(s.57).

Edukacja domowa, jako prawnie usankcjonowane odejście od systemowego nauczania w szkole i będące wobec niego alternatywą (Kupisiewicz, 2009, s.40), czy jako celowe odrzucenie szkolnictwa powszechnego, państwowego (Murphy, 2020, s.5) wpisuje się **w nurt polityczny pedagogiki emancypacyjnej, który zakłada, że czynnikami zniewolenia człowieka są struktury ekonomiczne, społeczne i polityczne, w których edukacja pełni funkcję emancypacyjną.** Stanowisko polityczne pedagogiki emancypacyjnej zakłada walkę o samostanowienie, równouprawnienie, współdecydowanie, demokrację i wolność działania w duchu mądrości i racjonalizmu

(Śliwerski, 2015b, s.285). Sprzeciw wobec uprzedmiotowieniu wychowania dzieci, uzależnienia procesu wychowania od władzy politycznej i religijnej, a także wychowania adaptacyjnego, są wprawdzie cechami wspólnymi dla obu głównych nurtów pedagogiki emancypacyjnej: politycznego i indywidualistyczno-anarchistycznego (Śliwerski, 2015b, s.284). Różnią je poglądy jej twórców na kwestie emancypacji człowieka oraz na rolę i istotę władzy. Oba te stanowiska pokrywają się w wielu obszarach, są niejednoznaczne i nieostre.

Paradygmat transformatywny tworzą zarówno założenia dydaktyki krytycznej, jak i libertariańskiej, (Klus-Stańska, 2018, s.57) dla których wspólną inspiracją jest socjologiczna teoria konfliktu. Dopiero uważne przyjrzenie się, jak w obu tych koncepcjach definiowane są przyczyny powstawania konfliktu i sposoby jego rozwiązania, pozwala mówić o edukacji domowej w kontekście **dydaktyki libertariańskiej**, (patrz schemat nr 2). **W tym miejscu zaznaczę, iż nurt emancypacyjny w swoich założeniach zbliżał się do rozwiązań inspirowanych libertarianizmem wiarą w wyzwalającą siłę edukacji alternatywnej. (Klus-Stańska, 2018, s.204).** Kolejny raz dowodzi to faktu rozmycia i nieostrych granic pomiędzy nurtami krytycznej pedagogiki. Fakt ten wykorzystuję w swojej pracy, niejednokrotnie nawiązując zarówno do tez Pierra Bourdieu i Basila Bernsteina (nurt dydaktyki krytycznej), jak i Paula Freire'a (pedagogika emancypacyjna, pedagogika uciśnionych), Jürgena Habermasa (Szkoła Frankfurcka), Ivana Illicha (nurt descholaryzacyjny) oraz do praktyka edukacji, uznawanego za twórcę edukacji domowej- Johna Holta. Edukacja domowa czerpie inspiracje ze sztandarowych wartości libertarian, przedstawicieli ruchu politycznego, dla których nadrzędną wartością jest wolność osobista jednostki, rozumiana w kontekście przywilejów kapitalizmu: wolnego rynku, prawa do prywatnej własności i zawierania wszelkich umów (Klus-Stańska, 2018, s.221). Wolność jednostki, w rozumieniu libertarian, ograniczana jest nieustannie przez władzę, która powołana by stanowić prawa, sprawuje kontrolę nad społeczeństwem chociażby przez sam fakt prowadzenia prawnobiurokratycznej działalności. „Władza, ideologia i konflikt zawsze są ze sobą ściśle powiązane. Władza jest przedmiotem wielu konfliktów, z powodu korzyści jakie daje” (Giddens, 2012., s.689). Grupy posiadające władzę zazwyczaj posługują się lub narzucają ideologię, czyli konkretne wartości i przekonania, po to, by zająć w społeczeństwie uprzywilejowaną pozycję, by utrzymać władzę. Wnikliwa analiza programów nauczania, zwrócenie uwagi nie tylko na to, co zawierają, ale przede

wszystkim na to, czego w nich nie ma, prowadzi do konkluzji, iż dzieciom narzuca się ideologie edukacyjne, które definiują obecność lub nieobecność pewnych faktów i perspektyw ich postrzegania (Meighan, Barton i Walker, 1993, s.200). Treści nauczania większości przedmiotów szkolnych, poza wiedzą faktograficzną, przekazują „ukryty program”, wszystko to, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu: system wartości, stereotypy i uprzedzenia społeczne. Michel Foucault mówi w „Nadzorować i karać”, że „władza produkuje wiedzę (...); wiedza i władza wprost się ze sobą wiążą, nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy” (Foucault, 1993, s.34).

Konflikt nieuchronnie wpisany jest według libertarian w funkcjonowanie każdego społeczeństwa, a źródłem wszelkiej opresji i dominacji są instytucje państwowe, w tym szkoły. Instytucje szkole, reprezentujące organy władzy, przekazują i narzucają swoje wartości w programach szkolnych oraz szkolnych podręcznikach. Najbardziej radykalne postulaty wobec instytucji szkolnej zgłaszał Ivan Illich, do którego prac chętnie nawiązują libertarianie. Ten austriacki filozof edukacji i krytyk współczesnego społeczeństwa uważał, że najważniejsze instytucje współczesnych społeczeństw nie wyzwalają kreatywnych, osobistych i autonomicznych interakcji między ludźmi, a to właśnie relacje międzyludzkie stanowią fundament jednostkowego rozwoju. „Z przydatnych, wspierających człowieka i służących społeczeństwom – instytucje stały się nieprzydatne, uzależniające masy odbiorców, krępujące i determinujące życie ludzkie” (Illich, 2010, s.105-117). W swojej sztandarowej rozprawie „Odszkolnić społeczeństwo” (2010) Illich przekonywał do całkowitej likwidacji szkolnych instytucji i w konsekwencji do odszkolnienia „uszkolnionego” społeczeństwa (Illich, 2010, s. 38). Postrzegał szkołę jako globalną religię unowocześnionego proletariatu, dającą puste obietnice zbawienia biedocie ery technologicznej (Illich, 2010, s.47), gdyż w jego przekonaniu obowiązek szkolny w konsekwencji pogłębia tylko różnice stratyfikacyjne, a nauka szkolna to zdobywanie kolejnych dyplomów i świadectw, niezbędnych do dotarcia do wymarzonego stanowiska pracy (Illich, 2010, s.48). Szkoła nie tylko nie sprzyja nauce, ale także nie wspiera sprawiedliwości, bo stawiając znak równości pomiędzy wykształceniem a dyplomem, przypisuje uczniom określone role społeczne, które utożsamiane są z kształceniem, a nie uczeniem się. Dlatego też w swoim głównym manifestie pt.: „Odszkolnić społeczeństwo” (2010) Illich postulował zakaz dyskryminacji ze względu na zdobyte wykształcenie. Uważał, że szkoła nie wykształca umiejętności, gdyż opiera

się na realizacji programów nauczania i kształci dla samego kształcenia, proponuje przymusowy pobyt wśród nauczycieli (Illich, 2010. s.54). Doprowadza to do paradoksu edukacji, w którym szkoły, zamiast same stać się ośrodkami kształcenia, uzależniają od siebie „pracę, odpoczynek, politykę, życie miejskie i życie rodzinne” (Illich,2010, s.54).

. Priorytetem edukacji w teoriach krytyczno-emancypacyjnych jest „danie słabym siły, aby mogli krytykować” (Olubiński 2021, s. 26), **emancypacja poprzez edukację** (Czerepaniak-Walczak, 2006, s.69), dążenie ku zmianom, ku uprzedmiotawianiu uczniów. **Stąd celem krytycznego paradygmatu jawi się nie tylko pożądana transformacja ucznia z osoby nauczanej na uczącą się, ale przede wszystkim zmiana postawy wobec zjawiska intelektualnej i politycznej dominacji nauczyciela nad uczniem.** Takiej zmianie, dążącej do wyzwolenia, nieuchronnie towarzyszy konflikt, w którym oporowym postawom ucznia (Klus-Stańska, 2009, s.72) towarzyszy silna bariera zmiany ze strony nauczyciela, tzw. *horyzont pomyślenia szkoły* (Klus-Stańska, 2018, s.17). Pożądanym rozwiązaniem jest podwójna transformacja: nauczyciela- w uczącego się i ucznia- w krytyczno-refleksyjnego współuczestnika procesu edukacyjnego. **Możliwie jest zatem stworzenie takich warunków w edukacji, które wyeliminują dominację i będą korzystne dla wzmocnienia potencjału rozwojowego i kompetencji emancypacyjnych dziecka, które to założenie jest wspólne zarówno dla krytycznych, jak i emancypacyjnych założeń. Jednym z takich rozwiązań jest edukacja domowa.**

Krytyka szkoły w krytycznych teoriach pedagogicznych

Celem edukacji jest **wolność** (Stebnicki, 2014, s.38), a zasady funkcjonowania instytucji szkoły sprawiają, że ideał wolności jednostki ginie w postępowaniu nauczyciela z uczniem (Illich, 2010, s.73). Teorie krytyczne, poprzez obnażanie ukrytych funkcji spełnianych przez systemy oświatowe, tłumaczą, w jaki sposób owa wolność jest odbierana. Systemy oświatowe narzucają społeczeństwu swoje ukryte zasoby, zwane przemocą strukturalną i symboliczną (Klus-Stańska, 2018, s.201). Przemoc symboliczna symbolicznymi środkami legitymizuje przekazywanie (bądź przemilczanie) określonych treści i systemu wartości, jako elementów realizowanej przez władzę polityki oświatowej, zgodnej z obowiązującą ideologią polityczną (Śliwerski, 2015a, s:117). Przemoc symboliczna kształtuje zatem habitus kolejnych pokoleń, a także wzmacnia i utrwała przemoc realną w postaci ograniczeń w sferze wolności (Bourdieu i Passeron, 1990, s:17). Przemoc strukturalna zaś odnosi się do mechanizmów awansu szkolnego i

hierarchii społecznych, które są stale reprodukowane i przedstawiane jako oczywiste i niezmiennie (Bourdieu i Passeron, 1990, s.17; Klus-Stańska, 2018, s.201). Przemoc symboliczna instytucji szkolnej, realizowana za pomocą procesów pedagogicznych, prowadzi do wykształcenia się tzw. fałszywej świadomości, a więc stanu, który uniemożliwia lub utrudnia obiektywną ocenę sytuacji. Stan fałszywej świadomości dotyczy wszystkich aktorów życia szkolnego (Babicka-Wirkus, 2019a, s:101) : nauczycieli, dzieci i ich rodziców, którzy są często nieświadomi istnienia edukacyjnych alternatyw i swoich praw do wyboru alternatywnych dróg edukacyjnych lub ich nie akceptują, postrzegając je jako odejście od akceptowanej społecznie normy. To „filtrowanie” rzeczywistości przez szkolne rozumienie świata, oparte na osobistych doświadczeniach, tzw. horyzont pomyślenia szkoły (Klus-Stańska, 2018, s 17), stanowi bardzo silny hamulec do pożądaných zmian, czyli porzucenia „myślenia szkołą” i przyjęcia perspektywy „myślenia edukacją”, tzw. „odszkolnienia”(Illich, 2010, s. 38; Meighan, 2016, s. 341; Owart, 2021, s.13). Dlatego proces podejmowania decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej dla swojego dziecka jest zazwyczaj wieloetapowy (Poruszek, 2020), stanowi w konkretnych przypadkach „specjalne konfiguracje pojedynczych uzasadnień” (Budajczak, 2004, s.87) .

Brytyjski socjolog edukacji i twórca elastycznego modelu edukacji domowej w Wielkiej Brytanii, Roland Meighan (Meighan, 2016, s. 341), zwrócił uwagę, że proces przejścia z naturalnego etapu uczenia się w domu do etapu szkolnego wiąże się z bardzo dużym prawdopodobieństwem „uszkolnienia” dziecka, a więc przyjęcia przez nie perspektywy „myślenia szkołą”. Dzieci są uczniami z natury (Robinson, Ken. *wstęp*: Stern, 2016, s. 9) i w początkowej fazie życia uczenie się jest procesem naturalnym, niewynikającym z nauczania, a z nieustannego aktywnego poznawania świata (Meighan, 2016, s.353). Dziecko uczy się reagując na bodźce, które uzna za interesujące lub stanowiące wyzwanie, co więcej- potrafi samo uczyć się na błędach i zarządzać procesem samokorekty. Jeśli rodzice i opiekunowie reagują wsparciem i zachętą na naturalne procesy uczenia się dziecka, nabywa ono umiejętności niezbędne do całożyciowego procesu uczenia się. **Proces naturalnego uczenia się może być utrudniony lub zatrzymany przez pozbawioną należytej uważności i delikatności ingerencję dorosłych- a więc przez instytucję szkolną. Jeśli taka ingerencja doprowadzi do utraty zaufania dziecka w swoje naturalne umiejętności uczenia się i korygowania błędów, wówczas stanie się zależne od nauczycieli, „uszkolnione”.** „Uszkolnienie”

według Meighana sprowadza proces uczenia się do jednego z najbardziej bolesnych, nudnych, zniechęcających i zawężających horyzonty doświadczeń (Meighan, 2016, s.353).

Paradoks szkoły wyłania się nawet na etapie analizy klasycznej definicji Floriana Znanieckiego (Bielska, 2013, s.201), według której szkoła rozumiana jest jako środowisko wychowawcze. Wyraźnie widać dysonans między deklarowanymi definicjami znaczeniami (szkoła wychowuje, a więc przygotowuje uczniów do realizacji ról społecznych), a rzeczywistością (szkoła to miejsce izolujące wychowanka od niepożądanych wpływów z zewnątrz). **Ów paradoks szkoły tworzy kontekst podejmowania działań oporowych (Bielska, 2013, s.201) i emancypacyjnych (Czerepaniak, 2006, s.8).** W ujęciu Ivana Illicha, szkoła to „proces przeznaczony dla pewnej grupy wiekowej, związany z osobą nauczyciela, wymagający obowiązkowych programów nauczania i uczestnictwa w pełnym wymiarze godzin” (Illich, 2010, s.67). **Zarzuty stawiane szkole stanowią punkt wyjścia dla krytycznych teorii paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego, a w swojej najbardziej radykalnej formie, stanowią główne podwaliny antypedagogiki (Śliwerski, 2015b s.348-377).**

➤ **Szkoła jest instytucją opartą na aksjomacie, że uczenie się jest rezultatem nauczania**

Szkoła służy wyłączeniu procesu samodzielnego uczenia się oraz blokuje krytyczne myślenie (Śliwerski, 2015b, s.290), tworzy przepaść dzielącą nauczanie od uczenia się (Freire, 1979, s.176). Degraduje uczniów do roli przedmiotów, pozbawiając podmiotowości. Uczniom narzuca się, lub próbuje narzucić, jedną definicję wiedzy-definicję przedmiotu szkolnego, (Meighan, 1993, s.129), przy czym ulega odrzuceniu zasób wiedzy, z którym dziecko przekroczyło mury szkolne. Edukacja polega na samodzielnym znalezieniu sensu, a nie zapamiętywaniu niezwiązanych ze sobą faktów (Stebnikcki, 2014, s.40). Większość wiedzy, którą posiadamy, nie jest wiedzą wyniesioną ze szkoły, gdyż ludzie uczą się życia poza murami szkoły (Illich, 2010, s.70). Dziecko uczy się mówić, chodzić lub czytać w sposób naturalny, a nie nabywając umiejętności, które potem wykorzystuje w celu chodzenia, mówienia czy czytania. Uczenie się więc jest działaniem, a nie wynikiem nauczania przez nauczycieli, dla których szkoła i tak tworzy miejsca pracy- bez względu na to, czego uczą się od nich uczniowie (Illich, 2010, s.71). Wiedza, jak stwierdził Ivan Illich, nie istnieje, gdyż istnieje tylko świat taki, jakim

jest. Wiedza jest działaniem, które podejmowane jest w celu poznania, kim jesteśmy, skąd i dokąd zmierzamy, a więc wiedza to proces zachodzący tylko w umysłach ludzi (Illich, 2010, s.71). Działanie jest uczeniem się, wiedza jest działaniem. Zdaniem Holta nie ma różnicy między uczeniem się i życiem, gdyż proces uczenia się zachodzi w symbiotycznym związku z doświadczaniem, podczas autentycznych, niereżyserowanych międzyludzkich spotkań, w czasie których nikt nie odgrywa roli nauczyciela bądź ucznia. W związku z tym każdy jest autorem swojego własnego życia, gdyż przejmuje odpowiedzialność za podejmowane decyzje i wybory (Holt, 2007, s10). Według Illicha uczenie się to zdobywanie nowych umiejętności, kompetencji i wiedzy. „Kształcenie polega na wyborze odpowiednich okoliczności sprzyjających nauce”(Illich, 2010, s.48), a więc nauka przychodzi do nas „od niechcenia”, nie potrzebuje specjalnych programów i planu działań. Opiera się na twórczym i krytycznym myśleniu, na partnerskiej relacji między obydwoma stronami procesu uczenia się. Według Holta powinny istnieć alternatywne w stosunku do szkoły sposoby uczenia się (Holt, 2007, s.227).

➤ **Szkola zniewala jednostkę i „biurokratyzuje” dzieciństwo**

Dialektyczna natura teorii krytycznej pozwala dostrzec paradoks szkoły, która służy zarówno dominacji, jak i wyzwoleniu (McLaren, 2015, s.236). Pedagogika emancypacyjna określa jest przez jednego z jej współtwórców, Paulo Freirego, mianem pedagogiki uciśnionych, gdyż główną osią namysłu nad szkołą czyni opresję, skutkiem której jest zaangażowanie uciśnionych w walkę o wyzwolenie (Śliwerski za Freire, 2015b, s. 288). Tworzenie tzw. fałszywej świadomości (Babicka-Wirkus, 2019a, s.101), czyli opresyjna pedagogiczna konstrukcja tożsamości, zachodząca w szkole, dokonywana jest za pomocą następujących oddziaływań biurokratycznych, niezbędnych do funkcjonowania szkoły jako instytucji: regulowanie aktywności w czasie i przestrzeni planami lekcji, dobór do poszczególnych klas według wieku, określona specyfika materialnego otoczenia, formalnie regulowana metodyka nauczania, promowanie posłuszeństwa (Mc Laren, 2015, s.227) oraz obowiązek uczestniczenia w lekcjach w pełnym wymiarze godzin (Illich, 2010, s.74). Szkoła kontroluje również rynek pomocy szkolnych i podręczników („narzędzi oświatowych”), a sprawując nad nimi kontrolę, przyczynia się do podnoszenia cen na te materiały (Illich, 2010, s. 144). W procesie szkolnej konstrukcji tożsamości zarówno dzieci, jak i ich nauczyciele nadają swojej osobowości kształt biurokratyczny (Klus-Stańska, 2015). W rezultacie dzieci, poddane socjalizacji i wychowaniu w zbiurokratyzowanym szkolnym świecie, odtwarzają go

potem swoim zachowaniem, co prowadzi do konstrukcji tożsamości zwanej *the organization child* (Klus-Stańska, 2015).

Współczesna szkoła, według Illicha (2010, s. 73) nie może stać się fundamentem społeczeństwa liberalnego, gdyż „ideał wolności jednostki ginie w postępowaniu ucznia z nauczycielem”. Szkoła wymaga bezwzględnego poświęcenia całego czasu ucznia, zarówno w szkole (**czas poświęcony na lekcje**), jak i czasie pozaszkolnym (**czas poświęcony na prace domowe**), stąd potrójna rola nauczyciela jako: „opiekuna, duchownego i terapeuty” (Illich, 2010, s. 72). Nauczyciel-moralista zastępuje rodziców w wychowywaniu dziecka (a więc przekazuje zasady moralne, indoktrynuje); nauczyciel-terapeuta-zgłębia prywatne życie dziecka, by pomóc mu w procesie dorastania; nauczyciel-opiekun wreszcie-wprowadza uczniów w świat rytuałów i rutyn szkolnych („biurokratyzuje”). Nauczyciel więc sprawuje nad uczniami władzę, której elementem i skutkiem zarazem jest opór (Babicka-Wirkus, 2019a, s.48), stanowiący główną oś rozważań niniejszej pracy.

Szkoła zniewala jednostkę poprzez ukryty program wychowania, którego konstytutywnym elementem jest przemoc symboliczna (Suchocka, 2011): Przemoc symboliczna „dokonuje się dokładnie tam, gdzie się jej za przemoc nie uważa” i opiera się na „fakcie akceptowania przez ludzi zespołu podstawowych przedrefleksyjnych założeń” (Bourdieu, 2001, s.162). Polega ona na narzucaniu własnej sztuki życia (Bourdieu, 2022, s.630), na przekazywaniu zachowań, wzorców, znaków i treści danej kultury z jednoczesnym narzucaniem ich interpretacji. Przemoc symboliczna legitymizuje symbolicznymi środkami przemoc realną (Bourdieu i Passeron, 1990, s. 17), jest więc zjawiskiem o tyle niebezpiecznym, że pozwala legitymizować przemoc realną, powołując się na interpretacje w sferze wartości. Długoletni proces wpajania kolejnym pokoleniom stosownych wartości, indoktrynacja, a także transmisja „jedynie słusznych” mechanizmów awansu szkolnego i społecznego (Bourdieu i Passeron, 1990, s.17) - to właśnie aspekty przemocy symbolicznej realizowanej w szkolnym środowisku. Wartości mają swoje źródło w kulturze i są produktem narzucenia przez przemoc symboliczną” (Bourdieu i Passeron, 1990, s.10), w istotny więc sposób kształtują habitus ucznia. Jego natura jest społecznie ustanowiona przez instytucję szkolną. Świat szkolnictwa publicznego jest więc nienaturalny i sztuczny, a warunki jego funkcjonowania są ściśle kontrolowane przez państwo, które tworząc systemy oświaty, odseparowuje dzieci od rodziców i rodziny (Stebnicki, 2014,s:35).

➤ **Szkoła jest antyspołeczna, oparta na rywalizacji.**

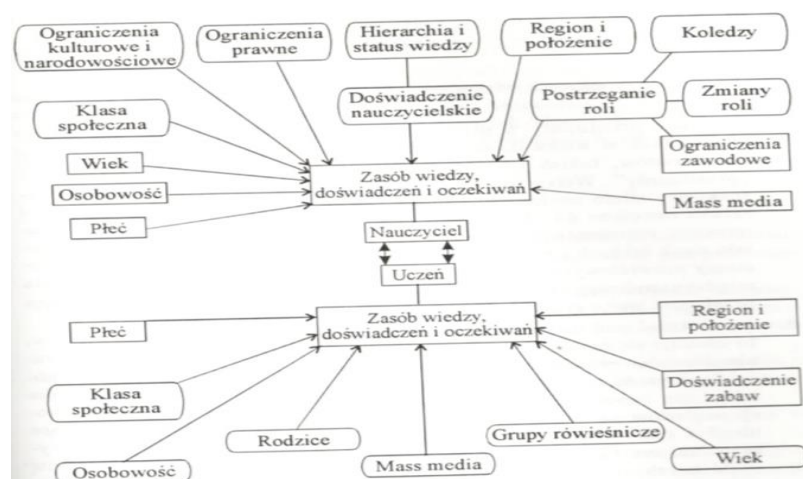
Według Holta dzieci współzawodniczą ze sobą w szkole w niekończącym się wyścigu, który wygrywają tylko nieliczni (2007, s.31), gdyż instytucja ta promuje indywidualny wysiłek, ale ukierunkowany na konkurencję. Paradoksalnie szkoła, będąc przecież instytucją społeczną, wyalienowana jest ze środowiska społecznego,. Legitymizuje nieprzyjemne i rywalizacyjne relacje składające się na życie codzienne uczniów oraz praktyki społeczne, definiując je jako oczywiste i naturalne (Mc Laren, 2015, s.231). Szkoła uczy segregacji, poprzez wprowadzanie różnych kategorii i selekcje uczniów na grupy uzdolnionych, z wyższą lub niższą średnią ocen. System klasowy i numeryczny uczy myślenia w kategoriach kolektywizmu - wedle tego myślenia dziecko staje się numerem w dzienniku lub oceną końcoworoczną. System szkolny spiera współzawodnictwo między klasami, statystykami i szkołami, gdzie szansę na sukces ma dziecko, któremu uda się wyrwać z systemu numeracji (Stebnicki, 2014, s.42).

Jednym z przejawów opresji środowiska szkolnego jest również wyzysk, rozumiany tu w kontekście dominacji i czerpania korzyści przez jedną grupę z pracy drugiej grupy. Doskonałym tego przykładem są prace domowe, zawłaszczające czas wolny poza szkołą i przynoszące wymierne korzyści nauczycielom w postaci dodatkowo zrealizowanego materiału. (Babicka-Wirkus, 2019a,s. 133). Kolejnym przykładem jest zjawisko nieuchronnych i niejako przymusowych korepetycji. Ich nieuchronność wynika z faktu, iż ilość i objętość programów szkolnych uniemożliwia ich refleksyjną, zindywidualizowaną i dostosowaną do potrzeb dzieci realizację podczas planowych zajęć szkolnych. W ten oto sposób, z uwagi na wprowadzenie do publicznego szkolnictwa praktyk biznesowych, przestrzeń edukacyjna ulega urynkowieniu (McLaren, 2015, s.51).

Szkoła uczy, że „być niepewnym lub mylić się jest zbrodnią”, więc stosuje niezliczoną ilość metod mających nauczyć dziecko udzielania dobrych odpowiedzi. Uczy „uników, blefowania, oszukiwania, podrabiania i ściągania”, zamiast współpracy (Holt, 1969, s.19). Uczy lenistwa i uzależnia pracę od wynagrodzenia (Holt, 2007, s.19), gdyż przyzwala na „handel ocenami”, ważniejszy niż uczenie się myślenia (Meighan, 1993, s.83). Ostatecznym celem szkolnictwa systemowego staje się ujednolicenie ludzi dla potrzeb państwa opiekuńczego (Stebnicki, 2014, s.37).

➤ **Szkoła jest nieprzyjazna dziecku i uniemożliwia uczenie się**

Radykalaną krytykę szkoły podjęli przedstawiciele ruchu antypedagogiki lat 70-tych, między innymi Hubertus von Schoenbeck, Heinrich Kupffer, Ekkerhard von Braunmuhl, którzy procesy wychowania praktykowane przez szkołę, uznawali za pozorną celebrację dzieciństwa i wyraz psychicznej agresji, wyrażający się w przypisywaniu dziecku niesamodzielności, uznawaniu cech jego osobowości za przemijające, niewierze w wartość jego uczuć i osiągnięć. Sytuacja taka spowodowana jest postrzeganiem podmiotowości dziecka jako celu wychowania, a nie punktu wyjścia w międzyludzkich relacjach (Śliwerski, 2015b, s.353). „Masowa produkcja dzieciństwa” (Illich, 2010, s.68), celebrowanego w szkołach, w których dzieci są karmione pochlebstwami, poniżane, karcone i ciągle oceniane (Holt, 2007, s. 31), odbiera im podmiotowość, niszczy procesy twórczości i świadomości społeczno-politycznej (Śliwerski, 2015b, s.291). Szkoła nie daje dziecku możliwości dokonywania wyborów i ocen moralnych, gdyż sama podejmuje wszystkie ważne decyzje (Holt, 2007, s.221). Według Alexandra Suherlanda Neill’a, twórcy pierwszej szkoły demokratycznej Summerhill, jednym z największych nieszczęść ludzkości jest fakt, że wciąż wskazujemy dzieciom, jak mają żyć, a system edukacji kształtuje ich świat na wzór świata ich rodziców (Holt, 2007, s. s.225). Zasób wiedzy wnoszony przez dzieci do szkoły ulega odrzuceniu i zastępowany jest wiedzą, doświadczeniami i oczekiwaniami nauczycieli. Wiedza i jej źródła dostępne w szkole, jest zobrazowana na poniższym schemacie (Meighan, 1993, s.129).



Schemat 3. Źródło. Meighan, Roland, Barton, Lena i Walker, Stephen. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. (s120).

Rezultatem realizowania programów szkolnych, wprowadzania reguł, rutynowych działań i rozporządzeń związanych z nauką w szkole, jest wytworzenie różnych uczniowskich reakcji i strategii: maskarady, rezygnacji (Meighan, 1993, s.83), wyzysku, podporządkowania, przemocy (Babicka-Wirkus, 2019a, s.132-138), czy stosowania zasady tzw. właściwej odpowiedzi („*right answers*”) (Holt, 1969, s:19).

Szkoła różnicuje wiedzę pod względem klasowym, reprodukuje nierówności społeczne, homofobię, rasizm i seksizm, nie sprzyja demokratyzacji stosunków uczestników procesów edukacyjnych, promuje etnocentryzm i konkurencję (Mc Laren, 2015, s. 226). System ocen, kar i nagród stosowanych w szkołach określa wartość dzieci i uzależnia emocjonalnie (Stebnicki, 2014, s.46), promuje zawstydzanie i upokarzanie jako częsty środek wychowawczy. Co bardziej niebezpieczne w perspektywie całożyciowego uczenia się - szkoła uczy zależności intelektualnej i podporządkowania nauczycielowi. Praktykuje mechanizmy zarządzania wiedzą, która jest selekcyonowana i lokowana w programach nauczania (Bielska-Prus, 2018, za: Meighan, 1993, s.316-317) oraz propaguje dominujący model edukacji „bankowej” (Freire, 2017), w którym dzieci nie mają szansy na badanie świata w na swój sposób, gdyż nauczyciel, jako podmiot i narrator, transmituje treści do uczniów, przedmiotów i biernych odbiorców.

Edukacja staje się „aktem ustanawiającym depozyt, w którym uczniowie są depozytariuszami, a nauczyciel osobą ustanawiającą depozyt. Zamiast nawiązywać więź z uczniami, nauczyciel wysyła komunikaty i ‘ustanawia depozyty’, które uczniowie cierpliwie przyjmują, zapamiętują i powtarzają. Jest to ‘bankowe’ pojęcie edukacji, w którym zakres dozwolonej aktywności dla uczniów rozciąga się jedynie na przyjmowanie, napelnianie i przechowywanie depozytów” (Freire, 2017, s.44-45).

System lekcyjny wyznaczony sygnałem dzwonka uczy dzieci obojętności na najciekawsze nawet tematy, a patchworkowy plan lekcji nie zapewnia kontinuum myślowego (Stebnicki, 2014, s.46), gdzie proces przyczynowo- skutkowy zostaje zaburzony i zawieszony nawet na tydzień- do następnej lekcji z danego przedmiotu.

Budynki szkolne i klasy szkolne („jaskinie”) sugerują możliwości i sposobności nauczania oraz uniemożliwiają działania związane z nowym nurtem czy koncepcją edukacji. Nowatorskie działania często nie mogą być zrealizowane z uwagi na fakt, iż budynek powstał w duchu przestarzałej teorii edukacyjnej (Meighan, 1993, s.91).

Propozycje rozwiązań kwestii dominacji szkoły w paradygmacie transformatywnym- teoretyczne podwaliny edukacji domowej

Ukryty program szkolny zostaje przyswojony przez dzieci „obok oficjalnego programu szkolnego”, a jego komponentami są wszystkie elementy organizacji życia szkolnego: aranżowanie szkolnej przestrzeni, sposób planowania rozkładu zajęć, czy stratyfikacja przedmiotów szkolnych (Meighan 1993, s.71-129). Reakcje na koncepcję ukrytego programu szkolnego, czyli „tego wszystkiego, czego uczy przebywanie w szkole, a nie nauczyciel”, są różne: od pesymizmu, fatalizmu, odrzucenia, odnowy kształcenia (*reschooling*) do odszkolnienia (*unschooling*) (Meighan, 1993, s.83). W **odszkolnieniu**, czyli całkowitemu wyzwoleniu się od szkoły (Illich, 2010, s.94). Illich upatrywał sposób na rozwiązanie kwestii dominacji instytucji szkoły nad wszystkimi obszarami życia uczestników procesu kształcenia w nią zaangażowanych. Szkoła stała się problemem społecznym, a to właśnie społeczeństwo posiada rewolucyjny potencjał odszkolnienia. Ale dopóki społeczeństwo nie uzmysłowi sobie istnienia procesu „rytualnego kształtowania przez szkołę przyszłego konsumenta” (Illich, 2010, s.98), dopóty potencjał odszkolnienia nie przekształci się w realne działania wyzwalające. W przekształceniu społeczeństwa przemysłowego w konwiwialne, Illich dostreżgał ratunek dla świata cywilizacji zachodniej. Illich proponował utworzenie w miejsce szkół sieci „przedmiotów oświatowych” (Illich, 2012, s.147), grup zrzeszających ludzi na „podobnym poziomie myślenia”, w których proces wymiany umiejętności odbywałby się na zasadzie pokrewieństwa zainteresowań. Osoby będące „wzorcami umiejętności” przekazywałyby swoją wiedzę drogą praktycznych demonstracji, co z kolei eliminowałoby stres i przyczyniło do wzrostu motywacji do nauki (Illich, 2010, s.151). Cele nauki, wyzwolone spod władzy szkół i nauczycieli, mogłyby być realizowane w dowolnym miejscach: w bibliotekach, teatrach, laboratoriach, salonach gier, w domu. Współpracownik Illicha, John Holt, w swoim manifestie „Zamiast szkoły” postuluje dwa rozwiązania kwestii dominacji szkoły: odebranie szkołom prawa do stygmatyzowania, zaszeregowywania i wydawania „przepustek do pracy i kariery” w postaci dyplomów lub umożliwienie ludziom pozyskiwania owych dyplomów **bez konieczności chodzenia do szkoły** (Holt, 2007, s. 226). Skoro większość dzieci potrzebuje wsparcia w znalezieniu „drogi ucieczki” ze szkoły, rolą rodziców jest przekonanie instytucji rządowych, by pozwoliły im nie posyłać do nich dzieci. Co więcej, w przypadku braku oficjalnego pozwolenia na edukację domową w danym kraju, sugeruje podjęcie edukacji domowej nawet z

naruszeniem prawa. Edukację domową Holt rozumie jako „coś w rodzaju mini szkoły”, (Holt, 2007, s. 249), w której rodzice po kilka godzin dziennie uczą swoje dzieci. W domowej atmosferze wsparcia i zrozumienia, otoczeni opieką rodziców będących jednocześnie moralnym drogowskazem, dziecko znacznie lepiej poradzi sobie z motywacją, poznawaniem i zrozumieniem otaczającego go świata.

Rozważania Illicha o odszkolnieniu społeczeństw stanowiły inspirację do dalszych refleksji na temat hegemonii systemu szkolnego. Prace bliskich współpracowników Illicha: Johna Holta, Everetta Reimer'a, Paulo Freire'a czy Paul Goodmana, znacznie przyczyniły się do akceleracji procesów zmian w światowym ruchu alternatywnej edukacji, a tym samym do powstania pierwszych szkół demokratycznych i ruchu edukacji domowej. John Caldwell Holt, z zawodu nauczyciel, bliski współpracownik Ivana Illicha i badacz procesów samodzielnego uczenia się, w 1976 roku wydał swoją przełomową rozprawę „Zamiast edukacji”, w której położył podwaliny pod tzw. odszkolnienie (*unschooling*), jako drogi do samokształcenia i twórczego życia. Krytykując system szkolnictwa powszechnego Holt zwrócił uwagę, iż edukacja oraz wspierający ją system przymusowego, opartego na rywalizacji szkolnictwa jest najbardziej autorytatywnym i niebezpiecznym społecznym wynalazkiem ludzkości (Holt, 2007, s.28). Jego radykalne i kategoryczne stwierdzenie, iż edukacja jest fundamentem współczesnego państwa niewolniczego, jednoznacznie nawiązuje do illichowskiego hasła odszkolnienia. Postulaty o konieczności tworzenia alternatywnych w stosunku do szkoły, sposobów uczenia się i wykazywania swoich umiejętności (Holt, 2002, s.227), po to, by „położyć kres nieludzkiemu procederowi kształtowania ludzi i pozwolić im kształtować się samodzielnie” (Holt, 2007, s.28) z czasem nabrały realnych kształtów w postaci ruchu edukacji domowej w Homeschooling Bewegung, której był inicjatorem. John Holt, uważany za twórcę ruchu edukacji domowej na świecie, założył również pierwsze w Stanach Zjednoczonych czasopismo dla rodziców dzieci uczących się w domu- „Growing Without the School” (Śliwerski {w} Holt, 2007 s.15).

3.EDUKACJA DOMOWA W ŚWIETLE TEORII OPORU ORAZ EMANCYPACYJNEJ TEORII EDUKACJI

3.1 Opór w naukach społecznych

„Władza, ideologia i konflikt zawsze są ze sobą ściśle powiązane. Władza jest przedmiotem wielu konfliktów, z powodu korzyści jakie daje.” (Giddens, 2012, s.689)

„[...]władza produkuje wiedzę[...]” (Foucault, 1993, s.34)

Edukacja alternatywna „rodzi się z odwagi działania dla idealnego świata i oportunistycznym wobec adaptacyjnego oporu” (Śliwerski, 2018, s.28). Utożsamiana jest z wizją świata idealnego, z poszukiwaniem rozwiązań pozytywnych, bez stosowania przemocy. Dlatego też oporowi adaptacyjnemu, który jest powszechną formą postawy rodziców i dzieci wobec systemowej dominującej edukacji, przeciwstawia się w literaturze pedagogicznej opór transformacyjny, posiadający potencjalną siłę wyzwalamą działania, potencjał transformacyjny. Opór transformacyjny jest cechą zdrowego edukacyjnego środowiska, gdyż jest zarzewiem wszelkich zmian.

Opór w literaturze przedmiotu jest kategorią, która w kontekście antropologii, socjologii i pedagogiki rozumiana jest jako system działań będący odpowiedzią na sytuację, która przez jednostkę bądź grupę zinterpretowana została jako opresyjna (Bielska, 2013, s.25). Przy czym opór jest działaniem, którego zarzewiem jest rozumienie i rozpoznanie sytuacji jako opresyjnej, a więc charakteryzuje się **świadomą refleksją**, ukierunkowaną na wdrożenie zmian w przestrzeni społecznej, w której owa jednostka lub grupa funkcjonuje. Definiując więc opór jako działanie o charakterze opozycyjnym, u którego podwalin leży fakt rozumiany, należałoby podkreślić jego transgresyjny wymiar, a więc nawiązujący do **emancypacji i refleksyjnego konstruowania podmiotowości**. Jest to bardzo ważne założenie, dzięki któremu działania oporowe rodziców decydujących się na rozpoczęcie edukacji domowej dla swoich dzieci można zinterpretować jako fakt społeczny, poddający się analizie naukowej. Rozumienie jest nierozzerwalnie związane z uzyskaną i skonstruowaną przez jednostkę wiedzą o świecie, czyli specyficznym rodzajem tworców kulturowych obejmujących szereg obszarów poznania: naukę, technologię, filozofię, prawo, etykę, ideologię itd. (Bielska, 2013, s.27). Istnieją różne typologie wiedzy (Merton, 1982, s. 493-494), których podział zależy od statusu społecznego, przynależności klasowej, miejsca w strukturach władzy, przynależności etnicznej i kulturowej, czy wartości i idei wyznawanych przez jednostkę lub grupę

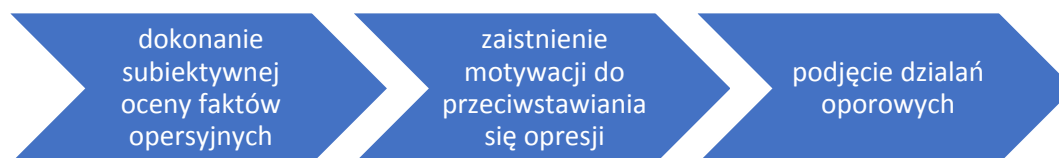
społeczną. **Konstruowanie wiedzy odbywa się na drodze poznania i doświadczania**, a doświadczanie z kolei możliwe jest poprzez **rozumienie rzeczywistości społecznej, czyli nadawanie sensu kontekstowi społecznemu**. Określenie wiedzy, jako „zespołu elementów uformowanych w sposób regularny przez praktykę dyskursywną” proponował Foucault (1977, s.25), podkreślając społeczny, dyskursywny charakter konstruowania wiedzy, gdzie dyskurs rozumiany jest jako „systemy ludzkich wypowiedzi”, normy kulturowe oraz schematy myślenia, także te zakazane lub przemilczane przez władzę. Istnieją bowiem w procesie społecznego konstruowania wiedzy dyskursy, którym nadawany jest społecznie status prawdy, (który na przykład stawia podmiot w pozycji uprzywilejowanej), podczas gdy w tym samym czasie innym dyskursom odbierany jest ów przywilej (co pozycjonuje podmiot w sytuacji dyskryminacji). Wiedza jest tym, „o czym można mówić w danej praktyce dyskursywnej” (Foucault, 1977, s.17), dyskursy bowiem są kontrolowane i podlegają selekcji z uwagi na obowiązujące procedury i zakazy, ustanawiane przez władzę. Dyskurs jest więc z jednej strony instrumentem sprawowania władzy w przestrzeni społecznej i odzwierciedla relację władzy i wiedzy (w wiedzy jest władza, a we władzy wiedza (Foucault, 1993, s.34), a z drugiej jednocześnie jest jej skutkiem. Elementem strategicznej relacji z władzą, w rozumieniu dominacji i podporządkowania, jest opór (Foucault, 1977, s.86). Szkoła będąca instytucją, której fundamenty oparte są na zasadach dominacji i podporządkowania jednych grup drugim, których istnienie wiąże się ze stosowaniem technik kontroli, nadzoru oraz dyscyplinowania uczniów, jest miejscem powstawania różnych form oporowego działania. Opór jest kluczową kategorią współtworzącą rzeczywistość wielowymiarowego życia szkoły (Babicka- Wirkus, 2019a, s.12), przejawem kontestacji i niezgody na ustalone reguły, normy czy narzucone sposoby interpretacji znaczeń i rozumienia rzeczywistości.

Istotnym atrybutem brany pod uwagę w naukowych rozważaniach nad oporem jest jego **intencjonalność**, co pozwala na uzasadnienie podejmowanych przez podmiot działań oporowych, a także **zdefiniowanie motywów** tychże działań (Bielska, 2013, za: Hollander, Einwohner, 2004, s. 34). Kolejną ważną cechą oporu jest jego **opozycyjność** – opór ma na celu poddawać w wątpliwość istniejące, społecznie uznane role, relacje dominacji i podporządkowania, a także prowokować podważanie i redefinicję autorytetów, czy zasad działania określonych struktur społecznych. Rezultatem działań

oporowych jest **kreowanie przez podmiot tożsamości opozycyjnej** wobec kultury dominującej, narzucającej i dyktującej swoją interpretację kodów i znaczeń.

Opór w działaniu można podzielić na trzy etapy (Bielska, 2013, s.35):

- **dokonanie subiektywnej oceny faktów opresyjnych**
- **zaistnienie motywacji do przeciwstawienia się opresji**
- **podjęcie działań (w tym etap planowania działań) oporowych**



Schemat 4. Opracowanie własne na podstawie: Bielska, Ewa. (2013). *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. (s.35).

3.2 Od oporu wobec szkoły ku emancypacji poprzez edukację

„Jednostka może wykorzystać działania oporowe w konstruowaniu swojej tożsamości”.
(Bielska, 2013, s.40)

Teorie przyjmowane w pedagogice krytycznej są z natury dialektyczne (McLaren, 2015, s.235), upatrują źródeł problemów społecznych w interakcji pomiędzy jednostką i społeczeństwem. Dialektyczna natura teorii krytycznych pozwala dostrzec problem paradoksu szkoły (Czerepaniak-Walczak, 2006, s.8), który z kolei jest punktem wyjścia rozważań pedagogiki emancypacyjnej. Celem krytycznej pedagogiki według McLarena jest danie siły słabym, by mogli krytykować, a następnie eliminować społeczne niesprawiedliwości i uprzedmiotawiać uczniów (Olubiński, 2021, s.37). A stąd już blisko do emancypacji poprzez edukację.

W przestrzeni szkolnej ścierają się ze sobą dwie przeciwstawne kultury: kultura dominująca oraz kultura oporu. Opór nieodłącznie towarzyszy wielowymiarowemu życiu szkoły. Przybierając wielorakie formy: subkultur, kontrkultur, kultur alternatywnych i antykultur, stanowi jedną z kluczowych kategorii charakteryzujących funkcjonowanie wszystkich grup tworzących rzeczywistość szkolną, czyli: uczniów, nauczycieli i rodziców. Opór wyrasta na bazie niezgody wobec dominującego porządku, kontestacji

obowiązujących znaczeń oraz odważnego krytykowania aksjomatycznie powielanych wzorców. Prowokuje do zadawania nieoczywistych pytań, poszukiwania alternatywnych rozwiązań oraz posiada olbrzymi, choć często niedostrzegany lub świadomie tłumiony, potencjał wyzwalaający, będący zarzewiem zmian w kulturze dominującej. Mechanizmy powstawania kultur oporu w szkole, z uwzględnieniem ich zróżnicowanego występowania w zależności od specyfiki poszczególnych grup aktorów życia szkolnego, są przedmiotem rozważań omawianej publikacji.

W społecznej percepcji szkoła kojarzona jest z pojęciem oporu, podobnie jak opór z władzą. Opór, zarówno wewnątrz struktur szkolnych, jak i wobec szkoły jako instytucji wychowawczo-edukacyjnej, inherentnie wpisywał się w proces jej tworzenia, rozwoju i wielowiekowej ewolucji, stale towarzysząc wszelkim formom działalności w przestrzeni szkolnej. Opór wynika z samej specyfiki szkoły, przyczyn i celów, dla których instytucja szkoły została powołana, jej organizacji, sposobu funkcjonowania oraz misji, którą pełni w społeczeństwie. Stanowi kluczową kategorię współtworzącą wielowymiarową rzeczywistość życia szkolnego, w której współistnieją obok siebie kultura dominująca i kultura oporu właśnie. Szkolne kultury oporu, rozumiane jako struktura działań wynikających z postaw, poglądów i relacji (Babicka-Wirukus, 2019a, s.12) kontestujących dominujący porządek aksjonormatywny, przybierają różne formy: od opozycyjnych kontrkultur i antykultur, po subkultury i kultury alternatywne. Opór wreszcie jest konstruktem teoretycznym i ideologicznym, za którego pomocą analizie można poddać relacje zachodzące między szkołą a szerszym kontekstem społecznym (Bielska, 2013, s.204).

Ponieważ cywilizacja musi najpierw osiągnąć właściwą sobie postać, a potem dopiero może zrodzić wychowanie, będące jej odbiciem (Marrou, 1969, s. 20), pierwsze szkoły powstawały dopiero w kręgu starożytnej cywilizacji helleńskiej. Potrzeba zaistnienia szkoły w przestrzeni publicznej wynikała z potrzeby reprodukcji kultury, zapoznania młodszego pokolenia z wartościami i technikami, które tworzą i nadają znamiona życiu danej cywilizacji, będąc tej cywilizacji skrótem i zagęszczeniem (Marrou, 1969, s. 19). W ujęciu Basila Bernsteina (1990, s.6), proces reprodukcji kultury we wszystkich kręgach kulturowych realizowany jest poprzez konieczność sprawowania nadzoru nad wyborem i instytucjonalizacją reguł, według których tworzą się struktury społeczne i właściwe im procesy socjalizacyjne: reguł dotyczących sposobów interpretowania i doświadczania świata oraz mówienia. Kultura szkoły jest zatem

nośnikiem norm, wartości i reguł organizujących życie społeczne danej zbiorowości (Babicka-Wirkus, 2019a, s.63), którą to członkowie tejże społeczności jednocześnie konstruują i odtwarzają. W ujęciu klasycznej teorii Floriana Znanieckiego, do głównych zadań wychowawczych szkoły, jako środowiska wychowawczego, należy przygotowanie uczniów do przyszłych obowiązków społecznych (Kupisiewicz, 2012, s.246). Szkoła w rozumieniu środowiska wychowawczego wpływa w znacznym stopniu na rozwój społeczno-moralny, kulturowy i zawodowy jednostki, jej poglądy, przekonania, postawy, system wartości, a także stosunek do obowiązującego prawa (Kupisiewicz Czesław i Małgorzata, 2018, s.176). De facto więc **owo holistyczne wpływanie szkoły na rozwój uczniów sugeruje dystansowanie się do świata zewnętrznego w imię ochrony uczniów przed niekorzystnymi, z punktu widzenia celów i założeń wychowawczych szkoły, wpływami**. Zachowanie niepodważalności zasad i reguł dyktowanych przez szkołę i konsekwentne ich przestrzeganie jest jednak tylko pozorne- szkołę tworzą bowiem reprezentanci różnych środowisk, posiadający odmienne statusy, role społeczne, poglądy, odmienne doświadczenia. Grupy uczniów, rodziców i pracowników szkoły spotykają się w przestrzeni budynku szkolnego, a każda z nich reprezentuje inne habitusy- odrębne sposoby postrzegania świata, reguły działania i myślenia. Dlatego też metafora „zbiegu ulic”(Babicka-Wirkus, 2019a, s.64) (tzw. *street corner*) celnie określa szkołę jako miejsce transformatywne, niejednolite kulturowo i multidyskursywne. Miejsce, w którym spotykają się, zderzają i ścierają różne poglądy, kształtowane przez szkolne i pozaszkolne doświadczenia tworzących je grup, między którymi toczy się nieustanna gra o dominację. Szkoła jest organizmem żywym, ciągle ewoluującym, zmieniającym się. Należałoby więc szkołę z jednej strony określić jako specyficzną pod względem organizacji i programu formę przekazu i reprodukcji kulturowej, z drugiej zaś ująć ją jako przestrzeń, w której zachodzi owa intrakulturowa i transkulturowa wymiana. Według teorii oznaczania zachowań Giroux (Bielska, 2013, za: Giroux, 2006, s.5), **opór zawsze współlistnieje z mechanizmami reprodukcji, zarówno społecznej jak i kulturowej**, a takie właśnie mechanizmy działają w szkolnej przestrzeni. Patrząc przez pryzmat tych mechanizmów, szkołę traktować należy jako arenę kontestacji wiedzy i przekazywanych wartości, a istniejące w niej modele relacji społecznych uznać za antagonistyczne, gdyż opór wynika z odmiennych doświadczeń życiowych wszystkich graczy tworzących szkolną strukturę.

Szkoła definiowana jest zarówno jako przestrzeń, a więc budynek będący siedzibą placówki spełniającej cele edukacyjne, która jako instytucja społeczna mająca za zadanie kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży, ale również jako wspólnota stanowiąca formę przekazu kulturowego (Milerski i Śliwerski, 2000, s.227), funkcjonująca stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów (Okoń, 2001, s.383). W osiągnięciu założonych wcześniej celów pomaga zarówno odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa, jak i zabezpieczenie budżetowe państwa. Bardzo wyraźnie w powyższym ujęciu wybrzmiewa uzależnienie szkoły od finansów, koncepcji i programów, uznanych przez powołane do tego instytucje władzy, za obowiązujące. Programów będących z jednej strony uniwersalną międzypokoleniową kapsułą wiedzy, z drugiej zaś nośnikiem treści, ideologii czy koncepcji sugerowanych w danym czasie i miejscu historycznym - jako pożądane i właściwe. **Szkoła więc, rozumiana jako miejsce sprawowania nadzoru nad regułami reprodukcji kultury, jest z założenia miejscem, które nie jest wolne od wpływów władzy, ideologii i kontroli społecznej, a przeciw każda kontrola i nadzór w rezultacie budzi opór.** Skrajnym tego przykładem był okres utraty niepodległości oraz czasy okupacji terenów Polski przez wojska niemieckie i radzieckie, kiedy to opór wobec szkoły był tożsamy z oporem wobec samego agresora-począwszy od jawnego przeciwstawiania się polityce indoktrynacji i depolonizacji w formie buntów i powstań, skończywszy na organizowaniu tajnych kompletów, będących w opozycji do oficjalnego nurtu nauczania. Szkoła niejednokrotnie stanowi katalizator wszelkich przemian społeczno-politycznych, będąc areną dla ideologicznych rozgrywek kolejnych władz i zarazem ich zakładniczką. To w jej murach w Niemczech lat trzydziestych XX wieku zasiewano uczniom faszystowskie idee, które kiełkowały i rozwijały się pod czujnym okiem państwowych funkcjonariuszy, by w latach czterdziestych stworzyć solidne zaplecze ideologiczne i wsparcie dla faszystowskich poczynań Hitlera. To w przestrzeni szkolnej we wszystkich krajach byłego bloku wschodniego odbywała się komunistyczna indoktrynacja, której celem było wychowanie i wykształcenie obywatela bezkrytycznego wobec socjalistycznej władzy, ślepo mu podporządkowanego, bezrefleksyjnie powielającego przekazane mu w szkole schematy myślowe. Kontekst szkoły rozumianej jako środowisko wychowawcze, miejsce przygotowujące ucznia do pełnienia określonych ról społecznych, generuje pokusę wykorzystywania jej przestrzeni do transmisji określonej ideologii, czy sugerowania określonego sposobu postrzegania i interpretowania rzeczywistości. Pokusę tym

większą, że wynikającą z dominacji władzy, która doskonale zdaje sobie sprawę z mechanizmów społecznego konstruowania wiedzy. *„Ten, kto ma i snuje opowieść – rządzi”*, powiedziała Olga Tokarczuk w swoim noblowskim przemówieniu (przemówienie Olgi Tokarczuk podczas uroczystości wręczania Literackiej Nagrody Nobla w dniu 10.12.2019) *„coś, co się wydarza, a nie zostaje opowiedziane, przestaje istnieć i umiera. Wiedzą o tym bardzo dobrze nie tylko historycy, ale także, a może przede wszystkim, wszelkiej maści politycy i tyrani.”* Czy szkoła usytuowana „na zbiegu ulic” posiada wobec tego wewnętrzne mechanizmy samoobrony, które zapewniłyby jej niezależność wobec władzy? Historia niejednokrotnie pokazała, że owszem- procesy zachodzące w szkole, wynikające z jej niejednorodnej konstrukcji, gwarantują wnikanie w pozornie zamkniętą, zewnątrzkontrolną i zewnątrzsterowną strukturę szkolną koncepcji: opozycyjnych lub alternatywnych wobec głównego nurtu,.

Henry Giroux twierdzi, że **zawsze tam, gdzie istnieją mechanizmy reprodukcji kulturowej i społecznej, istnieją działania opozycyjne** (Bielska, 2013, s. 206), a opór na poziomie reprodukcji przejawia się w dążeniach mających na celu osłabienie działań szkoły w zakresie powielania i utrwalania dominujących i panujących w niej schematów (Bilińska-Suchenek, s.75). Skoro transmisja kultury zachodząca w szkole polega według Bourdieu, (1990, s. 17) na reprodukowaniu habitusu klasy dominującej, odtwarzaniu pozycji statusowych, selekcji i alokacji uczniów jako przyszłej siły roboczej (Bielska, 2013, s. 204), okazuje się, że zasada merytokracji w ponowoczesnym świecie jest mitem, a o sukcesie jednostki decydują czynniki askrytywne, czyli głównie pochodzenie społeczne i przynależność społeczna. **W rezultacie edukacja nie spełnia jednej z podstawowych funkcji, jaką jest wyrównywanie szans edukacyjnych**, a wręcz przeciwnie, pogłębia różnice stratyfikacyjne. Gdy jednocześnie główny akcent edukacji skupia się na przekazywaniu wiedzy, a nie wychowaniu ukierunkowanym na rozwój podmiotowości ucznia, ryzyko reifikacji jednostki wzrasta (Giddens, 2012, s.120), a co za tym idzie wszelkie procesy refleksyjnego i krytycznego postrzegania rzeczywistości ustępują miejsca przekonaniu o niemożności funkcjonowania w niej według swoich własnych przekonań oraz biernemu podporządkowaniu się i niemocy sprawczej.

Szkolnictwo przez wieki służyło klasom uprzywilejowanym (Kuźma, 2008, s.259), a proces wychowania i kształcenia zależny był od ustroju społeczno-politycznego dominującego w danym momencie historii. Wraz z przejściem od monarchii, poprzez systemy autorytarne i totalitarne, ku demokratyzacji życia, szkoła stopniowo zaczęła

zaspokajać potrzeby edukacyjne tych grup społecznych, które wcześniej nigdy nie uczestniczyły w procesie skolaryzacji. Mowa tu o nie tylko o przełomowym zjawisku emancypacji kobiet, ale również o edukacji skierowanej do ludzi bezrobotnych, emerytów (tzw. uniwersytety trzeciego wieku) oraz ludzi dorosłych czynnych zawodowo. Nigdy przedtem w historii świata edukacja nie obejmowała swoim zasięgiem tak wielu grup społecznych, jak w czasach ponowoczesności. Nigdy przedtem akces do publicznej edukacji nie był tak powszechny, łatwy i niezdeteminowany pochodzeniem społecznym, stanem majątkowym lub wiekiem. Szkoła od instytucji hermetycznej i zamkniętej dla większości społeczeństwa, stała się miejscem powszechnie osiągalnym i otwartym. Patrząc przez pryzmat dostępu do edukacji, wynikającego z obowiązku szkolnego i nauki, rzeczywiście tak się stało. Ale czy można powiedzieć o współczesnej szkole, że jest miejscem otwartym na środowiska zewnętrzne, że relacje zachodzące w szkołach między poszczególnymi aktorami życia szkolnego są oparte na demokratycznych relacjach, a nauczane treści, zarówno merytorycznie, jak i pod względem przydatności, uzasadnione oraz kompatybilne z wymogami otaczającego nas świata? Czyż szkoła nie jest tylko pozornie otwarta na świat, pomimo jej umiejscowienia „na zbiegu ulic”? Czy, zamknięta wewnątrz własnej przestrzeni, której granice stanowią nie tylko mury szkolne, ale również tysiące stron regulaminów, programów nauczania, wytycznych dla nauczycieli, zakazów i nakazów, szkoła nie wydaje się być instytucją kreującą sztuczną rzeczywistość rządzoną hierarchicznymi zasadami? Monitoring śledzący przebywających w szkole uczniów, inicjatywy ograniczające wolność i prawo jednostki do posiadania własnego zdania, narzucone programy nauczania bez możliwości ich indywidualnej modyfikacji, testy promujące myślenie odtwórcze i odbierające prawo ucznia do bycia kreatywnym, wreszcie stałe ocenianie i wszechobecna rywalizacja- wszystkie te czynniki skutecznie odgradzają szkołę od bliższego i dalszego środowiska społecznego, przyrodniczego i gospodarczego. W rezultacie czynniki te wpływają na negatywne postrzeganie szkoły, kształcącej ludzi posłusznych, podporządkowanych, uległych i nie posiadających własnego zdania, podczas gdy to właśnie niezależność myślenia, kreatywność i krytycyzm są cechami najbardziej pożądanymi przez przyszłych pracodawców. Szkoły jako instytucji kreującej sztuczne społeczności. Społeczności, w których jedynym kryterium podziału ich członków na poszczególne oddziały stanowi wiek, a nie tempo rozwoju fizycznego, emocjonalnego i umysłowego dziecka, czy jego indywidualne zainteresowania. Szkolna instytucja jawi się wobec powyższych argumentów jako przestrzeń oderwana od rzeczywistości, odgradzona od realnego otoczenia i

paradoksalnie, wbrew misji wychowawczej, zamknięta na szersze procesy socjalizacyjne (Kuźma, 2008, s.94).

Opór jest elementem i skutkiem władzy, ale opór wobec szkoły wynika również z fenomenologii szkoły (Babicka-Wirkus, 2019a). Ivan Illich ujmuje kwestie fenomenologii szkoły jako proces przeznaczony dla pewnej grupy wiekowej i związany z osobą nauczyciela, który wymaga obowiązkowej obecności na zajęciach oraz istnienia narzuconego programu nauczania.(Illich, 2010, s.67). W krytycznym dyskursie na temat stanu współczesnej szkoły, to właśnie głos Ivana Illicha wybrzmiewa najbardziej radykalnie, postulując zniesienie powszechnego obowiązku nauczania i głosząc potrzebę likwidacji instytucji szkoły ze względu na jej wątpliwą przydatność w procesie zdobywania wiedzy oraz zastąpienia jej samodzielnie tworzonymi w obrębie społeczeństwa, sieciami nauczania. Illich podważa główny aksjomat istnienia szkoły, a mianowicie tezę, że nauczanie wywołuje uczenie się, twierdząc, że większość wiedzy o świecie, szczególnie w dobie internetu, uczniowie nabywają poza szkołą, a nawet wbrew szkole. Podkreśla też opresyjność szkoły i wszechobowiązującą zasadę podporządkowywania się nauczycielowi we wszystkich aspektach związanych z pobytem uczniów w szkolnej przestrzeni. Szkoła ma charakter obowiązkowy i wymaga od uczniów codziennego przymusowego pobytu wśród nauczycieli, którzy przede wszystkim są urzędnikami rozliczonymi z realizacji narzuconej im przez władze podstawy programowej. Przymus zaś budzi opór. Illich stawia również pod znakiem zapytania cel i sens edukacji w szkole, gdyż, pomimo wzniosłych tez mówiących o wspieraniu rozwoju uczniów, wyrównywaniu szans edukacyjnych i samorealizacji, szkolna edukacja sprowadza się w rezultacie do zdania egzaminu lub uzyskania dyplomu - notabene nie gwarantującego przecież sukcesu zawodowego.

Czy w świetle powyższych argumentów nowoczesna szkoła może być fundamentem społeczeństwa demokratycznego? Sama już relacja podporządkowania ucznia nauczycielowi, który występuje w roli opiekuna, dostawcy szkolnych rytuałów, moralisty i terapeuty w jednej osobie, burzy ideał wolności jednostki, wywołuje naturalny opór. *Praktyka pedagogiczna tworzy stosunki oparte na relacji władzy, które konstytuują, podtrzymują i reprodukują stosunki między kategoriami występującymi na poziomie interakcji między nauczycielami i uczniami* (Bernstain, 1990, s. 133). „Uczniowie przechodzą przez szkołę dzięki wkuwaniu, lawirowaniu i sprytowi (Bernstain, 1990, s.71) ” czując, że treści, które muszą przyswoić, mają drugorzędne

znaczenie, gdyż postrzegają szkołę przede wszystkim jako miejsce pracy dla nauczycieli, a nie przestrzeń edukacyjną dla rozwoju. **Wydaje się więc, że opór uczniów wobec szkoły i nauczycieli może wynikać z braku poczucia podmiotowości.** Właśnie ucieczką od relacji opartych na władzy jest propozycja edukacji podmiotowej, podmiotowo traktującej oczekiwania uczniów oraz dającej im pozwolenie na samookreślenie, które wskaże kierunek, wyznaczy treść i charakter ich edukacji (Kuźma, 2008, s.148). Bo przecież, cytując słowa Andre Sterna (2016, s.13), *dziecko ma wszelkie umiejętności, jakie są mu potrzebne, by znaleźć sobie w świecie miejsce, rolę i sens.*

Podmiotowość jednostki i konstruowana rzeczywistość społeczna są ustalane w interakcji uczeń- nauczyciel z użyciem języka (Bałachowicz i Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 157). Praktyki interakcji, czyli określone sposoby działań oraz nadawane tym interakcjom przez nauczyciela ramy i wzory, mają fundamentalne znaczenie dla kształtowania podmiotowości ucznia. Podmiotowości czyniącej ucznia jednostką samoświadomą, autonomiczną, refleksyjną, umiejacą radzić sobie z problemami, uczestniczącą w praktykach społecznych, zdolnego do komunikowania się, współpracy i współdziałania na różnych płaszczyznach, przy jednoczesnym zachowaniu autonomii, niezależności myślenia i świadomego samorozwoju (Bałachowicz i Witkowska-Tomaszewska, 2015, s.157). Konstruowanie tożsamości jest pochodną refleksyjnego i krytycznego zarazem „bycia w świecie” a postawa krytyczna determinuje przecież działania o charakterze oporu. Michel Foucault twierdził, że zdolność do podjęcia oporu w sytuacji interpretowanej jako opresyjna, jest pochodną afirmacji podmiotu własnej tożsamości (Bielska, 2013, s.39). Do tożsamości stanowiącej swoisty projekt refleksyjny, który w toku życia jednostka ma prawo rekonstruować i zmieniać oraz za który jest odpowiedzialna, nawiązuje koncepcja Anthony’ego Giddensa (Bielska, 2013, s.39). Jednostka kreuje swój własny system światopoglądowy będąc w zgodzie przede w wszystkim ze sobą, swoimi poglądami i przekonaniem. Definiuje siebie w relacjach z otoczeniem społecznym świadomie, refleksyjnie, poza społeczną presją, podejmując podmiotowe decyzje. Krytyczna postawa, będąca w opozycji wobec biernego podporządkowywania się relacjom zachodzącym w rzeczywistości społecznej, wiąże się ze refleksyjną świadomością sprawstwa i poczuciem możliwości wpływania na otaczającą rzeczywistość, jakże istotnymi aspektami w perspektywie samorealizacji.

Właśnie perspektywa wzmocnienia podmiotowości dziecka często towarzyszy decyzji rodziców o przejściu dziecka z systemowego nauczania do nauczania domowego.

Przymus tworzony i reprodukowany przez szkołę zawsze wywołuje jedną z dwóch możliwych postaw: **biernego podporządkowania się lub czynnego przeciwstawiania się narzucanemu porządkowi**. Opór wobec przymusu jest zarazem elementem jak i skutkiem władzy. Szkoła z racji swojej struktury, uwarunkowań społecznych i ról pełnionych w społeczeństwie, dysponuje naturalnym potencjałem oporotwórczym, który stwarza grunt do powstawania w jej przestrzeni różnorodnych kultur oporu: subkultur, kontrkultur, kultur alternatywnych i antykultur (Babicka-Wirkus, 2019a, s. 56). Aktorami szkolnych grup oporu są zarówno uczniowie, nauczyciele, jak również rodzice. To właśnie na tej ostatniej grupie, w perspektywie konstruktywnego oporu, należałoby skupić się rozważając powstawanie w Polsce wszelkich form edukacji alternatywnej wobec oficjalnego systemowego nauczania. Źródeł kontestacji państwowej edukacji systemowej przez rodziców należałoby szukać zarówno w czynnikach związanych z funkcjonowaniem szkoły jako instytucji, czyli ich postrzeganiu szkoły przez pryzmat swoich doświadczeń, politycznych dyskursów tworzonych przez kolejne partie polityczne, społecznie akceptowalnej postawie braku zaufania i podejrzeń wobec szkoły (która to postawa wiąże się także z historycznymi uwarunkowaniami) oraz wykluczenia rodziców z dialogu o kształcie edukacji. Istotnym, a nawet kardynalnym elementem w kontekście oporu rodziców jest dobro ich dziecka oraz świadomość wolności wyboru dla niego pożądanej ścieżki edukacyjnej. Według kategoryzacji rodziców kontestatorów, zaproponowanej przez Babicką-Wirkus (2019, s.235), to grupa rodziców-wizjonerów swoją twórczą aktywnością, znajomością nowych trendów i kierunków w światowej dydaktyce, wyprzedza dominującą kulturę szkoły. Rodzice-wizjonerzy, będąc jednocześnie grupą oporu wewnątrz struktur szkolnej instytucji, tworzą edukacyjne alternatywy usytuowane na rubieżach systemu oświaty- alternatywy związane formalnie lub bezpośrednio z edukacją domową.

Każdy akt oporu można rozważać patrząc przez pryzmat trzech wymiarów: **działań, motywacji i przestrzeni** (Babicka-Wirkus, 2019a, s.49). **Opór przybiera różne spolaryzowane formy:** od konformizmu i innowacyjności, poprzez wycofywanie się i buntowniczość- i we wszystkich tych formach nieustannie towarzyszy grupom tworzącym szkolną strukturę (Bilińska-Suchanek, 2003, s. 79). **Każdy akt oporu więc można umieścić w konkretnym wymiarze, w konkretnym punkcie kontinuum działań, motywacji i przestrzeni, wyznaczonym przez daną polaryzację** (tzw. heksaedr oporu) (Babicka-Wirkus, 2019a, s.50-51). Przyjmując typologię kultur oporu

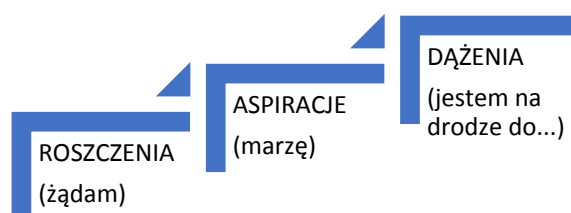
jako perspektywę ich oglądu, edukację domową możemy rozważać biorąc pod uwagę wyżej wymienione kryteria kontinuum: działania, przestrzeni i motywacji; przy czym warto zauważyć, że nie wszystkie typologie, do których można przypisać nauczanie domowe, posiadają duży potencjał emancypacyjny. Z punktu widzenia przestrzeni występowania oporu, edukację domową zaliczyć możemy do peryferyjnych kultur oporu, usytuowanych na obrzeżach kultury uprzywilejowanej, skąd już niedaleko do przekraczania narzuconych granic i norm oraz nadawania nowych znaczeń i interpretacji znanym i uznanym składnikom tej kultury. Skoro istnieje obowiązek szkolny oparty na realizacji podstawy programowej, a z drugiej strony, zgodnie z art. 48 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej „rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniemami” (KRP, Dz. U. 1997, Art.48, pkt. 1), w tym o decydowaniu o sposobie edukacji dziecka, dlaczego nie realizować tego obowiązku w domu, obok szkoły? Z kolei patrząc przez pryzmat kryterium **motywacji** edukacja domowa jawi się jako typ kultury ekskluzywnej i autentycznej, bo opierającej się na autentycznej niezgodzie wynikającej z postaw etycznych, przy czym niezgoda na wychowywanie i kształcenie dziecka w strukturach szkolnych skutkuje decyzją o odejściu do edukacji domowej. Ekskluzywność edukacji domowej przejawia się limitowanym i ograniczonym do niej dostępem, uwarunkowanym z jednej strony dostosowaniem się rodziny do wymogów prawa edukacyjnego (wymagana zgoda dyrekcji na przejście dziecka do edukacji domowej, coroczne zaliczanie egzaminów z podstawy programowej), z drugiej zaś identyfikowaniem się z wartościami i przekonaniemami, które motywują rodzinę do trwania w ramach tej edukacyjnej alternatywy. Bazując zaś na kryterium **działania**, edukację domową zakwalifikować można do transgresywnych kultur oporu, opierających się na performansie wynikającym z potrzeby zmiany i poddania w wątpliwość utrwalonych reguł życia zbiorowego, a w rezultacie również z potrzeby realizacji przyjętych idei, koncepcji i przekonań. Ponieważ kluczowym aspektem każdego oporu jest **przestrzeń**, w jakiej zachodzi, wartym podkreślenia jest fakt, że edukacja domowa powstała w przestrzeni społecznej jako alternatywa edukacyjna, a zasady regulujące jej funkcjonowanie w tej przestrzeni to wyraz kompromisu i dialogu państwa z grupami dążącymi do egzekwowania swoich rodzicielskich praw w zakresie wychowywania i kształcenia dzieci (Śliwerski, 2018, s.26). W tym kontekście edukacja domowa plasuje się jako kultura alternatywna wobec szkoły, nie jest wobec niej opozycyjna, odbywa się obok mainstreamowej szkolnej edukacji.

3.3 Istota emancypacji i etapy działania emancypacyjnego

„Jednym z głównych celów działań o charakterze oporowym jest emancypacja” (Bielska, 2013, s.210)

„Podstawą decyzji i działania musi być zrozumiały powód” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s.149)

Teoria oporu jako czynnika wyzwającego działania emancypacyjne, rozumiana w perspektywie modelu emancypacji poprzez edukację oraz założeń pedagogiki emancypacyjnej w kontekście potencjału emancypacyjnego, pozwala na konstruowanie założeń w zakresie decyzji podejmowania edukacji domowej dla swojego dziecka. Model emancypacji przez edukację zakłada krytyczne dystansowanie się od tradycji i dotychczasowych przekonań, uwalnianie się od ograniczeń i opresji, zmianę porządku stratyfikacyjnego, awans kulturowy i społeczny poprzez oświecenie (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 64). Warunkiem, by edukacja przez emancypację mogła zaistnieć, jest odrzucenie formalnie wyznaczonego, instytucjonalnego pułapu rozwojowego (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 70). Ponieważ emancypacja jest procesem podmiotowym, krytyczna ocena własnej sytuacji jest rezultatem subiektywnego jej rozumienia, samodzielnych decyzji i wyborów, motywowanych pragnieniami. Nie wszystkie pragnienia emancypowania się prowadzą do działań emancypacyjnych, stad **trzy poziomy podmiotowego zaangażowania w zmianę: roszczenia, aspiracje i dążenia** (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 145). **Roszczenia** rozumiane są jako żądania, które są niemożliwe do osiągnięcia z pozycji podmiotu emancypującego się, ale traktowane jako mu należne ; **aspiracje** (marzenia) to wskazywanie praw i pól wolności, które podmiot chciałby osiągnąć; **dążenia** to świadome działanie mające na celu uwolnienie się od ograniczeń, w konsekwencji prowadzące do korzystania z należnych praw. Podmiot emancypujący się podejmujący najwyższy poziom zaangażowania jest świadomym trudem, który musi włożyć w uzyskiwanie pożądanego pola wolności i wychodzenie ze zniewolenia.



Schemat 5. Opracowanie własne na podstawie: Czerepaniak-Walczak, Maria. (2006).

Pedagogika emancypacja. Rozwój świadomości krytycznej człowieka. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. (s. 14).

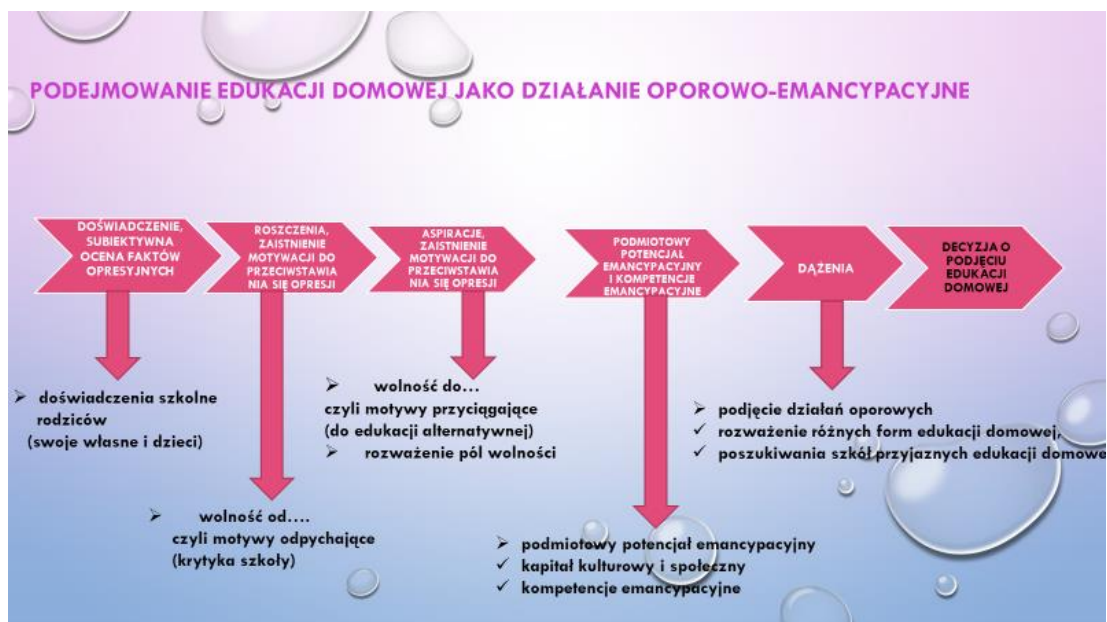
Uznanie edukacji za czynnik emancypacji pozwala więc osiągać nowe prawa i pola wolności, poprzez przechodzenie od pierwotnej, „falszywej” - do krytycznej świadomości. Osiągnięcie nowych pól wolności i praw to wynik autonomicznych decyzji i wyborów (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 145). **Wyswobodzenie się od opresji, zniewolenia i ograniczeń jest pozytywnym procesem osiągnięcia: nowych praw (wolność do..) oraz osiągnięcia nowych pól wolności (wolność od....)** (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 149). Podstawą decyzji o podjęciu działania w modelu emancypacji przez edukację są zrozumiałe powody, motywacje. W swojej rozprawie założyłam dychotomiczną strukturę motywacji do edukacji domowej, zakładającą istnienie „pozytywnych i negatywnych” argumentów (Budajczak, 2004 s.87; Budajczak, 2020, s.127) lub inaczej czynników motywujących przyciągających i odpychających (Murphy, 2012, s.78; Poruszek, 2021 s.25) do i od nauczania domowego.



Schemat 6. Opracowanie własne na podstawie: Budajczak, Marek. (2004). *Edukacja domowa.*; Murphy, Joseph. (2012). *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement*; Babicka-Wirkus, Anna. (2019a I 2019b). *Kultury oporu w szkole. Działania-motywacje-przestrzeń.*

Opór wynika ze zróżnicowanych doświadczeń życiowych (Bielska, 2013 s. 206). Podmiotowy potencjał emancypacyjny wyznaczają relacje pomiędzy wolnością, wiedzą a władzą, gdyż emancypacja jest doświadczaniem wolności pod wpływem zespolenia wiedzy, mocy oraz dyspozycji do działania nastawionego na zmianę (Czerepaniak-Walczak, 2006, s.25). Opór, jako gotowość do działania związanego z poniesieniem konsekwencji tegoż działania, jest przejawem **kompetencji emancypacyjnych**

podmiotu i pociąga za sobą zmianę dotychczasowego dominującego porządku (Babicka-Wirkus, 2019a, s.23). **Kompetencje emancyacyjne** rozumiane są tu jako właściwość osoby, pozwalająca jej osiągnąć postawione sobie cele, które w kontekście działania emancyacyjnego **będą oznaczać zmianę relacji człowieka z otoczeniem, prowadzącą do wolności, do oswobodzenia się, do korzystania z pełni swoich uświadomionych praw** (Czerpaniak-Walczak, 1994, s 156). Kompetencje emancyacyjne to wyuczana i dynamiczna sprawność podmiotu, która polega na **refleksyjnym dostrzeganiu ograniczeń w zaspakajaniu potrzeb, świadomym wyrażaniu niezgody** na owe ograniczenia i **wybieraniu sposobów ich pokonania – poprzez osiągnięcie nowych pól wolności i praw-** w celu ulepszenia dotychczasowej sytuacji związanej albo z samym podmiotem albo z otoczeniem podmiotu. Ważną cechą kompetencji emancyacyjnych jest ich **interaktywność**- z jednej strony ich ciągle uaktualnianie w zależności od zmieniającej się sytuacji, z drugiej stałość ich struktur, do których dołączane są ciągle nowe konteksty. Kompetencje emancyacyjne opisują według kryteriów (Czerepaniak-Walczak, 2006, s.131) możliwości podejmowania niezależnych decyzji, wynikających ze **społecznego usytuowania podmiotu**, a więc pełnionych ról społecznych (Giddens, 2012, s. 51) oraz kapitału społecznego (Giddens i Sutton, 2014, s.200); uczestniczenia w życiu społecznym, kulturalnym, politycznym, gospodarczym (i zawodowym) w kontekście możliwości oddziaływania.



Schemat 7. Opracowanie własne na podstawie: Czerepaniak-Walczak, Maria. (2006). *Pedagogika emancyacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka.*(s.148); Bielska, Ewa. (2013). *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia.*(s.35).

4. EDUKACJA DOMOWA UWIKŁANA W PAŃSWTOWE SYSTEMY INSTYTUCJONALNE

4.1 Edukacja domowa w świetle współczesnego prawa polskiego

Warto zaznaczyć na wstępie, że sformułowanie „edukacja domowa” nie występuje w polskich przepisach prawnych jako element terminologii prawniczej. Prawo oświatowe określa edukację domową jako „spełnianie obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki poza szkołą” (Art. 37 Prawa oświatowego Dz.U.2021.1082). W dyskursie naukowym edukacja domowa definiowana jest jako forma organizowania edukacji poza systemem szkolnym, w której rodzice przejmują na siebie całkowitą odpowiedzialność za kształcenie, wychowanie i uspołecznienie swoich dzieci (Kupisiewicz, 2018, s.40), jednocześnie przejmując ową odpowiedzialność od państwa, ucieleśnionego w jego funkcjonariuszach, czyli nauczycielach (Budajczak, 2020, s.11).

Jedną z podstawowych wątpliwości dotyczących edukacji domowej jest pytanie o jej legalność, wobec konieczności realizowania przez dzieci i młodzież obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki (Art. 36. Prawo oświatowe, *Spełnianie obowiązku szkolnego i obowiązku nauki*). Edukacja domowa została w powojennej Polsce zalegalizowana zapisami ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Art.16, pkt. 7b i 8, s. 19) , zezwalając na spełnianie przez dzieci obowiązku szkolnego i nauki poza szkołą, w domu. Aktualnie obowiązujące szczegółowe regulacje prawne określające warunki organizowania i realizowania edukacji domowej, wraz z wyszczególnieniem praw i obowiązków szkoły, rodziców i uczniów, określa artykuł 37 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe oraz Ustawa z dnia 17 marca 2021 r. o zmianie ustawy -Prawo Oświatowe.

Rodzice dziecka, po podjęciu decyzji o edukacji domowej i wyborze szkoły publicznej lub niepublicznej lecz posiadającej uprawnienia szkoły publicznej, składają stosowny wniosek do dyrekcji. Pisemnej odpowiedzi, w formie zgody bądź odrzucenia wniosku, udziela zawsze dyrektor szkoły, przy czym zgoda obejmuje czas nauki w zależności od etapu edukacyjnego, na którym znajduje się dziecko: roczne przygotowanie przedszkolne, szkoła podstawowa lub szkoła średnia (Opinia Ministerstwa Edukacji Domowej w sprawie zezwoleń dyrekcji placówek szkolnych na realizację obowiązku szkolnego i nauki poza szkołą).Wniosek może być złożony w dowolnym momencie roku

szkolnego. Obowiązkowymi załącznikami, które należy dołączyć do wniosku, są następujące oświadczenia: zobowiązanie do zapewnienia dziecku warunków do realizacji podstawy programowej oraz zobowiązanie do przystępowania dziecka do rocznych obowiązkowych egzaminów klasyfikacyjnych ze wszystkich przedmiotów objętych państwową podstawą programową, obowiązującą w danym oddziale, z wyjątkiem obowiązkowych zajęć edukacyjnych z: plastyki, muzyki, techniki, zajęć fizycznych oraz dodatkowych zajęć edukacyjnych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22.02.2019 w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych. Dz.U. 26.02.2019, poz. 373, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000373/O/D20190373.pdf> , dostęp: 05.12.2022).

Ustawa, która weszła w życie z dniem 01.07.2021 (Ustawa z dnia 17.03.2021 r. o zmianie ustawy- Prawo Oświatowe, Dz.U.23.04.2021, poz. 762.) uchyliła ust.2 pkt.1 Art 37. Prawa Oświatowego z dnia 16.12.2016 (Ustawa z dnia 14.12. 2016. Prawo Oświatowe. Dz. U. 2021 poz. 1082. Art.37), a więc **zniósł obowiązek rejonizacji**, który od 16.12.2016 roku zobowiązywał rodziców do składania wniosków o edukację domową tylko do szkół znajdujących się w województwie zamieszkania dziecka. Ustawa z dnia 17 marca uchyliła również w ust.2 w pkt.2 literę a), czyli **zniósł obowiązek dołączania do wniosku o edukację domową opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej**, ale w przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, zobowiązała rodziców do załączania opinii ppp do wniosku o edukację domową. Wiąże się to z faktem, iż wysokość miesięcznej subwencji oświatowej dla dzieci realizujących obowiązek szkolny i nauki poza szkołą różni się, w zależności od posiadania lub nie, udokumentowanych orzeczeniem, specjalnych potrzeb edukacyjnych. Szkoła otrzymuje subwencje oświatowe dla każdego ucznia edukacji domowej w wysokości 0,8 procent wysokości subwencji ucznia stacjonarnego, przy czym wysokość subwencji dla uczniów z orzeczeniami o kształceniu specjalnym jest kilkakrotnie wyższa i różni się w zależności od rodzaju orzeczenia (*Grupa robocza d/s kontaktów z Ministerstwem Edukacji Narodowej*, <http://edukacjadomowa.pl/grupa/index.php/2016/08/18/podsumowanie-prac-dotyczaczych->

subwencjoswiatowej/?fbclid=IwAR0hdtlq5Bj3QIaWQxOg4EswC3iAb3IveDYSc9ppIbbvbkIntA-vHISvZA , dostęp 07.12.2022).

Pozytywna pisemna decyzja dyrektora szkoły jest zarazem decyzją administracyjną, która pozwala wpisać dziecko do rejestru Systemu Informacji Oświatowej jako ucznia lub uczennicę tejże szkoły. Decyzja dyrektora o zezwoleniu na spełnianie obowiązku szkolnego i obowiązku nauki poza szkołą jest decyzją administracyjną (Art. 37 ust. 1 Prawa Oświatowego), a terminy wydawania decyzji reguluje Art.35 Kodeksu postępowania administracyjnego (Ustawa z dnia 14.06.1960. Dz. U. 1960 Nr 30 poz. 168., *Kodeks postępowania administracyjnego*), zgodnie z którym organy administracji publicznej powinny załatwiać sprawy „bez zbędnej zwłoki”.

Dziecko realizujące obowiązek szkolny i nauki oraz roczne przygotowanie przedszkolne poza szkołą, zwolnione jest z obowiązku uczęszczania na zajęcia szkolne, ponieważ rodzice przyjmują na siebie całkowitą odpowiedzialność za kształcenie, wychowanie i uspołecznienie swoich dzieci, zapewniając mu wsparcie dydaktyczne i wychowawcze. Pomimo, iż uczniowie edukowani są w domu, mają obowiązek przystępowania do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych, których pozytywne zaliczenie jest warunkiem pozostania w systemie edukacji domowej. Jeśli uczeń z przyczyn nieusprawiedliwionych nie przystąpi do egzaminów lub ich pozytywnie nie zda, w kolejnym roku szkolnym zmuszony jest wrócić do stacjonarnego systemu szkolnego. Dyrektor szkoły może cofnąć zezwolenie na edukację domową także, jeśli zostało ono wydane z naruszeniem prawa lub na prośbę rodziców. Organizacja egzaminów klasyfikacyjnych jest uregulowana Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22.02.2019 w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych. Dz.U. 26.02.2019, poz. 373, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000373/O/D20190373.pdf> , dostęp: 05.12.2022).

Egzaminy klasyfikacyjne obejmują zakres części podstawy programowej obowiązującej na danym etapie edukacyjnym, uzgodnionej na dany rok szkolny z dyrektorem szkoły. Egzaminy klasyfikacyjne są przeprowadzane przez szkołę, której dyrektor zezwolił na spełnianie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą, przy czym

harmonogramy egzaminacyjne, wymogi i arkusze egzaminacyjne są przygotowywane indywidualnie przez każdą szkołę. Każdy egzamin składa się z dwóch części: ustnej i pisemnej, w terminie nieprzekraczającym dnia zakończenia rocznych zajęć dydaktyczno-wychowawczych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego Dz.U. 2017 poz. 1603 <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001603>, dostęp 05.12.2022, § 2) oraz podlegają obowiązkowemu protokołowaniu.

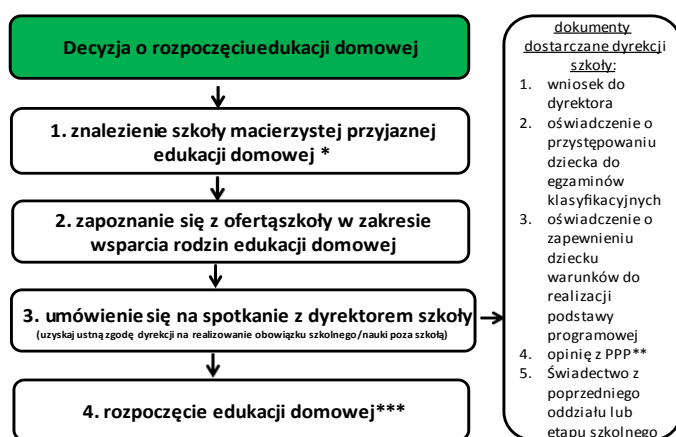
Prawo oświatowe w artykule 37 nakłada na szkołę obowiązek wspierania uczniów edukacji domowej, czyli zapewniania uczniom dostępu do znajdujących się w zasobach szkoły: podręczników, materiałów edukacyjnych, materiałów ćwiczeniowych oraz w porozumieniu z dyrektorem szkoły, pomocy dydaktycznych służących realizacji podstawy programowej. Szkoła jest zobligowana do zapewnienia uczniom uczestnictwa w zajęciach dodatkowych, niezwiązanych z realizacją podstawy programowej oraz w konsultacjach przygotowujących do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych, zajęciach kompensacyjnych, rewalidacyjnych, z zakresu doradztwa zawodowego oraz wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Na każdego ucznia realizującego obowiązek szkolny i nauki poza szkołą, macierzysta placówka otrzymuje subwencje, a fundusze te przeznaczone są na pokrycie kosztów organizacji egzaminów klasyfikacyjnych oraz wszelkich kosztów administracyjnych, związanych z wydawaniem świadectw, legitymacji szkolnych czy też prowadzeniem bieżącej dokumentacji.

W Polsce istnieje spora grupa rodziców, którzy decydują się edukować swoje dzieci w placówkach oświatowo-wychowawczych, nie posiadających uprawnień szkoły publicznej lub niepublicznej, w tzw. **quasi-szkołach** (Uryga i Wiatr, 2015), czyli na przykład w przedszkolach i szkołach demokratycznych oraz leśnych. Placówki te nie mają formalnego statusu szkoły, a ich działalność jest inicjowana i koordynowana przez rodziców. Dzieci uczące się na co dzień w quasi-szkołach, oficjalnie realizują obowiązek szkolny poza szkołą, w formie edukacji domowej. W związku z tym rodzice zapisują dziecko jednocześnie do publicznej lub niepublicznej placówki oświatowej, czyli tzw. placówki macierzystej, w której będzie przystępować do egzaminów klasyfikacyjnych i która wystawi na koniec roku świadectwo ukończenia kolejnego oddziału. Niektóre z quasi-szkoł z czasem przekształcają się w szkołę niepubliczną, która w takim przypadku automatycznie staje się dla dziecka szkołą macierzystą. W przypadku realizowania rocznego przygotowania przedszkolnego poza szkołą, placówka macierzysta nie

przeprowadza diagnozy gotowości szkolnej dziecka z uwagi na brak możliwości rzetelnego, dwukrotnego pomiaru stopnia jego rozwoju we wszystkich czterech, wymaganych diagnozą, obszarach rozwojowych. Z tego też powodu przedszkola i oddziały przedszkolne w szkołach nie otrzymują comiesięcznej subwencji na dzieci realizujące roczne przygotowanie przedszkolne i nie przeprowadzają egzaminów klasyfikacyjnych dzieci „zerówkowych”. Obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego można realizować poza szkołą lub przedszkolem rejonowym, w placówkach niepublicznych.

Prawo oświatowe nie formułuje żadnych wymagań odnośnie wykształcenia rodziców ubiegających się o zezwolenie na edukację domową dla swoich dzieci. Rodzice mogą złożyć wniosek o rozpoczęcie edukacji domowej w dowolnym momencie roku szkolnego, do dowolnej szkoły publicznej lub niepublicznej (do niedawna: niepublicznej posiadającej uprawnienia publicznej placówki edukacyjnej). Szkoły posiadające ofertę skierowaną specjalnie dla rodzin edukacji domowej są szkołami niepublicznymi, określane w dyskursie o edukacji domowej jako szkoły przyjazne edukacji domowej (*Edukacja domowa- szkoły przyjazne edukacji domowej*. <https://edukacjadomowa.com/podstawowe-informacje/szkoły-przyjazne-edukacji-domowej/>, dostęp 08.12.2022)..

Proces rekrutacyjny polegający na ubieganiu się o zezwolenie na realizację obowiązku szkolnego lub nauki poza szkołą przebiega według następującego schematu:



* - według stanu prawnego na 08.12.2022, szkoła musi znajdować się na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej
 ** - uważać opinię/forażenie z poradni psychologiczno-pedagogicznej dotyczącej rodzin z dziećmi specjalnych lub niespecyficznych potrzeb edukacyjnych
 *** - w zależności od możliwości, czyli wpisanie dziecka do Systemu Informacji Oświatowej poinformowanie poprzedniej szkoły (ora/lub szkoły rejonowej) zmianie formy realizowania obowiązku szkolnego/nauki, leżą po stronie szkoły, w której dziecko będzie realizowało edukację (tzw. szkoły macierzystej)

Schemat 8. Opracowanie własne na podstawie Serwisu Rzeczypospolitej Polskiej. <https://www.gov.pl/web/gov/uzyskaj-zgode-na-edukacje-domowa> (dostęp 12.12.2022).

Odrębną kwestią wynikającą z zapisów polskiego prawa jest brak dostępu do edukacji domowej dla dzieci rodzin czasowo przebywających za granicą (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2019 w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą* <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001652/O/D20191652.pdf> (dostęp: 19.12.2022). Wyjeżdżając za granicę, dzieci zobowiązane są do realizowania obowiązku szkolnego lub nauki zgodnie z prawem, które obowiązuje w aktualnym kraju pobytu. Dla uczniów spełniających obowiązek szkolny lub nauki w szkole za granicą Polski, Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą <https://www.orpeg.pl/ksztalcenie-na-odleglosc/podstawowe-informacje/> (dostęp: 13.11.2022), przygotował ofertę z uzupełniającym planem nauczania następujących przedmiotów: języka polskiego, historii, geografii oraz wiedzy o społeczeństwie. Dzieci czasowo przebywające za granicą nie są przyjmowane do polskich szkół w ramach edukacji domowej z uwagi na ograniczenia przepisów, które nie zawierają odrębnych regulacji dotyczących spełniania obowiązków: rocznego przygotowania przedszkolnego, szkolnego i nauki poza szkołą przez osoby przebywające za granicą. W związku tym, dyrektorzy szkół nie mają możliwości wykazania ww. uczniów w Systemie Informacji Oświatowej.

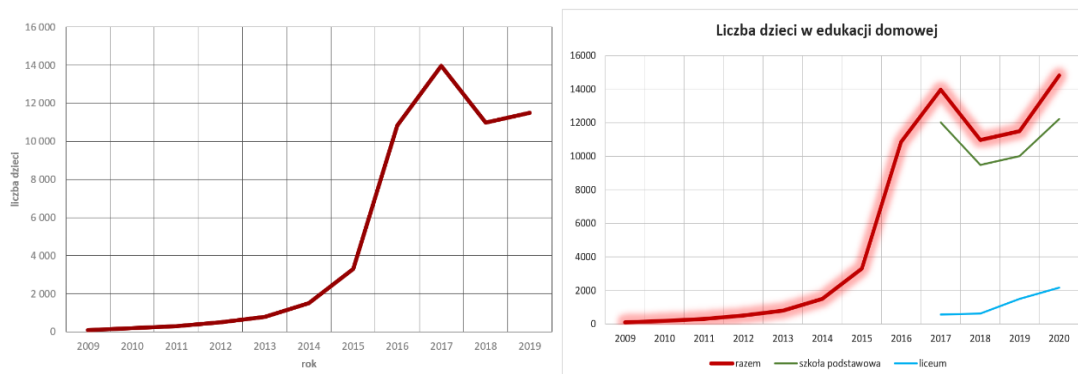
4.2. Miejsce edukacji domowej w polskim systemie edukacji

➤ Statystyki edukacji domowej w Polsce

Według danych na koniec września 2020, pochodzących z byłego już Ministerstwa Edukacji Narodowej, liczba dzieci korzystających w Polsce z edukacji domowej wynosiła 14822, co stanowi, według danych Stowarzyszenia Edukacji w Rodzinie, 27% wzrost w stosunku do roku 2019. Warto nadmienić, że w roku szkolnym 2020/2021, przy kolejnym podliczaniu uczniów edukacji domowej, według danych Serwisu Rzeczpospolitej Polskiej z 30.09.2021 (*Uczniowie według klas w podziale na typy szkół, kategorię uczniów i województwa w roku szkolnym 2021/2022* https://dane.gov.pl/pl/dataset/199,dane-statystyczne-uczniow-wedug-klas/resource/39311/table?page=1&per_page=20&q=&sort= , dostęp 21.06.2022), do edukacji domowej zgłosiło się o 31% więcej chętnych uczniów, niż w roku poprzednim, a ich liczba sięgnęła 19427 uczniów. W styczniu 2022 (dane Stowarzyszenia Edukacji w

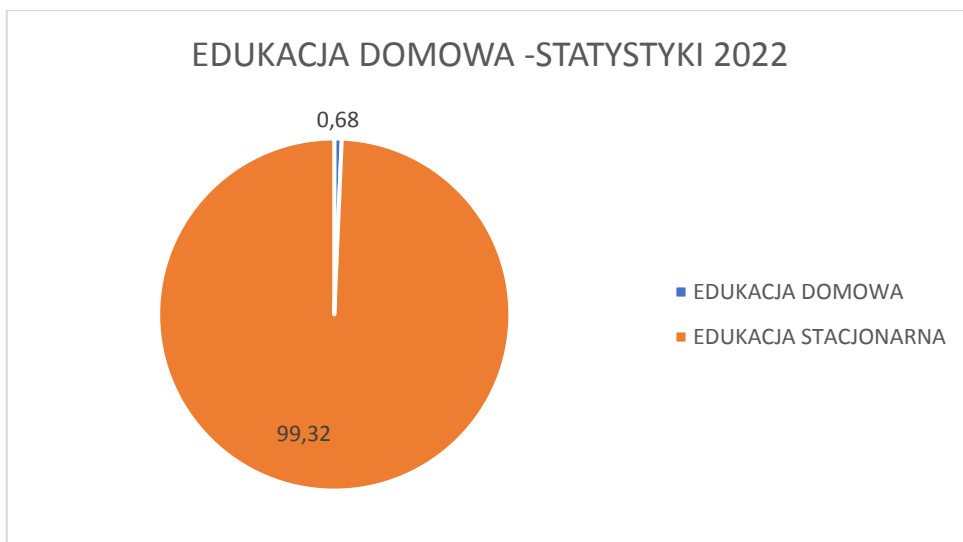
Rodzinie <http://edukacjadomowa.pl/>, dostęp 11.01.2022), liczba uczniów wynosiła 22 000. W wyszczególnieniu na rodzaje szkół, statystyki wyglądały następująco:

- Roczne przygotowanie przedszkolne 1 298
- Szkoła podstawowa 16 262
- Liceum ogólnokształcące 4 320
- Technikum 91
- Pozostałe 38

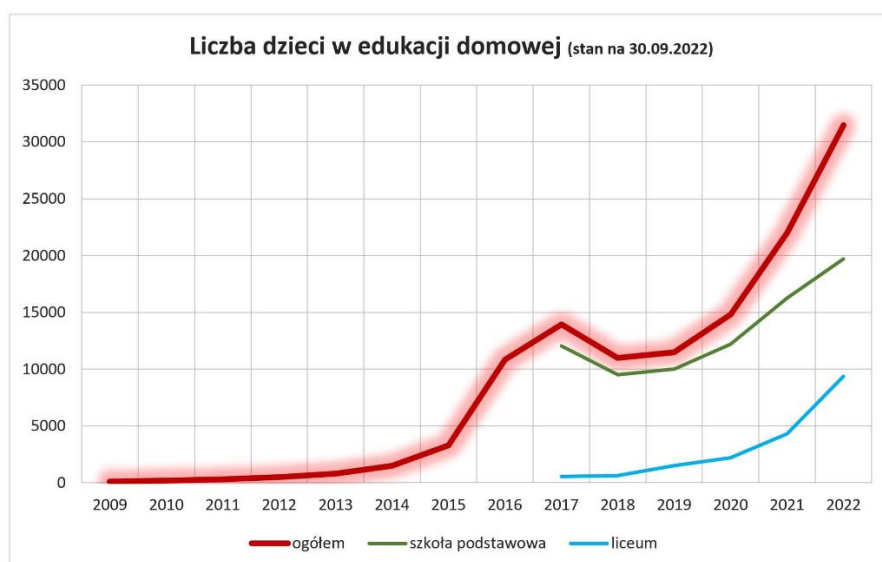


Schemat 9. Źródło: Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie. <http://edukacjadomowa.pl/liczba-osob-nauczanych-domowo-w-polsce/> (dostęp 11.01.2022).

Kolejny skokowy przyrost uczniów edukacji domowej, według danych z Systemu Informacji Oświatowej (stan na 30.09.2022), nastąpił na początku roku szkolnego 2021/2022 roku, kiedy to liczba dzieci edukowanych domowo wzrosła do 31477 (Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie, 2022), co stanowi około 0,68% ogółu uczniów w Polsce (Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, *Uczniowie według klas w podziale na typy szkół, kategorię uczniów i województwa w roku szkolnym 2021/2022*, https://dane.gov.pl/pl/dataset/199,dane-statystyczne-uczniow-wedug-klas/resource/39311/table?page=1&per_page=20&q=&sort=) i niemal 43% wzrost w stosunku do stycznia 2022. Przyczyną tak znaczącego wzrostu liczby uczniów edukacji domowej jest sytuacja pandemii oraz ucieczka od niedogodności związanych z nauką zdalną w szkołach systemowych (Poruszek, 2021, s.17).



Schemat 10. Opracowanie własne na podstawie: *Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. Uczniowie według klas w podziale na typy szkół, kategorię uczniów i województwa w roku szkolnym 2021/2022.* https://dane.gov.pl/pl/dataset/199,dane-statystyczne-uczniow-wedug-klas/resource/39311/table?page=1&per_page=20&q=&sort= (dostęp 21.06.2022).



Schemat 11. Źródło: *Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie.* <http://edukacjadomowa.pl/liczba-osob-nauczanych-domowo-w-polsce/> (dostęp 07.12.2022).

W szkołach państwowych w formie edukacji domowej uczy się ok. 1/6 wszystkich uczniów realizujących obowiązek szkolny i nauki poza szkołą. Wynika to z faktu, iż państwowe placówki z reguły nie posiadają gotowych procedur i doświadczenia we współpracy z rodzinami edukacji domowej. Z danych ilościowych uczniów edukacji domowej, publikowanych przez Serwis Rzeczypospolitej Polskiej (<https://dane.gov.pl/pl/dataset/1963,nauczanie-domowe>, dostęp 25.06.2022) oraz, w formie usystematyzowanej, przez Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie wyraźnie wynika, iż **rodziny podejmujące edukację domową najczęściej decydują się na**

wyбір przedszkola lub szkoły niepublicznej - jako macierzystej. Przedszkole lub szkoła macierzysta rozumiana jest tu jako placówka oświatowa, w której dziecko realizuje obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego, szkolny lub nauki, czyli w praktyce- do której jest zapisane i w której przystępuje do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych. Szkoły niepubliczne podstawowe i średnie stanowią 15% ogółu szkół w Polsce. Większość rodzin realizuje obowiązek szkolny poza szkołą na etapie szkoły podstawowej (dane z 2017 (tab.11) roku oraz z 2022 (str. 65).

Nauczanie domowe wg stanu na 31.03.2017 r.

Typ szkoły	Publiczna	Niepubliczna	Razem
Przedszkole	116	335	451
Szkoła podstawowa	1 343	8 336	9 679
Gimnazjum	108	1 167	1 275
Zasadnicza szkoła zawodowa	9		9
Liceum ogólnokształcące	81	458	539
Technikum	31	1	32
Pozostałe	17	8	25
Razem	1 705	10 305	12 010

Tabela 6. Źródło: Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie. <http://edukacjadomowa.pl/> (dostęp 11.01.2022).

Dane według Systemu Informacji Oświatowej na dzień 30.09.2021					
2021/2022	szkoły publiczne		szkoły niepubliczne		
typ szkoły	publiczna	publiczna specjalna	niepubliczna	niepubliczna specjalna	RAZEM
przedszkole/ punkt przedszkolny/ wychowanie przedszkolne w szkole	266	6	964	1	1237
szkoła podstawowa	1268	29	13540	40	14877
liceum ogólnokształcące	160		3122		3282
technikum	12		1		13
szkoła branżowa I stopnia	3	2	1		5
szkoła specjalna przysposabiająca do pracy		13			13
				SUMA:	19427

Tabela 7: Opracowanie własne na podstawie Serwisu Rzeczypospolitej Polskiej, stan na: 30.09.2021 https://dane.gov.pl/pl/dataset/199,dane-statystyczne-uczniow-wedug-klas/resource/39311/table?page=1&per_page=20&q=&sort= (dostęp 11.01.2022)

Placówki oświatowo-wychowawcze i szkoły niepubliczne, oferujące programy wsparcia dla rodzin edukacji domowej, funkcjonują w dyskursie publicznym jako „szkoły przyjazne edukacji domowej” (np. przykładowa lista szkół przyjaznych edukacji domowej: publikowana przez Instytut Educatio Domestica (<https://www.edukacja-domowa-instytut.pl/> ,dostęp 16.12.2022) lub „szkoły parasolowe” (Kreda, 2018, nr 1, s.33). Są to szkoły posiadające doświadczenie we współpracy z rodzinami edukacji domowej. Dysponują ofertą dedykowaną specjalnie rodzinom edukacji domowej, zapewniającą: materiały dydaktyczne, holistyczne wsparcie dzieci ze specjalnymi

potrzebami edukacyjnymi, różne formy egzaminów klasyfikacyjnych opartych o wcześniej przygotowane zagadnienia, a także bieżące wsparcie dydaktyczno-wychowawcze.



Schemat 12. Opracowanie własne na podstawie: Budzińska, Karina, Jabłoński, Radosław, Miszke, Teresa, Raciniewska, Małgorzata, Katarzyna, Wiktor, Magdalena, Zielińska, Hanna, Żochowska, Anna (red.). (2021) *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021. Education in the 2020/2021 school year*. Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/16/1/oswiata_i_wychowanie_2020_2021.pdf. (dostęp:07.08..2022)

Biorąc pod uwagę dane statystyczne z 30.09.2021 z Systemu Informacji Oświatowej, wyodrębniłam pięć województw, które wyróżniają się pod względem ilości uczniów edukacji domowej zapisanych do placówek niepublicznych.

Dane według systemu Informacji Oświatowej na dzień 30.09.2021					
typ szkoły	woj. mazowieckie	woj. śląskie	woj. dolnośląskie	woj. pomorskie	woj.wielkopolskie
szkoła podstawowa	4409	2256	1276	1155	1134
liceum ogólnokształcące	1771	210	256	176	155

Tabela 8. Opracowanie własne na podstawie: Serwisu Rzeczypospolitej Polskiej https://dane.gov.pl/pl/dataset/199.dane-statystyczne-uczniow-wedug-klas/resource/39311/table?page=1&per_page=20&q=&sort= (dostęp 07.08.2022).

Najliczniejsza grupa uczniów spełniających obowiązki szkolny i nauki poza szkołą, znajduje się w województwie mazowieckim. W samym mieście stołecznym Warszawa, według odpowiedzi Prezydenta Miasta Stołecznego z dnia 06.10.2021, udzielonej na wniosek nr CRWIP/8176/212883, jest 2883 uczniów edukacji domowej. Kolejne

województwa o najliczniejszej grupie uczniów edukacji domowej to województwa: śląskie, dolnośląskie, pomorskie i wielkopolskie.

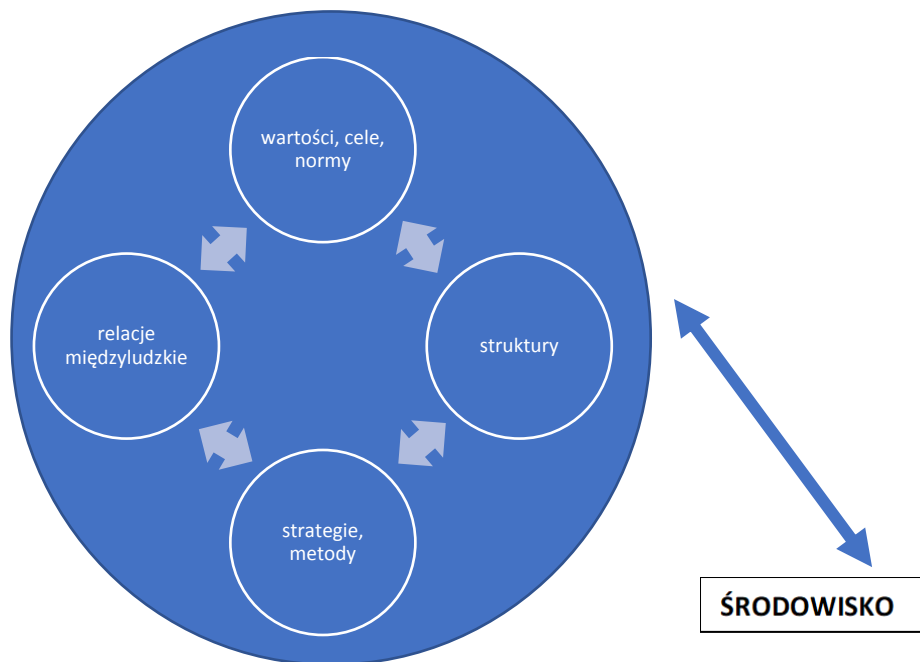
➤ **Edukacja domowa obecna w polskiej przestrzeni edukacyjnej**

Szkoły publiczne przekazują ideologię edukacyjną, będącą zbiorem idei i przekonań wyznawanych przez władzę (Meighan, 1993, s.200), używając do tego metod i narzędzi pedagogicznych. Praca pedagogiczna ma na celu „produkcję osobników trwale przekształconych, dzięki długotrwałej działalności służącej ich przeobrażeniu [...] wyposażonych we wspólne schematy myślenia, percepcji, oceny i działania” (Bourdieu i Passeron, 1990, s.254). Szkoła nie przekazuje kultury, a określony stosunek do kultury, rozumiany jako wytwarzanie pewnych dystynkcji, charakterystycznych dla nabywania kultury przez klasę dominującą. Celem tak rozumianego konserwatyzmu pedagogicznego jest zachowanie systemu nauczania, a poprzez „produkcję swoich własnych reproduktorów”, również odtwarzanie i zachowanie dominującego porządku społecznego. Szkoły utrzymują całkowitą władzę selekcjonowania i kształcenia, dzięki wykorzystaniu władzy „przekładu norm zewnętrznych” (Bourdieu i Passeron, 1990, s.255). „Nie ma jednej edukacji alternatywnej wobec jakiejś jednej tradycyjnej, konwencjonalnej” (Śliwerski, 2018, s.30). Można wobec tego stwierdzić, iż alternatywą dla szkół publicznych w Polsce są szkoły niepubliczne, chociaż oba typy szkół realizują założenia dominującej ideologii edukacyjnej, wyrażonej w szkolnych programach. Alternatywą z kolei dla szkół publicznych i niepublicznych są tzw. quasi-szkoły (szkoły demokratyczne i leśne) (Uryga i Wiatr, 2015), które, w związku z tym, że nie posiadają statusu szkoły, są placówkami wolnej edukacji. Fakt uczęszczania do takiej placówki, będącej quasi-szkołą, nie zwalnia dzieci z realizacji obowiązku szkolnego (lub nauki), w związku czym oficjalnie realizują edukację domową w szkołach publicznych lub niepublicznych, czyli w tzw. szkołach macierzystych. Ucieczką rodziców od dominującej ideologii edukacyjnej jest wybór alternatywnej ideologii edukacji. Najlepiej ten proces obrazuje dychotomiczne podejście do opisu alternatywnych ideologii edukacji (Meighan, 1993, s.200): autorytarnej i nieautorytarnej:

- Orientacja na nauczyciela-orientacja na dziecko
- Nauczanie otwarte-nauczanie zamknięte
- Przyjmowanie znaczeń- tworzenie znaczeń
- System autorytarny-system demokratyczny

- Model tradycyjny- model postępowy
- Przekaz-interpretacja
- Szkoły otwarte- szkoły zamknięte
- Nauka zależna- nauka niezależna

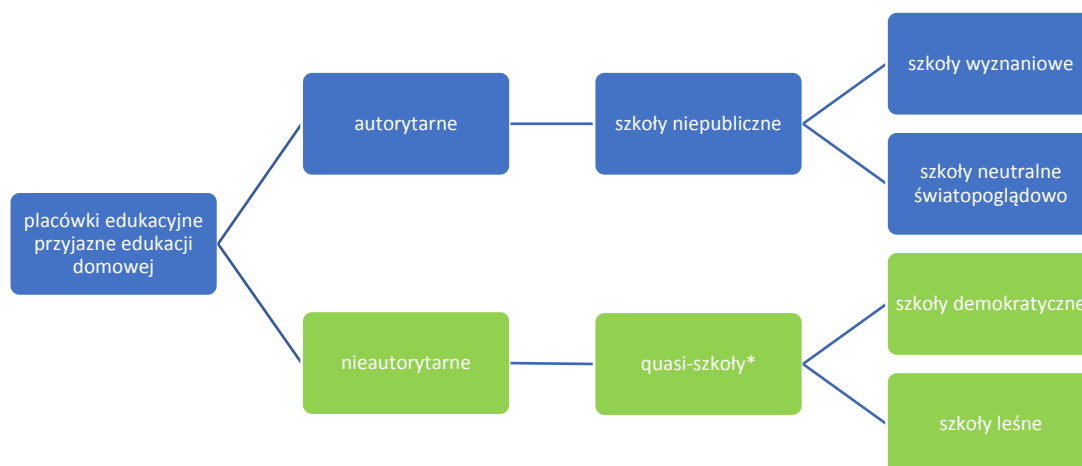
Jeszcze bardziej uszczegółowiona koncepcja opisu ideologii edukacyjnych Hammersleya (Meighan 1993s. 206 za: Hammersley 1997), wprowadza pięciostopniową kategoryzację: definicji roli nauczyciela, konceptualizacji aktywności ucznia, konceptualizacji wiedzy, konceptualizacji procesu uczenia się oraz technik preferowanych lub dominujących. Dodatkowym kryterium, które należałoby wziąć pod uwagę przy opisie rodzajów szkół alternatywnych jest sposób ich organizacji (organizacja szkoły, R.Schulz).



Schemat 13. Organizacja szkoły. Opracowanie własne na podstawie: Kuźma, Jarosław. (2008). Za: Schulz, Robert. (1992).(s.28-34).

Powyższe kryteria udowadniają, jak wiele czynników, składających się na ideologię edukacyjną poszczególnych szkół, wpływa na kontekst wyboru szkoły macierzystej w kontekście rozpoczęcia edukacji domowej. Wracając do kwestii kategoryzacji ideologii edukacyjnych Meighana i ideologii szkolnych Hammersleya (Meighan, 1993, za: Hammersley 1997,s.206), biorąc pod uwagę różne rodzaje niepublicznych placówek oświatowych przyjaznych edukacji domowej, różne ideologie szkolne i wynikające z nich

systemy wartości i sposoby rozumienia edukacji i jej celów, uwzględniłam następujące podziały placówek edukacyjnych przyjaznych edukacji domowej w Polsce:



* nie posiadające statusu szkoły publicznej lub niepublicznej

Schemat 14. Schemat szkół przyjaznych edukacji domowej w Polsce. Opracowanie własne na podstawie: *Edukacja Domowa plus* <https://edukacjadomowaplus.pl/o-ed/szkoły-przyjazne-ed/> ; *Mapa Edukacji Domowej* <https://mapaedukacjidomowej.pl/> ; *Institut Educatio Domestica* <https://www.edukacja-domowa-institut.pl/>; Meighan, 1993, *Socjologia edukacji*.

Szkoły niepubliczne przyjazne edukacji domowej łączą celową działalność dydaktyczno-wychowawczą, lecz są bardzo zróżnicowane pod względem misji, wartości, celów, norm, struktur, strategii i metod oraz relacji międzyludzkich (Kuźma, 2008, za: Schulz, 1992, s.28-34).

Istotny w dalszych rozważaniach jest namysł nad tym, w oparciu o jakie systemy wartości i sposoby rozumienia edukacji i jej celów, działalność edukacyjna zwana edukacją domową lokowana jest poza szkołą w Polsce. Aby odpowiedzieć na to pytanie przyjrzałam się rodzajom szkół oferujących wsparcie dla rodzin edukacji domowej i posiadających w tym obszarze co najmniej kilkuletnie doświadczenie.

Podziały szkół przyjaznych edukacji domowej przeprowadziłam według następujących kategorii:

- **Szkoły wyznaniowe versus szkoły i placówki wychowawczo-oświatowe neutralne światopoglądowo**

Szkoły i przedszkola niepubliczne- wyznaniowe

Ustawa o gwarancjach wolności sumienia i wyznania z 17.05.1989 roku (Dział I Artykuł 2 pkt 4) zapewnia rodzicom prawo do wychowywania dzieci zgodnie ze swoimi

przekonaniami w sprawach religii. „Dla chrześcijan, prawo do edukacji jest tożsame z prawem do edukacji chrześcijańskiej” (Kantor, 2010, s.274). Rodziny katolickie decydujące się na edukację domową, chętnie wybierają przedszkola i szkoły katolickie, których ideologia szkolna jest zbieżna z deklarowanymi przez rodzinę wartościami i rozumieniem celów edukacji, wynikających z wyznawanej doktryny religijnej. Wychowanie bowiem nie sprowadza się dla rodzin katolickich tylko do nauczania, korzystając więc z prawa do wychowywania dzieci według swoich własnych przekonań, wybierają nauczanie domowe jako alternatywną propozycję wychowawczą. Większość szkół wyznaniowych w Polsce to szkoły katolickie, których status prawny reguluje zarówno prawo oświatowe jak i prawo kanoniczne. Prawo stanowi, iż kościoły i inne związki wyznaniowe w Polsce, na mocy „Ustawy z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania”, mogą „prowadzić działalność oświatowo-wychowawczą” (Art. 19. 1. Punkt 2. Ust.12 Ustawy z dnia 17.05.1989 . O gwarancjach wolności sumienia i wyznania. Dz. U. 1989 Nr 29, poz. 155, Rozdział 2: Działalność kościołów i innych związków wyznaniowych). Działalność oświatowo-wychowawcza, w przypadku kościoła katolickiego, wynika z doktryny religijnej dotyczącej obowiązku nauczania, „zakorzenionym w nakazie Chrystusa, polegającym na niesieniu ludziom pomocy, by mogli osiągnąć pełnię życia chrześcijańskiego” (Kantor, 2019, s.274). Prawo kościelne (kan. 803, Kodeks Prawa Kanonicznego) określa, iż szkołę katolicką prowadzi „właściwa władza kościelna”, a nauczanie i wychowanie opiera się na zasadach doktryny katolickiej, zgodnie z którą „nauczyciele mają się odznaczać prawowierną doktryną i prawością życia”. Dane GUS z 2019 roku (Cieciela, GUS, 2019, s.30), potwierdzają statystycznie dominującą pozycję Kościoła katolickiego obrządku łacińskiego w Polsce, którego wyznawcami jest, według deklaracji, 87,6% ogółu ludności (co stanowi 96% populacji osób o rozpoznanym statusie wyznaniowym). Dla porównania około 0,44% stanowią wyznawcy prawosławia, a 0,69% - wyznania protestanckie (Kościół Ewangelicko-Augsburski, Kościół Zielonoświątkowy, Świadkowie Jehowy, Kościół Chrześcijan Baptystów). Szkoły katolickie stanowią ok. 1,8 % ogółu szkół podstawowych w Polsce oraz 3,5 % ogółu liceów ogólnokształcących (baza szkół katolickich według Rady Szkół Katolickich, <https://rsk.edu.pl/baza-szkol>) ; mogą być prowadzone zarówno przez diecezje, parafie, stowarzyszenia i zgromadzenia zakonne, jak i osoby prywatne.

Przykłady szkół katolickich przyjaznych edukacji domowej, wg. listy Stowarzyszenia Rodzin bł. Mamy Róży (<http://ed.mamaroza.pl/szkoly-przyjazne-ed/>) w ww województwach:

- Województwo mazowieckie
 - Szkoła Podstawowa i Liceum ogólnokształcące im. Św. Tomasza z Akwinu w Józefowie <https://www.akwinata.edu.pl/> /
 - Szkoły Kolegium Świętej Rodziny w Łomiankach <https://ksr.edu.pl/> /
 - Niepubliczna Katolicka Szkoła Podstawowa im. Bł. Ks. J. Popiełuszki w Magdalence <https://www.szkoławmagdalence.pl/>
 - Chrześcijańskie Przedszkole i Szkoła Podstawowa Samuel w Warszawie <http://samuel.pl/>
 - Centrum Edukacji Daniel w Warszawie (<https://daniel.edu.pl/edukacja-chrzescijanska/>)
- Województwo śląskie
 - Fundacja Królowej Świętej Jadwigi prowadząca Montessori Mountain Schools Państwa Oli i Marcina Sawickich (Kęty, Koszarawa, Przyłęków, Żywiec-Koleby <https://mms.edu.pl/>)
 - Zespół Szkół Katolickich w Piekarach Śląskich (<https://www.katolik.piekary.pl/>)
- Województwo dolnośląskie
 - Chrześcijańska Szkoła Podstawowa Arka we Wrocławiu <http://arka.edu.pl/>
- Województwo pomorskie
 - Chrześcijańska Szkoła i Przedszkole Montessori w Gdańsku <https://www.montessori.gda.pl/>
 - Chrześcijańskie Przedszkole, Szkoła Podstawowa, Liceum CHALO w Gdańsku <https://www.chalo.pl/>
- Województwo wielkopolskie
 - Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Liceum im. Króla Dawida w Poznaniu <https://www.dawid.edu.pl/>

Niektóre niepubliczne szkoły podstawowe i przedszkola katolickie należą do sieci placówek wykorzystujących metody nauczania oparte na tezach pedagogiki Marii Montessori. Największa ogólnopolska sieć katolickich szkół montessoriańskich przyjaznych edukacji domowej w Polsce to Montessori Mountain Schools, prowadzone

przez Fundację Królowej Świętej Jadwigi. Pedagogika Marii Montessori wpisuje się w misję szkół katolickich, gdyż podobnie akcentuje kwestie roli opiekuńczo - wychowawczej rodziców, definiując rodzicielstwo jako „świętą misję i odrzucenie własnych interesów” (Montessori, 2018, s. 271). Rodzice, jako ponadnaturalni opiekunowie, „niczym aniołowie stróże”, „zjednoczeni z dzieckiem niewidocznym, lecz nierozzerwalnym związkiem” (Montessori, 2018, s.272), powinni poprzez bezwarunkową miłość, pogłębianą o aspekt psychiczno-duchowy i moralny (Miksza, 2018, s.27) wspierać je w rozwoju. Według Marii Montessori fundamentalnym elementem rozwoju człowieka jest religia (Montessori, 2019, s.257), ale rolą rodziców nie jest jej bezpośrednie przekazywanie dzieciom, a dogłądanie rozwoju uczuć religijnych. Dziecko chłonie atmosferę duchowości ze środowiska rodzinnego, a owa duchowość stanowi budulec dla konstruowania ich własnej religijności. (Montessori, 2019, s.257). Z drugiej strony, pedagogika montessoriańska, stojąc w opozycji do zasad edukacji tradycyjnej, wpisuje się w alternatywny program placówek katolickich. Metoda Montessori stawia dziecko w centrum zainteresowania oraz definiuje edukację jako drogę do osiągnięcia niezależności (Montessori, 2019, s.181). Maria Montessori, inspirując się J.J. Rousseau, idealizowała naturę dziecka, zakładając, iż każde posiada naturalny pęd do samowychowania i samorozwoju (Kuźma, 2008, s.84) - stąd nacisk na indywidualną pracę dziecka oraz postrzeganie roli nauczyciela jako osoby wspierającej, a nie kształtującej dziecko. W kontekście edukacji domowej, metoda montessoriańska zakłada odpowiedzialność rodziców w zakresie stworzenia dziecku warunków do pracy, gwarantujących duchowy, psychofizyczny, kulturalny i społeczny rozwój. (Miksza, 2018, s.97).

Szkoły i przedszkola niepubliczne neutralne światopoglądowo

Zapis prawny o neutralności i świeckości Rzeczypospolitej Polskiej pojawia się w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku w Art. 25 (ust. 2) oraz w Art. 10 ustawy „O gwarancjach wolności sumienia i wyznania” (Dz.U. 1989 nr 29 poz. 155). „Rzeczpospolita Polska jest państwem świeckim, neutralnym w sprawach religii i przekonań”, co oznacza świeckość wszystkich instytucji państwowych, w tym szkolnictwa. Szkoły niepubliczne neutralne światopoglądowo są laickie, więc wychowanie religijne nie jest uwzględnione w ich misjach. Bogactwo programów wsparcia oferowanych przez szkoły niepubliczne neutralne światopoglądowo i przyjazne edukacji domowej sprawia, iż rodziny mają duże szanse na znalezienie szkoły

macierzystej, która spełni indywidualne potrzeby dzieci rozpoczynających naukę domową. Szkoły niepubliczne neutralne światopoglądowo przyjazne edukacji domowej różnią się nie tylko organizacją (patrz schemat: organizacja szkoły Schulz), ale również bazą dydaktyczną, tworzoną przez społeczności tychże szkół dla uczniów edukacji domowej.

➤ **Placówki o autorytarnym podejściu do organizacji procesu kształcenia versus placówki o nieautorytarnym podejściu do procesu kształcenia**

Szkoły niepubliczne o autorytarnym podejściu do organizacji procesu kształcenia

Szkoły niepubliczne o autorytarnym podejściu do organizacji procesu kształcenia prowadzą podstawową działalność jako szkoły stacjonarne. Oferta dla rodzin edukacji domowej to zaledwie jeden z ich obszarów działalności. Organizacja tych szkół działa według autorytarnego, hierarchicznego schematu zarządzania, z tradycyjnym systemem klasowo-lawkowym oraz tradycyjnym systemem ewaluacji, opartym o szkolne i zewnętrzne standardy edukacyjne (Koszmider, 2008, s: 24). Rodziny edukacji domowej mogą liczyć na bliską współpracę ze szkołą, konsultacje stacjonarne z nauczycielami oraz możliwość brania udziału w warsztatach stacjonarnych prowadzonych przez szkołę i wycieczkach z klasami stacjonarnymi. W szkołach tych edukacja stacjonarna współistnieje z edukacją domową. Przykładami takich szkół są Prywatne Szkoły im. Z. i J. Moraczewskich (<https://moracz.edu.pl/>) lub Szkoła Podstawowa Fundacji Szkolnej w Warszawie (<https://ed.fundacjaskolna.edu.pl/>).

Szkoły niepubliczne o nieautorytarnym podejściu do procesu kształcenia

Szkoły te działają na zasadach demokratycznych, co oznacza, że większość decyzji dotyczących zasad obowiązujących w szkole zapada na wiecach nauczycieli i młodzieży. Niektóre z tych szkół, tak jak Wawerska Szkoła Realna (<https://realna.waw.pl/#konceptcja>), posiada własną konstytucję. Warto podkreślić, iż z uwagi na fakt, iż są to szkoły niepubliczne, demokratyczne zasady dotyczą tylko organizacji procesu kształcenia, przy tradycyjnej hierarchicznej organizacji szkoły określonej i wymuszonej przepisami prawa oświatowego. Szkoły te różnią się też systemem bieżącego oceniania, który może być opisowy, procentowy lub ułamkowy, gdzie ocena cyfrowa pojawi się tylko na koniec roku szkolnego. Jest to szkoła w której „rządzą uczniowie, nauczyciele i rodzice”. Kolejnym przykładem tak funkcjonującej

szkoły jest Szkoła Podstawowa Ronja (<https://szkola-podstawowa.com.pl/srodmiescie/al-aleja-wyzwolenia-7>).

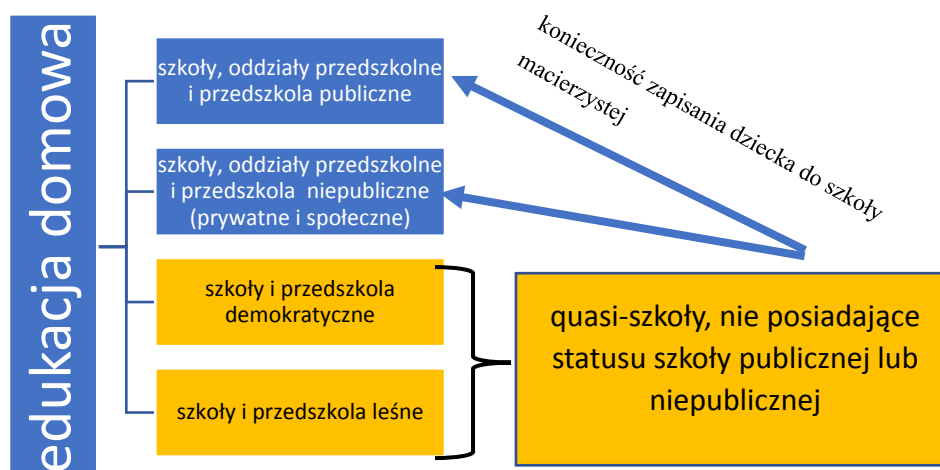
Quasi-szkoły- o nieautorytarnym podejściu do procesu kształcenia i zarządzania placówką

Rodzice wybierający dla swoich dzieci placówki oświatowo-wychowawcze nie posiadające statusu szkoły niepublicznej (tzw. quasi-szkoły, Uryga, Wiatr, 2015), świadomie godzą się na pozaszkolną formę spełniania obowiązku szkolnego i wszystkie wynikające z tego faktu konsekwencje. Nie wszystkie rodzaje alternatywnych placówek edukacyjnych w Polsce posiadają status prawny umożliwiający spełnianie w nich obowiązku szkolnego lub nauki, dlatego rodzice decydujący się na współpracę z takimi placówkami, zmuszeni są jednocześnie zapisać dziecko do szkoły publicznej lub niepublicznej, w której ów obowiązek będzie spełniany i kontrolowany. W praktyce dziecko uczęszcza na zajęcia do quasi-szkoły, na podstawie umowy cywilnoprawnej, a egzaminy klasyfikacyjne zdaje w szkole macierzystej, kontrolującej spełnianie obowiązku szkolnego lub nauki. Alternatywnymi placówkami oświatowo-wychowawczymi, działającymi na obrzeżach systemu oświaty są:

- a) tzw. szkoły demokratyczne (np. Wolna Szkoła Harmonia w Warszawie (https://szkolaharmonia.pl/?page_id=140))
- b) tzw. szkoły leśne (np. Leśna Szkoła Kastalia <https://www.szkolakastalia.pl/>)
- c) grupy unschoolingowe (od niedawna działające w Polsce, zorganizowane grupy np. Bullerbynowa Grupa Unschoolingowa, <https://bullaerbyn.org.pl/jak-dziala-bullaerbynowa-grupa-unschoolingowa-cz-1/>).

Alternatywne quasi-szkoły są silnie związane z myślą demokratyczno-liberalną. Kierują się w swojej misji demokratycznymi zasadami, wynikającymi z nieautorytarnego podejścia do procesu kształcenia i zarządzania placówką. Brak w nich hierarchizacji typowej dla szkół systemowych, systemu klasowo-lekcyjnego, nie ma również przymusu codziennej obecności, dzwonek i oceniania. Quasi-szkoły działają na zasadzie współpracy mentorów (lub trenerów, tutorów, facylitatorów), od których nie wymaga specjalistycznych kwalifikacji. Grupowe działania edukacyjne podejmowane są na podstawie decyzji zbiorowych, natomiast w przypadku działań indywidualnych, każde dziecko decyduje samodzielnie. Te alternatywne placówki oświatowo-wychowawcze nie podlegają prawu oświatowemu, stąd brak przymusu tworzenia dokumentacji typowej dla

szkół systemowych: regulaminów, profilaktycznych programów wychowawczych czy sprawozdań. Te alternatywne placówki oświatowo-wychowawcze deklarują na swoich stronach internetowych pajdocentryczne podejście do edukacji, skupione na rozwijaniu potencjału rozwojowego dziecka, jego sprawczości i podmiotowości, z drugiej zaś strony podkreślają wartości demokratyczne: samorządność, współpracę i współtworzenie szkolnej wspólnoty w duchu wolności słowa i wyznania (Uryga, Wiatr, 2015, s.221). Niektóre quasi-szkoły z czasem dostosowują się do wymagań ministerialnych i przekształcają się w pełnoprawną szkołę niepubliczną (Art. 168 Ustawy Prawo oświatowe z dnia 14.12.2016, Rozdział 8. Szkoły i placówki niepubliczne, „Założenie szkoły lub placówki niepublicznej”) - kosztem organizacyjno-programowych kompromisów (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych zasad i warunków udzielania i cofania zezwolenia na założenie przez osobę prawną lub osobę fizyczną szkoły lub placówki publicznej).



Schemat 15. Status szkół i placówek oświatowo-wychowawczych prowadzących edukację domową w Polsce. Opracowanie własne, na podstawie Ustawy z 18 maja 2021, Prawo oświatowe, Dz.U. 17 czerwca 2021, Poz. 1082, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210001082/O/D20211082.pdf> .

➤ Placówki niestacjonarne versus placówki stacjonarne

Biorąc pod uwagę obiekty szkolne, wyposażenie oraz okołoszkolną infrastrukturę, wyróżniłam następujące dwa rodzaje organizacji szkół niepublicznych neutralnych światopoglądowo i przyjaznych edukacji domowej : placówki stacjonarne oraz niestacjonarne.

- 1) Niestacjonarne: internetowe, z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (np. Szkoła w Chmurze)

2) Stacjonarne:

1.1.w przyrodzie: leśne placówki oświatowo-wychowawcze

1.2.w placówkach wolnej edukacji - w tzw. szkołach demokratycznych, dostosowanych do realizacji zamierzeń edukacyjnych (quasi-szkoły)

1.3.w tradycyjnych placówkach szkolnych i przedszkolnych- w budynkach o systemach klasowo-ławkowych

Placówki demokratyczne dysponują specjalnie zaaranżowaną przestrzenią edukacyjną, zazwyczaj położoną na leśnych lub łąkowych terenach podmiejskich, a zajęcia prowadzone są w małych drewnianych domach, namiotach lub willach. Leśne przedszkola lub szkoły nie posiadają stałej placówki do przeprowadzania zajęć- w tym przypadku „klasą szkolną” może być las, łąka lub dowolny fragment przyrody, w którym można zaaranżować proces dydaktyczny.

➤ **Edukacja domowa jako główna działalność szkoły, edukacja domowa „obok” szkół stacjonarnych oraz edukacja domowa w wolnych demokratycznych quasi-szkołach**

Biorąc pod uwagę stopień zaangażowania szkół niepublicznych i quasi-szkół w działalność oświatową związaną ze wsparciem rodzin edukacji domowej, po uważnym przeglądzie stron internetowych wyróżniłam trzy grupy takich placówek:

a) Niepubliczne szkoły edukacji domowej.

Przykładem szkoły założonej wyłącznie w celu współpracy z rodzinami podejmującymi edukację domową jest **Centrum Nauczania Domowego**, prowadzone przez Fundację Edukacji Domowej, oferujące usługi wsparcia dzieci edukowanych domowo na terenie całego kraju. Współpraca z Centrum może być realizowana indywidualnie z lub systemowo- w formie umowy o współpracę z dowolną szkołą macierzystą na terenie Polski, którą Centrum wspiera w działaniach związanych z realizowaniem zadań związanych z edukacją domową. Centrum dysponuje również swoją własną platformą edukacyjną, która udostępniana jest uczniom będącym pod opieką Fundacji lub szkołom współpracującym z Centrum.

Szkoła w Chmurze działająca przede wszystkim w Warszawie, jest następnym przykładem e-placówki edukacyjnej. To szkoła internetowa prowadzona przez Fundację

Społeczeństwo, oferująca wsparcie rodzinom edukacji domowej w formie interaktywnej platformy edukacyjnej, zawierającej wszystkie zagadnienia podstawy programowej. Egzaminami klasyfikacyjne przeprowadzane są w formie online, z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. **Warto zaznaczyć, iż od lipca 2021, czyli od zlikwidowania obowiązku rejonizacji dzieci edukowanych domowo, liczba uczniów Szkoły w Chmurze wzrosła do ponad 10 tysięcy (<https://szkolawchmurze.org/o-nas>), stawiając ją na pierwszym miejscu pod względem liczby uczniów edukacji domowej w Polsce <https://strefaedukacji.pl/szkola-w-chmurze-pokazuje-ze-system-da-sie-zlamac-oto-alternatywna-edukacja-zupelnie-za-darmo-ta-szkola-zmienila-zycie-uczniow/ar/c5-159>).**

Zarówno Centrum Nauczania domowego, jak i Szkoła w Chmurze są szkołami internetowymi tylko dla dzieci edukowanych domowo. W swoich ofertach mają oczywiście warsztaty stacjonarne oraz wsparcie tutora lub opiekuna edukacji domowej, ale jako placówki działają przede wszystkim w formie online.

b) Szkoły niepubliczne, gdzie edukacja domowa współistnieje obok edukacji systemowej

W tym przypadku mamy do czynienia ze wszystkimi szkołami niepublicznymi, których podstawowa działalność związana jest z prowadzeniem placówek stacjonarnych, a edukacja domowa współistnieje obok edukacji stacjonarnej.

c) Quasi-szkoły-edukacja domowa wynikająca z zapisów prawa oświatowego

Ze względu na wymogi polskiego prawa oświatowego odnośnie zakładania i prowadzenia placówek niepublicznych, quasi-szkoły nie posiadają w Polsce praw szkół niepublicznych. Dzieci wobec tego oficjalnie muszą być zapisane do szkoły macierzystej publicznej lub niepublicznej, celem realizowania obowiązku szkolnego lub nauki. Podejmowanie więc edukacji domowej przez dzieci uczęszczające na co dzień do quasi-szkół wynika z wymogów prawa oświatowego, a nie ze świadomego wyboru rodziców - co w kontekście przytoczonych w rozdziale 1 sposobów rozumienia edukacji domowej stanowi bardzo istotny czynnik. Jeśli polskie prawo oświatowe nadałoby quasi-szkołom status szkół niepublicznych, statystyki uczniów edukacji domowej zmniejszyłyby się o grupę dzieci uczących się na co dzień w szkołach i przedszkolach demokratycznych i leśnych.

Odnośnie istnienia edukacji domowej w polskiej przestrzeni oświatowej warto wspomnieć o wyższych uczelniach, czynnie wspierających edukację alternatywną, w tym domową. Znakomitym tego przykładem jest Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, z Laboratorium Edukacji Alternatywnej prof. dr hab. Marka Budajczaka. Uniwersytety wspierają edukację domową od strony merytorycznej i naukowej, a kwestie związane z nauczaniem domowym są tematem niejednego wystąpienia podczas konferencji poświęconym edukacyjnym alternatywom. Uniwersytety sponsorują wyniki badań i publikacje, a także nadzorują działalność kół naukowych związanych z edukacją alternatywną.

Instytuty, stowarzyszenia i fundacje wspierające edukację domową lub zajmujące się, w różnych obszarach i kontekstach, edukacją domową, chociaż zróżnicowane światopoglądowo, prowadzą działalność na rzecz ochrony prawnego statusu edukacji domowej w Polsce. Na szczególną uwagę zasługuje działalność Instytutu Educatio Domestica, założonego w październiku 2016 roku przez pionierów edukacji domowej w Polsce, Państwa Marka i Izabelę Budajczaków. Instytut powstał, by „służyć dobru polskiej edukacji domowej, dobru dzieci i ich rodziców, którzy wybrali tę szczególną formę kształcenia” (<https://www.edukacja-domowa-instytut.pl/o-instytucie-2>). Działalność Instytutu ukierunkowana jest na konsolidację środowisk rodzin edukacji domowej poprzez organizację ogólnopolskich konferencji, pośredniczenie i lobbowanie na rzecz wynegocjowania optymalnie korzystnej sytuacji legislacyjnej dla rodzin edukacji domowej, reprezentowanie środowiska edukacji domowej w procesie opiniowania w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego wszelkich niejasności wynikających z prawa oświatowego, certyfikowanie szkół przyjaznych edukacji domowej.

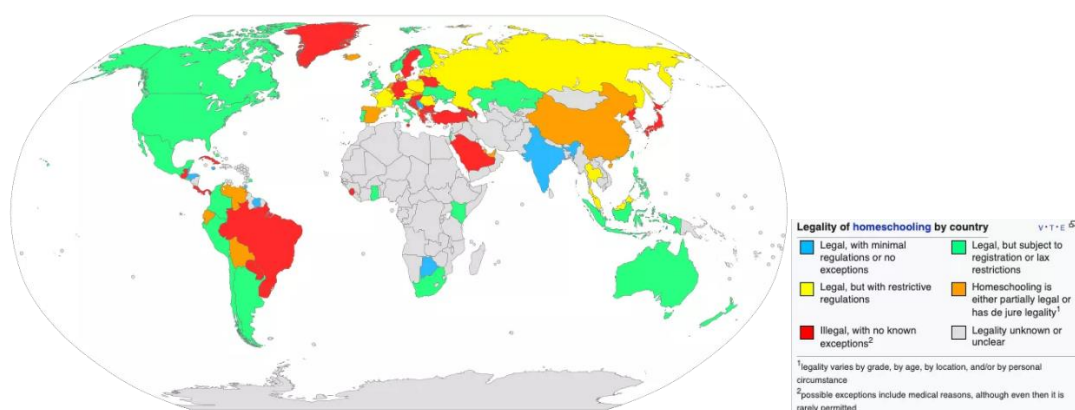
Przykłady stowarzyszeń i fundacji związanych z edukacją domową w Polsce:

- ✓ Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie oraz związana z nim Grupa Robocza ds. Kontaktów z Ministerstwem Edukacji Narodowej
- ✓ Fundacja Edukacji Domowej prowadząca Centrum Edukacji Domowej
- ✓ Fundacja Królowej Świętej Jadwigi, prowadząca Montessori Mountain Schools
- ✓ Wielkopolskie Stowarzyszenie Edukacyjne w Poznaniu, prowadzące Chrześcijańskie Placówki im. Króla Dawida

Alternatywom w edukacji, w tym edukacji domowej, poświęcony jest Magazyn „Kreda” - miesięcznik, magazyn kreatywnej edukacji (nr 1/2018, Inspiredu Sp.z.o.o, Kęty 2018). Warte wspomnienia jest również Wydawnictwo Iosehicum (Budajczak „Edukacja domowa ...po latach” 2020, Głazewska „Edukacja domowa jako styl życia” 2018) oraz Wydawnictwo Jedność (wydawnictwo katolickie Drukarni Diecezjalnej „Jedność” np. „Droga w nieznaną. Edukacja domowa dla początkujących”) publikujące książki o edukacji domowej związane światopoglądowo z nurtem szkół wyznaniowych.

Obok wielu publikacji książkowych, naukowych i praktycznych opracowań i artykułów, edukacja domowa jest obecna przez wszystkim w blogach o edukacji domowej. W blogach o edukacji domowej można znaleźć zarówno porady, listy szkół przyjaznych edukacji domowej, jak i wskazówki metodyczne czy nawet felietony lub reportaże z życia codziennego rodzin edukacji domowej. Poniżej podaję kilka przykładów blogów: Edukacja Domowa Plus, Edukacja domowa w Polsce, Mapa edukacji domowej, blog Moi Mili, blog Moja edukacja domowa, blog Kornelii Owart. Rodzice, których dzieci są edukowane domowo, organizują się w grupach tematycznych na portalach społecznościowych na Facebooku lub prowadzą poradniki na Instagramie czy podcasty na You-Tubie. Większość rodzin edukacji domowej zgłasza potrzebę kontaktu ze szkołą macierzystą (Bielecka-Prus, 2018, s.130), charakterystyczną więc cechą tej społeczności jest potrzeba stałej wymiany doświadczeń. Sprzyja temu intensywna integracja rodzin na portalach społecznościowych. Rodzice organizują się często, w grupach tematycznych, wiekowych, warsztatowych lub związanych z potrzebami dziecka. Takie internetowe znajomości często przeradzają się w stałą współpracę pomiędzy rodzinami, tzw. kooperatywy. Rodzice będące klientami tych samych szkół macierzystych również zrzeszają się w mediach społecznościowych w celu bieżącej wymiany doświadczeń. Tematyczne grupy na Facebooku, instagramowe foto-blogi czy vlogi na You-Tube prowadzą zarówno osoby fizyczne jak i szkoły, fundacje czy stowarzyszenia. Na rynku pojawiają się również oferty wsparcia dydaktycznego, zajęć indywidualnych i grupowych dla dzieci edukowanych domowo (np. Centrum Edukacji Domowej Emilii Budajczak) oraz oferty płatnego lub bezpłatnego dostępu do platform edukacyjnych dla edukacji domowej (np. Centrum Nauczania Domowego).

4.3 Miejsce edukacji domowej w wybranych systemach oświatowych



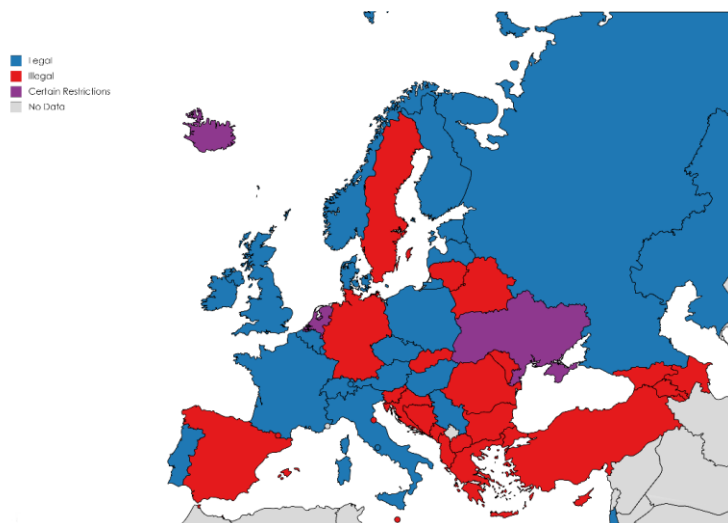
Schemat 16. Źródło <https://www.spanish.academy/blog/where-is-homeschool-illegal-and-banned/> (dostęp: 18.12.2022).

Organizacją skupiającą środowiska rodzin edukacji domowej na całym świecie jest Global Home Education Exchange (GHEX, <https://ghex.world/about/>). To międzynarodowa organizacja pozarządowa z misją wspierania, łączenia i wymiany doświadczeń międzynarodowej społeczności edukacji domowej. GHEX zaangażowana jest w problemy wynikające ze środowisk, w których funkcjonuje edukacja domowa. Ten międzynarodowy ruch postrzega edukację domową nie tylko jako sensowną odpowiedź na problemy tradycyjnego szkolnictwa, ale przede wszystkim jako prawo tworzące fundamenty wspólnego doświadczenia XXI wieku. GHEX próbuje znaleźć odpowiedzi na jakże istotne pytania: kto jest odpowiedzialny za edukację, jaką rolę w edukacji dziecka pełnią jego rodzice i jakie są granice odpowiedzialności danego kraju za edukację dziecka?

W demokratycznej Europie wciąż istnieje kilka krajów, w których ta edukacyjna alternatywa nie jest nielegalna, między innymi w Niemczech (z dopuszczeniem wyjątkowych sytuacji związanych z niepełnosprawnością dziecka), lub całkowicie zabroniona, jak w Szwecji. Rodzice decydujący się na edukację domową w krajach, gdzie jest ona zabroniona, spotykają się z przykrymi represjami, od dotkliwych kar finansowych, do kar więzienia i odebrania praw rodzicielskich włącznie. W wielu krajach rodzice borykają się z problemem ciągle zaostrzających się przepisów dotyczących praw rodziców do samodzielnego edukowania swoich dzieci. Dotyczy to Bułgarii, Chin, Cypru, Grecji,

Macedonii, Rumunii czy Hiszpanii. Do powyższej listy można dodać również Polskę, szczególnie w kontekście projektu ustawy represjonującej zasady prowadzenia edukacji domowej przez polskie placówki oświatowe.

Biorąc pod uwagę historyczne źródła i uwarunkowania edukacji domowej, nie dziwi jej całkowita legalizacja w krajach anglosaskich.



Schemat 17. Źródło: <https://i.redd.it/w19ki5dq6bu31.png> (dostęp: 18.12.2022).

Warunki formalne, jakie musi spełnić rodzina w USA, by rozpocząć edukację domową różnią się w zależności od prawa obowiązującego w danym stanie. Rodziny edukacji domowej w USA mogą liczyć na wsparcie ponadstanowej organizacji Home School Legal Defence Association (HSLDA <https://hsllda.org/about>), która udziela prawnych i formalnych porad, a w razie potrzeby, wspomaga również w spornych sprawach sądowych. Organizacja ze względu na swój ponadstanowy charakter, zrzesza rodziny edukacji domowej, które mogą w każdej chwili liczyć na rzetelne, poparte wieloletnim doświadczeniem informacje. Udziela porad o regulacjach prawnych obowiązujących na terenie każdego stanu w zakresie organizacji edukacji domowej, dysponuje bazą danych szkół przyjaznych tej formie kształcenia oraz podpowiada w zakresie metodyki i programów nauczania.

Aby rozpocząć edukację domową w USA, w większości stanów wystarczy zgłoszenie faktu rozpoczęcia edukacji domowej przez rodziców do odpowiedniego organu nadzorującego, ograniczenie limitu zajęć stacjonarnych dziecka w placówkach edukacyjnych do 25 godzin tygodniowo oraz wykluczenie przypadku realizowania edukacji indywidualnej z uwagi na sytuację zdrowotną dziecka. Edukacja domowa, w

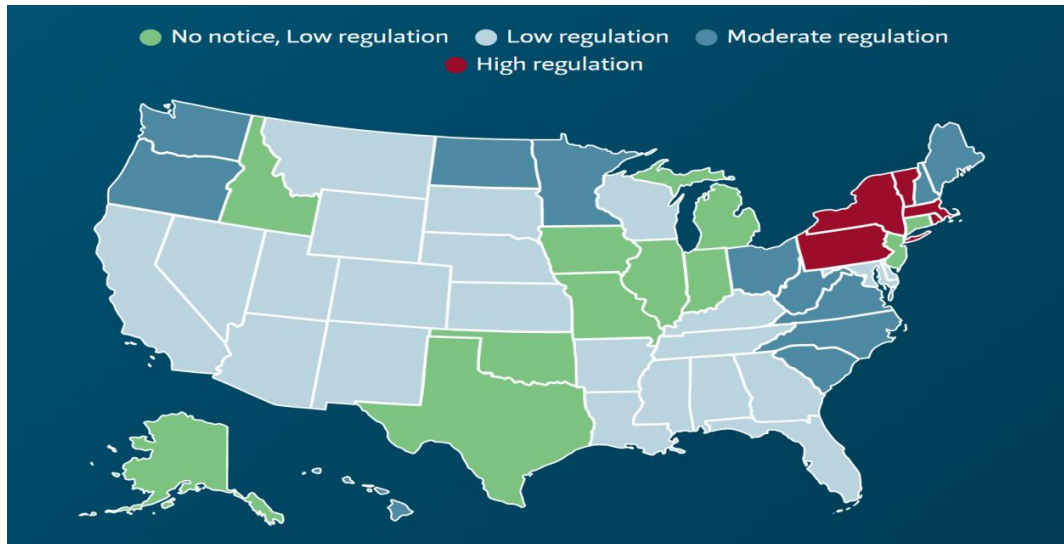
zależności od zapisów prawa w poszczególnych stanach, może być realizowana na kilka sposobów, jako:

- ✓ edukacja domowa prowadzona samodzielnie przez rodziców, podczas której dziecko realizuje programy nauczania wybrane przez rodziców
- ✓ edukacja domowa z prywatnym korepetytorem lub certyfikowanym nauczycielem
- ✓ edukacja domowa we współpracy lub pod nadzorem szkoły prywatnej, za zgodą jej dyrekcji, w oparciu o szkolne programy nauczania.
- ✓ edukacja domowa we współpracy lub pod nadzorem szkoły wyznaniowej, za zgodą jej dyrekcji, w oparciu o szkolne programy nauczania
- ✓ edukacja domowa w niezależnej mikro-szkole założonej przez rodziców

W niektórych stanach od rodziców rozpoczynających edukację domową wymagane jest co najmniej średnie wykształcenie. We wszystkich stanach rodzice mają prawo do samodzielnego organizowania edukacji domowej, co oznacza brak konieczności zapisywania dziecka do jakiegokolwiek szkoły.

W takim przypadku rodzice sami wybierają programy nauczania, pamiętając, iż w niektórych stanach prawo formułuje zakres podstawowych umiejętności, które dziecko powinno przyswoić (np. w Teksasie: czytanie, „spelling”(tzw. literowanie), gramatyka, matematyka oraz kurs dobrego obywatelstwa). W przypadku kilku stanów jedynym momentem weryfikacji poziomu wiedzy dziecka są zewnętrzne egzaminy końcowe lub wstępne, odbywające się na kolejnych poziomach edukacyjnych. Najbardziej restrykcyjne wymagania wobec rodziców podejmujących najbardziej liberalną formę edukacji domowej, czyli bez konieczności zapisu do szkoły, obowiązuje w stanach: Pensylwania, New York, Vermont oraz Massachussets. (Home School Legal Defence Association, <https://hsllda.org/post/how-to-comply-with-pennsylvanias-homeschool-law>). Jako przykład niech posłuży stan Pensylwania, gdzie rodzice podejmujący edukację domową i samodzielnie ją organizujący, muszą dostarczyć następujące dokumenty: akt notarialny, świadectwo szczepień, zaświadczenie o zdrowiu i opiece medycznej, zaświadczenie o niekaralności, oświadczenie o realizowaniu podstawy programowej zgodnie z wytycznymi prawa oświatowego stanu Pensylwania, plan kształcenia dziecka i wreszcie, oświadczenie o edukowaniu dziecka w języku angielskim. Dla porównania, w stanie Teksas w podobnej sytuacji należy tylko pisemnie poinformować organ nadzorujący, a w stanie Alaska nie ma nawet obowiązku informowania organów

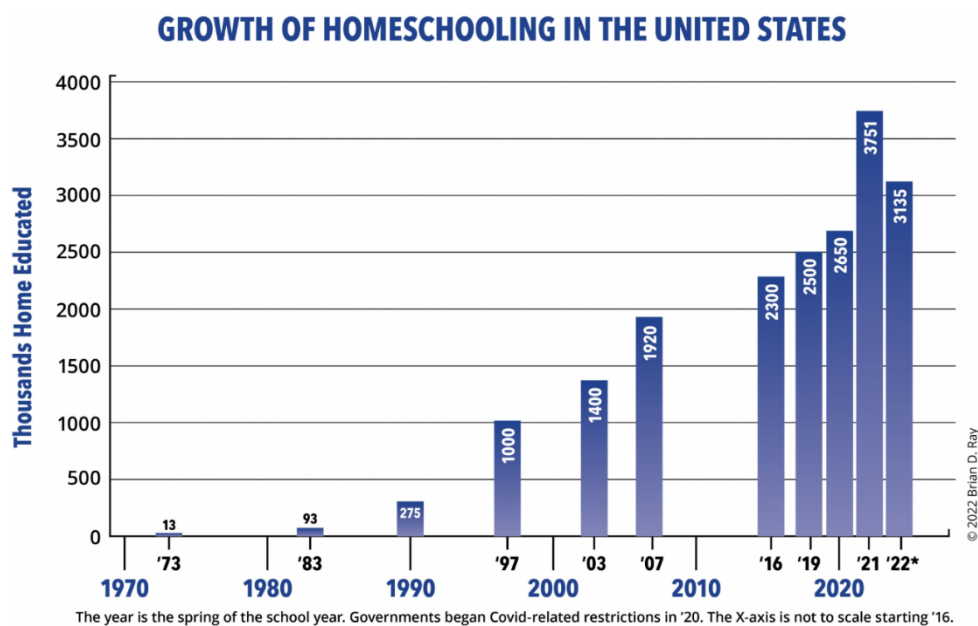
nadzorujących o domowym edukowaniu dziecka. Co interesujące, prawodawstwo stanu Colorado traktuje niezależne mikro-szkoły zakładane przez rodzicielskie kooperatywy, jako jedną z oficjalnych form edukacji domowej, a tym samym w pełni legalizuje ich działalność (<https://hsllda.org/post/how-to-comply-with-colorados-homeschool-law>).



Schemat 18. Źródło: Home School Legal Defence Association <https://hsllda.org/legal/new-york> (dostęp:18.12.2022).

Prawo USA zezwala na edukację domową rodzinom czasowo przebywającym zagranicą. Dzieci z takich rodzin mogą kontynuować naukę w formie edukacji domowej w zagranicznych amerykańskich szkołach macierzystych lub w szkołach internetowych (Departament Stanu USA <https://www.state.gov/resources-office-of-overseas-schools/homeschooling-information/>). Amerykańskim ośrodkiem badań nad edukacją domową jest National Home Education Research Institute w stanie Oregon, powołany w 1990 roku. Instytut systematycznie publikuje fakty, statystyki, artykuły tematyczne i bieżące informacje o problemach i sukcesach edukacji domowej. Diagnostyka motywów rodziców podejmowania edukacji domowej dla swojego dziecka, określa wpływ nauczania domowego na różne obszary życia obecnych i byłych uczniów oraz przybliża tematykę edukacji domowej społeczeństwu amerykańskiemu. Instytut jest również wydawcą czasopisma *Home School Researcher* (<https://www.nheri.org/home-school-researcher-journal/>) oraz organizatorem tematycznych seminariów i konferencji ; reprezentuje również ruch edukacji domowej w mediach. Instytut NHERI zarządzany jest przez Briana D. Raya, doktora nauk przyrodniczych, międzynarodowego badacza edukacji domowej i eksperta w tej dziedzinie oraz propagatora domowego kształcenia,

zaangażowanego w działania Home School Legal Defence Association. Wyniki badań opublikowanych przez Instytut NHERI w 2015 roku (National Home Education Research Institute), przeprowadzonych na reprezentatywnej grupie 9 369 osób z pokolenia tzw. millenialsów, czyli w wieku od 18 do 38 lat (Ray, 2022b, „Gen2 Survey. A Spiritual and Educational Survey on Christian Millennials”) wykazały, iż 43% z nich miało za sobą co najmniej siedmioletni okres edukacji domowej, przy czym aż 87% osób z tej grupy zadeklarowało silną wiarę chrześcijańską. Świadczy to fakcie, iż najliczniejszą grupą rodzin podejmujących nauczanie domowe w USA stanowią rodziny chrześcijańskie. Według najnowszych danych Instytutu liczba uczniów realizujących edukację domową w Stanach Zjednoczonych stale rośnie i obecnie wynosi około 3 mln 135 tysięcy, co stanowi 9,39 % wszystkich uczniów w USA w wieku 5-17 lat. Dla porównania w 2016 roku w USA było 1 mln 690 tysięcy dzieci edukowanych domowo (National Center for Educational Statistic). W statystykach ilościowych NCES nie bierze pod uwagę dzieci uczęszczających do szkół macierzystych na więcej niż 25 godzin tygodniowo oraz dzieci edukowanych domowo tylko z powodu przejściowej choroby (National Center for Educational Statistic https://nces.ed.gov/programs/digest/d19/tables/dt19_206.10.asp). Gwałtowny wzrost liczby dzieci edukowanych domowo związany jest z pojawieniem się nowego motywu, dotyczącego restrykcji wprowadzonych do szkół w okresie pandemii (Ray, 2022a) i ucieczki od niedogodności zdalnego nauczania (Poruszek, 2021).



Schemat 19. Źródło: National Home Education Research Institute, <https://www.nheri.org/how-many-homeschool-students-are-there-in-the-united-states-during-the-2021-2022-school-year/> (dostęp: 20.12.2022).

Badania Instytutu NHERI wykazały (Ray, 2009, iż dzieci edukowane domowo w standaryzowanych państwowych testach kompetencyjnych plasują się pomiędzy 65 a 80 percentylem, czyli przeciętnie około 15 do 30 punktów wyżej, niż dzieci uczące się w szkołach publicznych stacjonarnych, które osiągają 50-ty percentyl. Co ciekawe, wyniki badań wskazują na brak korelacji pomiędzy osiągnięciami dzieci edukowanych domowo a zróżnicowaniem stopnia kontroli wynikającej ze stanowych przepisów prawa. Bez wpływu na wyniki w nauce dzieci edukowanych domowo są również dochody rodziny oraz fakt posiadania przez rodziców certyfikatu nauczycielskiego, wymaganego w niektórych stanach. Brian Ray udowodnił również, iż pomimo powszechnego przekonania o zaburzonej socjalizacji dzieci edukowanych domowo, w dorosłym życiu stają się bardziej zaangażowanymi społecznie obywatelami niż ich szkolni rówieśnicy.

Wyraźny wzrost liczby dzieci edukowanych domowo zanotowano także w drugim co do wielkości ośrodku edukacji domowej na świecie- w Wielkiej Brytanii (Long i Danechi, 2022) Według statystyk (Elective Home Education Survey Report 2021) w październiku 2021 liczba ta szacowana była na 81 200 dzieci, a jej wzrost w porównaniu do 60 544 osób w 2019 roku, przypadł na okres pandemii związanej z COVID-19. Edukacja domowa w Wielkiej Brytanii, obok tradycyjnej nazwy *home schooling* posiada również nazwę *elective home education*, czyli „wybór rodziców, by edukować dzieci domowo lub w inny wybrany przez nich sposób, w miejsce posyłania ich do szkoły w pełnym wymiarze godzin (Elective home education, Departmental guidance for parents, 2019). Elective home education nie oznacza indywidualnego nauczania dzieci z niepełnosprawnościami wykluczającymi codzienną naukę szkolną. W angielskim prawie nie ma bezpośrednich zapisów o edukacji domowej. Nawiązuje do niej sekcja 7 ustawy o edukacji (Education Act) z 1996 roku, która wskazuje rodziców jako osoby odpowiedzialne za zabezpieczenie edukacji dziecka w okresie podlegania przez nie obowiązkowi szkolnemu, czyli między 5 a 16 rokiem życia oraz dostosowanie edukacji do wieku, możliwości, uzdolnień oraz specjalnych potrzeb edukacyjnych. Rodzice nie posiadają obowiązku rejestrowania lub informowania lokalnych władz o podejmowaniu edukacji domowej. Z kolei lokalne władze nie mają formalnego prawa monitorowania realizacji edukacji domowej przez rodzinę, chociaż według sekcji 436A ustawy oświatowej (Education Act) z 1996, mają obowiązek identyfikowania w swoim rejonie dzieci, które nie otrzymują właściwej edukacji. Angielskie prawo oświatowe zezwala dzieciom edukowanym domowo na realizowanie części zajęć szkolnych w szkole

stacjonarnej, w formie tzw. *flexi-schoolingu*'. Szkoły nie mają obowiązku wyrażania zgody na tę formę nauki. Flexischooling to indywidualnie zaprojektowany plan nauki, dostosowany do potrzeb dziecka i jako taki stanowi przedmiot umowy pomiędzy rodziną a dyrekcją szkoły.

Ponieważ niezbędnym warunkiem do zaistnienia alternatywy edukacyjnej jest przyzwolenie na nią władz oświatowych (Śliwerski, 2018, s.27) w postaci konkretnych rozstrzygnięć prawnych, zakres form organizacji edukacji domowej w poszczególnych krajach jest odmienny i nie sposób szczegółowo omówić je wszystkie w niniejszej rozprawie. Różnice dotyczą nie tylko organizacji edukacji domowej, ale również zakresu praw i obowiązków rodziny podejmującej nauczanie domowe, obecności i stopnia kontroli państwowych władz oświatowych, czy też sposobu dotowania i finansowania dzieci uczących się poza szkołą. Co więcej, istnieją takie formy edukacji domowej (np. flexischooling), które w naszym kraju nie mogłyby być wdrożone z uwagi na ograniczenia wynikające z przepisów prawa oświatowego odnośnie sposobów realizacji obowiązku szkolnego i nauki.

II. EDUKACJA DOMOWA W DYSKURSIE EDUKACYJNYM

“We don't need no education

We don't need no thought control

No dark sarcasm in the classroom

Teachers leave them kids alone”

(Pink Floyd, “Another Brick in The Wall”, <https://www.pinkfloyd.com/tdsotm50/> dostęp: 20.12.2022)

Rozumienie dyskursu, czyli systemów ludzkich wypowiedzi (Foucault, 1977, s.10), będące wyrazem pewnych ram myślenia w danym obszarze życia społecznego (Giddens, 2012, s.720) opieram na foucaultowskiej archeologicznej perspektywie, zakładającej historyczne i epistemologiczne reguły budowy wypowiedzi (Milerski i Śliwerski, 2000, s.50). Perspektywa ta zakłada, iż wypowiedzi zawierają „wszystko to, o czym mówiono i co było zakazane” przez normy kulturowe lub zewnętrzną władzę (Foucault, 1977, s.10), a więc biorą pod uwagę reguły budowy wypowiedzi. Reguły te zależą od wiedzy wytwarzanej w konkretnym, historycznie usytuowanym miejscu i czasie. Chodzi tu więc **o warunki możliwości zaistnienia wypowiedzi, tkwiące w zajmowanych przez jednostki pozycjach, w miejscach, z których się wypowiadają, a także w relacjach i strukturach społecznych (Ostrowicka, 2017,159-161)**. Ważna w tym kontekście będzie uwaga, iż w każdym społeczeństwie powstawanie dyskursu podlega kontroli i selekcji za pomocą procedur, (w tym procedur dotyczących zakazu) (Foucault, 1977, s.18), **a zasady kontroli produkcji dyskursu określa sama dyscyplina naukowa**, (Foucault, 1977, s.37). W pedagogice krytycznej McLarena dyskurs rozumiany jest jako relacja społeczna, w której język (lub inny system znaków) stają się formą wymiany między uczestnikami, która określa co może , a co nie może być wypowiedziane (Okoń, 2001,s.84).

Opracowania naukowe i publikacje poświęcone edukacji domowej w Polsce i na świecie tworzą system wypowiedzi w określonym obszarze tematyki edukacyjnej, należą więc do dyskursu edukacyjnego. Według jednej z definicji, dyskurs edukacyjny to zdarzenie interakcyjne, podczas którego dochodzi do wymiany komunikatów w procesie edukacyjnym (Milerski i Śliwerski, 2000, s.50). Zdarzenia interakcyjne zachodzą w przestrzeni praktyk społecznych związanych z procesami edukacyjnymi, dyskurs edukacyjny więc może zawierać również inne dyskursy, które są tematycznie związane z edukacją, na przykład dyskurs naukowy, urzędowy, polityczny, czy też religijny o edukacji (Ostrowicka, 2017, s.161). Przyjmując interakcyjne ujęcie dyskursu

edukacyjnego i uznając podmioty dyskursu za kryterium ich rozróżniania, w swojej rozprawie odnoszę się nie tylko do publikacji naukowych poświęconych edukacji domowej (**edukacyjny dyskurs naukowy**), ale również tych napisanych przez praktyków, nauczycieli, korepetytorów, rodziców lub instytucje oświatowe (**edukacyjny dyskurs praktyczny**), czy też do opracowań publicystów i polityków (**edukacyjny dyskurs publiczny**) (Ostrowicka, 2014, s.59). Interakcyjny pryzmat postrzegania dyskursu edukacyjnego pozwala na szerokie i wnikliwe wejrzenie w wiele obszarów tematycznych dyskursów (Ostrowicka, 2017, s.158) związanych z edukacją domową: obszar odnoszący się do czynników motywujących wpływających na decyzję o podjęciu edukacji domowej, obszar związany z procesami socjalizacji pierwotnej i inkulturyzacji w rodzinie, obszar związany z metodami wychowania i kształcenia, obszar dotyczący socjalizacji wtórnej w edukacji domowej czy też wreszcie obszar związany z wynikami pomiaru różnych aspektów i efektów kształcenia i wychowania dzieci nauczanych domowo.

1. Edukacja domowa w świetle motywów jej podejmowania

„The reasons to homeschool are as diverse as the methods employed” (Murphy, 2012, s. 79)

Motywy edukacji domowej w naukowym dyskursie edukacyjnym

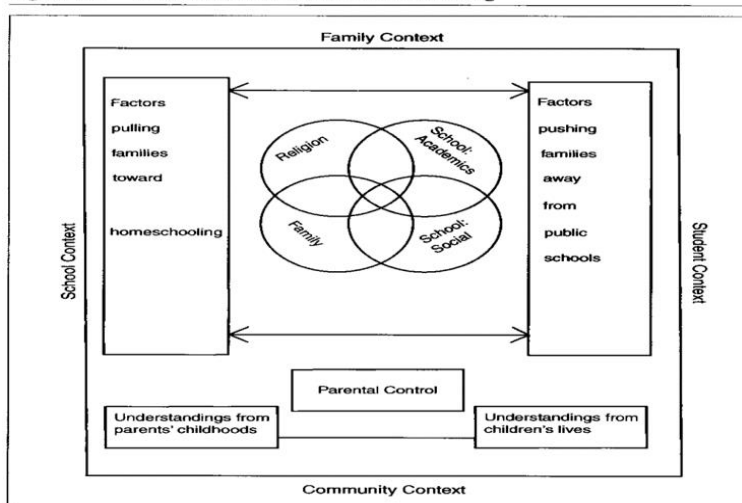
Motywy stojące za decyzją o podjęciu edukacji domowej stanowią specjalne konfiguracje pojedynczych uzasadnień (Budajczak, 2022, s.127), a więc urzeczywistnianie edukacji domowej wiąże się z długim procesem decyzyjnym. Pierwszym ważnym pytaniem w kontekście motywów rodziców podejmowania edukacji domowej dla swojego dziecka, jest zaduma nad ich proaktywną i reaktywną naturą. Czy wybór edukacji domowej wynika z odpowiedzialnej postawy rodziców podejmujących świadomą decyzję, czy też jest reakcją na powstałe wydarzenia lub okoliczności. Już na etapie poszukiwania nadrzędnego, pierwotnego motywu rodziców podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci, ujawnia się dychotomiczna struktura motywacji, zakładająca istnienie pozytywnych i negatywnych argumentów (Budajczak, 2004 s.87; Budajczak, 2020, s.127) lub inaczej czynników motywujących do nauczania domowego: przyciągających i odpychających (Poruszek, 2021, s.25).

Głównym motywem (tzw. prime motive), dla którego rodzice decydują się na edukację domową, jest **chęć kontroli edukacji i wychowania swoich dzieci** (Murphy, 2012, za:

Lines, 1991, Mayberry, 1995, s.77), przy jednoczesnej niechęci i odmowie oddania tejże kontroli szkole (Murphy, 2012, za: Caruana, 1999; Colfax, 1990, s.77). W tym samym kontekście, jako nadrzędny motyw rodziców podejmowania edukacji domowej dla swojego dziecka, wymienia się w także **wolność**, która „służy edukacji lepiej niż przymus” (Bartosik w: Zarzewscy, 2009, s.51) i z której konsekwentnie wynika niezbywalne prawo rodziców do wyboru rodzaju edukacji dla swojego dziecka. **Wolność i kontrola to pojęcia przeciwstawne, co już na wstępnym etapie studiowania literatury przedmiotu, pozwala uznać, iż motywy podejmowania edukacji domowej mają charakter dychotomiczny.** Polaryzacja motywów głównych i szczegółowych jest często pojawiającym się wątkiem opracowań poświęconych edukacji domowej w Polsce i na świecie.

Poniższy wykres doskonale ilustruje całą złożoność rodzicielskich uzasadnień w kontekście inicjowania edukacji domowej. Są to nie tylko subiektywne czynniki przyciągające i odpychające, których źródło możemy zidentyfikować w rodzinie, religii lub szkole, ale również chęć kontroli rodzicielskiej, inspirowanej rodzicielskim rozumieniem aktualnej sytuacji dziecka oraz własnymi wspomnieniami z dzieciństwa. Wszystkie wspomniane powyżej subiektywne rodzicielskie motywantory dodatkowo uwikłane są w obiektywne konteksty rodzinne, szkolne, społeczne (środowiskowe) oraz dotyczące samego dziecka.

Figure 5.1 Parent Motivations for Homeschooling



Schemat 19. Źródło: Murphy, Joseph. (2012). *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement.* (s.78).



Schemat 20. Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Murphy, Joseph. (2012). *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement*.

Jakie zatem grupy czynników motywujących do nauczania domowego podaje literatura przedmiotu? Omawiając motywy rodziców podejmowania edukacji domowej dla swojego dziecka zacznę od publikacji naukowych. Murphy w swoim kompendium wiedzy o edukacji domowej pt.: „Homeschooling in America” (2012, s.77) wskazuje na trzy główne grupy czynników motywujących do podjęcia decyzji o edukacji domowej, związane z :

- 1) prywatnymi doświadczeniami szkolnymi rodziców,
- 2) bieżącymi szkolnymi wyzwaniami i problemami dzieci
- 3) **krytyką systemu szkolnego, niezależną od prywatnych doświadczeń rodziców lub doświadczeń dzieci.**

Z kolei Budajczak, zarówno w „Edukacji domowej”(2004,s.87), jak i w „Edukacji domowej...po latach”) (2020, s: 127), dzieli motywy podejmowania edukacji domowej na **dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze**, przy czym we wszystkich trzech grupach wyraźnie akcentuje proaktywną naturę motywów dyktowanych troską rodziców o szeroko rozumiane dobro dziecka. Powody dydaktyczne wiążą się z chęcią zapewnienia dziecku jak najlepszego komfortu edukacyjnego, przy jednoczesnym braku zaufania do instytucji szkolnej. Motywy wychowawcze z kolei, wynikające ze światopoglądu rodziców, a więc z ich postaw religijnych i filozoficznych, mają na celu zapewnienie dziecku wychowania zgodnego z doktrynami wiary i etyki rodziców. Religijne motywy rodziców podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci zostały przedstawione

przez Budajczaka jako ilościowo przeważające nad motywami pedagogiczno-politycznymi. Trzecia grupa, odnosząca się do motywów opiekuńczych, ma swoje podłoże w chęci ochrony dziecka przed opresyjnością współczesnej szkoły, czyli: nieszczęśliwymi wypadkami, agresją, zagrożeniem zdrowia psychicznego, przemocą, bullyingiem i używkami.

W kolejnej publikacji (Bartosik w: Zakrzewscy, 2009, s.52-60) pojawiają się trzy główne grupy motywacji: **polityczne, ideologiczne (religijne, światopoglądowe, filozoficzne) oraz pedagogiczne**. W powyższej specyfikacji pojawia się **grupa motywacji politycznych**, bezpośrednio odnosząca się do dążenia rodziców do uniezależnienia dzieci od ideologii wyznawanej przez aktualnie rządzące elity państwowe i wprowadzanej przez instytucje oświatowe do szkół. Coraz więcej rodziców uświadamia sobie fakt, iż monopolizowanie i ujednolicanie edukacji zgodnie z ideologią partii rządzącej prowadzi nieuchronnie do naruszenia racji grup społecznych będących w opozycji do wartości głoszonych przez dominującą władzę. **Z tego powodu rodzice przejmują odpowiedzialność za edukację od państwa, by to oni -a nie instytucje państwowe- sprawowali kontrolę nad edukacją dziecka.**

Listę motywatorów otwiera **nieakceptacja przez rodziców ideologii szkolnych wyrażonych w programach nauczania, a więc motywacja polityczna** (Bartosik w: Zakrzewscy, 2009). Elementy ideologii stojące w sprzeczności z systemem wartości rodziców to przede wszystkim treści „rasistowskie, etnocentryczne, postkolonialne lub neoliberalne”. Rodzice wskazują w tym kontekście powody związane z oporem rodziców wobec nowych przepisów oświatowych związanych z reformą 2016 roku o obowiązku szkolnym dla sześciolatków (Bielecka-Prus, 2018, s.161) oraz wobec niedogodności nauczania zdalnego w dobie pandemii (Poruszek, 2021, s.25). Kolejną grupą motywatorów stanowią **motywy pedagogiczne** (Bielecka-Prus, 2018, s. 131), a więc nieakceptowanie szkolnych metod dydaktycznych i niewłaściwa organizacja procesu dydaktycznego w szkołach. Ostatnia grupa odnosi się do **motywów wychowawczych**, opartych na przeświadczeniu, iż szkoła nie jest odpowiednim dla dzieci środowiskiem wychowawczym z uwagi na jej opresyjny charakter. Odrębna grupa motywów dotyczy **specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych lub związanych z niepełnosprawnością dziecka** (Murphy, 2012, s.102; Bielecka-Prus, 2018, s. 135). W tym przypadku motywacja przejścia do edukacji domowej wiąże się z brakiem możliwości zaspokojenia potrzeb takich rodzin przez szkołę, a z drugiej z alternatywnych

pedagogicznych poglądów rodziny. Decyzja o edukacji domowej dzieci ze specjalnymi potrzebami zazwyczaj jest kolejnym, a nie pierwszym, etapem edukacyjnym w życiu dziecka i wiąże się zazwyczaj z przykrymi szkolnymi doświadczeniami i brakiem poprawy, pomimo stosowanych w szkole terapeutycznych środków. Badania udowadniają, iż dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi robią większe postępy w nauce, gdy uczą się w formie edukacji domowej (Bielecka-Prus, 2018, s.135). Nauczanie domowe wzmacnia dziecięce kompetencje społeczne, co jest szczególnie ważne w przypadku dzieci w spektrum autyzmu (Whicomb i Siobhan, 2022). Rządziej występującymi czynnikami, lecz nadal wpływającymi na decyzję o rozpoczęciu edukacji domowej, jest **zbyt duża odległość szkoły od miejsca zamieszkania rodziny**, a także **specyfika pracy zawodowej rodziców**, polegająca na częstych zmianach miejsca zamieszkania, gdzie edukacja domowa jest rozwiązaniem dającym dziecku większe poczucie stabilności, niż stała zmiana szkół (Murphy, 2012, s.101; Bielecka-Prus, 2018, s.137).

Edukacja domowa stanowi także alternatywę dla dzieci zdolnych, których potrzeby nie są zaspakajane przez instytucję szkolną, kontrolowaną przez elity, nastawioną na działania uśredniające, kolektywizujące i mające na celu „niedopuszczenie, aby ludzie myśleli niezależnie” (Stebnicki, 2014 s.60). Na pytanie, w jaki sposób edukacja domowa może pomóc dzieciom zdolnym, szczegółowo odpowiada w swojej rozprawie pt.: „Edukacja domowa jako alternatywa dla dzieci zdolnych” Magdalena Giercarz-Borkowska (Wrocław, 2019). Edukacja domowa, w rodzinnej atmosferze wolności i wzajemnego wsparcia, daje przede wszystkim możliwość zorganizowania naturalnego, interakcyjnego środowiska uczenia się, pozwala zamienić podręcznikową naukę szkolną na działanie w naturalnym świecie, umożliwia dopasowanie metod do indywidualnych potrzeb dziecka tak, by wszechstronnie wspierać rozwój jego uzdolnień (sportowych, artystycznych lub naukowych).

Amerykańskie badania nad motywami rodziców podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci sugerują następującą skalę rodzicielskich intencji (Olsen, 2008):

- 1) wzmocnienie relacji wewnątrzrodzinnych
- 2) wychowanie dzieci według określonych wartości i wierzeń
- 3) zapewnienie solidnej edukacji
- 4) kontrolowanie społecznych relacji i socjalizacji dzieci

5) zapewnienie bezpieczeństwa od przemocy psychicznej, fizycznej i używek

Motywy edukacji domowej w praktycznym, religijnym dyskursie edukacyjnym

Autorzy licznych publikacji i książek o edukacji domowej, praktykujący edukację domową ze swoimi dziećmi lub będący „absolwentami” edukacji domowej, podają argumentację podyktowaną osobistymi doświadczeniami oraz światopoglądem i związanym z nim systemem wartości.

Zwolenniczki i zwolennicy edukacji domowej jako stylu życia rodziny, wynikającego z określonych religijnych postaw, na pierwszym miejscu czynników motywacyjnych wymieniają „**tworzenie domu tętniącego życiem**” (Głażewska, 2018, s.9), (rozumiana jako chęć przebywania ze swoimi dziećmi i poświęcania im czasu) oraz „wychowanie dzieci na ludzi dobrych, kochających Boga i kierujących się w życiu Słowem Bożym” (Owart, 2021, s.54). W dalszej kolejności pojawia się **troska rodziców o przekazanie dziecku swojego systemu wartości, zapewnienia im jak najlepszego wykształcenia** oraz właściwej, z punktu widzenia rodziców, socjalizacji. Dopełnieniem motywów jest wolność od szkolnych obowiązków oraz **możliwość dowolnego dysponowania swoim czasem**.

Motywy edukacji domowej w instytucjonalnym, praktycznym dyskursie edukacyjnym

Brytyjski raport pt.: “Home Education in England” (Long i Danehi, 2022, s.8) jeszcze bardziej uszczegółowia powody decyzji o edukacji domowej. Znajdujemy w nim aż osiem motywów decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej, wynikających z :

- poglądów filozoficznych i ideologicznych rodziców
- kultury i wierzeń rodziców
- niezadowolenia z systemu szkolnego lub z aktualnej szkoły dziecka
- przemocy w szkole
- powodów zdrowotnych, szczególnie dotyczących zdrowia psychicznego dziecka
- krótkoterminowej interwencji (w konkretnych przypadkach)
- niechęci dziecka do szkoły lub fobii szkolnej
- **specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka lub braku możliwości ich spełnienia przez system szkolny**

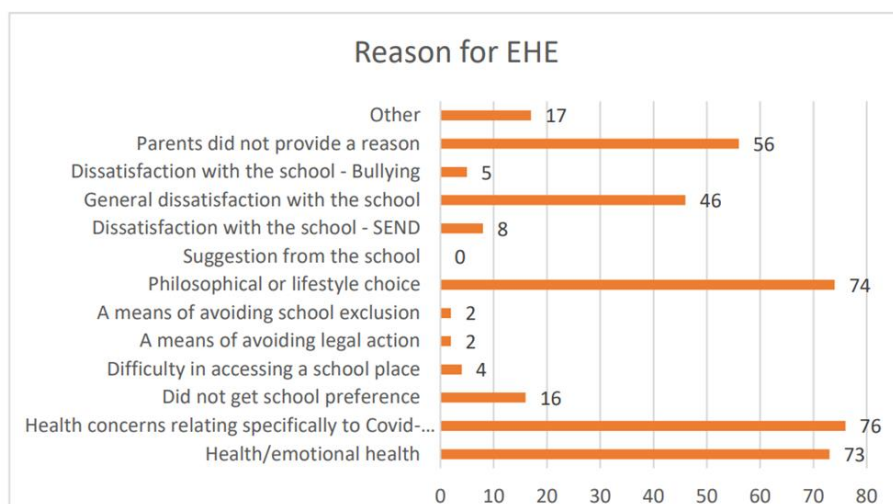
- konfliktów szkolnych związanych z edukacją, specjalnymi potrzebami dziecka lub sprawowaniem dziecka, zakończonych wypisaniem dziecka ze szkoły
- powodów rodzinnych niezwiązanych ze szkołą lub edukacją (np. decyzja o edukacji domowej w rodzinach wielodzietnych)
- przerwy w nauce, w oczekiwaniu na miejsce w szkole stacjonarnej (tzw. stop-gap)

Motywy edukacji domowej w naukowym i praktycznym, instytucjonalnym dyskursie edukacyjnym – dane statystyczne i wyniki badań

Przechodząc do kwestii statystyk motywów podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci, w literaturze przedmiotu wymienia się często tylko dwie główne grupy: **wypływające z przekonań religijnych rodziców (światopoglądowe) oraz pedagogiczne (związane z nauką i metodologią)**. Czy istnieją jednoznaczne rozstrzygnięcia, do których można by się odwołać, by przesądzić, która z grup motywów jest dominująca? Badania nad motywacjami podejmowania edukacji domowej różnią się celami i paradygmatami badawczymi, doborami grup badawczych i sposobami definiowania kryteriów. Wyniki tychże badań zależą od sytuacji społeczno-politycznej kraju, w którym badanie przeprowadzono, a także faktu, czy badana rodzina rozpoczyna edukację domową, czy ją kontynuuje (Murphy, 2012, s.79). Murphy (2012 za Bielick, 2008, Green i Hoover-Dempsey, 2007) dowodzi, iż **motywy religijne podejmowania edukacji domowej w coraz mniejszym stopniu znaczące, przez co grupy motywów stają się są coraz mniej spolaryzowane i coraz bardziej statystycznie rozproszone**. Co więcej, amerykańskie badania udowadniają, iż motywy towarzyszące rodzicom przy rozpoczęciu edukacji domowej różnią się od motywów jej kontynuowania (Murphy, 2012 za: Gray, 1993; Nemer, 2002), co upoważnia do stwierdzenia, iż pewne ogólne tendencje w zakresie dominujących intencji rodziców, towarzyszących podejmowaniu edukacji domowej, również zmieniają się i ewoluują w czasie. Doskonałym tego przykładem jest zestawienie dwóch amerykańskich badań ilościowych nad motywacjami w homeschoolingu, opublikowanych kolejno: w 2009 przez Briana Ray z National Home Education Research Institute in Oregon (Ray, 2009, Home Education Reasons nad Research) oraz w 2016 przez National Center for Educational Statistics. Pierwsze z nich, z 2009 roku, wykazuje 36% przewagę motywatorów o podłożu religijnym i etycznym, podczas gdy w tym z 2016 roku dominuje, z 34% przewagą, motyw troski rodziców o

zagrożenia płynące ze środowiska szkolnego (narkotyki, negatywny wpływ rówieśników), a motyw religijny plasuje się dopiero na trzeciej pozycji, z 16%.

Departament Edukacji Wielkiej Brytanii nie prowadzi rejestrów dzieci edukowanych domowo, w tym statystyk motywów rodziców towarzyszących podejmowaniu edukacji domowej dla swoich dzieci. W swoim raporcie (Long i Shadi, 2022, s.8), Departament Edukacji Wielkiej Brytanii podał trzy główne powody inicjowania edukacji domowej przez rodziców w Anglii, które zostały wyselekcjonowane na podstawie ankiet wystosowanych przez Association of Directors of Children's Services (ADCS) do przedstawicieli wyższych oświatowych władz lokalnych (Elective Home Education Survey Report 2021, 2021). Wyniki ankiety, mimo że nie zostały uznane w raporcie za w pełni reprezentatywne, zostały przez mnie przytoczone w związku z faktem, iż figurują w oficjalnych brytyjskich źródłach państwowych. **Jako dominujący powód podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci w 2021 w Anglii respondenci (przedstawiciele lokalnych władz oświatowych) podali zagrożenia związane z pandemią Covid, a jako następne: powody światopoglądowe i związane ze światopoglądem i stylem życia rodziny.**



Schemat 21. Źródło: Elective Home Education Survey 2021, November 2021.

https://adcs.org.uk/assets/documentation/ADCS_EHE_Survey_2021_Report_FINAL.pdf (dostęp: 04.01.2023)

Co istotne, jako bardzo istotny motyw pojawiła się **kwestia zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, lęk przed pójściem do szkoły i towarzysząca mu rodzicielska obawa przed jakością funkcjonowania dzieci w szkole w czasie pandemii**. Nie ma niestety jak dotąd badań wykazujących ile rodzin decydujących się na edukację domową w dobie pandemii pozostało wierne swojej decyzji już po ustaniu zagrożenia Covidem. Brian Ray

już w 2021 twierdził, iż liczba dzieci edukowanych domowo znacząco wzrosła w latach 2021-2022, gdyż rodziny, w dobie rządowych restrykcji i ograniczeń wprowadzonych do szkół w czasie pandemii, doceniły korzyści płynące z tradycyjnej edukacji domowej. (Ray, 2022a).

Najnowsze badania przeprowadzone w Polsce (Bielecka-Prus, 2018) wskazują natomiast, że **indywidualizacja toku nauczania jest dominującym czynnikiem motywacyjnym** przy podejmowaniu edukacji domowej (82% respondentów), a kolejnym (75%)-możliwość realizowania własnych pomysłów edukacyjnych.

Dwukierunkowa natura procesu motywacyjnego

W badaniach mających na celu „pomiar” rodzicielskich motywacji do edukacji domowej należałoby wziąć pod uwagę społecznie konstruowaną, dwukierunkową naturę procesu motywacyjnego (Spiegler, 2010). Środowisko wychowawcze dziecka, a szczególnie system szkolny kształtują motywy dające impuls do podjęcia decyzji o homeschoolingu. Rodzice opowiadając o swoich motywach, rekonstruuje je patrząc przez pryzmat roszczeń, aspiracji, oczekiwań oraz norm środowiska społecznego, w którym funkcjonują. Dlatego też **rodzicielskie motywacje nie tworzą sztywnej listy edukacyjnych preferencji, ale są wynikiem dwustronnego procesu konstruowania znaczeń, zanurzonym w określonej społecznej strukturze.** Co więcej, biorąc pod uwagę reaktywny i proaktywny charakter motywów, powstaje pytanie, czy to motywy inspirują do podjęcia decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej, czy też najpierw pojawia się decyzja, która pomaga zdefiniować i nazwać motywy? Z uwagi na brak szczegółowego modelu teoretycznego do badań nad motywacją, trudno porównywać wyniki badań pochodzące z różnych źródeł, a tym bardziej szukać rozstrzygnięć w jednym konkretnym opracowaniu poświęconym edukacji domowej. **Natomiast znaczącym dla badań nad motywacjami rodziców podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci jest fakt, iż czynniki wpływające na decyzje rodziców powinny być rozpatrywane w kontekście norm obowiązujących oraz wartości wyznawanych w środowisku społecznym badanej rodziny** (Spiegler, 2010).

2. Kapitał kulturowy i społeczny rodzin a sposoby realizacji edukacji domowej

„Kształcenie polega na wyborze odpowiednich okoliczności sprzyjających nauce”

(Illich, 2010, s.48)

„Gdyby słowo edukacja zastąpić po prostu słowem relacja, wówczas świat nagle zacząłby wyglądać zupełnie inaczej” (Wagenhofer, Kriechbaum i Stern, 2018, s.1)

Motywy rodziców podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci „stanowią w konkretnych przypadkach specjalne konfiguracje pojedynczych uzasadnień” (Budajczak, 2004, s.87), każda rodzina ma swoją niepowtarzalną, indywidualną historię związaną rozpoczęciem i urzeczywistnieniem edukacji domowej. Każda z nich żyje w odrębnym systemie uwewnętrznionych tendencji: nawyków i postaw, organicznych i psychicznych dyspozycji, postrzeżeń i działań, mających społeczno-kulturowe źródła i tworzących habitusy (Bourdieu i Passeron, 1990, s.9-11). Pierwotny habitus, jako „świat wrodzony [...] świat matczyny, [...] archetypiczna forma kulturowego dobra” (Bourdieu, 2022, s.94), stanowi podstawę późniejszej internalizacji kultury i kształtowania kolejnych habitusów, w tym szkolnego. Będąc zarzewiem wszelkich dyspozycji estetycznych, habitus tworzy system reakcji na nowe, nieznanne czynniki i treści -w celu różnicowania i budowania indywidualnych praktyk (Bourdieu i Passeron, 1990, s.26). **Uświadomione systemy i konfiguracje kulturowe urzeczywistniają się w stylu życia** (Bourdieu i Passeron, 1990, s.26) **i wzorach konsumpcji rodziny**, a te z kolei tworzą podstawę tożsamości każdego człowieka (Giddens, 2012, s.318). Habitus jest wytworem warunków życia, a różne warunki życia tworzą różne habitusy, uzależnione od kulturowego, ekonomicznego, społecznego i symbolicznego kapitału rodziny (Giddens i Sutton, 2014, s. 200). Odziedziczony kapitał kulturowy -zarówno w formie ucieleśnionej (sposób mówienia i poruszania się), jak i zobiektywizowanej (posiadane dobra kulturowe) lub zinstytucjonalizowanej (wykształcenie) (Giddens i Sutton, 2014, s.200) - posiada silny związek z kapitałem posiadanym, a położenie społeczno-kulturowe odtwarzane jest przez kolejne pokolenia (Bourdieu,1990, s.27). Szkoły systemowo stawiają w uprzywilejowanej pozycji osoby dysponujące już odziedziczonym po swojej rodzinie kapitałem kulturowym i społecznym, dlatego też system edukacji przyczynia się do reprodukcji istniejącego porządku społecznego.(Giddens i Sutton, 2014, s.201). Dlatego też rodzice, szczególnie ci motywowani światopoglądowo i pedagogicznie, nie chcą oddawać instytucji szkolnej odpowiedzialności za kształcenie i wychowanie dziecka,

inicjują edukację domową. Sposób urzeczywistniania edukacji domowej różni się w zależności od kapitału kulturowego i społecznego rodziny. Studiując dyskurs naukowy i praktyczny o edukacji domowej można jednak zauważyć pewne prawidłowości w zakresie organizacji uczenia się i nauczania.

Praktyki edukacyjno-wychowawcze rodzin w dyskursie edukacyjnym o edukacji domowej, dotyczą zarówno etapu wdrażania się do rozpoczęcia edukacji domowej, planowania czasu, metod pracy z dzieckiem czy socjalizacji. Zależą od stylu życia rodziny, posiadanego kapitału kulturowego i ekonomicznego oraz motywów podjęcia edukacji domowej (Murphy, 2012, s.110), determinowanych z kolei rodzajem podejścia do edukacji i rozumieniem celów edukacji (opisanymi w rozdz. 1.2, niniejszej rozprawy). Wiele praktyk edukacyjnych nauczania domowego jest powieleniem schematów pochodzących z habitusów szkolnych, wiele ma swoje źródło w habitusach rodzinnych (rozumianych jako środowisko rodzinne dziecka).

➤ **Odszkolnienie jako próba odwrócenia efektów przymusowej inkulturacji szkolnej**

Termin „odszkolnienie” w kontekście praktyk rodzin edukacji domowej nawiązuje semantyką do znanego manifestu Ivana Illicha „Odszkolnić społeczeństwo” (Illich, 2010). Rozpoczęcie edukacji domowej wiąże się z „odszkolnieniem”, czyli próbą odwrócenia efektów procesu przymusowego, wtórnego wpojenia kultury szkolnej i powrót do jej pierwotnej, rodzinno-domowej formy, by na tak powstałych fundamentach zbudować nowe, rodzinne praktyki edukacyjne. „Odszkolnienie” odnosi się do dawnych doświadczeń szkolnych rodziców i stanowi prawdziwe wyzwanie dla rodzin rozpoczynających edukację domową. W badaniu przeprowadzonym w 2013 w USA (Gray i Riley, 2013) w grupie 232 rodzin, aż 41,1% z nich wskazało *"deschooling of the parent's mind"* („odszkolnienie myślenia rodziców”- tłumaczenie własne) jako główne wyzwanie związane z rozpoczęciem edukacji domowej. Rodziny opisywały ten proces jako konflikt wewnętrzny pomiędzy filozofią edukacji domowej a kulturowo ugruntowanym myśleniem o tradycyjnym szkolnictwie. Konflikt polegający na „filtrowaniu” nowych treści i nowego rozumienia edukacji przez schematy myślowe wpojone drogą szkolnej przymusowej inkulturacji, stanowi istotną barierę zmiany zarówno myślenia, jak i działania, określaną mianem „horyzontu pomyślenia szkoły” (Klus-Stańska, 2018, s.17). Horyzont pomyślenia szkoły jest hamulcem zmian nie tylko

w przypadku wyboru szkolnych alternatyw przez rodziców, ale również w przypadku prób transformacji myślenia nauczycieli o edukacji czy reformowania całych systemów oświatowych.

➤ **Zaangażowanie rodziny w realizację edukacji domowej**

Wyniki badań przeprowadzone w Polsce w 2018 roku (Bielecka-Prus, 2018, s.203) wykazały, iż w 83% przypadkach to matka zaangażowana jest najbardziej w edukację swojego dziecka (ojciec w 41%, przy czym tylko w 18% ojciec jest jedyną osobą odpowiedzialną). Aż 70% kobiet z tej grupy zadeklarowało, iż ponosząc główną odpowiedzialność za edukację swojego dziecka, jednocześnie pracuje zawodowo. Około 25 % ankietowanych przyznało, iż zatrudnia dodatkowych nauczycieli lub korepetytorów, 14%- że może liczyć na edukacyjne wsparcie ze strony innych członków rodziny (dziadkowie, starsze rodzeństwo). Dla matek niepracujących edukowanie domowe dzieci jest zgodne z ich koncepcją samorealizacji, która zakłada budowanie kapitału kulturowego dziecka przy rezygnacji z pracy zarobkowej (Bielecka-Prus, 2018, s.204).

Podobne badania w Stanach Zjednoczonych wykazały (Murphy, 2012, za: Ray,1997a, s.107) iż w 88% nauczaniem dzieci zajmuje się matka, a tylko 9% z nich dzieli się obowiązkami z ojcem dziecka (Murphy, 2012, za: Gladin, s.107). Ojcowie są natomiast pośrednio zaangażowani w edukację domową, wspierając rodzinę finansowo. Nauczycielami, szczególnie w rodzinach wielodzietnych, czasami stają się starsze rodzeństwo, chociaż nie ma dostępnych badań wykazujących skalę tego zjawiska.

W Polsce od rodziców przejmujących odpowiedzialność za edukację i wychowanie swojego dziecka nie wymaga się określonego poziomu wykształcenia. W niektórych krajach rodzice podejmujący edukację domową muszą wykazać się posiadaniem odpowiedniego poziomu wykształcenia lub zdobyć specjalne certyfikaty uprawniające do nauczania (w USA), co zostało omówione w poprzedniej części rozprawy.

➤ **Metody urzeczywistniania edukacji domowej**

„The reasons to homeschool are as diverse as the methods employed” (Murphy, 2012, s. 79)

„Kształcenie polega na wyborze odpowiednich okoliczności sprzyjających nauce” (Illich, 2010, s.48)

„Cały świat to seria cudownych zdarzeń, do których jednak jesteśmy tak przyzwyczajeni, że uważamy je za coś zwyczajnego” (Bogart, 2020, s.13)

Rodzice decydując się na edukację domową, przejmują odpowiedzialność za edukację i wychowanie dziecka, co nie oznacza, że automatycznie stają się jego nauczycielami lub głównymi projektantami jego ścieżki edukacyjnej.

Metody realizowania edukacji domowej -dyskurs naukowy

Badania amerykańskie wykazały, że motywy rodziców podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci determinują metody nauki stosowane w edukacji domowej (Murphy, 2012, s.110). Mówiąc o metodach realizowania edukacji domowej mamy na myśli „system celowych czynności i środków umożliwiających wykonanie danego zadania” (Okoń, 2001, s.232), a więc konkretne sposoby nabywania wiedzy. W zależności od rodzaju stosowanych metod, różny jest także stopień zaangażowania rodzica w proces edukacyjny dziecka. Rodzice, którzy decydują się na edukację domową z powodów religijnych, najchętniej sami całościowo organizują proces kształcenia dziecka (*parent-led learning*). Natomiast rodziny, które trafiają do edukacji domowej zainspirowane czynnikami pedagogicznymi, chętniej decydują się na podejście skoncentrowane na dziecku (*child-centered learning*) lub na samokształcenie (*self-study* jako samodzielna nauka) dzieci (Murphy, 2012 s.110).

McKeon (*A Mixed Methods Nested Analysis Of Homeschooling Styles, Instructional Practices, And Reading Methodologies*, 2007, s.15-16) podaje typologię głównych podejść edukacyjnych, najczęściej stosowanych w rodzinach edukacji domowej:

- 1) **system tradycyjny**- najczęściej stosowany w edukacji domowej, polegający na realizowaniu określonej podstawy programowej: wybranej albo stworzonej przez rodzica, lub narzuconej przez system oświatowy
- 2) **unschooling** –system zakładający całkowitą wolność wyborów edukacyjnych dziecka, różniących się w zależności od osobowości i stylu uczenia się dziecka
- 3) **system eklektyczny** -polegający na „luźnym” stosowaniu połączeń różnych metod (od „prawie” tradycyjnej do „prawie” unschoolingu)
- 4) **system klasyczny** – model edukacyjny oparty na tzw. *trivium*, czyli uzależnieniu wyboru treści nauczania od etapu rozwoju funkcji kognitywnych u dziecka (etapy myślenia: konkretnego, analitycznego i abstrakcyjnego)

Bardziej szczegółowy i wyczerpujący podział metod stosowanych przez rodziny edukacji domowej zaproponował Taylor-Hough (*Are All Homeschooling Methods Created Equal? Report of Institute of Education Sciences, 2010, s.7*):

- 1) **unschooling**- system bez ustalonego planu edukacyjnego, kierowany przez dziecko i skonstruowany wokół swobodnego procesu rozwijania jego zainteresowań (unschooling został omówiony w rozdziale 1)
- 2) **klasyczna edukacja**-oparta na pamięciowym uczeniu się podstaw wiedzy w wieku dziecięcym i stopniowym rozwijaniu umiejętności oratorskich i krytycznego myślenia w wieku nastoletnim
- 3) **metoda Charlotte Mason**- polegająca na stopniowym rozwijaniu u dziecka pasji samodzielnego uczenia się i wzbudzania „miłości do nauki”

Wspomniana wyżej metoda autorstwa Charlotte Mason, żyjącej na przełomie wieków XIX i XX brytyjskiej nauczycielki, opisana została w kilku obszernych opracowaniach (publikacja zbiorcza: „The Original Home Schooling Series by Charlotte Masson”, 2012, ebook edition, USA). Choć powstała w zupełnie innych społeczno-polityczno-kulturowych realiach, nieprzystających do wyzwań świata współczesnego, do dziś stosowana jest szczególnie przez rodziny amerykańskie i angielskie, motywowane do edukacji domowej czynnikami religijnymi. Mason rozumie edukację dziecka jako naturalny proces, który powinien zachodzić w domowym, rodzinnym otoczeniu, a dziecko nie powinno być izolowane w sztucznie wykreowanym dziecięcym świecie szkoły. Edukacja to życie rodzinne, to dyscyplina nawyków i zwyczajów, respektowanie zasad posłuszeństwa z uwzględnieniem indywidualnej natury dziecka, mądre ukazywanie moralnych i intelektualnych zasad życiowych, ale również relacji pomiędzy różnymi dziedzinami wiedzy. Celem metody Charlotte Mason jest ukazanie dziecku dróg prowadzących do osiągnięcia intelektualnej i moralnej jedności oraz zaufania chrześcijańskim wartościom. (Mason, 2012, loc.4620).

- 4) **tradycyjna „szkoła w domu”** - metoda polegająca na próbie odtwarzania szkoły w domu, (uwzględniająca istnienie w domu wszelkich szkolnych atrybutów: biurka, tablicy, planu zajęć), oparta na tradycyjnych testowych metodach sprawdzania wiedzy

- 5) **nauka ze wsparciem szkół korespondencyjnych, „parasolowych” oraz organizacji oświatowych** - oparta na realizowaniu materiałów edukacyjnych dostarczonych przez ww. placówki oświatowe (min. podręczników, ćwiczeń, testów, quizów etc.)
- 6) **kooperatywy**- tworzone przez wspólnoty rodzin mających podobne podejścia do edukacji, systemy wartości i/lub cele, w których rodzice rotacyjnie przyjmują role nauczycieli i/lub ekspertów, w jednej lub wielu dziedzinach
- 7) **nauka on-line**- wykorzystująca metody uczenia się na odległość, oparta na jednym lub wielu różnych programach nauczania

Metody realizowania edukacji domowej -praktyczne dyskursy edukacyjne

W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej (w większości) i w Wielkiej Brytanii, ze względu na brak obowiązkowej państwowej podstawy programowej (a więc również brak obowiązku realizowania konkretnych treści przez dzieci nauczane domowo), istnieje możliwość swobodnego wyboru programów nauczania, tzw. *curricular programs* (Murphy, 2012, s.110). Rodzice edukujący dzieci domowo mają do dyspozycji setki programów nauczania oraz publikacji poświęconych metodyce i organizacji pracy edukacji domowej; są to nie tylko gotowe do wykorzystania programy nauczania, ale również poradniki metodyczne, pisane często przez rodziców- dla rodziców, na podstawie własnych doświadczeń i pomagające urzeczywistniać edukację domową, szczególnie rodzinom dopiero rozpoczynającym tę formę edukacji i szukającym inspiracji. Przykładem współczesnego poradnika dla odbiorców amerykańskich niech będzie „The Ultimate Book of Homeschooling Ideas. 500+Fun and Creative Learning Activities for Kids Ages 3-12” autorstwa Lindy Dobson. (Ney York, 2002), który zawiera porady dotyczące organizacji miejsca i czasu nauki w domu oraz wskazówki metodyczne kładące szczególny nacisk na sposoby nauczania poprzez doświadczanie życia codziennego. Dobson przekonuje rodziców edukacji domowej do stworzenia swojej własnej indywidualnej reformy edukacyjnej, z maksymalnym wykorzystaniem przestrzeni domowej dla celów edukacyjnych. **Sugeruje podejście do edukacji zwane „learning lifestyle” (Dobson, 2002, s.295), czyli uczenie się jako styl życia**, gdzie życie jest ciągłym poznawaniem i odkrywaniem. Kolejny, brytyjski, poradnik pt.:”Growing up without the school. Home Education Handbook” (Zieba i Lampkin, 2017), stanowi raczej bogate kompendium wiedzy o różnych formach realizacji edukacji domowej, niż

proponuje konkretne pomysły metodyczne. Natomiast w wyczerpujący sposób przybliży także szeroką tematykę związaną z realizacją edukacji domowej.

Koncepcja „miłości do nauki” to kolejne podejście do metodyki nauczania w edukacji domowej, sugerowane przez Julie Bogart w książce pt.: „Szkola w domu” (2020). Ten praktyczny poradnik doczekał się tłumaczenia na język polski i stanowi bogate źródło praktycznej wiedzy metodycznej o edukacji domowej. Według Bogart podejście do nauki wynosi się z domu, a więc rolą rodziców jest „czarowanie” i inspirowanie dziecka w procesie jego edukacji. Głównym filarem tego podejścia jest założenie długoterminowego celu edukacyjnego, że konkretne zadanie lub obszar wiedzy zainteresuje dziecko do tego stopnia, iż opanuje je do perfekcji. Aby jednak osiągnąć ten cel, rodzic powinien spróbować wejść w rolę „odważnego ucznia” i odkryć w sobie „dziecko tęskniące za wolnością”, a także uruchomić pokłady kreatywności, empatii i entuzjazmu (Bogart, 202, s.19), by móc wprowadzić dziecko do „zaczarowanej krainy nauki”, w której miłość i nauka będą się wzajemnie uzupełniać.

Kolejnym elementem metodyki nauczania w edukacji domowej jest praca oparta na **„koncepcji zostawania w tyle”** (Bogart, 2020, s.266), zgodnie z którą rodzice, znając tempo uczenia się dziecka, dostosowują do niego treści nauczania, nie sugerując się programami nauczania lub podstawami programowymi w tym zakresie.

O nauce opartej na entuzjazmie, ciekawości świata i naturalnej dziecięcej umiejętności zabawy mówi Andre Stern, którego publikacje cieszą się sporą popularnością w środowiskach rodzin edukacji domowej w Polsce. Ten muzyk, kompozytor, pisarz, dziennikarz, a przede wszystkim propagator edukacji domowej podróżujący ze wykładami po całej Europie, swoje wspomnienia z dzieciństwa opisał w książce „..I nigdy nie chodziłem do szkoły”, (2016). Andre Stern, zainspirowany publikacjami sir Kena Robinsona, doradcy edukacyjnego, autora licznych krytycznych opracowań o krytycznej kondycji współczesnej edukacji, stworzył **koncepcję tzw. ekologii dzieciństwa**, zakładającą przemodelowanie fundamentalnych zasad kształcenia dzieci (Stern, 2016; Stern, 2018, s.9) **postrzegającą pracę pedagogiczną w kategoriach zabawy i podążania za „dzieckiem, które jest uczniem z natury”** (Stern, 2016, s.17). Ten „absolwent edukacji domowej” postrzega proces uczenia się przez pryzmat **zasad neurobiologii**, dostarczającej dowodów, iż mózg uczy się wtedy, gdy wpada w zachwyt, a „entuzjazm jest kluczem do wszystkiego” (Stern, 2016, s.8). Natura obdarowała dzieci

w umiejętność reagowania zachwytem na otaczający je świat, po to, by ułatwić proces uczenia się (Żylińska, 2013, s.65), uruchamiać ciekawość i inicjować zainteresowania, które z kolei wpływają na motywację do nauki (Żylińska, 2013, s.57). Stern postrzega **edukację jako relację** – w swoim manifeście ekologii dzieciństwa (Stern, 2016) nawołuje rodziców do „siania entuzjazmu”, rozwijania pasji dziecka oraz zaufania jego naturalnym procesom uczenia się, a także przestrzega przed gaszeniem ich wrodzonej ciekawości eksplorowania świata (Stern, 2016, s.20). Ten aktywny propagator edukacji domowej jest współautorem głośnej i popularnej w społeczności rodzin edukacji alternatywnej publikacji „Alfabet. Strach albo miłość.” (2018), która doczekała się także ekranizacji w postaci filmu dokumentalnego.

Niepełnosprawność dziecka jest jednym z motywów podejmowania edukacji domowej (Long i Danehi, 2022, s.8), więc w dyskursie praktycznym o edukacji domowej znaleźć można publikacje dedykowane rodzicom dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. **Reguły i strategie nauczania domowego dziecka będącego w spektrum**, oparte na atmosferze miłości, bezpieczeństwa i radości oraz akceptacji i zrozumieniu jego zaległości w nauce, przedstawia Wendela i Siobhan Marsh w książce pt.: „Edukacja domowa dzieci w spektrum autyzmu. Nastaw się na sukces”.

W przestrzeni dyskursu praktycznego o edukacji domowej pojawiły się także polskie publikacje. Zarówno „Edukacja domowa jako styl życia” Agaty Głazewskiej (2018), jak i „Droga w nieznaną. Edukacja domowa dla początkujących” Kornelii Owart (2021) mają formę **poradników dla rodzin rozpoczynających edukację domową**, szczególnie tych motywowanych czynnikami religijnymi. Obie pozycje są próbą subiektywnego przedstawienia świata edukacji domowej, a właściwie odtworzenia tego świata na postawie swoich własnych doświadczeń rodzinnych i mogą stanowić źródło inspiracji do rozważań nad podjęciem edukacji domowej oraz refleksji nad metodyczno-organizacyjnymi sugestiami jej urzeczywistniania. Edukacja domowa jest leitmotiwem jednego z numerów czasopisma „Kreda. Magazyn kreatywnej edukacji” (nr 1/2018). W artykule „Sposób na edukację domową” autorki wymieniają różne sposoby realizowania edukacji domowej, umieszczając na jednej liście metody pracy i formy organizacyjne realizowania edukacji domowej (Marszałek w: „Kreda. Magazyn kreatywnej edukacji” nr1/2018, s10-13). I tak obok **worldschoolingu** (będącego formą organizacji edukacji domowej związanej ze stylem życia rodziny), **kooperatyw edukacyjnych** (będącego formą organizacyjną polegającą na współpracy kilku rodzin edukacji domowej) oraz

edukacji leśnej i nauki w terenie, wymienia się **unschooling**, **edukację klasyczną**, **metodę Marii Montessori**, **metodę Charlotte Manson**, **guwernera** (a więc metodę zwaną „szkoła w domu”: Taylor-Hough, 2010, s.7) oraz **metodę „trochę z tego, trochę z tamtego”** (czyli eklektyczną, McKeon (2007, s.15-16). Co warte podkreślenia, w polskim dyskursie praktycznym **unschooling** wymieniany jest jako metoda chętnie stosowana przez polskie rodziny (Owart, 2021 s.112; Marszałek w „Kreda” 1/2018, s.11) i zyskało potoczne znaczenie jako „nauka nieformalna” (lektury, rozmowy, spotkania z ciekawymi ludźmi, nauczanie przez doświadczanie życia), podczas gdy w warunkach polskiego prawodawstwa unschooling w rozumieniu filozofii edukacji i wychowania jest właściwie niemożliwy do realizacji -choćby ze względu na obowiązek szkolny i związany z nim obowiązek realizowania państwowej podstawy programowej. **Unschooling więc w polskim dyskursie praktycznym oznacza jedną z metod pracy z dziećmi edukowanymi domowo, a nie podejście do edukacji, rozumiane jako efekt uboczny życia rodzinnego (Kreda, 1/2018) wynikający z filozofii rodzicielstwa (Martin, 2009).**

Bogatym źródłem inspiracji dotyczących metod pracy w edukacji domowej są **zasoby internetowe**. Osoby doświadczające edukacji domowej, rodzice i młodzież, tworzą wiele ogólnodostępnych audiowizualnych materiałów o edukacji domowej, w tym o metodach pracy w edukacji domowej- dostępnych na YouTube, Facebooku lub Instagramie. Odrębną grupę materiałów audiowizualnych stanowią materiały dostępne na platformach edukacyjnych szkół przyjaznych edukacji domowej, do których dostęp mają, po zalogowaniu, rodziny współpracujące. Uczniowie korzystający z internetowych źródeł wiedzy realizują **metodę nauki on-line** (Taylor-Hough, 2010, s.7), przy czym należy wspomnieć, iż zazwyczaj jest ona dopełnieniem innych metod uczenia się, choć coraz bardziej popularną -szczególnie od czasów pandemii Covid-19. O ile w USA czy w Wielkiej Brytanii zasoby internetowe dedykowane rodzinom edukacji domowej są bardzo bogate i zróżnicowane, o tyle w Polsce baza e-zasobów dla dzieci edukowanych domowo jest dopiero w fazie rozwoju, a największą szkołą internetową edukacji domowej jest obecnie Szkoła w Chmurze z siedzibą w Warszawie (patrz rozdział 2.1. „Edukacja domowa w polskim systemie edukacji”). W czasie pandemii w Polsce, w związku ze znacznym wzrostem ilości dzieci podejmujących edukację domową, pojawił się nawet darmowy e-book w formie merytorycznego poradnika dla dyrektorów placówek oświatowych „Nauczanie domowe, czyli realizacja obowiązku szkolnego poza

szkołą: warunki realizacji nauczania domowego, ocenianie i klasyfikacja uczniów, świadectwo ucznia w edukacji domowej, informacja o gotowości szkolnej” (Miklasiński, 2021), co świadczy o stale rosnącym zainteresowaniu tą alternatywną formą edukacji.

Ogólną tendencją we współczesnej edukacji domowej jest jednak fakt, **niezależne domowe nauczanie ustępuje miejsca realizacji programów nauczania w domu** (Holt, 2007, s.23).

➤ **Planowanie czasu w edukacji domowej**

Planowanie czasu w edukacji domowej -dyskurs praktyczny

Planowanie czasu nauki w rodzinach edukacji domowej zależy od stylu życia, wyznawanych wartości i upodobań rodziny (Owart, 2021, s.112). Rodziny o unschoolingowym podejściu do rodzicielstwa i edukacji, nie planują zajęć edukacyjnych, a kluczowym założeniem tej radykalnej filozofii wychowania jest zaufanie dziecku, iż samo wybierze właściwą i interesującą dla siebie wiedzę, znajdując inspiracje w otaczającym go środowisku. Unschoolingowy model rodzicielstwa dotyczy nie tylko rozumienia edukacji, ale również wszelkich kwestii związanych z socjalizacją i inkulturacją (Martin, 2009, loc.136). Unschooling rozumiany jako metoda pracy w edukacji domowej zakłada samokształcenie dziecka (tzw. *self-study*) (Muphy, 2012 s.110) w czasie i formie dowolnie wybranej przez dziecko.

W przypadku rodzin, w których rodzice biorą bezpośredni lub pośredni udział w edukacji swojego dziecka i są twórcami lub współtwórcami jego edukacyjnej ścieżki (podejście tzw. *parent-led, child-centered*; Muphy, 2012 s.110) pierwsze kroki w edukacji domowej często wiążą się z próbami odwzorowywania szkolnego planu lekcji w domu. Planowanie czasu nauki według planu lekcji jest podstawą tradycyjnej metody, zwanej „szkoła w domu” (Taylor-Hough, 2010, s.7). Większość rodzin z czasem zaczyna przedkładać **rutynę** nad grafik (Bogart, 2020, s. 263) i żyć swoim własnym rodzinnym rytmem zajęć. Znacząca w kontekście rodzinnych rutyn jest rola rytuałów i rytmów dziecięcych (Stern, 2021). W sternowskiej koncepcji uczenia się (Stern, 2021, s.119) zakładającej, że „uczenie nie zależy od nas, tylko nam się przydarza”, zabawa, naśladowanie i odtwarzanie (tzw. wielkie rytuały) zajmują centralne miejsce. Natomiast sam rytm dobowy funkcjonowania rodzin edukacji domowej jest kwestią trudną do uogólnienia: niektóre rodziny funkcjonują jak „ranne ptaszki”(czyli rozpoczynają wcześniej dzień),

„sowy” (rozpoczynające dzień później) oraz „ranne sowy”(zmieniające swój rytm w zależności od sytuacji) (Owart, 2021, s.113).

Planowanie czasu w edukacji domowej -dyskurs naukowy

Średnia godzin spędzanych dziennie przez dzieci w edukacji domowej na formalnym uczeniu się wynosi od 3 do 5 godzin. (Murphy, 2012, s.108). Kwestia planowania zajęć jest tak indywidualna, że nie istnieje standaryzowany model spędzania czasu, który można by odnieść do całej populacji rodzin edukacji domowej. Mogę odwołać się natomiast do pewnych ogólnych prawidłowości (Murphy, 2014) wynikających z porównania czasu poświęconego nauce przez dzieci uczące się domowo i dzieci uczące się w szkołach. Te nauczone domowo spędzają znacznie mniej czasu na planowej nauce, niż ich szkolni rówieśnicy, ale za to większość czasu przeznaczanego na planową naukę poświęcają na samokształcenie.

➤ **Socjalizacja jako proces przekazywania wartości**

„Socjalizacja jest zawsze wpajaniem wartości”(Bourdieu, 1977, s.23)

Według definicji (PWN Leksykon, 2000, s.204) socjalizacja to „**proces i rezultat przekazywania jednostce systemów wartości, norm i wzorów zachowań obowiązujących w danej zbiorowości**”. W przypadku dzieci nauczanych domowo, socjalizacja zachodzi przede wszystkim w środowisku rodzinnym. Badania naukowe oraz komentarze związane z socjalizacją dzieci nauczanych domowo skupiają się jednak głównie na aspekcie **socjalizacji jako przekazywania jednostce umiejętności związanych z wejściem w świat społecznych instytucji**. Ponieważ w edukacji domowej dzieci nie mają bezpośredniego kontaktu z instytucją szkolną lub, tak jak w Polsce, w związku z realizacją obowiązku szkolnego i nauki kontakt ten jest zredukowany do obowiązkowych egzaminów klasyfikacyjnych, w przestrzeni publicznego dyskursu często pojawia się temat „zaburzonej socjalizacji”, (Budajczak, 2004, s.54), rozumiany jako głosy z troską o prawidłowy rozwój dzieci w obszarze nabywania kompetencji społecznych. Nieobecność instytucji szkolnej w codziennym życiu dzieci edukowanych domowo nie oznacza, iż są one izolowane od świata zewnętrznego i nie podlegają oddziaływaniom instytucji wychowujących innych, niż szkoła. Integralnym elementem edukacji domowej są tematyczne zajęcia w domach kultury, klubach i kołach zainteresowań przy świetlicach osiedlowych, w ośrodkach sportowych, harcerstwie, udział w lekcjach muzealnych czy w zajęciach oferowanych przez szkoły demokratyczne

(quasi-szkoły)- aż 81 % rodzin deklaruje udział w ww. zajęciach (Bielecka-Prus, 2018, s.215). W USA odsetek ten sięga aż 98 % (Tillman, 1995) i są to następujące formy zajęć: wspólnoty religijne, kluby sportowe, tematyczne grupy zajęciowe, wycieczki plenerowe, zawody i olimpiady sportowe i naukowe, udział w młodzieżowych organizacjach skautowskich, programy biblioteczne, praktyki zawodowe, pomoc sąsiedzka, „babysitting” (dzienna opieka nad młodszymi dziećmi), opieka nad starszymi osobami, praca zarobkowa (Tillman, 1995; Ray, 2009, s.5). Ważną formą socjalizacji są wzajemne kontakty rodzin edukujących dzieci domowo, które deklaruje aż 77% ankietowanych rodzin (Bielecka-Prus, 2018, s.2016). Współpraca rodzin dotyczy regularnego naprzemiennego prowadzenia zajęć edukacyjnych z dziećmi lub spotkań odbywających się w formie stacjonarnych zjazdów integracyjnych tudzież internetowych czatów. W większości wyżej wymienionych aktywności biorą udział całe rodziny, co sprawia, iż dzieci nauczane domowo mają na co dzień zapewnione częste kontakty z różnymi wiekowo grupami, w tym z osobami dorosłymi, co wpływa na rozwój ich kompetencji społecznych (Ray, 2009, s.6). Badania porównawcze, sprawdzające poziom podstawowych umiejętności społecznych, a więc: współpracy, asertywności, empatii i samokontroli wykazały, iż we wszystkich wymienionych obszarach dzieci edukowane domowo wypadają znacznie lepiej, niż ich szkolni rówieśnicy (Medlin, 2006). Co więcej, homeschoolerzy w kontaktach rówieśniczych wykazują mniejsze problemy z zachowaniem, niż ich szkolni koledzy (Ray, 2009, s.5). Wyznacznikiem socjalizacji jest również samoocena i w tej kategorii dzieci realizujące edukację domową również plasują się powyżej norm w skali SEI (*Self-Esteem-Index*) (Tillman, 1995). Brak instytucjonalnego nauczania szkolnego nie wpływa na obywatelskie postawy- amerykańskie badania wykazały, iż 76% dorosłych w wieku 18-24 lat, będących „absolwentami” edukacji domowej, bierze udział w wyborach, podczas gdy osoby z tej samej grupy wiekowej po szkolnym nauczaniu instytucjonalnym, tylko w 29 procentach. Dorośli po nauczaniu domowym częściej angażują się w prace społeczne i wolontariat, a także częściej stają się członkami organizacji społecznych (Ray, 2009, s.6).

W dyskursie praktycznym o edukacji domowej kwestia socjalizacji omawiana jest głównie w kontekście uspołeczniania (Słownik PWN, 1966, s.476), czyli procesu przystosowania jednostki do życia w społeczeństwie (Słownik Języka Polskiego PWN, online). W edukacji domowej ów proces odbywa się przede wszystkim w środowisku rodzinnym (Owart, 2021, s.91). Wiele rodzin podejmujących edukację domową to

rodziny wielodzietne i wielopokoleniowe, wychowawczo i edukacyjnie „samowystarczalne” , w których proces uspołeczniania przebiega w gronie członków rodziny. Wewnątrzrodzinne relacje opierają się w takiej rodzinie na naturalnym podziale obowiązków, wzajemnym zaangażowaniu, praktykowaniu opiekowania się młodszym rodzeństwem przez starsze, kultywowaniu tradycji rodzinnych, np. corocznych zjazdów (Głazewska, 2018, s.118). Warto wspomnieć również o kontaktach dzieci edukowanych domowo ze szkołami przyjaznymi edukacji domowej, które proponują udział w wycieczkach, spotkaniach rodzin edukacji domowej, piknikach, cyklicznych warsztatach i projektach (np. Moracz English Theatre, <https://moracz.edu.pl/moracz-english-theatre/>). Dzieci edukowane w tzw. quasi-szkołach uczęszczają na zajęcia stacjonarne, oparte na zasadach funkcjonowania placówek demokratycznych i leśnych.

Wróćmy jednak do definicji socjalizacji jako przekazywania jednostce systemów wartości, norm i wzorów zachowań obowiązujących w danej zbiorowości (PWN Leksykon, 2000, s.204). Układ wartości i ocen, zbiór norm i przepisów oraz zdania opisujące rzeczywistość przyrodniczą, społeczną i kulturową, tworzą przekonania, składające się na strukturę światopoglądu (Encyklopedia PWN). Ponieważ zadaniem instytucji szkolnej jest kształcenie i wychowywanie (a więc formowanie, zmienianie i wpływanie) dzieci i młodzieży (Milerski i Śliwerski, 2000, s.227), przyczynia się ona do kształtowania światopoglądu dziecka. Z uwagi na swoje społeczno-polityczne uwikłanie, szkoła jest miejscem symbolicznego przymusu kulturowego (Bourdieu i Passeron, 1990, s.23) i strukturalnego (Klus-Stańska, 2018, s.201), miejscem przekazywania ideologii politycznej w programach nauczania (Śliwerski, 2015a, s.152) urzeczywistnionych w podręcznikach szkolnych oraz reprodukcji porządku społecznego dominującej grupy społecznej (Bourdieu i Passeron, 1990, s.257). Rodzice rozważający decyzję o podjęciu edukacji domowej często są krytycznie nastawieni do przedstawiania dzieciom szkolnego obrazu świata, „jako jedynie słusznego” (Klus-Stańska, 2018, s. 201). Zdają sobie sprawę, iż szkoła, posiadając władzę „przekładu norm zewnętrznych”, wytwarza u uczniów określony stosunek do kultury i wpływa na warunki jej nabywania (Bourdieu i Passeron, 1990, s. 257). Odwołam się więc w tym miejscu do motywacji światopoglądowych podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci, deklarowanych przez 52% ankietowanych rodziców (Bielecka-Prus, 2018, s.160-161). Badania przeprowadzone w Polsce wskazują na **konflikt wartości religijnych i rodzinnych oraz natury moralnej, odnoszących się do środowiska szkolnego - z ideologiami**

szkolnymi. Socjalizacja więc, jako przekazywanie dziecku systemów wartości, norm i wzorów zachowania, jest naturalną konsekwencją decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej, motywowanej światopoglądowo. Co ciekawe, badania amerykańskie wykazały (przy braku takowych w Polsce) brak różnic w etycznym myśleniu i zachowaniu dzieci nauczanych domowo i szkolnych. (Medlin, 2013). Prawdą jest, że rodzice w edukacji domowej mają silny wpływ na wychowanie i przekonania religijne swoich dzieci. Z drugiej strony zaś badania przeprowadzone w USA dowodzą, iż w 70% przypadków dziecko pozostaje wierne religii wyniesionej z domu, bez względu na to, czy było edukowane domowo, czy nie. Natomiast dzieci edukowane domowo wykazują mniejszą podatność na antyspołeczne zachowania lub nielegalne działania (Medlin, 2013).

➤ **Kapitał ekonomiczny a efekty kształcenia w edukacji domowej**

Dzieci nauczane domowo osiągają wyższy centyl lub uzyskują statystycznie większą liczbę punktów we wszystkich standaryzowanych testach oraz egzaminach wstępnych do szkół średnich i wyższych sprawdzających wiedzę, niż ich szkolni rówieśnicy (Ray, 2009, s.2; Mupphy, 2012, s.135-137). Wyniki badań wykazały, iż status materialny rodziny nie ma wpływu na wyniki w nauce dzieci nauczanych domowo, które są albo na poziomie wyników ich szkolnych rówieśników, albo je przewyższają. W przypadku dzieci szkolnych zauważono znaczną korelację słabej finansowej kondycji rodziny ze słabymi wynikami w nauce (Murphy, 2012, s.137). Jediną zależnością od kapitału ekonomicznego rodziny, zidentyfikowaną w obszarze poznawczym, którą potwierdziły wyniki badań amerykańskich, jest jej wpływ na rozwój umiejętności poznawczych -im wyższe dochody rodziny, tym wyższy poziom umiejętności poznawczych u dzieci (Ray, 2010; Murphy, 2012 za: Rudner, 1999).

3. Edukacja domowa a podmiotowość dziecka. Samokształcenie, samoregulacja, samowiedza

Analizy porównawcze wyników standaryzowanych testów i egzaminów wstępnych do szkół średnich w USA wykazują, iż dzieci edukowane domowo (Murphy, 2012, s.135; Ray 2009, s.2; Ray 2010) zazwyczaj wypadają lepiej, lub co najmniej na tym samym poziomie, co ich szkolni rówieśnicy. Wyniki badań różnią się w zależności od roku i miejsca ich przeprowadzania a także od wieku biorących w nich udział dzieci. System amerykańskiej oświaty jest trzyetapowy: pierwszy etap zaczyna się, w zależności od

stanu, między 5-7 rokiem życia i kończy na 6 klasie, po klasie 7 zaczyna się etap drugi: nauka na poziomie szkoły średniej, po którym, w ramach etapu trzeciego, zaczyna się nauka akademicka (Lib, 2018). W ogólnokrajowym badaniu przeprowadzonym w USA w 1999 roku (Rudner, 1999) wyniki standaryzowanych testów osiągnięć wykazały, iż wszystkie dzieci z oddziałów 1-12 nauczone domowo oscylują w granicach pomiędzy 76 a 91 percentylem. Dla porównania, statystyczne wyniki bliźniaczych grup dzieci kształcących się w szkołach państwowych w USA wskazują 50 percentyl (Ray, 2009, s2). Badanie Rudnera wykazało również, (1999), że dzieci edukowane domowo z klas 1-4 przewyższały wiedzę o cały rok swoich rówieśników ze szkół zarówno państwowych, jak i prywatnych. Z kolei dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczone domowo wykazują większe postępy w czytaniu i pisaniu, niż ich koledzy i koleżanki uczęszczający do szkół.

Nauczanie domowe na podstawowym i średnim etapie nauki ma swoje przełożenie w akademickich karierach studentek i studentów, którzy statystycznie mają większe szanse na sukces i efektywne wykorzystanie swoich potencjałów na studiach wyższych (Murphy, 2012, s.155).

➤ **Kryteria efektywności kształcenia w formie edukacji domowej.**

Według Murphiego (2012, s: 155-160) najważniejsze jest **zaangażowanie rodziców**, czyli czas i środki finansowe poświęcone na edukację dzieci oraz ich osobista odpowiedzialność za edukacyjny i społeczny rozwój. Kolejnym ważnym czynnikiem jest **intensywne indywidualne zaangażowanie w samokształcenie**, ważniejsze nawet niż wybór formy i metody nauczania. **Większa efektywność wykorzystania czasu** jest bardzo ważnym kryterium sukcesu w edukacji domowej. Dzieci nauczone domowo paradoksalnie spędzają więcej czasu **angażując się w proces uczenia się**, niż ich szkolni rówieśnicy, biorący udział w kolejnych lekcjach. W edukacji domowej **aktywności** związane z kształceniem **dostosowane są do potrzeb i zainteresowań dzieci** i zachodzą w pozytywnym, **przyjaznym i bezpiecznym środowisku domowym**.

➤ **Pozytywne efekty edukacji domowej.**

Rozważając pozytywne efekty edukacji domowej, odnoszę się do specyfikacji Meighana, według której **nauczanie domowe jest najbardziej typowym przykładem autonomicznego podejścia do edukacji** („Home based education”, case study 3/1, 2007). Chociaż wiele rodzin rozpoczyna tę alternatywną formę kształcenia od

odwzorowywania „szkoły w domu”, opartego na uczeniu się kierowanym przez rodziców (*parent-led learning*), to z czasem podejście do edukacji ewoluje w kierunku **samodzielnie kierowanego uczenia się** (*learner-managed learning*) (Meighan, 2007, loc.664). Konsekwentnie więc, według wyszczególnionych wskaźników, wyodrębniłam pozytywne efekty edukacji domowej, jako autonomicznego podejścia do edukacji.

- 1) W zakresie efektów kształcenia największym dobrodziejstwem edukacji domowej jest przede wszystkim wywołanie u dziecka **efektu naturalnego uczenia się**, (Meighan, 2007,loc.664)opartego na holtowskiej postrzeganiu dziecka jako ucznia z natury. Dziecka, którego uczenie się nie jest wynikiem nauczania, a ciągłych, „naturalnych jak oddychanie”, aktywności edukacyjnych (Holt, 2007, s.38).
- 2) **Bezpośredni dostęp do społeczeństwa informacyjnego** to kolejna korzyść edukacji domowej, która pozwala na wyswobodzenie się ze sztywnych szkolnych programów, będących nośnikiem dominujących ideologii politycznych. Powstanie szkół tłumaczyło z jednej strony zapotrzebowanie na wiedzę rozwijającej się epoki przemysłowej, a z drugiej- trudny dostęp do wiedzy. Rozporządzenie wiedzą, władza nad wiedzą, (Foucault, 1993, s.34) którą posiadają szkoły- w epoce cyfryzacji i nieograniczonego dostępu do informacji nie znajduje uzasadnienia (Meighan, 2007, s. 686) poza reprodukcją ideologii politycznych i „wpajaniem kolejnym generacjom określonych wartości”(Bourdieu i Passeron, 1990, s.17).
- 3) Bardzo ważną korzyścią płynącą z edukowania domowego jest **możliwość adaptowania wielu metod uczenia się i** dostosowywania ich do unikalnych potrzeb dziecka i rodziny, w czym pomaga **efektywne wykorzystanie czasu**.
- 4) **Przyjazne środowisko uczenia się** ma kluczowe znaczenie w kontekście stopniowego przejmowania przez dzieci **odpowiedzialności za zarządzanie swoją edukacją** (Meighan, 2007, s.739).
- 5) Przejmowanie odpowiedzialności za swoją edukację wyraża się w stopniowym przechodzeniu od nauczania i pomocy rodziców do **autonomicznego uczenia się**, bazującego na umiejętnościach samodzielnego planowania, realizacji i weryfikacji własnych zajęć edukacyjnych. W praktycznym dyskursie o edukacji domowej, w kontekście samodzielności uczenia się, wspomina się o wolności rozporządzania czasem przez dziecko, o możliwości podejmowania

samodzielnych decyzji, **samomotywacji (motywacji wewnętrznej)** oraz przyzwoleniu na naukę na własnych błędach (Kreda 1/2018, s.39).

- 6) **Możliwość rozwijania inteligencji dziecka**, zgodnie z teorią inteligencji wielorakich (min. Howarda Gardnera -Meighan, 2007, loc.787), jest kolejną korzyścią domowego nauczania. Swobodny wybór i dostosowanie metod pracy do potrzeb dziecka pozwala także na maksymalne wykorzystanie wszystkich zasad efektywnego uczenia się, zdefiniowanych przez **neurodydaktykę** (Żylińska, 2013):

- dziecko uczy się poprzez zabawę,
- dziecko lepiej zapamiętuje, gdy jest emocjonalnie zaangażowane w aktywność,
- wybór aktywności angażujących wszystkie zmysły, synchronizuje pracę prawej i lewej półkuli
- chwile odpoczynku podczas nauki pozwalają lepiej zapamiętywać wiedzę

- 7) **Bliski**, oparty na głębokiej więzi, **kontakt dziecka z dorosłymi** występującymi w roli opiekunów, trenerów i kierowników uczenia się oraz nieskończona ilość **okazji do eksperymentowania i doświadczania** w środowisku domowym składa się na definicję edukacji, bo przecież „**edukacja to relacja i działanie**” (Holt, 2007, s.27)

- 8) Jak już wspomniałam wcześniej, dzięki temu, iż kompetencje społeczne kształtowane są w rzeczywistym, a nie sztucznie wykreowanym świecie szkolnym, dzieci edukowane domowo są **bardziej dojrzałe społecznie, wykazują więcej społecznych umiejętności i mają mniej problemów z zachowaniem**. Dziecko nabywa umiejętności, które może wykorzystać w ciągu całego życia (Dobson, s.296), gdyż uczy się i wychowuje w naturalnym środowisku domowym, a nie w szkolnej, nieprzystającej do życia instytucji szkolnej (Stebnicki, 2014, s.35).

- 9) W przypadku rodzin z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, **rodzicielska satysfakcja z postępów** dziecka to najczęściej wymieniany pozytywny efekt domowej edukacji, opartej na korzyściach płynących z **wolności wyboru** źródeł wiedzy, zakresu podstawy programowej (nie dotyczy Polski) oraz codziennych rutyn odpowiadających indywidualnym potrzebom dziecka. W kontekście wolności wyboru źródeł wiedzy rodzice wskazywali na korzystanie z zasobów internetowych oraz pomocy specjalistów-edukatorów (Cook, Bennett, Lane i Mataras, 2018).

III. METODOLOGICZNA KONCEPCJA BADAŃ WŁASNYCH

„Zdziwienie jest rdzeniem badania naukowego, podstawą zdolności do dostrzegania luk w naszej wiedzy i problemów do rozwiązania” (Klus-Stańska, 2018, s.16)

1. Przesłanki wyboru problematyki badawczej

„Podstawą decyzji i działania musi być zrozumiały powód” (Czerepaniak, 2006, s.149)

Inspiracją do wyboru problematyki badawczej są przede wszystkim moje osobiste doświadczenia, związane z nauczaniem dzieci w domu oraz współpracą z rodzinami podejmującymi edukację domową. Impulsem do naukowych dociekań w obszarze edukacji domowej była konfrontacja moich doświadczeń z publikacjami naukowymi oraz wnioskami płynącymi z konferencji poświęconych edukacji alternatywnej w Polsce, która obnażyła konieczność dalszego badania kontekstów i aspektów rzeczywistości usytuowanej na obrzeżach polskiego systemu oświatowego. Tematyka edukacji domowej w polskim dyskursie naukowym jest w dalszym ciągu bardzo rzadko podejmowana, a konteksty

Jako koordynatorka edukacji domowej oraz nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, byłam odpowiedzialna za zorganizowanie od podstaw struktur i stworzenia dokumentacji pozwalającej na przekształcenie szkół: podstawowej i liceum ogólnokształcącego, w placówki edukacyjne przyjazne edukacji domowej. W ciągu trzech lat, w ramach rekrutacji, odbyłam kilkaset spotkań z rodzinami rozważającymi odejście od tradycyjnego modelu szkoły, w poszukiwaniu alternatywnych rozwiązań edukacyjnych dla swoich dzieci. Spotkania z rodzinami pozwoliły mi zaobserwować procesualną naturę podejmowania decyzji o rozpoczęciu domowego nauczania dla swoich dzieci oraz bliżej przyjrzeć się rodzicielskim motywacjom. Zauważyłam, iż proces odejścia od tradycyjnego modelu szkoły ku edukacji domowej jest konsekwencją wielomiesięcznego, a czasem wieloletniego procesu, który, w związku z różnymi doświadczeniami rodzin, jest ściśle związany z krytyczną oceną obecnego systemu oświaty w naszym kraju i dążeniami rodziców do zapewnienia swoim dzieciom optymalnych, wychowawczych i edukacyjnych, warunków do rozwoju. Dotychczasowe publikacje naukowe poświęcone edukacji domowej w Polsce skupiają się przede wszystkim na aspekcie funkcjonowania rodziny w edukacji domowej (w kontekstach edukacji domowej jako: stylu życia lub alternatywy edukacyjnej dla dzieci zdolnych) lub na efektach kształcenia i wychowania dzieci nauczanych domowo (np. konferencje naukowe: Edukacja domowa a sedno

edukacji, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, 08.09.2018; prof. Kielar-Turska, *Wartości edukacji domowej: poznawcze osiągnięcia dzieci i oczekiwania rodziców*, Konferencja Poza dyskursem nauczania. Kierunki zmian teorii i praktyki wczesnej edukacji, Warszawa, 16.11.2018). **Przedstawienie edukacji domowej jako konsekwencji wieloetapowego procesu emancypacji przez edukację**, pozwoli badać to alternatywne zjawisko edukacyjne w szerokim pryzmacie dynamicznie zmieniających się realiów życia społecznego i politycznego. W części teoretycznej pracy wskazuję, jakie formy edukacyjnych działań, w zależności od przyjętych ram teoretycznych, definiowane są jako edukacja domowa, jakie są historyczne źródła podziału środowisk edukacji domowej, jakie jest miejsce edukacji domowej na mapie polskiego systemu oświaty i w dyskursie edukacyjnym. Na bazie teorii oporu emancypacyjnego tworzę własny model teoretyczny odnoszący się do mechanizmów determinujących procesualny charakter podejmowania edukacji domowej oraz schemat ukazujący naturę motywacji do edukacji domowej.

Uważam, że w związku z dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością, pojawiła się potrzeba ukazania edukacji domowej w Polsce jako papierka lakmusowego ciągłych sporów politycznych i światopoglądowych w społeczeństwie, niestabilnego prawa oświatowego oraz zagrożeń i lęków związanych z pandemią. Ponieważ liczba dzieci realizujących obowiązek szkolny i nauki w formie edukacji domowej w Polsce stale rośnie, niezbędne jest rozpoznanie i przeanalizowanie aktualnego rozumienia edukacji domowej w Polsce i zdefiniowania jej nowych kontekstów i znaczeń- przy założeniu teoretycznego emancypacyjnego modelu jej podejmowania .

2. Założenia badań własnych.

„Teorie są siłą napędową badania” (Silverman, 2012, s.137)

2.1 Badania pilotażowe i ich wpływ na ujęcie tematu i metodologię rozprawy

Impulsem do badań pilotażowych był znaczny wzrost liczby rodzin ubiegających się o podjęcie edukacji domowej, który rozpoczął się wraz z wybuchem pandemii COVID-19 w Polsce. Punktem odniesienia do sprecyzowania celu badania i postawienia pytania badawczego były wyniki badań wstępnego raportu pt.: „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie pandemii koronawirusa” (Ptaszek, Bigaj, Dębski, Pyżalski i Stunża, 2020). Raport obnażał słabości systemu szkolnictwa powszechnego w

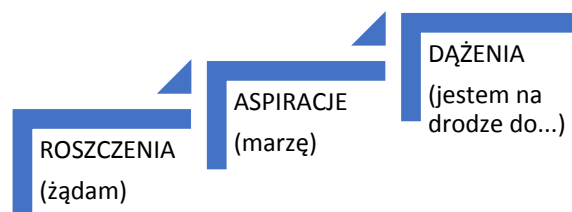
Polsce w dobie pandemii, wskazując na znaczne obniżenie efektywności nauczania i towarzyszące mu pogorszenie zdrowia psychicznego dzieci uczących się w formie zdalnego nauczania. Głównym celem badania pilotażowego było rozpoznanie wpływu ekstraordynaryjnej sytuacji w polskich szkołach, wywołanej pandemią covid-19, na motywy podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci w tym okresie. Sformułowałam następujące pytanie badawcze,;: „*czy edukacja domowa w dobie pandemii jest ucieczką od niedogodności zdalnego nauczania, czy społeczno-wychowawczą potrzebą*” (Poruszek, 2021, s.24).

Badania pilotażowe przeprowadziłam w okresie od lipca 2020 roku do lutego 2021 roku, na podstawie wstępnych, rekrutacyjnych rozmów z rodzicami zgłaszającymi swoje dzieci do edukacji domowej do szkoły podstawowej i liceum, prowadzonych przez jedną z warszawskich fundacji szkolnych. Rodzice ubiegali się o zgodę dyrektorów ww. szkół na realizowanie kolejno: obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego (w klasie tzw. zerowej), obowiązku szkolnego (w klasach 1-8) i obowiązku nauki (w klasach pierwszej i drugiej liceum ogólnokształcącego). Z uwagi na pandemiczne zagrożenie, rozmowy rekrutacyjne odbywały się w formie spotkań on-line, za pośrednictwem platformy zoom. W rozmowach uczestniczyła koordynatorka do spraw edukacji domowej (autorka rozprawy), dyrektorka lub wicedyrektorka szkoły oraz rodzic lub oboje rodziców. Badanie miało charakter jakościowy i zostało przeprowadzone metodą indywidualnych wywiadów ustnych otwartych, standaryzowanych i nieustrukturalizowanych (Jemielniak, 2012, s. 113), na podstawie wcześniej przygotowanych pytań rekrutacyjnych. Główne pytanie skierowane do rodzica (lub rodziców) dotyczyło motywów podjęcia decyzji o edukacji domowej. Podstawą do badań pilotażowych były notatki tylko z tych rekrutacji, które zakończyły się pozytywną obustronną decyzją o rozpoczęciu edukacji domowej. Materiał badawczy analizowałam w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie dotyczące przyczyn podjętych przez rodziców działań, skutkujących decyzją odejścia od szkoły systemowej ku edukacji domowej. Co trzecia rodzina, spośród 31 przyjętych do edukacji domowej, wymieniło jeden lub kilka powodów podjęcia edukacji domowej, bezpośrednio związanych z pandemią (Poruszek, 2021, s. 25). Warto zaznaczyć, iż w kontekście pandemicznych motywów rodzice wskazywali więcej czynników odpychających niż przyciągających do edukacji domowej, co świadczyło o przewadze negatywnych ocen systemu szkolnictwa w dobie pandemii nad czynnikami bezpośrednio związanymi z zaletami edukacji domowej.

Badania pilotażowe pozwoliły mi stwierdzić, iż wzrost liczby rodzin zainteresowanych edukacją domową w dobie pandemii wywołany był ucieczką od niedogodności zdalnego nauczania, będącego wyrazem polityki edukacyjnej państwa. **U źródeł exodusu ze szkolnego systemu ku edukacji domowej leżała niezgoda rodziców na przymus zdalnego i hybrydowego nauczania. Wychodząc z powyższego założenia mogłam następnie wnioskować, iż działanie polegające na podejmowaniu edukacji domowej w czasie pandemii, miało podłoże oporowe. Taka konstatacja dała mi impuls do dalszych dociekań i poszukiwań sposobów zrozumienia natury procesu podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci w innych okolicznościach i sytuacjach społecznych, niż te towarzyszące badaniu pilotażowemu. Zdecydowałam się na próbę rekonstrukcji znaczeń i sensów, jakie rodzice nadają procesowi odejścia od szkolnego systemu do edukacji domowej oraz powiązania moich poszukiwań z kryteriami oporu prowadzącego ku emancypacji, a więc mającego swoje źródło w doświadczeniach, roszczeniach, aspiracjach i dążeniach rodziców.**

2.2 Skrót założeń teoretycznych

Punktem wyjścia moich badań jest socjologiczna perspektywa konfliktu, akcentująca znaczenie napięć, podziałów i sprzecznych interesów w społeczeństwie, dominację władzy i zależność „wiedza-władza”. Badania oparłam na **teorii oporu jako czynnika wyzwalającego działania emancypacyjne oraz założeń pedagogiki emancypacyjnej w zakresie potencjału emancypacyjnego, w perspektywie modelu emancypacji poprzez edukację**. Model emancypacji przez edukację zakłada krytyczne dystansowanie się od tradycji i dotychczasowych przekonań, uwalnianie się od ograniczeń i opresji, zmianę porządku stratyfikacyjnego, awans kulturowy i społeczny poprzez oświecenie (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 64). **Emancypacja zakłada trzy poziomy podmiotowego zaangażowania w zmianę: roszczenia, aspiracje i dążenia**. (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 145). Podmiot emancypujący się, podejmujący najwyższy poziom zaangażowania, jest świadom trudu, który musi włożyć w uzyskiwanie pożądanych **pól wolności** i wychodzenie ze zniewolenia.



Schemat 22. Opracowanie własne na podstawie: Czerepaniak-Walczak, Maria. (2006). *Pedagogika emancypacja. Rozwój świadomości krytycznej człowieka.* (s.14).

W swojej rozprawie założyłam **dychotomiczną strukturę motywacji do edukacji domowej**, zakładającą istnienie „pozytywnych i negatywnych” argumentów (Budajczak, 2004 s.87 ; Budajczak, 2020, s.127) lub inaczej **czynników motywujących przyciągających i odpychających** (Poruszek, 2021 s.25) do i od nauczania domowego.



Schemat 23. Opracowanie własne na podstawie: Budajczak, Marek. (2004). *Edukacja domowa.*; Murphy, Joseph. (2012). *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement*; Babicka-Wirkus, Anna. (2019a I 2019b). *Kultury oporu w szkole. Działania-motywacje-przestrzeń.*

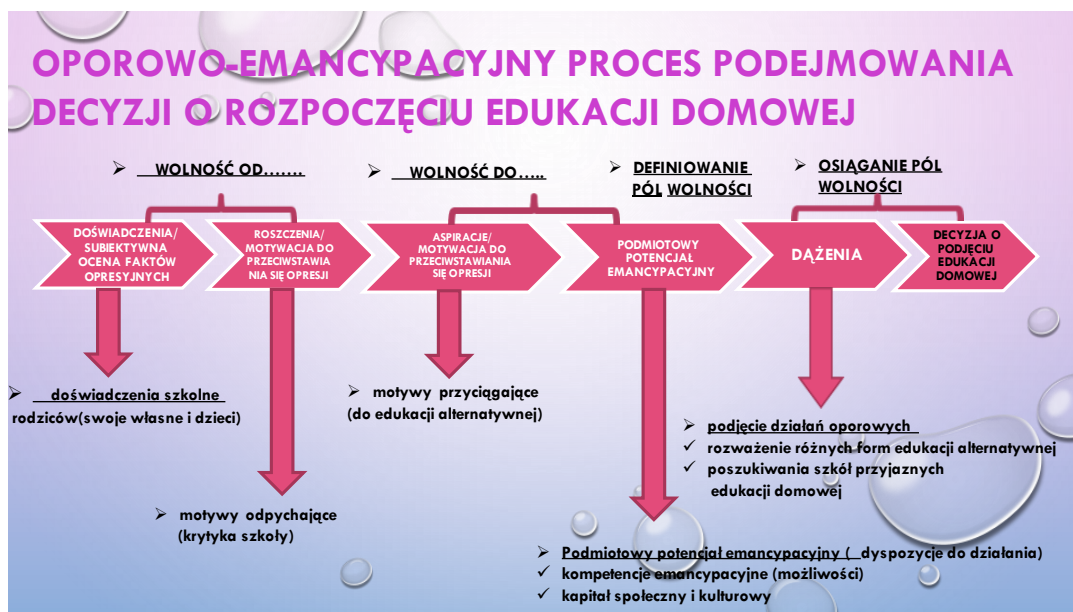
Kolejnym założeniem mojej rozprawy doktorskiej były **wyniki badań pilotażowych**, przeprowadzone w roku szkolnym 2020/2021, mające na celu rozpoznanie, czy edukacja domowa w dobie pandemii jest ucieczką od niedogodności zdalnego nauczania, czy wciąż społeczno-wychowawczą potrzebą (Poruszek, 2021). Badania wykazały, iż **decyzje większości rodziców podejmujących edukację domową w roku szkolnym 2020/2021 motywowane były z oporem wobec niedogodności zdalnego nauczania, związanych z sytuacją pandemii.**



Schemat 24. Opracowanie własne na podstawie Poruszek, Marta.(2021). *Edukacja domowa- ucieczka od zdalnego nauczania czy społeczno-wychowawcza potrzeba?*

Badania pilotażowe potwierdzają, iż **opór wynika ze zróżnicowanych doświadczeń życiowych** (Bielska, 2013 s. 206). **Podmiotowy potencjał emancypacyjny** wyznaczają relacje pomiędzy wolnością, wiedzą a władzą, gdyż emancypacja jest doświadczaniem wolności pod wpływem zespolenia wiedzy, mocy oraz dyspozycji do działania nastawionego na zmianę (Czerepaniak-Walczak, 2006, s.25). Działania oporowe będące dążeniem do emancypacji i wyrazem gotowości do poniesienia konsekwencji tychże działań, są przejawem **kompetencji emancypacyjnych podmiotu** (Babicka-Wirkus, 2019a, s.23), to wyuczana i dynamiczna sprawność podmiotu, która polega na refleksyjnym dostrzeganiu ograniczeń w zaspakajaniu potrzeb, świadomym wyrażaniu niezgody na owe ograniczenia i wybieraniu sposobów ich pokonania – poprzez osiągnięcie nowych **pól wolności** i praw- w celu ulepszenia dotychczasowej sytuacji związanej albo z samym podmiotem albo z otoczeniem podmiotu. Kompetencje emancypacyjne opisują według kryteriów (Czerepaniak-Walczak, 2006, s.131) możliwości podejmowania niezależnych decyzji, wynikających ze **społecznego usytuowania podmiotu**, a więc **pełnionych ról społecznych** (Giddens, 2012, s. 51) oraz **kapitału społecznego** (Giddens i Sutton, 2014, s.200).

Na podstawie wszystkich teoretycznych przesłanek zawartych w rozprawie oraz badania pilotażowego, stworzyłam **schemat, ukazujący proces podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci, jako działania oporowo-emancypacyjnego.**



Schemat 25. Oporowo-emancypacyjny proces podejmowania edukacji domowej. Opracowanie własne na podstawie: Czerepaniak-Walczak, Maria. (2006). *Pedagogika emancypacja. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. S.148; Bielska, Ewa. (2013). *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. (s.35); Murphy, Joseph. (2012). *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement*; Babicka-Wirkus, Anna. (2019b) *Pułapki oporu: o trudnościach badania działań opartych na sprzeciwie*.

Schemat jest graficznym obrazem hipotezy o oporo-emancypacyjnym charakterze procesu podejmowania edukacji domowej, opartej na kategoriach (i ich własnościach) właściwych dla teorii oporu i emancypacji oraz jako taka stanowi podstawę do wyznaczenia głównych i szczegółowych celów badawczych i postawienia głównych i szczegółowych pytań badawczych.

2.3 Motywy wyboru badań jakościowych. Usytuowanie badań w paradygmacie interpretatywnym

Aby dowiedzieć się, jak rodzice konstruują swoje rozumienie procesu decyzyjnego związanego z podjęciem edukacji domowej, zdecydowałam się na **wybór badań jakościowych w paradygmacie interpretatywnym**, zakładającym, iż ze względu na zmienność i dynamikę rzeczywistości oraz twórczą naturę jednostki, świat i interakcje społeczne mają symboliczny charakter (Konecki, 2000, s. 16), a rola społeczna jednostki jest ciągle wytwarzana, uzależniona od refleksyjnego procesu interpretacji i nadawania znaczeń (Smolińska-Theiss, 2008). Istotą badań jakościowych jest próba zrozumienia i interpretacji zjawisk interesujących badacza (Łobocki, 2006, s.92), jest „patrzeniem na świat oczyma tych, którzy są przedmiotem analiz” (Gibbs, 2011,s.30). Opierają się na założeniu, iż świat społeczny jest światem niemierzalnym- to świat stale przeżywany,

rozumiany na różne sposoby i konstruowany w toku wzajemnych ludzkich oddziaływań. Dzięki technikom badań jakościowych można uchwycić znaczenia, jakie ludzie nadają otaczającemu go światu (Konecki, 2000, s. 18). Paradygmat interpretacyjny pozwoli mi zanalizować i zinterpretować proces podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci, postrzegany przez pryzmat oporu prowadzącego do emancypacji. Za ramy oglądu rzeczywistości (Silverman, 2012a, s.136) przyjąłam perspektywę teorii działania społecznego, a ściślej **interakcjonizmu społecznego**, który opiera się na założeniu, że społeczeństwo i jego instytucje formowane są przez działania i interakcje członków społeczeństwa (Giddens, 2012, s. 41) oraz stanowią ciągły, nieustanny proces, będący przedmiotem badania (Giddens i Sutton, 2014, s.45). Twórcą interakcjonizmu symbolicznego był amerykański filozof George Herbert Mead, który twierdził, że uchwycenie sensu działania społecznego i interakcji jest możliwe dzięki skupieniu uwagi na szczegółach interakcji międzyludzkich, a więc na języku, jako narzędziu działania społecznego. Język, będąc zbiorem znaków dźwiękowych i wizualnych oraz reguł posługiwania się nimi, jest podstawowym środkiem porozumiewania się ludzi i kształtowania międzyludzkich interakcji (Okoń, 2001, s.154). Słowa stanowią zbiór symboli reprezentujących nasze myśli, język więc jest nośnikiem symboli, wymienianych w międzyludzkiej interakcji (Giddens, 2012, s.42). Interakcjonizm symboliczny oparty jest na oglądzie rzeczywistości z uwzględnieniem procesu tworzenia znaczeń w różnorodnych społecznych kontekstach i istotną wagę przykładam do roli języka i symboli jako zasadniczych i pierwszorzędnych elementów ludzkich interakcji (Giddens, 2012, s. 722). Wspomniana perspektywa badawcza pozwoli mi nadać sens i znaczenie rodzicielskim działaniom, opartym „na identyfikacji alternatywnych interpretacji sytuacji” (Bielska, 2013, s. 60) i prowadzącym do decyzji podjęcia edukacji domowej, na postawie analizy ich wypowiedzi.

2.4 Konstruktywistyczna teoria ugruntowana jako perspektywa badań własnych

„Jednym z głównych celów działań o charakterze oporowym jest emancypacja” (Bielska, 2013,s.210)

Konstruktywistyczna teoria ugruntowana w badaniach jakościowych powstała w opozycji do jej obiektywistycznej odmiany stworzonej przez Barneya Glasera i Anselma Staussa (Glaser i Strauss, 1967; Glaser,1978) oraz Juliet Corbin (Staruss, Corbin, 1997)

i zakłada, iż badania jakościowe zależą od zainteresowań badacza, kontekstu jego badań i relacji z osobami biorącymi w nich udział, a także od sposobów generowania i rejestrowania danych i założonych wcześniej ram interpretacyjnych (Boczkowski, 2018, s.72). Teoria w metodologii teorii ugruntowanej wyłania się w toku prowadzonych badań, opartych na obserwacji rzeczywistości, a pojęcia i ich własności są stale konstruowane, modyfikowane i weryfikowane (Konecki, 2000, s.26). **Kategorie pojęciowe w konstruktywistycznej teorii ugruntowanej** są konstruowane w drodze interpretowania danych, są **interpretacją rzeczywistości**, a nie jej obiektywnym odzwierciedleniem. Każda teoretyczna interpretacja nie prowadzi do odzwierciedlenia świata obiektywnego, jest tylko jego **interpretacyjnym obrazem** (Charmaz, 2009, s.18). Budowanie teorii zaczyna się od indukcyjnego podejścia, polegającego na stworzeniu bazy dla pierwotnie wyselekcjonowanych problemów badawczych, na podstawie zebranych wcześniej danych empirycznych. Innymi słowy, **bazując na doświadczeniach, badacz próbuje sformułować uogólnienia, w formie hipotez, czy też koncepcji (indukcja), a następnie, za pomocą dedukcyjnego podejścia, wyprowadza z nich wnioski lub pogląbia i rozbudowuje niektóre z nich i poddaje na końcu weryfikacji.** Ważnym elementem metodologii teorii ugruntowanej jest utrzymanie w trakcie badań kontekstu odkrycia (Konecki, 2000, s.27), co pozwala na budowanie teorii podczas długotrwałego procesu, w którym zbieranie danych, formułowanie hipotez oraz ich weryfikacja nie są wyraźnie rozgraniczone w czasie. „Teoria ugruntowana umożliwia przewidywanie, wyjaśnianie i rozumienie zachowań społecznych, których dotyczy”(Konecki, 2000, 28) i powinna spełniać następujące kryteria: **dostosowania** (kategorie teoretyczne powinny odpowiadać zebranym danym), **funkcjonalności** (powinna „pracować”) i **istotności** (powinna być istotna dla działalności osób związanych z badanym obszarem) oraz **modyfikowalności** (powinna być możliwa do przeformułowania) i **zastosowalności** (dająca się odnieść do innych obszarów badawczych).

Wybór konstruktywistycznej teorii ugruntowanej jako perspektywy badań własnych jest tym bardziej uzasadniony w moich badaniach nad zrozumieniem sensów i znaczeń, jakie rodzice nadają procesowi podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci, że wielość i różnorodność ludzkich doświadczeń, roszczeń, aspiracji i dążeń wyklucza próby uogólniania tego procesu i formułowania na ich podstawie „jedynie słusznych” teorii, aspirujących do miana obiektywnego opisu rzeczywistości.

Generowanie pojęć teoretycznych i hipotez w zakresie podejmowania edukacji domowej jako formy działania oporowego i emancypacyjnego, spełnia wszystkie powyższe wymogi:

- wywiady z rodzicami podejmującymi edukację domową potwierdziły hipotezę postawioną na podstawie badania pilotażowego przeprowadzonego w trakcie rekrutacji
- schemat oporowo-emancypacyjnego działania, związany z roszczeniami, aspiracjami i dążeniami rodziców, wyjaśnia zachowania rodziców, skutkujące podejmowaniem edukacji domowej
- hipoteza spełnia kryterium istotności, obnażając prawidłowości związane z oporowo-emancypacyjnymi działaniami rodziców podejmujących edukację domową
- hipoteza jest modyfikowalna w przypadku pojawienia się kolejnych, wpływających na nią w istotny sposób, nowych okoliczności (np. nowej przyczyny podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci)
- generowana teoria może być odniesiona do działań emancypacyjnych rodziców, decydujących się na odejście z tradycyjnego systemu szkolnego ku szkolnym alternatywom

Teoria ugruntowana składa się z trzech głównych elementów: **kategorii, własności kategorii oraz hipotezy**; badacz generuje kategorię, przypisuje jej konkretne cechy (własności), po czym odkrywa powiązania między kategoriami, zapisując je w postaci hipotez (Konecki, 2000, 29), a właściwie tez, twierdzeń, dla których określone są tylko warunki determinujące ich występowanie. Tezy i twierdzenia są weryfikowane w toku badań i stanowią wstępną odpowiedź wyjaśniającą związek pomiędzy pojęciami, które występują w określonych, konkretnych warunkach (Strauss, 1987, s.21). **Weryfikacja hipotezy następuje poprzez porównywanie wyników występowania hipotezy w różnych grupach społecznych i kontekstach. Dopiero po sprawdzeniu „działania” hipotezy we wszystkich możliwych warunkach jej występowania, można sformułować ją ostatecznie i określić mianem „ugruntowanej”.**

3. Przedmiot i cel naukowy badań. Pytania badawcze.

Przedmiotem mojej pracy jest proces podejmowania decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej, scharakteryzowany i opowiedziany przez rodziców w indywidualnych

wywiadach z rodzicami kształcącymi swoje dzieci w formie domowego nauczania. **Centralnym zagadnieniem niniejszej rozprawy uczyniłam rozpoznanie procesu podejmowania edukacji domowej dla swojego dziecka, jako działania oporowo-emancypacyjnego.** W swojej pracy koncentruję się na kolejnych etapach procesu podejmowania decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej, opisanych następującymi kategoriami i ich własnościami (Konecki, 2000, s. 29) : doświadczenia (subiektywna ocena faktów opresyjnych), roszczenia (powstanie motywacji do przeciwstawiania się opresji i definiowanie kryteriów tzw. wolności od...), aspiracje (motywacja do przeciwstawiania się opresji i definiowanie wolności do...), podmiotowy potencjał emancypacyjny (kompetencje emancypacyjne, kapitał kulturowy i społeczny oraz definiowanie pól wolności), dążenia (działania oporowo-emancypacyjne, prowadzące do podjęcia decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej) oraz podjęcie decyzji o edukacji domowej (osiąganie pól wolności). Wszystkie wyżej wymienione kategorie przypisałam do kolejnych etapów procesu oporowo-emancypacyjnego i uznałam za możliwe do zidentyfikowania i zwerbalizowania przez rodziców.

Celem głównym mojej rozprawy jest rozpoznanie sensów i znaczeń, jakie nadają rodzice kolejnym etapom oporowo-emancypacyjnego procesu podejmowania decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej dla swojego dziecka.

Celami szczegółowymi uczyniłam:

- rozpoznanie doświadczeń szkolnych rodziców, wpływających na podjęcie decyzji o odejściu z systemowej szkoły;
- rozpoznanie roszczeń rodziców, które przyczyniły się do powstania motywacji przeciwstawiania się opresji poprzez zdefiniowanie kryteriów „wolności od”;
- rozpoznanie aspiracji rodziców, które przyczyniły się do powstania motywacji przeciwstawiania się opresji poprzez zdefiniowanie „wolności do”;
- rozpoznanie podmiotowego potencjału emancypacyjnego rodziców, czyli kapitału społecznego i kulturowego, który zdecydował o sposobie definiowania pól wolności;
- rozpoznanie dążeń rodziców, jako działań związanych z osiągnięciem pól wolności.

Intencją mojej pracy jest próba rozpoznania sensów i zrozumienia znaczeń, jakie rodzice nadają swoim decyzjom o podjęciu edukacji domowej, która doprowadzi do odnalezienia

oporowo-emancypacyjnego aspektu ich działań oraz umożliwi przewidywanie, wyjaśnianie i rozumienie działań rodziców w obszarze edukacji domowej.

Na podstawie wyznaczonych celów głównych i szczegółowych, sformułowałam następujące główne pytania badawcze:

- 1) Jakie znaczenia i sensy nadają rodzice doświadczeniom szkolnym, wpływającym na podjęcie decyzji o odejściu z tradycyjnego systemu szkolnictwa?
- 2) Jakie znaczenia i sensy nadają rodzice procesowi odchodzenia ze szkoły ku edukacji domowej z punktu widzenia poziomów swojej podmiotowej aktywności emancypacyjnej (roszczeń, aspiracji i dążeń, wolności od.../do)?
- 3) Jakie znaczenia i sensy nadają rodzice potencjałowi emancypacyjnemu, którym dysponują, w perspektywie podejmowania edukacji domowej dla swojego dziecka?

Pytania szczegółowe:

- 1) Jakie znaczenia i sensy nadają rodzice doświadczeniom szkolnym swoich dzieci, wpływającym na podjęcie decyzji o odejściu z tradycyjnego systemu szkolnictwa?
 - 1.1) Jakie doświadczenia związane z instytucją szkoły rodzice zdefiniowali jako fakty opresyjne?
 - 1.2) W jaki sposób subiektywna ocena faktów opresyjnych zdefiniowanych przez rodziców wpłynęła na powstanie motywacji do przeciwstawiania się opresji?
 - 1.3) W jakim stopniu doświadczenia szkolne rodziców wpłynęły na ich decyzje o podejmowaniu edukacji domowej?
- 2) Jak rodzice podejmujący edukację domową definiują poziomy swojej podmiotowej aktywności emancypacyjnej? (Jakie motywy w procesie dążenia do emancypacji towarzyszyły rodzicom przy podejmowaniu edukacji domowej?)

- 2.1) Jakie są roszczenia rodziców podejmujących edukację domową? (wolność od..)
- 2.2) Jakie są aspiracje rodziców podejmujących edukację domową? (wolność do..)
- 3) Jakim potencjałem emancypacyjnym dysponują rodziny podejmujące edukację domową?
 - 3.1) Jakim kapitałem kulturowym, społecznym i symbolicznym dysponują rodzice i w jaki sposób wpłynął on na podjęcie edukacji domowej i wybór jej formy?
 - 3.2) Jakie nowe pola wolności definiują rodzice w kontekście podejmowania edukacji domowej dla swojego dziecka?
- 4) Jakie są dążenia rodziców podejmujących edukację domową?
 - 4.1) Jakie działania związane z poszukiwaniami alternatywy edukacyjnej dla swojego dziecka podjęli rodzice?

4. Dobór badanych i charakterystyka uczestników badań

W badaniach, przeprowadzonych w Warszawie, w okresie od maja 2020 r. do grudnia 2023 r. uczestniczyło 22 rodziców dzieci uczących się w formie edukacji domowej: w tym 21 matek i 1 ojciec. Dzieci rodziców biorących udział w badaniu, realizowały w formie edukacji domowej kolejno: roczne obowiązkowe przygotowanie przedszkolne (jedna osoba), obowiązek szkolny (klasa 1- 5 osób, klasa 2- 2 osoby, klasa 3 – 2 osoby, klasa 6 – 4 osoby, klasa 7-2 osoby, gimnazjum klasa 3-1 osoba), obowiązek nauki (klasa 1- 2 osoby, klasa 3- 1 osoba). Dwaj pozostali rodzice deklarowali posiadanie od trójki do siedmiorga dzieci: w wieku wczesnoszkolnym, szkolnym i licealnym, przy czym nie wszystkie dzieci w tych rodzinach realizowały edukację domową. Dzieci realizujące obowiązek szkolny i nauki poza szkołą miały zróżnicowany staż edukacji domowej - od jednego roku do sześciu lat.

Ponieważ badania przeprowadzane metodą teorii ugruntowanej nie wymagają statystycznego pobierania próbek (Konecki, 2000, s. 30), a **proces zbierania danych jest kontrolowany przez wylaniającą się teorię** (Glaser i Strauss, 1967, s.45), o właściwym doborze przypadków decyduje tzw. **procedura permanentnej analizy porównawczej**

(Konecki, 2000, s.31). Metoda ta pozwoliła mi na porównywanie znaczeń i sensów, przypisywanych przez kolejnych rodziców, procesowi odejścia od systemu szkolnego ku edukacji domowej. Wyłaniające się pojęcia potwierdzałam z kolejnymi, odmiennymi empirycznymi przypadkami, co pozwoliło mi generować nowe teoretyczne własności tych pojęć, a także porównywać je ze sobą, w celu generowania hipotez, będących częścią składową ostatecznie sformułowanych teorii. Proces teoretycznego pobierania próbek zakończyłam w momencie pojawiania się podobnych przykładów.

W przeprowadzanych badaniach występowałam w wiarygodnych rolach: badaczki-specjalistki do spraw edukacji domowej oraz twórczyni struktur, a zarazem koordynatorki, administratorki i opiekunki edukacji domowej w jednej z warszawskich fundacji szkolnych. Do badania, w formie wywiadów, zaprosiłam rodziców, którzy realizowali obowiązek szkolny (w szkole podstawowej) lub obowiązek nauki (w liceum ogólnokształcącym) w szkołach zarządzanych przez wspomnianą fundację lub w innych szkołach na terenie województwa mazowieckiego. Były to więc rodziny, z którymi współpracowałam na co dzień (14 rodzin), ale również rodziny poznane w trakcie konferencji i zjazdów rodzin edukacji domowej (4 rodziny) oraz rodziny domowo nauczające swoje dzieci, bezpośrednio związane z moim otoczeniem i środowiskiem życia codziennego (4 rodziny).

Wszyscy rodzice zostali poinformowani o celu mojego badania i wyrazili pisemną zgodę na przeprowadzenie i nagranie wywiadu. Wywiady miały charakter ukierunkowany i podporządkowany celowi, jakim było poznanie sensów i znaczeń nadawanych przez rodziców procesowi odejścia od szkoły systemowej ku edukacji domowej. W interakcji z moimi rozmówcami występowałam w roli badaczki edukacji domowej lub/i koordynatorki edukacji domowej, zadawałam pytania, by uzyskać od uczestników badania subiektywną interpretację ich własnych doświadczeń (Chamaz, 2009, s.39), konstruowaną na podstawie wiarygodnych twierdzeń (Silverman, 2012a, s. 197), będących odpowiedziami na postawione przez mnie pytania. Powstała pomiędzy nami asymetria władzy (Kvale, 2012, s.47) była pożądana z punktu widzenia samodzielnego konstruowania odpowiedzi przez rodziców- wywiad jest dialogiem jednokierunkowym, zakładającym jednokierunkowe zadawanie pytań w celu uzyskania odpowiedzi. Jako osoba prowadząca wywiad inicjowałam i definiowałam sytuację wywiadu, określiłam temat rozmowy, zadawałam i doprecyzowałam pytania oraz decydowałam o zakończeniu rozmowy.

5. Otwarty wywiad nieustrukturalizowany jako metoda badań

„Każda teoretyczna interpretacja prowadzi nie tyle do dokładnego odzwierciedlenia świata, co do powstania jego interpretacyjnego obrazu”(Chamaz, 2009, s.18)

W rozprawie pragnę zrekonstruować sensy i znaczenia, jakie rodzice nadają kolejnym etapom oporowo-emancypacyjnego procesu podejmowania decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej dla swojego dziecka. Jako metodę badań wykorzystałam **wywiad intensywny** (Chamaz, 2009, s.39), będący ukierunkowaną rozmową pozwalającą na dogłębne zbadanie interesującego mnie tematu podczas rozmów z rodzicami, posiadającymi istotne dla moich badań doświadczenia. Wywiady intensywne pozwalają badaczowi na swobodne kierowanie rozmową w celu doprecyzowania, upewniania się, czy zadawania kolejnych „sięgających głębiej” pytań tak, by pomóc respondentom w pełni wyrazić wszystkie intencje, znaczenia i sensy oraz uzasadnić uczucia i działania (Chamaz, 2009, s.40). Taka perspektywa podejścia do rozumienia wywiadu pozwala osobom biorącym udział w badaniu na znaczne rozszerzanie swoich wypowiedzi, wychodzenie poza ramy bezpośredniego tematu rozmowy, sugerowanie interpretacji swoich własnych wypowiedzi, a nawet wcielić się w rolę eksperta oraz poczuć akceptację i zrozumienie ze strony osoby przeprowadzającej badanie (Chamaz, 2009, s.41). Wywiady przeprowadzane przez mnie były jawne, indywidualne i bezpośrednie (w formie rozmowy bezpośredniej lub online) i miały charakter **narracyjny**, skupiający się wokół konkretnych elementów biografii rozmówcy, a więc doświadczeń związanych z odejściem ze szkoły systemowej ku edukacji domowej. Głównym założeniem wywiadu narracyjnego jest zaoferowanie rozmówcy szansy opowiedzenia swojej historii życia lub jego istotnej części, „po swojemu” (Jemieliński, 2012, s. 119), a **narracja może odnosić się do konkretnego wydarzenia czy przebiegu działania istotnego dla badacza** (Kvale, 2012, s.129). Zdecydowałam się na wywiad **częściowo ustrukturyzowany**, a więc nie będący zamkniętym kwestionariuszem lub otwartą codzienną konwersacją (Kvale, 2012, s. 42), a rozmową przeprowadzaną na podstawie kilku wcześniej sporządzonych, ogólnych pytań otwartych, zawierających poszukiwane przez mnie informacje, mających na celu poznanie sensów i znaczeń przypisywanych przez rodziców procesowi podejmowania edukacji domowej dla swojego dziecka, skłaniający do tworzenia dłuższych, wielowątkowych wypowiedzi. Pytania dotyczyły:

- wstępnych informacji statystycznych: (*Proszę podać wiek dziecka i miasto zamieszkania? Do której klasy dziecko obecnie uczęszcza? Jak długo realizujecie Państwo edukację domową?*)
- informacji na temat motywów podjęcia edukacji domowej (*Jakie były motywy podjęcia edukacji domowej?*)
- informacji na temat doświadczeń szkolnych rodziców i dzieci, związanych z odejściem ze szkoły ku edukacji domowej (*Jakie szkolne doświadczenia wpłynęły na decyzję o zmianie formy realizacji rocznego obowiązku przedszkolnego/obowiązku szkolnego/nauki i podjęcie edukacji domowej?*)
- informacji na temat kapitału społecznego, kulturowego i symbolicznego (*Jakie były Państwa możliwości organizacyjne przy podejmowaniu decyzji o realizowaniu edukacji odmowej?*)
- informacji na temat formy realizowania edukacji domowej (*Jak realizują Państwo edukację domową i czy edukacja domowa spełniła Państwa oczekiwania?*)

Według Chamaz (2009, s.39) w metodologii teorii ugruntowanej w wywiadach można pokierować pytaniami w taki sposób, by wywołać szczegółową dyskusję na temat interesujący badacza, gdyż taka konstrukcja rozmowy pozwala na zachowanie równowagi między otwartością wywiadu, a skupieniem się na istotnych wiadomościach. W wielu wywiadach pomijałam kolejne pytania, gdyż czasami odpowiedź na pierwsze pytanie zawierała odpowiedź lub odpowiedzi na pozostałe. Kolejność pytań pozostawał więc kwestią indywidualną każdej konwersacji oraz kontekstu pojawiającego się podczas rozmowy. W razie potrzeby zadawałam pytania dodatkowe, uściślające pewne kwestie (pytań dodatkowych nie ujęłam w powyższej liście, gdyż ich różnorodność wynikała z indywidualnego toku rozmów), a w kilku przypadkach rozmowa wyszła poza ściśle ustalony temat badawczy.

Wywiady zostały przeprowadzone za pośrednictwem aplikacji zoom, po uprzednim mailowym wysłaniu zaproszenia na spotkanie, a rozmowy były przez mnie nagrywane, a następnie zapisywane w postaci plików mp3. Dwie rozmowy zostały przeprowadzone w formie wywiadu bezpośredniego, przy użyciu dyktafonu. Na podstawie nagrań wywiadów, sporządziłam transkrypcję wszystkich wywiadów, która została następnie poddana analizie i interpretacji w dalszej części rozprawy.

6. Założenia analizy danych. Przygotowanie danych do analizy.

„Pierwszy analityczny zakręt na trasie podróży przez teorię ugruntowaną prowadzi w obszar kodowania” (Chamaz, 2009, s. 57)

Ponieważ w badaniach jakościowych zbieranie danych może nastąpić nawet na późnym etapie analizy (Chamaz, 2009, s.25) założyłam pełną elastyczność analizy danych i podążanie za wyłaniającymi się wskazówkami. Z uwagi na specyfikę mojej pracy zawodowej oraz osobiste zainteresowania edukacją domową, już na początku moich badań naukowych posiadałam wiedzę na temat edukacji domowej w Polsce i na świecie, a szczególnie interesowała mnie kwestia rodzicielskich motywów, wpływających na decyzję odejścia ze szkoły systemowej ku edukacyjnym alternatywom, w tym do edukacji domowej. Moje zainteresowania sprawiły, iż już na początku do badania wprowadziłam takie **pojęcia uczulające** jak: doświadczenia szkolne, motywy przyciągające i odpychające, działania oporowe, roszczenia, aspiracje i dążenia rodziców, podmiotowy potencjał emancypacyjny, definiowanie pól wolności czy kapitał społeczny i kulturowy. Głównym więc pojęciem uczulającym, stanowiącym źródło wstępnych idei rozprawy, uczyniłam oporowo-emancypacyjny proces podejmowania edukacji domowej, opracowany na podstawie wyników badania pilotażowego przeprowadzonego wśród rodziców podejmujących edukację domową w trakcie pandemii od lipca 2020 do lutego 2021. Pojęcia uczulające wykorzystałam jako punkty wyjścia do sformułowania pytań do wywiadów, uważne wsłuchanie się w wypowiedzi rodziców, oraz do pierwszej wstępnej analizy danych. Uznałam, iż moja wiedza w obszarze edukacji domowej wynikająca z zainteresowań i specyfiki pracy zawodowej, pomogła mi usytuować temat rozprawy w perspektywie teorii oporu i emancypacji oraz następnie określić pojęcia uczulające. Dzięki tym zabiegom mogłam poszerzyć swoją perspektywę badawczą tak, by na kolejnych etapach analizy rozwijać kolejne pojęcia. Rozpoczynając badania od powyższego punktu widzenia, pozostałam otwarta na odkrycie nowych kontekstów i pryzmatów procesu podejmowania edukacji domowej. Uznałam, iż jeśli którekolwiek z wcześniej zdefiniowanych pojęć uczulających okaże się nieistotne, nie będę go ujmować w dalszej części analizy.

Pierwszym etapem analizy danych jest **kodowanie zgromadzonych danych**, czyli transkrypcji będącej tekstowym zapisem przeprowadzonych przez mnie wywiadów. Kodowanie to proces definiowania tego, czego dotyczą dane, to nadawanie danym etykiet, które kategoryzują, podsumowują i wyjaśniają dane (Konecki, 2000, s. 48). To

„główne ogniwo między zbieraniem danych a budowaniem teorii”(Chamaz, 2009, s. 63). Kodowanie transkrypcji jest sposobem na maksymalnie głębokie zrozumienie badanego procesu, umożliwia badaczowi zobaczenie danych w sposób kompaktowy i skoncentrowany, daje impuls do formułowania hipotez.

Analizę transkrypcji wywiadów przeprowadziłam zgodnie z fundamentalnym założeniem teorii ugruntowanej, iż należy badać wyłaniające się dane (Chamaz, 2009, s.65).

Główne założenia analizy transkrypcji wywiadów:

1) **KODOWANIE RZECZOWE**

a) **kodowanie rzeczowe otwarte** (Konecki, 2000, s. 51) lub inaczej **kodowanie wstępne** (Chamaz, 2009, s.59)– czyli badanie słów, wersów, akapitów czy całych wydarzeń po to, by zrozumieć ich analityczne znaczenie oraz nadać im nazwy lub przypisać pojęcia (konstruowanie kodów wstępnych- **etykiet**);

b) **kodowanie rzeczowe selektywne** ((Konecki, 2000, s. 52) lub inaczej **skoncentrowane** (Chamaz, 2009, s.59):

- wyodrębnianie najważniejszych kodów wstępnych-etykiet i konfrontowanie ich z następnymi danymi

- dalsze kodowanie tylko tych kategorii, które odnoszą się do zagadnienia centralnego- przez szczegółowe opracowanie kategorii i nasywanie jej właściwościami;

c) **tworzenie kart kodowych**- specyfikowanie własności wybranych głównych kategorii, czyli zapisywanie kolejnych przypadków, sytuacji, pojęć określających tę kategorię- aż do momentu jej nasycenia.

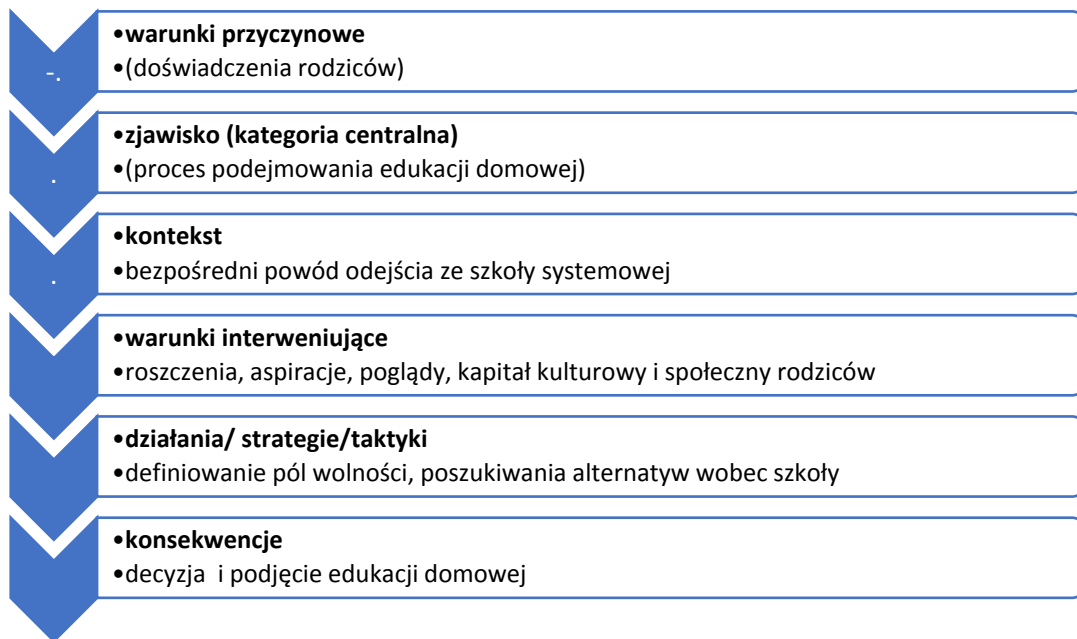
2) **KODOWANIE TEORETYCZNE** (Konecki, 2000, s. 51),

➤ czyli **tworzenie koncepcji (hipotez)** na podstawie wynajdowania wzajemnych relacji pomiędzy poszczególnymi kategoriami. Kodowanie teoretyczne odbywa się równolegle z pozostałymi czynnościami- a więc badacz łączy kategorie w hipotezy;

➤ **pisanie not teoretycznych**- czyli „robocze zapisywanie” teoretycznych hipotez wyłaniających się w toku kodowania teoretycznego.

W paradygmacie kodowania niezwykle istotna jest **analiza poziomu interakcyjnego** i kontekstów ich występowania (Konecki, 2009, s.49). Dlatego też w kodowaniu nie

ograniczałam się tylko do nazywania kategorii związanych z badanym procesem, ale uwzględniłam również **warunki przyczynowe** jej wystąpienia (zdarzenia i fakty, które przyczyniły się do podjęcia edukacji domowej), **warunki interweniujące** (czynniki wpływające na proces podejmowania edukacji domowej dla swojego dziecka i zmieniające strategie działań rodziców), **interakcje, strategie i taktykę działań** (cel i plan działania oraz konkretne zachowania składające się na taktyki, które realizują strategie) oraz **kontekst i konsekwencje** działań, które ta kategoria opisuje.



Schemat 26. Opracowanie własne na podstawie: Konecki, Krzysztof. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*.(s.49).

Bardzo ważnym aspektem analizy wywiadów jest również refleksja nad tym, w jaki **sposób uczestnicy badań wykorzystują dostępne zasoby kulturowe do konstruowania własnych narracji** (Silverman, 2004, za: Miller i Glassner, s.134-135), dlatego starałam się spojrzeć na świat z perspektywy rodziców (tzw. metodologia słuchania) i postrzegać udzielone przez rodziców odpowiedzi jako **opowieści kulturowe**, mające na celu wyjaśnienie i uczynienie zrozumiałymi własnych działań (Silverman, 2102, s.199-200).

W celu ustalenia różnic pomiędzy kolejnymi kategoriami zastosowałam **metodę ciągłego porównywania** (Chamaz, 2009, s. 74), która zakłada tworzenie porównań na każdym poziomie analizy. Takie podejście pozwala na ciągłe porównywanie nie tylko kategorii i ich własności, ale również wypowiedzi w obrębie tego samego lub różnych wywiadów, przeprowadzonych w różnym czasie i w różnych okolicznościach, co z kolei prowadzi do

rzetelnego i pełnego wykorzystania potencjału zgromadzonego materiału badawczego i wydobywania jego analitycznego sensu. Analityczną procedurę ciągłego porównywania użyłam do generowania i sugerowania formułowanych teorii (Konecki, 2000, s.68), gdyż zezwala ona na porównywanie pod względem kryterium różnych, nawet logicznie odmiennych, przypadków.

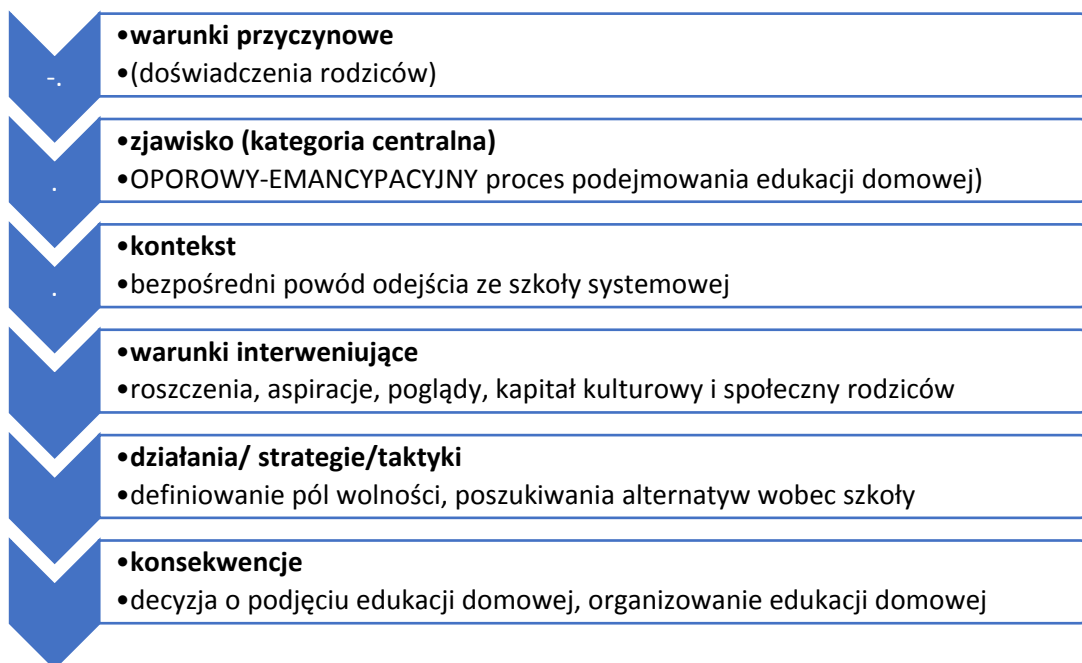
IV. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

-, (...) dla kogo jest ta edukacja domowa najbardziej? Dla rodziców. Bo edukacja domowa uwalnia głowę rodzica” (wywiad 15)

WSTĘP DO ANALIZY

Rezultaty badań jakościowych wywiadów z rodzicami podejmującymi edukację domową podzieliłam według kolejnych etapów analizy poziomego interakcyjnego.

Analiza poziomego interakcyjnego



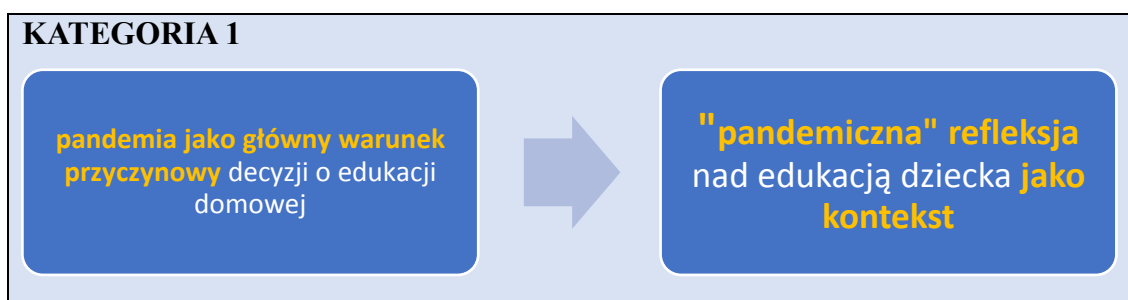
Schemat 27. Paradygmat kodowania- analiza poziomego interakcyjnego. Opracowanie własne. źródło: Konecki, Krzysztof. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana.*(s.49).

Wyjątkowa sytuacja, w której znalazł się świat podczas pandemii COVID-19, wpłynęła znacząco na zmianę środowiska i formy realizowania obowiązku szkolnego i nauki przez dzieci i młodzież w Polsce. W związku ze stałym zagrożeniem epidemiologicznym,

szkoły, na podstawie „Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 2020 roku, zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, dyrektorzy jednostek systemu oświaty zostali zobligowani do zorganizowania zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, zwanego potocznie zdalnym nauczaniem. Mając za cel niezakłócone kontynuowanie realizacji podstawy programowej i kontrolę obowiązku szkolnego (i nauki), zdalne nauczanie umożliwiało stały lub sporadyczny kontakt nauczycieli i uczniów w bezpiecznej przestrzeni internetowej oraz przeprowadzanie lekcji on-line z wykorzystaniem aplikacji internetowych służących do komunikowania się na odległość. W niektórych placówkach nauczyciele komunikowali się z uczniami za pomocą ogólnodostępnej poczty mailowej. Kontrola obowiązku szkolnego i nauki polegała najczęściej na codziennym obowiązku logowania się ucznia w wyznaczonej przez szkołę aplikacji (platformie), obowiązkowym uczestnictwie w zajęciach on-line oraz wykonywaniu i odsyłaniu nauczycielom prac domowych. Szkoły stacjonarne przenosiły się wprost do wirtualnej rzeczywistości. W wielu placówkach, w których warunki lokalowe i braki sprzętowe nie pozwalały na organizację codziennych zdalnych lekcji, kontakt z nauczycielami sprowadzał się do wymiany wiadomości mailowych. W okresach, gdy pandemia pozwalała na czasowy powrót uczniów do szkół, lekcje odbywały się zazwyczaj w tzw. trybie hybrydowym, który wymuszony był zaostrzonymi przepisami sanitarnymi, określającymi liczbę uczniów mogących przebywać jednocześnie na terenie szkoły, a także wciąż zdarzającymi się przypadkami zachorowań. W rezultacie tygodnie lekcji stacjonarnych przeplatane były okresami lekcjami zdalnych, gdyż tylko taki naprzemienny system zapewniał bezpieczeństwo i pełne respektowanie przez szkoły restrykcyjnych rozporządzeń Ministerstwa Edukacji. Dodatkowym zabezpieczeniem związanym z zagrożeniem rozprzestrzeniania się epidemii był obowiązek noszenia w szkole maseczek ochronnych -nie tylko podczas pobytu w szkolnych klasach, ale również w miejscach publicznych. W przypadku zgłoszenia zachorowania któregośkolwiek członka szkolnej społeczności, cała placówka, lub niektóre jej oddziały, przechodziły na tryb nauczania zdalnego. Procedury reagowania dyrektorów szkół w przypadku pojawienia się zachorowań covid-19 na terenie szkoły zmieniały się kilkakrotnie, wraz z kolejnymi rozporządzeniami. Niestabilna sytuacja w placówkach edukacyjnych nie sprzyjała komfortowi uczenia się, wprowadzała chaos organizacyjny, a z czasem wywoływała

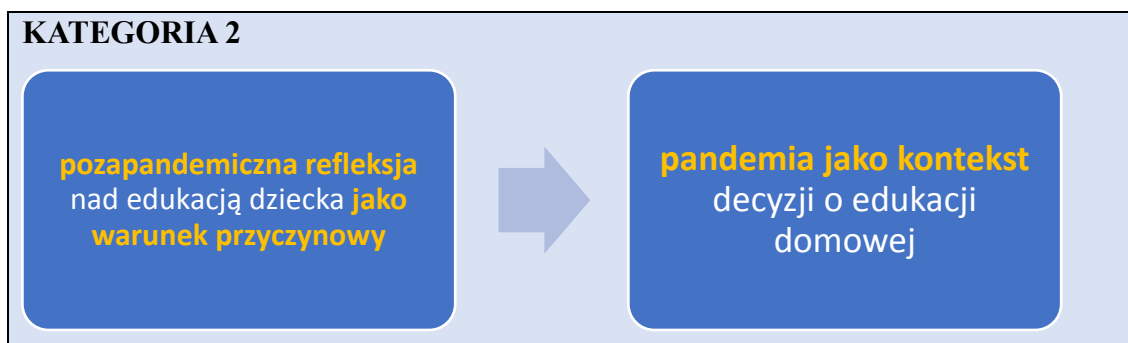
poczucie silnego dyskomfortu i zagrożenia zdrowia psychicznego i fizycznego zarówno uczniów, jak i rodziców. Wpływała negatywnie na motywację do nauki oraz podważała poczucie sensu i efektywności zdalnego nauczania.

Pandemia w wielu przypadkach była głównym warunkiem przyczynowym podjęcia edukacji domowej (KATEGORIA 1/ wywiady:1,3,5,6,9,12), głównym doświadczeniem, które sprowokowało głębszą refleksję rodziców nad edukacją swoich dzieci w nowych warunkach „pandemicznej” niecodziennej codzienności. Z uwagi na przymusowe przejście większości rodziców na tryb pracy zdalnej w domu, zyskali oni możliwość osobistego udziału w edukacji swoich dzieci lub wręcz obserwowania lekcji on-line. Wnioski z tych obserwacji skutkowały podjęciem działań oporowo-emancypacyjnych.



Schemat 28. Poziom interakcyjny, Kategoria 1. Opracowanie własne.

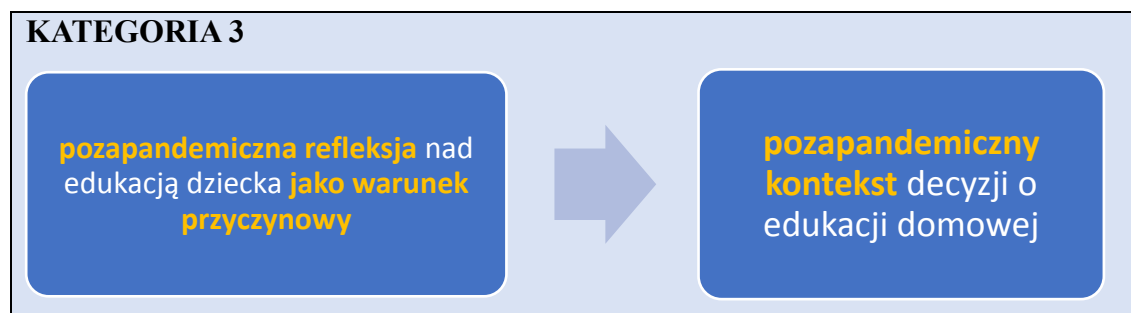
Co ciekawe, niejednokrotnie zdarzał się proces odwrotny do powyższego. **Pandemia stanowiła w wielu przypadkach bezpośredni kontekst podjęcia decyzji o edukacji domowej, była punktem kulminacyjnym, ale poprzedzonym głębszą, czasem wieloletnią, refleksją nad edukacją dziecka i wcześniejszymi doświadczeniami szkolnymi, stanowiącymi warunek przyczynowy decyzji (KATEGORIA 2/ wywiady: 2,4,7,8,10,11,13)**



Schemat 29. Poziom interakcyjny, Kategoria 1. Opracowanie własne.

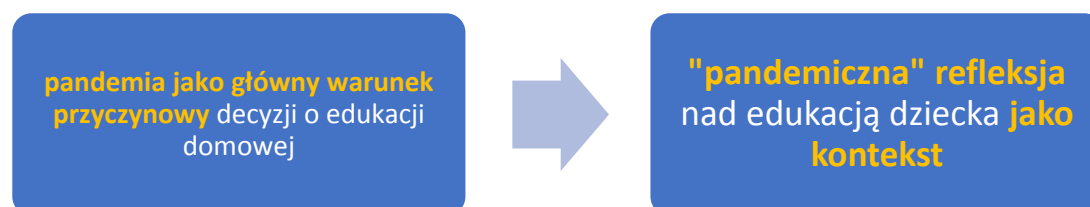
Niektóre warunki przyczynowe i konteksty dotyczące podjęcia działań oporowo-emancypacyjnych odnosiły się do doświadczeń rodziców niezwiązanych z pandemią.

Takie narracje rodziców pojawiały się zarówno w wywiadach przeprowadzanych przez mnie przed, w trakcie lub po pandemii, dlatego skategoryzowałam je jako **pozapandemiczne. (KATEGORIA 3/ wywiady: 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22).**



Schemat 30. Poziom interakcyjny, Kategoria 1. Opracowanie własne.

1. Analiza poziomu interakcyjnego KATEGORII 1 (wywiady:1,3,5,6,9,12)



Schemat 28. Poziom interakcyjny, Kategoria 1. Opracowanie własne.

-(...)Znaczący gdyby nie pandemia to wydaje mi się, że byśmy na to nie wpadli(w9).

W **KATEGORII 1** wywiadów, w związku ze wskazaniem przez rodziców pandemicznych doświadczeń rodziny, jako warunku przyczynowego podjęcia edukacji domowej, skutkującej głębszą refleksją nad dalszym sensem edukacji dziecka, relacje rodziców skupiły się wokół krytyki funkcjonowania „pandemicznej” szkoły, ocenie efektywności zajęć hybrydowych i zdalnych oraz wszelkich niedogodności związanych z nadzwyczajną sytuacją w oświacie. Po sformułowaniu roszczeń i aspiracji, rodzice skupili się na definiowaniu swoich dyspozycji do działania, możliwości organizacyjnych, kapitału intelektualnego, społecznego i kulturowego- w kontekście rozważania wyjścia z sytuacji opresji i podjęcia edukacji domowej.

W Kategorii 1 nie wprowadzałam symboli różnicujących formę urzeczywistniania edukacji domowej, gdyż wszystkie rodziny realizowały tradycyjny, „domowy” model edukacji domowej, przy ewentualnej bieżącej współpracy w zakresie korzystania i uczestniczenia w warsztatach i spotkaniach integracyjnych w szkole macierzystej.

W Kategorii 1 wprowadziłam natomiast symbole różnicujące badane rodziny pod względem potrzeb dziecka oraz sposobów rozumienia roli rodzica w edukacji domowej, które uznałam za niezbędne do procesu analizy i interpretacji wyników badań:

➤ nawiązujące do potrzeb dziecka:

UZ- dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z uzdolnień kierunkowych lub ogólnych

➤ nawiązujące do rozumienia roli rodzica w edukacji domowej

RN-rodzic nauczyciel

RT-rodzic tutor

1.1 Doświadczenia i konteksty bezpośrednie działań oporowo-emancypacyjnych rodziców w Kategorii 1. Ocena faktów opresyjnych

KRYTYKA SZKOŁY I SYSTEMU OŚWIATY W DOBIE PANDEMII

W opinii rodziców okres szkoły „pandemicznej”, odbywającej się w formie zdalnego i hybrydowego nauczania, był to trudny, niestabilny i niepewny czas, zarówno dla uczniów, jak i dla rodziców. Zdaniem rodziców. Było oraz pozorowaniem działań edukacyjnych, wymuszanych ministerialnymi rozporządzeniami. Sprowadzało się zazwyczaj do samodzielnego wykonywania pracy domowej i raportowania jej do nauczycieli. Zdalne nauczanie angażowało **CZAS** rodziców i wymuszało nadmierne ich zaangażowanie w codzienną edukację dzieci, które nie radziły sobie z przyswajaniem wiedzy oraz czynnościami związanymi z komunikowaniem się i raportowaniem szkole.

KOD IN VIVO

CZAS SZKOLNY RODZICÓW W ZWIĄZKU ZE ZDALNYM NAUCZANIEM DZIECKA W SZKOLE - Czas poświęcony przez rodziców na pomoc dzieciom w nauce, pracach domowych i wszelkich aktywnościach związanych ze zdalnym nauczaniem; **(CZAS JAKO WARTOŚĆ W PEDAGOGICE)**

KOD IN VIVO

CZAS SZKOLNY DZIECI W ZWIĄZKU ZE ZDALNYM NAUCZANIEM DZIECKA W SZKOLE to czas, poświęcony przez dzieci na udział w zdalnym nauczaniu w szkole oraz

wszelkich aktywnościach związanych ze zdalnym nauczaniem (**CZAS JAKO WARTOŚĆ W PEDAGOGICE**)

CZAS SZKOLNY RODZICÓW W ZWIĄZKU ZE ZDALNYM NAUCZANIEM DZIECKA W SZKOLE Rodzice czuli konieczność poświęcania dodatkowego czasu dzieciom na wspólne odrabianie lekcji w czasie nauki zdalnej, w związku z tym, iż dzieci nie radziły sobie z raportowaniem prac wykonywanych w domu do nauczycieli, a z czasem z uwagi na nawarstwiająca się zaległość w nauce.

CZAS SZKOLNY DZIECI W ZWIĄZKU ZE ZDALNYM NAUCZANIEM W SZKOLE Rodzice czuli, że dzieci poświęcają wiele godzin dziennie na nieefektywne zdalne nauczanie.

W opinii rodziców **zdalne lekcje były bezproduktywne, pozbawione sensu i celu, przeprowadzane w atmosferze chaosu, często przez niekompetentnych nauczycieli.**

-No więc to zdalne nauczanie było moim zdaniem w sumie bezproduktywne. Dla przykładu, nie wiem, na wf-ie miał zrobić trzy zdjęcia w ruchu swoje i przesłać na ocenę pani. To sobie zrobił, jak skacze do góry, jak jedzie na hulajnodze, no i za to dostał piątkę. Super! Później z angielskiego pan przesłał..., pan od angielskiego się przez miesiąc nie odzywał, miesiąc nie było angielskiego w ogóle. Nikt nam nie wytłumaczył, czemu tego angielskiego nie ma. Ale przerwy się z tego robiło, potem pan zaczął wysyłać prace. No i na przykład wysłał rysunek pizzy, wysłał rysunek pizzy bez składników, trzeba było pięć składników pizzy narysować i napisać jak po angielsku się nazywają i za to dostał szóstkę. No rewelacja po prostu. Dla mnie to w ogóle niczego nie uczy. (w3)I/RN

Rodzice czuli **konieczność poświęcania dodatkowego CZASU** dzieciom na wspólne **odrabianie lekcji w czasie nauki zdalnej**

-No starała się kobieta, ale to było na zasadzie wysyłania jakichś tam krótkich filmików albo po prostu spisu zadań do wykonania, które trzeba fotografować, wysyłać, ona poprawiała, znowu wysyłać i tak naprawdę cały czas byłam na standby'u. Sprawdzalam meile i odpisywałam i robiłam zdjęcia i poprawialiśmy to sto razy, ale żadnych... Raz była próba łączenia całej klasy, to był jeden totalny chaos, w ogóle nie ogarnęła sytuacji

i doszliśmy do wniosku, że to jest bez sensu, już lepiej niech wysyła, co codziennie mamy robić, jakie zadania itd.(w12)I/RN

Dzieci miały obowiązek **zdalnego łączenia się ze szkołą w nieodpowiednim dla rodziny czasie**

-No niewiele się różniło faktycznie od nauki w czasach epidemii. Uniknęliśmy przynajmniej tego łączenia na siłę w czasie, kiedy nam nie odpowiadało, bo w tym czasie robiliśmy sobie co innego, więc duża była dowolność. Ale generalnie jesteśmy zadowolone oboje. Fajnie, szybko, sprawnie i myślę że stan wiedzy na pewno ma większy, niż niejeden teraz biedny przeciętny drugoklasista, który jest skazany na edukację zdalną.(w12)I/RN

Nauczanie hybrydowe wprowadzało niepewność i destabilizowało proces edukacyjny, **wywoływało obawy** rodziców, czy są w stanie zapewnić dziecku stabilne warunki do systematycznego uczestniczenia w zdalnym nauczaniu.

-Już teraz no w takich mniej więcej dwumiesięcznych cyklach te dzieci chodzą do szkoły, przestają chodzić. Więc ja mam wrażenie, że to będzie w przypadku Grzesia, który jest dość wrażliwym dzieckiem i nie adaptuje się łatwo- przynajmniej jak do tej pory w nowych miejscach, może by nas zaskoczył, nie wiadomo- to takie wahania, takie są trochę destabilizujące.(w9)I/RN

-Po pierwsze pandemia, czyli obawa przed brakiem stabilnej nauki. Nie będzie wiadomo: stacjonarna nauka czy zdalna, hybrydowa, jak to będzie w ciągu roku się mieszało. Zdawało nam się, że lepiej bardziej, jeżeli to będzie jeden typ od początku do końca.(w9)I/RN

-Ale obawa przed edukacją w szkole też, przed tą zdalną, czyli koniecznością stworzenia dziecku codziennie warunków do spokojnej nauki przed komputerem. Nie byłoby takie łatwe przy dwóch młodszych siostrach i naszych warunkach mieszkaniowych.(w9)I/RN

KRYZYS EMOCJONALNY DZIECI W DOBIE PANDEMII

Zdalne nauczanie wpłynęło na dzieci demotywująco, skutkowało brakiem zaangażowania, znużeniem. Nauka zdalna była źródłem nadmiernego samokrytycyzmu, bezradności, poczucia niekompetencji i braku pewności siebie u dzieci. U niektórych dzieci pojawiał się lęk przed spotkaniami on-line, niektóre dzieci nie radziły sobie emocjonalnie z przystosowaniem się do pracy grupowej.

Konsekwencją zdalnego nauczania był wyraźny spadek motywacji do nauki i zniechęcenie.

Niepewność wpisująca się w codzienność świata pandemicznego wywoływała u **dzieci stres**, który w opinii rodziców nie sprzyja procesom uczenia się.

-(...) taka totalna niepewność, która moim zdaniem zupełnie nie służy nauczaniu po prostu i skupieniu dziecka wokół tego, więc wyobrażałam sobie że to może być stres jakby dla mojego syna, jak i dla nas. (w5)I/UZ/RT

Niektóre dzieci nie były w stanie przezwyciężyć **strachu przez WIRTUALNYMI SPOTKANIAM I z nauczycielami i swoją szkolną klasą**. Wielu rodziców zgłaszało **kłopoty dziecka z przystosowaniem się do grupowych zajęć online**.

KOD IN VIVO- SPOTKANIA WIRTUALNE- spotkania w formie online na dowolnej platformie komunikacyjnej

-(...) I jeszcze to, że Grześ się średnio w zeszłym roku odnajdywał w takich kontaktach przez komputer, zwłaszcza gdzie po drugiej stronie była większa grupa dzieci (w9)I/RN

-Właśnie nawet jak teraz mamy kilka zajęć on-line, nie wiem na przykład angielski, mieliśmy cztery zajęcia(...) Więc ona ma te właśnie to takie przerażenie, że... albo czy to technologia nie zawsze działa na korzyść. (w6)I/RN

-Panie podjęły dwie czy trzy próby zorganizowania czegoś w stylu spotkania na zoomie. To nie miało na celu edukacji, tylko tego żeby dzieci się spotkały, zobaczyły panie chociaż przez komputer. Natomiast chaos który się wygenerował na tym spotkaniu, wszyscy mówili jeden przez drugiego, jak to dzieciaki dopuszczone do komputerów, do swojej grupy, to widać było że Grześ kompletnie się w tym nie umie odnaleźć. Był wystraszony i w ogóle miał ochotę odejść od tego komputera. (w9)I/RN

Nauka zdalna powodowała **stopniowe zniechęcenie dzieci i spadek motywacji do nauki**.

-(...) kiedy zaczęła się pandemia i zaczęła się nauka zdalna w szkole i miałam okazję obserwować to, bo jestem w domu, nie jakby tam wspierać itd. i zaczęłam widzieć to,

czego nie widziałam może w czasie roku szkolnego, bo nie byłam w klasie, nie byłam świadkiem tych lekcji i zaczęłam widzieć taką postawę u syna, która mnie niepokoiła i która polegała na tym, że był zniechęcony (...) był zniechęcony po prostu do robienia różnych rzeczy i chciał robić wszystko po linii najmniejszego oporu. Jakby nie chciał się angażować za bardzo. Oczywiście były tematy, które jakoś tam go interesowały i wtedy oczywiście się angażował, ale przy innych, które go nie interesowały, miał po prostu zero motywacji.(...) No i jakoś mnie to wszystko tak naprawdę zmartwiło, no że (...) za wcześnie jest na takie – przynajmniej w moich oczach – że to jest za wcześnie na taką postawę silnie jakąś taką zdemotywowaną. I to był główny, taki pierwszy bodziec, który spowodował że zaczęłam się nad tym wszystkim zastanawiać (w 1)I/RN

-Ale jakby takim podstawowym właśnie pierwszym podstawowym powodem było to co się działo jakby z nim. Oraz różne takie nefajne emocje, np. takie, że wyrobił sobie jakiś taki nawyk ogromnego krytycyzmu wobec siebie. Takiego niszczącego krytycyzmu. I właściwie często poddawał się już na wstępie, no więc, że on jest głupi i sobie z tym nie poradzi. To też jakby bardzo nefajne to było. (w 1)I/RN

KRYZYS EMOCJONALNY RODZICÓW W DOBIE PANDEMII

Kłopoty dzieci związane z niecodzienną sytuacją edukacyjną dzieci, atmosfera niepewności i braku poczucia bezpieczeństwa, zagrożenie zdrowia i życia rodziny, zmiana formy pracy na zdalną, konieczność respektowania i podporządkowywania się zapisom spec-ustaw covidowych wywoływały irytację, niechęć i stres rodziców. Rodzice martwili się, czy dziecko podoła wyzwaniom nowego nieznanego środowiska edukacyjnego, a z czasem nabierali pewności, że dzieci nie podołają nowym warunkom nauczania zdalnego bez ich pomocy.

Brak poczucia stabilizacji w szkołach spowodowała **niepokój rodziców o bieżącą edukację dziecka i utratę poczucia stabilizacji. Niepokój z czasem przybierał formę frustracji, poirytowania, złości, a nawet ciągłego stresu.**

-(...), czyli naszą motywacją było to, po pierwsze taka niepewność, po drugie moim zdaniem jednak brak takiego bezpieczeństwa, jeżeli okazałoby się, że no i brak takiej komunikacji w ogóle jak to może wyglądać i związana z tym niepewność, więc moje przewidywania były takie że po prostu rok szkolny będzie taki, że użyję takiego słowa, „rwany”. Czyli pewne dzieci przyjdą do szkoły potem zaraz będzie lockdown pewnie, potem może będzie trochę wirtualnie, że coś będzie odwoływane, więc taka totalna

niepewność która moim zdaniem zupełnie nie służy nauczaniu po prostu i skupieniu dziecka wokół tego więc wyobrażałam sobie że to może być stres jakby dla mojego syna, jak i dla nas. (w5) I/UZ/RT

- W każdym razie też nas to martwiło no i w ogóle różne takie silne emocje. Złość, właśnie jakieś takie zirytowanie, frustracja, wszystko to mi się wydawało właśnie takie niefajne i że miałam takie wrażenie, że jeszcze ta trzecia klasa to jest taki ostatni moment żeby jakby coś z tym zrobić.(w1)I/RN

Rodzice, w związku ze swoimi doświadczeniami zachorowań w rodzinie, **obawiali się poważnie o zdrowie i życie członków rodziny.**

-(...) no ale jakby u nas pojawił się ogromny strach przed zachorowaniem i przyznam szczerze, że zatrzymałam dziecko w domu.(...) No więc zatrzymałam Kubę właściwie, bo on żeby też nie przyniósł choroby do domu. Jednak dla mnie zawsze nadrzędne jest zdrowie.(...) -Edukacja jest ważna oczywiście, ale ja jestem przede wszystkim odpowiedzialna za życie i zdrowie swoich dzieci i całej rodziny. Dla nas to jest taka podstawa.(w3)I/RN

-W naszym przypadku to była pandemia. Koronawirus i taka niepewna sytuacja związana ze szkolnictwem w pewnym momencie. Czyli naszą motywacją było to, po pierwsze taka niepewność, po drugie moim zdaniem jednak brak takiego bezpieczeństwa, jeżeli okazałoby się, że no i brak takiej komunikacji w ogóle, jak to może wyglądać i związana z tym niepewność. Więc moje przewidywania były takie, że po prostu rok szkolny będzie taki, że użyję takiego słowa, rwany. (...) Zwłaszcza że ja też, nie ukrywam, że jakoś jestem dbająca o te aspekty zdrowotne, więc to było dla mnie ważne, żeby nie prowokować dodatkowego niebezpieczeństwa.(w5) I/UZ/RT

-(...) że przyniesie wirus do domu, a ja ten wirus zaniosę do pracy i właśnie mój pracodawca zachoruje, więc to było powodem, jakby zostać więcej czasu w domu, unikać zajęć w grupie. -Bo nawet jak przechodziłam te dwa dni do pracy, pracodawca był bardzo przerażony, jakby unikał kontaktu, więc to było takie stresujące. Więc my zgodziliśmy się na jakiś czas żeby przestała pracować i mam możliwość posiedzieć trochę w domu.(w6)I/RN

ZMIANA ŚRODOWISKA UCZENIA SIĘ WYWOŁAŁA ZMIANĘ MYŚLENIA O EDUKACJI DZIECKA

Sytuacja pandemii zmieniła środowisko uczenia się. Szkoła, która w chaotyczny i nieefektywny sposób próbowała przekazywać wiedzę podczas zajęć zdalnych, sprowadziła swoją rolę głównie do kontrolowania prac domowych, tym samym samozwańczo uwalniając się od odpowiedzialności za realizowanie dotychczasowych celów edukacyjno-wychowawczych. Głównym organizatorem i współtwórcą nowego środowiska uczenia się dziecka stali się rodzice. Przejęcie odpowiedzialności za naukę dziecka wyrażało się przede wszystkim w konieczności poświęcania dużo większej ilości **CZASU** na wspólną naukę, odrabianie lekcji i „raportowanie” skanów prac domowych do nauczycieli. Z czasem pogłębiający się kryzys emocjonalny rodziców i dzieci skutkowało refleksją nad celami i sensem edukacji dziecka- nie tylko w dobie pandemii.

CZAS JAKO WARTOŚĆ W PEDAGOGICE

1.2 Roszczenia i aspiracje rodziców

ROSZCZENIA I ASPIRACJE RODZICÓW W KONTEKŚCIE PANDEMII

Rodzice nie zgadzali się na obowiązek uczestniczenia dzieci w stacjonarnych, „hybrydowych” zajęciach szkolnych z uwagi na zbyt duże ryzyko zagrożenia zdrowia. Pragnęli zapewnić dziecku psychiczny dobrostan, poczucie stabilizacji, możliwość spokojnego realizowania dalszej nauki oraz skrócenia CZASU EKRAKOWEGO.

➤ ROSZCZENIA I ASPIRACJE RODZICÓW W KONTEKŚCIE PANDEMII W KATEGORII 1

Rodzice uważali, iż **rozporządzenia wprowadzone w szkołach w okresie pandemii były nieetyczne, gdyż zobowiązywały rodziców do przyprawiania dzieci do szkoły pomimo poważnych zagrożeń zdrowia i życia**, a pozostawienie dziecka w domu na dłuższy czas skutkowało karą pieniężną. Obowiązek uczęszczania do szkoły w czasie hybrydowego nauczania kojarzyli z prowokowaniem niebezpieczeństwa. Dyrekcja szkoły była bezradna wobec obowiązujących przepisów.

-(...)ponieważ PiS w sierpniu 2020 roku wprowadził rozporządzenie, zgodnie z którym jakby rodzic nie może z obawy przed covid trzymać dziecka w domu. Jeśli przytrzyma dłużej niż dwa tygodnie i szkoła zgłosi to gdzieś wyżej, to mogą mi narzucić karę 10 tysięcy za jedno dziecko. No więc znaczy trzeba było być okrutnym, żeby w dobie pandemii coś takiego zrobić, ale jeśli uważam, się daje komuś narzędzia do wykorzystania i trafi się na urzędnika, który po prostu z tego skorzysta, to on może zrobić tak. Ja nie chciałam, a już to pouczenie dostałam(...)No więc w tym momencie zaczęłam szukać alternatyw, co ja mogę zrobić, skoro szkoła jakby nie widzi rozwiązania w tym przypadku. No i koleżanka mi doradziła, że jest coś takiego właśnie jak edukacja domowa (w3)I/RN

-(...)No i pani dyrektor powiedziała, że ona nic nie może nam zaproponować, rozkłada ręce, że sama jak by miała dziecko to by do szkoły nie posyłała, ale nic nie może zrobić.(...) no ale jak szóstego dnia już nie przyszedł do szkoły, to dostałam pouczenie na librusie od wychowawcy, że ona mi przypomina, że nie mogę zdrowego dziecka trzymać w domu (...)(w3)I/RN

-Zwłaszcza że ja też, nie ukrywam że jakoś jestem dbająca o te aspekty zdrowotne więc to było dla mnie ważne, żeby nie prowokować dodatkowego niebezpieczeństwa(w5) I/UZ/RT

-(...)no i w marcu przyszła ta pandemia i wtedy zostałam oddelegowana trochę właśnie do tego nauczania zdalnego. Dzieci zostały w domu(...)(w3)I/RN

CELE PODJĘCIA EDUKACJI DOMOWEJ:

- **W KONTEKŚCIE KRYTYKI ZDALNEGO NAUCZANIA**
=KONTROLA BIEŻĄCEJ EDUKACJI DZIECKA , PRZEJĘCIE
ODPOWIEDZIALNOŚCI ZA EDUKACJĘ DZIECKA= CEL
KRÓTKOTERMINOWY

Rodzice postrzegali **zdalne nauczanie jako wyzwanie, któremu dziecko nie było w stanie sprostać samo**, bez ich pomocy. Nauka zdalna angażowała czas dziecka nie tylko podczas zajęć online, ale również przy wykonywaniu i raportowaniu prac domowych. Dodatkowo, będąc nieefektywną w ocenie rodziców, formą nauczania, wymagała od dziecka poświęcenia dodatkowego czasu na zrozumienie lekcji, które już się odbyły. Rodzice interpretowali tę sytuację jako **przejęcie odpowiedzialności od szkoły za nauczanie dziecka**, a czując się odpowiedzialni za edukację swojego dziecka i pragnąc mu pomóc, poświęcali większą ilość **CZASU** na wspólną naukę.

PRZEJĘCIE ODPOWIEDZIALNOŚCI ZA EDUKACJĘ DZIECKA W

DOBIE PANDEMII =KONTROLA

W opiniach respondentów, w czasie pandemii to rodzice przejęli (lub byli zmuszeni przejąć) odpowiedzialność za edukację swoich dzieci od szkół, które do tej pory, jako instytucje oświatowo-wychowawcze, sprawowały główną opiekę nad uczniami. Konieczność przejścia odpowiedzialności za naukę dzieci przez rodziców wiązała się ze sprawowaniem codziennej KONTROLI.

Oprócz zadbania o sprawy dydaktyczne, dostrzegali rodzice również potrzebę **zapewnienia dziecku dobrostanu emocjonalnego**, a także **skrócenia CZASU EKRAWOWEGO**.

KOD IN VIVO

CZAS EKRAWOWY- czas, który dzieci zmuszone były spędzać przed monitorem komputerowym w ramach tzw. nauki zdalnej podczas pandemii

-Najbardziej mi zależy jakby na jego jakimś tam dobrobycie emocjonalnym, a nie na jakiejś mojej wizji, że to musi być taka edukacja, czy inna..(w1)I/RN

-(...) ponieważ on i tak sporo czasu spędza na komputerze i jakby też nie było moim celem, żeby spędzał więcej. W związku z tym właściwie było moim celem właśnie żeby nie spędzał więcej, dlatego starałam się, żeby było więcej na papierze, żeby czytał więcej papierowych książek i robił różne rzeczy fizycznie też rękoma.(w3)I/RN

➤ ROSZCZENIA I ASPIRACJE RODZICÓW W KONTEKŚCIE POZAPANDEMICZNYM W KATEGORII 1

ROSZCZENIA I ASPIRACJE RODZICÓW W KONTEKŚCIE

SZKOŁYPRZEDPANDEMICZNEJ

Nauczyciele stosują surowe kryteria oceny i nie tłumaczą dzieciom błędów, co pozbawia dzieci możliwości uczenia się na swoich błędach i samodzielnego konstruowania wiedzy.**(SAMOREGULACJA)** Szkoła nie wspiera dzieci w ich pozaszkolnych pasjach, nie interesuje się pozaszkolnym życiem dziecka.**(SAMOOCENA) PODMIOTOWOŚĆ DZIECKA**

Rodzice, których głównym motywem podjęcia edukacji domowej była pandemia i związane z nią niedogodności edukacji zdalnej, formułowali swoje roszczenia i aspiracje dotyczące szkoły sprzed okresu pandemii. W opinii rodziców **nauczyciele stosują surowe kryteria oceny i nie tłumaczą dzieciom, na czym polegają ich błędy.**

-Czegoś uczą, wymagają, kryteria są mocno krzywdzące dla dziecka, bo wystarczy jakiś mały błąd na sprawdzianie czy nie wiem, czegoś nie zauważy, nie dopisze, to już jest obniżanie oceny. To w ogóle nie jest tłumaczone dziecku.(w3)I/RN

Nauczyciele **nie wspierają dzieci w ich indywidualnych pozaszkolnych pasjach**. Z drugiej strony szkoła wykorzystuje osiągnięcia pozaszkolne dzieci do własnych celów promocyjnych, a na sukcesach dziecka, nie będących efektem pracy nauczycieli, szkoła buduje swój kapitał społeczny i renomę.

-Ani pani od szachów, ani pani wychowawczynie nie były w stanie ośmiolatkowi czy siedmiolatkowi powiedzieć: „Fajnie Kuba, gratuluję, jak wyglądał taki turniej, ile to trwało, trudno było? Nietrudno?”. Zainteresować się. Nie, nigdy nie padły słowa: „Fajnie, gratuluję ci Kuba”. No i to właśnie ukazuje takie wsparcie.(...) Ale jak był turniej szachowy dla szkół, to pierwsza dostałam kartkę: „Czy Kuba może reprezentować szkołę w drużynie szachowej?”(…) I wtedy poszedł reprezentować szkołę no i później dostał puzzle. Puzzle dostał w takim podziękowaniu, że poszedł i reprezentował(…) Chodzi mi o to, żeby moje dziecko się czuło też dowartościowane, że robi coś. (w3)I/RN

PODMIOTOWOŚĆ DZIECKA W SZKOLE

Nauczyciele nie mają holistycznego obrazu dziecka, postrzegają je przez pryzmat pełnionej przez dziecko społecznej roli ucznia oraz wyników pomiaru efektów kształcenia związanych ze szkolnymi przedmiotami. Rodzice widzą potrzebę wsparcia, dowartościowania i wzmocnienia indywidualnych cech, umiejętności i zdolności, ujawniających się w życiu pozaszkolnym dziecka.(SAMOOCENA) **DZIECKO ZDOLNE W SZKOLE**

1.3 Formułowanie podmiotowego potencjału emancypacyjnego.

➤ Kapitał intelektualny, społeczny i kulturowy rodzin

KAPITAŁ INTELEKTUALNY RODZICÓW=WYKSZTAŁCENIE RODZICÓW

Rodzice w kontekście rozważania podjęcia edukacji domowej podkreślali wagę swoich pedagogicznych doświadczeń, wykształcenia oraz nabytych w trakcie edukacji umiejętności.

W relacjach rodziców, proces rozważania alternatywnych rozwiązań wobec szkoły, w tym podjęcia edukacji domowej, wiązał się z jednej strony z **próbami rekonstrukcji i oceny swoich własnych umiejętności i wiedzy szkolnej**, z drugiej zaś z próbami odniesienia **posiadanego przez rodziców wykształcenia** do możliwości i kontekstu nauczania swojego własnego dziecka. W przeważającej części relacji **osobą biorącą na siebie większość codziennej odpowiedzialności za kształcenie dziecka, była matka**. Ojciec służył wsparciem merytorycznym i pomocą w nauczaniu niektórych przedmiotów.

-Jakby większość tej edukacji leży na mnie. Mąż się zajmuje informatyką w tej chwili głównie i muzyką ewentualnie docelowo (w1)I/RN

.-Ja nauczyłam angielskiego i ja byłam odpowiedzialna za matematykę, polski i przyrodę, a mój mąż był odpowiedzialny za informatykę.(w3)I/RN

-Natomiast no trochę mi pomógł też fakt, że lubię uczyć i sama się lubiłam uczyć w szkole, a poza tym moje wykształcenie pedagogiczne to jest jakoś tak mi przyszło naturalnie, nie bałam się, że nie podolam i nie będę mogła czegoś go nauczyć(w12)I/RN

- Ja bym wolala wykorzystywać znajomość języków, żeby uczyć, szczególnie że mnie dobrze szło udzielanie korepetycji (...)podjęłam studia podyplomowe właśnie dla nauczycieli języków obcych, miałam zrobiony certyfikat B2 z niemieckiego i chciałam robić certyfikat C1, no i miałam takie plany sprecyzowane, no i w marcu przyszła ta pandemia i wtedy zostałam oddelegowana trochę właśnie do tego nauczania zdalnego. (w3)I/RN

-No właśnie raczej książki, mamy dużą bibliotekę w domu, więc korzystamy raczej z książek niż z Internetu. Z atlasów, z globusa, z takich pomocy jakby fizycznych.(w3)I/RN

Rodzice zwracali też uwagę na **cechy osobowościowe dziecka** i próbowali **oceniać dziecko pod kątem jego predyspozycji przydatnych nauczaniu domowemu**.

KAPITAŁ INTELEKTUALNY I PSYCHOLOGICZNY DZIECKA =

Rodzice, rozważając edukację domową, brali pod uwagę strefę aktualnego i najbliższego rozwoju swoich dzieci. Zwracali baczną uwagę na cechy osobowościowe swoich dzieci: odpowiedzialność i zdyscyplinowanie.

KRYTERIA SUKCESU W EDUKACJI DOMOWEJ

Cechy osobowościowe dziecka, jego potencjał intelektualny, stopień optymalizacji samoregulacji dziecka w obszarach: poznawczym, społecznym, prospołecznym i emocjonalnym, stanowią istotne kryteria sukcesu w kontekście edukacji domowej. **SAMOREGULACJA** (Shanker, 2019), **MOTYWACJA SAMOISTNA** (Kozłowski, 2012), **PODMIOTOWOŚĆ DZIECKA** (Bałachowicz i Witkowska-Tomaszewska, 2015).

- (...) Natomiast oczywiście ja tej decyzji nie podjęłabym, nie podjęlibyśmy, gdyby po pierwsze ani nasz syn się na to nie zgodził, nie był tym zainteresowany, jak również jego, naszym zdaniem, cechy osobowościowe i potencjał intelektualny na to nie wskazywały. To znaczy ja miałam takie poczucie, że to jest typ osobowości, który jest w stanie się zmotywować, jest w stanie pracować w dużej mierze samodzielnie i skupić się na osiągnięciu celu jakim jest realizacja programu szkolnego (w5)I/RT/UZ

-Zresztą też wiedziałam, że ma jakieś podstawy po zerówce, bo już w miarę dobrze czytał w okresie wakacji. Nie że super płynnie, natomiast już wiedziałam, że to nie na mnie będzie spoczywał ten główny obowiązek nauczania dziecka czytania od początku do końca. Mogłabym się bać, że sobie nie poradzę metodologicznie, czy nie znajdę jakiegoś sposobu na to, żeby zaskoczył, bo litery znał, łączył, czytał, chodziło bardziej o płynność, niż o wytworzenie całego mechanizmu w jego głowie.(w9)I/RN

-Czasami przyznam się, że sama zostawała, więc ona jest dość odpowiedzialna, nawet w tym czasie żeby zostać, bo mam dwa etaty- więc drugą pracę też musiałam pogodzić.

Więc niekiedy zostawała sama, wiadomo, opiekowała się kotem, co godzinę telefon, że wszystko w porządku(w6)I/RN

KAPITAŁ SPOŁECZNY RODZINY= UDZIAŁ W SIECIACH

SPOŁECZNYCH

W podejmowaniu ostatecznej decyzji o edukacji domowej pomogły rodzicom udział w sieciach społecznych: inspiracje **wewnątrzrodzinnymi doświadczeniami, kontakty społeczne oraz porady i opinie znajomych.**

ASPEKT PODMIOTOWY LEGITYMIZACJI WTÓRNEJ EDUKACJI
DOMOWEJ NA POZIOMIE INTERSUBIEKTYWNYM

Rodzice podkreślali wagę **opinii i doświadczeń związanych z edukacją domową: członków rodzin, znajomych i przyjaciół.**

-Także innej drogi nie rozważaliśmy zbyt. Moja siostra korzysta z edukacji domowej i ona mi o tym opowiedziała. I to wydało mi się bardzo ciekawe właśnie, też w połączeniu z naszą sytuacją i właśnie z cechami osobowości i potencjałem intelektualnym mojego syna.(w5)I/RT/UZ

-(...)No więc w tym momencie zaczęłam szukać alternatyw, co ja mogę zrobić, skoro szkoła jakby nie widzi rozwiązania w tym przypadku. No i koleżanka mi doradziła, że jest coś takiego właśnie jak edukacja domowa, że jej syn był w edukacji domowej kiedyś, no i że to mogłoby być dla mnie jakieś rozwiązanie, tyle tylko, że musiałabym właśnie tą naukę na siebie wziąć (w3)I/RN

-A gdzie ta edukacja domowa można było przeczytać, też w wakacje się zaczęły pojawiać artykuły o tym, że dla tego pandemicznego zamieszania jest to jakaś teraz odpowiedź. Ja już wcześniej słyszałam trochę o edukacji domowej. Także znajoma rodzina, która z Warszawy wyjechała w okolice Krakowa, zmienili swe życie, pojechali tam i tam przeszły wszystkie dzieci na edukację domową i są zadowoleni, ale ja nie mam z nimi bezpośredniego kontaktu, tylko tak koleżanka koleżance. Ale gdzieś samą koncepcję znaleźliśmy. Nie było tak, że nagle zaczęliśmy szukać czegoś dla braku szkoły(w9)I/RN

-Tak naprawdę nie myślałam, żeby zdecydować się na edukację domową, trochę pomogła mi koleżanka. Mama syna kolegi Franka ze szkoły podstawowej z klasy i ona napisała właśnie tam na początku wakacji, że zdecydowała się na edukację domową. No to ja

mówię, edukacja domowa, zaczęłam pogłębiać temat. Bardzo zachwalała. No i poczytałam- myślałam sobie „może rzeczywiście to fajne”. (w12)I/RN

**KAPITAŁ SPOŁECZNY RODZINY= DYSPOZYCJE DO
DZIAŁANIA=CZAS**

Możliwości organizacyjne rozumiane były przez rodziców w kontekście możliwości poświęcenia dziecku czasu. Rozmówcy wskazywali, iż optymalne możliwości zorganizowania edukacji domowej dawała im sytuacja, w której matka jest niepracująca lub chwilowo niepracująca zawodowo.

Rodzice twierdzili, iż bardzo ważne były dla nich **możliwości organizacyjne**, czyli dyspozycje do przejścia odpowiedzialności za codzienną naukę i wychowywanie dziecka. Rozpoczęcie edukacji domowej było możliwe z uwagi na **częściową lub/i całkowitą rezygnację z pracy zawodowej matki dziecka**. Czas pandemiczny sprzyjał zmianom w życiu zawodowym rodziców, gdyż większość firm podjęła w tamtym czasie decyzję o przejściu pracowników w tryb pracy zdalnej w domu. Ta sytuacja sprawiła, iż dziecko mogło liczyć na wsparcie obojga rodziców, chociaż główną osobą przejmującą odpowiedzialność na edukację domową dziecka była matka.

- Bo mój mąż pracuje w domu. Pracował wcześniej część czasu w domu, teraz pracuje cały czas w domu, ale jakby ten proces też został już rozpoczęty jakiś czas temu, nie wiem, dwa lata temu, czy kiedyś tam. Ja jestem też w domu i jakby nie wiem, okazało się, że to nie jest jakiś wielki problem. (w1)I/RN

-(...)pod koniec grudnia 2019 roku zrezygnowałam z pracy (...),więc było tak, że ja nie miałam przy.. w podejmowaniu decyzji o edukacji domowej, nie miałam pracy stałej na osiem godzin. Gdybym miała pracę stałą na osiem godzin to nie wiem czy byśmy się zdecydowali.(...) tak tutaj u mnie była ta możliwość, żebym ja to, co mam zaplanowane dla siebie, mogła to połączyć z nauczaniem dzieci. I to nam dawało sporo komfortu. (...)
Gdybym miała pracę na osiem godzin jeszcze z dojazdami, no to byśmy się nie zdecydowali. (w3)I/RN

-Później skróciłam czas pracy do dwóch dni w tygodniu, a teraz to w ogóle już nie pracuję. (...) Bo nawet jak przechodziłam te dwa dni do pracy, pracodawca był bardzo przerażony, jakby unikał kontaktu, więc to było takie stresujące. My zgodziliśmy się na jakiś czas, żebym przestała pracować i mam możliwość posiedzieć trochę w domu.(w6)I/RN

-Nie pracuję zawodowo. Bo jestem na urlopie wychowawczym, no więc dysponuję większą ilością czasu, co ma duże znaczenie, bo nie ukrywajmy, to jednak czasu trochę trzeba przeznaczyć, żeby ta edukacja była efektywna i przynosiła i efekty i przyjemność nauczającemu i nauczaniem przede wszystkim (w12)I/RN

KAPITAŁ EKONOMICZNY RODZINY=NIEISTOTNY

Jedna rodzina w KATEGORII 1 podkreśliła, iż brak warunków materialnych do zorganizowania edukacji zdalnej dla swojego dziecka wpłynęło na rozważanie podjęcia edukacji domowej. W pozostałych wywiadach rodzice nie wspominali o swoim ekonomicznym statusie, dlatego nie zidentyfikowałam KATEGORII1 powiązania kapitału ekonomicznego z podjęciem edukacji domowej

Rodzice w kontekście przejmowania odpowiedzialności za edukację swojego dziecka wspominali o warunków na podjęcie przez ich dziecko nauczania zdalnego, w związku z warunkami mieszkaniowymi :

-(...) tak jak mówię, my nie mamy osobnego pomieszczenia z drzwiami, w którym stałby komputer(w9)I/RN

➤ **Definiowanie pól wolności przez rodziców**

Obserwując lekcje zdalne rodzice dochodzili do wniosku, iż **dziecko będzie w stanie dużo lepiej nauczyć się samodzielnie, niż uczestnicząc w szkolnych zajęciach online.** Rodzice uznawali, że **wolą uczyć dzieci na własnych warunkach.**

-A z drugiej strony jak widziałam, jak odbywały się, (...) no ale widziałam „zajawkę” wirtualnych lekcji, nazwijmy to, to widziałam, że to po prostu, że on jest w stanie nauczyć się tego sam dużo lepiej. (w5)I/RT/UZ

-Cały dzień nam wyciągało naprawdę z naszych zajęć, bo dodatkowo musieliśmy tyle rzeczy robić, a ta nauka wcale nie była ani przyjemna, ani efektywna. Więc jak pomyślałam, że skoro mogę na swoich warunkach go uczyć, no to może czemu nie (w12)I/RN

-No i tak w sumie ona tak mnie zmotywowała do tego, żeby głębiej się przyjrzeć tematowi edukacji domowej i później jak przeanalizowaliśmy plusy i minusy i jeszcze ta sytuacja z epidemią i fakt że jestem w domu i nie pracuję- no to w sumie było więcej plusów niż minusów, więc spróbujemy. Będę miała przynajmniej jakieś doświadczenia i będę mogła

coś na ten temat powiedzieć. Zawsze coś dla nas, przedyskutowaliśmy z Frankiem, powiedzieliśmy na czym to będzie polegać.(w12)I/RN

- I wydawało mi się jako osobie głównie odpowiedzialnej za to na razie jak dzieci się uczą, że łatwiej będzie jeżeli będzie mieć jeden czy tam dwa, trzy w zależności od przedmiotów, terminy egzaminu, a nie że codziennie musimy się jakby raportować z tych plików, które nauczyciel prześle, my je wypełnimy. No bo z relacji innych rodziców słyszałam, że w zeszłym roku tak głównie wyglądała nauka zdalna.(w9)I/RN

W definiowaniu pól wolności, w kontekście zmiany perspektywy myślenia o edukacji, pomagały rodzicom **odwołania do wcześniejszych prywatnych doświadczeń z edukacją niepubliczną oraz udział w sieciach społecznych** (Kapitał intelektualny, społeczny i kulturowy rodzin str.13).

-Wydaje mi się że niewątpliwie to, że chodziłam do liceum społecznego jakoś tam otworzyło horyzonty na to, że może być inaczej. Niewątpliwie gdzieś tam jest taka podkładka powiedzmy z inną edukacją niż taka typowo klasyczna. Ale chyba to nie grało jakiejś większej roli.(w 1)I/RN

-No i tak w sumie ona tak mnie zmotywowała do tego, żeby głębiej się przyjrzeć tematowi edukacji domowej i później jak przeanalizowaliśmy plusy i minusy i jeszcze ta sytuacja z epidemią i fakt że jestem w domu i nie pracuję- no to w sumie było więcej plusów niż minusów, więc spróbujemy(w12)I/RN

WOLNOŚĆ OD	WOLNOŚĆ DO
<p>1. <u>niedogodności</u> <u>zdalnego</u> <u>nauczania</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • bezproduktywnego nauczania zdalnego • konieczności poświęcania czasu dzieciom na pomoc w zdalnych zajęciach i raportowania do szkoły • Konieczności stworzenia dziecku warunków do nauki zdalnej, pomimo niekorzystnych warunków mieszkaniowych • Konieczności uczestniczenia w zdalnych lekcjach • stresu i strachu przed wirtualnymi spotkaniami • kryzysu emocjonalnego dzieci i rodziców związanego z niestabilną sytuacją w szkołach, • obaw związanych z zaległościami w nauce • obaw o zdrowie członków rodziny • dalszej demotywacji i zniechęcenia do nauki • konieczności podporządkowywania się rozporządzeniom • 	<p>1. <u>W kontekście pandemii:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dobrostanu emocjonalnego rodziny ✓ Swobodnego dysponowania czasem ekranowym ✓ Samodzielnej nauki na własnych zasadach ✓ Indywidualnego wsparcia i budowania motywacji dziecka ✓ Zaufania, że dziecko przejmie odpowiedzialność za swoją edukację ✓ Głębokiego zrozumienia potrzeb dziecka

<p>„pandemicznego” prawa oświatowego</p> <ul style="list-style-type: none"> • obowiązku uczęszczania do szkoły w formie stacjonarnej w czasie pandemii • nadmiaru czasu ekranowego <p>2. instytucji szkoły:</p> <ul style="list-style-type: none"> • braku przyzwolenia na popełnianie błędów i odpowiedniej informacji zwrotnej • braku wsparcia pozaszkolnych pasji dziecka 	
---	--

WOLNOŚĆ OD	WOLNOŚĆ DO
„pandemicznej szkoły” - realizowania obowiązku szkolnego w zmienionej, zdalnej, nie akceptowanej przez rodziców formie, narzuconej tymczasowymi rozporządzeniami prawa oświatowego	realizowania obowiązku szkolnego w domu, poza „pandemiczną” instytucją szkoły

➤ Strategie działań oporowych rodziców

<p>DZIAŁANIA RODZICÓW OPARTE NA SPRZECIWIWIE - W CZASIE PANDEMII-</p> <p>Rodzice opowiadali o różnych działaniach oporowych, które podejmowali w czasie pandemii w reakcji na sytuację, która miała miejsce w niecodziennej codzienności pandemicznych szkół. Działania miały na celu przede wszystkim ochronę dziecka przed zakażeniem niebezpiecznym wirusem oraz ucieczkę od niedogodności zdalnego nauczania (rozdz. 2.1., s.4). Było to uchylanie się od obowiązku szkolnego, zwrócenie się o pomoc do rady rodziców szkoły, poszukiwania alternatyw edukacyjnych oraz dostosowanie życia rodziny do</p>

wymuszonych sytuacją pandemii, pogarszających się i niekorzystnych warunków pracy zawodowej. **(OPÓR)**

STRATEGIE DZIAŁAŃ OPOROWYCH RODZICÓW- kategorie buntujących się rodziców

Opór jest zawsze działaniem refleksyjnym (Babicka-Wirkus, 2019a, s.222)

Rodzice w kategorii 1, zanim zdecydowali o rozpoczęciu edukacji domowej, podejmowali działania mających na celu poprawienie sytuacji dziecka w szkole stacjonarnej. W toku tychże działań ujawniły się następujące kategorie „oporowych rodziców” ((Babicka-Wirkus, 2019a, s.236):

1. RODZICE-OPOZYCJONIŚCI - nie akceptujący polityki szkolnej, wyrażający swój sprzeciw pokojowo, w ramach wyznaczonych granicami dominującego systemu, przejawiający opór bierny, wycofujący się z zaangażowania w szkole (*rodzice zatrzymujący swoje dziecko w domu wbrew obowiązkowi szkolnemu/w3*),

2. RODZICE-OUTSIDERZY-nie posiadający umiejętności radzenia sobie z narzuconymi społecznie normami działania (*szukających alternatywnego rozwiązania wobec problemu obligatoryjnego realizowania obowiązku szkolnego w trudnych czasach pandemii: zdalnego nauczania i nauki hybrydowej /rodzice w Kategorii 1)*

Rodzice w związku koniecznością wysyłania dziecka do „pandemicznej szkoły” pomimo zagrożenia zdrowia i życia, zaczęli szukać alternatywnych rozwiązań wyjścia z sytuacji. Jednym z takich działań było **zatrzymanie dziecka w domu** wbrew obowiązkowi szkolnemu.

-No i ja stwierdziłam, ok, no to na razie przytrzymam Kubę, no ale jak szóstego dnia już nie przyszedł do szkoły, to dostałam pouczenie na Librusie od wychowawcy, że ona mi przypomina, że nie mogę zdrowego dziecka trzymać w domu(...)(w3) /I/RN

Wobec braku możliwości nierealizowania obowiązku szkolnego i nauki, naturalnym działaniem rodziców, zaskoczonych przedłużającym się okresem niepewności w oświacie, było **zwrócenie się o pomoc do rady rodziców szkoły.**

-Zaczęłam szukać jakichś alternatyw, bo wiedziałam, że to się szybko nie skończy pandemia, nie wyobrażałam sobie, żeby w takiej sytuacji moje dziecko chodziło cały czas

do szkoły no i ja się zwróciłam do rady rodziców, czy ona może porozmawiać z panią dyrektorem bo kontakt rodzica przeciętnego z panią dyrektorem jest żaden w szkole państwowej(w3)I/RN

Poszukiwania alternatyw edukacyjnych wpisały się również w schemat poszukiwań rozwiązań wyjścia z sytuacji i ucieczki od pandemicznej szkoły.

-Znaczy nie powiem, że nie szukaliśmy. To znaczy byliśmy pamiętam na jakimś spotkaniu np. w jednej ze szkół demokratycznych tutaj w Warszawie, już nawet nie pamiętam w której w tej chwili. To z kolei mój mąż w takie kierunki chciał bardziej iść, jakby z takich powodów bardziej chyba ideologicznych, niż jakiegoś doświadczenia z tym związanego. Chyba podoba mu się taka idea wolności w tej edukacji (...) Ale miałam takie wrażenie wtedy na tym spotkaniu, (...), że ta szkoła jakby bardziej ma spełniać potrzeby tych nauczycieli niż jakby dzieci. Może to tak trochę niefajnie brzmieć, ale takie miałam wrażenie. I to też spowodowało, że jakby nie szliśmy dalej w tym kierunku. To znaczy nie sprawdzaliśmy innych szkół np. tego typu.(w1)I/RN

Kolejnym rodzajem działań była **konieczność dostosowania życia rodziny do zmieniającej się sytuacji zawodowej**, polegającej na redukcji godzin pracy z uwagi na zagrożenie pandemiczne. Konsekwencją tych zmian było zwiększenie ilości dni spędzanych z dzieckiem w domu.

- Taki główny powód to jest, że nie wiem jak to określić, być może zostałam zmuszona z pracy. Właśnie mój pracodawca właśnie się bał zachorować, żeby...żeby... koronawirus...żeby nie przynieść jakichś zarazków ze szkoły. Więc uzgodniliśmy grafik pracy z mężem, żeby mniej pracować. (w6)I/RN

Próba zapisania dziecka do wybranej szkoły nie-rejonowej była kolejnym sposobem na wyjście z sytuacji i ucieczkę od nieefektywnego zdalnego nauczania w szkole państwowej.

-(...)ale też my chcieliśmy się dostać do szkoły nierejonowej, do okolicznych szkół, ale nie do rejonowej. Grześ się tam nie dostał. Zabrakło nam punktów, punkty za trójkę dzieci nie wystarczyły, dostały się tylko dzieci z rejonu stamtąd i myślę, że gdybyśmy się tam dostali, to czulibyśmy się jacyś tacy wynagrodzeni w swoim pragnieniu, że nabyliśmy miejsca i nie chcielibyśmy z niego rezygnować (w9)I/RN

Rodziny, rozważywszy swoje dyspozycje do działania, podejmowały **ostateczne decyzje o rozpoczęciu edukacji domowej.**

-To nie było tak, że dążyliśmy do tej edukacji tylko po prostu okazało się, że w tym momencie akurat edukacyjnym i w tym momencie naszego życia to było rozwiązanie, które się sprawdziło.(w1)I/RN

1.4 Konsekwencje działań oporowo-emancypacyjnych

Konsekwencją działań rodziców, nakierowanych na poszukiwania alternatywnych rozwiązań edukacyjnych wobec „pandemicznej” szkoły oraz wewnątrzrodzinnych ustaleń z dziećmi był **ostateczny wybór edukacji domowej, jako najlepszego edukacyjnego rozwiązania na czas pandemii.**

Legitymizacja wtórna instytucji szkoły na poziomie biograficznym- odnoszącym się do doświadczeń rodziców związanych ze szkołą „pandemiczną” była negatywna

Rodzice w KATEGORII 1 ostatecznie podjęli decyzję o rezygnacji z rozpoczęcia przez ich dzieci edukacji w szkole lub zabranii dzieci ze szkoły oraz podjęciu edukacji domowej, dokonując tym samym negatywnej legitymizacji wtórnej instytucji szkoły na poziomie biograficznym. Rodzice formułując swoje poglądy wobec instytucji szkoły w dobie pandemii, odnosili się do doświadczeń pandemii i niedogodności nauczania zdalnego.

Procesy legitymizacji służą podtrzymywaniu określonego ładu społecznego, są odpowiedzią społeczeństwa na pytanie o moralną zasadność istniejącego porządku instytucjonalnego. Uprawomocnienie wyjaśnia porządek instytucjonalny państwa i go uzasadnia (Berger i Luckman, 1983, s.152). W analizie można rozróżnić cztery poziomy, nakładające się na siebie, legitymizacji pierwszego rzędu: na poziomie językowym, rudymenrany (potoczne „mądrości), teoretycznym nawiązującym do konkretnych obszarów wiedzy oraz symbolicznym. Na płaszczyźnie symbolicznej legitymizacje tworzą kompleksy teoretycznych tradycji, które ujmują rzeczywistość społeczną w jedną całość, w obrębie której można zamknąć całą biografią jednostki. Uniwersum symboliczne to społecznie skonstruowana rzeczywistość, którą każdy

człowiek danego społeczeństwa przyjmuje na zasadzie oczywistości i obiektywnej wiedzy o świecie ((Berger i Luckman, 1983, s.153-155). Instytucja szkoły jest jednym ze składników uniwersum symbolicznego.

Ponieważ człowiek staje się członkiem danego społeczeństwa w toku życia, na drodze internalizacji, stopniowo zaczyna rozumieć innych ludzi i postrzegać świat jako rzeczywistość społeczną, Zinternalizowane doświadczenia są następnie obiektywizowane i przyjmowane jako oczywiste. Dopiero w momencie, gdy owa oczywistość, czy faktyczność społecznego świata zostaje, w wyniku działania różnych czynników lub pojawienia się różnych doświadczeń, zakwestionowana, zaczyna budzić wątpliwość lub wręcz sprzeciw-pojawiają się obiektywizacje wtórne. Uprawomocnienie jako proces dotyczy więc wtórnych legitymizacji i jest konieczne chociażby w kontekście przekazywania porządku instytucjonalnego z pokolenia na pokolenie – szczególnie jeśli ów porządek nie stanowi kontinuum lub wręcz stoi w sprzeczności z nowymi wartościami, wiedzą, potrzebami społeczeństwa.

Uprawomocnienie wtórne, jako proces, jest zauważalne na dwóch poziomach: intersubiektywnym(wertykalnym) oraz biograficznym (wertykalnym)..

Poziom intersubiektywny (horyzontalny) legitymizacji wtórnej to odniesienie uprawomocnianych elementów społecznej rzeczywistości do ogólnego porządku i całości świata społecznego, gdzie brak legitymizacji mógłby spowodować utrudnienie funkcjonowania jednostki w społecznym świecie. Legitymizacja wtórna na poziomie biograficznym (wertykalnym) odnosi się do poszczególnych ludzkich doświadczeń, które wiążą się z instytucjonalizacją- dochodzi wówczas do scalenia napotykanym wydarzeń i ich akceptacji w perspektywie instytucjonalnej - lub odrzuceni (Zemło, 2003, s. 271).

Legitymizację wtórną rozpatruję w aspekcie jej źródeł przedmiotowych, a więc skupiam się na systemach wiedzy i wartości, wyobrażeniach, religii, pojęciach i przekonaniach rodziców, przywoływanych w kontekście rekonstruowania sensów i znaczeń, jakie nadają: instytucji szkoły, edukacji domowej oraz roli rodziców w edukacji dziecka

W relacjach rodziców w KATEGORII 1 wyodrębniłam dwa podejścia do edukacji domowej: rodzic jako nauczyciel dziecka oraz rodzic jako mentor.

1) RODZIC WOBEC EDUKACJI DOMOWEJ DZIECKA

➤ RODZIC JAKO NAUCZYCIEL

KOD IN VIVO

RODZIC-NAUCZYCIEL – rodzic, który naucza dziecko, planuje naukę dziecka, wyznacza i aranżuje codzienne aktywności edukacyjne, decyduje o metodach nauczania i czasie nauki, pilnuje i kontroluje postępy dziecka (**STYLE WYCHOWANIA**)

Po wejściu w rolę nauczycieli swoich dzieci, rodzice **negatywnie oceniali poziom wiedzy i umiejętności szkolnych swoich dzieci**, szczególnie w zakresie znajomości języków obcych

-Zamiast sprawdzać angielski, bo tutaj problem był taki, że ja musiałam nadrobić braki z dwóch lat. Nie spodziewałam się trochę, ale dobrze, że się dowiedziałam przepytując własne dziecko, no nie nauczył się dobrze tego angielskiego w pierwszej i drugiej klasie(w3)I/RN

-Ja po pierwszym roku po tej szkole tu częściowo stacjonarnej, częściowo internetowej byłam przerażona np. jego poziomem wiedzy z angielskiego, gdzie on w ogóle ni w ząb. Naprawdę to straszne, jak zaczęliśmy edukację domową, jak dostałam... zobaczyłam podręczniki dla II klasy, mówię „o nie !my w ogóle nie wystartujemy”.(w12)I/RN

RODZIC-NAUCZYCIEL NIE ROZWAŻAJĄCY WCZEŚNIEJ EDUKACJI DOMOWEJ, w momencie rozpoczęcia edukacji domowej był psychicznie i merytorycznie nieprzygotowany do pełnienia tej roli, podejmował ją z dużą dozą niepewności, wizja nauczania własnego dziecka była dla niego kompletnie nowym doświadczeniem życiowym. Miał świadomość swoich braków w obszarze: motywacji, kompetencji i wiedzy, jak uczyć własne dziecko. **Wybór edukacji domowej dla swojego dziecka traktował jako rozwiązanie tymczasowe, spowodowane koniecznością czasów pandemicznych i ucieczką od niedogodności zdalnego nauczania**

Podjęcie edukacji domowej to działanie przypadkowe z jednorazowym lub z wielokrotnionym, pozytywnym lub negatywnym pasmem sukcesów (Borowska, 1998, s.62).

RODZICE- NAUCZYCIELE nie rozważający wcześniej edukacji domowej, zdawali sobie sprawę, że **nie byli psychicznie i merytorycznie przygotowani do rozpoczęcia edukacji domowej i wejścia w rolę nauczyciela**. Decyzja o edukacji domowej, podjęta z konieczności w związku z sytuacją pandemii w szkołach i indywidualną sytuacją zdrowotną rodziny, skutkowała niechętnym i nieufnym nastawieniem rodzica do edukowania własnego dziecka oraz brakiem wiary w swoje pedagogiczne kompetencje. Rozpoczęcie nauczania własnego dziecka skutkowało koniecznością refleksji rodzica nad **sposobami uczenia się dziecka. Rozbieżności pomiędzy stylami uczenia się dziecka i rodzica w roli nauczyciela** wywoływały nieporozumienia.

-Na początku to było szokujące takie jak edukacja domowa- uczyć dziecko w domu to jest coś takie dziwne... było. Dość niepopularne, bo nie znałam nikogo, kto by do tej pory miał edukację domową, kto by siedział w domu z dzieckiem, odrabiał jakieś tam zajęcia, nie wiem, jakieś tam zeszyty. Znaczący uczyć samemu to było szokujące dla mnie na początku, więc z niechęcią się zgodziłam.(w6) I/RN

-Na początku jak nie wiedziałam co robić, w którą stronę iść, mieliśmy książki, kupiłam wcześniej książki niż państwo nam dostali, więc zaczęłam z nią książki robić, więc jakoś do stycznia zrobiłam dwie książki(...) Więc ja też nie jestem kreatywną osobą, więc nie mogłam książkowo coś tam siadać i z nią kleić, wycinać, bo też czasami nie miałam cierpliwości, więc te książki to tak nie do końca mamy zrobione(w6)I/RN

-(...)podziwiam wszystkich na Facebooku, którzy realizują to w taki ciekawszy sposób, u nas na razie to jest takie trochę szkolno-chałupnicze(w9)I/RN

-Raczej to też dużo się zastanawiałam i zastanawiam się dużo nad tym, jakby to powiedzieć, jaki jest inny mój syn wobec tego jaka ja jestem w kontekście właśnie uczenia się. Jak on inaczej podchodzi do różnych spraw i właśnie że ma na coś ochotę albo nie ma, albo jest ciekawy albo nie jest ciekawy. Mamy inaczej pod tym względem. To powoduje to trochę spięć, no ale też powoduje jakieś porównanie, jakieś zastanawianie się nad tym (w 1)I/RN

Rodzice wchodzący w rolę nauczyciela z KATEGORII 1 czuli **dużą presję konieczności stałego kontrolowania (KONTROLA), mobilizowania, pilnowania dziecka w edukacji domowej.**

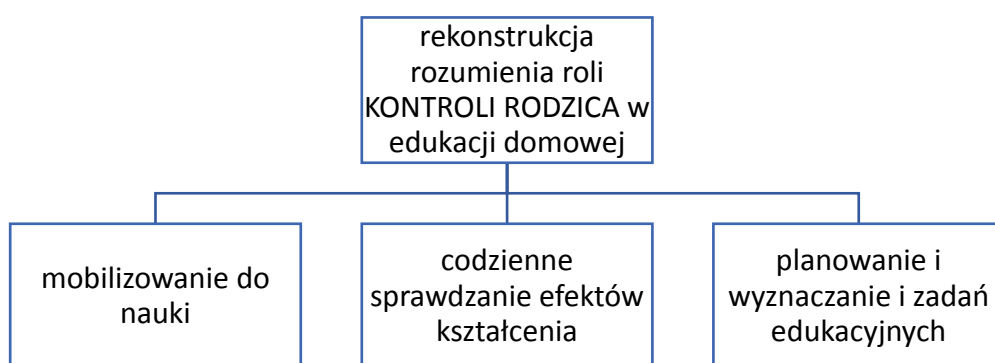
-Tak, chociaż no cała reszta w sensie jakby takiego organizowania tego, kontrolowania, brzydkie słowo, no ale jakby pilnowania, zajmowania się tym bardzo namacalnie.(w1)

I/RN

-(...)trzeba czasami po prostu przypilnować tak, żeby jednak coś przeczytało, zrobiło, wiadomo że te dzieci mają więcej pasji do tych różnych gier, a najlepiej siedziały i tam wydzwaniały do siebie, uczyły się na jakichś tam kanałach dyskutowały, szalały, natomiast gdzieś ta nauka musi iść równolegle (...) (w3)I/RN

- Ale codziennie rzeczywiście to tak, to trzeba mieć nawyk, żeby codziennie się uczyć, bo ja rozumiem, że to może się bo wiadomo, że on z chęcią by się bawił, a nie uczył...(w12)I/RN

-(...) ona jest cały czas jeszcze na etapie, żeby najchętniej to unikać takich rzeczy, których nie lubi sama z siebie, a tutaj z lubienia to byłaby biologia. A reszta to już są rzeczy które z obowiązku robi. Więc trzeba ją tutaj do tego jakoś tam mobilizować.(w2)I/RN



Schemat 31. Opracowanie własne. Rozumienie kontroli rodzica w edukacji domowej: rodzic-nauczyciel, Kategoria 1.

RODZIC- NAUCZYCIEL nie rozważający wcześniej edukacji domowej miał świadomość **tymczasowości wyboru edukacji domowej**, deklarując uzależnienie dalszej edukacyjnej ścieżki dziecka od jego autonomicznych wyborów.

-Jeżeli jej się znudzi, to ona wybierze. W każdym momencie możemy pójść do szkoły i zobaczyć jak to wygląda, jak to jest. (...) Jeżeli by koniecznie chciała chodzić do szkoły, to by musiała jakby sama podjąć tę decyzję, że ona chce tam chodzić. Bo tak na siłę, jak ona nie chce teraz chodzić i też nie wiedziała jak to będziemy w domu siedzieć, ona jak zaczęła się pandemia(w6). -Tu co by mnie skłaniało to, że w szkole nie był i mnie się wydaje że mógłby zobaczyć jak to wygląda. Może jemu by mu to odpowiadało. Że na

razie to taką moją decyzją. Załóżmy z mężem podjęliśmy decyzję razem, ale on nie był nie sprawdził, nie zobaczył, że może przy okazji, że może z tymi kolegami jest lepiej, może z panią jest lepiej, może mają swój świat taki bardziej swój, będzie lepiej. To by mnie tylko skłaniało ku szkole, żeby po prostu, na ten moment oczywiście, żeby sobie zobaczył. No bo ja mu, a wydaje mi się, że nawet może miałby ochotę zobaczyć. Znaczący z takiej ciekawości. (w9)I/RN

Rodzicem wchodzącym w rolę nauczyciela była najczęściej matka.

-(...)80 proc. ja, 20 proc. tato. Tato potem trochę informatykę, trochę matematykę bo jest umysłem ścisłym, ja zdecydowanie humanistycznym. Humanistyczne i przyrodnicze, angielski no to my. I z tatą informatyki było mniej...więc wiadomo... więc informatykę powtarzał z tatą i matematyki trochę też.(w12)I/RN

-Trzecia rzecz no to jednak jest jeszcze edukacja wczesnoszkolna więc to są takie sprawy, że nie trzeba się posiłkować pomocą jakiegoś korepetytora.(w12)I/RN

SPOSOBY PRACY W EDUKACJI DOMOWEJ

RODZICE-NAUCZYCIELE pracowali z dziećmi głównie tradycyjnymi metodami opartymi na systematycznym przerabianiu treści podręczników szkolnych, niektóre posiłkowały się zasobami internetowymi, filmami, a także pomocą korepetytorów. Niektórzy rodzice- nauczyciele poprzestali na źródłach podręcznikowych, niektórzy stopniowo odchodzili od tradycyjnego nauczania ku uczeniu się na fali życia.

Głównym sposobem pracy z dzieckiem **RODZICÓW -NAUCZYCIELI** było **nauczanie w oparciu o podręczniki szkolne**

-Myślę, że opieramy się sporo o podręczniki, szczególnie w zakresie tej edukacji wczesnoszkolnej, głównie polskiego. (w1)I/RN

-Znaczący ja tak zadaniowo podeszłam i stwierdziłam, że przeczytam podstawę programową (...)ja stwierdziłam, że muszę po prostu, że będę szła wg podręczników. Bo te podręczniki są przygotowane po coś, tam jest wg tej podstawy programowej, są zadania, no więc jak przerobię te podręczniki, to będę spokojna że przerobiłam to co trzeba było(...) tego akurat się trzymałam i to wyznaczało też nasz rytm(w3)I/RN

-Nasza edukacja domowa jednak głównie polega na tym, że najpierw przerabialiśmy podręcznik, który dostaliśmy ze szkoły po prostu po kawałku codziennie rozszerzając o

to, co Grzesia zainteresowało i na materiałach z Internetu. Na szczęście na moje szczęście, lubi pracować w ten sposób, że sobie coś tam rozwiązuje i to jest metoda, która do niego przemawia, on nie narzeka, nie czuje się zmuszony i nie jest na razie dzieckiem, które wymaga jakichś specjalnych metod, sposobów, kombinowania i to nam pozwoliło dobrze przejść przez ten rok(w9)I/RN

-Na początku jak nie wiedziałam co robić, w którą stronę iść, mieliśmy książki, kupiłam wcześniej książki niż państwo nam dostali, więc zaczęłam z nią książki robić, więc jakoś do stycznia zrobiłam dwie książki.(w6)I/RN

Były rodziny preferujące tradycyjne nauczanie, **nie wykorzystujące możliwości, jakie daje internet.**

KOD IN VIVO

ANALOGOWE DZIECKO-staromodne, nie korzystające z internetu.

-Ale Grzes jest raczej taki analogowy.(w9)I/RN

W przypadku niektórych rodzin nauczanie podręcznikowe ewoluowało w kierunku nauczania kierowanego naturalnymi życiowymi sytuacjami.

-Tak, to na początku tak przed Sylwestrem, to dużo jeszcze z książek, a później to nie. Bo jednak ona lubi spędzać czas na podwórku, nie wiem, jakieś spacerki, zawsze korzystamy, a sobie odrobimy jakieś tam kartki później. Później siadamy, zawsze jakieś robimy czytanie, pisanie, na bieżąco. Nie wiem, tak jak listę zakupów robimy, więc każę jej sprawdzać, czego nie ma, żeby ona napisała co kupić i ona wtedy myśli jakie literki ma użyć po kolei, więc te trudniejsze wyrazy „sz” , „cz” jeszcze tego nie umie, nie naciskam, podpowiadam i to takie, teraz to robimy to tak bardziej praktycznie. Nie książkowo. (w6)I/RN

Rodzice wspierali się również **lekcjami z prywatnymi korepetytorami oraz zasobami internetowymi.**

-Z angielskiego --wspieraliśmy się pomocą pani, która uczy dzieci przedszkolne i po prostu przez komputer łączyła się z Grzesiem(...)Ale tutaj akurat chcieliśmy chociaż tak żeby ktoś na to popatrzył tak fachowo. (w9)I/RN

-Na początku korzystaliśmy dużo z różnych superkid, właśnie tam mamy konto, jakieś tam strony, druki jakieś robiłam, łamigłówki, jakieś takie druki były na początku(w6)I/RN

-A teraz ta świadomość że jest edukacja domowa i to jest taka furтка, którą naprawdę w każdej chwili można otworzyć i nie ma nic straszego. Można to sobie także poukładać i w razie czego przy trudniejszych przedmiotach po prostu trzeba sięgnąć po pomoc zewnątrz kogoś,(w9)I/RN

-We wrześniu też zapisaliśmy Franka do Squli- bardzo mu się podobało, więc robił sobie przedmioty z tej Squli dodatkowo.(w12)I/RN

Uczenie się „na fali życia” i bycie w stałym procesie uczenia się

-Oczywiście bo taki jest system i harmonogram, którego się trzymaliśmy: śniadanie, sprzątamy po śniadaniu, ćwiczenia, później była jakaś przerwa, poszliśmy na jakiś spacer, wracaliśmy robiliśmy też, ale już nie zadania tylko np. było czytanie, Franek czytał albo ja mu jakaś lekturę czytałam.(...) A po południu już tak było, ja mówiłam, że on cały czas był jakby w procesie nauki, bo nie było tak że 40 minut, bo czasami było 20 minut, a czasami nawet półtorej godziny. To za wszystko Franek decydował. Jak mu się dobrze uczyło i czy już chciał przerwę, bo był zmęczony, jak było coś fajnego to nawet sam chciał dokończyć, mimo że to było na przykład przewidziane na następny dzień. No więc byliśmy cały czas w procesie, bo szliśmy na spacer np. powtarzaliśmy sobie jakieś wyrazy po angielsku. Albo jeszcze Franek „a pamiętasz jakie mamy części mowy?” i tak cały czas jeszcze, np. przy okazji gier planszowych, bo popołudniami to też jeszcze temat nam wracał. W weekendy też pracowaliśmy, ale w weekendy nie mieliśmy już zadań, ćwiczeń tylko robiliśmy sobie jakieś dodatkowe rzeczy. Jakieś tam kserówki, wszystko co było zgodne z podstawą programową dla II klasy, ale już tak lajtowo. Już tak godzinka tylko dla podtrzymania.(w12)I/RN

-Natomiast jakieś tam rozmowy oczywiście prowadzimy całą rodziną. Są takie tematy, o których rozmawiamy po prostu wszyscy. Czy przy obiedzie, czy w jakichś tam wolnych chwilach. Poza tym są różne tematy których nie ma w programie, które też nie można to nazwać edukacją jak rozmawiamy o tym, zgłębiany, dyskutujemy-(...)korzystamy z wolnych lektur, z YouTuba trochę też w kontekście takich różnych eksperymentów naukowych, takich filmików dla dzieci i nie dla dzieci też bo na Netflixie też są często fajne filmy dokumentalne i też czasami oglądamy(...)(w1)I/RN

➤ RODZIC JAKO TUTOR

KOD IN VIVO

RODZIC- TUTOR-to rodzic, który nie wchodzi w rolę tradycyjnego nauczyciela, jest osobą wspierającą, wskazującą kierunki działań, współuczestniczącą w organizowaniu i planowaniu edukacji na wyraźną prośbę dziecka, motywującą do działania, doradzającą (**STYLE WYCHOWANIA**)

RODZICE-TUTORZY NIE ROZWAŻAJĄCY WCZEŚNIEJ EDUKACJI DOMOWEJ, w momencie rozpoczęcia edukacji domowej byli psychicznie i merytorycznie przygotowani do wspierania swojego dziecka w nauce. Wybierając edukację domową byli świadomi potencjału intelektualnego i cech osobowościowych swojego dziecka, co pozwoliło im zaufać, iż dziecko przejmie odpowiedzialność za swoją edukację, ze wszystkimi tego konsekwencjami. Rodzice-tutorzy nie mieli potrzeby stałej kontroli nauki i postępów dziecka, gdyż rozpoznawali swoje dziecko jako zdolne. (**DZIECKO ZDOLNE W EDUKACJI DOMOWEJ**)

Drugim podejściem do edukacji domowej było **przyjęcie przez rodzica roli tutora**. W tej relacji **rodzice pozostają jako osoby wspierające**, ale **główną odpowiedzialność za edukację bierze na siebie, świadome wszystkich konsekwencji samodzielnej nauki, dziecko**.

-Więc myślę, że to przede wszystkim w naszym przypadku ta zmiana była możliwa dzięki , myślę że dużej też dojrzałości emocjonalnej mojego syna, który....ja wiem, bo ja do tej pory też obserwowałam, jak on się uczy. Że właściwie on brał tę odpowiedzialność i ja w ogóle właściwie nie musiałam się włączać do jego edukacji. Więc to było dla mnie krytyczne (w5)I/RT/UZ

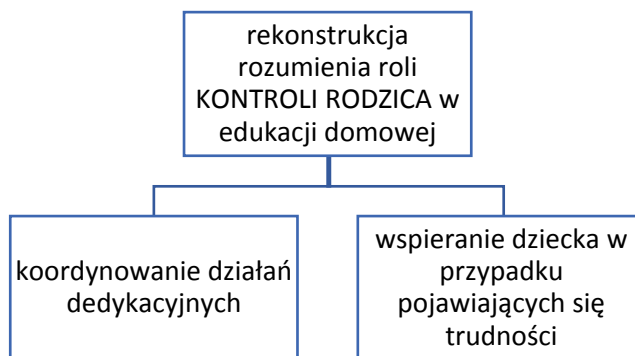
--To znaczy ja miałam takie poczucie że to jest typ osobowości, który jest w stanie się zmotywować, jest w stanie pracować w dużej mierze samodzielnie i skupić się na osiągnięciu celu jakim jest realizacja programu szkolnego. Bez jakiegoś większego nadzoru z naszej strony no bo nie ukrywam, że to dla mnie też było istotne, żeby to się nie okazało tak, że teraz rolę nauczyciela przejmę ja. To znaczy, albo mój mąż. Więc to było kluczowe: jakby z jednej strony potrzeba sytuacji wynikająca z pandemii, a z drugiej strony też oczywiście analiza i ocena osobowości dziecka(W5) I/RT/UZ

-Więc dla nas to też było oczywiste, że jeżeli taka decyzja zapadnie to w dużej mierze on-zresztą ja zawsze starałam się tak wychowywać i tłumaczyć to moim dzieciom- że one są odpowiedzialne za swoją edukację. To znaczy my jesteśmy do pomocy, natomiast to jest ich obowiązek.(w5) I/RT/UZ

Zaufanie dziecka i świadomość przejęcia przez dziecko odpowiedzialności za edukację skutkowało **brakiem potrzeby stałego nadzoru i KONTROLI edukacji dziecka.**

-W naszym przypadku ja szczerze mówiąc ja bym tutaj była nieuczciwa gdybym powiedziała że musiałabym się czemukolwiek poświęcać, dlatego że on naprawdę zrobił to w 90 proc. samodzielnie z bardzo niewielkim nadzorem naszym. Takim kontrolowaniem, no bo wiadomo, że musiałam kontrolować czy tam wszystko jest w porządku.(W5) I/RT/UZ

-To znaczy ja miałam takie poczucie że to jest typ osobowości, który jest w stanie się zmotywować, jest w stanie pracować w dużej mierze samodzielnie i skupić się na osiągnięciu celu jakim jest realizacja programu szkolnego. Bez jakiegoś większego nadzoru z naszej strony no bo nie ukrywam, że to dla mnie też było istotne żeby to się nie okazało tak, że teraz rolę nauczyciela przejmę ja. To znaczy, albo mój mąż(w5) I/RT/UZ



Schemat 32. Opracowanie własne. Rozumienie kontroli rodzica w edukacji domowej: rodzic-tutor, Kategoria 1.

Relacje między dzieckiem i rodzicem w roli tutora są oparte na wzajemnym zaufaniu, szacunku, zrozumieniu i głębokim poznaniu potrzeb i predyspozycji dziecka.

-Po prostu myślę, że normalnie w szkole, jak tam zaliczał poszczególne sprawdziany na takie wrywki, no i umówmy się, że często dla zdolnych dzieci to nie stanowi większego wysiłku. On po prostu słuchając na lekcji, coś tam- coś tam zrobię i mógł się „przejść

przez ten rok”. U nas tutaj myślę, że on sam musiał to wszystko zrozumieć i sobie ułożyć ten materiał z całego roku i śmiał twierdzić, że naprawdę nauczył się dużo więcej. (w5) I/RT/UZ

-Natomiast oczywiście ja tej decyzji nie podjąłabym, nie podjęlibyśmy gdyby po pierwsze ani nasz syn się na to nie zgodził, nie był tym zainteresowany, jak również jego naszym zdaniem cechy osobowościowe i potencjalnie intelektualne na to nie wskazywały(...)ale ja na ten temat z synem sporo rozmawiałam też i też zanim podjęliśmy tą decyzję to była..No, my traktujemy też jego decyzję dosyć tak, może nie powiem partnersko, bo to przesada, ale z takim dużym szacunkiem i na poważnie, w sensie, żeby nie narzucać jemu jakiejś decyzji która... zwłaszcza takiej decyzji. Więc rozmawialiśmy o tym. Ja mu to tłumaczyłam na czym polega edukacja domowa i z czym to się dla niego będzie wiązało(...)(w5) I/RT/UZ

SPOSOBY PRACY W EDUKACJI DOMOWEJ

RODZICE-TUTORZY przekazywali dzieciom większość odpowiedzialności związanej z planowaniem procesu uczenia się, wyborem sposobów uczenia się i pomiarem efektów kształcenia. W ich relacjach dziecko przede wszystkim uczyło się samodzielnie, korzystając z internetowych tutoriali i szkolnych podręczników jako bazy programowej. **(DZIECKO ZDOLNE W EDUKACJI DOMOWEJ)**

- To znaczy my jesteśmy do pomocy, natomiast to jest ich obowiązek (...) Tak samo rozmawiałam z moim synem, że tego typu zmiana dotyczy też zupełnie innego sposobu nauczania i czy on jest na to gotowy. Czy jest w stanie regularnie codziennie pracować, tak, że ja jemu pomogę oczywiście z tym, żeby podzielić ten materiał na jakieś rozsądne kawałki, żeby być do dyspozycji, jeżeli będzie taka potrzeba, żeby mu coś wytłumaczyć, żeby ewentualnie zorganizować jakieś lekcje z nauczycielem, cokolwiek, ale odpowiedzialność będzie po jego stronie. Czyli on musi sprawdzać czy on to wszystko wie, rozumie, czego potrzebuje, czy już jest jakby na danym etapie jest ok. (w5) I/RT/UZ

- Więc on jest takim typem osobowości, który potrafi znaleźć sobie, on jest takim typem samouka, bo robi różne rzeczy takie pozaszkolne też, ja pytam jak się tego nauczyłeś, to on się wszystkiego właściwie uczy z tutoriali. Więc myślę, że to też jest tego typu pokolenie trochę i tego typu osobowość.(w5) I/RT/UZ

2) EFEKTY KSZTAŁCENIA W EDUKACJI DOMOWEJ

EFEKTY KSZTAŁCENIA W EDUKACJI DOMOWEJ

Rodzice deklarowali postęp dziecka w obszarze poznawczym: znaczny przyrost wiedzy i umiejętności w porównaniu do wcześniejszej nauki w latach szkolnych.

Podkreślali znaczenie usamodzielnienia się dziecka, wzrostu kompetencji w obszarze samoregulacji oraz komunikowali pojawienie się motywacji wewnętrznej. Obecność w codziennej nauce rodzeństwa wpłynęła stymulująco na rozwój obszaru poznawczego u rodzeństwa w wieku przedszkolnym.

Legitymizacja wtórna edukacji domowej na poziomie biograficznym- była pozytywna

Rodzice w KATEGORII 1 ostatecznie podjęli decyzję o rezygnacji z rozpoczęcia przez ich dzieci edukacji w szkole lub zabraniiu dzieci ze szkoły oraz podjęciu edukacji domowej, dokonując tym samym pozytywnej legitymizacji wtórnej edukacji domowej na poziomie biograficznym. Opowiadając o konsekwencjach podjęcia decyzji o edukacji domowej, formułowali opinie odnosząc się do swoich prywatnych rodzinnych doświadczeń.

Wszyscy rodzice z KATEGORII 1 jednogłośnie **deklarowali postęp w nauce dziecka, dumę z jego osiągnięć i zdecydowany przyrost wiedzy w stosunku do lat poprzednich.** W ocenie rodziców **dzieci ucząc się w trybie edukacji domowej zyskały większą wiedzę i umiejętności,** niż gdyby spędziły ten czas w „pandemicznej” szkole.

-(...) I ogólnie wydaje mi się, że idziemy w dobrym kierunku (...) Ale jest postęp w dobrą stronę i z tego jestem zadowolona. I wydaje mi się, że kontynuowanie tego w ten sposób lub może z innym podejściem jakimś tam dydaktycznym, ale ogólnie w taki sposób organizacyjny się u nas sprawdza, tak że na pewno w przyszłym roku będziemy kontynuować.(w1)I/RN

-Ale też Kuba najbardziej się stresował przed tym angielskim. Ale tu jestem najbardziej dumna, bo rzeczywiście największy progres zrobił jeśli chodzi o ten przedmiot(w3)I/RN

-No niewiele się różniło faktycznie od nauki w czasach epidemii. Uniknęliśmy przynajmniej tego łączenia na siłę w czasie, kiedy nam nie odpowiadało, bo w tym czasie robiliśmy sobie co innego, więc duża była dowolność. Ale generalnie jesteśmy zadowolone oboje. Fajnie, szybko, sprawnie i myślę że stan wiedzy na pewno ma większy, niż niejeden teraz biedny przeciętny drugoklasista, który jest skazany na edukację zdalną.(w12)I/RN

.-Więc podczas tej pandemii więcej nauczył się zdecydowanie niż gdyby miał edukację zdalną i chodził do szkoły. Więc bardzo się sprawdziło. Jeśli chodzi o edukację(w3)I/RN

-(...) no i zrobiliśmy całą I klasę. I wiem naprawdę, że jeśli chodzi o ten angielski to super nadgonił. No ale to był czas jednak. I systematycznie i codziennie, a nie tak jak jest w szkole. No przynajmniej u nas było w szkole publicznej, tego angielskiego 2 – 3, za rzadko za mało, a poza tym no jednak liczba ma tu znaczenie. Jestem jeden na jeden i od razu wiem że coś nie idzie, coś nie umie, coś sprawie mu trudność.(w12)I/RN

-(...) mam wrażenie nawet wręcz, że nauczył się w tym roku więcej niż na przykład w poprzednim. Dlatego że on czuł się odpowiedzialny za to.(...)(w5) I/RT/UZ

PODMIOTOWOŚĆ DZIECKA W EDUKACJI DOMOWEJ -SAMOREGULACJA

Dzieci w czasie edukacji domowej rozpoczęły proces budowania samoregulacji, odnoszący się przede wszystkim do obszarów: poznawczego, społecznego i prospołecznego, a także emocjonalnego. Zaczęły rozpoznawać swoje własne strategie uczenia się, samodzielnie planować swoją naukę, dostosowywać różne metody uczenia się do konkretnych problemów. Zbudowały motywację wewnętrzną do nauki (**MOTYWACJA SAMOISTNA**), (nie tylko w kontekście osiągnięcia celu, jakim jest roczny egzamin klasyfikacyjny). Poczują odpowiedzialność za swoją codzienną naukę, a także za domowe środowisko uczenia się.

Edukacja domowa nauczyła dzieci **samodzielnego uczenia się i organizowania pracy własnej, stawiania sobie celów, sumiennosci i odpowiedzialności za naukę i środowisko uczenia się, jakim jest dom.**

- Później już zaczęłam wprowadzać trochę więcej samodzielności, jeśli chodzi o Kubę, że na zasadzie że ja jednak robię swoje rzeczy a Kuba robi te trzy strony matematyki i tylko przychodzi do mnie jak ma jakiś problem(w3)I/RN

-Grześ jest zadowolony, nie narzeka, na pewno sobie bardzo wypracował takie coś, on się sam rano...”no to mama, teraz nauka” i nawet jak jego spytam, „to chcesz jeszcze matematykę czy robimy przerwę?”. „Nie, to już zrobimy matematykę”, taki jest sumienny w tym wszystkim(...)(w9)I/RN

-mam taką obserwację, że on po pierwsze w ogóle nauczył się w inny sposób uczyć, przyswajać większe partie materiału dzięki temu że musiał zdać cały rok plus też nabral takiej dużej odpowiedzialności za to i mam wrażenie nawet wręcz, że nauczył się w tym roku więcej niż na przykład w poprzednim. Dlatego że on czuł się odpowiedzialny za to.
(w5) I/RT/UZ

-(...) Że on wszedł na następny poziom takiej samodzielności i nauczania w ogóle i to właśnie też było jednym z takich moich pomysłów myślenia o tym, o tej szkole [edukacja domowa], że to będzie fajne jak on się nauczy tak globalnie inaczej przygotowywać, co będzie też na przykład istotne w kontekście np. egzaminów 8-klasisty, czy dalszych egzaminów, no bo to jest takie przygotowanie do całościowego takiego objęcia materiału. (w5) I/RT/UZ

-Myśmy też bardzo dużo też rozmawiali, on nam opowiadał różne rzeczy związane ze szkołą w sensie takich ciekawostek różnych, czego się nauczył, więc nigdy się to nie działo w poprzednich latach- więc myślę że to po prostu też było fajne(w5) I/RT/UZ

-Czasami przyznam się, że sama zostawała, więc ona jest dość odpowiedzialna, nawet w tym czasie żeby zostać, bo mam dwa etaty- więc drugą pracę też musiałam pogodzić. Więc niekiedy zostawała sama, wiadomo, opiekowała się kotem, co godzinę telefon, że wszystko w porządku.(w6)I/RN

Edukacja domowa starszych dzieci stała się **inspiracją do edukacyjnej inicjacji i rozwoju obszaru poznawczego młodszego rodzeństwa.**

-Dużo też Hania się nauczyła w tym czasie. Dla niej to na pewno był bardzo rozwijający czas, mimo że się uczy tak na zasadzie, coś usłyszy, coś zapamięta, plus ten angielski, w którym oboje brali udział(w9)I/RN

-(...) jeśli chodzi o młodszego dziecko to zabraliśmy ją z podobnych względów i też druga rzecz była taka, że my chcieliśmy zawsze dzieci chcemy tak samo traktować, więc jeśli się zdecydowaliśmy, żeby starsze dziecko zabrać ze szkoły no to dla nas było jasne, że młodszego też zabierzemy, żeby nie było że, a tamto chodzi do przedszkola, znaczy przedszkole, tak to była zerówka przedszkolna, więc ona chodzi do przedszkola i ma kontakt z rówieśnikami, może się bawić a Kuba jest zamknięty w domu. Nie chcieliśmy czegoś takiego.(w3)I/RN

3) CZAS W EDUKACJI DOMOWEJ

Dużą wagę rodzice przypisywali kategorii **CZAS**, która pojawiała się w wypowiedziach w różnych kontekstach, przede wszystkim w perspektywie spędzania czasu wolnego i **możliwości spędzania większej ilości CZASU RODZINNEGO z dzieckiem.**

KOD IN VIVO

CZAS RODZINNY to czas wolny dziecka spędzany wspólnie z rodzicami, ale niezwiązany z tradycyjnymi działaniami związanymi z nauczaniem (**CZAS JAKO WARTOŚĆ W PEDAGOGICE**)

CZAS W EDUKACJI DOMOWEJ

Wspólne spędzanie czasu rodziców i dzieci przyczyniło się do zacieśnienia więzi rodzinnych i dostosowania codziennego życia rodziny do potrzeb dziecka. Konsekwencją było rozwinięcie u dziecka postrzegania siebie przez pryzmat bycia członkiem rodziny oraz pojawienie się odpowiedzialności za jej członków. Rodzice zauważyli, że dzieci zaczęły efektywniej spędzać czas na nauce, niż w czasie szkolnej nauki (**SOCJALIZACJA PIERWOTNA W RODZINIE = („JA W ROLI UCZNIĄ/ JA W ROLI PODMIOTOWEGO CZŁONKA RODZINY) PODMIOTOWOŚĆ=SAMOOCENA SAMOREGULACJA W OBSZARZE SPOŁECZNYM**)

Swoboda organizowania zajęć dnia codziennego pozwoliła rodzicom na planowanie licznych wycieczek i wyjść. Efektem intensywnego życia rodzinnego było zacieśnienie więzi rodzinnych oraz **pojawienie się u dziecka poczucia odpowiedzialności za członków rodziny i określenie swojego miejsca i siebie w roli członka rodziny.**

-Więc kiedy wszyscy, nie wiem...szkoła otwarta, my jeździmy sobie gdzieś, zwiedzamy, mamy czas dla siebie, nie musimy iść specjalnie na plac zabaw pobawić się w momencie, kiedy jest dużo dzieci i jest kolejka do czegoś. Więc wykorzystywałyśmy ten czas na zwiedzanie, kiedy było mniej ludzi. Właśnie ona taką raczej samotność jakby polubiła, nie było tak więcej czasu jak mieliśmy pracy, żeby spędzać czas, zwiedzać, tylko były weekendy wolne i to nie zawsze, więc teraz udało się jakoś przejść na taki tryb taki wolniejszy- że nie mamy planu na jutro, ale jutro sobie coś wymyślimy, gdzieś

pojedziemy i sprawdzamy na bieżąco, co jest otwarte, żeby pojechać do lasu obserwowania czegoś.(w6)I/RN

-Zżyliśmy się we czwórkę chociaż nie wiem czy to jest akurat.... no bo tak to już każdy miał trochę swój świat. Oni mieli przedszkole, a teraz znowu na ten rok tak osiedliśmy razem. Więc akurat nie wiem, czy to jest...bo zawsze wszyscy byliśmy taką...emocjonalną kulką, wszyscy razem w jednym miejscu (...)(w9)I/RN

-Ale nawet teraz planujemy powiększenie rodziny, więc powiedziała, że absolutnie się nie zgadza, żeby ją odesłać do szkoły, bo wiadomo, małe dziecko, żeby nie przynosić teraz zarasków dziecku, i że nie pogodzę sobie jakby osobiście odprowadzać ją do szkoły i jeszcze zająć się małym dzieckiem. Więc jakby takie dorosłe myślenie się włączyło u córki, więc ona powiedziała, że absolutnie się nie zgadza na chodzenie do szkoły(w6)I/RN

Czas wspomniany był również w perspektywie **wspólnego czasu nauki** z dzieckiem, poświęcony nauczaniu dziecka lub pomocy dziecku we wszelkich sprawach związanych z jego edukacją domową.

Wspólna nauka owocowała **bliższym poznaniem predyspozycji i potencjału intelektualnego dziecka.**

-(...)wiedziałam że Grześ jest bystrym chłopcem, grzecznym chłopcem, ale ja sobie nie zdawałam sprawy z tego tak szczerze mówiąc, jaki on ma potencjał. W sensie że panie wszystko mówiły, że tak szybko się uczy i taki jest mądry chłopiec no i fajnie ale to jakby też miłe, to nie zmienia nic w moich uczuciach, ale jednocześnie swoje dziecko poznałam przez ten czas na pewno(w9)I/RN

Kolejnym skutkiem edukacji domowej, w przypadku dzieci, wobec których rodzic pełnił rolę tutora, była **nauka efektywnego wykorzystania czasu**

-Po prostu myślę, że normalnie w szkole, jak tam zaliczał poszczególne sprawdziany na takie wrywki, no i umówmy się, że często dla zdolnych dzieci to nie stanowi większego wysiłku. On po prostu słuchając na lekcji, coś tam- coś tam zrobię i mógł się „przejsć przez ten rok”. U nas tutaj myślę, że on sam musiał to wszystko zrozumieć i sobie ułożyć ten materiał z całego roku i śmiem twierdzić, że naprawdę nauczył się dużo więcej. (w5) I/RT/UZ

-(...)po pierwsze tak technicznie bardzo ułatwiło organizację życia(w9)I/RN

-W czasie edukacji domowej jest o tyle fajnie, że my sobie rzeczywiście planujemy. Ja wiem co mam do zrobienia i na ile danego dnia. Franek jest chętny i gotowy do zrobienia części materiału. Więc czasami było tak, że robiliśmy tylko zadania z matematyki, a przez kolejne dwa dni angielski. Tak, że tu różnie było. To w zależności od predyspozycji, humoru Franka. Bo to Franek decydował(w12)I/RN

KOD IN VIVO

CZAS WOLNY- to czas rozumiany jako wartość społeczna, czynnik przyspieszający rozwój osobowości

CZAS WOLNY rodzina w edukacji domowej ma możliwość stwarzania i inspirowania odpowiednich motywów u dzieci do pożądanego społecznie spędzania wolnego czasu, poprzez kształtowanie ich postaw i systemu wartości (Furmanek, 2008, s.150) **(CZAS JAKO WARTOŚĆ W PEDAGOGICE)**

-(...) a w edukacji domowej wiadomo- można sobie ćwiczyć, nie jest obowiązek siedzieć przy książkach tam 6-8 godzin i odrabiać jakieś tam kartki. (w6)I/RN

4) SOCJALIZACJA W EDUKACJI DOMOWEJ W CZASIE PANDEMII

Pytani o kwestie socjalizacji w edukacji domowej, rodzice rozumieli ten termin w kontekście kontaktów dziecka z rówieśnikami i tak właśnie konstruowali swoje wypowiedzi. Rodzice deklarowali, iż **w czasie pandemii kontakty rówieśnicze ich dzieci sprowadzały się do wirtualnych spotkań w formie on-line.**

-(...)w tym roku nie brakowało mu na przykład bardzo kolegów czy towarzystwa dzieci, no nie wiem, spotykaliśmy się tam z pewną wybraną liczbą znajomych czy on line czy na żywo i on też oczywiście miał w tym udział ale np. nie narzekał na to, że nie jest w klasie, że nie ma kontaktów z klasą. Być może dlatego, że też w zeszłym roku nie miał takich silnych przyjaźni w tej klasie, więc też nie brakowało mu tego, ale być może przyjdzie moment kiedy to zacznie być znacząca kwestia bardzo.(w1)I/RN

-(...) bo pandemia jest specyficznym momentem, chodzi o to żeby właśnie się nie spotykał z rówieśnikami, żeby się nie zarażał. Ani nas nie narażał. No ale tak generalnie w przyszłości to chciałabym żeby wrócił do szkoły ponieważ samej szkoły nie postrzegam

tylko jako placówki która edukuje młodzież, dzieci, ale to są też spotkania takie z kolegami codzienne,(w3)I/RN

Brak możliwości kontaktowania się z rówieśnikami powodował **regres w nauce języka polskiego u dziecka niepolskojęzycznego.**

-(...) co prawda mamy problem teraz z polskim bo przez brak kontaktu z dziećmi być może nie rozmawiamy, mało rozmawiamy po polsku, mam wrażenie że zapominam,(...)(w6)I/RN

2. Analiza poziomu interakcyjnego KATEGORII 2- wywiady: 2,4,7,8,10,11,13



Schemat 29. Poziom interakcyjny, Kategoria 2. Opracowanie własne.

W **KATEGORII 2** wywiadów rodzice deklarowali, iż pandemia stanowiła punkt zwrotny i kontekst podjęcia decyzji o edukacji domowej, który **poprzedzony był długotrwałymi, czasem wieloletnimi, obserwacjami i refleksjami nad edukacją dziecka i systemem edukacji.** Relacje rodziców w kategorii 2 skupiły się przede wszystkim wokół ogólnej krytyki instytucji szkoły i polskiego systemu edukacyjnego, wobec czego krytyka „szkoły pandemicznej” była wyraźnie mniej obecna w ich wypowiedziach. Sformuławszy swoje roszczenia i aspiracje, po zdefiniowaniu rodzinnych dyspozycji do działania, możliwości organizacyjnych, kapitału intelektualnego, społecznego i kulturowego, podejmowali również ogólne rozważania o edukacyjnej rzeczywistości, widziane w pryzmacie ich własnych poglądów i doświadczeń.

W Kategorii 2 nie wprowadzałam symboli różnicujących formę urzeczywistniania edukacji domowej, gdyż wszystkie rodziny realizowały tradycyjny, „domowy” model edukacji domowej, przy ewentualnej bieżącej współpracy w zakresie korzystania i uczestniczenia w warsztatach i spotkaniach integracyjnych w szkole macierzystej.

W Kategorii 2 wprowadziłam natomiast symbole różnicujące badane rodziny pod względem potrzeb dziecka oraz sposobów rozumienia roli rodzica w edukacji domowej, które uznałam za niezbędne do procesu analizy i interpretacji wyników badań:

➤ nawiązujące do potrzeb dziecka:

NPE- dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z orzeczenia o niepełnosprawności

STE- dziecko ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi, wynikającymi z dysleksji

UZ- dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z uzdolnień kierunkowych lub ogólnych

TA - dziecko z trudnościami adaptacyjnymi

WW-dziecko z wysoką wrażliwością

S- dziecko z potrzebami w zakresie terapii sensorycznej

SNOS-dziecko z syndromem nieadekwatnych osiągnięć szkolnych

➤ nawiązujące do rozumienia roli rodzica w edukacji domowej

RN-rodzic nauczyciel ; RT-rodzic tutor

2.1 Doświadczenia i konteksty bezpośrednie działań oporowo-emancypacyjnych rodziców w Kategorii 2. Ocena faktów opresyjnych.

➤ KRYTYKA SZKOLNEJ EDUKACJI PRZED PANDEMIĄ

KRYTYKA SZKOŁY PRZEDPANDEMICZNEJ

Rodzice zgłaszali wiele krytycznych uwag wobec szkoły, formułowanych na podstawie obserwacji i analizy szkolnych doświadczeń swoich dzieci: regres intelektualnej i emocjonalnej formy dziecka; przemęczenie i brak motywacji do nauki; brak celowości nauczania; brak przyzwolenia na popełnianie błędów; niekompetencja nauczycieli; mit, że szkoła stoi za sukcesem edukacyjnym dziecka (a nie rodzina); główny nacisk na wiedzę i brak czasu na rozwijanie umiejętności; ciągle ocenianie i stygmatyzacja dzieci przez nauczycieli; uzależnienie motywacji dzieci do nauki od ocen szkolnych; presja bycia najlepszym i rywalizacja; uczenie postawy bierności i zewnątrzsterowności; łamanie zasady oceny opisowej w klasach wczesnoszkolnych; braki kadrowe wśród nauczycieli; przymus spędzania

czasu w budynku szkolnym, szkoła odbiera poczucie sprawczości i nie uczy brania odpowiedzialności za własną edukację.

Rodzice, których głównym motywem podjęcia edukacji domowej była **refleksja nad edukacją poprzedzającą czasy pandemii**, opowiadali o swoich doświadczeniach dotyczących szkoły sprzed okresu pandemii.

Najczęściej powtarzającym się zarzutem wobec szkoły, będącym wynikiem obserwacji funkcjonowania dziecka w szkole, był **regres intelektualnej i emocjonalnej formy dziecka**. Objawiał się **przemęczeniem, rezygnacją i frustracją dziecka** w kontekście szkolnej edukacji. Zmęczenie powodowało **spadek motywacji do nauki**.

- Kiedy poszła do szkoły po przedszkolu to była dzieckiem, które było, widać było, że jest bardzo bystre, szybko wszystko łapała, pierwsza klasa to w ogóle nie wiedzieliśmy, że tam może być jakikolwiek problem, zadanie domowe nie zadanie jakieś tam, odpowiedzi itd. i z czasem zaczęło to być tak jakby gorzej. To było zauważalne, jej taka forma – nie wiem jak to nazwać – intelektualna, ale też taka emocjonalna zaczęła spadać. I to szło, to nie szło do przodu, to było wręcz, mieliśmy wrażenie że to zaczyna być regres.(w2)II/RN/STE

- Jesteśmy uczeni przede wszystkim, że za nauką, czyli zapoznawaniem nowych tematów do projektów musi stać też pasja. Tego mi zabrakło. Zabrakło mi tego. Gabrysia była częściej zmęczona niż wykazywała jakiegokolwiek zainteresowanie. I nawet w przedmiotach, które do tej pory były w zasadzie przez nią uwielbiane i wiodła prym i była nazywana „Gabipedia” przez dzieci, zauważyłam, że jest przemęczona, momentami zrezygnowana, wręcz sfrustrowana Troszkę się nudziła czasami na niektórych lekcjach(...) (w4)II/RT/UZ

-W zasadzie po lekcjach, po zajęciach był już tak zmęczony że nie chciał. To też bardzo dużo czasu nam zajmowało, było bardzo uciążliwe. On był już przemęczony, mało, krótko spał, bo kładł się o 22.00 do 23.00, czasem musiał wstać po szóstej. Więc jak dla dziecka to nie jest...tym bardziej, że on potrzebuje rzeczywiście sporo snu. To jest krótko. Ja byłam już naprawdę wykończona. On później miał taki, nawet po 3 miesiącach nauki w szkole miał taki czas, że już po prostu nic nie chciał (w8)II/RT/NPE

Rodzice uważali, że **dzieci są przeciążone ilością i tempem nauki**. Poddawali w wątpliwość **efektywność i celowość niektórych sposobów szkolnego nauczania**.

Wskazywali na sytuacje świadczące o braku **kompetencji nauczycieli**. Uważali, że to **rodzina, a nie szkoła, stoi za szkolnymi sukcesami dziecka**.

-Powiem szczerze, to ja miałam trochę dosyć prac domowych. Ilości, tempa i uznałam że ponieważ jest to dopiero piąta klasa, a przed nami tzw. najintensywniejsze lata nauki, jak mówili nauczyciele w szkole to stwierdziłam, że nie do końca podoba mi się to, że moje dziecko po tylu godzinach spędzonych intensywnych w szkole ma kilka minut przerw w zasadzie.(w4)

-Po zerówce, w której wszystko musiałam z nim robić sama(...)(w10)II/RN/S

-Zwłaszcza że duża tych część tych lekcji to było na przykład pokoloruj obrazek. I tak naprawdę, jak patrzyliśmy co jest w tych kartach pacy, to stwierdziliśmy, że to są tak naprawdę rzeczy, które w żaden sposób nie uczą. Faktycznie rozwijają jakieś tam zdolności motoryczne, ale jest milion innych sposobów, żeby mogła to robić i niekoniecznie do 20-tej, bo następnego dnia musi oddać pracę domową(w13)II/RN/UZ/SNOS

-(...)ona jest dwujęzyczna- więc tutaj jakby w pierwszej klasie to była pierwsza trudność, polegająca na tym, że ten poziom języka był bardzo, bardzo niski i ona zaczęła się cofać, po prostu cofać, nie rozwijać tylko cofać. Do tego stopnia, że przez dwa miesiące nie wiedziała, że uczy się języka angielskiego. Myślała, że to jest język podobny do angielskiego, bo dzieci, pani zresztą też, upraszczała troszeczkę wymowę, żeby dzieciom było łatwiej, a Margot w ogóle nie kumała, że to jest język angielski. A później okazało się, że coraz ma większe braki(w13) II/RN/UZ/SNOS

-Bo powiem tak. Nie oszukujmy się że dzieci które mają dobre i bardzo dobre i te szóstkowe oceny czyli celujące, że one robią to same. Nie. To jest cała rodzina nad tym pracuje. Te dzieci, które mają trójki to one są te niezaopiekowane, które same zasuwają nad tymi lekcjami. To jest taka moja ocena i nie tylko moja (W4)II/RT/DZ

PODMIOTOWOŚĆ DZIECKA W SZKOLE

Nauczyciele nie mają holistycznego obrazu dziecka, postrzegają je przez pryzmat pełnionej przez dziecko społecznej roli ucznia oraz wyników pomiaru efektów kształcenia związanych ze szkolnymi przedmiotami. Rodzice widzą potrzebę wsparcia, dowartościowania i wzmocnienia indywidualnych cech, umiejętności i zdolności, ujawniających się w życiu pozaszkolnym dziecka. (SAMOOCENA) JA-UCZEŃ

PODMIOTOWOŚĆ DZIECKA W SZKOLE

Dzieci są w szkołach permanentnie oceniane, nawet w klasach wczesnoszkolnych, co powoduje uzależnienie ich motywacji do nauki od oceny nauczyciela. Stałe ocenianie i porównywanie dzieci skutkuje ich stygmatyzowaniem i „segregowaniem” przez nauczycieli. Na bazie ocen i symboli, będących formą informacji zwrotnej od nauczycieli, dziecko definiuje i buduje swoją tożsamość oraz wizję **JA-UCZEŃ**, będącą podstawą samooceny, która z kolei leży u podstaw budowania motywacji do działania, poczucia sprawstwa i pewności siebie. Brak wsparcia, poczucie anonimowości wobec zaburzonej integracji grupowej spowodowanej brakami kadrowymi, poczucie nieakceptacji zainteresowań pozaszkolnych prowadzi do nieadekwatnych osiągnięć szkolnych i wycofania dziecka; może być źródłem przyszłej fobii szkolnej. Dzieci są diagnozowane w szkole nawet bez wiedzy i pozwolenia rodziców

(**SAMOOCENA**)

JA- UCZEŃ JA-PODMIOTOWA JEDNOSTKA

SNOS FOBIA SZKOLNA (Limont, 2016)

permanentnie oceniane i stygmatyzowane przez nauczycieli, co prowadzi do nieadekwatnych osiągnięć szkolnych i budowania swojej tożsamości na podstawie ocen i opinii nauczycieli. Szkoła **uzależnia motywację do nauki od otrzymywanych ocen.**

- (...) - *Więc jak on by ciągle dostawał jakieś dwóje, tróje czy tam jakiegokolwiek inne bużki....Przecież tam non stop walka była z tym, że te panie oceniały zachowanie. On ma cały dzienniczek po prostu jakichś buziek kolorowych, że jak masz żółtą- to jesteś jakiś, a jak masz jakąś tam, to jakiś. Sobie myślę kurde, w ogóle nie, nie jesteś synku jakiś. Po prostu popełniasz błędy (...) w ogóle nie, nie jesteś synku „jakiś”. Po prostu popełniasz błędy. Ciesz się, że je popełniasz, bo się szybciej nauczysz. I zawsze jest tak, że zanim mu pokażę co zrobił źle, pokazuję mu co zrobił dobrze, czego pani w szkole nie robi, tylko przekreśla.*(w10)II/RT/NPE

- (...) *pani miała bardzo duży nacisk na czytanie w pierwszej klasie. Tak duży, że troszeczkę stygmatyzowała dzieci, które nie czytają dobrze. Efekt był taki że Margot się*

zacięła i w ogóle nie chciała czytać, bo po prostu trafiła do klasy malutkiej, bo szkoła prywatna, jeszcze szkoła integracyjna, że była w klasie raptem siódemka dzieci, z czego tylko ona i jeszcze jeden chłopczyk mieli kłopoty z czytaniem, a reszta dzieci czytała już w przedszkolu. W związku z czym dzieci czytały płynnie, a im nie wychodziło, na tle klasy czuli się gorsi, a zamiast tutaj nauczyciel wspierać, no to były takie metody typu: „Margot, zamiast śpiewać, tańczyć, mogłabyś się nauczyć czytać”. W związku z czym ona przychodziła do domu zapłakana i była strasznie się zaczęła wycofywać.(w13)II/RN/UZ/SNOS

-Bardzo często dzieci, zwłaszcza te szóstkowe, co zauważyłam właśnie na tych lekcjach zdalnych, że dzieci szóstkowe takie od góry do dołu, co to już dla mnie jest diagnoza należy całą rodziną iść do psychologa, to powiem tak: dzieci bardzo często właśnie pytają, jak tam było coś zadawane, „przepraszam, ale czy to będzie na ocenę?”. Te dzieci przeważnie pytają, czy to będzie na ocenę. Powiem tak. Coś straszego. Jak one sobie poradzą w tym życiu dalej.(w4)II/RT/UZ

Szkoła buduje w dzieciach **postawę bierności, zewnątrzsterowności, odbiera poczucie sprawczości i nie uczy brania odpowiedzialności za własną edukację.**

-Właśnie to mnie też denerwuje trochę w szkole, że ona oducza takiego właśnie brania w garść swojej rzeczywistości. Tylko jest narzucony plan i mamy się jego trzymać, mamy to realizować i w zasadzie poza tym planem i poza lekcjami w domu już nie starcza czasu na nic.(w8)II/RT/NPE

PODMIOTOWOŚĆ DZIECKA W SZKOLE

Brak informacji o znaczeniu błędów w procesie uczenia się oraz przyzwolenia na popełnianie błędów, szkolna kultura nieakceptacji błędów- zaburza konstruowanie u dzieci wizji ja-uczeń oraz ja- podmiotowa jednostka

(SAMOOCENA)

JA- UCZEŃ JA-PODMIOTOWA JEDNOSTKA

SNOS FOBIA SZKOLNA

W opinii respondentów **szkoła nie daje przyzwolenia na popełnianie błędów, nie uczy akceptowania porażek, opiera się na kulcie sukcesu i budowania w dzieciach presji bycia najlepszym.**

-Druga kwestia to też poziom edukacji. Bo gdzieś tam sobie, ponieważ ja zawsze byłam jedną z najlepszych w klasie i wiem jakby jakie to było też oczekiwanie od rodziców, to biorąc pod uwagę własne doświadczenia uznałam, że jakby nie chcę, moje dziecko nie musi być „najlepsze” we wszystkim. Jeżeli on ma swoją pasję i jego kręć rzeczy związane z czymś tam, to w innych może być słabszy (w10)II/RN/S

-Sukces każdy potrafi sobie w jakikolwiek sposób zaadaptować. A porażka? Tam są problemy. Tam są wielkie problemy, więc no nie wiem, może te dzieci są przemęczone, sfrustrowane w tych szkołach i później jest taki problem albo to tempo życia(w4)II/RT/UZ

W klasach wczesnoszkolnych **łamana jest zasada opisowej oceny ucznia.**

[-(...)] Co więcej zaczęła oceny w ogóle wstawiać(...)

-A chciałam uściślić to znaczy oceny cyfrowe w klasach 1 – 3, tak?

-Tak. Ona cały czas na Librusie, bo ja mam dostęp do tego Librusa, cały czas pisze, że proszę przynieść we wtorek coś tam i ci rodzice teraz latają do szkoły co dwa dni, bo muszą jej przynosić prace domowe, dozorcy zostawiać i ona to potem sprawdza. I mówi, bo będę oceniała coś tam, coś tam. Więc ja nie chcę żeby moje dziecko czuło się oceniane, i nie chcę żeby w ogóle w takim systemie funkcjonowało, bo nie ma takiej potrzeby(w10)II/RN/S

➤ **KRYTYKA ORGANIZACJI ŻYCIA W SZKOLE**

W opinii rodziców szkoły borykają się z **brakami kadrowymi wśród nauczycieli**, oraz **bierną postawą dyrekcji szkoły** wobec przedłużających się okresów wakacji. Taka sytuacja według rodziców skutkuje brakiem systematycznego realizowania podstawy programowej oraz wpływa negatywnie na integrację w klasie.

-Przede wszystkim fatalna szkoła, czyli cztery w sumie takie powody główne, które były, no to pierwszy to, że wychowawcy nie było od września w klasie pierwszej. Klasa była przerzucana i każdy się jakoś tam gdzieś tą klasą zajmował po 40 minut, nie było jednego opiekuna, który by się stricte jakby w ogóle zaangażował. No i to było, to się odbijało na dzieciach i na relacjach i na poziomie uczenia się właściwie. W ogóle tak było, że przez jakiś czas to w ogóle tak naprawdę mam wrażenie, że oni w ogóle nie robili nic. (w10)II/RN/S

-Ciągle słyszałam, że jak jest świetlica, to oni oglądają kolejny raz jakiś film. Non stop tylko puszczano im z komputera jakieś bajki, często na lekcjach też tak to wyglądało, bo

to była pierwsza rzecz, która już mi się nie podobała, że dyrekcja nie robi nic żeby te dzieci miały faktycznie kontakt, żeby ktoś się nimi zajął.(w10)II/RN/S

Dodatkową niedogodnością, o której wspominali rodzice, był **przymus spędzania większości czasu w budynku szkolnym.**

-Coś innego po prostu, żeby to nie było też takie jak w szkole. Tak że jest każdego dnia ileś tam lekcji. Najładniejszy moment dnia, on jest w szkole, w zamkniętym w budynku, teraz jeszcze w czasie covid, to w zasadzie na dwór w ogóle nie mogą wyjść. A tak naprawdę to już wcześniej te starsze klasy nie mogły wyjść na przerwę na dwór, tylko to był ciągle budynek. Niezależnie od pogody ciągle byli w budynku. (w7)II/RN/UZ/TA

Posiłki (wielkość i skład) podawane dzieciom w szkole są nieadekwatne do ich potrzeb rozwojowych

-Kolejna kwestia, to była kwestia związana z jedzeniem, które z jakiegoś powodu klasom pierwszym i zerówkom, które były na paterze było podawane, jedna mama bardzo się tym tematem zajęła i jakby rozumiemy że jest lockdown, natomiast nie rozumiem dlaczego nasze dzieci dostają po pierwsze porcje zmniejszone o połowę i to było do tego stopnia, że ja mam zdjęcie takiej porcji. Jak dziecku sześciomiesięcznemu się rozszerza dietę to się mu daje jeden taki kwiatuś brokułka, plasterek rybki i taką kulkę ziemniaka.(...) Ale np. zdarzało się, że on na śniadanie dostawał hot dogi, na podwieczorek dostawali zimne tosty z zimną herbatą, no nie chcę nawet wiedzieć, jakiego rodzaju to był chleb i ser itd. (...) (w10)II/RN/S

➤ PROBLEMY DZIECKA Z ADAPTACJĄ DO ŚRODOWISKA SZKOLNEGO I PRZEDSZKOLNEGO

PROBLEMY Z ADAPTACJĄ DO ŚRODOWISKA SZKOLNEGO I PRZEDSZKOLNEGO

W kontekście adaptacji do klasy pierwszej, rodzice podkreślali znaczenie wcześniejszych problemów związanych z adaptacją dzieci na etapach: edukacji przedszkolnej i rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego.

Doświadczenia te wpłynęły na obawy rodziców w kontekście szkolnej adaptacji dziecka. Rodzice deklarowali nie tylko obawy, ale również trudne doświadczenia zaburzonej adaptacji szkolnej. Zarówno ww. obawy jak i doświadczenia stały się w rezultacie jedną z przyczyn podjęcia edukacji domowej.

PROBLEMY Z PSYCHOSPOŁECZNĄ ADAPTACJĄ DO PRZEDSZKOLA I SZKOŁY

Dzieci, które we na etapie przedszkolnym miały kłopoty z adaptacją do nowego środowiska, mogą być rozpoznawane przez pedagogów szkolnych jako dzieci z wysoką wrażliwością. Problemy adaptacyjne rozpoznane w wieku przedszkolnym mogą stać się przyczyną podjęcia przez rodziców decyzji o rezygnacji z tradycyjnego modelu realizowania obowiązku edukacyjnego w szkole i uczenia dziecka w trybie edukacji domowej.

SOCJALIZACJA WTÓRNA PROCES ADAPTACJI SPOŁECZNO-EMOCJONALNEJ DO ŚRODOWISKA SZKOLNEGO

Nawiązując do doświadczeń z poprzednich etapów edukacji dziecka (przedszkole i roczne obowiązkowe przygotowanie przedszkolne), **rodzice zgłaszali obawy co do przyszłej adaptacji** w szkole **problemy związane z adaptacją dzieci szkoły.**

-Znaczy ja też wiedziałam, że dla Adasia byłoby lepsze nauczanie domowe szczególnie, jak jest jeszcze taki młodszy, bo on miał takie trudności właśnie z zaaklimatyzowaniem się w zerówce. Bardzo dużo czasu mu zajęło, tak że ja widziałam że on jakoś tak niechętnie do tej szkoły, że wolalby jednak w domu się uczyć. Bo myśmy już wcześniej też uczyli, ja go uczyłam wcześniej jak był młodszy, jakoś mu się to podobało, on jakoś tak mówił, że „przecież ty też mnie możesz uczyć”.(w8)II/RT/NPE

-(...)ja najbardziej bałam się tego, co już u nas w domu było, czyli to że Kalina bardzo niechętnie chodziła do przedszkola w pierwszym roku i my przeżywaliśmy w domu prawdziwy horror.(...)nie rozwodząc się nad tym dłużej, chodzi o to, że ja się bardzo bałam tego, że będzie znowu w domu taka sytuacja, że my wszyscy będziemy żyć w takim ciągłym stresie, nieustającym. I to, a przede wszystkim bałam się jak to wpłynie na moje dziecko. Znaczy bałam się tego, że ona to będzie wspominać, edukację swoją w ogóle jako jakiś koszmar, że to ją straumatyzuje, zniechęci do życia. Zniechęci do edukacji dalszej, do w ogóle jakiegokolwiek formalnej edukacji. Że będzie jej się kojarzyć z udręką, koniecznością siedzenia w jednym miejscu, bo to też jej bardzo przeszkadza, że ona musi to wysiedzieć (w11)II/RN/TA/WW

--Bezpośrednią przyczyną było zasugerowanie przez panią psycholog w poprzedniej szkole, że Kalina jest osobą wysokowrażliwą, a wzięła się ta opinia, została wyartykułowana po tym, jak Kalina odmówiła współpracy w chodzeniu do szkoły.(...) Po rozmowach z nią dowiedziałam się, że ona po prostu nie jest w stanie się odnaleźć w tej rzeczywistości szkolnej, tzn. że przede wszystkim przeszkadza jej hałas, że pani wymaga od dzieci żeby się skupić i coś wykonać jakiegoś zadania, których Kalina nie jest absolutnie w stanie wykonać, bo dzieci hałasują, a jeśli nie hałasują na lekcji to ona się i tak boi. Że np. cały czas miała taką fobię, że chłopiec, który prawie wskoczył na nią na przerwie, wskoczy na nią na lekcji(w11) II/RN/TA/WW

➤ **BRAK WSPÓŁPRACY SZKOŁY Z RODZINAMI DZIECI ZE SPECJALNYMI POTREZBAMI EDUKACYJNYMI**

W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591), w paragrafie 2 ust. 1 i 2 zostało ustalone, iż pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na „rozpoznaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności:

- z niepełnosprawności;
- z niedostosowania społecznego;
- z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- **ze szczególnych uzdolnień;**
- **ze specyficznych trudności w uczeniu się;**
- z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych;
- z choroby przewlekłej;
- z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- z niepowodzeń edukacyjnych;
- z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem
- spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;

- z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi, ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granic

Jednocześnie przyjęto, że uczeń z niepełnosprawnością to uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane z uwagi na niepełnosprawność. Przepisy prawa określają, że kształcenie specjalne organizuje się dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych:

nieślyszących; słabosłyszających; niewidomych; słabowidzących; z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją; z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym; z **autyzmem**, w tym z zespołem Aspergera; z niepełnosprawnościami sprzężonymi (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r., poz. 1578)

WSPÓŁPRACA – „współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje cząstkowe działania, by osiągnąć jakiś wspólny cel; opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności, podporządkowaniu się należycie uświadomionemu celowi”(Okoń, 2001, s.443).

1) BRAK WSPÓŁPRACY SZKOŁY Z RODZINAMI UCZNIÓW ZDOLNYCH

BRAK WSPÓŁPRACY SZKOŁY Z RODZINAMI UCZNIÓW ZDOLNYCH

Według opinii rodziców system szkolny nie docenia artystycznych zainteresowań dzieci, relatywizuje je, a w rezultacie nie udziela wsparcia dla **indywidualnych potrzeb dzieci zdolnych**

- Wysokim poziomem zdolności ogólnych (wysoki poziom IQ>120)
(Limont, 2016, s.17)

PODMIOTOWOŚĆ UCZNIĄ ZDOLNEGO - W SZKOLE

Nauczyciele nie dążą do pozyskania holistycznego obrazu dziecka, postrzegają je przez pryzmat pełnionej przez nie szkolnej roli ucznia. Rolę ucznia nauczyciele wiążą z posiadaniem wiedzy i umiejętności wyszczególnionych w podstawie programowej. Rodzice widzą potrzebę wsparcia, dowartościowania i wzmocnienia przez szkołę indywidualnych cech, umiejętności i zdolności dzieci, ujawniających się w obszarach zainteresowań niezwiązanych z życiem szkolnym.

UCZEŃ ZDOLNY W SZKOLE /DZIECKO- UCZEŃ DZIECKO-PODMIOTOWA JEDNOSTKA SAMOCENA) /INDYWIDUALIZACJA PRACY Z UCZNIEM ZDOLNYM /DZIECI ZE SPECJALNYMI POTREZBAMI EDUKACYJNYMI

Kolejną często powtarzającą się w wypowiedziach rodziców kwestią **był brak wsparcia pozaszkolnych zainteresowań dzieci, a nawet próby relatywizowania i zniechęcania dziecka do jego pasji**. Rozwijanie potencjału uzdolnień oraz pielęgnowanie talentów dzieci, przejawiających się szczególnie w obszarach: muzyki, sztuki i sportu, kolidują w opinii rodziców, ze szkolnymi obowiązkami i harmonogramem.

-Okazało się, że trafiliśmy na fantastycznego nauczyciela od angielskiego z tejże szkoły, która nam po cichu powiedziała, „pomyślcie o edukacji domowej”. I to był pierwszy taki znak. I ona zaczęła mówić, że wspiera dzieci z edukacji domowej, ona pierwsza powiedziała, nauczyciel ze szkoły, że jest coś takiego. Powiedziała, że jej zdaniem Margo nie nadaje się do szkoły systemowej, bo ona ma inne zainteresowania, takie, których szkoła systemowa nie wspiera. Bo w tej chwili w szkole systemowej nie ma muzyki na odpowiednim poziomie, nie ma plastyki na odpowiednim poziomie, ruchowo też jest słabo.(w13)II/RN/UZ/SNOS

-(...) dlatego że Margot występuje. To nie jest zabawa, to jest jej prawdopodobnie przyszła praca. Bo ona to kocha, ona po prostu siebie widzi w tym miejscu i nie każdy musi być, tak jej rodzice zresztą naukowcem, i próbowaliśmy w szkole to wytłumaczyć. Ale był tak straszny opór, że my po prostu się poddaliśmy, stwierdziliśmy, że w ogóle nie będziemy brnąć dalej i zaczęliśmy szukać innej szkoły (w13)II/RN/UZ/SNOS

Rodzice deklarowali, iż **szkoła nie współpracuje z rodzicami dzieci zdolnych**, czego dowodem jest przeprowadzanie obserwacji psychologicznych dziecka bez wiedzy i stosownego przyzwolenia rodziców.

-I nagle jeszcze okazała się, wyszła taka sytuacja w międzyczasie, okazało się, że na tych lekcjach on line, bez naszej zgody, robiona jest obserwacja psychologiczna naszego dziecka. Pod kątem autyzmu, różnych spektrów autyzmu, no bo w jakiś sposób pani chciała dojść, dlaczego Margot nie czyta w pierwszej klasie podstawówki i dlaczego tak bardzo wkręcona jest zacytuję tutaj: „w teatr, w taniec i w muzykę”, a nie w czytanie(w13)II/RN/UZ/SNOS

2) BRAK WSPÓŁPRACY SZKOŁY Z RODZINAMI UCZNIÓW ZE SPECYFICZNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

UCZEŃ ZE SPECYFICZNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI (SPE) to

uczeń, który pomimo prawidłowego rozwoju umysłowego i korzystnych warunków szkolnego uczenia się oraz środowiskowych nie mogą w przewidywanym czasie nauczyć się czytać, pisać albo liczyć; to uczeń w grupie ryzyka dysleksji lub z opinią o dysleksji z psychologiczno- pedagogicznej poradni

UCZEŃ PODWÓJNIE WYJĄTKOWY- uczeń zdolny, który ma specyficzne trudności w uczeniu się (Limont, 2016, s. 235)

BRAK WSPÓŁPRACY SZKOŁY Z RODZICAMI UCZNIÓW ZE SPECYFICZNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Rodzice zgłaszali, iż **potrzeby dziecka wynikające z wytycznych opinii poradni psychologiczno-psychologicznych o dysleksji** nie są realizowane przez nauczycieli, co generuje narastające zaległości dziecka w nauce, wynikające z nierespektowania odrębnej specyfiki uczenia się i nabywania umiejętności przez dyslektyków. Dzieci z dysleksją nie otrzymały wsparcia psychologicznego i motywującej informacji zwrotnej od nauczycieli, co skutkowało postawą wycofania się, nieadekwatnymi osiągnięciami w nauce, problemami natury emocjonalnej i społecznej.

PODMIOTOWOŚĆ DZIECKA ZE SPECYFICZNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI - W SZKOLE

Nauczyciele wykazują bierność wobec symptomów świadczących o specyficznych problemach w nauce, wykazują brak wiedzy z zakresu specyfiki szkolnego funkcjonowania dzieci z grupy ryzyka dysleksji, nie identyfikują poprawnie dzieci w grupie ryzyka deyleksji. Nie respektują wytycznych poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie pracy z dzieckiem z dysleksją, co powoduje zaległości

w nauce oraz problemy dziecka związane z brakiem motywacji do nauki, obniżeniem samooceny oraz nieadekwatnymi osiągnięciami w nauce. Brak wsparcia szkoły dla dziecka z dysleksją powoduje u dziecka zaburzenia natury emocjonalno-społecznej i błędnym rozwojem pojęcia własnej osoby.

PODMIOTOWOŚĆ DZIECKA W SZKOLE

DZIECI ZE SPECJALNYMI POTREZBAMI EDUKACYJNYMI

UCZEŃ Z DYSLEKSJĄ

SAMOOCENA / SNOS ROZWÓJ POJĘCIA JA

INDYWIDUALIZACJA PRACY Z DZIECKIEM

Rodzice zgłaszali **brak inicjatywy ze strony nauczycieli w zakresie diagnozowania dysleksji u dzieci**, pomimo zgłaszanych przez rodzica spostrzeżeń i wątpliwości.

-(...) a potem myśmy poszli z naszej inicjatywy, bo w szkole teoretycznie miało być to wszystko robione, w praktyce no jakoś tak nie było. Do nas nie docierały od nauczycieli informacje że cokolwiek jest w tą stronę, że spodziewaliśmy się przynajmniej, że będzie jakaś informacja, że szkoła zauważa ten problem. Tak to było raczej w drugą stronę, że ja się gdzieś tam na wywiadówce dopytywałam czy coś, więc to w tej chwili no to była robiona prywatnie (...) więc to było takie poza szkołą to wszystko było prowadzone. A szkoła jakby do tej pory kiedy Tereskę wzięliśmy no to szkoła oficjalnie nic nie robiła.

(w2)II/RN/STE

Rodzice opowiadali o **braku wiedzy nauczycieli o specyfice uczenia się dziecka podwójnie wyjątkowego**, czyli zdolnego z trudnościami w nauce. Zgłaszali **brak zrozumienia i rozpoznania przez nauczycieli barier rozwojowych dziecka wynikających ze specyfiki uczenia się osób z dysleksją**. Zamiast wsparcia dzieci otrzymywały od nauczycieli demotywiącą informację zwrotną.

-(...)W związku z czym dzieci czytały płynnie, a im nie wychodziło, na tle klasy czuli się gorsi, a zamiast tutaj nauczyciel wspierać, no to były takie metody typu: „Margot, zamiast śpiewać, tańczyć, mogłabyś się nauczyć czytać”. W związku z czym ona przychodziła do domu zapłakana i była.. strasznie się zaczęła wycofywać.(w13)II/RN/UZ/SNOS

Rodzice zgłaszali **brak indywidualizacji pracy z dziećmi**, u których poradnia psychologiczno-pedagogiczna zdiagnozowała **dysleksję i metody niedostosowane do**

potrzeb dziecka. Brak uwzględniania przez nauczycieli potrzeb wynikających z diagnozy o dysleksji skutkowało **zaległościami w nauce.**

-(...)-Były problemy które miała, myśmy zauważali właśnie te takie które potem zostały stwierdzone, że to są okołodyslektyczne, myśmy zauważali wcześniej, a szkoły jak dopytywałam, nie, to jeszcze za wcześnie, to nie ten moment. To się może wyrównać itd. I to się nigdy nie równało (...) a Tereska z kolei były problemy z niektórymi rzeczami, znaczy z podejściem nauczycieli do pewnych rzeczy, to znaczy one generowały tak jakby narastające jakieś takie zaległości Tereski, znaczy może tak.(w2) II/RN/STE

-Język obcy był prowadzony w sposób taki od kartkówki do kartkówki. Tak na kartkówkę jakoś tam zaliczała i szła dalej, nie pamiętała zasadniczo, do tej pory jest problem z podstawami angielskiego jakimikolwiek. I to było właśnie takie, że z jednej strony nie było problemu na przykład, żebym musiała dopilnowywać jakiejś lekcji, no bo ona robiła to zasadniczo sama, ale z drugiej strony było widać, że w tej głowie to po prostu nic z tego nie zostaje.(w2) II/RN/STE

Brak wsparcia i współpracy nauczycieli z dzieckiem spowodowało także **zaburzenia w relacjach z rówieśnikami** oraz **emocjonalne problemy dziecka związane z błędnym rozwojem pojęcia własnej osoby.**

-(...) no i było śmianie się. „A bo nie wiesz, a bo jak można tak powoli” itd. No i na tym tle też były uwagi na początku od nauczycielki, więc to też Teresce dawało po głowie trochę. Więc to były, jej szkolne doświadczenia były takie powiedziałabym niezbyt dobre.(w2) II/RN/STE

-(...)a Tereska w międzyczasie również ze względu na właśnie podejście klasy stwierdziła, że ona nie chce komukolwiek o tym mówić. Myśmy szanowali tę decyzję jej, ona nie chciała tego, bo się o prostu bała, że dzieci będą jeszcze bardziej się z niej śmiać, więc to było takie poza szkołą to wszystko było prowadzone. (w2) II/RN/STE

3) BRAK WSPÓŁPRACY I WSPARCIA SZKOŁY DLA UCZNIÓW Z NIESPECYFICZNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

UCZEŃ Z NIESPECYFICZNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

(NPE) to uczeń, którego trudności w uczeniu się wynikają ze schorzeń

neurologicznych, niepełnosprawności upośledzenia umysłowego lub czynników zewnętrznych: zaniedbania dydaktycznego i środowiskowego

BRAK WSPÓŁPRACY I WSPARCIA SZKOŁY DLA UCZNIÓW Z NIESPECYFICZNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Uczniowie ze zdiagnozowanymi niespecyficznymi potrzebami edukacyjnymi mieli problemy z funkcjonowaniem w klasie integracyjnej, wynikające z **trudności nauczyciela w dostosowaniu tempa i metod nauczania do indywidualnych potrzeb psychofizycznych dziecka, wynikających z orzeczonej niepełnosprawności.**

Kolejny przypadek braku wsparcia ze strony szkoły dotyczył ucznia ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością, który z uwagi na **brak indywidualizacji pracy w klasie integracyjnej**, nie radził sobie z bieżącą nauką w szkole, co powodowało konieczność powtarzania przerabianych w szkole treści ponownie w domu. Konsekwencją tak wyętej pracy był **spadek motywacji do nauki i przemęczenie.**

-Tak by się mogło wydawać, chociaż mówię, my mieliśmy bardzo dużo do zrobienia przez te choroby i przez to, że ta klasa była rzeczywiście i z dziećmi też niepełnosprawnymi innymi, bo pięcioro dzieci z orzeczeniami niepełnosprawności, więc klasa była trudna i nauczyciele czasami przyznawali, rzeczywiście ta klasa jest bardzo trudna do pracy. Po prostu do pracy.(w8)(II/RT/NPE)

-Więc czuliśmy po prostu że Kacper po szkole musi robić bardzo dużo, bo w szkole po prostu, tym bardziej że to była klasa integracyjna. Więc ciężko było te dzieci w ogóle nakłonić do pracy. Więc on tam naprawdę dużo czasu tracił też. Tracił i sam też miał problem w tym hałasie, wśród innych dzieci też, ponieważ Kacper ma orzeczenie o niepełnosprawności no i ten orzeczony autyzm atypowy, toteż ciężko było w ogóle wśród dzieci, które hałasowały, które nie potrafiły też jakoś skupić uwagi. Ciężko jemu też było samemu się skupić. Jakoś tak zmotywować do pracy no i to rzeczywiście powodowało, że on nawet czasem nie wiedział co było na lekcjach, nad czym pracowali i to trzeba było do domu i tak po lekcjach po prostu z nim wszystko przerabiać od nowa. W zasadzie po lekcjach, po zajęciach był już tak zmęczony że nie chciał. To też bardzo dużo czasu nam zajmowało, było bardzo uciążliwe. On był już przemęczony, mało, krótko spał bo kładł

się o 22.00 do 23.00 czasem musiał wstać po szóstej, więc jak dla dziecka to nie jest, tym bardziej że on potrzebuje rzeczywiście sporo snu. To jest krótko. (w8) II/RT/NPE

➤ **BRAK WSPARCIA ZASPOKAJANIA INDYWIDUALNYCH POTREZB ROZWOJOWYCH DZIECKA**

BRAK WSPARCIA ZASPOKAJANIA INDYWIDUALNYCH POTREZB DZIECKA Z ZABURZENIAMI INTEGRACJI SENSORYCZNEJ W opinii rodziców szkoła nie stwarza możliwości indywidualizacji pracy z dzieckiem w zakresie terapii sensorycznej oraz pracy z dziećmi z wysoką wrażliwością

PODMIOTOWOŚĆ DZIECKA Z ZABURZENIAMI INTEGRACJI SENSORYCZNEJ

Szkoły nie udzielają wsparcia dzieciom wymagającym systematycznej terapii sensorycznej, nie mają do tego warunków kadrowych ani lokalowych, gdyż tradycyjny system ławkowo-tablicowy uniemożliwia wdrożenie ćwiczeń sensorycznych lub zaspokojenie naturalnych potrzeb dzieci z dominującym, kinestetyczno-ruchowym sposobem uczenia się.

SAMOOCENA JA-PODMIOTOWA JEDNOSTKA

DZIECKO Z INDYWIDUALNYMI POTRZEBAMI

DZIECKO WYSOKO WRAŻLIWE (DWW) / TERAPIA SENSORYCZNA

INDYWIDUALIZACJA PRACY Z DZIECKIEM

W opinii rodziców szkoła nie daje możliwości **bieżącego wspierania terapii sensorycznej dzieci** oraz nie stwarza odpowiednich **warunków do pracy z dziećmi z wysoką wrażliwością**

*-Staś tutaj jeszcze z **integracją sensoryczną** potrzebował wsparcia, a to wymaga jednak takiej pracy systematycznej. No to w systemie szkolnym nie miałyby na to zupełnie przestrzeni. Nie było przestrzeni na to, żeby jak on potrzebował, robić mu masaże na przykład jak ma przerwę czy tam go oklepywać, czy jakieś takie dociskania i różne takie rzeczy...(w10) II/RN/S*

*--Bezpośrednią przyczyną było zasugerowanie przez panią psycholog w poprzedniej szkole, że **Kalina jest osobą wysokowrażliwą**, a wzięła się ta opinia, została*

wyartykułowana po tym. jak Kalina odmówiła współpracy w chodzeniu do szkoły.(...) Po rozmowach z nią dowiedziałam się, że ona po prostu nie jest w stanie się odnaleźć w tej rzeczywistości szkolnej, tzn. że przede wszystkim przeszkadza jej hałas, że pani wymaga od dzieci żeby się skupić i coś wykonać jakies zadania, których Kalina nie jest absolutnie w stanie wykonać, bo dzieci hałasują, a jeśli nie hałasują na lekcji to ona się i tak boi. Że np. cały czas miała taką fobię, że chłopiec, który prawie wskoczył na nią na przerwie, wskoczy na nią na lekcji(w11) II/RN/TA/WW

➤ BRAK WSPÓŁPRACY MIĘDZY RODZICAMI

BRAK WSPÓŁPRACY RODZICÓW Z RODZICAMI

Rodzice nie współpracowali ze sobą w przypadku stwierdzonej przemocy wobec dziecka ze strony nauczyciela, część rodziców podważało wiarygodność doniesień dzieci, tłumacząc swoją nieufność specyfiką dziecięcego wieku

RODZICE WOBEC PODMIOTOWOŚCI DZIECKA

W sytuacjach związanych z przemocą w szkole rodzicom trudno stanąć zdecydowanie po stronie własnego dziecka; rodzice nie ufają dzieciom, chroniąc dorosłego sprawcę przemocy. Relatywizują sygnały o przemocy zgłaszane przez dzieci. Wychowują dzieci do posłuszeństwa i uległości, nie respektują prawa dziecka do posiadania własnego zdania i własnej wersji wydarzeń.

PODMIOTOWOŚCI DZIECKA

PRZEMOC W SZKOLE

STYLE WYCHOWAWCZE RODZICÓW

-Z drugiej strony też myślę sobie, że opór tych rodziców mnie zastanowił, dlaczego tylu rodziców z prawie 30-osobowej klasy uznało, że my jesteśmy wariatami i ci rodzice którzy poszli, robimy krzywdę pani przed emeryturą i w ogóle jak my śmiemy to robić i że nie wierzą. (...)...ale na tym zebraniu jedna mama też powiedziała, że ona swojej córce nie wierzy, bo jej córka raz mówi tak, raz tak, więc na podstawie tylko takich informacji że dzieciom się coś wydaje, że one coś mówią itd. to jest takie dla niej niepewne. Tam było już do tego stopnia, ja ufam swojemu dziecku i znam swoje dziecko na tyle dobrze, jestem z nim w relacji, w kontakcie i wiem co mówię i on w pewnym momencie nawet powiedział cos takiego, że jak się jest bardzo niegrzecznym to się dostaje klapsy na gołą pupę, to ja wtedy zareagowałam w ogóle takim, no nie, na pewno, chyba żartujesz. I on tak się zmieszał trochę i mówi dobra, żartowałam. Ale ja poczułam wtedy, że moja reakcja była

nieadekwatna, bo ja po prostu nie mogłam w to uwierzyć że coś takiego się może zdarzyć, ale inna dziewczynka bardzo szczegółowo opisała takie sytuacje więc jakby tutaj nie pozostało, pani oczywiście pracuje dalej, ma się świetnie i nic się nie zmieniło w tej szkole(w10) II/RN/S

➤ KONFLIKTY I PRZEMOC W SZKOLE

PRZEMOC RÓWIEŚNICZA

Kolejną grupą problemów, które zgłaszali rodzice w kontekście szkolnego życia swoich dzieci, była przemoc w szkole.

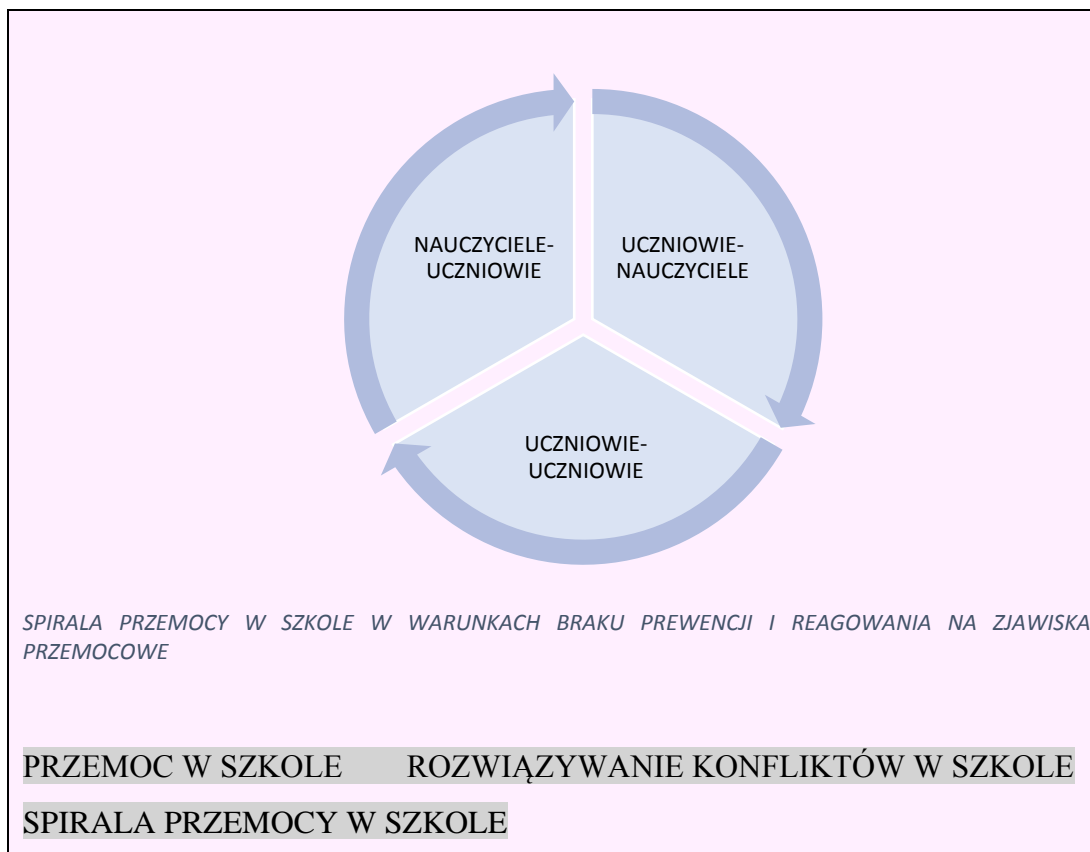
PRZEMOC W SZKOLE

Nauczyciele nie rozmawiają z dziećmi o przemocy, nie radzą sobie z przemocą rówieśniczą wśród uczniów, nie posiadają wystarczającej wiedzy o sposobach efektywnego rozwiązywania problemów.

Z powodu braku odpowiednich kompetencji i umiejętności w obszarze rozwiązywania rówieśniczych konfliktów, **bierna lub nieadekwatna reakcja nauczycieli na przemocowe zjawiska w szkole buduje wśród uczniów postawę biernej tolerancji wobec przemocowych zachowań.**

Rodzice oczekują od nauczycieli pomocy w rozwiązywaniu konfliktów rówieśniczych w szkole. W ich obserwacji szkoła nie pomaga dzieciom w rozwiązywaniu konfliktów, nie uczy jak je rozwiązywać, pozostawia dziecko samo z problemem, a wręcz uczy nieadekwatnych reakcji na przemocowe zachowania.

Bierność szkoły lub nieadekwatne reakcje szkoły wobec przemocy powodują powstanie mechanizmu spirali przemocy



Schemat 33. Opracowanie własne według: Wojciszke, Bogdan. Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej. 2006, (s.370).

KOD IN VIVO

SPIRALA PRZEMOCY W SZKOLE sytuacja, w której wobec braku lub nieadekwatnej reakcji na zjawiska o podłożu przemocowym w szkole, powstaje milczące przyzwolenie na przemocowe zachowania (przemoc werbalna i fizyczna). Skutkiem spirali przemocy jest wykazywanie zachowań przemocowych przez wszystkie grupy aktorów szkolnych, wobec siebie nawzajem: zarówno uczniów jak i nauczycieli.

W przypadkach przemocy rówieśniczej rodzice obserwowali **bierność lub nieadekwatną reakcję nauczyciela wobec zgłoszonej przez dziecko przemocy rówieśniczej**. Respondenci wspominali, że nauczyciele często stosują **zasadę tzw. odpowiedzialności zbiorowej** lub traktują **próby zgłaszania przemocy jako donoszenie**. **Nieadekwatna reakcja nauczycieli wywoływała nieprawidłową reakcję dziecka wobec przemocowych zachowań rówieśników, objawiające się przyzwoleniem na niektóre przemocowe zachowania.**

--Druga kwestia, to były kwestie związane z przemocą w klasie, której też nikt nie kontrolował i było tak, że w zależności od tego jaka pani się trafiła to taka była reakcja. Jak było tak, że tam ktoś się skarżył, że ktoś go tam nie wiem, bił, albo go przyduszał, albo coś. No to jak mówiłam mu, że musi to zgłaszać, musi się albo bronić, albo to zgłaszać, to on się generalnie bał bronić, bo nie chciał komuś zrobić krzywdy. A z drugiej strony, kilka razy mu zdarzyło się, że trafił na panią, która go ukarała za skarżenie.(w10) II/RN/S

-No i też zdarzyło mi się kilka razy już nawet w covidzie być świadkiem, jak inny nauczyciel ze starszych klas, jakby traktują dzieci. W sensie jak się do nich odzywają, jakby moim zdaniem, stosują coś takiego np. jak odpowiedzialność zbiorowa, u nas w klasie też to było, że wszystkie dzieci nie wyszły bo jedno dziecko czegoś nie zrobiło, nie wyszły np. na dwór.(w10) II/RN/S

-No i jakby doszło do tego, że w pewnym momencie on wrócił, pamiętam, odebrałam go ze szkoły i on do mnie mówi, jak się pytam jak minął dzień, to mówi, że byli na hali sportowej, że grali w piłkę i mówi że on był psem, biegał wokół bramki, i chłopcy go kopali w twarz piłką. I on powiedział, że bym się nie martwiła bo on jest do tego bardzo przyzwyczajony.(w10) II/RN/S

PRZEMOC NAUCZYCIELI WOBEC DZIECI

Rodzice zgłaszali również **problemy w relacjach nauczyciel-uczeń, z przypadkami przemocy nauczycieli wobec uczniów włącznie.**

-(...) jak dostałam od Stasia jakieś informacje o tym i zobaczyłam po jego zachowaniu że np. zaczyna klepać brata w pupę, że mówi, że jak się jest niegrzecznym, to się dostaje klapsy, no i potem się okazało, że prawdopodobnie w klasie była pani, która po prostu dawała dzieciom klapsy w tyłek. Ja to zgłosiłam oczywiście, walczyłam z rodzicami, którzy uważali że moje dziecko kłamie, że ich dzieci nawet kłamią. Dyrekcja moim zdaniem zareagowała fajnie, dlatego że natomiast potem, jak my przyszedliśmy z rodzicami to myśmy to zgłosili, to pan dyrektor zawołał tamtą panią. Ona oczywiście się do niczego nie przyznała ale też niczemu nie zaprzeczyła. I co? I wysłał psychologa i pedagoga do klasy. Psycholog i pedagog uznały że coś jest nie w porządku po wywiadzie z dziećmi, więc on tą sprawę musiał zgłosić do kuratorium. Zgłosił tą sprawę do kuratorium.(...) I ta pani była z nimi, ale zawsze był jeszcze jakiś nauczyciel, a potem chyba już od stycznia czy coś jej nie było(... W10) II/RN/S.

PRZEMOC UCZNIÓW WOBEC NAUCZYCIELI

-No bo tam jest tak, że w ósmej klasie dzieci dostają minusy, więc wyśmiewają tych nauczycieli i po prostu oni są już bezradni, a też nie mają pomysłu na to co z tym zrobić,(w10) II/RN/S

➤ CZAS SZKOLNY

CZAS SZKOLNY DZIECI

Rodzice uważali, że czas spędzony w szkole przez dzieci jest nieefektywny, wypełniony przekazywaniem wiedzy, a nie ćwiczeniem umiejętności.

(CZAS JAKO WARTOŚĆ W PEDAGOGICE

KOD IN VIVO

CZAS SZKOLNY DZIECI

Czas spędzony przez dzieci w szkole oraz poświęcony wszelkim aktywnościom związanym ze szkołą.

KOD IN VIVO

CZAS SZKOLNY RODZICÓW

Czas poświęcony przez rodziców na pomoc dzieciom w nauce, pracach domowych i wszelkich aktywnościach związanych ze szkołą.

Istotne miejsce w relacjach rodziców zajęła kwestia czasu spędzanego przez dziecko w szkole. Rodzice uważali, że pomimo napiętego grafiku zajęć, dziecko **nieefektywnie wykorzystuje czas w szkole**, gdyż otrzymuje tam tylko wiedzę, natomiast **nie ma możliwości kształtowania umiejętności**, a wiele pracy musi wieczorami wykonywać w domu, często w asyście rodziców właśnie. **Rodzina poświęca wiele CZASU RODZINNEGO na lekcje dziecka.**

-(...)I ponieważ ja zawodowo zajmuję się zarządzaniem projektami, strategią w firmach stwierdziłam, że podejść do tego jako projektu i strategicznie wyliczę godziny, posprawdzam, ile to etatów takie dzieci załatwiają tak na dobrą sprawę, ile rodzina czasu spędza nad tym wszystkim(...). (w4) II/RT/UZ

-(...)Że jednak panie też same nauczycielki przyznawały rzeczywiście, nauka w szkole też, każda lekcja zaczyna się od 10-15 minut uciszania dzieci. Więc czuliśmy po prostu że Kacper po szkole musi robić bardzo dużo, bo w szkole po prostu, tym bardziej że to była klasa integracyjna. Więc ciężko było te dzieci w ogóle nakłonić do pracy. Więc on tam naprawdę dużo czasu tracił też. Tracił i sam też miał problem w tym hałasie, wśród innych dzieci też, ponieważ Kacper ma orzeczenie o niepełnosprawności no i ten orzeczony autyzm atypowy, toteż ciężko było w ogóle wśród dzieci, które hałasowały, które nie potrafiły też jakoś skupić uwagi- (w8) II/RT/NPE

-(...) gdyby chodził do szkoły po prostu w tym systemie, że kilka godzin w szkole, zajęcia pozalekcyjne, prace domowe, których był ogrom ze względu na to, że dzieci nie zdążyły zrobić dużo w szkole, to my nie mieliśmy czasu na to w takim systemie szkolnym. Nie było czasu na to, żeby on po prostu poza tymi lekcjami, poza tą wiedzą, miał czas na kształtowanie umiejętności(w8) II/RT/NPE

-I dużo czasu Kacper tracił. Dużo było bardzo do zrobienia w domu, więc ja uznałam, że lepiej będzie po prostu samemu sobie zorganizować czas.(w8) II/RT/NPE

-Ona miała sporo tam zajęć, siedziała w tej szkole od godziny 8-ej do godziny 15-tej, czasami nawet do 17-ej, miała różne zajęcia, po powrocie do domu okazywało się że ma do zrobienia cztery karty pacy i 5 zadań jeszcze w książeczce, bo nie zdążyła na lekcji. Więc to biedne dziecko siedziało czasami do godziny 21-szej, żeby zdążyć, my jej sporo rzeczy odpuszczaliśmy, bo po prostu za mały maluch, żeby siedzieć jak student po nocy i odrabiać lekcje na następny dzień.(w13) II/RN/UZ/SNOS

CZAS WOLNY rodzice zauważali, że dziecko nie ma czasu wolnego by rozwijać swoje pasje

CZAS WOLNY rodzina w edukacji domowej dostrzega, że zapewnienie dziecku czasu na realizowanie i zgłębianie pasji to czynnik przyspieszający rozwój osobowości dziecka (Furmanek, 2008, s.150). **(CZAS JAKO WARTOŚĆ W PEDAGOGICE)**

Rodzice zauważali, że **dzieci nie mają w szkole czasu na rozwijanie własnych pasji.**

-Jesteśmy uczeni przede wszystkim że za nauką czyli zapoznawaniem nowych tematów do projektów musi stać też pasja. Tego mi zabrakło. Zabrakło mi tego, Gabrysia była częściej zmęczona, niż wykazywała jakiegokolwiek zainteresowanie. (w4) II/RT/UZ

-Zależało mi też na tym, by Adaś miał więcej czasu na rozwijanie własnych zainteresowań, bo bardzo lubi rysować, nakręcać filmiki poklatkowe z ludzikami, klockami lego, no i to go naprawdę bawi i dużo czasu temu poświęca (w7) II/RN/UZ/TA

CZAS SZKOLNY RODZICÓW

Rodzice zmuszeni byli poświęcać dziecku swój **CZAS RODZINNY** na pomoc w odrabianiu prac domowych i ponownym tłumaczeniu treści wcześniej przerabianych w szkole. Zgłaszali trudność dostosowania rodzinnego rytmu życia do szkolnego harmonogramu

(CZAS JAKO WARTOŚĆ W PEDAGOGICE

W kontekście czasu rodzice wspominali o **trudnościach dostosowania rodzinnego rytmu życia do szkolnego harmonogramu** oraz uważali, że **szkoła zabiera CZAS RODZINNY**.

-(...)na pewno szukanie innego alternatywnego rozwiązania pojawiło się gdzieś u mnie i podejrzewam, że to było w piątej klasie, gdzie powiem szczerze, to ja miałam trochę dosyć prac domowych. Ilości, tempa i uznałam że ponieważ jest to dopiero piąta klasa a przed nami tzw. najintensywniejsze lata nauki, jak mówili nauczyciele w szkole, to stwierdziłam, że nie do końca podoba mi się to, że moje dziecko po tylu godzinach spędzonych intensywnych w szkole (ma kilka minut przerw w zasadzie), mimo że naprawdę starałam się to wydłużyć jak mogłam, żebyśmy trochę rodzinnie w domu pobyli, porozmawiali o czymś innym niż szkoła, no to okazywało się, że to wpływa później na godziny spędzane wieczorem razem nad książką, przepytywanie, tłumaczenie tego co było w szkole(...)(w4) II/RN/UZ/TA

-(...). I takie wpadanie z tym dzieckiem na tą 8.05, gdzie tak naprawdę dzieci jeszcze książek nie wyjęły i już od razu tak naprawdę niefajne nastawienie, „no bo ona się znowu spóźniła”, to i dziecko miało zły dzień, my mieliśmy zły dzień, tak naprawdę nauczyciel miał zły dzień, więc to nas na pewno strasznie frustrowało(w13) II/RN/UZ/SNOS

-Właśnie to mnie też denerwuje trochę w szkole, że ona oducza takiego właśnie brania w garść swojej rzeczywistości. Tylko jest narzucony plan i mamy się jego trzymać, mamy to realizować i w zasadzie poza tym planem i poza lekcjami w domu już nie starcza czasu na nic.(w8) II/RT/NPE

➤ **INNE OBIEKTYWNE CZYNNIKI NIEZWIĄZANE ZE SZKOŁĄ**

W wywiadach rodzice wspominali o szeregu obiektywnych czynników, które pośrednio wpłynęły na wzmocnienie rozważań o odejściu ze szkoły stacjonarnej. Były to **przewlekłe choroby dziecka**, które utrudniały systematyczne uczęszczanie na zajęcia szkolne.

-Jeden z najważniejszych, że Kacper jest astmatykiem i alergikiem i bardzo często chorował w szkole stacjonarnej. Bardzo często. Prawie połowę czasu, prawie połowę roku szkolnego przechorował i mieliśmy ogromny trud związany z tym, żeby po prostu nadrobić materiał(...) Też tym bardziej.. też choroby naprawdę... moją pracę gdzieś tam przeszkadzały mi po prostu mocno.(w8) II/RT/NPE

2.2 Roszczenia i aspiracje rodziców

➤ **ROSZCZENIA I ASPIRACJE NIEZWIĄZANE Z PANDEMIĄ**

KATEGORIA 2

ROSZCZENIA I ASPIRACJE NIEZWIĄZANE Z PANDEMIĄ

Rodzice formułowali ogólne potrzeby wobec szkoły, niezwiązane z konkretną sytuacją pandemiczną: zapewnienie optymalnego startu edukacyjnego w klasie pierwszej, pragnienie dostosowania metod i tempa nauczania do możliwości i naturalnego biologicznego zegara dziecka; pomoc dziecku w nadrobieniu zaległości; pomoc dziecku w realizacji dodatkowych pozaszkolnych celów edukacyjnych; zapewnienie dziecku edukacji outdoorowej oraz zabaw na świeżym powietrzu,

Opowiadając o potrzebach swoich dzieci, rodzice wyrażali **chęć dostosowywania metod i tempa nauczania do potrzeb i możliwości dziecka.**

-(...)chciałam też wykorzystać te możliwości, jakie daje nauczanie indywidualne, czyli dopasować treści, tempo nauki do dziecka, do jego potrzeb, jego możliwości. Bo Adaś w zerówce umiał już całkiem niezłe czytać, liczyć, więc nad niektórymi rzeczami zatrzymujemy się na chwilę, bo Adaś opanował to już wcześniej, na przykład liczenie na

obrazkach. Tak że niektóre zagadnienia przelatujemy szybko, nie tracimy na nie niepotrzebnie czasu, a skupiamy się na tym, co sprawia mu trudności, albo na tym, co go interesuje.(w7) II/RN/UZ/TA

- Poza tym Teresa ma dość specyficzny sposób uczenia się. Ona dużo bardziej się uczy ze słuchu niż jak ma sama – nie wiem – czytać, pisać itd. (...) zwłaszcza z językiem obcym, angielskim były nawarstwiająca się problemy, to w pewnym momencie w szkole miałam wrażenie, że po prostu by odpadła z tego już zupełnie, bo już jest tak daleki poziom że ona z tym sobie nie daje rady.(w2) II/RN/STE

Rodzice wyrażali **pragnienie pomocy dziecku w nadrobieniu zaległości szkolnych lub uchronienia dziecka przed potencjalnymi brakami.**

-- To jest też tak, że wiedza właśnie, doświadczenie no i też świadomość tego, że w jakiś sposób chronię swoje dziecko przed tym, żeby miało braki spowodowane tym, co się dzieje w jej chwili(...)Myśleliśmy bardziej o indywidualnym podejściu, żeby podciągnąć go z tych słabszych, ale wzmacniać też jego mocno.(w10) II/RN/S

-(...)ale były też sytuacje, które bardzo rzutowały negatywnie i do dzisiaj widać efekty tego- które trzeba po prostu teraz jakoś tam przepracowywać dalszym ciągiem takie typu wolniej czyta teraz, rachunki, a ma wolniejsze niż powiedzmy przeciętnie no i było śmianie się. A bo nie wiesz, a bo jak można tak powoli itd. No i na tym tle też były uwagi na początku od nauczycielki więc to też Teresce dawało po głowie trochę. Więc to były, jej szkolne doświadczenia były takie powiedziałabym niezbyt dobre. Więc to też było, na pewno to był powód, żeby się decydować na to, żeby to zmienić.(w2). II/RN/STE

-(...)były nawarstwiająca się problemy i jak widziałam, to w pewnym momencie w szkole miałam wrażenie, że po prostu by odpadła z tego już zupełnie, bo już jest tak daleki poziom że ona z tym sobie nie daje rady. Więc żeby to też jakoś próbować ogarnąć spokojniej, to była kolejna rzecz. W zasadzie to były te nasze główne motywy.(w2) II/RN/STE

Indywidualne wsparcie i rozwój potencjału uzdolnień lub zdolności dziecka, pomoc dziecku w realizacji dodatkowych pozaszkolnych celów edukacyjnych – wszystkie te czynniki były również motywem rozważań nad zmianą formy uczenia się dziecka.

-Zależało mi też na tym, by Adaś miał więcej czasu na rozwijanie własnych zainteresowań, bo bardzo lubi rysować, nakręcać filmiki poklatkowe z ludzikami, klockami lego, no i to go naprawdę bawi i dużo czasu temu poświęca(w7) II/RN/UZ/TA

*-Zależało mi bardzo, taki mamy plan rodzinny już pod koniec szkoły podstawowej, (pierwszą próbę chcemy zrobić w siódmej klasie, drugą po ósmej, bo to nie zawsze się tam po pierwszym razie udaje), kwestie tych certyfikatów językowych. To była dla nas taka, powiem może inaczej, mieliśmy wrażenie, że zdalnie nie do końca się sprawdza. Nie ma tego rytmu. Nie mieliśmy z czym porównać, no bo nie byliśmy uczestnikami lekcji stacjonarnych, no więc ciężko było mówić, że porównujemy coś do czegoś. Natomiast na zasadzie pewnego rytmu nauki określiliśmy że dla nas **biorąc pod uwagę cele jakie chcemy pomóc Gabrysi osiągnąć łatwiej będzie nam je osiągnąć jeżeli wyjmemy ją z tego systemu(...)** no bo to też nie był jej nie oszukujemy się, to nie był przez nią wymyślony cel, tutaj to się mówi rodzice, a zwłaszcza ja ustaliłam że jest to możliwe do zrealizowania i zobaczymy jak nam to wyjdzie.(w4) II/RT/UZ*

--Myśleliśmy bardziej o indywidualnym podejściu, żeby podciągnąć go z tych słabszych, ale wzmacniać też jego mocno. Mieliśmy bardzo głębokie przeświadczenie, że on ma swoje własne talenty i własne umiejętności i że to jest jego moc i nie chcemy żeby ta jego taka strona kreatywna została zniszczona w jakikolwiek sposób. Chcemy żeby to było rozwijane.(w10) II/RN/S

-(...) ona się realizuje po szkole. Ona mnóstwo rzeczy robiła zawsze, zwłaszcza ze swoim tańcem po, a szkoła to był taki nieszczęśliwy obowiązek który trzeba zrobić. (w2) II/RN/STE

-No bo nie oszukujemy się, jakby praca indywidualna jeden do jednego kiedy znasz dziecko z którym pracujesz, kiedy znasz jego słabe i mocne strony, kiedy się okazało, że Staś tutaj jeszcze z integracją sensoryczną potrzebował wsparcia, a to wymaga jednak takiej pracy systematycznej.(w10) II/RN/S

Rodzice pragnęli **zapewnić dziecku naukę zgodną z naturalnym biologicznym zegarem,**

-(...) jeżeli wyjmemy ją z tego systemu i zaproponujemy zajęcia w tych najbardziej produktywnych dla dziecka godzinach pracy, czyli od tej 10-tej, bo ja jej nie zrywam rano. Jestem zwolennikiem, że jak ma ochotę, to sobie śpi, byleby na pierwsze zajęcia, które

ma językowe o godzinie 10-tej, wstała przygotowana po śniadaniu, wypoczęta. Różnie to bywa. Rano przeważnie dzieci są zmęczone. Zanim wstaną już są zmęczone, żeby na tą 10-tą ruszyć, żeby zachować pewnego rodzaju rytm, który moim zdaniem był za słaby, za mało intensywny.(w4) II/RT/UZ

-(...)Bo jakiegokolwiek korepetycje powiedzmy z tych rzeczy, to by się wiązało znowu z on line i znowu jeszcze więcej komputera. Więc chcieliśmy tego po prostu unikać.(w2) II/RN/STE

Rodzice pragnęli, by dziecko samodzielnie budowało swoją samodzielność

-Bo w przyszłości jak będzie pracował jako dorosły, to będzie sobie sam organizował czas wolny, swoją pracę i wszystkie inne rzeczy i jeśli teraz się tego nie nauczy i nie będzie miał poczucia tego, że umie to zrobić sam, a umie już w tej chwili, nawet dzisiaj sobie już wszystkie polecenia czyta sam i organizuje sobie tą pracę tak, że mówi mi ile stron robi itd. To jest jego jakby, ja mu tego nie narzucam, to jest jego wewnętrzne budowanie po prostu takie było no tydzień wszystkich kompetencji które w życiu będzie wykorzystywał na bardzo wielu płaszczyznach. I to jest podstawa, której te dzieci zdalnie nie mają możliwości otrzymać. (w10) II/RN/S

Kolejnym argumentem przemawiającym za rezygnacją z tradycyjnej nauki w szkole była **chęć zapewnienia dziecku możliwie jak najczęstszych okazji do zabawy i ruchu na świeżym powietrzu.**

-Decydując się na nauczanie domowe chciałam też by Adaś nie musiał siedzieć w murach szkolnych, gdy jest ładna pogoda, świeci słońce, wtedy idziemy obowiązkowo na dwór, tak że zawsze korzystamy z ładnej pogody, co nie byłoby możliwe w normalnym trybie nauki. We wrześniu np. w ogóle uczyliśmy się na kocyku w plenerze, na działce, tak że to jest wydaje mi się szczególnie ważne w tym okresie jesienno-zimowym, kiedy dni są krótkie i dzieci muszą siedzieć w szkole w tej najładniejszej porze dnia, gdy jest najcieplej, świeci słońce, a gdy już wychodzą to już zaraz jest ciemno i zimno.(w7) II/RN/UZ/TA

Rodzice mieli świadomość kluczowej roli etapu edukacji wczesnoszkolnej w życiu dziecka i **chcieli zapewnić mu jak najlepszy start edukacyjny.** Z drugiej strony nie widzieli konieczności funkcjonowania dziecka w systemie, w **którym będzie stale oceniane.**

-Więc ja nie chcę żeby moje dziecko czuło się oceniane, i nie chcę żeby w ogóle w takim systemie funkcjonowało, bo nie ma takiej potrzeby(w10) II/RN/S

- (...), to są pierwsze trzy, tak naprawdę z zerówką to cztery, kluczowe lata do tego, żeby dziecko nauczyło się dobrze podstaw, które potem będą mu po prostu do wszystkiego już potrzebne. Bo to już do końca życia będzie z nim szło. Jak on się nauczy pisać tą literę, jak on się nauczy czytać, czy on będzie znalazł sposoby na to jak sobie to czytanie ułatwić, czy będzie miał taki umiał się po prostu wewnętrznie motywować i organizować sobie tą pracę czy nie.(w10) II/RN/S

-(...)nie rozwodząc się nad tym dłużej, chodzi o to, że ja się bardzo bałam tego, że będzie znowu w domu taka sytuacja, że my wszyscy będziemy żyć w takim ciągłym stresie, nieustającym. I to, a przede wszystkim bałam się jak to wpłynie na moje dziecko. Znacząco bałam się tego, że ona to będzie wspominać, edukację swoją w ogóle jako jakiś koszmar, że to ją traumatyzuje, zniechęci do życia. Zniechęci do edukacji dalszej, do w ogóle jakiegokolwiek formalnej edukacji. Że będzie jej się kojarzyć z udręką, koniecznością siedzenia w jednym miejscu, bo to też jej bardzo przeszkadza, że ona musi to wysiedzieć(w11) II/RN/TA/WW

➤ ROSZCZENIA I ASPIRACJE ZWIĄZANE Z PANDEMIA

ROSZCZENIA I ASPIRACJE RODZICÓW W KONTEKŚCIE PANDEMII

Rodzice nie zgadzali się na ograniczanie swobód dzieci w czasie pandemii i konieczność dostosowywania się do rygorystycznych przepisów, nie widzieli celu zdalnego nauczania, pragnęli skrócenia CZASU EKRAKOWEGO, w związku z obawą o zdrowotne i psychiczne skutki wielogodzinnego przebywania przed monitorem komputerowym. Nie widzieli sensu zdalnego nauczania w sytuacji, gdy musieli codziennie asystować dziecku w nauce i przesyłaniu prac do nauczycieli.

➤ KATEGORIA 2

KRYTYKA SZKOŁY I SYSTEMU OŚWIATY W DOBIE PANDEMII

Okres nauki hybrydowej rodzice oceniali w kategoriach odbierania swobód dzieciom i rodzicom. Wyrażali swój sprzeciw wobec obowiązku respektowania nieuzasadnionych i niezrozumiałych przepisów, do których wszyscy zmuszeni się dostosowywać. W relacjach rodziców zdalne nauczanie było nieefektywne, pozbawione indywidualizacji pracy i zaburzające naturalny rytm nauki. Wielogodzinna praca przy komputerze powodowała problemy z koncentracją uwagi. Rodzice mieli świadomość faktu, iż zbyt długie przebywanie przed ekranem komputerowym jest szkodliwe dla zdrowia dziecka. Zdaniem rodziców nauczanie w tym okresie było nieefektywne, chaotyczne i pozbawione głębszego sensu. Zdalne nauczanie angażowało **CZAS RODZICÓW** i wymuszało nadmierne ich zaangażowanie w codzienną edukację dzieci, które nie radziły sobie z przyswajaniem wiedzy oraz czynnościami związanymi z komunikowaniem się i raportowaniem szkole. **Rodzice uznali, że zdalne nauczanie to forma płatnej edukacji domowej.**

KOD IN VIVO

CZAS RODZICÓW W ZWIĄZKU ZE ZDALNYM NAUCZANIEM DZIECKA W SZKOLE_to czas, który rodzice zmuszeni byli poświęcić na codzienną pomoc dziecku w związku z nauczaniem zdalnym w szkole (**CZAS JAKO WARTOŚĆ W PEDAGOGICE**)

KOD IN VIVO

CZAS DZIECI W ZWIĄZKU ZE ZDALNYM NAUCZANIEM DZIECKA W SZKOLE to czas, który dzieci zmuszone były poświęcić na udział w codziennym zdalnym nauczaniu w szkole (**CZAS JAKO WARTOŚĆ W PEDAGOGICE**)

CZAS RODZICÓW W ZWIĄZKU ZE ZDALNYM NAUCZANIEM DZIECKA W

SZKOLE Rodzice czuli konieczność poświęcania dodatkowego czasu dzieciom na wspólne odrabianie lekcji w czasie nauki zdalnej, w związku z tym, iż dzieci nie radziły sobie z raportowaniem prac wykonywanych w domu do nauczycieli, a z

czasem z uwagi na obawę rodziców, że taka forma uczenia się będzie generować nawarstwiające się zaległości w nauce.

CZAS DZIECI W ZWIĄZKU ZE ZDALNYM NAUCZANIEM W SZKOLE

Zdalne nauczanie zabierało dzieciom czas. Dzieci, zamiast skupiać się na zajęciach, grały ze sobą w gry komputerowe lub komunikowały się na czatach.

Okres nauki hybrydowej rodzice oceniali w kategoriach odbierania swobód dzieciom i rodzicom. Wyrażali swój sprzeciw wobec obowiązku respektowania

nieuzasadnionych i niezrozumiałych przepisów, do których zarówno dzieci jak rodzice byli zmuszeni się dostosowywać: przymus pozostawania dzieci w szkole, zakaz wychodzenia na dwór podczas przerw, nakaz noszenia maseczek, zakaz wchodzenia rodziców do szkoły. Rodzice pragnęli **chronić dziecko przed przykrymi doświadczeniami i wspomnieniami związanymi z pandemią**

-Wstajesz z ławki, możesz zdjąć, to jaki to ma sens w ogóle. I on tego nie rozumiał, ja tego nie umiałam wytłumaczyć. Gdzieś czułam takie ograniczanie jego swobód, ograniczanie jakies takie, nie czułam się z tym dobrze(...) Gdzieś mi było z tym ciężko, jak we wrześniu musiał wrócić do tej szkoły po tych sześciu miesiącach bycia w lesie i po prostu widziałam jak go odbierałam z tą maseczka na tej twarzy, gdzie ta maseczka i tak była pod brodą i w ogóle i to wszystko takie i jedna pani kazała im siedzieć w tych maseczkach w klasie, inna mówiła, że jak siedzą obok siebie to nie muszą, że tylko jak wychodzą na korytarz i to wszystko było dla mnie tak po prostu bez sensu i tak totalnie w ogóle jakoś się kupy nie trzymało (w10) II/RN/S

-Więc taka świadomość tego, że ja chcę, żeby moje dziecko jak najmniej ucierpiało na tym, że jest teraz taka sytuacja jaka jest. A to się wiąże z tym że im bardziej ucierpiało, w tym sensie zarówno społecznym, w takim sensie, żeby miało te wspomnienia, że ktoś na niego krzyczał, bo nie założył maski, albo że miał tak w przedszkolu było, że miał po prostu szramy na rękach z powodu ciągłego mycia, wycierania itd. żeby oni nie mieli takich wspomnień(w10) II/RN/S-Coś innego po prostu, żeby to nie było też takie jak w szkole. Tak że jest każdego dnia ileś tam lekcji. Najładniejszy moment dnia, on jest w

szkole, w zamkniętym w budynku, teraz jeszcze w czasie covid, to w zasadzie na dwór w ogóle nie mogą wyjść. (w7) II/RN/UZ/TA

-Poza tym cała ta sytuacja z pandemią, różne zakazy, nakazy, np. w naszej szkole obwodowej wprowadzono zakaz wchodzenia rodziców do szatni, również dla pierwszych klas i to już od pierwszego dnia nauki, tak że dla Adasia to by było na pewno trudne.(w7) II/RN/UZ/TA

-(...)a po drugie nie jest to komfortowa sytuacja przychodzić tydzień, dzień w dzień i być ruganym przez panią woźną, żebyśmy sobie w domu takie problemy załatwiali. Bo ona też miała przykaz, żeby nas nie wpuszczać na te korytarze, więc generalnie wszystko się jakby zbiegło w takim węzłowym momencie(w11) II/RN/TA/WW

W opinii rodziców **zdalne lekcje były bezproduktywne i pozbawione stałego rytmu.** Dzieci wykorzystywały **lekcje online jako okazje do wspólnego grania lub bawienia się różnymi aplikacjami,** nie potrafiły skupić uwagi na zajęciach.

-(...)mieliśmy wrażenie, że zdalnie nie do końca się sprawdza. Nie ma tego rytmu. Nie mieliśmy z czym porównać no bo nie byliśmy uczestnikami lekcji stacjonarnych, no więc ciężko było mówić, że porównujemy coś do czegoś. Natomiast na zasadzie pewnego rytmu nauki określiłem, że dla nas, biorąc pod uwagę cele jakie chcemy pomóc Gabrysi osiągnąć, łatwiej będzie nam je osiągnąć, jeżeli wyjmemy ją z tego systemu, proponujemy zajęcia w tych najbardziej produktywnych dla dziecka godzinach pracy, czyli od tej 10-tej, bo ja jej nie zrywam rano. Żeby zachować pewnego rodzaju rytm, który moim zdaniem był za słaby. Za mało intensywny. Wydawało mi się, że Gabrysię jest stać na szybszy rytm i musimy go zastosować jeżeli chcemy pomóc jej osiągnąć ce, l który zaakceptowała (w4) II/RT/UZ)

-(...)Bo co te dzieci robią. One siedzą na tym Zoomie albo na tych Teamsach, jak mają przerwę to się łączą i grają i potem mają potrzebę kontaktu z rówieśnikami, bo przecież mają albo powylączane kamerki, co więcej mnóstwo nauczycieli ma powylączane kamerki w trakcie prowadzenia zajęć. To też jest bardzo powszechne. Więc jakby siedzenie przed pustym ekranem, kiedy tylko się bawi w to, kto, kiedy odwróci ekran, zmieni tło, albo zrobi jakieś buźki absolutnie nie ma dla mnie najmniejszego sensu, niczego tych dzieci nie uczy i bardzo źle wpływa na ich wzrok i wszystko inne(w10) II/RN/S

-Troszkę się nudziła czasami na niektórych lekcjach no i z mężem uznaliśmy, że trzeba zastanowić się nad tym wszystkim. I podejrzewam, że pandemia była i ta organizacja szkoły zdalna pozwoliła nam na takie ostateczne podjęcie decyzji(w4) II/RT/UZ

-(...)A pandemia już przeważała ostatecznie szalę. Czułam obawy jak będzie wyglądała edukacja w tym okresie. Widziałam jak wyglądało nauczanie zdalne u Adasia w zerówce i obawiałam się, że tak samo może to wyglądać w pierwszej klasie. No a przecież ten początek nauki jest niezmiernie ważny, bo dziecko uczy się podstaw.(w7) II/RN/UZ/TA

- A już takim gwoździem do trumny były lekcje on-line i lockdown, jak my mogliśmy jak gdyby „wejść troszeczkę w szkołę”. To znaczy posłuchać w jaki sposób nauczyciel uczy dzieci. Jako że z mężem prowadzimy zajęcia i warsztaty dla dzieci od wielu, wielu lat to za głowę się złapaliśmy. Bo stwierdziliśmy, że rozwikłała się zagadka dlaczego Margot nie zdąża zrobić na lekcji swoich prac, bo po prostu te lekcje były bardziej taką zabawą, ale nawet nie zabawą edukacyjną. To takie ...pani dyktowała co oni mają wpisywać, w które rubryczki, jedno dziecko szybciej, drugie wolniej w ogóle. Bez jakiegoś takiego przesłania, bez zainteresowania dzieci samą nauką i w pewnym momencie po prostu stwierdziliśmy, że nie jest najlepiej(w13) II/RN/UZ/SNOS

Forma online nauki zdalnej wymuszała wielogodzinną pracę dziecka przed komputerem, co skutkowało **pojawieniem się problemów z koncentracją uwagi**. Rodzice obawiali się **negatywnych dla zdrowia skutków zbyt długiego przebywania dzieci przed ekranem komputera, pragnęli skrócić czas ekranowy**.

-To znaczy problemy, które się pojawiały z koncentracją, z bardzo długą pracą przy komputerze, z widocznym problemem ze skupieniem uwagi. To plus jeszcze wiedza i jakby świadomość tego, że tak małe dzieci nie mogą siedzieć przed ekranami dłużej niż godzinę dziennie. To się odbija na ich zdrowiu. Na ich zdrowiu fizycznym, na ich zdrowiu psychicznym. (w 10) II/RN/S

-Stwierdziliśmy, że i tak w zasadzie będzie siedziała w domu, takie mieliśmy przemyślenia w tej materii, więc nie ma sensu, żeby tyle godzin spędzała przed komputerem.(w4) II/RT/UZ

Rodzice czuli **konieczność poświęcania dodatkowego CZASU dzieciom na wspólną naukę i odrabianie lekcji w czasie nauki zdalnej**. Uważali, że **zdalne nauczanie to forma płatnej edukacji domowej**.

-(...) dostawałam tak naprawdę tylko linki do Librusa non stop, że mam to obejrzyć, tamto powyklejać, tyle prac plastycznych po prostu ile my żeśmy robili, oczywiście wszystko musiało być podwójnie bo brat też musiał robić. Nie, ja robiłam, ale organizacja tego potem, robienie zdjęć tego potem, wysyłanie, przenoszenie na komputer i wysyłanie pani, że zrobiliśmy -to ja się po prostu narobiłam naprawdę. Zbieranie tego potem wszystkiego w teczki(w10) II/RN/S

-Edukacja zdalna jest tak naprawdę edukacją domową z komputerem - bo i tak to będzie wyglądało w ten sposób, że to ja będę siedzieć, ja będę pilnować i ja będę to dziecko uczyć, bo moje dziecko się nie nauczy kaligrafii ani czytania przez komputer.(...)Więc tym bardziej podwójne poczucie beznadziejnej sytuacji, kiedy nie dosyć, że i tak siedzisz ze swoim dzieckiem i pracujesz, to jeszcze za to płacisz. Bez sensu (w10) II/RN

-Czułam obawy jak będzie wyglądała edukacja w tym okresie. Widziałam jak wyglądało nauczanie zdalne u Adasia w zerówce i obawiałam się, że tak samo może to wyglądać w pierwszej klasie.(w7) II/RN/UZ/TA

ZMIANA ŚRODOWISKA UCZENIA SIĘ BYŁA OSTATECZNYM ARGUMENTEM DO PODJĘCIA DZIAŁAŃ OPOROWO-EMANCYPACYJNYCH

Podczas pandemii dotychczas obowiązujące szkolne zasady, umowy społeczne, regulaminy i rytuały, zmieniły się radykalnie. Rygorystyczne przepisy bezpieczeństwa odbierane były przez rodziców i dzieci - jako ograniczenie swobód. Nauczanie zdalne zmieniło środowisko uczenia się ze szkolnego na domowe. Szkoła, która w chaotyczny i nieefektywny sposób próbowała przekazywać wiedzę podczas zajęć zdalnych, sprowadziła swoją rolę głównie do kontrolowania prac domowych, tym samym samozwańczo uwalniając się od odpowiedzialności za realizowanie dotychczasowych celów edukacyjno-wychowawczych-cedując je na rodziców. Głównym organizatorem i współtwórcą nowego środowiska uczenia się dziecka stali się rodzice. Przejęcie odpowiedzialności za naukę dziecka wyrażało się przede wszystkim w konieczności poświęcania dużo większej ilości czasu na wspólną naukę z dzieckiem, odrabianie lekcji i „raportowanie” skanów prac domowych do nauczycieli.

CELE PODJĘCIA EDUKACJI DOMOWEJ:

1. W KONTEKŚCIE KRYTYKI ZDALNEGO NAUCZANIA =**KONTROLA BIEŻĄCEJ EDUKACJI DZIECKA** -pragnienie nadrobienia zaległości i wprowadzenia bardziej efektywnej nauki
2. W KONTEKŚCIE KRYTYCZNEJ REFLEKSJI NAD EDUKACJĄ=**PRZEJĘCIE ODPOWIEDZIALNOŚCI ZA EDUKACJĘ DZIECKA =CEL DŁUGOTERMINOWY**

- Edukacja domowa jako indywidualizacja ścieżki edukacyjnej i wsparcie potencjału uzdolnień -pomoc dziecku w realizacji indywidualnych celów szkolnych i pozaszkolnych
- Edukacja domowa dla dzieci z SPE i NPE -pragnienie pomocy w nadrobieniu zaległości wynikających z SPE i NPE
- Edukacja domowa dla dzieci zdolnych -pragnienie umożliwienia rozwoju talentów dziecka

Rodzice **postrzegali zdalne nauczanie jako płatną odmianę edukacji domowej**, którą już wcześniej rozważali z uwagi na inne czynniki. Okres nauki zdalnej podczas pandemii stanowił punkt zwrotny w podjęciu decyzji o edukacji domowej. Rodzice, czując się odpowiedzialni za edukację swojego dziecka i pragnąc mu pomóc, podjęli działania oporowo-emancypacyjne. Pragnęli uchronić dziecko **przed zaległościami w nauce i negatywnymi wspomnieniami związanymi z ograniczeniem swobód i nakazami w szkole.**

2.3 Formułowanie podmiotowego potencjału emancypacyjnego.

- **Kapitał intelektualny, społeczny i kulturowy rodzin**

KAPITAŁ INTELEKTUALNY RODZICÓW=WYKSZTAŁCENIE RODZICÓW

Rodzice w kontekście rozważania podjęcia edukacji domowej podkreślali wagę swoich pedagogicznych doświadczeń, wykształcenia oraz nabytych w trakcie edukacji umiejętności.

W relacjach rodziców, proces rozważania alternatywnych rozwiązań wobec szkoły, w tym podjęcia edukacji domowej, wiązał się z wcześniejszymi doświadczeniami związanymi z uczeniem dziecka w domu lub refleksjami dotyczącymi edukacji. Rodzice w Kategorii 2 chętnie dzielili się informacjami o swojej wiedzy i doświadczeniu pedagogicznym lub pracy w obszarze tzw. zarządzania zasobami ludzkimi i szkoleń, **które definiowały i określały ich działania mające na celu przejęcie odpowiedzialności za edukację dziecka w formie edukacji domowej.**

W kategorii 2 wywiadów **pojawiły się deklaracje o naprzemiennej codziennej opiece matki lub ojca nad dzieckiem** w edukacji domowej. W kategorii 1 osobą biorącą na siebie większość codziennej odpowiedzialności za kształcenie dziecka, była matka.

- *Bo myśmym już wcześniej też uczyli, ja go uczyłam wcześniej jak był młodszy, jakoś mu się to podobało, on jakoś tak mówił, że „przecież ty też mnie możesz uczyć”(...)(w7) II/RN/UZ/TA-Chociaż na tatę na przykład... tata uczy informatyki, bo sam jest informatykiem, więc tata jest akurat od informatyki. Nie tylko ja w takim razie..(w7) II/RN/UZ/TA.*

-*(...)natomiast jako długoletni menadżer w różnych firmach mam obowiązek co roku odbywać takie kusy menadżerskie, (...) Dlatego, że to daje dużą wiedzę, jesteśmy tam przetrenowani jeśli chodzi o kwestie właśnie psychologii, kontaktu z trudnymi klientami, budowanie zespołów, w różnych sytuacjach, też w ujęciu różnic międzykulturowych itd. Jesteśmy uczeni przede wszystkim, że za nauką, czyli zapoznawaniem nowych tematów do projektów musi stać też pasja (w4) II/RT/UZ*

- *Ja jestem pedagogiem edukacji wczesnoszkolnej, w związku z tym, że mimo tego że nigdy nie pracowałam w zawodzie, w sensie takim oprócz praktyk różnego rodzaju w różnych miejscach. Ja raczej związana byłam zawsze z edukacją na takich szczeblach systemowych, czyli pracowałam np. jako specjalista w Radzie Radiofonii i Telewizji i tam się zajmowałam działem edukacyjnym, jakieś tam kwestie związane z edukacją medialną. Robiłam studia doktoranckie które w sumie skończyłam, ale doktoratu już nie zrobiłam. Tam się zajmowałam też właśnie tymi wszystkimi aspektami związanymi z mediami i wpływem ich na dzieci, tak w skrócie mówiąc.(...)Póki nie było covidu właściwie wszystkie w Polsce największe konferencje związane z edukacją medialną to jeździłam, brałam udział w tych konferencjach, znam ludzi, którzy tam pracowali, przy*

różnych projektach też badałam dzieci sieci, robiłam projekty jakieś cyfrowe itd. (w10) II/RN/S

-tata na przykład ... on bardzo często ich zabiera na przykład na spacer, on ma taką wiedzę, bo jego rodzice też są inżynierami, (w10) II/RN/S

-Jako że z mężem prowadzimy zajęcia i warsztaty dla dzieci od wielu, wielu lat to za głowę się złapaliśmy(...) -A druga rzecz to jest na pewno też wiedza. Zdaje mi się że jednak doświadczenie w popularyzacji nauki bardzo dużo nam daje. To znaczy w momencie kiedy nawet nie znamy jakiegoś tematu, a prowadząc tę działalność edukacyjną naszą i naukową od wielu, wielu lat zaczynaliśmy tylko od tematów, które były naszymi specjalizacjami i archeologia, historia, anatomia człowieka. (...) Więc tak naprawdę tutaj jest ta łatwość, że my możemy wziąć każdy temat, na pewno z podstawy programowej szkoły, to nie jest dla nas kłopot przynajmniej klasy 0 – 8 i zrobić z niego fajną lekcję, wymyślić jak to sprzedać dziecku, żeby to po prostu było ciekawe i żeby dziecko się nie zanudziło. (W13) II/RN/UZ/SNOS

-Oboje z mężem mamy wolne zawody, więc na pewno bardzo ułatwia sprawę, bo oboje jesteśmy archeologami, ja jestem bio-archeologiem, mąż jest jeszcze artystą, więc jak gdyby działamy w domu w dużej mierze i też prowadzimy warsztaty dla dzieci na zewnątrz, ale na zmianę(w13)

Rodzice, podkreślali wagę pomocy innych członków rodziny w codziennej nauce dziecka.

-[Pomoc (przyp. aut.)] Jest w rodzinie, a w razie czego gdybym miała jakieś większe kłopoty, to mam wsparcie w rodzinie, tak trochę szerzej patrząc, bo spora część jest nauczycielami z różnych przedmiotów i w razie czego to gdzieś tam mam jakieś, nazwijmy to zasoby, gdzie mogę sięgnąć. (w2) II/RN/STE

-Więc babcia się włączyła i powiedziała, że ona będzie, ona i tak jest nauczycielką emerytowaną, że będzie to robić, więc przed nami jeszcze była taka możliwość, no ale ostatecznie dobrze się złożyło, że ja mogę z nią spędzać te kilka godzin dziennie(...) Babcia w porywach, jak muszę Kalinę zostawić u babci, to babcia bardzo chętnie się włącza. Babcia właściwie dała podwaliny do tej struktury takiej że my po prostu mamy taką mini szkołę w domu czyli my mamy dzwonki, mamy lekcje (w11) II/RN/TA/WW

Rodzice zwracali też uwagę na **cechy osobowościowe rodzica, jego dojrzałość do przyjęcia odpowiedzialności za edukację dziecka.**

*-To musi też być dojrzałość rodzica, którzy niezależnie od sytuacji biorą tę odpowiedzialność że dziecko samo do końca nie podejmuje tej decyzji i że trzeba je po prostu w tym wspierać(...) Więc mówię, to jest też obowiązek takiego wsparcia ze strony rodziny więc mówię nie dla każdej rodziny mam wrażenie jest edukacja domowa. (W4)
II/RT/UZ*

KAPITAŁ INTELEKTUALNY I PSYCHOLOGICZNY RODZICA =

Rodzice, rozważając edukację domową, brali pod uwagę dojrzałość i gotowość do przyjęcia odpowiedzialności za edukację dziecka

PODMIOTOWOŚĆ DZIECKA, SAMOREGULACJA (Shanker, 2019)

MOTYWACJA SAMOISTNA (Kozłowski, 2012)

Cechy osobowościowe dziecka, jego potencjał intelektualny, stopień optymalizacji samoregulacji dziecka w obszarach: poznawczym, społecznym, prospołecznym i emocjonalnym, stanowią istotne kryteria sukcesu w kontekście edukacji domowej.

KAPITAŁ SPOŁECZNY RODZINY= UDZIAŁ W SIECIACH SPOŁECZNYCH

Rodzice podkreślali znaczenie swojego zawodowego doświadczenia w organizowaniu i przeprowadzaniu warsztatów dla dzieci lub szkoleń dla dorosłych. Ważnym czynnikiem w definiowaniu aspiracji edukacyjnych dla swojego dziecka było pedagogiczne wykształcenie i doświadczenia większości rodziców z kategorii 2. W wywiadach, w kontekście podejmowania ostatecznej decyzji o edukacji domowej dla swojego dziecka, rodzice odwoływali się do swoich **zawodowych sieci społecznych oraz posiadanej w związku z tym wiedzy i doświadczenia w obszarze nauczania i pedagogiki**

KAPITAŁ SPOŁECZNY RODZINY= UDZIAŁ W SIECIACH SPOŁECZNYCH

W podejmowaniu ostatecznej decyzji o edukacji domowej pomógł rodzicom udział w zawodowych sieciach społecznych, a posiadana wiedza i doświadczenie zawodowe związane z edukacją i szkoleniami była znaczącym czynnikiem wpływającym na postrzeganie edukacyjnej sytuacji dziecka

ŚWIADOMOŚĆ SPOŁECZNA,

KAPITAŁ SPOŁECZNY RODZINY= DYSPOZYCJE DO DZIAŁANIA=CZAS

Możliwości organizacyjne rozumiane były przez rodziców w kontekście możliwości poświęcenia dziecku czasu. Rozmówcy wskazywali, iż optymalne możliwości zorganizowania edukacji domowej dawała im sytuacja, w której matka jest niepracująca lub chwilowo niepracująca zawodowo.

Rodzice twierdzili, iż bardzo ważne były dla nich **możliwości organizacyjne**, czyli dyspozycje do przejęcia odpowiedzialności za codzienną naukę i wychowywanie dziecka, które kojarzyli z posiadaniem czasu dla dzieci. Czas pandemiczny sprzyjał zmianom w życiu zawodowym rodziców, gdyż większość firm podjęła w tamtym czasie decyzję o przejściu pracowników w tryb pracy zdalnej w domu. Ta sytuacja sprawiła, iż dziecko mogło liczyć w domu na wsparcie co najmniej jednego z rodziców, chociaż osobą przejmującą większość odpowiedzialności za edukację domową dziecka była matka niepracująca zawodowo lub pracująca w nienormowanych godzinach pracy.

-(...)podjęłam decyzję po konsultacji z mężem oczywiście, że po prostu będę ją edukować w domu jako osoba, która ma wolny zawód (...)Ja jestem osobą, która może pracować w takim wymiarze godzin, jaki sobie sama wyznaczy. No nie do końca to tak jest, ale zdecydowanie mam pod tym względem większe pole manewru niż na pewno osoby, które pracują na etacie i ta decyzja, ta okoliczność bardzo mocno wpłynęła na moją decyzję, że ja będę prowadzić edukację domową. Natomiast szczerze mówiąc nie bardzo, gdybym była na etacie i musiała chodzić do biura albo łączyć i pracować, to nie miałabym takiej możliwości, bo mój mąż normalnie pracuje (w11) II/RN/TA/WW

-Bo mój mąż pracuje w domu. Pracował wcześniej część czasu w domu, teraz pracuje cały czas w domu, ale jakby ten proces też został już rozpoczęty jakiś czas temu, nie wiem, dwa lata temu, czy kiedyś tam. Ja jestem też w domu i jakby nie wiem, okazało się, że to nie jest jakiś wielki problem.(w7) II/RN/UZ/TA

-Ja jestem w domu z dziećmi teraz, więc mam dużo czasu. Mogę im ten czas poświęcić. Pod tym względem nie ma problemu.(w7) II/RN/UZ/TA

-Tylko ja tak mam, że mam pracę zdalną i po prostu sama sobie organizuję czas. I to jest świetne, bo ja naprawdę widzę, że wiele rzeczy zdołam zrobić poza pacą. I to tak naprawdę daje szczęście, bo to praca to jest tylko po to, żeby jakoś tam mieć pieniądze, natomiast jeżeli nie będziemy mieli czasu tych pieniędzy wydawać dobrze, no to nie będziemy szczęśliwi. Jeżeli nie będziemy mieli relacji z innym człowiekiem, to nie będzie szczęścia (w8) II/RT/NPE

-(...)Wzięłam na siebie większą część tej pracy, ponieważ nie mam stałej pracy. Generalnie w domu i tak na zlecenie od czasu do czasu, więc mam więcej czasu niż mąż i bardziej elastycznie bo mąż jest na regularnym etacie i dużo więcej czasu ta praca zajmuje. On pomagał na przykład przy rzeczach, w których po prostu jest dobry, typu egzamin z informatyki, dużo Teresce opowiadał, jak ona się pytała, tak że nie trzeba było zasadniczo tego się uczyć.(w2) II/RN/STE

-Organizacyjnie nie baliśmy się, tak jak mówię, bo mąż cały czas jest w domu, jest do dyspozycji, jest w tych godzinach, kiedy ona ma różne te zajęcia indywidualne on-linowe, więc nie byłoby problemu, żeby się w razie czego włączył. (w4) II/RT/UZ

(...)I tak będzie prawdopodobnie też właśnie jak już tak wejdziemy mocno w tą edukację domową, to znaczy znowu ja ograniczę swoją pracę i będę ze starszą córką spędzać więcej czasu.(w13) II/RN/UZ/SNOS

KAPITAŁ EKONOMICZNY RODZINY=

W KATEGORII 2 zidentyfikowałam powiązanie uszczuplenia kapitału ekonomicznego rodziny, związane z likwidacją firmy rodzinnej, z decyzją podjęcia edukacji domowej.

Zmiana w życiu zawodowym związana z **uszczupleniem zasobów finansowych rodziny.**

-Bo po pierwsze ze względów finansowych, bo ja już wtedy wiedziałam, że mój klubik który i tak mi nie przynosił zysków, będzie się niestety zamykał, z drugiej strony też wiedziałam że edukacja domowa, w sensie edukacja zdalna jest tak naprawdę edukacja domowa z komputerem, bo i tak to będzie wyglądało w ten sposób, że to ja będę siedzieć,

ja będę pilnować i ja będę to dziecko uczyć, bo moje dziecko się nie nauczy kaligrafii ani czytania przez komputer(w10) II/RN/S

Rodzice podejmując rozważania nad edukacją domową wspominali o znaczeniu **domowych księgozbiorów**. –Naprawdę przeglądamy potem mnóstwo książek, coś na co nie ma czasu w normalnej szkole i my mamy możliwości bo my mamy te książki na półkach. My mamy bardzo dużo książek. Mamy ogromną bibliotekę. Książek dziecięcych w różnym wieku, popularno-naukowych mamy po prostu masę.(w13) II/RN/UZ/SNOS

➤ **Definiowanie pól wolności przez rodziców**

Obserwując lekcje zdalne rodzice dochodzili do wniosku, iż **dziecko będzie w stanie dużo lepiej nauczyć się samodzielnie, niż uczestnicząc w szkolnych zajęciach online**. Rodzice uznawali, że **wolą uczyć dzieci na własnych warunkach**.

W definiowaniu pól wolności, w kontekście zmiany perspektywy myślenia o edukacji, pomagały rodzicom **odwołania do wcześniejszych prywatnych doświadczeń z edukacją niepubliczną oraz udział w sieciach społecznych** (Kapitał intelektualny, społeczny i kulturowy rodzin str.13).

WOLNOŚĆ OD	WOLNOŚĆ DO
<ul style="list-style-type: none"> • <u>instytucjonalnej nauki w szkole</u> <ul style="list-style-type: none"> • regresu intelektualnej i emocjonalnej formy dziecka, • przemęczenia tempem i ilością nauki • braku motywacji do nauki, • braku celowości nauczania; • braku przyzwolenia na popełnianie błędów; • niekompetencji nauczycieli; • mitu, że szkoła stoi za sukcesem edukacyjnym dziecka (a nie rodzina); • nacisku na wiedzę • braku czasu na rozwijanie umiejętności; • Ciągłego oceniania i stygmatyzacji dzieci przez nauczycieli; • uzależnienia motywacji dzieci do nauki od ocen szkolnych; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>nauki w domu na własnych zasadach</u> <ul style="list-style-type: none"> • brania odpowiedzialności za własną edukację • wolnego czasu na rozwijanie pasji • efektywnego zarządzania własnym czasem nauki i czasem wolnym • życia zgodnie z biologicznym zegarem dziecka • Nabywania umiejętności • Pielęgnowania znajomości i przyjaźni 2. Zaspokojenia potrzeb poczucia bezpieczeństwa dziecka z trudnościami adaptacyjnymi 3. Zaspokojenia potrzeb dziecka wynikających ze specjalnych potrzeb edukacyjnych : <ul style="list-style-type: none"> • specyficznych (dysleksja)

<ul style="list-style-type: none"> • presji bycia najlepszym i rywalizacji; • wpajania postawy bierności i zewnątrzsterowności; • łamania zasady oceny opisowej w klasach wczesnoszkolnych; • braków kadrowych wśród nauczycieli; • przymusu spędzania czasu w budynku szkolnym, • braku poczucia sprawczości . • <u>Problemów z trudną adaptacją do środowiska szkolnego</u> • <u>Braku odpowiedniego wsparcia i współpracy z rodzinami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi ze:</u> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Szczególnych uzdolnień</u> <ul style="list-style-type: none"> - brak wsparcia pozaszkolnych zainteresowań dzieci; relatywizowanie i zniechęcania dziecka do rozwijania pasji; brak współpracy szkoły z rodziną dziecka utalentowanego, • <u>Specyficznych trudności w uczeniu się:</u> brak 	<ul style="list-style-type: none"> • niespecyficznych (dziecko w spektrum) • uzdolnień <p><u>wolność do:</u> czasu wolnego, indywidualnego tempa nauki, nauczania dziecka przez rodziców w celu wyrównaniu zaległości edukacyjnych, samodzielnego uczenia się dziecka, czasu rodzinnego, poprawy dobrostanu psychicznego dziecka i rodziców, zacieśnienia więzi rodzinnych,</p>
---	---

<p>wsparcia w zakresie potrzeb dziecka wynikających z wytycznych opinii poradni pedagogiczno-psychologicznych o dysleksji; bierność nauczycieli w zakresie identyfikowania uczniów w grupie ryzyka dysleksji; brak indywidualizacji pracy z dziećmi z dysleksją</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Niespecyficznych trudności w uczeniu się:</u> brak indywidualizacji pracy w oddziałach integracyjnych; trudności nauczyciela w dostosowaniu tempa i metod nauczania do indywidualnych potrzeb psychofizycznych dziecka, wynikających z orzeczonej niepełnosprawności. • <u>Braku odpowiedniego wsparcia i współpracy z rodzinami dzieci ze indywidualnymi potrzebami rozwojowymi wynikającymi z:</u> <ul style="list-style-type: none"> • <u>zaburzeń sensorycznych:</u> brak możliwości 	
--	--

<p>bieżącego wspierania terapii sensorycznej</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>wysokiej wrażliwości dziecka:</u> brak warunków do pracy z dziećmi z wysoką wrażliwością • <u>Braku współpracy między rodzicami odnośnie ustalenia wspólnych celów wychowawczych</u> • <u>Konfliktów i przemocy w szkole:</u> <ul style="list-style-type: none"> • <u>przemocy rówieśniczej:</u> bierność i nieadekwatne reakcje nauczyciela wobec przemocy; stosowanie zasady odpowiedzialności zbiorowej; traktowania prób zgłaszania przemocy jako donoszenie • <u>przemocy fizycznej nauczycieli wobec dzieci</u> • <u>przemocy psychicznej uczniów wobec nauczycieli</u> • <u>Zawłaszczania czasu przez szkołę:</u> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Czas rodzinny:</u> zawłaszczany przez szkołę i prace domowe 	
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • <u>Czas szkolny:</u> nieefektywny, wypełniony przekazywaniem wiedzy a nie umiejętności; • <u>Czas wolny:</u> brak • <u>niedogodności zdalnego nauczania</u> <ul style="list-style-type: none"> • odbieranie swobód dzieciom i rodzicom • negatywnych wspomnień z okresu „pandemicznej” szkoły • obowiązek respektowania nieuzasadnionych i niezrozumiałych „pandemicznych” przepisów • nieefektywne, nieindywidualizowane, chaotyczne nauczanie • wielogodzinna praca przy komputerze, szkodliwa dla zdrowia dziecka • problemy z koncentracją uwagi • angażowanie czasu rodziców • kłopoty z przyswajaniem wiedzy 	
---	--

WOLNOŚĆ OD	WOLNOŚĆ DO
<p>1. konieczności podporządkowania się „pandemicznym” rozporządzeniom prawa oświatowego</p> <p>2. niedogodności nieefektywnego zdalnego nauczania</p> <p>3. zawłaszczania czasu przez szkołę</p> <p>4. kształtowania tożsamości dziecka na negatywnej bazie: pomiaru efektów kształcenia, informacji zwrotnej od nauczycieli, biernego przyzwolenia na przemoc</p> <p>4. kryzysów psychicznych mających swoje źródło w szkole (SNOS, efekt Golema, nieudana adaptacja do szkoły)</p> <p>5. nieefektywnej integracji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi</p> <p>6. nieefektywnej edukacji szkolnej, niedostosowanej do indywidualnych potrzeb dzieci, w tym dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi</p> <p>7. przymusu realizowania obowiązku szkolnego w</p>	<p>1. realizowania obowiązku szkolnego w domu</p> <p>2. zarządzania czasem jako wartością w pedagogice</p> <p>3. dostosowania metod i czasu nauki do potrzeb dziecka</p> <p>4. Zaspokojenia potrzeb dziecka wynikających ze specjalnych potrzeb edukacyjnych : specyficznych, niespecyficznych, uzdolnień</p> <p>5. Dobrostanu psychicznego rodziny</p> <p>6. wspierania podmiotowości dziecka w zakresie kształtowania motywacji samoistnej i samosterowności</p> <p>7. kontroli i wpływu na edukację dziecka</p> <p>8. realizowania się w roli rodzica-nauczyciela</p>

<p>formie stacjonarnej nauki w szkole</p> <p>8. konfliktów i przemocy w szkole oraz braku strategii rozwiązywania problemów w szkole</p>	
--	--

Źródło: opracowanie własne

➤ **Strategie działań oporowych rodziców**

STRATEGIE DZIAŁAŃ OPOROWYCH RODZICÓW

Dla rodziców w kategorii 2 pandemia była punktem zwrotnym w kontekście podjęcia decyzji o edukacji domowej. Po krótkim czasie przystosowania się do nowych warunków środowiska edukacyjnego, podjęli oni działania mające na celu poprawienie sytuacji dziecka w szkole stacjonarnej: organizowania zebrania, podjęcia współpracy, ponownego adaptowania dziecka do szkoły mimo oporu dziecka, szukania pomocy u szkolnego psychologa, zgłoszenie przypadku przemocy ze strony nauczyciela do dyrekcji szkoły i kuratorium, podjęcie inicjatywy przeprowadzenia szkolenia dla rady pedagogicznej. Po szeregu działań w przestrzeni dotychczasowej szkoły dziecka, rodzice następnie rozpoczęli działania w poszukiwaniu alternatywnych rozwiązań: podejmowali próby rozpoczęcia edukacji domowej w szkole rejonowej lub rozważali zmianę szkoły, a podejmują ostateczną decyzję o edukacji domowej wykluczali nauczanie dziecka w formie płatnych korepetycji. Działaniom oporowym rodziców towarzyszyły też działania dzieci-były to strategie biernego oporu: bierność na lekcjach zdalnych czy odmowa zmiany oddziału z integracyjnego na ogólny. Konsekwencją działań oporowych rodziców i dzieci było rozpoczęcie edukacji domowej.

STRATEGIE DZIAŁAŃ OPOROWYCH RODZICÓW- kategorie buntujących się rodziców (Babicka-Wirkus, 2019a, s.235-237)

Opór jest zawsze działaniem refleksyjnym (Babicka-Wirkus, 2019a, s.222) Rodzice w kategorii 2, zanim zdecydowali o rozpoczęciu edukacji domowej, podejmowali refleksję nad edukacją swoich dzieci, popartą szeregiem działań mających na celu poprawienie sytuacji dziecka w szkole stacjonarnej. W toku tychże działań ujawniły się następujące kategorie „oporowych rodziców:

1. **RODZICE-PRZYWÓDCY** - posiadający cechy organizacyjne i charyzmatyczne, za pomocą których potrafili skupić wokół siebie innych opiekunów w celu realizacji założonych postulatów (*organizatorzy zebrania, piętnujący i zgłaszający nadużycia, inicjatorzy działań naprawczych/W10*),

2. **RODZICE- WIZJONERZY** dostrzegający nowe trendy i potrzeby dzieci, które zmieniają się wraz z rozwojem współczesnego świata, angażują się w tworzenie kultury szkoły poprzez angażowanie się w działania rad rodziców w celu wprowadzenia zmian) (*twórcy propozycji szkolenia z pozytywnej dyscypliny dla rady pedagogicznej, by rozwiązać problem przemocy w szkole/ W10*)

3. **RODZICE-OUTSIDERZY** -nie posiadających umiejętności radzenia sobie z narzuconymi społecznie normami działania (*szukających rozwiązania problemu trudnej adaptacji dziecka do szkoły/ w11*)

➤ DZIAŁANIA RODZICÓW W SZKOLE OPARTE NA SPRZECWIE – BIERNA STRATEGIA CZEKANIA

Pandemia w KATEGORII 2 była punktem kulminacyjnym wcześniejszych przemyśleń odnośnie edukacji dziecka. Zanim pojawiła się ostateczna decyzja rozpoczęcia edukacji domowej, rodzice próbowali różnych strategii działania w szkole. Pierwszą z nich była **bierna strategia czekania**. Nieudane próby zorganizowania czasu rodzinnego były swoistą strategią rodziców nakierowana na próbę „przeczekania” kryzysu szkolnego.

*-Ale my chcieliśmy przetrwać, bo stwierdziliśmy edukacja domowa, że może nie jednak, że to jednak szkoła. No ale potem z miesiąca na miesiąc coraz więcej na nas tych kart pracy spadało, stwierdziliśmy, że chyba coś jest nie najlepsza droga.(w13)
II/RN/UZ/SNOS*

-Mimo że naprawdę starałam się to wydłużyć jak mogłam, żebyśmy trochę rodzinnie w domu pobyli, porozmawiali o czymś innym niż szkoła, no to okazywało się, że to wpływa później na godziny spędzane wieczorem razem nad książką, przepytywanie, tłumaczenie tego co było w szkole(w4) II/RT/UZ

➤ **DZIAŁANIA RODZICÓW W SZKOLE OPARTE NA SPRZECWIE –
CZYNNNA STRATEGIA DZIAŁANIA**

Strategie poprawienia sytuacji dziecka w szkole instytucjonalnej

Rodzice po ocenie faktów opresyjnych, próbowali samodzielnie rozwiązać sytuacje kryzysowe w szkole, podejmując różne działania zmierzające do zainspirowania współpracy, zażegnania konfliktu lub polepszenia sytuacji dziecka, były to:

- **Rozważanie edukacji domowej przy jednoczesnym kontynuowaniu edukacji szkolnej**

-Edukacja domowa chodziła nam po głowie już wcześniej ale zawsze były jakieś takie rzeczy że nie. Może jednak zostawić w szkole między dziećmi, znaczy raz, że takie właśnie socjalizacyjne sprawy, no tutaj w tym momencie to one i tak odpadły, więc po prostu ten rok był bardzo sprzyjający(w2)/ II/RN/STE

- **próby zorganizowania zebrania w celu konfrontacji rodziców i nauczycieli (PRZYWÓDCY)**

-(...)bo w końcu poprosiłam pana dyrektora, żeby zrobił zebranie bo mówię to jest nie do wytrzymania, ci rodzice nas linczują na messengerze, nie mówią nam nawet dzień dobry, jesteśmy teraz po tym jak to zgłosiliśmy i pani odeszła to oni robią tragedię, że co te dzieci będą teraz biedne bez tej pani zrobią i mówię, może warto powiedzieć rodzicom, że pana pracownicy jakby przyznali rację, że coś jest nie w porządku (w10) II/RN/S

- **Próby adaptowania dziecka do klasy pierwszej, mimo wyraźnego oporu dziecka**

-To znaczy najpierw wydawało się, że wszystko jest w porządku, przez pierwsze kilka dni, a potem była kompletna odmowa współpracy taka, że chodziliśmy do szkoły, a dziecko po prostu nie wchodziło na lekcje, tylko dostawała hysterii i uspokajała się dopiero jak jej obiecaliśmy, że tego dnia nie pójdzie. I ja po prostu stwierdziłam, że nie chcę dla mojego dziecka takiego stresu tym bardziej że nie wiadomo było, był pat generalnie nie było wiadomo jak tę sytuację rozwiązać, bo nie wiem, chyba trzeba by było ją za nogę

tam zaciągnąć. Nie było żadnego sposobu żeby ją przekonać do tego, że tam jest ok(w11)
II/RN/TA/WW

- **zwrócenie się o pomoc do szkolnego psychologa**

-No ale wiadomo, że trzeba w takiej sytuacji poradzić się i zadzwoniłam do pani psycholog w szkole nr 10, żeby zapytać ją co i jak i dlaczego. I dlaczego moje dziecko tak reaguje, czy są jakieś, myślałam że może są jakieś zewnętrzne powody, nie dogaduje się z kolegami, koleżankami. To trwało bardzo krótko więc zadzwoniłam też do niej żeby mi poradziła, poprosiła, znaczy powiedziała co ja mogę w tej sytuacji zrobić, żeby moje dziecko zachęcić do pójścia do szkoły, no i ona wtedy powiedziała mi, że tak po rozmowie z Kaliną wnosi, że ona jest właśnie osobą wysoko wrażliwą (w11) II/RN/TA/WW

- **zgłoszenie przypadku przemocy nauczycielki wobec dzieci do dyrekcji szkoły i kuratorium**

-Ja to zgłosiłam oczywiście, walczyłam z rodzicami, którzy uważali że moje dziecko kłamie, że ich dzieci nawet kłamią. Dyrekcja moim zdaniem zareagowała fajnie(w10)
II/RN/S

- **wyjście do dyrekcji z inicjatywą działań naprawczych**

-Nawet było tak, że złożyłam całą ofertę z mega wypasioną jakąś zniżką na zrobienie całych warsztatów dla kadry i dla rodziców z tej pozytywnej dyscypliny, żeby im pokazać, co można inaczej. (W10) II/RN/S

Strategie odchodzenia od systemu szkoły instytucjonalnej

Rodzice w trakcie poszukiwań alternatywnych rozwiązań wyjścia z kryzysowej sytuacji związanej oceną edukacji swoich dzieci, konstruowali swoją wiedzę o edukacji domowej na **podstawie informacji i konsultacji** z osobami z prywatnych oraz zawodowych sieci społecznych oraz informacji dostępnych w internecie.

-Więc rozmawiałam z wieloma osobami, rozmawiałam z ludźmi, którzy prowadzą edukację domową w wersji takich po prostu kooperatyw, gdzie są rodzice. Rozmawiałam z panem, który utworzył sieć takich szkół we Wrocławiu, w Poznaniu i w Warszawie. Dziewczyna na Bemowie otworzyła właśnie spod jego skrzydeł jakby, bo nawet tam się to się chyba Navigo nazywa (w10)

-- Edukacja domowa chodziła nam po głowie już wcześniej, ale zawsze były jakieś takie rzeczy że nie. Może jednak zostawić w szkole między dziećmi, znaczy raz że takie właśnie socjalizacyjne sprawy(...)(w2) II/RN/STE

-Znaczy ja troszkę w doświadczenie koleżanek bardziej doświadczonych poszłam, tak jak je pytałam jakby „no dobrze, ale wy się nie boicie, albo wy nie chcecie wrócić do tej szkoły, no a przecież jak to z tymi relacjami?”. I rozmawiałam nawet z nauczycielką, która uczy w liceum, która mi powiedziała, że jej uczennica doszła do edukacji domowej dopiero do klasy maturalnej i społecznie nie ma żadnych problemów, bo miała całe gros przyjaciół w ogóle z różnych innych miejsc itd. (w10) II/RN/S

-I ja zaczęłam czytać w Internecie oczywiście o tym, no i to zmieniło mój światopogląd.(w11)

Próby przejścia do edukacji domowej w szkole rejonowej to jedno z działań oporowych rodziców, zakończonych niepowodzeniem z uwagi na brak struktur i procedur w szkole.,

-I ja zaczęłam czytać w Internecie oczywiście o tym, no i to zmieniło mój światopogląd. Ale poszłam do pani dyrektor w szkole nr 10 rozmawiać z nią o tym, czy Kaliny nie można było przenieść na edukację domową, do czego pani dyrektor w tamtej szkole ustosunkowała się, no nie chcę powiedzieć negatywnie, bo to jest dość mocne słowo, ale niechętnie- powiedziałabym. Ale za to podpowiedziała mi i dała kartkę z państwa szkołą, mówiąc, że to jest dobra szkoła w Warszawie, która się specjalizuje w edukacji domowej, ma do tego struktury i że jeśli jestem zdeterminowana, żeby w ten sposób sprawę rozwiązać, to ona poleca bardziej państwa szkołę, niż swoją. Bo w swojej, no tam rozmawialiśmy, że koronawirus, że to, że tamto, że ona po prostu nie ma tych procedur(w11) II/RN/TA/WW

Poszukiwania alternatyw edukacyjnych wpisały się również w schemat poszukiwań rozwiązań wyjścia z sytuacji i ucieczki od pandemicznej szkoły.

-I tak na dobrą sprawę zaczęliśmy to analizować i na początku chcieliśmy Stasia jak najszybciej przenieść z tej szkoły i szukaliśmy szkół prywatnych, szukaliśmy szkół takich szkół bardziej a to demokratycznych, a to w różnych takich bardziej przyjaznych dla dzieci systemach (W10) II/RN/S

Poszukiwania dobrych szkół nie-rejonowych była kolejnym sposobem na wyjście z niewygodnej sytuacji edukacyjnej w szkole państwowej.

-I po poszukiwaniach w czerwcu innej szkoły podstawowej- jak ustaliliśmy w okolicy, na Bródnie, Targówku, tutaj gdzie my mieszkamy, nie ma za dużego wyboru szkół w13) II/RN/UZ/SNOS

Rodziny, rozważywszy swoje dyspozycje do działania, podejmowały **ostateczne decyzje o rozpoczęciu edukacji domowej, wykluczając** pomysł związany z **korepetycjami dla dziecka**

-(...)Bo jakiegokolwiek korepetycje powiedzmy z tych rzeczy, to by się wiązało znowu z on line i znowu jeszcze więcej komputera. Więc chcieliśmy tego po prostu unikać(w2) II/RN/STE

Wraz z pandemią pojawiła się **okazja wprowadzenia w życie wcześniejszych pomysłów dotyczących podjęcia edukacji domowej i dostosowanie życia rodziny do zmieniającej się sytuacji zawodowej rodziców**, np. likwidacji rodzinnego biznesu (placówki opiekuńczo-wychowawczej), czy przejście rodziców do trybu pracy zdalnej.

-Bo po pierwsze ze względów finansowych, bo ja już wtedy wiedziałam, że mój klubik który i tak mi nie przynosił zysków, będzie się niestety zamykał, (w10) II/RN/S

(...)I tak będzie prawdopodobnie też właśnie jak już tak wejdziemy mocno w tą edukację domową, to znaczy znowu ja ograniczę swoją pracę i będę ze starszą córką spędzać więcej czasu.(w13) II/RN/UZ/SNOS

- (...) więc po prostu ten rok był bardzo sprzyjający i do tego w tym roku można było to wyjątkowo szybko przeprowadzić bo też nie było tej potrzeby rozmowy w poradni, która też by nam wydłużyła ten proces, a tutaj to poszło błyskawicznie(...)Tereska od dłuższego czasu chciała też spróbować. Myśmy mieli jakieś takie jakieś opory że może jednak szkoła lepiej to zrobi niż my, ale teraz żeśmy zdecydowali żeby dać temu szansę(...) (w2) II/RN/STE

DZIAŁANIA DZIECI OPARTE NA SPRZECWIE (CZYNNE I BIERNE)

Dziecięcą strategią oporu przeciwko zdalnemu nauczaniu, o której opowiadali rodzice, to **bierność wobec lekcji zdalnych.**

-Tereska zaraz szybko sobie znalazła sposoby na to, żeby na lekcji być ciałem, a robić zupełnie co innego (...) (w2) II/RN/STE

Kolejną postawą oporową dziecka była **odmowa zmiany klasy integracyjnej na ogólną.**

-Więc może to też był taki powód, to też do innej klasy Kacper nie chciał pójść, no i tak w zasadzie teraz chociaż przyznam szczerze, że na początku też ciężko mu było jakoś mu się przystosować, tak że w domu bardzo szybko zauważył też plusy.(w8) II/RT/NPE

2.4 Konsekwencje działań oporowo-emancypacyjnych

Konsekwencją działań rodziców, nakierowanych na poszukiwania alternatywnych rozwiązań edukacyjnych wobec „pandemicznej” szkoły oraz wewnątrzrodzinnych ustaleń z dziećmi był **ostateczny wybór edukacji domowej, jako najlepszego edukacyjnego rozwiązania na czas pandemii.**

Legitymizacja wtórna instytucji szkoły na poziomie biograficznym- odnoszącym się do doświadczeń rodziców w okresie szkoły sprzed okresu pandemii oraz szkoły „pandemicznej” była negatywna. Rodzice w KATEGORII 2 formułowali swoje poglądy wobec instytucji szkoły na bazie doświadczeń swoich dzieci sprzed oraz w dobie pandemii. Rodzice ostatecznie podjęli decyzję o nierozpoczynaniu edukacji szkolnej lub zabranii dzieci ze szkoły i rozpoczęciu edukacji domowej, dokonując tym samym negatywnej legitymizacji wtórnej instytucji szkoły na poziomie biograficznym.

W relacjach rodziców w KATEGORII 2 wyodrębniłam dwa podejścia do edukacji domowej: rodzic jako nauczyciel dziecka oraz rodzic jako tutor

1) RODZIC WOBEC EDUKACJI DOMOWEJ DZIECKA

RODZIC Z KATEGORII 2 PODEJMUJĄCY WCZEŚNIEJSZĄ REFLEKSJĘ O EDUKACJI DOMOWEJ, był refleksyjnym, uważnym obserwatorem swojego dziecka, starał się poznawać i rozumieć obszary zainteresowań dziecka i jego sposoby uczenia się. Znał i był wrażliwy na indywidualne potrzeby edukacyjne dziecka. Proces dostosowania znanych sobie metod uczenia się do potrzeb dziecka wywoływał czasami u rodziców trudne emocje i generował rodzinne nieporozumienia. Rodzic wchodzący w rolę nauczyciela silnie emocjonalnie angażował się w edukację swojego dziecka.

Główną nauczycielką dziecka w edukacji domowej była matka, ojciec pomagał najczęściej w nauce określonych przedmiotów.

➤ RODZIC JAKO NAUCZYCIEL

POZYTYWNE PASMO SUKCESÓW

Po wejściu w rolę nauczycieli swoich dzieci, rodzice zauważali, iż rzeczywistość edukacji domowej nie jest aż tak trudna i wymagająca, jak sobie wyobrażali przed jej rozpoczęciem. **Wypowiadali się ogólnie pozytywnie o swoich doświadczeniach rodzica-nauczyciela.**

-Może przez pierwszy miesiąc powiedzmy tak, natomiast moje dziecko bardzo mi pomagało, było tak entuzjastycznie nastawione do tego, że ona nie musi chodzić do szkoły więc jest mi tak bardzo wdzięczna za to, że była w stanie jak siadała do lekcji to ona była w stanie zrobić wszystko i to mi bardzo ułatwiało zadanie, więc była bardzo karna i taka, spięła się i potem to już po prostu weszło w swoje tryby. To nie wymagało ode mnie więcej wysiłku niż nie wiem do czego to można porównać. Po prostu jakby nie jest to aż tak czasochłonne i wymagające jak mi się wydawało jak do tego przystępowałam(w11) II/RN/TA/WW

-I jakby przede wszystkim jakby świadomość tego, że gdzieś mam tą podstawę, w takim sensie, że będę miała te narzędzia w postaci tych podręczników, bo gdzieś uważam, przynajmniej na tym etapie że taka struktura jest potrzebna, na tym etapie, bo ona nadaje też jakieś ramy tej nauce. To już jakby nieważne, czy jesteś nauczycielem, czy nim nie jesteś, no ale pewne rzeczy są tak ułożone, przynajmniej w podręczniku, że one mają jakąś swoją taką, takie powiązania, taką hierarchię.(w10) II/RN/S

RODZIC-NAUCZYCIEL PODEJMUJĄCY WCZEŚNIEJSZĄ REFLEKSJĘ O EDUKACJI DOMOWEJ, był rodzicem , który w momencie rozpoczęcia edukacji domowej był psychicznie i merytorycznie przygotowany do pełnienia tej roli, często posiadał doświadczenia nauczania swojego dziecka w latach poprzednich lub doświadczenie pedagogiczne z uwagi na wykonywany zawód. Perspektywa nauczania własnego dziecka wiązała się w tej grupie ze świadomością istnienia obszarów wiedzy i umiejętności dziecka, które wymagają wspólnej pracy.

Dlatego też głównym celem edukacyjnym w KATEGORII 2 rodziców była indywidualizacja pracy z dzieckiem: pomoc dziecku w nadrobieniu zaległości, umożliwienie rozwoju zainteresowań, zapewnienie planowania codziennych zajęć zgodnie z naturalnym biologicznym zegarem dziecka i efektywne wykorzystanie czasu.

Rodzice w KATEGORII 2 mieli świadomość swoich dyspozycji do działania: wykształcenia, czasu, doświadczenia pozwalającego wspomóc dziecko w nauce, rozwijaniu motywacji, kompetencji i wiedzy. Wybór edukacji domowej dla swojego dziecka rodzice-nauczyciele z KATEGORII 2 traktowali jako **potencjalnie długoterminowe rozwiązanie**, przy założeniu obopólnej: rodziców i dziecka, zgody co do jej kontynuowania.

Edukacja domowa dla rodziców-nauczycieli w kategorii 2 stanowiła (Borowska, 1998, s.62):

1. **POZYTYWNE (pojedyncze lub wielokrotne) PASMO SUKCESÓW:**
(efektywne zarządzanie czasem wolnym i czasem nauki, indywidualizacja pracy i dostosowanie metod pracy do potrzeb dziecka, swoboda doboru treści przerabianej z dzieckiem podstawy programowej)
2. **NEGATYWNE (pojedyncze lub wielokrotne) PASMO PORAŹEK:**
(rozbieżności między stylem uczenia się dziecka i rodzica; problemy z interpretacją treści podstawy programowej; brak dostępu do pomocy dydaktycznych; wypalenie i demotywacja rodzica w roli nauczyciela; brak postępów pracy dziecka i wizji kontynuowania edukacji domowej)

Legitymizacja wtórna edukacji domowej na poziomie biograficznym w Kategorii 2 rodziców- była pozytywna

Rodzice w KATEGORII 2 ostatecznie podjęli decyzję o nierozpoczynaniu edukacji szkolnej lub zabraniu dzieci ze szkoły i rozpoczęciu edukacji domowej. Rekonstruując sensy i znaczenia, jakie rodzice nadawali konsekwencjom tej decyzji, zidentyfikowałam **pozytywną** legitymizację wtórna edukacji domowej na poziomie biograficznym. Opowiadając o konsekwencjach podjęcia decyzji o edukacji domowej, rodzice formułowali opinie odnosząc się do swoich prywatnych rodzinnych doświadczeń.

RODZICE- NAUCZYCIELE z kategorii 2 zdawali sobie sprawę ze stylów uczenia się dziecka, znali mocne i słabe strony dziecka, byli psychicznie i merytorycznie

przygotowani do rozpoczęcia edukacji domowej i wejścia w rolę nauczyciela. **Rozpoczęcie nauczania własnego dziecka było nowym doświadczeniem rodziców- zderzeniem wcześniejszej wiedzy o dziecku z doświadczaniem codziennego nauczania i obserwacji dziecka. Rodzice przekonywali się, że decyzja o nauczaniu dziecka i zapewnienie dziecku warunków do uczenia się zgodnie z potrzebami wynikającymi z jego stylu uczenia się i zainteresowań, było bardzo istotne w kontekście efektywności uczenia się.**

-(...) Tak że niektóre zagadnienia przelatujemy szybko, nie tracimy na nie niepotrzebnie czasu, a skupiamy się na tym, co sprawia mu trudności, albo na tym, co go interesuje(w7) II/RN/UZ/TA

-No bo nie oszukujmy się, jakby praca indywidualna jeden do jednego, kiedy znasz dziecko z którym pracujesz, kiedy znasz jego słabe i mocne strony, kiedy się okazało, że Staś tutaj jeszcze z integracją sensoryczną potrzebował wsparcia, a to wymaga jednak takiej pracy systematycznej.(w10) II/RN/S

- (...) niekoniecznie musi usiąść do tych lekcji. Może sobie, co jest jej ulubioną formą, oprzeć się łokciami o stół i podrygiwać z tyłu, a tutaj sobie robić. I ja widzę, że jak siedzi, to się mniej skupia, niż jak w tym czasie może się ruszać. No to też jest jej specyfika, która bardzo jej przeszkadzała w takim stacjonarnym tradycyjnym modelu, że ona woli naprawdę podrygiwać i się uczyć. I wtedy jej to lepiej wychodzi. Coś musi być na rzeczy z tym motorycznym wspomaganie koncentracji, że ona lepiej się koncentruje w momencie kiedy się rusza niż jak jest nieruchoma(w11) II/RN/TA/WW

- Natomiast sama nasza taka organizacja też polega na tym, że jak gdyby już wiem, co Margot interesuje. Więc są tematy, które my, delikatnie mówiąc, przeskakujemy. Korzystamy cały czas z podręcznika, z ćwiczeń jakby dostarczonych przez szkołę, w pewnym sensie troszeczkę asekuracyjnie, bo jeszcze nie do końca ogarnialiśmy program, podstawę programową.(w13) II/RN/UZ/SNOS

-Siada 2 godziny i ma zrobione dużo więcej materiału niż by siedział w szkole i robił. Bo sam nawet mówi, nie mam, to tutaj pięć słów z matmy, pięć z polskiego, to ja w 2 godziny i będę miał zrobione.(w10)

W klasach 1-3 **rodzic jest w stanie sam nauczać dziecko bez specjalnego przygotowania pedagogicznego..** W starszych klasach może pojawić się problem nauczania dziecka z uwagi na podział na poszczególne przedmioty i stopień ich trudności.

-To już jakby nieważne, czy jesteś nauczycielem czy nim nie jesteś no ale pewne rzeczy są tak ułożone, przynajmniej w podręczniku, że one mają jakąś swoją taką, takie powiązania, taką hierarchię. Ze zaczynają się czytanki od sylab, potem się sylaby kończą, potem te teksty są dłuższe, kolejność wprowadzania tych liter też ma znaczenie, żeby te dzieci też mogły sobie w tych głowach poukładać.(w10)

-Też pierwsza klasa to nie jest jakiś no... Einsteinów do tego nie potrzeba, jeśli chodzi o rodziców, więc to po prostu sobie tak płynie. Pewnie nie zdecydowałabym się na edukację domową w dalszych latach, w sensie po III klasie, bo chemii i fizyka raczej nie podejmuję się nauczania mojego dziecka tego.(w11)

NEGATYWNE PASMO SUKCESÓW (POJEDYNCZYCH LUB ZWIELOKROTNIONYCH)

Czasami rozbieżności pomiędzy stylami uczenia się dziecka, a wymaganiami i stylem działań edukacyjnych rodzica w roli nauczyciela wywoływały nieporozumienia,

-(...) Ona też jest, ja siedzę w miejscu, czytam, skupiam się, a ona musi biegać, fikać- jest na swój sposób kinestetykiem, zdecydowanie większym niż ja, więc to też czasem mam wrażenie, że ona mnie w ogóle nie słucha, a ona mówi, że „ale ja słucham, tylko po prostu robię zupełnie inaczej”. Więc też dochodzi do spięć nie raz.(...) Tutaj trochę się okazało, że jest jednak różnica pomiędzy tym jak się człowiek lubi uczyć się a nauczyć kogoś. I przełożyć to co się wie tak żeby ktoś inny to zrozumiał. Więc to tutaj się pojawiły pewne problemy, bo nie raz mi się wydaje, że to już powiedziałam wszystko co powinna już wiedzieć, a ona dalej mówi, że ale ja tego nie rozumiem i w tym momencie jest spięcie (...) (w2) II/RN/STE

-(...)ale wiadomo, że to nie jest tak, że tylko szkoła, no bo ja też nie zostawię całej reszty swojej, wszystkiego, więc bywają na tym tle spięcia, bo Tereska wyjeżdża, a pospalały rano a tu już trzeba było wstać, żeby coś zrobić, no ale powiedzmy, to nie jest tak jak ja myślałam, że będzie szło, ale jakoś tam to idzie(w2) II/RN/STE

-Poza tym Teresa ma dość specyficzny sposób uczenia się. Ona dużo bardziej się uczy ze słuchu niż jak ma sama – nie wiem – czytać, pisać itd (...) a ona musi biegać, fikać- jest na swój sposób kinestetykiem(w2) II/RN/STE

Rodzice wchodzący w rolę nauczyciela z KATEGORII 2 zgłaszali **problemy z interpretowaniem treści podstawy programowej** W rozumieniu rodziców podstawa programowa dla klas 1-3 jest zbyt szczegółowa, a jej realizacja, z punktu widzenia specyfiki rozwojowej dziecka w wieku wczesnoszkolnym, nie wymaga nauczania, a jedynie wnikliwej obserwacji życia codziennego.

-(...)jeszcze nie do końca ogarnialiśmy program, podstawę programową. Bo ona jest tak napisana, że ja bym osobiście całą podstawę programową klas 1 – 3 streściła na jednej stronie papieru kartki A4 w punktach i wydaje mi się, że to by było logiczniejsze i przyjemniejsze do czytania. O.. tak naprawdę to jest strata czasu dla nauczyciela i dla rodzica czytanie każdego tego elementu podstawy programowej, gdzie są rzeczy po prostu oczywiste. Dzieci w tym wieku się tak rozwijają i tak to będą miały niezależnie, czy chodzą do szkoły czy nie, wystarczy, że się rozglądają. Więc po prostu bym to skróciła i to był nasz kłopot(w13) II/RN/UZ/SNOS

Brak bieżącego dostępu do pomocy dydaktycznych skłaniał rodziców do formułowania postulatów odnośnie podziału subwencji oświatowych dla edukacji domowej.

-Jedyna trudność, jedyna rzecz, która naprawdę w edukacji domowej jest takim kłopotem to jest gromadzenie materiałów, wbrew pozorom dlaczego? Dlatego że szkoły mają cały zasób modeli anatomicznych chociażby(w13) II/RN/UZ/SNOS

- Uważam, że powinno się błyskawicznie naciskać na rządzących, żeby rodzice dostawali bezpośrednio dotacje dla siebie po prostu, nawet na rachunki, bo są różni rodzice, żeby mogli po prostu występować o jakieś granty, czy coś w rodzaju, tak jak szkoły występują o dofinansowanie tej edukacji domowej własnych dzieci na zakup po prostu sprzętu. Żeby nie było takiej konieczności, jak to zresztą homeschoolerzy robią w Polsce zrzutki.pl itd. dla dziecka na teleskop, czy „Się pomaga”. Bo też są takie faktycznie, że dzieci zbierają na różne kursy. Żeby była możliwość dofinansowywania domowej edukacji,(w13) II/RN/UZ/SNOS

Duża presja odpowiedzialności za edukację dziecka, różnice między wyobrażeniami i oczekiwaniami, a dniem codziennym w edukacji domowej, powodowała **zmęczenie i wypalenie rodziców w roli nauczyciela, a także w perspektywie przyszłości- brak wiary w powodzenie lub niepewność kontynuowania edukacji domowej**

-(...) chwilami ja mam wrażenie, że to jest dla mnie z kolei obciążające na tyle, że chwilami zaczynam czuć taką potrzebę wakacji, wypalenie, nie wiem jak to nazwać, po prostu zaczynam chwilami mieć dosyć, więc wtedy mi się odzywa że nie, że jednak wróci chyba do normalnej szkoły, bo możemy nie dać rady, jak będzie jeszcze więcej tych przedmiotów. (w2) II/RN/STE

-Tak się umówiliśmy ze Stasiem, że my go zapytamy po prostu w czerwcu jak on się po tym roku czuje, jaką ma decyzję, czy on zostaje w tym, czy chce wrócić do szkoły systemowej(w10) II/RN/S

Matka, według ustaleń z wywiadów, była główną edukatorką, ojciec zaś był osobą wspierającą

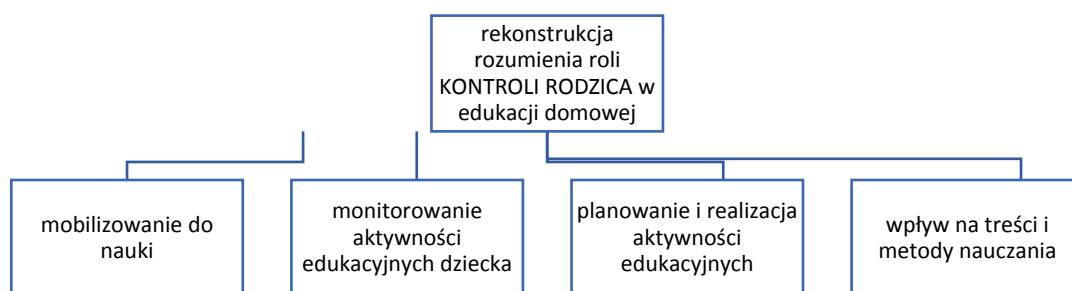
-(...) Wzięłam na siebie większą część tej pracy, ponieważ nie mam stałej pracy. Generalnie w domu i tak na zlecenie od czasu do czasu, więc mam więcej czasu niż mąż i bardziej elastycznie bo mąż jest na regularnym etacie i dużo więcej czasu ta praca zajmuje. On pomagał na przykład przy rzeczach, w których po prostu jest dobry, typu egzamin z informatyki, dużo Teresce opowiadał, jak ona się pytała, tak że nie trzeba było zasadniczo tego się uczyć. (w2) II/RN/STE

\-Mama, mama, tata od razu nie, tata pracuje zdalnie od właściwie ponad roku no i tata od razu powiedział, że jak żeśmy podejmowali tę decyzję, że czy ja jestem na pewno przekonana że ja to dam radę zrobić. W takim sensie czy ja udźwignę, bo on od razu powiedział, że o mi nie będzie w stanie pomóc.(w10) II/RN/S

- To znaczy tata pracuje i często po prostu wraca tak późno do domu, że on już technicznie nie jest w stanie zupełnie niczego tam wykonać. Ale w weekendy dostają książeczki i nie jest to ich ulubiona atrakcja w weekend umówmy się, więc tata siłą rzeczy nie bardzo w tym uczestniczy. Jak był tydzień w domu to się włączał. Ale to było okazjonalne raczej, więc głównie to spoczywa na barkach moich. Nie jest to ciężar nie do zniesienia, więc.(w11) II/RN/TA/WW

Rodzice-nauczyciele z KATEGORII 2 czuli **dużą presję konieczności stałego kontrolowania (KONTROLA), mobilizowania, pilnowania dziecka w edukacji domowej.**

-Za edukacją domową zdecydowało kilka czynników. Po pierwsze, chciałam mieć wpływ na to, czego Adaś się uczy, z jakich książek korzystamy(...)(w7) II/RN/UZ/TA



Schemat 34.Opracowanie własne: rozumienie kontroli rodzica w edukacji domowej- rodzic-nauczyciel. Kategoria 2

➤ SPOSOBY PRACY W EDUKACJI DOMOWEJ RODZICE-NAUCZYCIELE

SPOSOBY PRACY W EDUKACJI DOMOWEJ

RODZICE-NAUCZYCIELE pracowali z dziećmi głównie tradycyjnymi metodami opartymi na systematycznym przerabianiu treści podręczników szkolnych, niektórzy posiłkowali się zasobami internetowymi, filmami, a także pomocą korepetytorów. Niektórzy rodzice- nauczyciele rozpoczynali edukację domową od kopiowania „szkoły w domu”, ale stopniowo odchodzili od tradycyjnego nauczania, ku uczeniu się „na fali życia”.

Rodzice przyznawali, iż edukacja domowa przybierało na początku formę „**mini-szkoły w domu.**

-Babcia właściwie dała podwaliny do tej struktury takiej, że my po prostu mamy taką mini szkołę w domu. Czyli my mamy dzwonki, mamy lekcje. Na początku było bardziej sformalizowane, teraz to się troszeczkę rozeszło bo i uczeń się, że tak powiem, bardziej, szybciej wszystko robi i nie potrzeba....No jak chce się, jak jej zależy, mówi: „dzisiaj zrobimy szkołę” to robimy szkołę.(w11) II/RN/TA/WW

Głównym sposobem pracy z dzieckiem **RODZICÓW -NAUCZYCIELI** było **nauczanie w oparciu o podręczniki szkolne**

*-Powiedziałabym, że tak, 60 do 70 proc. to jednak w oparciu o podręcznik(...)(w2)
II/RN/STE*

*-Teraz też jak przebrnęliśmy te podręczniki, sami jako tacy domowi nauczyciele z Margotką, to też już widzimy, że tak naprawdę same w sobie one by nie były konieczne, chociaż akurat wydawnictwo, z którego korzystamy jest fajne. I tutaj też bym tak nie skreślała totalnie tych podręczników i ćwiczeń, bo tam fajnie jest to zrobione.(w13)
II/RN/UZ/SNOS*

W przypadku niektórych rodzin nauczanie podręcznikowe uzupełnione było nauczaniem kierowanym naturalnymi życiowymi sytuacjami („na fali życia”).

-(...)a to robi z nimi eksperymenty, a to pokazuje im jakieś gry, w których na przykład trzeba budować całą infrastrukturę, a to grają w szachy, a to grają w statki, a to zadaje im np. jak ich myje, to zadaje jakieś zagadki matematyczne(w10) II/RN/S

Rodzice wspierali się również **lekcjami z prywatnymi korepetytorami oraz zasobami internetowymi.**

- Oglądamy filmy edukacyjne, bo nagrywam też Adasiowi różne ciekawe programy, które w telewizji gdzieś tam się pojawiają, które by go interesowały. Przyrodnicze, czy o kosmosie właśnie, a potem sobie to ogląda (...)(w7) II/RN/UZ/TA

-(...) jest taka fundacja Uniwersytet Dzieci. Oni proponują różne webinaria, wysyłają jakąś opłatę pamiętam roczną, zapłaciłam już dawno temu i podsyłają bardzo ciekawe rzeczy. Nawet korzystamy z omawiania lektur, dyskusji na ten temat już które są poza programem. Z siódmej, ósmej klasy (w4) II/RT/UZ

➤ **RODZIC JAKO TUTOR**

KOD IN VIVO

RODZIC- TUTOR-to rodzic, który nie wchodzi w rolę tradycyjnego nauczyciela, jest osobą wspierającą, wskazującą kierunki działań, współuczestniczącą w organizowaniu i planowaniu edukacji na wyraźną prośbę dziecka, motywującą do działania, doradzającą (**STYLE WYCHOWANIA**)

RODZICE-TUTORZY PODEJMUJĄCY WCZEŚNIEJSZĄ REFLEKSJĘ O

EDUKACJI DOMOWEJ, w momencie rozpoczęcia edukacji domowej byli psychicznie i merytorycznie przygotowani do wspierania swojego dziecka w nauce. Wybierając edukację domową byli świadomi potencjału intelektualnego i cech osobowościowych swojego dziecka, co pozwoliło im zaufać, iż dziecko przejmie odpowiedzialność za swoją edukację, ze wszystkimi tego konsekwencjami. Rodzice-tutorzy z jednej strony deklarowali zaufanie w odpowiedzialność i samokontrolę dziecka, z drugiej kontrolowali i koordynowali aktywności edukacyjne dziecka. Nie mieli potrzeby bezpośredniego wpływania na naukę, metody czy plan zajęć dziecka, gdyż rozpoznawali swoje dziecko jako odpowiedzialne, zdolne i potrafiące uczyć się, wykorzystując motywację samoistną.

Edukacja domowa dla rodziców-tutorów w kategorii 2 stanowiła:

POZYTYWNE (pojedyncze lub z wielokrotnione) PASMO SUKCESÓW

(Borowska, 1998, s.62) -przejęcie odpowiedzialności przez dzieci za własną naukę, pojawienie się motywacji samoistnej i nauki motywowanej zainteresowaniem, wzmocnienie relacji w rodzinie, wzmocnienie poczucia sprawczości.

RODZIC- TUTOR- ROZUMIENIE PODMIOTOWOŚCI DZIECKA

dziecko docelowo powinno przejąć odpowiedzialność za swoją edukację, rozumieć, że sukces edukacji zależy od właściwej organizacji pracy. Dziecko, które ma poczucie sprawczości, zaczyna się uczyć motywowane pasją. Relacje rodzica-tutora/ dziecko oparte są na wzajemnym zaufaniu, szacunku i głębokim zrozumieniu potrzeb i predyspozycji dziecka, wspieraniu dziecka w urzeczywistniania wartości niezbędnych do konstruowania jego tożsamości

Drugim podejściem do edukacji domowej było **przyjęcie przez rodzica roli tutora**. W tej relacji **rodzice pozostają jako osoby wspierające**, ale **główną odpowiedzialność za edukację bierze na siebie, świadome wszystkich konsekwencji samodzielnej nauki, dziecko.**

-Natomiast w edukacji domowej mamy wolność, uczymy się odpowiedzialności dużej, bo to jest duża odpowiedzialność i spoczywająca na dziecku i na rodzicu dużo większa, bo tu już trzeba sobie samemu tak ten czas zorganizować. No i też wiadomo że nie można składać wszystko na jedną chwilę, o to się nie uda, tylko po prostu rzeczywiście dziecko się wtedy uczy dużej odpowiedzialności(w8) II/RT/NPE

Rodzice-tutorzy nie są zwolennikami **permissywnego**, „helikopterowego” stylu **wychowania**

- W szkole mam znajome kobiety, mamy, które cały czas dzień w dzień „dopilnowywują” to dziecko, czy on zrobił to, zeszyty sprawdzają, ćwiczenia, do nauczycieli dzwonią, czy tam na pewno było zadane, a chłopcy mają po 15-16 lat więc ja uważam, że to jest już przesada. Bo do ilu lat one będą w ten sposób działały.(w8) II/RT/NPE

Zaufanie dziecku i świadomość przejęcia przez dziecko odpowiedzialności za edukację skutkowało u RODZICÓW-TUTORÓW następującymi postawami:

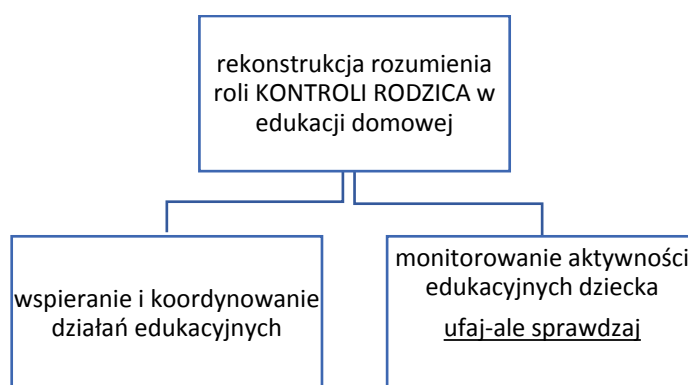
- „**ufaj-ale kontroluj**”,(w oczekiwaniu na rozwój samoregulacji)

-A zresztą taki mamy układ z nauczycielem od angielskiego, że gdyby cokolwiek się działo, od razu sms-em informuje mnie żebym połączyła, czy coś. Nie zdarzyło się takiej historii, nie było takiej historii natomiast ufaj -ale kontroluj w razie czego- jeszcze jest taki wiek.(w4) II/RT/UZ

-Wtedy kiedy ma ochotę przychodzi sama, mówi ok, teraz robimy to, ja oczywiście jak ten kat domowy siedzę i tam pilnuję, żeby to wszystkie rzeczy były, ale to się nie zmieniło, moja rola specjalnie od tego jak chodziła do szkoły.(w4) II/RT/UZ

- **Ufaj i zaufaj w samoregulację dziecka**

--(...) w zasadzie moja rola polega tylko na tym, żeby to sprawdzić i ewentualnie, to co widzę, chociaż też Kacper przez to, że jest samodzielny i inteligentny to on jest taki(w8) II/RT/NPE



Schemat 35. Opracowanie własne. Rozumienie kontroli rodzica w edukacji domowej: rodzic-tutor, Kategoria 2

Rodzice-tutorzy wspierali **uczenie się motywowane zaciekawieniem dziecka.**

-(...)Tak, fascynacja tematami i wychodzimy czasami mocno poza program. Może to jest czasami kosztem właśnie tego że moglibyśmy założyć, zamiast szóstki dostanie piątkę ale to ja mówię tutaj kwestia ocen jest dla nas zupełnie drugorzędna jeśli nie powiedzieć jeszcze niżej.(w4) II/RT/UZ

-Z geografii zrobiliśmy dużą przerwę, bo w momencie kiedy mówiliśmy o sąsiadach Polski, wpadła na pomysł poznania wszystkich flag w całej Europie, wszystkich państw. Na Europie się nie skończyło, bo okazało się, że bardzo fajne mają flagi w Afryce, w Azji no i robiła nam ciągle, nie powiem że ku naszemu zadowoleniu, bo to nie jest mój konik, robiła nam różne konkursy itd. Ale dlaczego o tym mówię. Dlatego, że ona miała czas na własną pasję. To nie było w programie. Można było powiedzieć zmarnowaliśmy kupę dni i godzin. Ale to mówię z przekąsem. Bo my nie zmarnowaliśmy. Ona po prostu zafascynowana tym wszystkim miała na to czas. Mogła się temu poświęcić. Nikt jej nie mówił, że za chwilę jest koniec przerwy czy robimy to, czy robimy tamto(w4) II/RT/UZ

Relacje między dzieckiem i rodzicem w roli tutora były oparte na wzajemnym zaufaniu, szacunku, zrozumieniu i głębokim poznaniu potrzeb i predyspozycji dziecka, wspieraniu procesu przekazywania i urzeczywistniania ważnych, z punktu widzenia rodziców, wartości.

-Mówimy o tych swoich problemach. Żeby wiedziała, że to nie jest tak, że to życie jest usłane samymi sukcesami. Bo nie jest. Nie oszukujmy się (w4) II/RT/UZ

-Więc to też jest bardzo motywujące dla dziecka o on po prostu sam może wpływać na rzeczywistość która go otacza. I od niego to zależy, od jego pracy jak ten dzień się ułoży. To też jest bardzo motywujące bo ma też czas jeżeli wie, że jeżeli szybciej coś zrobi wtedy będzie miał czas na swoje sprawy(w8) II/RT/NPE

-No jeżeli właśnie postawi się akcent na to, że dużo zależy od ciebie, od twojej pacy, od samoorganizacji, to dziecko zauważa, że to nie jest tak jak w szkole. Że niezależnie co by zrobił to i tak będą te lekcje i tak będzie tak samo i tak nigdzie nie będzie mógł wyjść, tylko widzi że dużo zależy od niego. I lepiej się organizuje też ((w8) II/RT/NPE

SPOSOBY PRACY W EDUKACJI DOMOWEJ

RODZICE-TUTORZY przekazywali dzieciom większość odpowiedzialności związanej z planowaniem procesu uczenia się, wyborem sposobów uczenia się i pomiarem efektów kształcenia. Wspierali dziecko w procesie uczenia się kierowanego pasją i zainteresowaniem, dziecko przede wszystkim uczyło się samodzielnie.

2) EFEKTY KSZTAŁCENIA W EDUKACJI DOMOWEJ

EFEKTY KSZTAŁCENIA W EDUKACJI DOMOWEJ

Rodzice deklarowali wyraźny przyrost umiejętności dziecka oraz podkreślali sukces w wyrównaniu zaległości z okresu nauki szkolnej. Dzieci nauczyły się samodzielnego organizowania nauki, brania odpowiedzialności za naukę, wyznaczania celów edukacyjnych; pojawiła się motywacja do nauki. Edukacja domowa pozwoliła na poprawę dobrostanu psychicznego dzieci i rodziców oraz na zacieśnienie więzi rodzinnych, a nawet na zaangażowanie młodszego rodzeństwa do aktywności edukacyjnych starszego rodzeństwa.

Wszyscy rodzice z KATEGORII 2 jednogłośnie **deklarowali przyrost umiejętności i wiedzy dziecka w stosunku do lat poprzednich.**

-Właśnie mówię, że w ogóle to jest niesamowite, jak ruszyliśmy z tą integracją sensoryczną, jak on się zaczął szybko też językowo rozwija (w10) II/RN/S

-Nie było przestrzeni na to, żeby jak on potrzebował, robić mu masaże na przykład jak ma przerwę czy tam go oklepywać, czy jakieś takie dociskania i różne takie rzeczy, które potem jak zaczął to robić od listopada, bardzo, ale to bardzo wspomogły jego proces uczenia się. Bo to widzę po tym jak on pisze, zaczął pięknie pisać ... (w10) II/RN/S

-Pierwsze dwa miesiące to było nadrabianie zaległości z pierwszej klasy i pomału przekonywanie, jeszcze nie jest tak, że jest dzieckiem, które weźmie książkę i czyta samo, to jeszcze troszkę czasu potrzebuje, czyta czytanki całe o deski do deski, czyta polecenia zadań co dla nas jest już sukcesem niesamowitym, bo jeszcze do grudnia był z tym problem, bo ona po prostu robiła zadania na inteligencję, a niekoniecznie wynikające z poleceń. Ona po prostu nie chciała przeczytać polecenia i czasami jej coś nie wychodziło, nie wiedziała dlaczego. (w13) II/RN/UZ/SNOS

Rodzice deklarowali satysfakcję z podjętej decyzji o edukacji domowej z uwagi na **wyrównanie zaległości w wiedzy i umiejętnościach dziecka.**

-Teraz w ogóle jak patrzymy, co się dzieje dookoła w związku z pandemią, to my wygraliśmy edukacją domową i to wygraliśmy bardzo dużo, bo my nie mamy żadnych zaległości.(w13) II/RN/UZ/SNOS

PODMIOTOWOŚĆ DZIECKA W EDUKACJI DOMOWEJ -

SAMOREGULACJA

Dzieci w czasie edukacji domowej rozpoczęły proces budowania samoregulacji, odnoszący się przede wszystkim do obszarów: poznawczego, społecznego i prospołecznego, a także emocjonalnego. Zaczęły rozpoznawać swoje własne strategie uczenia się, samodzielnie planować swoją naukę, dostosowywać różne metody uczenia się do konkretnych problemów. Zbudowały motywację wewnętrzną do nauki (**MOTYWACJA SAMOISTNA**), (nie tylko w kontekście osiągnięcia celu, jakim jest roczny egzamin klasyfikacyjny). Poczują odpowiedzialność za swoją codzienną naukę, a także za domowe środowisko uczenia się.

Edukacja domowa nauczyła dzieci **samodzielnego uczenia się i organizowania pracy własnej, stawiania sobie celów, sumienności i odpowiedzialności za naukę i domowe środowisko uczenia się.**

--(...) Tak że niektóre zagadnienia przelatujemy szybko, nie tracimy na nie niepotrzebnie czasu, a skupiamy się na tym, co sprawia mu trudności, albo na tym, co go interesuje.

(w7) II/RN/UZ/TA

-(...)tak że w domu bardzo szybko zauważył też plusy. Właśnie to, że nie choruje, że się stale dobrze czuje, że ten czas jest taki nie taki szablonowy. Tylko wiele zależy od tego, jak on się postara, też zaczął bardzo pozytywnie dostrzegać. I praca stała się naprawdę łatwa, o on zauważył, że wiele zależy od niego. Od tego w jaki sposób on się zorganizuje po prostu sam. I też zauważyłam, że tu też dużo bardziej uczy dziecko odpowiedzialności. Taka właśnie praca w domu. No jeżeli właśnie postawi się akcent na to, że dużo zależy od ciebie, od twojej pacy, od samoorganizacji, to dziecko zauważa że to nie jest tak jak w szkole. Że niezależnie co by zrobił to i tak będą te lekcje i tak będzie tak samo i tak nigdzie

nie będzie mógł wyjść, tylko widzi że dużo zależy od niego. I lepiej się organizuje też (w8) II/RT/NPE

-Natomiast w edukacji domowej mamy wolność, uczymy się odpowiedzialności dużej, bo to jest duża odpowiedzialność i spoczywająca na dziecku i na rodzicu dużo większa, bo tu już trzeba sobie samemu tak ten czas zorganizować. No i też wiadomo że nie można składać wszystko na jedną chwilę, o to się nie uda, tylko po prostu rzeczywiście dziecko się wtedy uczy dużej odpowiedzialności (w8) II/RT/NPE

Rozpoczęcie realizowania obowiązku szkolnego w formie edukacji domowej spowodowało **wzrost motywacji do nauki,**

-Za półtorej godziny wraca no i też jest tak wypoczęty, znaczy nie jest tak jak w szkole na przerwie, że tam po prostu 10 minut tylko może sobie wyjść tam na godzinę, dwie na ten rower i on rzeczywiście wraca i jest znowu taki właśnie też zmotywowany do pracy. Bo wypoczął, gdzieś tam na słońcu sobie pojeździł na dworze i zupełnie inaczej to wygląda. Nie ma takiego przymusu po prostu, szablonowości (w8) II/RT/NPE

-Więc to też jest bardzo motywujące dla dziecka, że on po prostu sam może wpływać na rzeczywistość która go otacza. I od niego to zależy, od jego pracy jak ten dzień się ułoży. To też jest bardzo motywujące, bo ma też czas jeżeli wie, że jeżeli szybciej coś zrobi, wtedy będzie miał czas na swoje sprawy. (w8) II/RT/NPE

-. (...) Miała na to czas. Sięgnęła do książek i do filmów historycznych, teraz tego jest bardzo dużo, obejrzała z nami masę tych rzeczy i powiem tak. Nie miała z tych tematów egzaminu. Nie robiła tego dlatego że będzie miała piątkę, szóstkę czy coś innego tylko dlatego, że akurat zafascynował ją ten temat (...) (w4) II/RT/UZ

a także **poprawę dobrostanu psychicznego i fizycznego dziecka oraz poprawę samopoczucia rodziców.**

-Mieliśmy inne plany, ale mimo wszystko oceniam ten rok dla niej, dla nas na in plus. Ja jestem niezmeńczona, ponieważ ona ma większe zadowolenie. Nie muszę jej mówić kochanie jeszcze jeden rozdział, jeszcze dwa zadania, bo kartkówka jutro coś, nie. (w4) II/RT/UZ

-Emocjonalnie właśnie to na pewno Adasiowi bardzo dobrze zrobiło. (w7) II/RN/UZ/TA

-Więc może to też był taki powód, to też do innej klasy Kacper nie chciał pójść, no i tak w zasadzie teraz, chociaż przyznam szczerze, że na początku też ciężko mu było jakoś mu się przystosować. Także w domu bardzo szybko zauważył też plusy. Właśnie to, że nie choruje, że się stale dobrze czuje(...) poza tym on właśnie śpiąc określoną ilość czasu, 8-9 godzin śpi, więc długo jak na nastolatka, to sporo, ale też ja widzę jak on jest pełen siły i on ma ochotę po prostu chłonąć tą wiedzę (w8) II/RT/NPE

-Może przez pierwszy miesiąc powiedzmy tak, natomiast moje dziecko bardzo mi pomagało, było tak entuzjastycznie nastawione do tego, że ona nie musi chodzić do szkoły więc jest mi tak bardzo wdzięczna za to, że była w stanie jak siadała do lekcji to ona była w stanie zrobić wszystko i to mi bardzo ułatwiało zadanie, więc była bardzo karna(w11) II/RN/UZ/TA

-I ta frustracja się skończyła i przede wszystkim jest też tak, że my wiemy czego się uczy, wiemy co umie, mamy taki spokój ducha, że wiemy, że nie opuściła, że nie ma zaległości i że nie ma możliwości się prześliznąć z tematem, którego nie rozumie, a nawet jak czegoś nie lubi to odpuszczamy dopiero, jak wiemy, że rozumie i robi podstawowe rzeczy, żeby potem móc pójść dalej, a potem jak widzimy, że robi coś trudniejszego, to czasami wracamy do tego, czego nie rozumie, a co wie i nagle okazuje się, że temat był fajny. (w13) II/RN/UZ/SNOS

Edukacja domowa to czas zacieśniania więzi rodzinnych i wzajemnego poznawania się dzieci i rodziców.

--Poza minusami typu czas wolny dla rodziców, wbrew pozorom to jest dużo plusów, bo my faktycznie znamy nasze dzieci na wylot.(w13) II/RN/UZ/SNOS

-I jak się tego nauczy to on dostrzega, to mówi mamó, tak, nauczyłem się tego i tego, ja już będę mógł jako dorosły będę zarabiać na tym, albo zarabiać na tym albo na tym czyli mam wybór. Mam jakieś zdolności, mam wybór, ja nie będę zmuszony tylko to tylko mogę wybierać w tym, w tym, bo już to, to umiem. I to jest też świetne, żeby pokazać dziecku że ono po prostu w zależności od tego, ile zdobędzie umiejętności, nie tylko tą naukę, wiedzy, która nie oszukujmy się, ale wiedza, zapomnimy ją po prostu po jakimś czasie, ale umiejętności właśnie (w8) II/RT/NPE

Domowa edukacja starszych dzieci stała się inspiracją do edukacyjnej inicjacji i rozwoju obszaru poznawczego młodszego rodzeństwa.

-(...) widzę właśnie jeszcze inną korzyść dla młodszego dziecka. Bo Marta też bardzo dużo skorzystała przy Adasiu. Dwa lata młodszą, Marta ma 5 lat, przychodzi chętnie na lekcje praktycznie codziennie, wtedy kiedy ma ochotę oczywiście, ale w praktyce to tak jest że ona codziennie przychodzi. Zawsze coś chce robić i już nauczyła się płynnie czytać, bardzo dobrze. Płynnie czyta. Liczy też bardzo dobrze no i inne wiadomości też już z pierwszej klasy sobie przyswoiła, że Marta praktycznie już pierwszą klasę ma zaliczoną. (w7) II/RN/UZ/TA

Wśród wywiadów pojawiły się również **negatywne relacje dotyczące efektów domowego nauczania, szczególnie odnośnie trudności uczenia się języków obcych.**

-Chociaż z językiem rzeczywiście z tym angielskim mamy tutaj problem, bo w szkole było łatwiej. W szkole było łatwiej natomiast trzeba będzie tutaj samemu pokombinować żeby to jakoś tam nadrobić, ale to w porównaniu do tych dobrych stron to myślę, że to jest naprawdę taka drobnostka (w8) II/RT/NPE

3) CZAS W EDUKACJI DOMOWEJ

-(...)tak że w domu bardzo szybko zauważył też plusy (...) że ten czas jest taki nie taki szablony (w8) II/RT/NPE

Dużą wagę rodzice przypisywali kategorii **CZAS**, która pojawiała się w wypowiedziach w różnych kontekstach, przede wszystkim w perspektywie spędzania czasu wolnego i **możliwości spędzania większej ilości CZASU RODZINNEGO z dzieckiem.** W relacjach rodziców, czas rodzinny powiązany był z efektywnym wykorzystaniem czasu,.

-No jeżeli właśnie postawi się akcent na to że dużo zależy od ciebie, od twojej pacy, od samoorganizacji to dziecko zauważa że to nie jest tak jak w szkole, gdzie niezależnie co by zrobił to i tak będą te lekcje i tak będzie tak samo i tak nigdzie nie będzie mógł wyjść, tylko widzi że dużo zależy od niego. I lepiej się organizuje też-No to też zależy od rodzica no bo jeżeli rodzic tak to zorganizuje, że ten rodzic będzie biegł za wszystkim i cały czas a to, a to, a zrobiłeś to, tamto, ja tak nie robię. **Ja robię tak że po prostu jeżeli on się postara, to wtedy ja swój czas mu daje. Czyli jeżeli on nie traci czasu to ja mu dodaję swój czas. Na takiej zasadzie, że po prostu nagradzam go swoim czasem poświęconym- jeżeli on nie traci to wtedy jeszcze dokładam mu swój czas** i on widzi, że po prostu tyle rzeczy zdąży zrobić tyle jeszcze poza właśnie planowych, że to go motywuje bardzo też, żebym ja widziała ile ćwiczeń zrobi w danym dniu (w8) II/RT/NPE

-Też my w domu jesteśmy w stanie sobie tak sami rozplanować wszystko. Jak widzę, że ma gorszy dzień, to ja po prostu nie muszę zmuszać, bo ma jakąś określoną partię materiału do przepracowania w danym dniu, tylko widzę że po prostu coś jest nie tak, że tam coś się dzieje takiego, że on po prostu w tym dniu kompletnie siedzi trzy razy dłużej niż innego dnia nad czymś. Więc ja mu daję się wybiegać wtedy i nie mam takiego napięcia, że muszę coś z tym dniem konkretnego zrobić, bo są lekcje, bo jest praca domowa i mogę to właśnie jakoś tak na inny dzień przenieść, gdzieś tam po prostu nadrobić jakiegoś innego dnia albo właśnie też wyjazd jakiś zaplanować (w8) II/RT/NPE

-Adaś jest zadowolony z tego, że może właśnie rozwijać swoje zainteresowania, swoje pasje, że może właśnie spędzać czas z mamą. (...)(w7) II/RN/UZ/TA

CZAS RODZINNY był zarazem CZASEM URZECZYWSIENIA WARTOŚCI

-Mówimy o tych swoich problemach. Żeby wiedziała, że to nie jest tak, że to życie jest usłane samymi sukcesami. Bo nie jest. Nie oszukujmy się (w4) II/RT/UZ

- Trzeba jednak pokazać dziecku że to jest jego szkoła, to jest jego wiedza, ile się nauczy tyle on będzie miał. To nie będzie nasza strata tylko tego dziecka. Jeżeli tego się nie zrobi w danym wieku i to właśnie w młodszym wieku to później jest to bardzo trudne żeby to dziecku po prostu przedstawić, to nie jest tak że my mamy za tym biegać, że to my mamy się tak, my mamy jakoś tak dbać o to żeby on się nauczył tylko jeżeli się nie nauczy to będzie ono traciło a nie my. I tu jest właśnie chyba najtrudniejsze na początku żeby zrobić. Żeby o dziecko miało świadomość, że to jest w jego interesie(W8) II/RT/NPE

-Ma swoje marzenia i jego to rzeczywiście... on też widzi na przykład, to też są takie drobne rzeczy, ale na przykład jak się dziecku po prostu pozwoli coś zrobić, to on np. widzi, że coś już potrafi robić i to też jest takie fajne że ja jemu też wszystkiego nie daję gotowego tylko on musi sam. I jak się tego nauczy to on dostrzeże, to mówi mamo, tak, nauczyłem się tego i tego, ja już będę mógł jako dorosły będę zarabiać na tym, albo zarabiać na tym albo na tym czyli mam wybór. Mam jakieś zdolności, mam wybór, ja nie będę zmuszony tylko to tylko mogę wybierać w tym, w tym, bo już to, to umiem(w8) II/RT/NPE

CZAS RODZINNY JAKO CZAS URZECZYWIŚNIANIA WARTOŚCI

Wspólne rodzinne spędzanie czasu przyczyniło się do zacieśnienia więzi rodzinnych i dostosowania codziennego życia rodziny do potrzeb dziecka. Konsekwencją było rozwinięcie u dziecka postrzegania siebie przez pryzmat bycia członkiem rodziny oraz pojawienie się odpowiedzialności za siebie i jej członków . **CZAS JAKO**

WARTOŚĆ W PEDAGOGICE

Rozmówcy podkreślali znaczenie **swobody organizowania codziennego czasu**. Istotna była **wolność planowania czasu w edukacji domowej**.

-Zresztą nie jesteśmy jakoś związani, już tylko możemy sobie właśnie organizować cały czas. To jest świetne, bo w zasadzie żaden... i edukacja szkolna... i też w żaden inny sposób nie mielibyśmy takiej wolności. Takiej wolności też. Fakt jest faktem, że szkoła jednak uczy takiego, później w pracy, takiego... że mamy te 5 dni roboczych czy 6 i trzeba. (...)No właśnie zachęciło ich to że będziemy mogli sami sobie ten czas jakoś tak ułożyć, że będziemy mogli sami organizować sobie czas, tym bardziej że dużo też jeździmy. Więc to był taki najlepszy chyba sposób, że w edukacji domowej nic nas nie ogranicza (w8) II/RT/NPE

Czas był również wspominany w perspektywie **wspólnie spędzanego czasu szkolnego** z dzieckiem, poświęconego nauczaniu dziecka lub pomocy dziecku we wszelkich sprawach związanych z jego edukacją domową. **Wspólny czas nauki w edukacji domowej to jeden z elementów CZASU RODZINNEGO**.

-Po prostu spędzając z nimi czas (...) spędzamy z nimi czas non stop, znamy je naprawdę na wylot i to jest właśnie też taki plus i taka możliwość wejścia w tą edukację domową. Bo nam na pewno jest dużo łatwiej z tego powodu, bo cały czas wolny spędzamy z dziećmi, więc to jest tak, jakby gdyby ta edukacja takim uzupełnieniem naszego wolnego czasu, który z dziećmi mieliśmy.(w13) II/RN/UZ/SNOS

Kolejnym skutkiem edukacji domowej, w przypadku dzieci, wobec których rodzic pełnił rolę tutora, była **nauka efektywnego wykorzystania czasu w edukacji domowej**.

KOD IN VIVO

CZASOPRZESTRZEŃ EDUKACYJNA EDUKACJI DOMOWEJ- przestrzeń realizowania treści edukacyjnych, uczenia się, wykorzystywana w czasie odpowiednim dla dziecka i rodziny

CZAS WOLNY wiązał się w wypowiedziach rodziców z efektywnym wykorzystaniem czasu

Efektywne wykorzystanie czasu według rodziców to możliwość rozplanowania dnia z uwzględnieniem: naturalnego biologicznego rytmu dziecka, efektywną naukę i optymalnych godzin na wypoczynek, pasje.

Jedną z podstawowych zalet edukacji domowej rodzice wskazywali efektywne wykorzystanie czasu na naukę i wypoczynek, w kontekście odpowiedniej CZASOPRZESTRZENI EDUKACJI DOMOWEJ.

✓ Sukces w obszarze efektywnego wykorzystania czasu w edukacji domowej

-Decydując się na nauczanie domowe chciałam też, by Adaś nie musiał siedzieć w murach szkolnych. Gdy jest ładna pogoda, świeci słońce, wtedy idziemy obowiązkowo na dwór, tak że zawsze korzystamy z ładnej pogody, co nie byłoby możliwe w normalnym trybie nauki. We wrześniu np. w ogóle uczyliśmy się na kocyku w plenerze, na działce, tak że to jest wydaje mi się szczególnie ważne w tym okresie jesienno-zimowym, kiedy dni są krótkie i dzieci muszą siedzieć w szkole w tej najładniejszej porze dnia, gdy jest najcieplej, świeci słońce, a gdy już wychodzą to już zaraz jest ciemno i zimno.(w7) II/RN/UZ/TA

-Teraz ucząc się w domu wygląda to zupełnie inaczej. Bo on po prostu śpiąc określoną ilość godzin wstaje i już się nie może doczekać aż po prostu się weźmie za coś, zacznie się uczyć. Coś robić. Więc widać że to jest naprawdę ważne, żeby ten czas był po prostu zachowany i był taki optymalny też. Też my w domu jesteśmy w stanie sobie tak sami rozplanować wszystko. Jak widzę, że ma gorszy dzień, to ja po prostu nie muszę zmuszać, bo ma jakąś określoną partię materiału do przepracowania w danym dniu, tylko widzę że po prostu coś jest nie tak, że tam coś się dzieje takiego że on po prostu w tym dniu kompletnie siedzi trzy razy dłużej, niż innego dnia nad czymś. Więc ja mu daję się wybiegać wtedy i nie mam takiego napięcia, że muszę coś z tym dniem konkretnego zrobić,

bo są lekcje, bo jest praca domowa i mogę to właśnie jakoś tak na inny dzień przenieść, gdzieś tam po prostu nadrobić jakiegoś innego dnia albo właśnie też wyjazd jakiś zaplanować (w8) II/RT/NPE

-Ale czasem jest tak, że my te lekcje wykonujemy na przykład w momentach, które nam bardziej odpowiadają czyli właściwie czasem jest tak, że jak nam się nie chce usiąść do stołu danego dnia, bo z jakiegoś powodu nie wiem, noc była ciężka, Kalinie rosnęły nogi, to nam się nie chce tego robić i ten dzień, rozruch trwa dłużej. To po prostu robimy te zajęcia z doskoku, czyli ona sobie, leżymy sobie na łóżku i ona po prostu sobie tam rozmawiamy. Ona wykonuje te ćwiczenia w wymiarze takim jaki jej odpowiada, nie robimy sobie limitu, że zrobimy 7. To nie - tylko tak po prostu bardziej to płynie.(w11) II/RN/TA/WW

-On po prostu wie, że nie jest tak jak w szkole, że niezależnie od tego, czy zrobi coś szybciej, czy wolniej, czy się przyłoży czy nie przyłoży, to będzie ciągle tak samo. Tylko jeżeli się przyłoży, zrobi szybciej to on po prostu będzie miał nagrodę za to jakąś. Czyli będzie miał czas dla siebie. Więc to też jest bardzo motywujące dla dziecka o on po prostu sam może wpływać na rzeczywistość która go otacza. I od niego to zależy, od jego pracy jak ten dzień się ułoży. To też jest bardzo motywujące bo ma też czas jeżeli wie, że jeżeli szybciej coś zrobi wtedy będzie miał czas na swoje sprawy (w8) II/RT/NPE

-Więc to też jest bardzo motywujące dla dziecka o on po prostu sam może wpływać na rzeczywistość która go otacza. I od niego to zależy, od jego pracy jak ten dzień się ułoży. To też jest bardzo motywujące, bo ma też czas jeżeli wie, że jeżeli szybciej coś zrobi, wtedy będzie miał czas na swoje sprawy. w8) II/RT/NPE

-(...) Tak że niektóre zagadnienia przelatujemy szybko, nie tracimy na nie niepotrzebnie czasu, a skupiamy się na tym, co sprawia mu trudności, albo na tym, co go interesuje(w7) II/RN/UZ/TA

✓ **Problem w obszarze efektywnego wykorzystania czasu w edukacji domowej**

-(...)to jest dla nas zupełna nowość i konkretnie jeszcze nie wiedziałam, ile czasu na przykład przygotowanie stricte pod kątem egzaminu tak zejdzie, więc tak było, żeby za bardzo nie odpywać gdzieś tam w bok, to było jednak na bazie podręcznika(...)(w2) II/RN/STE

-(...) są problemy właśnie z organizacją czasu (...) ale to wynika bardziej z tego, że Tereska popołudniami chodzi na akademię baletową i ma zajęcia 4 popołudnia, znaczy poniedziałek, wtorek, środa i piątek popołudniami od 17-tej jej nie ma i plus sobota od rana do wczesnego popołudnia też jej nie ma. Więc to zajmuje dużo czasu i w związku z tym też trzeba .jakoś bardziej się sprężyć, żeby sensownie zagospodarować tę resztę czasu (w2) II/RN/STE

CZAS WOLNY w edukacji domowej

Czas na rozwijanie pasji to nagroda za efektywne wykorzystanie czasu nauki w edukacji domowej. Dziecko, które przejmuje odpowiedzialność za własną naukę, uczy się samodzielnie regulować balans pomiędzy czasem nauki i czasem wolnym. dostrzega zależność, pomiędzy efektywnym uczeniem się a czasem wolnym: im bardziej efektywnie będzie wykorzystywał i planował swój czas, tym więcej wolnego czasu wygospodaruje dla siebie w ciągu dnia.

SAMOREGULACJA CZAS JAKO WARTOŚĆ W PEDAGOGICE

Efektywne wykorzystanie czasu na naukę w edukacji domowej pozwala na wolność planowania **czasu wolnego na rozwijanie pasji.**

-Adaś jest zadowolony z tego, że może właśnie rozwijać swoje zainteresowania, swoje pasje, że może właśnie spędzać czas z mamą.(...)(w7) II/RN/UZ/TA

- Dlatego, że ona miała czas na własną pasję. To nie było w programie. Można było powiedzieć zmarnowaliśmy kupę dni i godzin. Ale to mówię z przekąsem. Bo my nie zmarnowaliśmy. Ona po prostu zafascynowana tym wszystkim- miała na to czas. Mogła się temu poświęcić. Nikt jej nie mówił, że za chwilę jest koniec przerwy, czy robimy to, czy robimy tamto(...)(w4) II/RT/UZ

-(...)Miała na to czas. Sięgnęła do książek i do filmów historycznych, teraz tego jest bardzo dużo, obejrzała z nami masę tych rzeczy i powiem tak. Nie miała z tych tematów egzaminu. Nie robiła tego dlatego że będzie miała piątkę, szóstkę czy coś innego tylko dlatego, że akurat zafascynował ją ten temat (...)(w4) II/RT/UZ

- On po prostu wie, że nie jest tak jak w szkole, że niezależnie od tego, czy zrobi coś szybciej, czy wolniej, czy się przyłoży czy nie przyłoży, to będzie ciągle tak samo. Tylko

jeżeli się przyłoży, zrobi szybciej to on po prostu będzie miał nagrodę za to jakąś. Czyli będzie miał czas dla siebie.. Więc to też jest bardzo motywujące dla dziecka, że on po prostu sam może wpływać na rzeczywistość która go otacza. I od niego to zależy, od jego pracy jak ten dzień się ułoży. To też jest bardzo motywujące, bo ma też czas jeżeli wie, że jeżeli szybciej coś zrobi, wtedy będzie miał czas na swoje sprawy. Na swoje jakieś tam rozwijanie swoich zainteresowań też wieczorem, jak coś po prostu zrobi szybko, to będzie miał więcej czasu na te swoje rzeczy. Na rozwijanie pasji, czytanie -natomiast w szkole tak nie było.(w8) II/RT/NPE

-I to też jest świetne, że edukacja domowa daje taką możliwość, że ma się więcej rzeczy właśnie na kształtowanie umiejętności a nie tylko wiedzy. I to też właśnie jest bardzo duży pozytyw. Na przykład mój syn już tam nawet chleb sam piecze w domu. Już od ponad roku piecze chleb na zakwasie. I on jest z tego dumny, robi tam jakieś salatkę, tworzy po prostu różne tam rzeczy i on jest z tego dumny (w8) II/RT/NPE

W KATEGORII 2 rodziców po raz pierwszy pojawił się wątek **braku czasu wolnego dla rodziców**, których dziecko uczy się w formie edukacji domowej.

-Poza minusami typu czas wolny dla rodziców, wbrew pozorom to jest dużo plusów, bo my faktycznie znamy nasze dzieci na wylot.(w13) II/RN/UZ/SNOS

4) SOCJALIZACJA W EDUKACJI DOMOWEJ W CZASIE PANDEMII

W kontekście kontaktów towarzyskich dziecka z innymi dziećmi, rodzice wymieniali stacjonarne i wirtualne spotkania z rówieśnikami z dawnej szkoły lub z znajomymi z zajęć związanych z realizowaniem pasji pozaszkolnych. Rodzice deklarowali, iż **w czasie pandemii kontakty rówieśnicze ich dzieci najczęściej sprowadzały się do wirtualnych spotkań w formie on-line.**

-Nie mieliśmy wątpliwości, że w jakikolwiek sposób psychicznie wpłynie to na Gabrysię. Bo to też byłoby istotne, bo tak jak mówię, wiele zależy właśnie od dziecka. Gabrysia jest bardzo kontaktową osobą, dopóki mogła to chodziła jeszcze, ma takie od lat sobotnie zajęcia połączone nauką śpiewu, z tańcem, z aktorskiej, spędza tam od godziny 10-tej do 13-tej, 14-tej więc teraz na czas tej pandemii to różnie było z przerwami natomiast z różnych, szkoła i kontakt z tą grupą klasową nie był jedynym kontaktem z tą grupą rówieśniczą, więc tutaj nie ma do tej pory problemu. Zresztą ona ma kontakt z tymi kolegami, koleżankami. Ja nie wiem przez jakie oni tam te platformy się kontaktują, ale

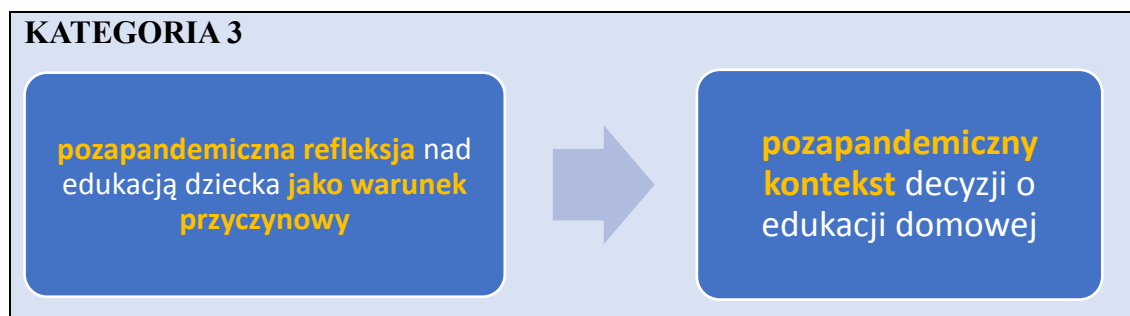
czasami w domu jest u nas tak głośno, jakby pokój Gabrysi był kolegami, koleżankami a oni tam on-line robią jakieś spotkanie. Nawet nam mówiła przez co oni się tam kontaktują, ja tego już nie powtórzę. To jest już ich świat, ich jakieś tam gry, zabawy itd.(w4) II/RT/UZ

-Miał takie wątpliwości-,, ale przecież koledzy” i to już myślę, że teraz nie ma. Bo też na przykład ja mojemu synowi się jakoś tak absolutnie nie ograniczam kontaktów z kolegami. Cały czas ktoś przyjeżdża do nas, albo on biegnie do kolegi i zobaczył że to nie jest tak, że on nie ma kontaktu z kolegami tylko po prostu też może sobie te kontakty sam po prostu organizować. Że owszem, one nie będą takie w takim stylu jak w szkole wszyscy i codziennie i zawsze ale też może sobie właśnie dobierać sam kolegów z kim chce się spotkać, w jaki sposób, w jakich godzinach i też zauważył, że to jest też fajne bo może sam po prostu też nad tą sferą taką właśnie kolegów też sobie zaczął listę robić kolegów, żeby nie zapomniał, że kogoś tam ma.(w8) II/RT/NPE

Pojawiła się również relacja rodzica, który deklarował, iż z uwagi na okres pandemiczny i **brak możliwości aranżowania stacjonarnych spotkań dziecka z grupą innych dzieci w edukacji domowej w szkole macierzystej wpływało negatywnie na wdrażanie dziecka do życia społecznego.**

-Ja myślę, że ten covid bardzo tutaj... (...). Ale on bardzo pokrzyżował nam plany dlatego, że ten program, który sobie założyłam na początku, wdrażania Kaliny do życia społecznego czyli tego, żeby przyjeżdżać do państwa, żeby Kalina wychodziła z dziećmi, żeby miała kontakt z pierwszą klasą, to zupełnie siadło...Nad tym ubolewam bardzo, bo po prostu generalnie baliśmy się i ten krąg covidowy się wokół na zacieśniał cały czas. Tak jest więc mam nadzieję i obiecuję sobie wiele po tym, że jak ten covid się przewali, mimo że jak się wszyscy wyszczepimy to ona będzie bardziej, więcej okazji do tego, żeby ją wdrażać. Bo to jest jej bardzo potrzebne i ona bez tego raczej w takiej zerojedynkowej sytuacji na pewno się nie sprawdzi, czyli tak jak do tej pory, że przychodzi, z nikim się nie zna i musi się z całą klasą zapoznać na hura, nie widzę tego.(W11) II/RN/UZ/TA

3. Analiza poziomu interakcyjnego KATEGORII 3- wywiady: 14,15,16,17,18,19, 20, 21, 22



Schemat 30. Poziom interakcyjny, Kategoria 3. Opracowanie własne.

W **KATEGORII 3** wywiadów warunki przyczynowe i konteksty dotyczące podjęcia działań oporowo-emancypacyjnych odnosiły się do doświadczeń rodziców niezwiązanych z pandemią. Wywiady z rodzicami z KATEGORII 3 przeprowadzałam przed pandemią, w jej trakcie oraz po pandemii, dlatego skategoryzowałam je jako **pozapandemiczne (KATEGORIA 3/ wywiady: 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22)**. Rodzice chętnie opowiadali o swoich poglądach oraz celach związanych z kształceniem i wychowaniem dzieci.

W Kategorii 3 wprowadziłam symbole różnicujące badane rodziny pod względem formy urzeczywistniania edukacji domowej, potrzeb dziecka oraz sposobów rozumienia roli rodzica w edukacji domowej:

➤ nawiązujące do potrzeb dziecka:

NPE- dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z orzeczenia o niepełnosprawności

STE- dziecko ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi, wynikającymi z dysleksji

UZ- dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z uzdolnień kierunkowych lub ogólnych

KP- dziecko w kryzysie psychicznym

TA-TN- dziecko z trudnościami adaptacyjnymi i trudnościami w nauce

KOD IN VIVO

DZIECKO W KRYZYSIE PSYCHICZNYM- dziecko w krytycznym kryzysie psychicznym, który wyklucza kontynuowanie dotychczasową edukację stacjonarną (DKP)

- nawiązujące do formy organizacji i urzeczywistniania edukacji domowej

RW- rodzina wielodzietna

MS- mini-szkoła edukacji domowej

UNS- grupa unschoolingowa

KOO- rodzina w edukacji domowej działająca w kooperatywie

SM- edukacja domowa w strukturach instytucjonalnej szkoły macierzystej

- nawiązujące do rozumienia i urzeczywistniania roli rodzica w edukacji domowej

RN-rodzic nauczyciel

RT-rodzic tutor

RNT-rodzin nauczyciel-tutor

3.1 Doświadczenia i konteksty bezpośrednie działań oporowo- emancypacyjnych rodziców w Kategorii 3. Ocena faktów opresyjnych.

➤ KRYTYKA SZKOLNEJ EDUKACJI

KRYTYKA SZKOŁY

Rodzice zgłaszali wiele krytycznych uwag wobec szkoły, sformułowanych na podstawie obserwacji i analizy szkolnych doświadczeń swoich dzieci: nieefektywne, fragmentaryczne nauczanie; nadmierne skupienie na dydaktyce, kosztem budowania relacji w grupie; budowanie zewnątrzsterowności i uzależnienia swojej samooceny do szkolnych ocen; regres intelektualnej i emocjonalnej formy dziecka; przemęczenie i brak motywacji do nauki; gaszenie przez nauczycieli entuzjazmu do nauki; brak przyzwolenia na popełnianie błędów. Ciągłe ocenianie i stygmatyzacja dzieci przez nauczycieli wypracowuje

wśród uczniów postawę bierności i zewnątrzsterowności, odbiera poczucie sprawczości i nie uczy brania odpowiedzialności za własną edukację. Nie wszystkie dzieci są w stanie przystosować się do zasad, które dyktuje szkoła. Szkoła nie respektuje wytycznych podstawy programowej w zakresie czasu przeznaczanego na nabywanie kompetencji i umiejętności, wyznaczonego kolejnymi etapami edukacyjnymi.

Rodzicielskie rozumienie edukacji i edukacyjnych celów, które wybrzmiało w wywiadach w kategorii 3, stanowiło bazę podjętych przez nich, alternatywnych wobec szkoły, działań oporowych. Działania te, zarówno krótko, jak i długoterminowe, wynikały nie tylko z krytyki bieżących szkolnych doświadczeń swojego dziecka, ale również z własnych doświadczeń szkolnych, o których rodzice wspominali, rekonstruując po kolei wszystkie etapy prowadzące do podjęcia ostatecznej decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej.

Podstawowy zarzut stawiany szkole przez rodziców z KATEGORII 3 to fakt, iż szkoła **nie przygotowuje dziecka do samodzielnego uczenia się, nie buduje motywacji wewnętrznej, a wręcz buduje postawę bierności, zewnątrzsterowności, odbiera poczucie sprawczości i nie uczy brania odpowiedzialności za własną edukację. Szkoła włącza dziecko w rolę biernego ucznia.**

-Ja zanim zaczęły pojawiać się w domu dzieci pracowałam na Uniwersytecie, też jestem doktorem i pracowałam jako adiunkt i miałam też styczność ze studentami. Musiałam ich uczyć, żeby pensum wyrabiać. Tak musiałam uczyć studentów i zauważałam jakby taki proces. Że dzieci przychodziły na studia kompletnie nieprzygotowane do studiowania. Z takimi postawami, żeby nie powiedzieć roszczeniowymi, no bo to też są młodzi ludzie, ale takimi... nieumiejętnością samodzielności, bez samodzielności w uczeniu się. Nie potrafili samodzielnie się uczyć. Bardzo odtwórczo działali.(...) Myśli kielkujące, że ta szkoła nie przygotowuje do życia, nie przygotowuje właśnie do samodzielności, do takiego samokształcenia się, bo to jest podstawa.(...) To było jedno jakby takie doświadczenie zawodowe, jedna motywacja(w19) III/KOO/RN

-W pracy w leśnym przedszkolu pracowałam na pół etatu i kiedy miałam więcej czasu dla Hani, to wtedy to jakoś pięknie płynęło. A kiedy jednak te dwa dni, kiedy mnie nie było, już były zaległości i widziałam, że coś jest nie tak z samodzielnością dziecka. Żeby

chciała kształcić w Hani tę umiejętność samodzielności i samooceny, wewnętrznej motywacji, a to jakoś ja mam wrażenie że robiłam krok do tyłu, a w szkole to były dwa kroki....Ja robiłam krok do przodu, a w szkole to były dwa kroki w tył. Rosły zaległości kiedy odpuszczaliśmy. (w20) III/KOO/RN **Nauczyciele nadmierne skupiają się na nauczaniu, kosztem braku budowania wzajemnych relacji i integracji grup rówieśniczych.**

-Pani głównie była skoncentrowana na nauczaniu.(...) Ona była bardzo dobrze przygotowana pod tym względem, to było super, pomagała córce tam na lekcjach, posadziła ją przy biurku sobie, córka siedziała sam...(...)ale jeżeli chodzi o kwestie takie w klasie integracji to nie była mocna strona tej pani.(w14) III/RN/TA-TN/SM

Edukacja szkolna powoduje **regres intelektualnej formy dziecka oraz gasi entuzjazm do nauki**

-Więc to było niefajne. Ja miałam wrażenie, że Zośka się robi coraz właśnie taka głupsza, coraz mniej wymaga od siebie, coraz mniej wymaga od świata, robi się odtwórcza bardzo, zaczyna działać na zasadzie takiej „ja chcę zadowolić panią nauczycielkę i uzyskać ocenę”, a nie jak się dowiedzieć czegoś, no i też to właśnie dlatego.(w20) III/KOO/RN

-To oczywiście myśląc w takiej długiej perspektywie i to co właśnie dało to przedszkole i właściwie kadra tego przedszkola to to, że panie tam rozbudzają w dzieciach ciekawość i to jest takie dość typowe. To jest coś o czym rozmawiamy z rodzicami i często rodzice, którzy mają starsze dzieci mówią, że potem to się gdzieś w szkole zmienia. I że taką widzą stratę po tym takim fajnym wstępie, że gdzieś to się dzieciom odbiera (w21) III/NPE/UNS/RNT

Rodzice uważali, że **szkolna nauka jest nieefektywna i fragmentaryczna.**

-Nie miałam takich doświadczeń ze swojej szkoły, że przerabialiśmy materiał od początku do końca, a tutaj jak ktoś się zapisuje na egzamin, to znaczy że już jakby ten zakres cały przeczytał, dotknął, przerobił, że go zna. Zawsze tak pamiętam że ze szkoły kończyliśmy ileś tam działów przed końcem podręcznika, tak jakoś mi się... (w20) III/KOO/RN

Kryterium sukcesu szkolnego jest umiejętność przystosowania się do szkoły, ale, w relacjach rodziców, nie każdy posiada umiejętność przystosowywania się do szkolnych zasad.

A teraz jeszcze wracając do moich doświadczeń takich związanych ze szkołą, to o ile chodzi o szkołę podstawową, to miałam o tyle dobrze, no właśnie się potrafiłam dostosować do tych reguł. Ja potrafiłam wysiedzieć, ja wytrzymywałam, ale myśląc o moim dziecku i patrząc jakie jest moje dziecko sobie myślałam, że to gdzieś nie jest dla niej. Taka nasza podstawówka typowa może być dla niej po prostu takim trudnym przeżyciem.(w21) III/NPE/UNS/ RNT

-(...) No i skończyło się to tym, że ona we wrześniu poszła do tej szkoły a w grudniu już była z powrotem na nauczaniu domowym. Więc tak już się chyba zakończyła niestety nasza przygoda ze szkołą, z instytucją analizowaną, i tak. I tak jesteśmy z powrotem u państwa(w14) III/RN/TA-TN/SM

PODMIOTOWOŚĆ DZIECKA W SZKOLE

Dzieci są permanentnie oceniane i stygmatyzowane przez nauczycieli, co prowadzi do nieadekwatnych osiągnięć szkolnych i budowania swojej tożsamości oraz samooceny na podstawie ocen i opinii nauczycieli. Oceniająca postawa nauczycieli wpływa na poczucie stresu i niewiary we własne możliwości i potencjał.

Dziecko definiuje siebie i buduje swoją tożsamość oraz wizję ja-uczeń na bazie ocen i informacji od nauczycieli. Utożsamia swoją wartość i samoocenę przez pryzmat ocen szkolnych, co wpływa na motywację do działania, poczucie sprawstwa i pewności siebie. Brak wsparcia trudności w nauce i trudności adaptacyjnych dziecka, poczucie anonimowości wobec zaburzonej integracji grupowej spowodowanej skupieniem się nauczycieli głównie na dydaktycznej pracy z dziećmi, stygmatyzowanie i demotywiące komentarze nauczycieli mogą prowadzić do zaburzenia kształtowania się poczucia „własnego ja”, postaw wycofania się dziecka i społecznej bierności, efektu Golema lub syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych, może też być źródłem przyszłej fobii szkolnej.

Rodzice bazując na własnych szkolnych wspomnieniach dotyczących sytuacji przewlekłego stresu szkolnego, starają się chronić swoje dzieci przez takimi doświadczeniami, decydując się na edukację domową.

(SAMOOCENA) JA-UCZEŃ JA-PODMIOTOWA JEDNOSTKA

SNOS EFEKT GOLEMA FOBIA SZKOLNA

Rodzice zauważali, że **oceny szkolne zaczęły wpływać na samoocenę dzieci.**

-W lekcjach jej pomagaliśmy, bo jej piętą achillesową jest matematyka. Słabo z tej matematyki sobie słabo radziła, musieliśmy jej w domu pomagać. No ale najgorsze było to, że ona była w II gimnazjum i pani od matematyki któregoś dnia jej tak w ogóle w przelocie jakoś powiedziała, że ona w ogóle nie zda matury z matematyki. Więc to było dla nas słabe po prostu. Bo ona do dzisiejszego dnia to pamięta i jak my siedzimy nad tą matką to ona „mamo, ta pani powiedziała (...) Ona przychodziła do domu no i ją reanimowaliśmy, że tak powiem z tej szkoły, stawialiśmy do pionu, było ok, ale rano ona znowu tam szła (w14) III/RN/TA-TN/SM

-Nie oceniałam wtedy w żaden sposób szkoły bo znałam ją z góry i z własnych doświadczeń. (...) Poza tym że widziałam u siebie jak dużo system we mnie wybił takich rzeczy, które są bez sensu. Nie widziałam tego bezsensu, bo w nim żyłam i to było tak, że ocena mnie określała. Czwórka z biologii była dla mnie jestem słaba, jestem niedobra, tak? (w19) III/KOO/RN

-Bo ja mam różne doświadczenia z edukacji swojej, że nauczyciel chciał być potrzebny, czuć się na stanowisku i wychwycić jednak te luki dla naszego dobra.(...) A tutaj jest, "słuchaj, wiatr w żagle, do przodu", no bo to jest prawda.(w20) III/KOO/RN

-Tak, jak dostawałam 6 byłam super, byłam świetna, dostawałam 4, 3 to byłam słaba, coś było ze mną nie tak. Niestety widzę to też w dzieciach, w znajomych moich dzieci. Tak, że pamiętam taką rozmowę, mam 4 z matematyki, bo nie było ułamków na sprawdzianie, ale mam 4 więc jest ok. Nie umiesz ułamków. I to było takie że dla niego było to niezrozumiałe co z tego że masz jakąś tam czwórkę czy coś skoro czegoś tam nie umiesz co jest ważne(w20). III/KOO/RN

Co ciekawe, w kontekście **stresogennego wpływu szkoły**, rodzice przytaczali argumenty bazując na własnych wspomnieniach doświadczeń z dzieciństwa,

-I te wszystkie rzeczy, w których system człowieka upupia, to bardzo fajnie Gombrowicz to opisał. No więc ja jestem osobą, która się po prostu wewnętrznie sprzeciwia upupieniu. Kiedy byłam dzieckiem nie mogłam z tym nic zrobić. Chorowałam na odmianę fobii szkolnej i rodzice, moja mama zarządziła przeniesienie mnie do pierwszej, jednej z pierwszych powstających społecznych szkół, bo nie widziała sposobu, żeby mnie wyleczyć. Ja miałam permanentne, nieustanne bóle brzucha, ja się moczyłam w nocy,

miałam 7 lat, 8 lat. I to wszystko na tle stresu. Nikt nie wiedział jak sobie z tym poradzić. Po dziś dzień pamiętam jak skończyła się pierwsza klasa i ja wracałam do domu. Pierwszy dzień wakacji. Miałam wrażenie, że urosły mi skrzydła u ramion i mogę latać. Niewiele później nigdy w życiu nie przeżyłam takiego uczucia, ale podobno ludzie się podobnie czują jak wychodzą z więzienia. Jak mają nadzieję na jakieś życie. Ludzie z więzienia wychodzą to często są psychicznie przegrani. Tak że bardzo źle radziłam sobie w pierwszych klasach podstawówki z tym systemem upupiającym na każdym kroku(...) Oczywiście nie chodziłam później nagminnie na węgry, bo u mnie w domu nie było to tolerowane, ale chodzi mi o to, sygnały, które dostawałam jakby od siebie, ze swego organizmu, ze swojej obserwacji, że system szkolny 45 minut przerwa to jest coś, w czym ja się nie odnajduję. W ogóle. I w ogóle wielu ludzi może się w tym nie odnaleźć.(w15) III/NPE/RW/SM/RN

-Mnie to zajęło co najmniej trzy lata, żeby poczuć taką ulgę, żeby na przykład na tych komisjach nie spinać się. Ja na przykład jak brałam udział w konkursach jako dziecko, to było- napięty brzuch, nic nie jem cały dzień w ogóle, bo było spięcie(w19) III/KOO/RN

W opinii respondentów **szkoła nie realizuje założeń podstawy programowej, które dają dziecku trzyletni okres czasu na przyswajanie danej wiedzy i umiejętności:**

-Te trzyletnie bloki nauczania. I w podstawie programowej czy tych wytycznych nawet jest taki zapis że dziecko ma trzy lata na przyswojenie tego. Ale w ogóle nie jest to respektowane, ponieważ dziecko co roku dostaje świadectwo i jest rozliczane z tego programu w I klasie a na przykład niektóre zagadnienia widziałam, że córka dopiero w III klasie to opanowała. I to nie jest niczym złym. Bo ona teraz to umie tylko ona to opanowała ni w II tylko w III klasie. No ale już po prostu w jej głowie było to, że jestem słaba, już tego nie umiem nigdy się tego nie nauczę.(W14) III/RN/TA-TN/SM

➤ **KRYTYKA ORGANIZACJI ŻYCIA W SZKOLE**

W opinii rodziców szkoły borykają się z **brakami kadrowymi wśród nauczycieli** oraz **nadmierną rotacją nauczycieli**, co zaburza harmonijny proces uczenia się i skutkuje brakiem systematycznego realizowania podstawy programowej oraz **nieefektywnie spędzaniem w szkole czasem**.

-I muszę powiedzieć, że chyba w tamtym czasie też była dosyć duża rotacja nauczycieli tak że jedni nauczyciele przychodzili, inni odchodzili, taka była dosyć... Na przykład szczególnie jeżeli chodzi o matematykę, jeszcze angielski, także było bardzo dużo zmian.

I na takim krótkim okresie czasu, jakim jest gimnazjum-dopiero dzieci przychodzą, już druga klasa, i już jest trzecia i już jest koniec-tych zmian chyba było dwie czy trzy (w17) III/MS/RT

-(...) Więc przerwy, odwoływane lekcje, zastępstwa, które tak na dobrą sprawę nie mają nic wspólnego w dużej mierze z przedmiotem, który jest zastępowany, więc to jest takie zabijanie czasu(w16) III/STE/SM/RN

Niedostępność posiłków w związku z **przepelnieniem szkół** była kolejną niedogodnością zgłaszana przez rodziców.

-(...) Oczywiście takie na przykład: palący rówieśnicy, agresywni. Niedostępność np. posiłków, właśnie ten dojazd i powrót ze szkoły. (w16) III/STE/SM/RN

➤ **PERSPEKTYWA TRUDNEJ WSPÓLPRACY I NIEEFEKTYWNEGO WSPARCIA UCZNIÓW Z NIESPECYFICZNYMI POTREZBAMI EDUKACYJNYMI W SZKOLNYCH ODDZIAŁACH INTEGRACYJNYCH**

W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591), w paragrafie 2 ust. 1 i 2 zostało ustalone, iż pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na „rozpoznaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności:

- z niepełnosprawności;
- z niedostosowania społecznego;
- z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- **ze szczególnych uzdolnień;**
- **ze specyficznych trudności w uczeniu się;**
- z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych;
- z choroby przewlekłej;
- z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- z niepowodzeń edukacyjnych;

- z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem
- spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi, ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granic

Jednocześnie przyjęto, że uczeń z niepełnosprawnością to uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane z uwagi na niepełnosprawność. Przepisy prawa określają, że kształcenie specjalne organizuje się dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych:

niesłyszących; słabosłyszących; niewidomych; słabowidzących; z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją; z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym; z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera; z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

PERSPEKTYWA TRUDNEJ WSPÓLPRACY I NIEEFEKTYWNEGO WSPARCIA UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTREZBAMI EDUKACYJNYMI W SZKOLNYCH ODDZIAŁACH INTEGRACYJNYCH

Rodzice ucznia ze zdiagnozowanymi niespecyficznymi potrzebami edukacyjnymi nie zdecydowali się na edukację w systemowej klasie integracyjnej z uwagi na przekonanie o niewydolności instytucji szkoły w zakresie wspierania potrzeb rozwojowych dzieci z SPE. Ten punkt widzenia potwierdził rodzic edukacji domowej, a zarazem dyrektor szkoły stacjonarnej, twierdząc, iż rodzice dzieci z SPE podejmują edukację domową kierowani przeświadczeniem, iż integracja w szkolnych oddziałach integracyjnych będzie zaburzona z uwagi na trudności adaptacyjne dziecka w grupie oraz brak perspektyw spełnienia potrzeb indywidualnych dziecka.

Integracja dziecka z niespecyficznymi potrzebami edukacyjnymi jest bardzo trudna i wręcz niemożliwa do osiągnięcia w przypadku dołączania dziecka do funkcjonującej już grupy rówieśniczej w oddziałach integracyjnych.

-(...) myślę sobie, że skoro my jesteśmy na początku drogi związanej z edukacją to może warto o to nasze dziecko zadbać. W ten sposób właśnie, stwarzając mu być może jakieś cieplarniane warunki, być może wkładając ją w jakąś bajkę, ale jak najbardziej w tej chwili mi to pasuje. Kiedy nie miałam dziecka z orzeczeniem albo w ogóle nie miałam

dzieci, byłam bardzo za taką, takiego mieszania się w grupach społecznych i takiej otwartej np. podstawówki powszechnej. A w tej chwili po prostu patrząc indywidualnie na potrzeby mojego dziecka, wiem, że edukacją muszę się zająć w troszeczkę inny sposób.(w21) III/NPE/UNS/ RNT

-Ale np. moje w ogóle takie przemyślenia a propos edukacji, to ja pamiętam moment kiedy ja w szkole średniej, zdaje się że to była druga lub trzecia klasa, trafiłam na książkę nową Summerhill i przeczytałam o idei, tam nie wiem jakby wdrażanie i włączanie w proces uczenia dzieci tzw. trudnych dzieci. To jest wiadomo, to już było dawno temu, ale mnie to po prostu wtedy jakoś, pamiętam, pewnie już wiele innych książek przeczytałam na temat edukacji, ale tamta chyba była taka pierwsza, że można inaczej. Że można np. dać dzieciom się wybawić tyle ile potrzebują i dopiero zacząć je uczyć. Że tam się bardziej dostosowujemy do tempa dziecka. I to mi gdzieś wróciło właśnie (...)(w21) III/NPE/UNS/ RNT

-A teraz jeszcze wracając do moich doświadczeń takich związanych ze szkołą to o ile chodzi o szkołę podstawową to miałam o tyle dobrze, no właśnie się potrafiłam dostosować do tych reguł. Ja potrafiłam wysiedzieć, ja wytrzymałam, ale myśląc o moim dziecku i patrząc jakie jest moje dziecko sobie myślałam, że to gdzieś nie jest dla niej. Taka nasza podstawówka typowa może być dla niej po prostu takim trudnym przeżyciem.(w21) III/NPE/UNS/ RNT

-Natomiast w szkole takiej integracyjnej, czy specjalnej to tak już jest jakby takie są zastane pewne relacje, że niekiedy rodzice przychodzą, mówią, mają takie poczucie że to dziecko nie robi postępów żadnych i to są ich dzieci, zrobią wszystko żeby te dzieci się rozwijały.(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

➤ PERSPEKTYWA BRAKU WSPARCIA DZIECKA W POWAŻNYM KRYZYSIE PSYCHICZNYM

W relacji rodziców, w dużych szkołach dziecko traci poczucie tożsamości.

-U nas to nie było takie proste, ponieważ tutaj zadecydowało tak naprawdę czynniki zewnętrzne, czyli moje dziecko trafiło do szpitala psychiatrycznego po dwóch próbach samobójczych i było dwukrotnie hospitalizowane. Małgosia kompletnie nas zaskoczyła i dowiedzieliśmy się nagle, że coś się zadziało w szkole takiego, że Gosia nie chce już do niej wracać. My zaczęliśmy szukać różnych alternatyw.(...) w22) III/KP/SM/RT

-Tak. Ja tak naprawdę miałam możliwość dużo wcześniej zabrania dzieci ze szkoły podstawowej, z takiej dużej. No ale właśnie, że „może nie, a może jednak się „przeciagniemy” i bardzo tego żałuję, że ja się nie zdecydowałam jednak wcześniej. I tak naprawdę uważam, że jeżeli rodzic czuje i ma wątpliwości, to znaczy że tak jest i trzeba coś z tym zrobić. I to jest coś... tak naprawdę w takich ogromnych szkołach, ja mam wrażenie, że dzieci tracą poczucie tożsamości i wszyscy jak...jak nauczyciel myśli kwadratowo, to trzeba myśleć tylko o kwadratach. No i nie ma poczucia indywidualności, a tutaj w edukacji jak tylko się chce i tylko można to dziecko może rozwinąć skrzydła (w22) III/KP/SM/RT

Perspektywa braku odpowiedniej współpracy i zrozumienia dla poważnego kryzysu psychicznego dziecka spowodowała podjęcie decyzji o edukacji domowej.

-(...) rozważaliśmy też tryb takiego nauczania indywidualnego poprzez szkołę, ale Gosia miała problem z tym, że nie chciała również widzieć nauczycieli danej szkoły. Stwierdziliśmy, że odcinamy ją kompletnie od tego miejsca w którym była.(w22) III/KP/SM/RT

PERSPEKTYWA BRAKU WSPARCIA DZIECKA W POWAŻNYM KRYZYSIE PSYCHICZNYM

W opinii rodziców i dziecka szkoła nie stwarza właściwych warunków dla dziecka w poważnym kryzysie psychicznym.

PODMIOTOWOŚĆ DZIECKA W KRYZYSIE PSYCHICZNYM

W większych szkołach dziecko traci poczucie tożsamości, jest anonimowe, dlatego problemy nie są przez szkołę w dostrzegane na tyle wcześnie, by zapobiec potencjalnym psychicznym kryzysom.

Szkoły nie wzbudzają zaufania rodziców w kontekście wspierania dzieci będących w poważnym kryzysie psychicznym. Kryzys psychiczny dziecka wymaga odseparowania go od dotychczasowego środowiska szkolnego, które może być potencjalnym źródłem negatywnych bodźców i doświadczeń.

DZIECKO W KRYZYSIE PSYCHICZNYM

➤ KONFLIKTY I PRZEMOC RÓWIEŚNICZA W SZKOLE

Rodzice z KATEGORII 3 zgłaszali problemy związane z **bezradnością lub obojętnością nauczycieli wobec zgłaszanych przez rodziców przypadków szkolnego bullingu.**

-To że ją odroczyliśmy -super- ale jeszcze powinniśmy zapisać ją zupełnie do innej szkoły, nie z tymi samymi dziećmi, nie w naszym rejonie. No ale wszystkiego nie jest człowiek po prostu w stanie przewidzieć i przed wszystkim tego dziecka uchronić. Dzieci dokuczały, dobrze, no to zasygnalizujemy pani wychowawczyni, może jakoś zaradzi. No niestety nie było jakiejś takiej reakcji od pani wychowawczyni, to była II klasa, w III klasie cały czas się to nasilało.(...) No i niestety sytuacja się nie zmieniła, wręcz zaczęła się pogarszać, bo dziewczynki już zaczęły wchodzić w okres dojrzewania, zaczęły się jakieś tam konflikty, córka płakała przed pójściem do szkoły, jak wracała ze szkoły też płakała, więc w IV klasie już zaczęliśmy załatwiać po prostu te wszystkie formalności i od V klasy jest w edukacji domowej(w14) III/RN/TA-TN/SM

Przemoc psychiczna w szkole przyczyniała się do zaburzonego konstruowania tożsamości dziecka

- O ile w pierwszej klasie jeszcze był spokój, bo to one były takimi jeszcze dzieciaczkami-gapami, w drugiej klasie dzieci zaczęły jej po prostu dokuczać. (...)...że ona zapamiętała tą zerówkę i że już oczywiście ona jest jakaś inna. To że ją odroczyliśmy -super- ale jeszcze powinniśmy zapisać ją zupełnie do innej szkoły, nie z tymi samymi dziećmi, nie w naszym rejonie. No ale wszystkiego nie jest człowiek po prostu w stanie przewidzieć i przed wszystkim tego dziecka uchronić. (w14) III/RN/TA-TN/SM

-Natomiast wracając do pytania jakby do meritum inne czynniki. Oczywiście takie na przykład: palący rówieśnicy, agresywni.(...) (w 16) III/STE/SM/RN

Kolejnym problem była, zadaniem rodziców, **łatwa dostępność używek w szkole i agresja.**

-(...) Oczywiście takie na przykład: palący rówieśnicy, agresywni. Niedostępność np. posiłków, właśnie ten dojazd i powrót ze szkoły. (w16) III/STE/SM/RN

PRZEMOC W SZKOLE

Nauczyciele nie reagują lub reagują nieadekwatnie (bagatelizują) na zgłaszane przypadki przemocy rówieśniczej wśród uczniów, nie posiadają wystarczającej wiedzy o sposobach efektywnego rozwiązywania problemów.

Z powodu braku odpowiednich kompetencji i umiejętności w obszarze rozwiązywania rówieśniczych konfliktów, bierna lub nieadekwatna reakcja nauczycieli na przemocowe zjawiska w szkole buduje wśród uczniów postawę biernej tolerancji wobec przemocowych zachowań, jest przyczyną eskalacji przemocy

Rodzice oczekują od nauczycieli pomocy w rozwiązywaniu konfliktów rówieśniczych w szkole. W ich obserwacji szkoła nie pomaga dzieciom w

rozwiązywaniu konfliktów, nie uczy jak je rozwiązywać, pozostawia dziecko samo z problemem.

Bierność szkoły lub nieadekwatne reakcje nauczycieli wobec przemocy powodują zaburzone konstruowanie własnej tożsamości dziecka oraz kryzysy psychiczne uczniów.

PRZEMOC W SZKOLE ROZWIĄZYWANIE KONFLIKTÓW W SZKOLE
JA-OSOBA

➤ NEEFEKTYWNY CZAS SZKOLNY

CZAS DZIECI W SZKOLE

Rodzice uważali, że czas spędzony w szkole przez dzieci jest nieefektywny, gdyż dzieci mają problem z wywiązywaniem się z natłokiem obowiązków

(CZAS JAKO WARTOŚĆ W PEDAGOGICE

Istotne miejsce w relacjach rodziców zajęła **kwestia czasu, który dziecko musiało poświęcać na wywiązywanie się z bieżących obowiązków szkolnych**. Rodzice musieli poświęcać bardzo wiele CZASU RODZINNEGO na wspieranie dziecka w codziennych szkolnych zajęciach, pomimo bardzo dobrych umiejętności dziecka.

-A te zaległości rosły, no to że Hania miała umiejętności, nie miała z tym problemu. Ona miała problem z wywiązywaniem się z obowiązków, z robieniem plakatów, uzupełnieniem ćwiczeń, kółek, wypełnieniem różnych zadań. Ale nie miała z nimi problemu, tylko chodziło o ten czas. A dla nas czas, to znaczy, to odkryliśmy chyba to już teraz w ED, że zarządzamy swoją energią, a nie czasem(w20) III/KOO/RN

Rodzice uważali, że **szkoła w dużym stopniu zawłaszczyła czas rodziny.**

-I opór był bardzo duży przed tym, że szkoła wtargnęła w takiej ilości do naszego życia. I my tego nie chcieliśmy. Odczuwaliśmy to wszyscy. My z Hanią chodziliśmy do trzeciej, do drugiej, do pierwszej klasy i trzeba było ją wspierać, żeby dała radę, chociaż widziałam, że jej umiejętności są bardzo dobre.(w20) III/KOO/RN

Niefektywnie spędzany w szkole czas podczas tzw. zastępstw był również jednym z argumentów krytycznych.

-Więc przerwy, odwoływane lekcje, zastępstwa, które tak na dobrą sprawę nie mają nic wspólnego w dużej mierze z przedmiotem, który jest zastępowany, więc to jest takie zabijanie czasu(w16) III/STE/SM/RN

-Dziecko jest generalnie bardzo aktywne, więc ma szereg zainteresowań i takim pierwotnym motywem było właśnie to, żeby wygenerować trochę więcej czasu na to, żeby mogło realizować się. Po prostu swoje hobby. (w16) III/STE/SM/RN

CZAS RODZICÓW W ZWIĄZKU Z NAUKĄ DZIECI W SZKOLE

Rodzice zmuszeni byli poświęcać dziecku swój **CZAS RODZINNY** na pomoc w wywiązywaniu się ze szkolnych obowiązków, pomimo bardzo dobrych umiejętności dziecka. Szkoła zawłaszczyła większość czasu rodzinnego.

(CZAS JAKO WARTOŚĆ W PEDAGOGICE)

3.2 Roszczenia i aspiracje rodziców

ROSZCZENIA I ASPIRACJE

Roszczenia wobec szkoły i aspiracje rodziców odnośnie edukacji i wychowania swoich dzieci zgłaszane przez rodziców dotyczyły następujących obszarów: indywidualnych potrzeb edukacyjnych dziecka, specjalnych potrzeb edukacyjnych

dziecka, antysystemowego postrzegania edukacji, potrzeb dotyczących kontroli edukacji dziecka i samorealizacji w roli rodzica, potrzeb rodzin wielodzietnych oraz podmiotowych potrzeb dzieci w zakresie wzięcia odpowiedzialności za własną edukację i zarządzanie czasem

➤ ROSZCZENIA I ASPIRACJE RODZICÓW Z KATEGORII 3

NIESPECYFICZNE POTRZEBY EDUKACYJNE DZIECKA

W związku z chorobą dziecka, znacznie utrudniającą realizowanie obowiązku szkolnego w tradycyjnej formie, rodzice zdecydowali się na rozpoczęcie edukacji domowej. Głównym celem rozpoczęcia edukacji domowej było **przygotowanie dziecka do samodzielnego życia poprzez zapewnienie mu optymalnego**, w rozumieniu rodziców, **startu edukacyjnego**.

-Takim nadrzędnym celem jest przygotowanie z mężem, to jest nasz wspólny cel- to jest przygotowanie naszego dziecka do takiego samodzielnego życia. Gdzieś z tego startu, o którym słyszeliśmy, że będzie dramatycznie, jak może być dramatycznie, żeby ona była po prostu samodzielną, potrafiącą o siebie zadbać w życiu osobą(W21) III/NPE/UNS/ RNT

-A to wszystko było.... jakby takim zapalnikiem, była ta choroba mojej córki. Tak to ja bym się może nie zdobyła na decyzję.(...) I dopiero właśnie choroba mojej córki, to taki wyzwalacz, wszystko jest lepsze od zwykłej szkoły. Nawet ta moja prowizorka. I się okazało, że ta prowizorka się bardzo dobrze sprawdza. To jest bardzo dobre rozwiązanie gdzie wcale nie trzeba mieć własnej domowej klasy szkolnej i że można to wiesz w tej prowizorce robić .(w15) III/NPE/RW/SM/RN

WSPARCIE DZIECKA W KRYZYSIE PSYCHICZNYM

Rodzice dziecka w kryzysie psychicznym chcieli odizolować je od dotychczasowego środowiska szkolnego, **zadbać o psychiczny dobrostan, zapewnić indywidualną opiekę terapeutyczną oraz wyrównać zaległości w edukacji**.

- I nagle okazało się, że możemy coś zrobić i ją uratować. I zawalczymy. Nie ukrywam, że osoba tutaj się pojawiła w moim życiu (...), dała mi tutaj też nadzieję, że to się da uratować, czyli pani (.). i tak zawalczylismy. I stąd ten wybór(w22) III/KP/SM/RT

ANTYSYSTEMOWOŚĆ (CHEĆ UNIKNIĘCIA SZKOŁY)

Rodzice dobitnie deklarowali „antysystemowość” oraz zdecydowaną chęć uniknięcia sytuacji realizowania przez dzieci obowiązku szkolnego i nauki w szkolnej instytucji.

-Bo to się sprawdziło i może by się ta metoda spodobała i okazało się że nasza rodzina sensownie funkcjonuje w tym układzie. I tak zostało. Potem kolejne dzieci w to wchodziły naturalnie, tak że główne motywy to była z mojej strony chęć, znaczy było tak. Było to tak jak opisuje Budajczak negatywne, czyli chęć uniknięcia szkoły.(w15) III/NPE/RW/SM/RN

-To jest mój sposób na poradzenie sobie tym problemem. Ja nie toleruję tego systemu, związku z tym nie siedzę w nim, nie narzekam na niego i nie wymyślam, jak mogłabym go zmienić, gdybym go mogła zmienić, tylko się po prostu od niego odcinam. Uważam, że nasz system nie uczy samodzielnego myślenia. (w15) III/NPE/RW/SM/RN

POTRZEBY RODZIN WIELODZIETNYCH

W **rodzinie wielodzietnej**, przejście na edukację domową wszystkich dzieci motywowane było **specyfiką funkcjonowania rodziny**, w której **rodzeństwo tworzy naturalną, zbliżoną wiekowo do siebie grupę**. W rodzinie wielodzietnej decyzja o edukacji domowej wszystkich dzieci, tworzących naturalną grupę rówieśniczą, ułatwia **godzenie zajęć edukacyjnych i pozaszkolnych**.

-Ale myśmy to mieszkanie wynajmowali, to było niepewne, trzeba by było miejsce zamieszkania zmieniać. Dziecko wozić. Jedno dziecko do jednej szkoły, drugie dziecko do drugiej. Logistycznie i organizacyjnie to byłby jakiś katafalk. No i odżyła we mnie wtedy ta myśl o tej edukacji domowej. Okazało się, że edukacja domowa dosyć łatwo dostępna w tym czasie już, można ją było robić w szkołach prywatnych, okazało się, że niedaleko jest szkoła, przekonałam męża metodą delikatnego szantażu, bo powiedziałam mu, że jak dzieci mają chodzić do normalnej szkoły, to on będzie chodził na wywiadówki. On machnął ręką i powiedział: „Dobra. Rób sobie tą edukację domową. Przez rok na próbę, jak będzie ok”. I to zadziało po prostu. Zwyczajnie. Bo to się sprawdziło i może by się ta metoda spodobała i okazało się że nasza rodzina sensownie funkcjonuje w tym układzie. I tak zostało. Potem kolejne dzieci w to wchodziły naturalnie tak że główne motywy to była z mojej strony chęć, znaczy było tak. (w15) III/NPE/RW/SM/RN

--(...)choroba, która wykluczała pójście normalne dziecka do szkoły, ze względu na ryzyko urazów, bezpieczeństwa jej. No a ponieważ miałam też trójkę małych dzieci, druga

córka w podobnym wieku, więc automatycznie miałam jakby naturalną klasę, możliwość jakby takiej naturalnej grupy i stwierdziłam, że najwygodniej będzie w tej sytuacji, zamiast się szarpać ze szkołami, a nawet wtedy miałam na oku szkołę integracyjną.(w15)
III/NPE/RW/SM/RN

-Zaczęło się od tego że nam, mi urodziły się dzieci trójka dzieci, trojaczki i my nie mieliśmy wtedy oddziałów I-III. Mieliśmy tylko od klasy IV do III gimnazjalnej. Tak że IV, V, VII, I, II, III gimnazjum. Więc pomyślałem sobie tak. Że zrobimy sobie to I-III w edukacji domowej a potem dzieci pójdą do IV klasy już normalnie do szkoły, którą prowadzę. No ale tak się stało, że po tych kilku latach tak się w tę edukację domową wkręciliśmy, że zdecydowaliśmy wspólnie z dziećmi, razem że one zostaną w edukacji domowej ponieważ zaczęły rozwijać swoje pasje przede wszystkim muzyka i sporty i tak jak dzisiaj po 14 lat mają treningi dwa razy dziennie na przykład. Nie jest to możliwe pogodzenie. Chodzenie do szkoły i trenowanie. (w18) **III/UZ/RW/SM/RNT**

PRAGNIENIE ZAPEWNIENIA DZIECIOM INDYWIDUALNEJ ŚCIEŻKI EDUKACYJNEJ

CELE PODJĘCIA EDUKACJI DOMOWEJ W ZAKRESIE INDYWIDUALNEGO WSPARCIA DZIECKA

1. Krótkoterminowe – skupienie się na jakości nauczania dziecka (egzamin gimnazjalny/ miniszkoła) oraz nadrobienie zaległości w celu przystąpienia do egzaminu ósmoklasisty
2. Długoterminowe:
 - Wsparcie niespecyficznych potrzeb dziecka (przygotowanie do samodzielnego życia)
 - Wsparcie obszaru emocjonalnego w zakresie samooceny/samokontroli/samomotywacji)
 - Zapewnienie dziecku wolności dysponowania czasem nauki i czasem wolnym

(PODMIOTOWOŚĆ DZIECKA SAMOREGULACJA

W związku z reformą edukacji w roku 2016 zlikwidowane zostały trzyletnie gimnazja (Ustawa z dnia 14.12. 2016. Prawo Oświatowe. Dz. U. 2021 poz. 1082). Wdrożenie

reformy wiązało się ze sporym zamieszczeniem kadrowym wśród nauczycieli-pracowników likwidowanych gimnazjów, którzy zawczasu opuszczali szkoły w poszukiwaniu pracy w szkołach podstawowych i licealnych. Wiazało się to z brakami kadrowymi, które szczególnie dotkliwie odczuli uczniowie klas trzecich, przygotowującego się do egzaminu gimnazjalnego. To właśnie **pragnienie zapewnienia dzieciom stabilnego przygotowania do egzaminu gimnazjalnego** było motywacją do przeciwstawienia się niestabilnej sytuacji w gimnazjach i stanowiło zarazem jeden z powodów rozpoczęcia edukacji domowej.

-Przed wszystkim to była inicjatywa, pomysł jednej z mam w grupach, która zachęciła nas jako rodziców tutaj...kilku zaprzyjaźnionych uczniów. I wystąpiła z takim pomysłem aby właśnie skupić się przede wszystkim też na jakości uczenia, aby dobrać bardzo fajnych nauczycieli. To była taka trochę hybrydowa nauka domowa. Myśmy z grupą 6-ciu uczniów, 5-ciu rodziców, czyli sześciu uczniów, postanowili zorganizować dla naszych dzieci taką miniszkołę w oparciu o homeschooling (...)Naszym głównym celem było również bardzo dobre przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego. I to jest sam pomysł właśnie przyszedł od jednej z mam, która bardzo się angażuje w ogóle w tematy związane ze szkołą. Sama działała w radzie szkoły, w Towarzystwie STO i stąd miała takie bardzo innowacyjne i świeże spojrzenie i wyczuwała tve najważniejsze trendy. I to tak naprawdę to ona nas przekonała do tego, żeby spróbować. (w17) III/MS/RT

Rodzice deklarowali również chęć zindywidualizowania edukacyjnej ścieżki dziecka w kontekście **rozwijania jego motywacji do nauki, zdolności do samooceny, samodzielności i wolności uczenia się bez kar i nagród.**

-W pracy w leśnym przedszkolu pracowałam na pół etatu i kiedy miałam więcej czasu dla Hani, to wtedy to jakoś pięknie płynęło. A kiedy jednak te dwa dni, kiedy mnie nie było, już były zaległości i widziałam, że coś jest nie tak z samodzielnością dziecka. Żebym chciała kształcić w Hani tę umiejętność samodzielności i samooceny wewnętrznej motywacji, a to jakoś ja mam wrażenie że robiłam krok do tyłu, a w szkole to były dwa kroki....Ja robiłam krok do przodu, a w szkole to były dwa kroki w tył. Rosły zaległości kiedy odpuszczaliśmy. (w20) III/KOO/RN

-Zasmakowałam również tego, co proponowałam swoim dzieciom w placówce przedszkolnej, bo żyłam bez nagród i bez kar, wbudowałam tę motywację wewnętrzną i takiego uczucia zaznałam jako pracownik. Że my też między sobą współpracowaliśmy na

zupełnie innym poziomie. I jak już człowiek posmakuje takiej wolności to trudno jest wrócić do tamtego życia. Więc do tej pory nie wróciłam do przedszkola systemowego, zaczęłam szukać takiej szkoły... moja córka była wtedy w III klasie podstawówki i chciałam takiego życia też dla Hani. No na przedszkole to już było za późno, ale szkoła taka właśnie poza takim sztywnym państwowym systemem. Ale przez poszukiwania trafiłam na edukację domową, która była dla mnie odkryciem(w20) III/KOO/RN

Umożliwienie dziecku rozwijania pasji również stanowiło kolejną aspirację rodzicielską.

-No ale tak się stało, że po tych kilku latach tak się w tę edukację domową wkręciliśmy, że zdecydowaliśmy wspólnie z dziećmi razem, że one zostaną w edukacji domowej, ponieważ zaczęły rozwijać swoje pasje. Przede wszystkim muzyka i sport. I tak jak dzisiaj, mają po 14 lat i mają treningi dwa razy dziennie na przykład. Nie jest to możliwe pogodzenie- chodzenie do szkoły i trenowanie. Jakies tam sukcesy powiedzmy już mają więc to ma jakiś tam sens żeby tego nie odpuszczać no i też kochają, uwielbiają muzykę, tak że mają dużo zajęć muzycznych takich stricte instrumentalnych. Tak że skrzypce, gitara, pianino i razem też muzykują, grają, ćwiczą i tworzą taki zespół swój rodzinny nawet no i też oczywiście to jakby sprzyja temu by pozostały nadal w edukacji domowej tak że kończą swoją klasę i nadal w liceum chcą pozostać w edukacji domowej. (w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-Dziecko jest generalnie bardzo aktywne, więc ma szereg zainteresowań i takim pierwotnym motywem było właśnie to, żeby wygenerować trochę więcej czasu na to, żeby mogło realizować się. Po prostu swoje hobby.(w16) III/STE/SM/RN

-Poza ona się bardzo interesuje muzyką. Chodzi na zajęcia wokalne. Na zajęcia teatralne też lubi taki kontakt, jest w ogóle bardzo kontaktową dziewczyną, uśmiechniętą, wesołą i lubi taki kontakt z żywym słowem. Więc chodzi na teatralne zajęcia, na wokalne, chodzi na lekcje gitary i na akrobatykę. To bardzo lubi. To chyba najbardziej. Na akrobatykę.(w14) III/RN/TA-TN/SM

-(...)brakuje samochodu, jedziemy, obiad trzeba tam w jakimś czasie określonym zjeść, był taki dzień, w którym ja wychodziłam z domu przed trzecią zawieźć Natalię na gitarę i Łucję na orkiestrę, a o 3.15 pojawiał się mój ojciec żeby na tą sama orkiestrę zawieźć Helene, bo ona dopiero 3.15 kończyła szkołę. Ja nie mogłam na nią czekać bo byśmy się

spóźniły na gitarę. A ktoś ją musiał zawieźć na czas na orkiestrę, więc ojciec dowoził nam Helenę. (w15) III/NPE/RW/SM/RN

PRAGNIENIE ZAPEWNIENIA DZIECKU MOŻLIWOŚCI SAMODECYDOWANIA O NAUCE I WZIĘCIA ODPOWIEDZIALNOŚCI ZA SWOJĄ EDUKACJĘ

Cel jakim była **nauka samodzielnego uczenia się i brania odpowiedzialności za edukację** motywowała rodziców do rozważania edukacji domowej swoich dzieci.

- Ale były też pozytywne. Bo ja miałam lepszy pomysł, inny pomysł na powadzenie edukacji, na naukę moich dzieci na samoedukację moich dzieci. Że one się nauczą uczyć same, że będą poznawały świat przez doświadczenia, obserwacje, coś czego w szkole jest dosyć mało. Że będziemy miały własny system domowy. Że lekcja będzie trwała dowolną ilość czasu, a nie będą odcięte jednostki 45-minutowe. Że będziemy się uczyć we własnym tempie dostosowując swoją edukację do potrzeb rozwojowych i możliwości dzieci. Więc u mnie bardzo duże znaczenie miały te motywy negatywne z pozytywnymi. (...) A to wszystko było.... jakby takim zapalnikiem, była ta choroba mojej córki. (w15) III/NPE/RW/SM/RN

Rodzice zauważali, że szkoła zagarnia cały czas dziecka, co skutkuje u dziecka **dotkliwym brakiem czasu i przestrzeni wolnej na rozwój i pielęgnowanie pasji**

-Ale przypuszczam że większość rodziców zauważa u swoich dzieci właśnie fakt, że wstawanie o tej godzinie, powiedzmy sobie 6-tej tak, żeby się tam organizować i poświęcić 40 minut na dojazd do szkoły, (tak akurat my wybrałyśmy), no to jest jakieś tam wyzwanie dla dzieciaka i tak podsumowując - właśnie kwestie takie czasowe- to stwierdziłyśmy, że to jest po prostu duże marnowanie tego czasu, krótko rzecz ujmując. Jednocześnie narażając się właśnie na ryzyko różnego rodzaju. (...) takim pierwotnym motywem było właśnie to, żeby wygenerować trochę więcej czasu na to, żeby mogło realizować się. Po prostu swoje hobby. (w16) III/STE/SM/RN

Często inicjatorami odejścia z tradycyjnego systemu szkolnego byli uczniowie w **wieku licealnym**, którzy, **stale demotywowani przez nauczycieli, pragnęli sami zacząć decydować o swojej edukacji.** Ważnym argumentem rodziców w kontekście rozważania alternatywnych wobec szkoły rozwiązań była więc pomoc dziecku, wyrażająca się w akceptacji jego dążeń i poszukiwań alternatywnych rozwiązań

edukacyjnych, wobec widocznego i pogłębiającego się braku motywacji dziecka do nauki.

-Tak, tak. Ja myślę, że uczniowie to bardzo jakby jasno wyrażają, licealiści, że mają dość. Czasami jest tak, że po prostu rodzice widząc, co się dzieje, też mają dość i szukają jakiegoś rozwiązania, spotykamy się, rozmawiamy.(w18)III/UZ/RW/SM/RNT

-Tak, młodzi ludzie widzą, zaczynają jakieś, mają swoje pasje, mają swoje, ktoś tam ma jakąś...interesuje się teatrem, on więcej potrzebuje czasu, żeby.... a nie chodzić do szkoły od godz. 8-ej do 16-tej i słuchać ciągle, że jest beznadziejny (w18) III/UZ/RW/SM/RNT

PRAGNIENIE SAMOREALIZACJI W ROLI RODZICA

Pragnienie samodzielnego edukowania i wychowywania własnych dzieci, jako wyraz samorealizacji i sposób rozumienia roli rodzica, stanowiło kolejny powód rozważenia edukacji domowej. Pragnieniu towarzyszyła **chęć posiadania wpływu na edukację dziecka.**

-Pierwsze to było kiedy mój najstarszy syn był bardzo malutki, miał pół roku i ja już gdzieś tam z banku zostałam wydelegowana za granicę, na jakąś konferencję i wtedy poczułam, że nie chcę tak. Nie chcę go tak. Znaczący pojechałam i tam dopiero na miejscu zrozumiałam, że to nie tak. Nie po to jestem mamą, nie po to to wszystko się dzieje, nie odpowiada mi to. Bardzo się źle czułam wewnątrz, wróciłam szybko do domu, przebukowałam bilety, wcześniej wróciłam z tej konferencji i to było w czerwcu. Już we wrześniu byłam na urlopie wychowawczym w banku, już powiedziałam. Że potrzebuję jednak z czegoś zrezygnować, bo potrzebuję więcej tego czasu, żeby być mamą. Żeby to była główna moja kariera jednak i to jakby ewoluowało. Powolutku te dzieci te dzieci tak zmieniały mój światopogląd i patrzenie na życie. Że to nie na tym świat polega, że ja bardzo potrzebuję być z nimi, jest mi z tym dobrze(w19) III/KOO/RN

-(...)Druga, myślę, że też jakaś moja potrzeba serca. Jak zaczęły się pojawiać dzieci w rodzinie ja też zaczęłam widzieć trochę, że to co robię nie daje mi takiego pełnego spełnienia(w19) III/KOO/RN

-(...)Więc jakby powoli wylaczałam się z niektórych rzeczy, po to właśnie żeby być więcej w domu. Więc to było tak z jednej strony tak jak mówię, widziałam co się dzieje z dorosłymi ludźmi jaki jest produkt jakby szkolny dorosłych ludzi a z drugiej też potrzeba

taka serca. **Chciałam bardziej być mamą.** Przestało mi już to wystarczać.(w19)
III/KOO/RN

-(...) Żeby ci rodzice mieli wpływ. Ja jako rodzic chcę mieć wpływ. Ja jako rodzic chcę mieć wpływ na to, kto z moim dzieckiem pracuje. (...) (w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-Tak więc to się zaczęło od moich dzieci i tak naprawdę, ja zacząłem zastanawiać się, jak można wspierać siebie w edukacji domowej. Więc próbowałem wymyślać jakieś programy edukacyjne, takie że dzieci mogą korzystać z tego, jakieś zajęcia warsztatowe, jakieś zajęcia takie sprawdzające, czy ta podstawa programowa jest już w jakiejś części zrealizowana. No i tak, ponieważ sam byłem dyrektorem szkoły i właścicielem szkoły i rodzicem i organizującym edukację domową dla swoich dzieci, więc wydaje się, że takie głosy do mnie dochodziły, że to jakby wzbudza zaufanie jakby ludzi, którzy chcą sami również podjąć tę odpowiedzialność edukacji swoich dzieci. Więc zgłaszali się do mnie, coraz więcej osób się zgłaszało z roku na rok, mając zaufanie, że ja rozumiem ich potrzeby, bo sam jestem tym edukatorem domowym.(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

CELE PODJĘCIA EDUKACJI DOMOWEJ

PRZEJĘCIE ODPOWIEDZIALNOŚCI ZA EDUKACJĘ DZIECKA =CEL DŁUGOTERMINOWY

- **EDUKACJA DOMOWA JAKO POSTAWA OPORU WOBEC INSTYTUCJI SZKOŁY („antysystemowość”)**
- **EDUKACJA DOMOWA JAKO INDYWIDUALIZACJA ŚCIEŻKI EDUKACYJNEJ DZIECKA** (zapewnienie dziecku optymalnych warunków w celu godzenia edukacji z pasją, wsparcia samostereowności i motywacji dziecka, zapewnienia czasu i przestrzeni na indywidualny rozwój)
- **EDUKACJA DOMOWA JAKO INDYWIDUALIZACJA ŚCIEŻKI EDUKACYJNEJ DLA DZIECI Z NIESPECYFICZNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI** - zapewnienie dziecku optymalnych warunków w celu przygotowania do samodzielnego życia
- **EDUKACJA DOMOWA DZIECKA JAKO FORMA SAMOREALIZACJI W ROLI RODZICA**- -pragnienie samodzielnego nauczania i wychowania dzieci jako sens bycia rodzicem;

- **EDUKACJA DOMOWA JAKO FORMA SAMOREALIZACJI W ROLI RODZICA W RODZINACH WIELODZIETNYCH – –**
zapewnienie dziecku optymalnych warunków w celu usprawnienia organizacji życia rodziny, zapewnienia czasu na integrację rodziny, zaopiekowania się dziećmi z niespecyficznymi potrzebami edukacyjnymi oraz pogodzenia pasji z edukacją;

3.3 Formułowanie podmiotowego potencjału emancypacyjnego

- **Kapitał intelektualny, społeczny i kulturowy rodzin**

KAPITAŁ INTELEKTUALNY RODZICÓW=WYKSZTAŁCENIE RODZICÓW

Rodzice w kontekście rozważania podjęcia edukacji domowej podkreślali wagę swoich pedagogicznych doświadczeń i zainteresowań, wykształcenia oraz umiejętności nabytych w trakcie własnej edukacji.

KAPITAŁ INTELEKTUALNY RODZICÓW A POGLĄDY NA EDUKACJĘ

Rodzice w kontekście rozważania podjęcia edukacji domowej, podkreślali wagę własnego rozumienia edukacji, ukształtowanego wcześniejszymi doświadczeniami kontaktu z alternatywami szkolnymi oraz świadomością swoich praw rodzicielskich odnośnie wyboru rodzaju edukacji dla swojego dziecka.

W relacjach rodziców, proces rozważania alternatywnych rozwiązań wobec szkoły, w tym podjęcia edukacji domowej, wiązał się z wcześniejszymi **doświadczeniami pedagogicznymi wynikającymi z wykształcenia, zainteresowaniem alternatywami edukacyjnymi, które ukształtowały ich podglądy wobec edukacji**. Rodzice w Kategorii 3 chętnie dzielili się informacjami o swojej wiedzy i doświadczeniu pedagogicznym, **które w rezultacie zdefiniowało ich ostateczny wybór edukacyjnej ścieżki dla swojego dziecka**.

-(...)najbardziej zainteresował mnie, zafascynował i interesuje do tej pory pomysł Marshalla Rosenberga. Mówię o idei porozumienia bez przemocy. I nie skończyło się na ulepszeniu komunikacji z dziećmi, ale na zmianie mojego życia. Te warsztaty uświadomiły mi, że jest mi trochę, znaczy...nie jestem autentyczna w pracy w placówce publicznej, ponieważ...taki przykład: konieczna była tablica motywacyjna, dzieci musiały zbierać czarne kropki i serduszka, za dobre i za złe zachowanie, i to był wymóg dyrekcji. Ta tablica u mnie wisiała, ale ja komunikowałam się z dziećmi bez nagród i bez kar. I nie skupiałam się na tej tablicy, Pani dyrektor nie sprawdzała kropek, nie sprawdzała serduszek, więc jakby nie musiałam się z tym tłumaczyć. Ale sama świadomość tego, że nie jestem autentyczna, że udaję że ją mam i że ją używam sprawiła, znaczy to była jedna z wielu rzeczy, że sprawiły, się źle czułam. Może nie czułam się dostatecznie wolna w decydowaniu o tym, jak mogę z tymi dziećmi żyć. No i po 12 latach postanowiłam zmienić pracę.(w20) III/KOO/RN

-Ale np. moje w ogóle takie przemyślenia a propos edukacji to ja pamiętam moment, kiedy ja w szkole średniej, zdaje się, że to była druga lub trzecia klasa, trafiłam na książkę nową „Summerhill” i przeczytałam o idei, tam nie wiem jakby wdrażania i włączania w proces uczenia dzieci tzw. trudnych dzieci. To jest wiadomo, to już było dawno temu, ale mnie to po prostu wtedy jakoś, pamiętam, pewnie już wiele innych książek przeczytałam na temat edukacji ale tamta chyba była taka pierwsza, że można inaczej. Że można np. dać dzieciom się wybawić tyle ile potrzebują i dopiero zacząć je uczyć. Że tam się bardziej dostosowujemy do tempa dziecka. I to mi gdzieś wróciło właśnie w tym, że moje dziecko jest mniej dojrzałe, niż pewnie dzieci z jej rocznika (w21) III/NPE/UNS/ RNT

-Ale tak poznawałam te wszystkie metody na studiach w kolegium bardzo mnie interesowały, szukałam sposobu alternatywnego nauczania. Podobała mi się Montessori bo ona sięgała właśnie po dużo takich rzeczy manipulacyjnych, ale dopiero na studiach magisterskich miałam takie zajęcia, które się nazywały właśnie alternatywne programy nauczania i tam zwiedzałyśmy szkołę. Poznawałyśmy programy, poznawałyśmy podstawy filozoficzne tych programów czyli było tak bardziej naukowe podejście do tego i bywałyśmy też w takich szkołach. Zwiedziłam tam kilka ciekawych miejsc, najciekawsze miejsce które miałam okazję zwiedzić to żydowska szkoła na Woli(...) (w15) III/NPE/RW/SM/RN

-Pierwsza myśl o edukacji domowej pojawiła się, kiedy byłam na studiach i tam się zetknęłam z taką formą edukacji alternatywnej. Natomiast najbardziej mi się spodobała bo uważałam, że najlepiej, że jest po prostu najlepsza, że najbardziej interesująca, najbardziej alternatywna, że można uczyć myślenia bez problemów systemowych, które ten system narzuca, uważam że to jest najlepsze rozwiązanie, najciekawsze.(w15) III/NPE/RW/SM/RN

-Później gdzieś ok. 15 lat temu, 15 – 10 lat temu obserwowałam moich znajomych, którzy mieli dzieci w edukacji domowej, takiej bardzo typowej np. ja się spotykałam z mamą w ciągu dnia, a dziecko się przy okazji tego spotkania uczyło. I wtedy ta mama mi opowiadała trochę o tym właśnie jak jej dziecko się uczy, dlaczego wyjęła ją z tradycyjnej podstawówki i wtedy chyba w ogóle w Polsce i przez takie bezpośrednie doświadczenie zobaczyłam co to jest edukacja domowa. Zaczęłam gdzieś doczytywać i to wróciło do mnie no teraz kiedy mam swoje dzieci(w21) III/NPE/UNS/ RNT

Wykształcenie rodziców miało istotne znaczenie w kontekście posiadanej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, świadomości praw rodziców o wyborze rodzaju edukacji dla dziecka oraz gwaranta świadomości konsekwencji decyzji o edukacji domowej.

-A to co jeszcze mogę powiedzieć, no to ja z wykształcenia jestem psycholożką i też pracuję psychoterapeutycznie z dorosłymi, niekiedy z młodzieżą i gdzieś patrzę na to w jakim momencie są młodzi ludzie i trochę młodzi ludzie na końcu podstawówki czy w szkołach średnich, czy na początku studiów. I trochę mnie przeraża to jak widzę, że dużo młodych wrażliwych osób nie wytrzymuje tempa życia, nie wiem, oczekiwań, które się wobec nich ma. Tego co się dzieje w szkołach czy tego jak doświadczają przemocy rówieśniczej i chyba widząc gdzieś ten koniec wśród znajomych, wśród obcych dzieciaków myślę sobie, że skoro my jesteśmy na początku drogi związanej z edukacją to może warto o to nasze dziecko zadbać.(w21) III/NPE/UNS/ RNT

-12 lat pracowałam w przedszkolu systemowym państwowym, i w międzyczasie byłam na kursach, chciałam po prostu bardziej się komunikować z dziećmi, żeby jakoś tej komunikacji była głębsza, skuteczniejsza. Zaczęłam od różnych kursów, ale tak naprawdę najbardziej, najbardziej zainteresował mnie, zafascynował i interesuje do tej pory pomysł Marshalla Rosenberga. Mówię o idei porozumienia bez przemocy. I nie

skończyło się na ulepszeniu komunikacji z dziećmi, ale na zmianie mojego życia(w20)
III/KOO/RN

- Moje dzieci, chłopcy bardzo dużo programują. Bardzo lubią programować. Więc tutaj jest ta matematyka, dlatego że ja jestem matematykiem, więc zupełnie inaczej idziemy, niż w szkole rzeczywistości edukacyjnej dziecka/ refleksyjnych działań nakierowanych na zmianę(w19) III/KOO/RN

-No i tak, ponieważ sam byłem dyrektorem szkoły i właścicielem szkoły i rodzicem i organizującym edukację domową dla swoich dzieci, więc wydaje się, że takie głosy do mnie dochodziły, że to jakby wzbudza zaufanie jakby ludzi, którzy chcą sami również podjąć tę odpowiedzialność edukacji swoich dzieci. Więc zgłaszali się do mnie, coraz więcej osób się zgłaszało z roku na rok, mając zaufanie, że ja rozumiem ich potrzeby, bo sam jestem tym edukatorem domowym(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-Ja zanim zaczęły pojawiać się w domu dzieci pracowałam na Uniwersytecie, też jestem doktorem i pracowałam jako adiunkt i miałam też styczność ze studentami. Musiałam ich uczyć żeby pensum wyrabiać. Tak musiałam uczyć studentów i zauważałam jakby taki proces. Że dzieci przychodziły na studia kompletnie nieprzygotowane do studiowania. Z takimi postawami, żeby nie powiedzieć roszczeniowymi, no bo to też są młodzi ludzie, ale takimi... nieumiejętnością samodzielności, bez samodzielności w uczeniu się. Nie potrafili samodzielnie się uczyć. Bardzo odtwórczo działali. (w19) III/KOO/RN

-Ale przez poszukiwania trafiłam na edukację domową, która była dla mnie odkryciem, bo studiowałam pedagogikę wczesnoszkolną i przedszkolną przez 5 lat(...).(w20) III/KOO/RN

-Ja chodziłam na takie zajęcia „autorskie programy nauczania” czy „alternatywne programy nauczania”, nie pamiętam już w tej chwili jak się nazywały te zajęcia. Już na uniwersytecie, bo wcześniej byłam w Kolegium Nauczycielskim, tam licencjat robiłam. Na uniwerku trafiłam na bardziej dodatkowy fakultet, o tych programach nauczania mnie to interesowało, alternatywy mnie interesowały zawsze, bo wracając jeszcze wcześniej, poznałam już na licencjacie różne sposoby nauczania. Czyli poznałam i szkołę Montessori, metody nauczania Montessori (w

-No ja, bo ja nie pracuję. Mam na to przede wszystkim czas, siły no i jakieś tam pomysły. Mąż pracuje. Jesteśmy pięcioosobową rodziną, więc on jest jedynym żywicielem rodziny,

aczkolwiek mąż uczy ją języków obcych. W weekendy to robi. Poświęca swój czas. (w14)
III/RN/TA-TN/SM

-Tak naprawdę to dla nas to było ogromne wyzwanie, bo ja pracuję w szpitalu, mąż na szczęście prowadzi własny biznes więc bywał w domu. Myśmy weszli z trybu szkoły takiej nadzorującej państwowej, do nagle zupełnej trochę bezkarności, czyli dziecko samo decyduje o sobie. Więc Gosia z jednej skrajności weszła w drugą skrajność i trzeba było ten nadzór jednak mieć nad nią(w22) III/KP/SM/RT

Rodzice wyraźnie i bezpośrednio deklarowali swoje **antysystemowe** poglądy wobec edukacji.

-To jest mój sposób na poradzenie sobie tym problemem. Ja nie toleruję tego systemu, związku z tym nie siedzę w nim, nie narzekam na niego i nie wymyślam, jak mogłabym go zmienić, gdybym go mogła zmienić, tylko się po prostu od niego odcinam. Uważam, że nasz system nie uczy samodzielnego myślenia (.w15) III/NPE/RW/SM/RN

-Przyznam szczerze, że dla mnie osobiście, gdybym ja była w liceum i wiedziała, że jest taka możliwość, ja sama bym się zdecydowała na edukację domową, bo miałam takie potrzeby w owym czasie, w mojej młodości(w22) III/KP/SM/RT

Rodzice deklarowali, że bardzo istotnym czynnikiem wpływającym na rozważanie alternatywy wobec szkoły był **udział w sieciach społecznych: w społeczności szkolnej swojego dziecka, w kręgu osób prowadzących, współprowadzących edukacyjną działalność lub pracujących zawodowo w sektorze edukacyjnym.**

-Naszym głównym celem było również bardzo dobre przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego. I to jest sam pomysł właśnie przyszedł od jednej z mam, która bardzo się angażuje w ogóle w tematy związane ze szkołą. Sama działała w radzie szkoły, w Towarzystwie STO i stąd miała takie bardzo innowacyjne i świeże spojrzenie i wyczuwała te najważniejsze trendy. I to tak naprawdę to ona nas przekonała do tego, żeby spróbować(w17) III/MS/RT

-Tak się złożyło, że moja przyjaciółka miała przedszkole leśne pod Warszawą i tak się jakoś zgadaliśmy, że ona chce mnie, ja chcę do niej. Prowadziła to przedszkole ostatni rok. I zaczęłyśmy współpracę i ja posmakowałam takiego świata poza systemem, ale jednocześnie bardzo bogatego w doświadczenia. W ogóle poznałam rodziców, jakie mają myślenie, jakie mają plany w stosunku do dzieci, zapoznałam się z innym rytmem dnia, z

innymi wartościami, z innymi relacjami między pracownikiem a pracodawcą. Zasmakowałam również tego, co proponowałam swoim dzieciom w placówce przedszkolnej, bo żyłam bez nagród i bez kar, wbudowałam tę motywację wewnętrzną i takiego uczucia zaznałam jako pracownik. Że my też między sobą współpracowaliśmy na zupełnie innym poziomie. I jak już człowiek posmakuje takiej wolności to trudno jest wrócić do tamtego życia. Więc do tej pory nie wróciłam do przedszkola systemowego, zaczęłam szukać takiej szkoły... moja córka była wtedy w III klasie podstawówki i chciałam takiego życia też dla Hani.(w20) III/KOO/RN

-(...)On musi być w grupie, on musi się socjalizować, to było w mojej głowie. Bardzo potrzebowałam też poznawać rodzinę i gdzieś do nich docierałam. Nawet zorganizowałam jakąś konferencję, żeby tych ludzi jak najwięcej poznać, no i to też było dla mnie odkrycie. To były cudowne rodziny. Jakby myśle, że dla mnie, głównie też dla mojego męża to było takim krokiem przełomowym na decyzję na tak,(w19) III/KOO/RN

- Zaczęło się od tego że nam, mi urodziły się dzieci, trójka dzieci, trojaczki i my nie mieliśmy wtedy oddziałów I-III. Mieliśmy tylko od klasy IV do III gimnazjalnej. Tak że IV, V, VI oraz I, II, III gimnazjum. Więc pomyślałam sobie tak z żoną, że zrobimy sobie to I-III w edukacji domowej, a potem dzieci pójdą do IV klasy już normalnie do szkoły, którą prowadzę. No ale tak się stało, że po tych kilku latach tak się w tę edukację domową wkręciliśmy, że zdecydowaliśmy wspólnie z dziećmi razem, że one zostaną w edukacji domowej, ponieważ zaczęły rozwijać swoje pasje. Przede wszystkim muzyka i sport. I tak jak dzisiaj, mają po 14 lat i mają treningi dwa razy dziennie na przykład. Nie jest to możliwe pogodzenie- chodzenie do szkoły i trenowanie. (w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-No i tak, ponieważ sam byłem dyrektorem szkoły i właścicielem szkoły i rodzicem i organizującym edukację domową dla swoich dzieci, więc wydaje się, że takie głosy do mnie dochodziły, że to jakby wzbudza zaufanie jakby ludzi, którzy chcą sami również podjąć tę odpowiedzialność edukacji swoich dzieci. Więc zgłaszali się do mnie, coraz więcej osób się zgłaszało z roku na rok, mając zaufanie, że ja rozumiem ich potrzeby, bo sam jestem tym edukatorem domowym(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-(...) Możliwości mamy też dobre bo mieszkamy w dużym mieście i mamy wiele gdzieś społeczności grup, które się w ramach tej edukacji domowej spotykają (w21) III/NPE/UNS/ RNT

Perspektywa możliwości **skorzystania z pomocy starszego rodzeństwa** stanowiła również dodatkowy czynnik, który wzmocnił ocenę potencjału emancypacyjnego rodziny.

-Syn jest studentem Politechniki więc pomaga jej w fizyce. Mamy też korepetytorę z Politechniki która pomaga jej w chemii. No bo tutaj nie czułam się na siłach. Z resztą przedmiotów sobie radzimy, z matematyką no to konsultuje się też z synem, jak na razie mówi, że „jestem w formie”(w14) III/RN/TA-TN/SM

KAPITAŁ SPOŁECZNY RODZINY= UDZIAŁ W SIECIACH SPOŁECZNYCH

Rodzice wyraźnie podkreślali **rolę swojego udziału w sieciach społecznych związanych z edukacją**, w kontekście **podjęcia edukacji domowej**.

KAPITAŁ SPOŁECZNY RODZINY= UDZIAŁ W SIECIACH SPOŁECZNYCH

W podejmowaniu ostatecznej decyzji o edukacji domowej pomógł rodzicom udział w prywatnych sieciach społecznych związanych z edukacją alternatywną. Rodzice byli twórcami, współtwórcami lub uczestnikami różnych strukturalnych form edukacji domowej.

KATEGORIE BUNTUJACYCH SIĘ RODZICÓW (WIZJONERZY)

KAPITAŁ SPOŁECZNY RODZINY= DYSPOZYCJE DO DZIAŁANIA=PRZESTRZEŃ

Możliwości organizacyjne rozumiane były przez rodziców w KAT 3 w kontekście dysponowania odpowiednią **PRZESTRZENIĄ DO DZIAŁANIA**. Rozmówcy wskazywali, iż optymalne możliwości zorganizowania edukacji domowej dawała im sytuacja, w której rodzice dysponowali przestrzenią do zorganizowania lekcji, spotkań, warsztatów oraz zajęć dla dzieci.

Rodzice podkreślali, iż bardzo ważne dla nich w kontekście podjęcia decyzji o edukacji domowej, były dyspozycje do przejęcia odpowiedzialności za codzienną naukę i wychowywanie dziecka w postaci **CZASU I PRZESTRZENI na zorganizowanie edukacji domowej (CZAS I PRZESTRZEŃ EDUKACJI DOMOWEJ)**,

W Kategorii 3 wywiadów po raz pierwszy pojawił się temat **zróżnicowanych przestrzeni edukacji domowej**. Główną przestrzenią do praktykowania edukacji

domowej był już nie tylko rodzinny dom lub mieszkanie dziecka, ale również szkoła prywatna, wynajęte czasowo mieszkanie lub pomieszczenie typu „światlica”.

- Ale generalnie to kooperatywy. Znaczy ja jestem taką osobą, że ja potrzebuję ludzi dookoła siebie, więc bardzo potrzebuję też innych mam, z którymi mogę się spotykać, z którymi mogę też czasem powiedzieć, że mam wszystkiego dosyć i to jest bez sensu i potrzebuję też przyjaciółek. Więc tak, działamy w takiej mini-kooperatywie. No to też Ewelina jest z nami tutaj. My szukałyśmy też od dwóch lat, starałyśmy się znaleźć salę taką, że dzieci mogą się spotykać gdzieś, bo dopóki nie mieliśmy sali to było czasem że u mnie były jakieś różne spotkania, tak .jakieś zajęcia i to wszystko się działo wokół mojego domu. Na szczęście od jakiegoś czasu udaje nam się znaleźć tą salę. -A to gdzieś u kogoś jakąś salę wynajmujecie państwo?- Jedna mama miała takie pomieszczenie nad przedszkolem, które prowadzi.(w20) III/KOO/RN

-No właśnie, tutaj w dzielnicy gdzie mieszkamy, właśnie ta mama która była inicjatorką miała puste mieszkanie 2-pokojowe, z którego zrobiliśmy mini-szkolę. Kuchnia, duży pokój i tak naprawdę myśmy mieli nauczanie domowe, czyli nauczanie w mniejszej grupie, ale zachowaliśmy rutynę codziennych lekcji. I codziennego wychodzenia do szkoły, codziennej pracy w grupie.(w17) III/MS/RT

-No i tak, ponieważ sam byłem dyrektorem szkoły i właścicielem szkoły i rodzicem i organizującym edukację domową dla swoich dzieci, więc wydaje się, że takie głosy do mnie dochodziły, że to jakby wzbudza zaufanie jakby ludzi, którzy chcą sami również podjąć tę odpowiedzialność edukacji swoich dzieci. Więc zgłaszali się do mnie, coraz więcej osób się zgłaszało z roku na rok, mając zaufanie, że ja rozumiem ich potrzeby, bo sam jestem tym edukatorem domowym(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

Rodzice podkreślali znaczenie **czasu**, który rodzina może poświęcić **na wspieranie dziecka w edukacji domowej**. Tak jak w poprzednich dwóch kategoriach, również w 3 grupie wywiadów **rodzicem wspierającym na co dzień swoje dziecko w edukacji domowej najczęściej była matka**- niepracująca zawodowo lub świadoma konieczności dostosowania swojego czasu pracy do zmieniającej się sytuacji edukacyjnej dziecka.

-Na pewno bierzemy pod uwagę to że ja się gdzieś musiała trochę dostosować do tych możliwości mojego dziecka, w takim zawodowym aspekcie, co zresztą już robię, kiedy dzieci są w przedszkolu, Po prostu moje dzieci więcej chorują a przez to ja mniej pracuję, ale ja mam swoją działalność, więc ustaliłam sobie ilość klientów, z którymi mogę się

spotykać także, żeby ewentualnie wyrabiać się w tej opiece takiej zwykłej, kiedy dzieci chorują i żeby być dla nich dostępną(w21) III/NPE/UNS/ RNT

-Jak poczuje ten moment to wróce do pracy, bo teraz nie pracuje. Poświęciłam ten rok na edukację domową, sama się odszkolniam i się ucze i przyszły rok chyba jeszcze też nie będę pracowała. Możemy sobie na to pozwolić. Myśle, że nie każdy może, my możemy.(W20) III/KOO/RN

CZAS I PRZESTRZEŃ EDUKACJI DOMOWEJ

Rodzice w kontekście oceniania potencjału emancypacyjnego podkreślali znaczenie dysponowania przestrzenią do realizacji edukacji domowej. Był to teren szkoły prywatnej, świetlica-pomieszczenie przedszkolne oraz mieszkanie wynajęte dla celów szkolnych.

➤ **Definiowanie pól wolności przez rodziców**

WOLNOŚĆ OD	WOLNOŚĆ DO
2. instytucji szkoły	1. samodzielnego
3. konieczności przystosowania się dziecka do szkoły, pomimo trudności adaptacyjnych	zaopiekowania się dzieckiem z niespecyficznymi potrzebami
4. konieczności przystosowania się dziecka do harmonogramu zajęć szkolnych, kosztem pozaszkolnych pasji	edukacyjnymi
5. konieczności przystosowania się rodziców do wymogów, regulaminów i obowiązków dyktowanych przez szkołę	2. edukowania własnych dzieci z uwagi na nietolerowanie instytucji szkoły
6. bierności i braku poczucia sprawczości	3. swobodnego planowania czasu na rodzinną integrację,
7. zewnątrzsterowności,	edukację i pasje
8. braku odpowiedzialności za własną edukację	dziecka

9. bycia anonimowym	4. wyboru
10. braku wsparcia w zakresie budowania relacji w grupie	najlepszych
11. braku czasu na rozwój pasji	nauczycieli dla
12. nieefektywnej nauki	swojego dziecka
13. regresu intelektualnej formy dziecka	5. rozwijania pasji
14. szkolnego stresu	dziecka
15. wpływu ocen szkolnych na samoocenę dzieci	6. rozwijania
16. braku przyzwolenia na kształtowanie umiejętności w tempie dostosowanym do potrzeb dziecka	motywacji dziecka
17. nieefektywnie spędzanego w szkole czasu,	do nauki
18. przepełnionych klas szkolnych i braku dostępu do szkolnych posiłków	25. edukacji bez kar i
19. perspektywy trudnej współpracy ze szkołą w zakresie wsparcia uczniów z niespecyficznymi potrzebami edukacyjnymi	nagród
20. braku zrozumienia i wsparcia dziecka w kryzysie psychicznym	26. przejęcia przez
21. bezradności i obojętności nauczycieli na przemoc w szkole	dziecko
22. przemocy i łatwego dostępu używek w szkole	odpowiedzialności
23. poświęcania większości czasu wolnego dziecka na wywiązywanie się ze szkolnych obowiązków	za swoją edukację
	27. samorealizacji
	jako rodzic
	28. bezpośredniego
	wpływu na
	edukację i
	wychowanie
	dziecka
	29. wspierania
	potencjału
	intelektualnego
	dziecka
	30. swobody aranżacji
	przestrzeni
	edukacyjnej
	31. indywidualnej
	opieki nad
	dzieckiem w

24. zawłaszczania czasu wolnego rodziny przez szkołę	kryzysie psychicznym
--	----------------------

WOLNOŚĆ OD	WOLNOŚĆ DO
<ol style="list-style-type: none"> 1. instytucjonalnej nauki w szkole 2. legitymizacji wtórnej społecznej roli ucznia biernego, zewnątrzsterownego, zdemotywowanego, przemęczonego 3. kształtowania zaburzonej tożsamości dziecka na bazie: pomiaru efektów kształcenia, informacji zwrotnej od nauczycieli, biernego przyzwolenia na przemoc 4. kryzysów psychicznych mających swoje źródło w szkole (fobia, SNOS, efekt Golema) 5. nieefektywnej integracji dzieci ze specjalnymi 	<ol style="list-style-type: none"> 1. nauki w domu na własnych zasadach 2. zarządzania czasem jako wartością w pedagogice 3. wyboru odpowiedniej formy edukacji domowej 4. tworzenia nowych form edukacji domowej 5. wyboru metod i narzędzi edukacyjnych 6. rozwijania samosterowności dziecka 7. wspierania podmiotowości dziecka i kształtowania prawidłowej tożsamości dziecka:

<p>potrzebami edukacyjnymi</p> <p>6. nieefektywnej edukacji szkolnej, niedostosowanej do indywidualnych potrzeb dziecka</p> <p>7. braku strategii rozwiązywania problemów w szkole</p> <p>8. przemocy w szkole</p>	<p> pewności siebie, samooceny, motywacji samoistnej</p> <p>8. kontroli edukacji dziecka</p> <p>9. realizowania się w roli rodzica-nauczyciela-</p>
--	---

➤ **Strategie działań oporowych rodziców**

DZIAŁANIA RODZICÓW OPARTE NA SPRZECIWIĘ Działania rodziców i dzieci, które miały na celu znalezienie alternatywnego wyjścia z systemowej szkoły, niespełniającej oczekiwań i niezaspokajającej potrzeb dzieci, przybierały różne formy: od biernego wyczekiwania na samoistne „wygaszenie” problemu, poprzez nieudane próby powrotu do szkoły instytucjonalnej, do tworzenia lub współtworzenia alternatywnych form edukacji domowej. **KATEGORIE BUNTUJĄCYCH SIĘ RODZICÓW** (Babicka-Wirkus, 2019a, s.222)

DZIAŁANIA RODZICÓW W SZKOLE– BIERNĄ STRATEGIA CZEKANIA

W obliczu problemu związanego z bullyingiem w szkole i trudnościami adaptacyjnymi dziecka, **rodzice wybrali strategię biernego oczekiwania i obserwowania zachowania dziecka w starszych klasach.**

- Jeszcze była w tej III klasie się zastanawialiśmy trochę, naczytaliśmy trochę, pytaliśmy. No ale mówimy: "dobrze, niech pójdzie do IV klasy, zobaczymy w ogóle jak sobie poradzi z nauką, no i będzie zmiana wychowawcy". No i niestety sytuacja się nie zmieniła, wręcz zaczęła się pogarszać, bo dziewczynki już zaczęły wchodzić w okres dojrzewania, zaczęły się jakieś tam konflikty, córka płakała przed pójściem do szkoły, jak wracała ze szkoły też płakała, więc w IV klasie już zaczęliśmy załatwiać po prostu te wszystkie formalności i od V klasy jest w edukacji domowej (w14) III/RN/TA-TN/SM

DZIAŁANIA RODZICÓW W SZKOLE – CZYNNA STRATEGIA DZIAŁANIA

Po dłuższym okresie edukacji domowej, jedna z rodzin zdecydowała się na powrót do szkoły stacjonarnej, zakończony ponownym podjęciem edukacji domowej. **Próby powrotu do instytucjonalnej szkoły zakończone ponownym podjęciem edukacji domowej** są charakterystycznym przykładem strategii działania opartej na próbach adaptowania dziecka do niekorzystnego dla psychiki dziecka, środowiska szkolnego.

-A czy córka na przykład nie chciała w międzyczasie, nie myślała żeby wrócić do szkoły?

-Tak, myślała o tym, my też myśleliśmy o tym i podjęliśmy taką próbę. To było w II klasie gimnazjum.(...) więc jak ona znowu wpadła w ten kołowrót tego wstawania, przychodzenia o 16-tej do domu, o 17-tej siadała do lekcji. W lekcjach jej pomagaliśmy bo jej piętą achillesową jest matematyka. Słabo z tej matematyki sobie słabo radziła, musieliśmy jej w domu pomagać. No ale najgorsze było to, że ona była w II gimnazjum i pani od matematyki któregoś dnia jej tak w ogóle w przelocie jakoś powiedziała, że ona w ogóle nie zda matury z matematyki. Więc to było dla nas słabe po prostu. Bo ona do dzisiejszego dnia to pamięta i jak my siedzimy nad tą matką to ona mamó ta pani powiedziała.(...) No i skończyło się to tym, że ona we wrześniu poszła do tej szkoły a w grudniu już była z powrotem na nauczaniu domowym. Więc tak już się chyba zakończyła niestety nasza przygoda ze szkołą, z instytucją analizowaną, i tak. I tak jesteśmy z powrotem u państwa(w14) III/RN/TA-TN/SM

Jednym z rozwiązań, które wdrożył rodzic, będący właścicielem szkoły prywatnej, było **rozszerzenie profilu szkoły stacjonarnej o ofertę edukacji domowej**

-Tak więc to się zaczęło od moich dzieci i tak naprawdę, ja zacząłem zastanawiać się, jak można wspierać siebie w edukacji domowej. Więc próbować wymyślać jakieś programy edukacyjne, takie że dzieci mogą korzystać z tego, jakieś zajęcia warsztatowe, jakieś zajęcia takie sprawdzające, czy ta podstawa programowa jest już w jakiejś części zrealizowana. No i tak, ponieważ sam byłem dyrektorem szkoły i właścicielem szkoły i rodzicem i organizującym edukację domową dla swoich dzieci, więc wydaje się, że takie głosy do mnie dochodziły, że to jakby wzbudza zaufanie jakby ludzi, którzy chcą sami również podjąć tę odpowiedzialność edukacji swoich dzieci. Więc zgłaszali się do mnie, coraz więcej osób się zgłaszało z roku na rok, mając zaufanie, że ja rozumiem ich potrzeby, bo sam jestem tym edukatorem domowym(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

Kolejnym przykładem działań oporowych wobec systemu edukacyjnego były **próby odroczenia obowiązku szkolnego dziecka z uwagi na orzeczenie o niespecyficznych potrzebach edukacyjnych dziecka.**

-Myślałam o odroczeniu, czyli to żeby poszła do szkoły i powtarzała zerówkę, bo w tej chwili robiła zerówkę w przedszkolu, ale właśnie jakby zmieniliśmy w ogóle kierunek i to będzie ta edukacja jednak domowa.(w21) III/NPE/UNS/ RNT

Rodzice w trakcie poszukiwań alternatywnych rozwiązań wyjścia z kryzysowej sytuacji **rozważali tryb nauczania indywidualnego.**

_-To znaczy tak, rozważaliśmy, ponieważ się tyle działo, że ja już niektóre rzeczy wyeliminowałam chyba. Rozważaliśmy też tryb takiego nauczania indywidualnego poprzez szkołę, ale Gosia miała problem z tym, że nie chciała również widzieć nauczycieli z danej szkoły. Stwierdziliśmy, że izolujemy ją kompletnie od tego miejsca, w którym była. (W22) III/KP/SM/RT

Kolejną strategią mającą na celu pomoc dziecku w poważnym kryzysie psychicznym było **rozważenie powtarzania roku nauki.**

-(...) Malgosia kompletnie nas zaskoczyła i dowiedzieliśmy się nagle, że coś się zadziało w szkole takiego, że Gosia nie chce już do niej wracać. My zaczęliśmy szukać różnych alternatyw. Na początku stwierdziłam, że odpuszczamy ten rok i dajemy córce spokój żeby odpoczęła, zdystansowała się, zwłaszcza że to było po pandemii pierwszy rok, kiedy dzieci wróciły normalnie, stacjonarnie do szkół i rozważaliśmy różnego typu sytuacje. Pogodziliśmy się z tym, że jednak dziecko... ten rok, bo to była 8 klasa, kluczowa.(w22) III/KP/SM/RT

Przed podjęciem decyzji o edukacji domowej, rodzice **rozważali zapisanie dziecka z niespecyficznymi potrzebami edukacyjnymi do klasy integracyjnej lub szkoły integracyjnej**

-Ja nawet wtedy miałam na oku szkołę integracyjną, bo mieszkaliśmy w takim miejscu. Ale myśmy to mieszkanie wynajmowali, to było niepewne, trzeba by było miejsce zamieszkania zmieniać. Dziecko wozić. Jedno dziecko do jednej szkoły, drugie dziecko do drugiej. Logistycznie i organizacyjnie to byłby jakiś katatafalk. No i odżyła we mnie wtedy ta myśl o tej edukacji domowej. I to zadziało po prostu. Zwyczajnie. Bo to się sprawdziło i może by się ta metoda spodobała i okazało się że nasze rodzina sensownie

funkcjonuje w tym układzie. I tak zostało. Potem kolejne dzieci w to wchodziły naturalnie, tak że główne motywy to była z mojej strony chęć, znaczy było tak. Było to tak jak opisuje Budajczak negatywne, czyli chęć uniknięcia szkoły.(w15) III/NPE/RW/SM/RN

- Tylko ja mówię z perspektywy tutaj akurat, o starszej córce mówię, z perspektywy rodzica dziecka z orzeczeniem. No i po takim doświadczeniu, dobrym doświadczeniu, które mamy z przedszkolem, trudno było mi sobie wyobrazić że dam dziecko do placówki takiej powszechnej, gdzie będzie duża klasa. Rozważałam oczywiście jakieś klasy integracyjne, ale jednak myślę sobie, że to cały czas za dużo. Że ja wiem, że moje dziecko nie może być przebodźcowane, że duża szkoła, dużo dzieci, dużo hałasu gdzieś będzie jej okupione takimi stanami po, gdzie będzie potrzebowała odreagować. No i zastanawialiśmy się po prostu nad rodzajem. Czy to ma być jakaś szkoła do której ją wyślemy, zastanawialiśmy się razem z mężem czy to ma być właśnie jakaś szkoła społeczna i w ten sposób mniej więcej doszliśmy do tego jednak że chyba właśnie byłaby to edukacja domowa ale w jakiejś grupie. (w21) III/NPE/UNS/ RNT

DZIAŁANIA RODZICÓW POZA SZKOŁĄ- STRATEGIE ODCHODZENIA OD SYSTEMU SZKOŁY INSTYTUCJONALNEJ

Poszukiwania alternatywy wobec szkoły stacjonarnej zakończyły się **podjęciem rocznej współpracy kilkorga rodzin, która zaowocowała założeniem mini- szkoły**.

-Przede wszystkim to była inicjatywa, pomysł jednej z mam w grupach, która zachęciła nas jako rodziców tutaj...kilku zaprzyjaźnionych uczniów. I wystąpiła z takim pomysłem, aby właśnie skupić się przede wszystkim też na jakości uczenia, aby dobrać bardzo fajnych nauczycieli. To była taka trochę hybrydowa nauka domowa. Myśmy z grupą 6-ciu uczniów, 5-ciu rodziców, czyli sześciu uczniów, postanowili zorganizować dla naszych dzieci taką miniszkołę w oparciu o homeschoolnig, czyli każde dziecko znaleźliśmy nauczycieli, którzy byliby chętni uczyć tych najważniejszych przedmiotów, które były w III klasie gimnazjum, którzy przygotowują... Naszym głównym celem było również bardzo dobre przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego(w17) III/MS/RT

Kolejnym sposobem na odejście od systemowego nauczania było wspólne **założenie mikrokooperatywy**,

- Ale generalnie to kooperatywy. Znaczący ja jestem taką osobą, że ja potrzebuję ludzi dookoła siebie, więc bardzo potrzebuję też innych mam, z którymi mogę się spotykać, z

którymi mogę też czasem powiedzieć, że mam wszystkiego dosyć i to jest bez sensu i potrzebuję też przyjaciółek. Więc tak, działamy w takiej minikooperatywie. No to też Ewelina jest z nami tutaj. My szukałyśmy też od dwóch lat, starałyśmy się znaleźć salę taką, że dzieci mogą się spotykać gdzieś, bo dopóki nie mieliśmy sali to było czasem że u mnie były jakieś różne spotkania, tak .jakieś zajęcia i to wszystko się działo wokół mojego domu. Na szczęście od jakiegoś czasu udaje nam się znaleźć tą salę. -A to gdzieś u kogoś jakąś salę wynajmujecie państwo?- Jedna mama miała takie pomieszczenie nad przedszkolem, które prowadzi.(w20) III/KOO/RN

A także zbudowanie struktur edukacji domowej przy szkole stacjonarnej.

-Tak więc to się zaczęło od moich dzieci i tak naprawdę, ja zacząłem zastanawiać się, jak można wspierać siebie w edukacji domowej. Więc próbowałem wymyślać jakieś programy edukacyjne, takie że dzieci mogą korzystać z tego, jakieś zajęcia warsztatowe, jakieś zajęcia takie sprawdzające, czy ta podstawa programowa jest już w jakiejś części zrealizowana. No i tak, ponieważ sam byłem dyrektorem szkoły i właścicielem szkoły i rodzicem i organizującym edukację domową dla swoich dzieci, więc wydaje się, że takie głosy do mnie dochodziły, że to jakby wzbudza zaufanie jakby ludzi, którzy chcą sami również podjąć tę odpowiedzialność edukacji swoich dzieci. Więc zgłaszali się do mnie, coraz więcej osób się zgłaszało z roku na rok, mając zaufanie, że ja rozumiem ich potrzeby, bo sam jestem tym edukatorem domowym(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

3.4 Konsekwencje działań oporowo-emancypacyjnych

Rodzice w KATEGORII 3 poszukiwali alternatyw wobec szkoły instytucjonalnej motywowani przede wszystkim własnymi poglądami i podejściem do edukacji, które wyewoluowało na podstawie własnych doświadczeń w obszarze pedagogiki. Doświadczenia związane były ściśle z pedagogicznym wykształceniem, nauczycielskim zawodem lub aktywnym udziałem w sieciach edukacyjnych, który to wpłynął na nabywanie przez rodziców świadomości istnienia alternatyw wobec szkoły systemowej. Konsekwencją działań rodziców, które miały na celu przede wszystkim poszukiwania alternatywnych rozwiązań edukacyjnych wobec szkoły instytucjonalnej, było **podjęcie decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej.**

Legitymizacja wtórna edukacji domowej na poziomie biograficznym- była pozytywna

Rodzice w KATEGORII 3 ostatecznie podjęli decyzję o rezygnacji z rozpoczęcia edukacji w szkole lub zabranii dzieci ze szkoły na okres krótko- lub długoterminowy oraz podjęciu edukacji domowej. Rekonstruuując sensy i znaczenia, jakie rodzice nadawali konsekwencjom tej decyzji, zidentyfikowałam **pozytywną** legitymizację wtórną edukacji domowej na poziomie biograficznym. Opowiadając o konsekwencjach podjęcia decyzji o edukacji domowej, rodzice formułowali opinie odnosząc się do swoich prywatnych rodzinnych doświadczeń.

No i niestety sytuacja się nie zmieniła, wręcz zaczęła się pogarszać, bo dziewczynki już zaczęły wchodzić w okres dojrzewania, zaczęły się jakieś tam konflikty, córka płakała przed pójściem do szkoły, jak wracała ze szkoły też płakała, więc w IV klasie już zaczęliśmy załatwiać po prostu te wszystkie formalności i od V klasy jest w edukacji domowej. Jest w edukacji domowej, skończyła szkołę podstawową, zdała test 6-klasisty w edukacji domowej, skończyła gimnazjum edukacji domowej no i teraz jest zapisana do liceum w edukacji domowej i zamierza zdać maturę w tym systemie.(w14) III/RN/TA-TN/SM

-Ale myśmy to mieszkanie wynajmowali, to było niepewne, trzeba by było miejsce zamieszkania zmieniać. Dziecko wozić. Jedno dziecko do jednej szkoły, drugie dziecko do drugiej. Logistycznie i organizacyjnie to byłby jakiś katafalk. No i odżyła we mnie wtedy ta myśl o tej edukacji domowej. Okazało się, że edukacja domowa dosyć łatwo dostępna w tym czasie już, można ją było robić w szkołach prywatnych, okazało się, że niedaleko jest szkoła, przekonałam męża metodą delikatnego szantażu, bo powiedziałam mu, że jak dzieci mają chodzić do normalnej szkoły, to on będzie chodził na wywiadówki. On machnął ręką i powiedział: „Dobra. Rób sobie tą edukację domową. Przez rok na próbę, jak będzie ok”. I to zadziałało po prostu. Zwyczajnie. Bo to się sprawdziło i może by się ta metoda spodobała i okazało się że nasza rodzina sensownie funkcjonuje w tym układzie. I tak zostało. Potem kolejne dzieci w to wchodziły naturalnie tak że główne motywy to była z mojej strony chęć, znaczy było tak .(w15) III/NPE/RW/SM/RN

-Powiem pani tak. Dziecko jest generalnie bardzo aktywne, więc ma szereg zainteresowań i takim pierwotnym motywem było właśnie to, żeby wygenerować trochę

więcej czasu na to, żeby mogło realizować się. Po prostu swoje hobby(w16)
III/STE/SM/RN

-Myśmy z grupą 6-ciu uczniów, 5-ciu rodziców, czyli sześciu uczniów, postanowili zorganizować dla naszych dzieci taką miniszkołę w oparciu o homeschooling, czyli każde dziecko znaleźliśmy nauczycieli, którzy byliby chętni uczyć tych najważniejszych przedmiotów, które były w III klasie gimnazjum, którzy przygotowują... Naszym głównym celem było również bardzo dobre przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego(w17)
III/MS/RT

-Zacząło się od tego że nam, mi urodziły się dzieci trójka dzieci, trojaczki i my nie mieliśmy wtedy oddziałów I-III. Mieliśmy tylko od klasy IV do III gimnazjalnej. Tak że IV, V, VII, I, II, III gimnazjum. **Więc pomyślałem sobie tak. Że zrobimy sobie to I-III w edukacji domowej a potem dzieci pójdą do IV klasy już normalnie do szkoły, którą prowadzę. No ale tak się stało, że po tych kilku latach tak się w tę edukację domową wkręciliśmy że zdecydowaliśmy wspólnie z dziećmi, razem że one zostaną w edukacji domowej ponieważ zaczęły rozwijać swoje pasje przede wszystkim muzyka i sporty i tak jak dzisiaj ma po 14 lat mają treningi dwa razy dziennie na przykład. (w18)**
III/UZ/RW/SM/RNT

-Więc jakby powoli wylączałam się z niektórych rzeczy, po to właśnie żeby być więcej w domu. Więc to było tak z jednej strony tak jak mówię, widziałam co się dzieje z dorosłymi ludźmi jaki jest produkt jakby szkolny dorosłych ludzi a z drugiej też potrzeba taka serca. Chciałam bardziej być mamą. (19) III/KOO/RN

-Zapytałam Hanię, czy by chciała, bo to się wiązało z zostawieniem klasy, z zostawieniem koleżanek, podjęciem innej formy nauki. Była bardzo chętna. Mąż był troszeczkę sceptyczny, bo trochę się bał tej odpowiedzialności. Ale gdy powiedziałam, że jakby obejmę stery i chcę ten rok przetestować, czy to jest dla nas, czy to jest dla Hani, czy damy radę, czy się wypalę, czy wręcz nabiorę skrzydeł - no to weszliśmy w to wszyscy. No i skończyło się tak, że był nauczycielem matematyki. I w tej formie się dobrze odnalazł. To jest ta motywacja.(w20) III/KOO/RN

-Takim nadrzędnym celem jest przygotowanie z mężem, to jest nasz wspólny cel- to jest przygotowanie naszego dziecka do takiego samodzielnego życia. Gdzieś z tego startu, o którym słyszeliśmy, że będzie dramatycznie, jak może być dramatycznie, żeby ona była po prostu samodzielną, potrafiącą o siebie zadbać w życiu osobą. Jeszcze zwłaszcza tu

podkreślę, że my jesteśmy dojrzałymi rodzicami, więc wiemy, że mamy tego czasu mniej, który możemy dać naszym córkom. (w21) III/NPE/UNS/ RNT

- Myśmy byli w wyjątkowej sytuacji tak naprawdę i edukacja się jak najbardziej u nas sprawdziła, że dała możliwość uratowania edukacji dziecka. (...)Absolutnie. Tratwa. Ja to nazywam tratwą, naprawdę. Byłam na Titanicu i jednak trafiłam do tej szalupy i się uratowałam z rodziną. (w22) III/KP/SM/RT

1) RODZICE WOBEC EDUKACJI DOMOWEJ DZIECKA

RODZIC Z KATEGORII 3 planując edukację domową był refleksyjnym, uważnym obserwatorem edukacji w Polsce, miał wykształcenie pedagogiczne lub psychologiczne, znał i interesował się alternatywami edukacyjnymi w Polsce i na świecie, aktywnie uczestniczył w sieciach społecznych związanych z edukacją, często swoje poglądy na temat edukacji konstruował na podstawie własnych doświadczeń zawodowych w obszarze pedagogiki lub psychologii. Zainteresowanie alternatywnymi metodami nauczania, świadomość wpływu indywidualizacji nauczania za holistyczny rozwój dziecka, kapitał społeczny, ekonomiczny i symboliczny- to czynniki kluczowe w kontekście wyboru edukacji domowej dla swojego dziecka w kategorii 3. Rodzic z kategorii 3 realizował się w rodzicielskiej roli zapewniając dziecku optymalną, według jego uznania, edukację.

Rodzic wchodzący w rolę nauczyciela pragnął przede wszystkim zaspokajać indywidualne potrzeby edukacyjne i rozwojowe swoich dzieci. Rodzic-tutor, angażując się w działalność nieformalnych lub formalnych grup edukacji domowej, urzeczywistniał w ten sposób swoje rozumienie społecznej roli rodzica. **W kategorii 3, role rodzica- nauczyciela i rodzica-tutora często wzajemnie się uzupełniały, w przypadku aktywności rodziny w formalnych lub nieformalnych grupach edukacji domowej.**

Nauczycielami dzieci uczących się na co dzień w formalnych i nieformalnych grupach edukacji domowej byli tzw. pracownicy placówek wychowawczo-oświatowych (grupa unschoolingowa), nauczyciele ze szkoły stacjonarnej (edukacja domowa przy placówce szkolnej) lub wynajmowani przez grupę rodziców nauczyciele (korepetytorzy, specjaliści, naukowcy zaproszeni przez kooperatywy).

Warto wspomnieć, iż w dalszym ciągu, również w kategorii 3, główną osobą wspierającą edukację dziecka na co dzień była matka.

➤ RODZIC JAKO NAUCZYCIEL

KOD IN VIVO

RODZIC-NAUCZYCIEL- rodzic, który naucza dziecko, planuje naukę dziecka, wyznacza i aranżuje codzienne aktywności edukacyjne, współdecyduje o metodach nauczania i czasie nauki, „pilnuje i kontroluje postępy dziecka.

RODZIC-NAUCZYCIEL Rodzic wchodzący w rolę nauczyciela pragnął przede wszystkim zaspokajać indywidualne potrzeby edukacyjne i rozwojowe swoich dzieci. Był rodzicem dziecka w wczesnoszkolnym lub z klas 4-6, który w momencie rozpoczęcia edukacji domowej był psychicznie i merytorycznie przygotowany do pełnienia tej roli, często posiadał doświadczenie pedagogiczne z uwagi na wykonywany zawód lub zainteresowania. Perspektywa nauczania własnego dziecka wiązała się w tej grupie ze świadomością istnienia obszarów wiedzy i umiejętności dziecka, które wymagają wsparcia i wspólnej pracy. Głównym celem edukacyjnym w KATEGORII 3 rodziców-nauczycieli było zapewnienie dziecku edukacji zgodnej z potrzebami rozwojowymi, pomoc dziecku w odzyskaniu entuzjazmu do nauki, umożliwienie rozwoju zainteresowań, zbudowanie pozytywnej samooceny i sprawczości. Rodzice w KATEGORII 3 mieli świadomość swoich dyspozycji do działania: wykształcenia, czasu, doświadczenia pozwalającego wspomóc dziecko w nauce, rozwijaniu motywacji, kompetencji i wiedzy. **Wybór edukacji domowej dla swojego dziecka rodzice- nauczyciele z KATEGORII 3 traktowali jako potencjalnie długoterminowe rozwiązanie, przy założeniu obopólnej: rodziców i dziecka, zgody co do jej kontynuowania.**

RODZICE- NAUCZYCIELE z KATEGORII 3 zdawali sobie sprawę ze stylów uczenia się dziecka, znali mocne i słabe strony dziecka, byli psychicznie i merytorycznie przygotowani do rozpoczęcia edukacji domowej i wejścia w rolę nauczyciela. Rozpoczęcie nauczania własnego dziecka było doświadczeniem, które

miało na celu zapewnienie dziecku indywidualnych warunków do uczenia się zgodnie z potrzebami wynikającymi z jego prawidłowości rozwojowych.

Po wejściu w rolę nauczycieli swoich dzieci, rodzice wypowiadali się ogólnie pozytywnie o swoich doświadczeniach rodzica-nauczyciela, potwierdzając, iż **edukacja domowa spełnia ich wcześniejsze oczekiwania.**

- Ale były też pozytywne. Bo ja miałam lepszy pomysł, inny pomysł na prowadzenie edukacji, na naukę moich dzieci na samoedukację moich dzieci. Że one się nauczą uczyć same, że będą poznawały świat przez doświadczenia, obserwacje, coś czego w szkole jest dosyć mało. Że będziemy miały własny system domowy. Że lekcja będzie trwała dowolną ilość czasu, a nie będą odcięte jednostki 45-minutowe. Że będziemy się uczyć we własnym tempie dostosowując swoją edukację do potrzeb rozwojowych i możliwości dzieci. Więc u mnie bardzo duże znaczenie miały te motywy negatywne z pozytywnymi. (...) A to wszystko było.... jakby takim zapalnikiem, była ta choroba mojej córki. (w15) III/NPE/RW/SM/RN

-Teraz po prostu wstajemy rano wszyscy w sumie o tej samej godzinie, bo mamy starsze klasy już, więc musimy mieć plan lekcji ułożony. Jak byłyśmy w klasach 1-3, nie było szkoły muzycznej, to nie miałyśmy żadnego planu. Miałyśmy codzienne ramę, bo ja bardzo pilnowałam tego żeby systematycznie konieczne rzeczy robić. Pisanie, liczenie, żeby to było regularnie ćwiczone. A jeszcze Nadzieja z tą dysleksją miała codzienne obowiązkowe zadania przygotowane przez panią z poradni. Żeby się rozwijać w tym kierunku, który sprawia jej trudność. Ale normalny plan lekcji, plan dnia, w większości się posypało, Łucja i Natalia skończyły szkołę więc mają wakacje. No a Hela jest na zdalnym. Ale generalnie wstajemy razem koło siódmej i razem szykujemy śniadanie, razem po tym śniadaniu sprzątamy, mamy jakieś tam dyżury, realizujemy te dyżury, a Hela która właśnie niedawno przyszła, zjada śniadanie, wychodzi do szkoły, my realizujemy nasze zadania w domu, a potem już lecimy wg grafiku szkoły muzycznej, to co tam nas obowiązuje. Obiad jemy zawsze o tej samej porze, to Hela jeszcze jest zazwyczaj w szkole, więc na nią obiad czeka i zależnie od zajęć w szkole muzycznej albo mamy większy luz po południu albo większą spinkę pt. brakuje samochodu, jedziemy, obiad trzeba tam w jakimś czasie określonym zjeść, był taki dzień, w którym ja wychodziłam z domu przed trzecią zawieźć Natalię na gitarę i Łucję na orkiestrę, a o

3.15 pojawiał się mój ojciec żeby na tą sama orkiestrę zawieść Helenę, bo ona dopiero 3.15 kończyła szkołę. Ja nie mogłam na nią czekać bo byśmy się spóźniły na gitarę. A ktoś ją musiał zawieść na czas na orkiestrę więc ojciec dowoził nam Helenę, na szczęście jest na wcześniejszej emeryturze, uwielbia swoje wnuki i bardzo lubi jeździć samochodem, więc jak trzeba to po prostu wykonuje takie kursy, sam siebie nazywa transporterem. Nawiązuję do takiego filmu transporter o takim gościu, który właśnie wozi przesyłki – ja jestem tylko transporterem. Wożę. Więc mamy po prostu grafik dnia. Każdego dnia, każdy dzień ma inny grafik żeby połączyć te wszystkie nasze potrzeby. Małuchy są w ten grafik wtłoczone.(w15) III/NPE/RW/SM/RN

SPOSOBY PRACY W EDUKACJI DOMOWEJ

RODZICE-NAUCZYCIELE pracowali z dziećmi głównie tradycyjnymi metodami opartymi na systematycznym przerabianiu treści podręczników szkolnych, korzystaniu z zasobów internetowych, filmów edukacyjnych,. Dzieci brały udział w zajęciach oferowanych przez placówki oświatowo-dydaktyczne, ale również korzystały z pomocy członków rodziny. Rodzice- nauczyciele przechodzili stopniowo od modelu „szkoły w domu” ku zasadzie tzw. uczenia się na fali życia oraz swobodnego zarządzania czasem nauki i czasem wolnym.

Matka była główną osobą wspierającą dzieci w edukacji domowej. Ojciec, w relacji matek-nauczycielek, był zawsze osobą wspierającą.

-A jak na razie mąż mnie wspiera i uważa, że to jest właściwa droga. Jak długo mój mąż, głowa rodziny tak mówi, tak długo nie możemy bardzo błędzić.(w15) III/NPE/RW/SM/RN

-Zapytałam Hanię, czy by chciała, bo to się wiązało z zostawieniem klasy, z zostawieniem koleżanek, podjęciem innej formy nauki. Była bardzo chętna. Mąż był troszeczkę sceptyczny, bo trochę się bał tej odpowiedzialności. Ale gdy powiedziałam, że jakby obejmę stery i chcę ten rok przetestować, czy to jest dla nas, czy to jest dla Hani, czy damy radę, czy się wypalę, czy wręcz nabiorę skrzydeł - no to weszliśmy w to wszyscy. No i skończyło się tak, że był nauczycielem matematyki. I w tej formie się dobrze odnalazł. To jest ta motywacja.(w20) III/KOO/RN

-W podstawówce to już wszystko w naszym zakresie, ja uczyłam no i tak, na początku, to była taka szkoła w domu, no bo w ogóle nie wiedziałyśmy jak się za to zabrać(w14) III/RN/TA-TN/SM

Sposoby pracy w edukacji domowej RODZIC-NAUCZYCIEL

✓ Edukacja domowa w strukturach szkoły stacjonarnej

Wszyscy rodzice-nauczyciele w kategorii 3 **zdecydowali się na formę edukacji domowej**, która przede wszystkim **zakładała pracę z dzieckiem w domu** oraz **współpracę ze szkołą macierzystą** w zakresie organizacji i przeprowadzania egzaminów klasyfikacyjnych (oraz ewentualnie udział w warsztatach i spotkaniach dla dzieci z edukacji domowej w szkole macierzystej).

-(...) bo to się nazywa przeważnie zaleca się, żeby szukać szkoły przyjaznej edukacji domowej. Wtedy dyrekcja, nauczyciele wiedzą na czym to polega i to się zaleca i przeważnie rodziny szukają takiej szkoły, żeby nie mieć kolejnego stresu. Bo w szkołach rejonowych często jeszcze dyrekcja nie wie, jest niechętna. (w14) III/RN/TA-TN/SM

-No tutaj jest duża pomoc ze strony naszej szkoły, szkoły Benedykta, ponieważ my mamy przykładowe podane na stronie z każdego przedmiotu, przykładowe testy. Np. z matematyki wygląda to tak, że do każdego zakończonego działu mamy test sprawdzający. I jeżeli jak już skończymy taki dział to bierzemy taki test i robimy też go wspólnie. Żebym ja widziała jaki jest tok myślenia córki, gdzie jeszcze może jest problem(W14) III/RN/TA-TN/SM

Rodzice przyznawali, iż edukacja domowa w czasie, kiedy dzieci były w wieku wczesnoszkolnym, przybrała formę **mini-szkoły domowej**.

--(...) No a ponieważ miałam też trójkę małych dzieci, druga córka w podobnym wieku, więc automatycznie miałam jakby naturalną klasę, możliwość jakby takiej naturalnej grupy i stwierdziłam, że najwygodniej będzie w tej sytuacji, zamiast się szarpać ze szkołami(...). (w15) III/NPE/RW/SM/RN

-Teraz po prostu wstajemy rano wszyscy w sumie o tej samej godzinie, bo mamy starsze klasy już, więc musimy mieć plan lekcji ułożony. Jak byłyśmy w klasach 1-3, nie było szkoły muzycznej, to nie miałyśmy żadnego planu. Miałyśmy codzienne ramę, bo ja bardzo pilnowałam tego żeby systematycznie konieczne rzeczy robić. Pisanie, liczenie, żeby to było regularnie ćwiczone. A jeszcze Nadzieja z tą dysleksją miała codzienne

obowiązkowe zadania przygotowane przez panią z poradni. Żeby się rozwijać w tym kierunku, który sprawia jej trudność. Ale normalny plan lekcji, plan dnia, w większości się posypało, Łucja i Natalia skończyły szkołę więc mają wakacje. No a Hela jest na zdalnym. Ale generalnie wstajemy razem koło siódmej i razem szykujemy śniadanie, razem po tym śniadaniu sprzątamy, mamy jakieś tam dyżury, realizujemy te dyżury, a Hela która właśnie niedawno przyszła, zjada śniadanie, wychodzi do szkoły, my realizujemy nasze zadania w domu, a potem już lecimy wg grafiku szkoły muzycznej, to co tam nas obowiązuje. Obiad jemy zawsze o tej samej porze, to Hela jeszcze jest zazwyczaj w szkole, więc na nią obiad czeka i zależnie od zajęć w szkole muzycznej albo mamy większy luz po południu albo większą spinkę pt. brakuje samochodu, jedziemy, obiad trzeba tam w jakimś czasie określonym zjeść, był taki dzień, w którym ja wychodziłam z domu przed trzecią zawieźć Natalię na gitarę i Łucję na orkiestrę, a o 3.15 pojawiał się mój ojciec żeby na tą sama orkiestrę zawieźć Helenę, bo ona dopiero 3.15 kończyła szkołę. Ja nie mogłam na nią czekać bo byśmy się spóźniły na gitarę. A ktoś ją musiał zawieźć na czas na orkiestrę więc ojciec dowoził nam Helenę, na szczęście jest na wcześniejszej emeryturze, uwielbia swoje wnuki i bardzo lubi jeździć samochodem więc jak trzeba to po prostu wykonuje takie kursy, sam siebie nazywa transporterem, nawiązuję do takiego filmu transporter o takim gościu, który właśnie wozi przesyłki – ja jestem tylko transporterem. Wożę. Więc mamy po prostu grafik dnia. Każdego dnia, każdy dzień ma inny grafik żeby połączyć te wszystkie nasze potrzeby. Maluchy są w ten grafik wtłoczone. (w15) III/NPE/RW/SM/RN

–No i ja nie idę w kupowanie pomocy, w gromadzenie pomocy, tylko bardziej uczyć używając wszystkiego co mam pod ręką, a bardzo często to jest po prostu kartka papieru i ołówek. Mnóstwo rzeczy w ten sposób robimy.(w15) III/NPE/RW/SM/RN

–W podstawówce to już wszystko w naszym zakresie, ja uczyłam no i tak, na początku, to była taka szkoła w domu, no bo w ogóle nie wiedziałyśmy jak się za to zabrać (...)Tak, to się dzieje intuicyjnie i kończy się na takiej szkole w domu. Chociaż każda rodzina w końcu to ewoluuje. I dochodzi jednak do tej wolności i znajduje jednak te swoje systemy pracy. Te modele wtedy się przeplatają (w14) III/RN/TA-TN/SM

Podręczniki i książki były podstawowym narzędziem pracy na początku przygody z edukacją domową.

-Ona mówi „sluchaj, weź po prostu podręczniki i te ćwiczenia i przerabiaj to po kolei”, mówi, „to ci da takie poczucie bezpieczeństwa i spokój, bo to jest też najbardziej potrzebne. Ta atmosfera w tym nauczaniu. Żeby to nie było jakieś takie nerwowe i stresujące, tylko, mówi, najlepiej książki, podręczniki, a wszystko inne przyjdzie z czasem”.(w14) III/RN/TA-TN/SM

W relacjach rodziców, kopiowanie schematów szkoły w momencie rozpoczęcia edukacji domowej ewaluowało w kierunku **swobodnego zarządzania czasem edukacyjnym**, ograniczonym końcowymi egzaminami klasyfikacyjnymi.

-Tak i to, że możemy właśnie w tym dowolnym terminie zapisywać się na egzaminy, jest właśnie fajne. To jest ta wolność, że dziecko może też sobie samo jakby konstruować, zarządzać czasem i może właśnie zdawać sobie kolejno te egzaminy, nie wszystkie na raz i nie ma z góry narzuconych tych terminów.(w14) III/RN/TA-TN/SM

-No nie mamy takiej możliwości no ale jak od stycznia, od lutego możemy zdawać to też jest bardzo fajne więc jest cały grafik tych egzaminów i co drugi tydzień. W jeden tydzień jest blok humanistyczny i w następnym blok matematyczny. No i jeżeli jest się gotowym do egzaminu można się przez Internet zapisać i sobie już, córka ostatnio w lutym zdała już biologię chyba, biologię, geografię i historię. (w14) III/RN/TA-TN/SM

➤ **RODZIC JAKO TUTOR**

Rodzic-tutor zapewniał dziecku optymalne warunki nauki, to rodzic, który nie wchodził w rolę tradycyjnego nauczyciela, był osobą wspierającą, wskazującą kierunki działań, współuczestniczącą w organizowaniu i planowaniu edukacji, motywującą do działania, doradzającą. Przykładem takich wspierających dziecko działań jest **współtworzenie mini-szkoły**.

KOD IN VIVO

RODZIC- TUTOR- To rodzic, który jest dostępny i wspiera dziecko zarówno w jego dążeniu do wiedzy, jak i w rozwiązywaniu osobistych problemów. Pomaga, ale jednocześnie nie wymaga i nie egzekwuje. Pomaga wtedy, gdy jest potrzebny, w innych sytuacjach pozostając na uboczu (**STYLE WYCHOWANIA**)

PODMIOTOWOŚĆ W RELACJI RODZICA- TUTORA działania rodziców ukierunkowane były na zapewnienie dzieciom optymalnych warunków do nauki w

systemie edukacji domowej oraz realizację postawionych wcześniej celów. By cele edukacyjne zostały osiągnięte, dziecku należy zapewnić odpowiednią **CZASOPRZESTRZEŃ EDUKACJI DOMOWEJ**- w zależności od jego indywidualnych potrzeb.

Relacje między dzieckiem i rodzicem w roli tutora oparte są na zrozumieniu i głębokim poznaniu potrzeb i predyspozycji dziecka, wzajemnym zaufaniu, szacunku, wspieraniu dziecka w urzeczywistniania wartości niezbędnych do konstruowania wolnej, niezależnej jednostki

Sposoby pracy w edukacji domowej RODZIC-TUTOR

✓ MINISZKOŁA

-(...) Myśmy z grupą 6-ciu uczniów, 5-ciu rodziców, czyli sześciu uczniów, postanowili zorganizować dla naszych dzieci taką mini-szkolę w oparciu o homeschooling, (w17) III/MS/RT

SPOSÓB ORGANIZACJI PRACY W MINISZKOLE Dziecko realizujące obowiązek szkolny w tzw. mini-szkole, będącej kooperatywą rodziców zorganizowaną w konkretnym celu i na konkretny okres czasu, **funkcjonowało podobnie, jak w szkole systemowej**. Mini-szkoła funkcjonowała w wynajętym przez rodziców mieszkaniu, za które bieżącą odpowiedzialność ponosiły dzieci w wieku gimnazjalnym.

- No właśnie, tutaj w dzielnicy gdzie mieszkamy, właśnie ta mama, która była inicjatorką, miała puste mieszkanie 2-pokojowe, z którego zrobiliśmy miniszkołę. Kuchnia, duży pokój i tak naprawdę myśmy mieli nauczanie domowe, czyli nauczanie w mniejszej grupie, ale zachowaliśmy rutynę codziennych lekcji. I codziennego wychodzenia do szkoły, codziennej pracy w grupie. I uważam że to był bardzo duży sukces, bo nie wiem, czy bym się zdecydowała na homeschooling i po prostu, żeby wszystkie te dzieci odeszły i się same uczyły. To chyba było ponad nasze siły, to jeszcze nie było wtedy wiadomo, że... nie było pracy hybrydowej tak jak teraz. Każdy z rodziców był aktywny zawodowo, pracował. A to nam pozwalało właśnie na to, że był normalny plan lekcji. Oczywiście była bardzo duża też samorządność, bo dzieci otwierały mieszkanie, zamykały mieszkanie, nauczyciele przychodzili o tej samej porze, wszystko było dobrze dograne, musiały dbać. Raz w tygodniu przychodziła jakaś pani, która tam trochę ogarniała, nawet kupiliśmy nasze takie biurka z Ikei białe, takie ławki ustawiliśmy w kształcie litery U, tak że jak

przychodzi nauczyciel, no miał rzutnik, miał tablicę, mieliśmy taką mini-szkolę.. (W17)

III/MS/RT

➤ **RODZIC JAKO NAUCZYCIEL-TUTOR**

RODZICE NAUCZYCIELE-TUTORZY najczęściej sami byli twórcami (lub współtwórcami) alternatywnych rozwiązań edukacyjnych. Realizowali się w roli rodzica, tworząc, współtworząc lub uczestnicząc w alternatywnych wobec szkoły, zorganizowanych formach edukacji domowej: kooperatywach, leśnych grupach unschoolingowych lub strukturach edukacji domowej przy szkołach stacjonarnych. Zorganizowane formy edukacji domowej stanowiły dla rodziców optymalną czasoprzestrzeń, w której dzieci mogą zrealizować założone wcześniej cele edukacyjne. **WIZJONERZY**

RODZIC- NAUCZYCIEL-TUTOR zapewniał dzieciom optymalne warunki do nauki w formalnych i nieformalnych grupach edukacji domowej. Przy podejmowaniu decyzji brał pod uwagę swoje własne rozumienie edukacji, swoje predyspozycje osobowościowe oraz swoją zawodową pracę. Do realizacji rodzinnych aspiracji wybierał odpowiednią **CZASOPRZESTRZEŃ EDUKACJI DOMOWEJ-** w zależności od indywidualnych potrzeb swoich i dziecka.

Relacje między dzieckiem i rodzicem w roli tutora-nauczyciela oparte są na zrozumieniu i głębokim poznaniu potrzeb i predyspozycji dziecka, wzajemnym zaufaniu, szacunku, wspieraniu dziecka w urzeczywistniania wartości niezbędnych do konstruowania wolnej, niezależnej jednostki

KOD IN VIVO

CZASOPRZESTRZEŃ EDUKACYJNA EDUKACJI DOMOWEJ- przestrzeń realizowania celów edukacyjnych i wychowawczych , wykorzystywana w czasie odpowiednim z punktu widzenia potrzeb dziecka i rodziny

W KATEGORII 3 niektórzy **rodzice, pełniący rolę rodzica-nauczyciela**, byli jednocześnie organizatorami, współorganizatorami lub uczestnikami alternatywnych przedsięwzięć edukacyjnych: **kooperatywy, leśnej grupy unschoolingowej oraz edukacji domowej „zanurzonej” w strukturach szkoły stacjonarnej.** W sytuacji, gdy

dziecko częściowo uczyło się w domu i jednocześnie brało udział w zorganizowanych grupach edukacji domowej, rodzic pełnił podwójną rolę: **tutora i nauczyciela.**

Sposoby pracy w edukacji domowej RODZIC-NAUCZYCIEL-TUTOR

✓ KOOPERATYWA

-(...). Więc tak, działamy w takiej minikooperatywie.(...).(w20)

SPOSÓB ORGANIZACJI PRACY W MINIKOOPERATYWIE Rodzina należąca do tzw. kooperatywy, czyli nieformalnej grupy założonej przez kilkanaście rodzin edukacji domowej, **uczestniczyła, ale również była zobowiązana do współtworzenia warsztatów, prelekcji i innych wspólnych aktywności edukacyjnych**, które organizowane były w wynajmowanym wspólnie pomieszczeniu typu świetlica. Działalność kooperatywy zakładało również **swobodne wspólne spędzanie czasu, granie lub przygotowywania posiłków czy okolicznościowych przedstawień**. Wiek dzieci w kooperatywie wahał się od 5 do 12 lat. Nauczyciele zapraszani do kooperatyw byli rekrutowani i zapraszani osobiście przez rodziców, bez pośrednictwa szkoły macierzystej.

W kooperatywach jej uczestnicy dzielą się czasem, wiedzą i umiejętnościami (Illich, 2010, s.147)

NAUCZYCIEL UMIEJĘTNOŚCI / WYMIANA UMIEJĘTNOŚCI

-(...)nasza kooperatywa ma 22 dzieci i ciężko jest się spotkać w domu u kogoś. Robiliśmy to na raty, dzieliliśmy się po prostu ale też fajnie byłoby się spotkać w całości i wtedy wynikały takie świetne zabawy. I to przedszkole, jedna z mam miała przedszkole, nad tym przedszkolem była ta przestrzeń, to była opcja do końca czerwca tego roku. I kończy się kwarantanna i od września będziemy szukać nowego miejsca.(w20) III/KOO/RNT

- To jeszcze tylko dodam a propos tej kooperatywy, że ona zawiązała się chyba rok temu, znaczy czyli dwa albo trzy trwa. Dołączyliśmy do nich i wiem, że jak było zebranie na początku, to bardzo ważne było zaangażowanie. I część osób nie była, nie wiem, czy nie była zaproszona, czy zrezygnowała z tego. Że jakby nie same dzieci w kooperatywie. Jeżeli nie wchodzisz ze sobą samym i ze swoim działaniem, zaangażowaniem w jakikolwiek sposób, to w niej nie jesteś.(w20) III/KOO/RNT

-Z racji tego że Hania jest jedynaczką, to my bardzo chcieliśmy dołączyć do kooperatywy i w ogóle podejrzeć tak na żywo te rodziny jak żyją, jak wyglądają, dotknąć ich, posłuchać i zostaliśmy do takiej kooperatywy zaproszeni. To było spotkanie w czwartki, takie od rana do 15-tej i tam się rodzice dzielili tym w czym są dobrzy, swoimi zawodami. Mój mąż miał taką prezentację o zdjęciach, bo robi zdjęcia na planach filmowych. Inna mama ma dziecko cukrzyka, więc mówi o cukrzycy, inna mama prowadzi jasełka po angielsku, przygotowywała i wystawiliśmy je. Tak że dużo takich wkładów własnych tylko i wyłącznie. I siedzieliśmy wszyscy razem. To było bardzo fajne i w różnym wieku, bo tam najmłodsza dziewczynka 5 lat a najstarszy chłopak 12.(w20) III/KOO/RNT

- Nawet siedzieli, grali w jakieś gry, więc to nie było takie sztywne, chcieliśmy zrobić próbę jasełek, a oni tak się na wspólnej grze zafiksowali, że nie przerywaliśmy im tego. Były takie dni od 10.00 do 15-tej, 9-15 jakoś tak i jakoś tak od jesieni do czasów przed kwarantanną, zawsze było co robić. Zawsze ktoś był, było kilka mam, niektóre nie były nigdy- bo pracują -ale miały inny wkład. np. finansowy, w jakieś środki czystości, więc tutaj jedna dawała więcej- bo mogła, inna mniej- bo nie mogła, ale to jakoś nie jest tak ważne że każdy musi po równo. (W20) III/KOO/RNT

-Jakoś to pocztą pantoflową to idzie, ale to nie jest tak, że jest wniosek do szkoły, „poprosimy o nauczyciela”. Tak jakby ta samodzielność i ta wiadomość kto gdzie co umie, co słyszał, jest silniejsza. Wolność.(w20) III/KOO/RNT

✓ EDUKACJA DOMOWA W STRUKTURACH SZKOŁY STACJONARNEJ

Kilka rodzin deklarowało, iż dzieci, w ramach realizowania obowiązku szkolnego w formie edukacji domowej, **wspierają się tylko ofertą szkoły macierzystej**, przy czym współpracę ze szkołą oceniali bardzo wysoko.

Tak więc to się zaczęło od moich dzieci i tak naprawdę, ja zacząłem zastanawiać się, jak można wspierać siebie w edukacji domowej. Więc próbować wymyślać jakieś programy edukacyjne, takie że dzieci mogą korzystać z tego, jakieś zajęcia warsztatowe, jakieś zajęcia takie sprawdzające, czy ta podstawa programowa jest już w jakiejś części zrealizowana. No i tak, ponieważ sam byłem dyrektorem szkoły i właścicielem szkoły i rodzicem i organizującym edukację domową dla swoich dzieci, więc wydaje się, że takie głosy do mnie dochodziły, że to jakby wzbudza zaufanie jakby ludzi, którzy chcą sami również podjąć tę odpowiedzialność edukacji swoich dzieci. Więc zgłaszali się do mnie,

coraz więcej osób się zgłaszało z roku na rok, mając zaufanie, że ja rozumiem ich potrzeby, bo sam jestem tym edukatorem domowym(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-Myśmy byli w wyjątkowej sytuacji tak naprawdę i edukacja się jak najbardziej u nas sprawdziła, że dała możliwość uratowania edukacji dziecka. Czyli ona tak jakby w sytuacji, kiedy nie radzi sobie ze wszystkim i wszędzie mamy pożary, ugasiliśmy chociaż jedno, czyli ona dalej jest w tych trybach, nie ma poczucia porażki, czyli dalej kontynuuje edukację i jest z kolegami i koleżankami. I to ją też dźwignęło bardzo mocno. Zobaczyła, że są różne możliwości i nie zawsze trzeba się poddawać, tylko trzeba szukać rozwiązań. I fajnie że takie wyjście jest jak edukacja domowa(w22) III/KP/SM/RT

SPOSÓB ORGANIZACJI PRACY W STRUKTURACH SZKOŁY STACJONARNEJ

Dziecko realizujące obowiązek szkolny i nauki w strukturach szkoły macierzystej przyjaznej edukacji domowej, **wykorzystywało bogatą ofertę programów, warsztatów i zajęć dedykowanych uczniom nauczany domowo.**

-No tutaj jest duża pomoc ze strony naszej szkoły, szkoły Benedykta, ponieważ my mamy przykładowe podane na stronie z każdego przedmiotu, przykładowe testy. Np. z matematyki wygląda to tak, że do każdego zakończonego działu mamy test sprawdzający. I jeżeli jak już skończymy taki dział to bierzemy taki test i robimy też go wspólnie. Żebym ja widziała, jaki jest tok myślenia córki, gdzie jeszcze może jest problem.(w14) III/RN/TA-TN/SM

-To trzeba po prostu znaleźć jakiś złoty środek. I my mamy te programy, gdzie przykładowo z biologii albo z przyrody albo z chemii albo z fizyki dziecko sobie może wydrukować wrzesień, spojrzeć do podręcznika, wypełnić pewne zadania, omówić jakieś tematy, zagadnienia, takie, które tworzą tą podstawę programową, wysłać do nas i mówimy o, to jest super. Zaliczone. Następny miesiąc tak do końca i potem jeśli zrobi nam np. te wszystkie materiały, to może sobie samo, tak jak obrona pracy magisterskiej, wybrać trzy zagadnienia z podanych zagadnień, opisać je i omówić na egzaminie ustnym (...) Albo druga forma egzaminu, że nie muszą nic robić bo niektórzy chcą omijać szerokim łukiem wszelkiego rodzaju jakieś obowiązkowe takie rzeczy- potem przyjeżdżają na koniec roku i zaliczają test egzaminacyjny.(...) Ja jako rodzic, bo patrzę na swoje dzieci właśnie, to co zdaje egzamin a co nie. Na przykład ta forma egzaminu właśnie z wyborem tych zagadnień i ze zrobieniem tego całego materiału jest często ostatnio bardzo popularna. Też jeszcze jest taka możliwość, że nie robimy tych

wszystkich materiałów, wtedy losujemy np. zagadnienia. Z 30 podanych zagadnień losujemy trzy zagadnienia i wtedy ten egzamin zaliczamy. Więc jakby są tak naprawdę trzy formy zdawania egzaminów. I można sobie do każdego przedmiotu wybrać jedną formułę zdawania egzaminów (w18) III/UZ/RW/SM/RNT

✓ GRUPA UNSCHOOLINGOWA W SZKOLE DEMOKRATYCZNEJ

-Tak, pewnie z takim startem w grupie leśnej. Taki mamy plan. Zaczynamy od leśnej grupy unschoolingowej. Siłą rzeczy tam jest z założenia, no to nie jest pięciodniowy tydzień taki powiedzmy szkolny, odnosząc się do takich tradycyjnych form, tylko trzy razy się dzieciaki spotykają w grupie, a później te dwa takie powiedzmy z tego pięciodniowego tygodnia pracy, to ja już będę z córką. I rzeczywiście jakoś, jak będzie miała potrzebę czy nie wiem pisania, czegoś uczenia się no to gdzieś za tymi potrzebami będę ja podążała. Teraz cały czas najważniejsze dla nas jednak grupa. Grupa, życie w społecznych relacjach, bycie w kontakcie, takim też uważnym kontakcie, toteż dlatego wybieramy taką grupę.(w21) III/NPE/UNS/ RNT

SPOSOBY ORGANIZACJI PRACY W LEŚNEJ GRUPIE UNSCHOOLINGOWEJ

Dziecko realizujące obowiązek szkolny w leśnej unschoolingowej grupie będzie wykorzystywało ofertę zajęć dedykowanych rodzinom edukacji domowej. Będą to zajęcia stacjonarne, kilka razy w tygodniu.

-Zaczynamy od leśnej grupy unschoolingowej. Siłą rzeczy tam jest z założenia, no to nie jest pięciodniowy tydzień taki powiedzmy szkolny, odnosząc się do takich tradycyjnych form, tylko trzy razy się dzieciaki spotykają w grupie, a później te dwa takie powiedzmy z tego pięciodniowego tygodnia pracy, to ja już będę z córką. I rzeczywiście jakoś, jak będzie miała potrzebę czy nie wiem pisania, czegoś uczenia się no to gdzieś za tymi potrzebami będę ja podążała. Teraz cały czas najważniejsze dla nas jednak grupa. Grupa, życie w społecznych relacjach, bycie w kontakcie, takim też uważnym kontakcie, toteż dlatego wybieramy taką grupę.(W21) III/NPE/UNS/ RNT

SPOSOBY PRACY W EDUKACJI DOMOWEJ

RODZICE-TUTORZY stworzyli lub współtworzyli dla swoich dzieci alternatywne grupowe formy edukacji domowej, w których dzieci realizowały obowiązek szkolny i nauki. Każda forma organizacyjna edukacji domowej działała według swoich wewnętrznych zasad.

2) EFEKTY KSZTAŁCENIA W EDUKACJI DOMOWEJ

EFEKTY KSZTAŁCENIA W EDUKACJI DOMOWEJ

Rodzice deklarowali postęp dziecka w samodzielnym planowaniu swojej nauki, organizowaniu pracy własnej, umiejętności stawiania sobie celów, sumienności i odpowiedzialności za naukę. Podkreślali znaczenie usamodzielnienia się dziecka, wzrostu kompetencji w obszarze samoregulacji oraz komunikowali pojawienie się motywacji wewnętrznej do nauki. Stała obecność w różnych formach organizacyjnych edukacji domowej wpłynęła stymulująco na rozwój dzieci.

Rodzice deklarowali satysfakcję z podjętej decyzji o edukacji domowej, z uwagi na **dobrostan psychiczny dziecka oraz wyrównanie zaległości w wiedzy dziecka** (umożliwienie przystąpienia do egzaminu ósmoklasisty) oraz.

-Myśmy byli w wyjątkowej sytuacji tak naprawdę i edukacja się jak najbardziej u nas sprawdziła, że dała możliwość uratowania edukacji dziecka. Czyli ona tak jakby w sytuacji, kiedy nie radzi sobie ze wszystkim i wszędzie mamy pożary, ugasiliśmy chociaż jedno, czyli ona dalej jest w tych trybach, nie ma poczucia porażki, czyli dalej kontynuuje edukację i jest z kolegami i koleżankami. I to ją też dźwignęło bardzo mocno. Zobaczyła, że są różne możliwości i nie zawsze trzeba się poddawać, tylko trzeba szukać rozwiązań. I fajnie że takie wyjście jest jak edukacja domowa(w22) III/KP/SM/RT

- Z takim wsparciem, które mamy, bo jest świetne, naprawdę to muszę powiedzieć absolutnie i myślę że sobie damy radę i myślę, że tą IV klasę też będziemy realizować w takiej formule. To znaczy ja nie wyobrażam sobie powrotu mojego dziecka do stacjonarnej szkoły normalnej zwykłej takiej.(w16) III/STE/SM/RN

Edukacja domowa nauczyła dzieci **samodzielnego uczenia się i organizowania pracy własnej, stawiania sobie celów, sumienności i odpowiedzialności za naukę.**

-Tak, chciałyby i już sobie pewne plany zrobiła z różnymi przedmiotami i odkryła, że nauczanie blokowe przedmiotów bardzo jej służy, więc sobie tam planuje co najpierw, co potem, wyczuwa co na jesień, co na pochmurne dni. Słucham, obserwuję.(W20) III/KOO/RNT

Edukacja domowa wprowadziła **indywidualizację pracy z dzieckiem i swobodę korzystania z dowolnych znanych rodzicom, metod pracy.**

-Plan ustalaliśmy z córką wspólnie co będziemy robić, ustaliliśmy że matematykę robimy codziennie, ponieważ to jest jakby słabsza strona i zdarza się tak często że cały ten czas nauki jeżeli jest nowy temat, to poświęcamy na matematykę. Żeby ona mogła sobie powoli w swoim tempie, bez strachu, bez tej paniki, że ja tu nie umiem, że ja tu nie rozumiem (w14) III/RN/TA-TN/SM

-Ja jestem sojuszniczką metod, chyba tak to można nazwać. Z wszystkiego po trochu korzystać, też z doświadczeń innych, ale chyba Rosenberg i Stern, chyba najbardziej. Bo jak odkryłam tą formułację, która on odkrył i pozwoliłam Hani malować, to jej rysunki to są takie jak w jego książce. To jest niesamowite. W ogóle chciałabym mu to pokazać i żeby powiedział mi ktoś coś więcej(w20) III/KOO/RNT

Realizowanie obowiązku szkolnego w formie edukacji domowej wpłynęło na **wzrost motywacji do nauki, gdyż dzieci zaczęły pracować w swoim tempie oraz zaczęły rozumieć znaczenie błędów w procesie uczenia się.**

-Żeby ona mogła sobie powoli w swoim tempie bez strachu, bez tej paniki, że ja tu nie umiem, że ja tu nie rozumiem. Mówię „ale ty możesz, masz prawo nie umieć i nie rozumieć i nie wiedzieć, bo my się tego uczymy. To jest dla ciebie nowe i ty masz prawo”. I mówię jak przerobimy lekcje to ty możesz cały czas mówić mamo, tego jeszcze nie wiem. Tego nie rozumiem. Nie wiem skąd to się wzięło. Cały czas możesz mi tak mówić. I będziemy robić to do skutku, aż będziesz czuła się w tym swobodnie i będziemy mogli pójść dalej, nigdy nie robiliśmy tak, że ona czegoś nie wiedziała i szłyśmy dalej. Zawsze wyczerpywałyśmy temat do końca, żeby ona była spokojna(w14) III/RN/TA-TN/SM

Z uwagi na wyjątkową sytuację dziecka w kryzysie psychicznym, rodzice byli świadomi **braku szansy na wykorzystanie potencjalnych możliwości, jakie daje edukacja domowa.**

-A tutaj rzeczywiście może do południa dziecko sobie iść na jakieś zajęcia, na jakie chce, jak może, albo może rodzic przy okazji podzucać albo wesprzeć się kimś tam i dziecko może się rozwijać w jakimś tam kierunku. U nas tego zabrakło rzeczywiście, ze względu na pracę niestety od 8.00 do 16.00 minimum. Nie mogliśmy tutaj na zajęcia żadne Gosi wysyłać, bo się bała. Trochę jesteśmy innym przypadkiem. Ja sobie tutaj hipotetycznie włożyłam się w inną sytuację zupełnie, ale gdybyśmy nie musieli tak kontynuować jeszcze terapii dodatkowo, to pewnie bym to tak już zorganizowała, że są zajęcia dodatkowe,

tutaj Gosia się uczy, już bym sobie to poukładała w głowie. No ale teraz to jestem mądrzejsza już.(w22) III/KP/SM/RT

PODMIOTOWOŚĆ DZIECKA W EDUKACJI DOMOWEJ - SAMOREGULACJA

Dzieci w czasie edukacji domowej rozpoczęły proces budowania samoregulacji, odnoszący się przede wszystkim do obszarów: poznawczego, społecznego i prospołecznego, a także emocjonalnego. Zaczęły rozpoznawać swoje własne strategie uczenia się, samodzielnie planować swoją naukę, dostosowywać różne metody uczenia się do konkretnych problemów. Zbudowały motywację wewnętrzną do nauki (**MOTYWACJA SAMOISTNA**), (nie tylko w kontekście osiągnięcia celu, jakim jest roczny egzamin klasyfikacyjny). Poczwały odpowiedzialność za swoją codzienną naukę, zaczęły odzyskiwać wiarę w siłę swojej sprawczości, co podniosło samoocenę.

Edukacja domowa to **czas zacieśniania więzi rodzinnych i wzajemnego poznawania się dzieci i rodziców.**

-Uważam, że to jest plus, bo chciałabym, żeby Hania była podobna do nas i cieszę się, że ma z nami, no więcej czasu spędza z nami, więc podobnie będzie te cechy posiadała i chciałabym jej jak najwięcej przekazać- chociażby jeśli chodzi o zdrowe odżywianie..(w20) III/KOO/RNT

Domowa edukacja to również **udział w sieciach społecznych i wzajemne przekazywanie wartości.**

-Ale będzie to do pewnego momentu. Jestem tego świadoma. 10-ty, 11-ty rok życia wiem, że dzieci traktują rodziców jako autorytet, a później to się zaciera, niezależnie od tego czy są w edukacji domowej czy nie. Ale jednak osoby, z którymi mamy kontakt, nie są zebrane losowo, tylko jest jednak pewna więź. Patrzymy w tym samym kierunku, więc obracamy się w podobnym środowisku, podobnych wyznawanych wartościach(w20) III/KOO/RNT

3) KONTROLA W EDUKACJI DOMOWEJ

W wypowiedziach rodziców z KATEGORII 3 kategoria „kontroli” wybrzmiała w kontekście potrzeby posiadania wpływu na osoby pracujące z dzieckiem (nauczające dziecko), a także w kontekście konieczności kontrolowania bieżącej edukacji dziecka z

uwagi na rozpoczęcie edukacji domowej i brak doświadczenia w zakresie samodzielnej organizacji nauki.

-Żeby ci rodzice mieli wpływ. Ja jako rodzic chcę mieć wpływ. Ja jako rodzi chcę mieć wpływ na to, kto z moim dzieckiem pracuje. A tutaj rodzic ma bardzo ograniczony wpływ(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-(...)Myśmy weszli z trybu szkoły takiej nadzorującej państwowej, do nagle zupełnej trochę bezkarności, czyli dziecko samo decyduje o sobie. Więc Gosia z jednej skrajności weszła w drugą skrajność i trzeba były ten nadzór jednak mieć nad nią(W22) III/KP/SM/RT

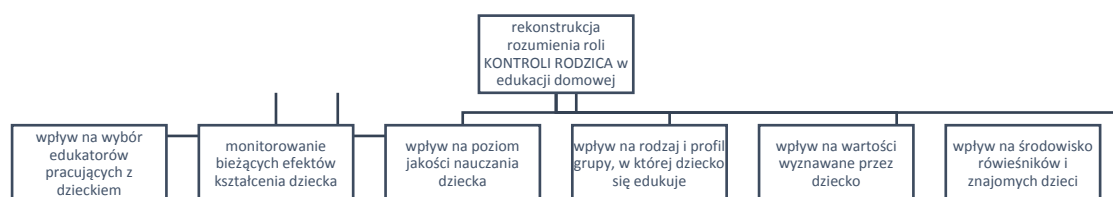
-Przede wszystkim to była inicjatywa, pomysł jednej z mam w grupach, która zachęciła nas jako rodziców tutaj...kilku zaprzyjaźnionych uczniów. I wystąpiła z takim pomysłem, aby właśnie skupić się przede wszystkim też na jakości uczenia, aby dobrać bardzo fajnych nauczycieli.(...) No właśnie, w szkole nie zawsze mieliśmy wpływ. Tutaj mieliśmy wpływ przede wszystkim na wybór nauczycieli. Czuliśmy, że możemy wybrać takich nauczycieli, którzy pierwsze: są bardzo...mają ciekawe i innowacyjne metody nauczania, są bardzo otwarci na potrzeby młodzieży, ale też w mniejszej grupie są w stanie poświęcić więcej czasu na przygotowanie do egzaminu. Ale też na takie poczucie wzbudzenia w dzieciach takiej sprawczości, takiego poczucia.. danie im poczucia tego, że oni potrafią.(w17) III/MS/RT

-Że można np. dać dzieciom się wybawić tyle ile potrzebują i dopiero zacząć je uczyć. Że tam się bardziej dostosowujemy do tempa dziecka.(...) Więc to jakby podkreślę- my chcemy żeby nasze dziecko było w grupie, żeby miało kontakt z rówieśnikami, to jest w ogóle podstawa. Tak żeby gdzieś ona będzie w tej grupie. (w21) III/NPE/UNS/ RNT

-Uważam, że to jest plus, bo chciałabym, żeby Hania była podobna do nas i cieszę się, że ma z nami, no więcej czasu spędza z nami,(w20) III/KOO/RNT

-(...)A ja teraz muszę być przymuszona żeby moje 9-cio, 10-letnie dzieci wprowadzać w tematy masturbacji, antykoncepcji, żeby ktoś ich nie wyśmiał w szkole. To jest coś takiego co mnie odrzuca. I środowisko katolickie wcale dzieci przed tym nie chroni jak się okazuje. W grupie edukacji domowej nawet jak się spotykamy z tymi dziećmiakami i mam takich znajomych, rówieśnicy oni nie poruszają tych tematów. Rozmawiają o mnóstwie rzeczy i idą, jeździmy do znajomych co mają dom, dzieciaki idą razem w pole na godzinę

na spacer, ja nie wiem gdzie one są. Ale ufam im, bo oni tu mieszkają, zabrali moje dzieciaki na spacer, wracają, mamę skaleczyłam się, doba to dezynfekujemy, przemywamy zalepiamy plastrem i idą się bawić dalej. A nie muszę kontrolować tego, czy gdzieś tam jedno dziecko nie wyśmiewa drugiego z powodu właśnie.. (w15) III/RN/TA-TN/SM



Schemat 36. Opracowanie własne. Rozumienie kontroli rodzica w edukacji domowej: Kategoria 3

4) CZAS W EDUKACJI DOMOWEJ

Kategoria **CZAS W EDUKACJI DOMOWEJ**, pojawiała się w wypowiedziach w przede wszystkim w **kontekście wolności zarządzania czasem**.

-- *A dla nas czas, to znaczy, to odkryliśmy chyba to już teraz w ED, że **zarządzamy swoją energią, a nie czasem***(w20) III/KOO/RNT

-*No ale to też po prostu my już byliśmy po trzech latach edukacji domowej i córka już trochę była w tym systemie takim właśnie tego nauczania domowego, tej takiej swobody trochę i czasowej i doboru materiału i metod i tej wolności, że możemy gdzieś wyjść, do jakiegoś muzeum, że to nie musi być takie wszystko sztywno ułożone* (w 14) III/RN/TA-TN/SM

-*Natomiast jeżeli chodzi, porównując to z edukacją domową właśnie, no to nawet dzisiejszy przykład. Umawiamy się konkretnie na godzinę na konsultacje i po prostu konkretnie o konkretnych tematach rozmawiamy i poświęcamy temu przeznaczony czas tak że jest to po prostu efektywna absolutnie świetna sprawa.* (W16) III/STE/SM/RN

CZAS W EDUKACJI DOMOWEJ

Kategoria czasu edukacji domowej silnie powiązana była z kwestią zarządzania energią – a więc czas rozumiany był jako „**odpowiedni czas**”, odpowiedni moment na podjęcie określonych aktywności w obszarze: edukacji, zainteresowań lub czasu wolnego, w tym czasu rodzinnego.

CZAS JAKO URZECZYWISTNIANIE WARTOŚCI

Edukacja domowa sprawia, że **pojawia się czas na realizację pasji**.

- *Nie zmieniły się te pasje od czasów, kiedy była w szkole systemowej. Ale ma więcej czasu na poświęcenie się im. Pamiętam, że jak chodziła do szkoły, to: szkoła, lekcje, potem harcerstwo. I ona tak bardzo kocha to harcerstwo, że chodziła czasami bardzo taka: spuszczone ramionka, idę, uwielbiam harcerstwo. A teraz jest na to czas. I ona nawet wyczekuje, a kiedyś był tak naprężony ten program, że musiała, widać było na czym jej bardzo zależy, bo nawet zmęczona szła i na tańce i na harcerstwo głównie. A teraz jest ten czas, żeby iść tak rześko, z siłami. By wygospodarować czas na jakieś projekty. Jest „Szóstkowo” i cieszę się bardzo na te zajęcia dodatkowe, bo one ... Więcej czasu jest po prostu na to. Na to co lubi. A może nadrobić inne rzeczy w innym czasie..(w20)*
III/KOO/RNT

- *Jakieś tam sukcesy powiedzmy już mają więc to ma jakiś tam sens żeby tego nie odpuszczać no i też kochają, uwielbiają muzykę, tak że mają dużo zajęć muzycznych takich stricte instrumentalnych. Tak że skrzypce, gitara, pianino i razem też muzykują, grają, ćwiczą i tworzą taki zespół swój rodzinny nawet no i też oczywiście to jakby sprzyja temu by pozostały nadal w edukacji domowej tak że kończą swoją klasę i nadal w liceum chcą pozostać w edukacji domowej. (w18)* III/UZ/RW/SM/RNT

- *Natomiast jestem zdania, tak generalizując już w tym momencie, podsumowując, że jeżeli mamy taką możliwość właśnie, żeby uczyła się w swoim rytmie i jednocześnie realizując jakąś tam swoją pasję i może na to przeznaczyć czas, czego nie mogłaby zrobić ucząc się stacjonarnie bo np. mamy jakieś tam właśnie zawody i coś tam, czy startuje do jakiegoś tam konkursu i musi poświęcić np. dwa tygodnie, żeby się przygotować na to, nie miałybyśmy na to szans, kiedy uczyłaby się po prostu w tradycyjnej metodzie stacjonarnej szkoły państwowej. Absolutnie..(w16)* III/STE/SM/RN

-Poza ona się bardzo interesuje muzyką. Chodzi na zajęcia wokalne. Na zajęcia teatralne też lubi taki kontakt, jest w ogóle bardzo kontaktową dziewczyną, uśmiechniętą, wesołą i lubi taki kontakt z żywym słowem. Więc chodzi na teatralne zajęcia, na wokalne, chodzi na lekcje gitary i na akrobatykę. To bardzo lubi. To chyba najbardziej. Na akrobatykę. (w14) III/RN/TA-TN/SM

-(...)brakuje samochodu, jedziemy, obiad trzeba tam w jakimś czasie określonym zjeść, był taki dzień, w którym ja wychodziłam z domu przed trzecią zawieźć Natalię na gitarę i Łucję na orkiestrę, a o 3.15 pojawiał się mój ojciec żeby na tą sama orkiestrę zawieźć Helenę, bo ona dopiero 3.15 kończyła szkołę. Ja nie mogłam na nią czekać bo byśmy się spóźniły na gitarę. A ktoś ją musiał zawieźć na czas na orkiestrę, więc ojciec dowoził nam Helenę. (w15) III/RN/TA-TN/SM

5) SOCJALIZACJA W EDUKACJI DOMOWEJ

SOCJALIZACJA w kategorii 3 była rozumiana była przez rodziców nie tylko jako kontakty towarzyskie z grupami innych dzieci, ale również kształtowanie cech takich jak: asertywność, niezależność myślenia.

SOCJALIZACJA jest bardzo ważnym elementem wpływającym na kształtowanie się własnego „ja”, na rozwój niezależnego myślenia krytycznego oraz refleksyjnego postrzegania rzeczywistości, asertywności. **MYŚLENIE KRYTYCZNE**

W kontekście kontaktów towarzyskich dziecka z innymi dziećmi, rodzice wymieniali **spotkania z rówieśnikami z dawnej szkoły lub ze znajomymi, z którymi dzieci dzielą pasje i zainteresowania,**

-Hania ma kontakt z dziewczynkami głównie, które były w jej systemowej klasie i jest zaproszona na urodziny, spotyka się na wieczorki, zabawy. Ale ich była dwudziestka szóstka, a kontakt ma chyba z trzema, czterema(...)W szkole miała tę klasę i widziała się z nimi codziennie, a jak jesteśmy w edukacji domowej, to tak naprawdę tych grup jest więcej i wiek tutaj nie ma znaczenia, on się zaciera. (w20) III/KOO/RNT

-(...)no a z tą grupą rówieśniczą to ma kontakt, ale to jest też takie fajne, bo ona nie ma narzuconej jakby grupy z którą musi się socjalizować, ona akurat w edukacji domowej ma tą wolność, że może zdecydować o częstotliwości w ogóle czy chce, z kim chce się

socjalizować, a my jako rodzice mamy też lepszy jakby wgląd z kim dziecko się socjalizuje, bo nie zawsze ten wpływ grupy jest pozytywny(...)(w14) III/RN/TA-TN/SM

-(...)dlatego, że właśnie dzieciaki, które są w edukacji domowej mają czas na to, żeby się spotykać z tymi osobami, które mają podobne zainteresowania, hobby. Więc to też nie jest takie, że myślę że błędne jest takie pojęcie że jeżeli dziecko edukuje się domowo, to znaczy że jest izolowane od rówieśników. Absolutnie nie. To jest kwestia po prostu zorganizowania sobie tego. (W16) III/STE/SM/RN

W edukacji domowej **dzieci dobierają grono znajomych, które łączą podobne wartości.**

-(...)ale ważną kwestią jest u nas jeszcze nasz kościół i to, że grupa młodzieży u nas w kościele spotyka się co sobotę i to jest też grupa, z którą córka się spotyka. W niedzielę ponieważ jest już starsza, pomaga na szkółkach niedzielnych z młodszymi dziećmi, tak że tam się udziela. Tak że ona ma sporo tych takich aspektów, gdzie może się realizować.(w14) III/RN/TA-TN/SM

W rodzinach wielodzietnych tworzy się **naturalna grupa rówieśnicza.**

-(...)no a ponieważ miałam też trójkę małych dzieci, druga córka w podobnym wieku więc automatycznie miałam jakby naturalną klasę, możliwość jakby takiej naturalnej grupy i stwierdziłam, że najwygodniej będzie w tej sytuacji zamiast się szarpać ze szkołami,..(w15) III/RN/TA-TN/SM

Wolność doboru odpowiedniej dla dziecka grupy rówieśniczej procentuje kształtowaniem u dziecka cech takich jak: asertywność, niezależność myślenia, dociekliwość i myślenie pytajne.

-Często się mówi o tym, że dziecko jest nieuspołecznione, jak ono sobie poradzi w życiu dorosłym. Nic bardziej mylnego. No naprawdę ja czegoś takiego nie zauważyłem. Wręcz odwrotnie, że to dziecko które jest w edukacji domowej ono wchodzi ze swoją jakością w jakąś jakby w jakieś środowisko. Ono wchodząc jakby ma swą asertywność, że nie będzie jakoś tak musiało być, dostosowywać się. To raczej ono tutaj jest bardziej w edukacji domowej oparte wszystko na zrozumieniu, na myśleniu, na tym żeby szybko zdać, zaliczyć, zapamiętać. Tylko żeby zrozumieć. Zrozumieć mniej może przyswoić ale zrozumieć to co przyswoję, to nam daje takie poczucie siły tak mi się wydaje w tym momencie. Kiedy my coś rozumiemy i potrafimy obronić swoje stanowisko. A nie znamy powiedzmy jakąś

definicję i albo mamy jaki fragment wiedzy który tak naprawdę do nas nie przemawia.
(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

4. Sensy i znaczenia nadawane przez rodziców KATEGORII 1

1) Sensy i znaczenia nadawane przez rodziców KATEGORII 1 – EDUKACJA DOMOWA

JAKA JEST EDUKACJA DOMOWA- rekonstrukcja znaczeń

- **Edukacja domowa to ” niepopularna, mało znana w Polsce, „dziwna”, „szokująca” forma realizowania obowiązku szkolnego i nauki**

-(...)do drugiej połowy roku 2020 nie wiedziałam nawet że istnieje coś takiego jak edukacja domowa. Naprawdę. Myślałam, że chodzenie do szkoły to jest obowiązek o prostu. Trzeba chodzić do szkoły i tyle. Więc jakby nie zdawałam sobie sprawy, że można w innej formie. Znaczy że w Polsce jest tak że jest obowiązek edukacji, natomiast nie ma obowiązku u nas chodzenia do szkoły. Dla mnie było oczywiste, że jedno z drugim jest związane więc nie zdawałam sobie nawet sprawy że istnieje coś takiego jak edukacja domowa, moje dzieci chodziły normalnie do przedszkola.(w3)I/RN

-Na początku to był szokujące takie jak edukacja domowa- uczyć dziecko w domu to jest coś takie dziwne... było. Dość niepopularne, bo nie znałam nikogo, kto by do tej pory miał edukację domową, kto by siedział w domu z dzieckiem, odrabiał jakieś tam zajęcia, nie wiem, jakieś tam zeszyty. Znaczy uczyć samemu to było szokujące dla mnie na początku, więc z niechęcią się zgodziłam.(w6) I/RN

-Właśnie nie jest to takie popularne nawet teraz jakoś, edukacja domowa co to jest. Nie jest to w Polsce takie znane.(w6) I/RN

- **Edukacja domowa to forma odroczenia szkoły, sprawdzian, który nie wymaga zbyt dużego wysiłku, próba.**

-W tym pierwszym okresie, kiedy właściwie nie ma takich konsekwencji, bo po prostu można sobie powiedzieć, że to taki test, taki sprawdzian, takie odroczenie szkoły. To nie kosztowało nas jakiegoś wielkiego wysiłku. (w9) I/RN

➤ **Edukacja domowa to miejsce, do którego można w każdej chwili, w razie potrzeby, się zapisać**

--(...)ale naprawdę ta świadomość, że ta edukacja domowa istnieje, jest dostępna i jest to naprawdę coś dla nas, tak mi się wydaje do przejścia, do załatwienia, do milego spędzenia czasu. Takie jest bardzo oczyszczające od tych rozmyślań --, Boże jak to będzie w szkole”(w9) I/RN

Ale mnie to bardzo uspokaja, że nawet gdybyśmy wrócili do szkoły i coś na którymkolwiek etapie by mi nie zaskoczyło, to jeżeli nasze władze edukacji domowej nie zniosą, to zawsze to jest i to jest bardzo bezpieczne, fajne miejsce do którego można wskoczyć.(w9) I/RN

-Jednocześnie mnie to uspokajało osobiście, że jakby coś to jest miejsce gdzie można sobie w każdej chwili pójść, nawet w późniejszych latach. Nie jest tak, że ta szkoła jakby było coś źle to jest takim już, wcześniej jak ja chodziłam do szkoły to albo szkoła albo nic. Musiałam chodzić do szkoły. Jak by nie było musiałam chodzić..(w9)

-A teraz ta świadomość że jest edukacja domowa i to jest taka furтка, którą naprawdę w każdej chwili można otworzyć i nie ma nic strasznego(...)to zawsze to jest i to jest bardzo bezpieczne, fajne miejsce do którego można wskoczyć (w9) I/RN

➤ **Edukacja domowa- to uczenie dziecka na własnych warunkach i dostosowanie nauki dziecka do jego możliwości**

-Cały dzień nam wyciągało naprawdę z naszych zajęć, bo dodatkowo musieliśmy tyle rzeczy robić, a ta nauka wcale nie była ani przyjemna, ani efektywna. Więc jak pomyślałam, że skoro mogę na swoich warunkach go uczyć, no to może czemu nie(w12) I/RN

- A tu w edukacji domowej to mnie cieszy, że poziom nauki przekazywanej wiedzy i metody, sposoby uzależnione są przede wszystkim od tego dziecka. Od jego predyspozycji, możliwości i chęci(w12) I/RN

JAKA POWINNA BYĆ EDUKACJA DOMOWA- rekonstrukcja procesu legitymizacji wtórnej edukacji domowej

➤ **Edukacja domowa to wolność pod warunkiem samodyscypliny i wysokiego potencjału intelektualnego dziecka**

*-No bo po prostu tego typu forma daje ogromną wolność i to że jeżeli ktoś rzeczywiście jest, powtarzam to, uważam zdyscyplinowany, ma ten potencjał intelektualny (w5) - Natomiast oczywiście ja tej decyzji nie podjąłabym, nie podjęlibyśmy gdyby po pierwsze ani nasz syn się na to nie zgodził, nie był tym zainteresowany, jak również jego naszym zdaniem cechy osobowościowe i potencjalnie intelektualne na to nie wskazywały.(w5)
I/RT*

-Więc ja na pewno dla dzieci, które potrafią się zorganizować, to polecam to bardzo.(w5)RT/DZ

➤ **Edukacja domowa to czas, który rodzic musi poświęcić dziecku, wyklucza więc zawodową aktywność rodzica**

-Bo jestem na urlopie wychowawczym, no więc dysponuję większą ilością czasu, co ma duże znaczenie, bo nie ukrywajmy, to jednak czasu trochę trzeba przeznaczyć, żeby ta edukacja była efektywna i przynosiła i efekty i przyjemność nauczającemu i nauczaniem przede wszystkim.(...)Ale mówię, gdybym pracowała, to bym się niestety nie decydowała, no bo nie wyobrażam sobie po południu na przykład go uczyć. Do południa też ten mózg inaczej pracuje, jest więcej chęci, energii niż tak po południu. No bo na tym by się kończyło- chodziłabym do pracy, miałabym czas po południu, ale to ja jeszcze z jednej pracy do drugiej, o to jednak jest praca z dzieckiem. To już też nie. Chyba że bym miała wolny zawód i pracowała 3 godziny dziennie, coś tam....nie wiem, książkę pisała na przykład.... to znalazłabym czas. Natomiast tak to nie (w12)

SENSY I ZNACZENIA NADAWANE PRZEZ RODZICÓW EDUKACJI

DOMOWEJ Rodzice z KATEGORII 1(nieplanujący wcześniej edukacji domowej) postrzegali edukację domową jako **tymczasowe rozwiązanie**, formę odroczenia obowiązku szkolnego. Istnienie edukacji domowej jako alternatywy dla szkoły instytucjonalnej kojarzyli z komfortem myślenia o miejscu „awaryjnym”, do którego „w razie potrzeby można pójść”, także na próbę (na zasadzie „hop-in/ hop-off”) Edukacja domowa w opinii rodziców wyklucza pracę zawodową, gdyż **wymaga pełnego zaangażowania czasu rodzica**. W ocenie rodziców, edukacja domowa daje wolność wtedy, gdy dziecko jest zdyscyplinowane, potrafi zorganizować swoją pracę i posiada wysoki potencjał intelektualny. **Wolność w edukacji domowej to**

samokontrola dziecka i przejęcie przez niego pełnej odpowiedzialności za edukację. Edukacja domowa daje możliwość dostosowania metod i narzędzi edukacyjnych do potrzeb i możliwości dziecka

Edukacja domowa jako przypadkowa sytuacja życiowa, stanowiąca (Borowska, 1998, s.62) pojedyncze lub wielokrotnione **źródło sukcesów** (tymczasowa forma odroczenia szkoły, z której można w każdej chwili w razie potrzeby zrezygnować; uczenie dziecka na własnych warunkach i z dostosowaniem do potrzeb dziecka;)

Edukacja domowa jako przypadkowa sytuacja życiowa, (Borowska, 1998, s.62) stanowiąca pojedyncze lub wielokrotnione **źródło porażek** (edukacja domowa wyklucza aktywność zawodową rodzica, może być odbierana przez otoczenie jako „dziwna”, „szokująca forma nauki; może zakończyć się porażką i brakiem poczucia wolności, jeśli dziecko nie posiada odpowiedniego potencjału intelektualnego i osobowościowego;)

2) Sensy i znaczenia nadawane przez rodziców KATEGORII 1 – INSTYTUCJA SZKOŁY

JAKA JEST SZKOŁA-rekonstrukcja znaczeń

➤ **Szkoła nie jest jedynym miejscem transferu wiedzy i umiejętności**

-(...)ja pytam jak się tego nauczyłeś, to on się wszystkiego właściwie uczy z tutoriali. Więc myślę, że to też jest tego typu pokolenie trochę i tego typu osobowość.(w5) I/RT/UZ

➤ **Szkoła spełnia potrzeby nauczycieli, a nie uczniów**

-Ale miałam takie wrażenie wtedy na tym spotkaniu (...) ale że ta szkoła która, bo to była tworząca się szkoła, że ta szkoła jakby bardziej ma spełniać potrzeby tych nauczycieli niż jakby dzieci.(w1) I/RN

➤ **Dyrekcje szkół nie mają relacji z rodzicami, więc rodzice nie liczą na pomoc ze strony szkoły**

-(...)zwróciłam do rady rodziców, czy ona może porozmawiać z panią dyrektorką, bo kontakt rodzica przeciętnego z panią dyrektorką jest żaden w szkole państwowej(w3)

I/RN

- Więc jakby ja nie liczyła na wsparcie i też nie było mi się trudno ze szkołą rozstawać. Mojemu dziecku też nie było trudno się rozstawać. Jemu trudno było się rozstawać z kolegami. (w3) I/RN

➤ **W szkole nauczyciele nie przejmują się efektami kształcenia dzieci**

-Sama szkoła to było takie po prostu... Znaczą tam się po prostu nikt nie przejmują. Nauczyciel: „to się nauczy”.(w3) I/RN

➤ **Dzieci mają problem z radzeniem sobie w szkole z uwagi na przemoc rówieśniczą i trudności adaptacyjne. Szkoła jest nudna, zmusza dzieci do kilkugodzinnego siedzenia w ławkach.**

-Jeszcze mogę pani powiedzieć taki mój... bo ja się zawsze zastanawiałam jak dzieci sobie w szkole poradzą i nie w sensie naukowo, tylko różne rzeczy się słyszy o szkole, przemocy rówieśniczej, o tym, że jedni się lepiej adaptują, gorzej, nawet nie na etapie klas 1-3 tylko później.(w9) I/RN

-I akurat właśnie córka też, jak rozmawiam z nią, ona teraz nie chce wracać do szkoły. Nie wiem skąd ma taką niechęć, nie wiem, boi się dwójek, nie wiem, czy to jakieś może filmy spowodowały to, jakieś rozmowy z dziećmi szkolnymi. Ale powiedziała że w następnym roku też chce zostać w domu i uczyć się w domu. (...) Tak bo czasami właśnie jakieś spotkania z dziećmi albo jakieś znajomości przed blokiem, na podwórku z dziećmi, więc ona obserwuje zachowania tych dzieci, którzy, nie wiem, mając lat 8 już używając brzydkich słów, rozmawiają między sobą. Nie wiem, no tak sądzę, bo ona tak sortuje dzieci, że kto brzydko rozmawia, bo nie chce się z nimi się przyjaźnić. Co prawda też nie lubi oglądać bajek, a jakieś takie poważniejsze filmy nawet, albo jakieś takie nagrania nastolatków. Nie wiem, być może stąd czerpie jakąś taką...bo ogląda jakieś tam też takie filmiki o szkole i mówi, że to jest za nudno siedzieć tak cały czas z małymi przerwami, a w edukacji domowej wiadomo- można sobie ćwiczyć, nie jest obowiązek siedzieć przy książkach tam 6-8 godzin i odrabiać jakieś tam kartki.(w6) I/RN

➤ **Stopniowa urata motywacji do nauki jest w szkole nieunikniona**

- (...) za wcześniej jest na takie – przynajmniej w moich oczach – że to jest za wcześniej na taką postawę silnie jakąś taką zdemotywowaną (...) (w 1) I/RN

- **Mniej uzdolnione dziecko nie poradzi sobie w szkole bez pomocy rodziców/
uzdolnione dziecko ma szansę poradzić sobie w szkole**

-Natomiast w szkole, to wiadomo, przy takiej liczbie dzieciaków i to niestety no jakiś spryciarz, „bystrzacha” to da radę....A potem jak dziecko znudzi się, to się wyłącza. Jak się wyłącza, to nie korzysta w ogóle z tej lekcji, jeśli się z nim w domu tego nie zrobi, to po prostu lekcja w plecy pop prostu, zmarnowany czas, co tu dużo kryć.(w12) I/RN

- **Dziecko powinno mieć szansę świadomego wyboru pomiędzy szkołą a edukacją domową**

-Tu co by mnie skłaniało to, że w szkole nie był i mnie się wydaje że mógłby zobaczyć jak to wygląda. Może jemu by mu to odpowiadało. Że na razie to taką moją decyzją. Załóżmy z mężem podjęliśmy decyzję razem, ale on nie był nie sprawdził, nie zobaczył, że może przy okazji, że może z tymi kolegami jest lepiej, może z panią jest lepiej, może mają swój świat taki bardziej swój, będzie lepiej. To by mnie tylko skłaniało ku szkole, żeby po prostu, na ten moment oczywiście, żeby sobie zobaczył. No bo ja mu, a wydaje mi się, że nawet może miałby ochotę zobaczyć. Znaczą z takiej ciekawości.(w9) I/RN

JAKA JEST SZKOŁA- rekonstrukcja procesu legitymizacji wtórnej na poziomie biograficznym **pozytywnej działań szkoły**

- **Istnieją „dobre” szkoły, w których zajęcia prowadzone są rzetelnie**

-Ja też nie mówię, bo są różne szkoły. Więc na pewno jeżeli jest dobra szkoła i te zajęcia są rzetelne i dobrze prowadzone to na pewno jest to wartość dodana.(w5) I/RT/UZ

-Chyba że szkoły takie, które rzeczywiście ogarnęły temat i jakoś profesjonalnie prowadziły. Bo takie publiczne jak my mieliśmy doświadczenia, to było straszne.(w12) I/RN

LEGITYMIZACJA WTÓRNA INSTYTUCJI SZKOŁY (Zemło, 2002, s.271)

Uprawomocnienie (legitymizacja) na poziomie biograficznym (wertikalnym), - odnoszące się do doświadczenia życiowego związanego z instytucjonalizacją, któremu poprzez legitymizację wtórną, nadaje się wiarygodności, prowadzącej do akceptacji i uznania

Uprawomocnienie (legitymizacja) na poziomie intersubiektywnym

(horyzontalnym), -odnoszące się do akceptacji porządku instytucjonalnego jako całości oraz integracji wszystkich elementów społecznej rzeczywistości: rodziny, pracy, edukacji.

Przedmiotowy aspekt legitymizacji wtórnej- systemy wiedzy, pojęć i przekonań (religia, moralność, prawo, obyczaje) przywoływanych jako systemy legitymizujące uznawane wartości, normy, symbole, wzory działań społecznych.

Podmiotowy aspekt legitymizacji wtórnej-dotyczy osób (lub grup osób), środowisk, które produkują treści legitymizujące, zabiegają o zachowanie postaw, działań społecznych zgodnych z ich „modelem człowieka i człowieczeństwa”

SENSY I ZNACZENIA NADAWANE PRZEZ RODZICÓW INSTYTUCJI SZKOŁY -KATEGORIA 1

Jaka jest:

Współczesna szkoła nie jest jedynym i podstawowym miejscem zdobywania wiedzy i umiejętności. Szkoła nie zapewnia dzieciom równych szans: uczniowie uzdolnieni radzą sobie z uwagi na naturalną łatwość przyswajania wiedzy, uczniowie z mniejszym potencjałem nie radzą sobie bez wsparcia rodziców. Szkoła spełnia potrzeby nauczycieli, a nie uczniów. Nauczyciele nie są zaangażowani w edukację dzieci, więc dzieci stopniowo tracą motywację do nauki. Kierownictwo szkół nie kontaktuje się/nie ma relacji bezpośredniej z rodzicami, więc rodzice w przypadku problemów nie zwracają się o pomoc do szkoły.

Jaka powinna być:

Szkoła powinna zweryfikować swoje metody pracy i zintegrować je z wymogami, wyzwaniem i możliwościami współczesnego świata. Szkoła powinna spełniać i wspierać potrzeby uczniów, przejawiać duże zaangażowanie w obszarze edukacji dzieci oraz opierać swoje działanie na wartościach i budowaniu relacji z dziećmi i rodzinami.

Procesy legitymizacji służą podtrzymywaniu określonego ładu społecznego, są odpowiedzią społeczeństwa na pytanie o moralną zasadność istniejącego porządku instytucjonalnego. Uprawomocnienie wyjaśnia porządek instytucjonalny państwa i go

uzasadnia (Berger i Luckman, 1983, s.152). W analizie można rozróżnić cztery poziomy, nakładające się na siebie, legitymizacji pierwszego rzędu: na poziomie językowym, rudymenrany (potoczne „mądrości”), teoretycznym nawiązującym do konkretnych obszarów wiedzy oraz symbolicznym. Na płaszczyźnie symbolicznej legitymizacje tworzą kompleksy teoretycznych tradycji, które ujmują rzeczywistość społeczną w jedną całość (Berger i Luckman, 1983, s.153-155), w obrębie której można zamknąć całą biografią jednostki. Uniwersum symboliczne to społecznie skonstruowana rzeczywistość, którą każdy człowiek danego społeczeństwa przyjmuje na zasadzie oczywistości i obiektywnej wiedzy o świecie (Lech, 2013, s.191). Instytucja szkoły jest jednym ze składników uniwersum symbolicznego.

Ponieważ człowiek staje się członkiem danego społeczeństwa w toku życia, na drodze internalizacji, stopniowo zaczyna rozumieć innych ludzi i postrzegać świat jako rzeczywistość społeczną, Zinternalizowane doświadczenia są następnie obiektywizowane i przyjmowane jako oczywiste. Dopiero w momencie, gdy owa oczywistość, czy faktyczność społecznego świata zostaje, w wyniku działania różnych czynników lub pojawienia się różnych doświadczeń, zakwestionowana, zaczyna budzić wątpliwość lub wręcz sprzeciw-pojawiają się obiektywizacje wtórne. Uprawomocnienie jako proces dotyczy więc wtórnych legitymizacji i jest konieczne chociażby w kontekście przekazywania porządku instytucjonalnego z pokolenia na pokolenie – szczególnie jeśli ów porządek nie stanowi kontinuum lub wręcz stoi w sprzeczności z nowymi wartościami, wiedzą, potrzebami społeczeństwa.

Uprawomocnienie wtórne, jako proces, jest zauważalne na dwóch poziomach: intersubiektywnym(wertykalnym) oraz biograficznym (wertykalnym)..

Poziom intersubiektywny (horyzontalny) legitymizacji wtórnej to odniesienie uprawomocnianych elementów społecznej rzeczywistości do ogólnego porządku i całości świata społecznego, gdzie brak legitymizacji mógłby spowodować utrudnienie funkcjonowania jednostki w społecznym świecie. Legitymizacja wtórna na poziomie biograficznym (wertykalnym) odnosi się do poszczególnych ludzkich doświadczeń, które wiążą się z instytucjonalizacją- dochodzi wówczas do scalenia napotykanym wydarzeń i ich akceptacji w perspektywie instytucjonalnej - lub odrzucenia (Zemło, 2003, s.271).

Legitymizację wtórną rozpatruję w aspekcie jej źródeł przedmiotowych, a więc skupiam się na systemach wiedzy i wartości, wyobrażeniach, religii, pojęciach i

przekonaniach rodziców, przywoływanych w kontekście rekonstruowania sensów i znaczeń, jakie nadają: instytucji szkoły, edukacji domowej oraz roli rodziców w edukacji dziecka.

Legitymizacja wtórna instytucji szkoły na poziomie intersubiektywnym była pozytywna

Rodzice w KATEGORII 1 definiowali edukację domową jako tymczasowe rozwiązanie wobec szkoły, tym samym uprawomocniając instytucję szkoły, sytuując ją w roli głównej instytucji edukacyjno-wychowawczej swoich dzieci. Odwołując się do swoich systemów wartości, formułowali postulaty pożądanых zmian w szkole (Świątkiewicz, 1993).

Przedmiotowy aspekt legitymizacji wtórnej działań szkoły na poziomie intersubiektywnym:

Istnieją dobre szkoły, w których są zaangażowani nauczyciele. Szkoły są nośnikami wartości i postaw, które powinny być akceptowane przez rodziców, gdyż przekłada się to na lepszą współpracę.

Legitymizacja wtórna instytucji szkoły na poziomie biograficznym-odnoszącym się do doświadczeń rodziców związanych ze szkołą „pandemiczną” była negatywna. Rodzice w KATEGORII 1 formułując swoje poglądy wobec instytucji szkoły w dobie pandemii, odnosili się do doświadczeń pandemii i niedogodności nauczania zdalnego, powoływali się na własne systemy wiedzy, przekonania, uznawane wartości, obyczaje czy tradycje. Rodzice ostatecznie podjęli decyzję o tymczasowym odejściu ze szkoły i rozpoczęciu edukacji domowej, dokonując tym samym negatywnej legitymizacji wtórnej instytucji szkoły.

5. Sensy i znaczenia nadawane przez rodziców KATEGORII 2

3) Sensy i znaczenia nadawane przez rodziców KATEGORII 2 – EDUKACJI DOMOWEJ

JAKA JEST EDUKACJA DOMOWA- rekonstrukcja rozumienia edukacji domowej

➤ Edukacja domowa- to „wyjęcie dziecka z systemu”

- Natomiast na zasadzie pewnego rytmu nauki określiliśmy, że dla nas, biorąc pod uwagę cele jakie chcemy pomóc Gabrysi osiągnąć, łatwiej będzie nam je osiągnąć jeżeli wyjmemy ją z tego systemu (w4) II/RT/UZ

➤ Edukacja domowa- to wolność, swoboda planowania czasu, brak ograniczeń i niezależność, nieszablonowość

-No właśnie zachęciło nas to, że będziemy mogli sami sobie ten czas jakoś tak ułożyć, że będziemy mogli sami organizować sobie czas, tym bardziej że dużo też jeździmy. Więc to był taki najlepszy chyba sposób, że w edukacji domowej nic nas nie ogranicza. To jest też świetne, że właśnie niezależnie tutaj.(w7) II/RN/UZ/TA

-(...)Zapiszemy ją do konkurencyjnej szkoły baletowej prywatnej, która jest po prostu wieczorami, będzie miała na nią czas, bo my sobie już ten czas zorganizujemy sami, a nie szkoła nam (w13 II/RN/UZ/SNOS)

-(...)Nie ma takiego przymusu po prostu, szablonowości(w8 II/RT/NPE)

➤ Edukacja domowa- to czas na rozwijanie pasji

Czyli podsumowując pojawiły się pasje ?

-Myślę, że one były, tylko że po prostu nie było na nie nigdy czasu i przestrzeni(w10) II/RN/S

➤ Edukacja domowa- to praca z dzieckiem zdolnym

-Zależało mi bardzo, taki mamy plan rodzinny już pod koniec szkoły podstawowej (pierwszą próbę chcemy zrobić w siódmej klasie, drugą po ósmej, bo to nie zawsze się tam po pierwszym razie udaje), kwestie tych certyfikatów językowych(...) biorąc pod uwagę cele jakie chcemy pomóc Gabrysi osiągnąć, łatwiej będzie nam je osiągnąć, jeżeli wyjmemy ją z tego systemu i proponujemy zajęcia w tych najbardziej produktywnych dla dziecka godzinach pracy, czyli od tej 10. (w4) II/RT/UZ)

-(...) dlatego że Margot występuje. To nie jest zabawa, to jest jej prawdopodobnie przyszła praca. Bo ona to kocha, ona po prostu siebie widzi w tym miejscu i nie każdy musi być, tak jej rodzice zresztą naukowcem, i próbowaliśmy w szkole to wytłumaczyć.

Ale był tak straszny opór, że my po prostu się poddaliśmy, stwierdziliśmy, że w ogóle nie będziemy brnąć dalej i zaczęliśmy szukać innej szkoły(w13) II/RN/UZ/SNOS

➤ **Edukacja domowa to czas urzeczywistniania wartości rodzinnych, budowanie relacji**

-Po prostu spędzając z nimi czas (od nie chodziły do żłobka), spędzamy z nimi czas non stop, znamy je naprawdę na wylot i to jest właśnie też taki plus i taka możliwość wejścia w tą edukację domową. Bo nam na pewno jest dużo łatwiej z tego powodu.. bo cały czas wolny spędzamy z dziećmi, więc to jest tak, jakby gdyby ta edukacja takim uzupełnieniem naszego wolnego czasu, który z dziećmi mieliśmy. Relacje nam też fajnie..., budowanie relacji to jest ważne i zbudowane relacje (w13) II/RN/UZ/SNOS

➤ **Edukacja domowa w perspektywie wydatków finansowych jest porównywalna z wydatkami na szkołę**

-To znaczy faktycznie taki rodzic bierze na siebie więcej, ale finansowo wychodzi to podobnie, bo my po prostu musimy wszystko kupić. I jeżeli oczywiście chcemy to oczywiście dobrze robić. I to jest jakiś tam w pewnym sensie minus tego(w13) II/RN/UZ/SNOS

JAKA POWINNA BYĆ EDUKACJA DOMOWA- rekonstrukcja procesu legitymizacji wtórnej edukacji domowej

➤ **Edukacja domowa nie powinna zakładać całkowitego odejścia od instytucji szkoły z uwagi na jej tymczasowy charakter**

-I taki lęk, że wróci wtedy do zwykłej szkoły i nawet do swojej szkoły, do której chodziła, to będzie dla niej od razu taka porażka. A przy edukacji domowej tego nie ma. Bo ona po prostu w każdej chwili może wrócić do edukacji domowej.(...)(W13) II/RN/UZ/SNOS

-Bo jednak taki homeschooling oderwany totalnie od jakiejś placówki no na pewno utrudnia dzieciom potem powrót w razie czego do normalnego trybu i poza tym nie wiem, jak potem jest ze studiami, ale wydaje mi się, że jednak troszeczkę takich zajęć dodatkowych w jakiś sposób ustawione przez nie tylko rodzica, dzieciaki powinny mieć, żeby potem na studiach im było łatwiej, no bo w końcu potem trafią na tego nauczyciela akademickiego w przyszłości czy to na kierunkach artystycznych czy innych.(w13) II/RN/UZ/SNOS

-Ale za to podpowiedziała mi i dała kartkę z państwa szkołą, mówiąc, że to jest dobra szkoła w Warszawie, która się specjalizuje w edukacji domowej, ma do tego struktury i że jeśli jestem zdeterminowana, żeby w ten sposób sprawę rozwiązać, to ona poleca bardziej państwa szkołę, niż swoją. Bo w swojej, no tam rozmawialiśmy, że koronawirus, że to, że tamto, że ona po prostu nie ma tych procedur(w11) II/RN/TA/WW

-(...) myślę, że Kalina do tego czasu podejmie próby jednak wdrożenia się do takiego tradycyjnego systemu, że może tak nie podrygiwać, chociaż mnie to zajęło(w11) II/RN/TA/WW

- **Edukacja domowa to czas, który rodzic musi poświęcić dziecku, więc trudno pogodzić z pracą zawodową rodziców**

-Zastanawiam się, czy gdybym była na etacie, to mogłabym na przykład przychodzić do domu i wykonywać to po swojej pracy. Teraz mi tak przyszło do głowy, czy bym mogła. Wtedy ta pierwsza klasa nie jest jakaś mocno ciężka, ale wydaje mi się, że to wszystko zależy od możliwości dziecka. Bo Kalina na przykład jest osobą, która by pewnie mogła, dlatego że ona raczej nie jest skowronkiem, tylko sową, więc może by to sprawdziło się. Natomiast cieszę się, że nie musiałam tego rozstrzygać, tak teraz mi przyszło do głowy.(w11)Edukacja domowa jest prosta dla rodziców w okresie edukacji wczesnoszkolnej, natomiast później jest wyzwaniem

-Też pierwsza klasa to nie jest jakiś no... Einsteinów do tego nie potrzeba, jeśli chodzi o rodziców, więc to po prostu sobie tak płynie. Pewnie nie zdecydowałabym się na edukację domową w dalszych latach, w sensie po III klasie, bo chemii i fizyka raczej nie podejmuję się nauczania mojego dziecka tego.(w11) II/RN/TA/WW

- **Edukacja domowa nie jest dobrym rozwiązaniem dla każdej rodziny. Wymaga zaangażowania rodziców, przyjęcia wszelkich konsekwencji tej decyzji, odpowiednich osobowościowych i intelektualnych cech dziecka.**

-Bo podejrzewam, że to też nie jest edukacja domowa nie jest dla każdej rodziny. Tak bym to powiedziała. (...) Dlaczego mówię, że nie dla każdej rodziny. No bo oprócz tego, że to jest dziecko chętne bądź niechętne, dojrzałe bądź niedojrzałe do czegoś takiego, no to też musi być, mam wrażenie taka dojrzałość. (...)To musi też być dojrzałość rodzica, którzy niezależnie od sytuacji biorą tę odpowiedzialność, że dziecko samo do końca nie podejmuje tej decyzji i że trzeba je po prostu w tym wspierać(...) Więc mówię, to jest też

obowiązek takiego wsparcia ze strony rodziny, więc mówię nie dla każdej rodziny mam wrażenie jest edukacja domowa. (W4)

-Nie mieliśmy wątpliwości, że w jakikolwiek sposób psychicznie wpłynie to na Gabrysię. Bo to też byłoby istotne, bo tak jak mówię, wiele zależy właśnie od dziecka. Gabrysia jest bardzo kontaktową osobą(w4) II/RT/UZ

(...) jeżeli rodzic już w danej dziedzinie nie zna się, to już trzeba szukać jednak. Trzeba szukać pomocy, gdzieś tam dodatkowo po prostu zajęć, ale też myślę, że to już jest jakoś tam do pokonania. Nie jest aż taka przeszkoda.(w8) II/RT/NPE

SENSY I ZNACZENIA NADAWANE PRZEZ RODZICÓW EDUKACJI

DOMOWEJ Rodzice z KATEGORII 2 (rozważający edukację domową przed pandemią i decydujący się na edukację domową w okresie pandemii), podobnie jak z KATEGORII 2, postrzegali edukację domową jako **elastyczną, czasową formę „wyjęcia dziecka z systemu”, zakładającą jednak powrót do edukacji instytucjonalnej. Z tego powodu edukacja domowa powinna odbywać się w bliskiej współpracy ze szkołą instytucjonalną.**

Edukacja domowa w opinii rodziców to. Edukacja domowa nie jest nie jest dobrym rozwiązaniem dla każdej rodziny, gdyż wymaga zaangażowania czasu rodziców, więc trudno pogodzić z pracą zawodową rodziców. Wymaga przyjęcia przez nich wszelkich konsekwencji tej decyzji, odpowiednich osobowościowych i intelektualnych cech dziecka..

Edukacja domowa jako pozytywna sytuacja przypadkowa (Borowska, 1998, s.62), może stanowić pojedyncze lub wielokrotne źródło **sukcesów** (wolność, swoboda planowania czasu, brak ograniczeń i niezależność, nieszablonowość, czas na rozwijanie pasji, praca z dzieckiem uzdolnionym oraz czas urzeczywistniania wartości)

Edukacja domowa jako negatywna sytuacja przypadkowa-(Borowska, 1998, s.62), może stanowić pojedyncze lub wielokrotne (kumulacja) źródło **porażek** (edukacja domowa utrudnia aktywność zawodową rodzica; nie jest dobrym rozwiązaniem dla rodziny, jeśli dziecko nie posiada odpowiedniego potencjału intelektualnego i osobowościowego, a rodzic nie potrafi przyjąć wszystkich konsekwencji tej decyzji; jest wyzwaniem na kolejnych etapach edukacyjnych po zakończeniu etapu wczesnoszkolnego)

2) Sensy i znaczenia nadawane przez rodziców KATEGORII 2 – ROLA RODZICA W EDUKACJI DZIECKA

➤ Rola rodzica jest przygotowanie dziecka do samodzielnego życia

-(...)to jest jego wiedza, ile się nauczy tyle on będzie miał. To nie będzie nasza strata tylko tego dziecka. Jeżeli tego się nie zrobi w danym wieku i to właśnie w młodszym wieku, to później jest to bardzo trudne, żeby to dziecku po prostu przedstawić. To nie jest tak, że my mamy za tym biegać, że to my mamy się tak, my mamy jakoś tak dbać o to żeby on się nauczył, tylko jeżeli się nie nauczy, to będzie ono traciło, a nie my. I tu jest właśnie chyba najtrudniejsze na początku żeby zrobić. Żeby o dziecko miało świadomość, że to jest w jego interesie (w8) II/RT/NPE

-tym bardziej że Kacper już wcześniej był taki, bo go zawsze przygotowywałam do takiej samodzielności, żebym ja nie musiała po prostu do 30-ki biegać za nim i na studiach pytać czy ty dziecko na pewno odrobileś lekcje. Tylko go przygotowywałam do tego, żeby on sam potrafił, żeby po prostu wiedział, że to jest w jego interesie, to jest jego życie. Żeby to wziął za bary i po prostu sam kierował tym życiem. Żeby miał taką odpowiedzialność w sobie już od małego(w8)

-(...)w szkole mam znajome kobiety, mamy które cały czas dzień w dzień dopilnowywiają to dziecko, czy on zrobił to, zeszyty sprawdzają, ćwiczenia, do nauczycieli dzwonią czy tam na pewno było zadane, a chłopcy mają po 15-16 lat- więc ja uważam, że to jest już przesada. Bo do ilu lat one będą w ten sposób działały. Trzeba jednak pokazać dziecku że to jest jego szkoła(w8) II/RT/NPE

-Cały czas musimy myśleć, to dziecko powinno samo znaleźć tą drogę na tej mapie i często wchodzić właśnie w te zakamarki, gdzie nikt inny nie wchodzi. Tam czasami się to porównuje do turysty. Że turysta bezrefleksyjny idzie za wycieczką i tyle. A tu chodzi o to właśnie, żeby znaleźć tą swoją drogę na tej mapie(w4) II/RT/UZ

➤ Rola rodzica jest dbanie o relacje rodzinne z dzieckiem

-Mimo że naprawdę starałam się to wydłużać jak mogłam, żebyśmy trochę rodzinnie w domu pobyli, porozmawiali o czymś innym niż szkoła, no to okazywało się, że to wpływa

później na godziny spędzane wieczorem razem nad książką, przepytywanie, tłumaczenie tego co było w szkole(w4) II/RT/UZ

-Ważne też dla mnie było to, że dużo czasu spędzamy razem ucząc się w domu, więc wzmacniamy więzi rodzinne. Dla Adasia też to jest bardzo ważne(w7) II/RT/UZ

➤ **Rolą rodzica w edukacji domowej jest wzięcie pełnej odpowiedzialności za edukację dziecka w sferze motywacyjnej**

-Chociaż wiele rodziców na przykład mówi mi, że by się nie zdecydowało. Ponieważ nie mają cierpliwości też do dzieci, w ogóle, one są w szkole, że jak ich nie ma w domu, to oni sobie tam odpoczną. No tak, ale to nie wiem, jakoś mi się wydaje, że właśnie to też jest takie fajne, że jak rodzic po prostu nie spycha, tylko jakoś tak umie pracować z tym dzieckiem. To nie jest tak naprawdę trudne. Niewiele trzeba żeby zmotywować dziecko do pracy dobrej(...)(w8) II/RT/NPE

➤ **Rodzina pracuje na sukces edukacyjny dziecka, nie szkoła**

-(...)bo powiem tak. Nie oszukujmy się, że dzieci które mają dobre i bardzo dobre i te szóstkowe oceny czyli celujące, że one robią to same. Nie. To jest cała rodzina nad tym pracuje. Te dzieci, które mają trójki to one są te niezaopiekowanie, które same zasuwiają nad tymi lekcjami. To jest taka moja ocena i nie tylko moja(...) (W4) II/RT/UZ

SENSY I ZNACZENIA NADAWANE PRZEZ RODZICÓW ROLI RODZICA W EDUKACJI DZIECKA

Rodzice z **KATEGORII 2** uznali, iż rolą rodzica jest:

- przygotowanie dziecka do przejęcia pełnej odpowiedzialności za edukację
- przygotowanie dziecka do samodzielnego życia,
- zaangażowanie w bliskie relacje z dzieckiem,
- wsparcie potrzeb edukacyjnych dziecka.

**3) Sensy i znaczenia nadawane przez rodziców KATEGORII 2 –
INSTYTUCJA SZKOŁY**

JAKA JEST SZKOŁA-rekonstrukcja znaczeń

➤ **Szkoła to nieszczęśliwy obowiązek do spełnienia**

- (...) Ona mnóstwo rzeczy robiła zawsze, zwłaszcza ze swoim tańcem po, a szkoła to był taki nieszczęśliwy obowiązek, który trzeba zrobić(w2) I/RN

➤ **Szkoła buduje motywację do nauki na ocenach**

- Bardzo często dzieci, zwłaszcza te szóstkowe co zauważyłam właśnie na tych lekcjach zdalnych, że dzieci szóstkowe takie od góry do dołu, co to już dla mnie jest diagnoza należy całą rodziną iść do psychologa, to powiem tak: dzieci bardzo często właśnie pytają, jak tam było coś zadawane, „przepraszam, ale czy to będzie na ocenę?”. Te dzieci przeważnie pytają, czy to będzie na ocenę. Powiem tak. Coś strasznego. Jak one sobie poradzą w tym życiu dalej.(w4) II/RT/UZ

➤ **Szkoła daje wiedzę, a nie umiejętności**

- I to jest też świetne, żeby pokazać dziecku, że ono po prostu w zależności od tego, ile zdobędzie umiejętności, nie tylko tą naukę wiedzy która nie oszukujemy się, ale wiedza, zapomnimy ją po prostu po jakimś czasie, ale umiejętności właśnie. I to jest też najgorsze tak naprawdę że szkoła nie uczy umiejętności tylko daje wiedzę. Natomiast umiejętności gdzieś tam nam umykają, bo już na nie nie wystarcza czasu. I owszem, są to umiejętności w szkole takie typowo sportowe, no ale to nie jest wszystko. Bo jednak te umiejętności z różnych dziedzin też warto by było gdzieś tam sobie dopracować.(w8) II/RT/NPE

➤ **Szkoła nie uczy refleksji i myślenia krytycznego o społecznym konstruowaniu rzeczywistości**

- Fakt jest faktem, że szkoła jednak uczy takiego później, w pracy takiego, że mamy te 5 dni roboczych czy 6 i trzeba. No ale w zasadzie też praca nie musi być wcale taka gdzieś tam, no właśnie tylko może być...jakieś finanse...i też pracuje też sobie sam, sam ustawia czas. Można mieć własną firmę i też sobie ten czas organizować samemu.(w8) II/RT/NPE

➤ **Szkoła uczy bezrefleksyjnej konkurencji i współzawodnictwa**

- Że dzieci, które mają większą wrażliwość i jakby nie są też nauczone tego, żeby gdzieś tam przepychać się łokciami i walczyć o siebie, po prostu czasami komuś przywalić, no to jakby mają trudniej. No bo system im nie pomaga.(w10) II/RN/S

➤ **Szkoła jest bierna wobec przemocy**

- A w pozostałych szkołach wystarczyło mi po jednym kejsie który znalazłam takim hardkorowym, gdzie dziewczyna jedna to się dopiero przyznała, co się jej tam w tej szkole działo, jako pełnoletnia prawie, już jest na terapii. To dopiero mama jej przez trzy dni nie

mogła się podnieść, nie wiedziała w ogóle o tym, co się tam działo. I to szkoła też tu po sąsiedzku.(w10) II/RN/S

- **Szkoły prywatne są dużo lepsze, niż publiczne z uwagi na większą swobodę działań nauczycieli w zakresie doboru i realizacji programów edukacyjnych**

-Ja jestem jednak zwolennikiem dobrych szkół prywatnych niż szkół publicznych, też prowadzę zajęcia które bardziej otwierają dzieci i nasza najstarsza córka skończyła dobrą szkołę prywatną systemową i w tych szkołach prywatnych ten nacisk na program jest troszeczkę inny. On jest rozszerzany. Nauczyciel ma dużo większą swobodę. Właśnie jak w domowej edukacji(w13) II/RN/UZ/SNOS

JAKA JEST SZKOŁA- rekonstrukcja procesu legitymizacji wtórnej działań szkoły

- **Nauczyciel jest bezsilny wobec systemu szkolnego**

Istnieją nauczyciele z pasją, ale nie mają czasu na przygotowanie lekcji z uwagi na biurokratyczne obowiązki narzucone przez instytucję szkoły

- Prowadzenie zajęć- nauczyciele z pasją są, ale jest ich niewielu i ciężko na nich trafić. Poza tym nawet jak nauczyciele mają pasję t,o ta pasja jest troszeczkę przybita tym całym systemem biurokracji, którą oni muszą przed lekcją, po lekcjach w semestrze i wszystko wypełniać w związku z czym oni po prostu nie mają wystarczająco dużo czasu tak jak my na przygotowanie takiej lekcji. My nie musimy dziennika elektronicznego codziennie wypełniać i miliona raportów(w13) II/RN/UZ/SNOS

System szkolny wyklucza indywidualizację pracy nauczyciela

-(...) Są różne dzieci. Ciężko jest zainteresować wszystkie dzieci. Uzyskać taką samą ich uwagę. Nie ma opcji. Zawsze jedne będą trochę do przodu i siedziały znudzone po raz dziesiąty opowiada pani a tam ktoś jeszcze nie rozumie i wiadomo że trzeba mu też poświęcić czas. Rozumiem że tak wygląda ten system(...)(W4) II/RT/UZ

Nauczyciele dysponują zbyt małą ilością czasu lekcyjnego, by omówić wszystkie treści podstawy programowej i zindywidualizować pracę

-I powiem tak. Nie uda się w 45 minut. Nauczyciele są bez szans. To tutaj jakby mówię nie dacie rady, choćby to był najbardziej pasjonat swego tematu. Nie ma opcji żeby z grupą chociażby, ja mam doświadczenie ze szkoły prywatnej. 18 osób w klasie i ciężko żeby to wszystko przekazać przez te 45 minut(...)(W4) II/RT/UZ

-(...)z racji tego, że to jest tylko 45 minut na każdy przedmiot, no to też trudno oczekiwać od nauczycieli, żeby robili cuda i każdemu poświęcili czasu ile potrzeba.(W4) II/RT/UZ

Nauczyciele są zmuszeni przez instytucję szkolną do oceniania dzieci, a sami są rozliczani z kolei z realizacji podstawy programowej

-(...) kwestia ocen jest dla nas zupełnie drugorzędna, jeśli nie powiedzieć jeszcze niżej. Ja rozumiem że nauczyciele, państwo macie obowiązek taki, natomiast dla nas jest to zupełnie.... wiem, że są te wszystkie egzaminy ósmoklasisty itd. natomiast to jest drugorzędna kwestia. Tutaj mówię, musi być ta pasja, no bo inaczej to nie ma sensu(w4) II/RT/UZ

-Nielatwo państwo macie, bo musicie zrealizować program, więc wy jesteście z kolei za to oceniani. Bowiem mało tego- nawet w większości rodziców oczekuje od tego, że dzieci będą miały same szóstki. Szóstki i piątki (w4) II/RT/UZ

- **Problemem nie jest instytucja szkoły, a wymagania rodziców wobec szkoły, które stoją w sprzeczności ze schematami działań i wartościami wpajanymi dzieciom w domu. Zawód nauczyciela jest trudnym zawodem.**

-Kiedyś dzieci jeszcze jednak miały jakąś taką, takie posłuszeństwo wypracowane co do nauczyciela, prawda? Miały taki szacunek, respekt, teraz tego nie ma niestety. Nauczyciele to sami przyznają po prostu, jeszcze nie jest to problem dzieci, co rodziców tak naprawdę i tego co w domu się przekazuje dzieciom. I dzieci mają wpojone przez rodziców, że tutaj ich potrzeby powinny być jakoś tam spełniane, że nauczyciel tak, ma się w jakiś sposób określony zachowywać w stosunku do nich, że nie wolno mu – nie wiem – powiedzieć dziecku, zwrócić uwagi nawet czasem i ja uważam, że to degraduje tak naprawdę dzieci . Znaczy w sensie, że one powinny mieć wypracowany i szacunek, respekt i posłuszeństwo. Najpierw rodzica, ale później nauczyciela. To powinno być jednak zachowane.(w8) II/RT/NPE

--I te zajęcia są w szkole po prostu ...nie mają takiego....nie wiem nawet jak to powiedzieć, po prostu nie ma tam porządku, takiego ład, tylko dzieci robią, co chcą. Jak nauczyciel

zwróci uwagę dziecku, to często później przyjdzie rodzic i się wyklóca, jakim prawem w ogóle dziecku została zwrócona uwaga. No i cały czas, z tego co ja to widzę i też z nauczycielami często rozmawiałam, i potwierdzali mi, że tak jest rzeczywiście, że jest bardzo trudno teraz nauczycielom. Że w zasadzie to dużo się wymaga, ale żeby nauczyć dzieci, żeby one były po prostu w porządku wobec nauczyciela, to już nie. No i to też tak spowodowało, że te lekcje już nie są tak, są rozbite po prostu. Te dzieci są trudniejsze do ułożenia, bo jakoś tak uspokojenia i nie chcą pracować dzieciaki na lekcjach. (w8) II/RT/NPE

-Chociaż ja nigdy nie miałam takiego podejścia, żeby tam zrzucać gdzieś tam na nauczyciela, ale wiem że jest taka tendencja, że nauczyciel powinien wszystko zrobić z uczniem, nawet już rodzice chcą żeby nauczyciele wychowywali te dzieci(w8) II/RT/NPE

JAKA POWINNA BYĆ SZKOŁA?

- **Szkoła powinna ciekawie uczyć, wspierać pasję, stosować innowacyjne narzędzia pracy i rozbudzać u dzieci entuzjazm do nauki**

-(...) jest taka fundacja Uniwersytet Dzieci. Oni proponują różne webinaria, wysyłają jakąś opłatę pamiętam roczną, zapłaciłam już dawno temu i podsyłają bardzo ciekawe rzeczy. Nawet korzystamy z omawiania lektur, dyskusji na ten temat już które są poza programem. Z siódmej, ósmej klasy(...) Gdyby taka szkoła była podstawowa za moich czasów, to ja bym cały czas chciała chodzić do takiej szkoły. Rewelacyjnie teraz można, szalenie mi się to podoba. Są takie zajęcia, gdzie tylko dzieci słuchają, są takie połączone ćwiczeniami, powiem tak – rewelacyjne historie. Teraz już jest bardzo dużo fajnych narzędzi (...) Jestem taką zwolenniczką-to też jest właściwie mówię efekt tych różnych szkoleń- pasja rodzi profesjonalizm. Profesjonalizm daje jakość, a jakość to luksus w życiu. Więc zakładam, taką mamy maksymę i tego się trzymamy(w4) II/RT/UZ

- **Nauczyciel XXI wieku to mentor wskazujący drogę**

-Nauczyciel w tej szkole XXI wieku, ja to sobie tak wyobrażam, może kiedyś tego doczekam, to jest mentor. To jest ktoś kto wskazuje nam tutaj mapę naszą, włącza GPS-a ale przy włączeniu GPS-a nie odłącza tam tego myślenia. Cały czas musimy myśleć, to dziecko powinno samo znaleźć tą drogę na tej mapie i często wchodzić właśnie w te zakamarki, gdzie nikt inny nie wchodzi. Tam czasami się to porównuje do turysty. Że turysta bezrefleksyjny idzie za wycieczką i tyle. A tu chodzi o to właśnie, żeby znaleźć tą

swoją drogę na tej mapie. Żeby nauczyciel pomógł odnaleźć tę drogę. Wskazać, że szanowna wycieczko, nie musimy się zatrzymywać tylko przed pomnikiem, ale zajrzyjmy gdzieś dalej. Zobaczmy czy nas może to interesuje(...) (W4) II/RT/UZ

- **Szkoła powinna uczyć kompetencji przyszłości: współpracy w grupie, wspierać relacje, uczyć akceptowania porażek, samodzielnej organizacji pracy**

-Jak się obecnie buduje zespoły. Powiem tak. Nie patrzy się, **dobry zespół właśnie to nie jest ten człowiek który był kujonem całe życie i miał szóstkę, bo on nie jest w stanie współpracować z innymi.** My nie chcemy. My nie bierzemy takich ludzi do pracy. Ja nie chcę. Jak się ludzi zatrudnia. Ze względu na kompetencje. A dlaczego się ich zwalnia. Brak współpracy z innymi. Ja chcę ludzi w zespole, którzy mają różne kompetencje, a teraz nie o to chodzi żeby wszyscy umieli wszystko. Chodzi o wąskie specjalizacje. Tak się teraz tworzy dobre zespoły. To jest dobry zespół projektowy. Różne specjalizacje, różne kompetencje i najfajniej właśnie takie szczególne takie wyjątkowe. **No a ciężko jest w ogóle żeby edukacja wyprodukowała nasza taka klasyczna. Myślę, że to się zmieni, no bo do tego to zmierza. Nawet rynek pracodawcy to kiedyś wymusi. Mało tego.** Powiem jeszcze, mam wrażenie, to jest może takie typowe wrażenie, że **czym przychodzą młodszy ludzie do zespołu tym mają większy problem z porażkami. Nie potrafią zaakceptować porażki. Sukces każdy potrafi sobie w jakikolwiek sposób zaadaptować. A porażka? Tam są problem(w4)** II/RT/UZ

-Teraz siadamy sobie rano (...) robimy lekcje no to jest i przestrzeń na to, naprawdę **te rzeczy związane z kompetencjami w przyszłości, które gdzieś tam żeby rozwijać(w10)**
II/RN/S

SENSY I ZNACZENIA NADAWANE PRZEZ RODZICÓW INSTYTUCJI SZKOŁY -KATEGORIA 2

Jaka powinna być:

Szkoła powinna być dostosowana do aktualnych potrzeb wynikających ze stale zmieniającego się środowiska uczenia się i rozwoju cyfrowych technologii, uwzględniać i stosować nowe metody i narzędzia pracy, zmienić role nauczyciela i wzbogacić ją w kompetencje mentorskie, przekazywać i kształcić kompetencje XXI wieku: kreatywność, komunikację, krytyczne myślenie i kooperację.

Jaka jest:

Współczesna szkoła nie jest autorem sukcesów edukacyjnych dzieci- jest nią wspierająca dziecko rodzina.

W rodzinach zachodzi transmisja nieadekwatnych, sprzecznych wewnętrznie roszczeń wobec szkoły: z jednej strony są to oczekiwania, by szkoła wychowywała dzieci, z drugiej- rodzice budują u dzieci postawy braku szacunku i respektu wobec nauczycieli.

Szkoła uczy schematów i stereotypowego myślenia o rzeczywistości oraz stereotypowego myślenia o pracy zawodowej. W dorosłym życiu ludzie spędzają cały czas w pracy tak, jak wcześniej spędzali w szkole. Nie mają refleksji, by to zmienić. Nie mają refleksji, że można inaczej.

Legitymizacja wtórna działań szkoły na poziomie intersubiektywnym - pozytywna_Niektórzy rodzice w KATEGORII 2 określili edukację domową jako tymczasowe rozwiązanie wobec szkoły, tym samym uprawomocniając instytucję szkoły, sytuując ją w roli głównej instytucji edukacyjno-wychowawczej swoich dzieci. Odwołując się do swoich systemów wartości, formułowali postulaty pożądanych zmian w szkole.

Przedmiotowy aspekt legitymizacji wtórnej działań szkoły na poziomie intersubiektywnym (horyzontalnym):

1. Problemem nie jest instytucja szkoły, a postawy rodziców wobec szkoły oraz wzorce działań przekazywane dzieciom, stojące w sprzeczności z oczekiwaniami rodziców wobec szkoły.
2. Nauczyciele są bezsilni wobec instytucji szkoły, gdyż muszą podporządkowywać się instytucjonalnym zasadom: są zmuszeni do oceniania dzieci, są rozliczani z kolei z realizacji podstawy programowej, dysponują zbyt małą ilością czasu lekcyjnego, by omówić wszystkie treści podstawy programowej i zindywidualizować pracę,
3. Istnieją nauczyciele z pasją, ale nie mają czasu na przygotowanie lekcji z uwagi na biurokratyczne obowiązki narzucone przez instytucję szkoły

Legitymizacja wtórna działań szkoły na poziomie biograficznym- odnoszącym się do doświadczeń rodziców w okresie szkoły sprzed okresu pandemii oraz szkoły „pandemicznej” była negatywna._Rodzice w KATEGORII 2 formułując swoje poglądy wobec instytucji szkoły na bazie

doświadczeń sprzed oraz w dobie pandemii, powoływali się na własne systemy wiedzy, przekonań, uznawanych wartości, obyczajów czy tradycji. Rodzice ostatecznie podjęli decyzję o tymczasowym odejściu ze szkoły i rozpoczęciu edukacji domowej, dokonując tym samym negatywnej legitymizacji wtórnej instytucji szkoły.

4) Sensy i znaczenia nadawane przez rodziców KATEGORII 2 – CELE EDUKACJI

➤ **Celem edukacji jest nauka poprzez zabawę**

-Kiedy jego koledzy i koleżanki muszą siedzieć przed ekranem to on w tym czasie ma czas na to, żeby się jakby poprawiać sobie te rzeczy które są mu potrzebne. Pasje, ta zabawa, dzieci potrzebują zabawy. Nie ocen tylko zabawy potrzebują. (w10) II/RN/S

➤ **Celem edukacji jest pasja, która rodzi profesjonalizm**

- Jestem taką zwolenniczką-to też jest właściwie mówię efekt tych różnych szkoleń- pasja rodzi profesjonalizm. Profesjonalizm daje jakość, a jakość to luksus w życiu. Więc zakładam, taką mamy maksymę i tego się trzymamy(...)Tutaj mówię, musi być ta pasja, no bo inaczej to nie ma sensu.(...)w4 II/RT/UZ

-nie chcę, moje dziecko nie musi być „najlepsze” we wszystkim. Jeżeli on ma swoją pasję i jego kręć rzeczy związane z czymś tam, to w innych może być słabszy (w10). II/RN/S

➤ **Celem edukacji jest zaszczepienie u dzieci postawy całościowego uczenia się**

-Powiem tak, wiemy jak jest wśród też dorosłych, to co się mówi, są projekty tzw. nauki przez całe życie. Człowiek musi być elastyczny, to się mówi na tych szkoleniach, ja dostaję taki przekaz, człowiek jest obecnie jak smartfon. Ma wiele aplikacji i one muszą być ciągle aktualizowane. (w4) II/RT/UZ

➤ **Celem edukacji jest wykorzystanie możliwości, jakie daje nauczanie indywidualne**

-(...)chciałam też wykorzystać te możliwości, jakie daje nauczanie indywidualne, czyli dopasować treści, tempo nauki do dziecka, do jego potrzeb, jego możliwości. Bo Adaś w

zerówce umiał już całkiem niezłe czytać, liczyć, więc nad niektórymi rzeczami zatrzymujemy się na chwilę, bo Adaś opanował to już wcześniej, na przykład liczenie na obrazkach. Tak że niektóre zagadnienia przelatujemy szybko, nie tracimy na nie niepotrzebnie czasu, a skupiamy się na tym, co sprawia mu trudności, albo na tym, co go interesuje(w7)II/RN/UZ/TA

SENSY I ZNACZENIA NADAWANE PRZEZ RODZICÓW CELOM EDUKACJI

Rodzice z **KATEGORII 2** uznali, iż celami edukacji jest:

- rozbudzenie pasji, która rodzi profesjonalizm
- wykorzystanie możliwości, jakie daje nauczanie indywidualne
- wypracowanie postawy całożyciowego uczenia się
- nauka przez zabawę i rozbudzanie entuzjazmu do nauki,

6. Sensy i znaczenia nadawane przez rodziców KATEGORII 3

1) Sensy i znaczenia nadawane przez rodziców KATEGORII 3 – EDUKACJI DOMOWEJ

JAKA JEST edukacja domowa?

- **Edukacja domowa daje perspektywę myślenia o edukacji dziecka, a nie o szkole dziecka; jest potrzebna przede wszystkim rodzicowi**

-Wiesz dla kogo jest ta edukacja domowa najbardziej, dla rodziców. Bo edukacja domowa uwalnia głowę rodzica. Moje dziecko jest w szkole. Ale ja nie jestem rodzicem dziecka szkolnego. Moja głowa jest wolna. A moja głowa jako głowa rodzica, wolna, to jest głowa rodzica, który zaakceptuje liceum ogólnokształcące, studia i wszystkie technika, które dzieci sobie wybierają. Gdybym ja była od małego dziecka z moimi dziećmi w szkołach, to na pewno szkoła by mnie urobiła i upupila, jako tego rodzica i też słabym trybem „dziecko w lepszej szkole, to byłoby liceum ogólnokształcące i studia, dziecko byłoby w gorszej szkole, tam jakieś doradztwo zawodowe by odgrywało rolę. Ale ja spadłabym gdzieś na szary koniec. I czułabym się bezradna, jak pomóc dzieciom, a co one mają

robić. Ale mam dużo większą wolność myślenia. I edukacja domowa bardzo pomaga rodzicom. Dlatego ja mówię, że moim zawsze i moim dzieciom i mojemu otoczeniu, że edukacja domowa jest pierwszym wyborem. Ale jeśli dziecko wybierze coś innego to też będzie dobrze.(w15) III/NPE/RW/SM/RN

➤ **Edukacja domowa ...dobrze, że jest**

-No jeżeli chodzi o państwo, to jesteśmy trochę osamotnieni. Czujemy się tacy pozostawieni sobie. Bardzo fajne jest to, że jest zapis w konstytucji i w tej ustawie o systemie oświaty, w ogóle o takiej możliwości. To jest super(w14) III/RN/TA-TN/SM

➤ **Edukacja domowa to WOLNOŚĆ, zaufanie i przejęcie odpowiedzialności**

- WOLNOŚĆ, ale drukowanymi literami.(...) Wolność i zaufanie zaraz chyba po, chociaż nie wiem, czy nawet wcześniej. Zaufanie o to, że... Im więcej zaufania tym więcej naszej odpowiedzialności. I to jest takie budujące. To doprawia skrzydeł. Podwójnych.(...)

Czyli zaufanie do siebie, do dziecka, do tego że dam radę?

-Tak, ale też chodzi mi o dyrektora i pracowników szkoły, dla tych podopiecznych w edukacji domowej. Że spotykamy się na końcu roku to słuchajcie co tam umiecie. Co odkryliście i w jaki sposób?(w20) III/KOO/RNT

-Jakoś tak nie wyobrażam sobie, żeby dziecko szło na egzamin nie czując się gotowe. To nie jest w naturze dziecka żeby iść i krętać. Ci nauczyciele to wiedzą, że dziecko idzie gotowe i to jest ich jakby tutaj trudność, to jest wielka trudność nauczyciela, żeby wydobyć to, co dziecko się nauczyło i żeby się pochwaliło. I najważniejsze, ja to mówię Hani, Hania ja wiem ile ty umiesz, co umiesz. A nauczyciel ma narzędzia, które niekoniecznie muszą to wyłowić. Ale ja wiem. A ty idziesz. Ja uważam, że jej to bardzo dobrze robi. Ja w ogóle sama bym chciała usłyszeć takie słowa w swojej młodości.(W20) III/KOO/RNT-*No i tak, ponieważ sam byłem dyrektorem szkoły i właścicielem szkoły i rodzicem i organizującym edukację domową dla swoich dzieci, więc wydaje się, że takie głosy do mnie dochodziły, że to jakby wzbudza zaufanie jakby ludzi, którzy chcą sami również podjąć tę odpowiedzialność edukacji swoich dzieci. Więc zgłaszali się do mnie, coraz więcej osób się zgłaszało z roku na rok, mając zaufanie, że ja rozumiem ich potrzeby, bo sam jestem tym edukatorem domowym*(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

➤ **Edukacja domowa jest konsekwencją słabości systemu**

-No na razie z tego co obserwuję, to jest konsekwencją słabości naszego systemu no i w Polsce teraz wiele tych zmian. Co chwilę nowa podstawa programowa. Tu likwidowanie gimnazjów, taki troszeczkę bałagan, taki chaos i konsekwencje ponoszą niestety nasze dzieci. My się tylko tym frustrujemy, denerwujemy, ale konsekwencje ponoszą dzieci będą ponosić w dorosłym życiu bo po prostu i widzę w Polsce, że to na razie jest, z tego co słyszę też od rodziców, że są bardzo zniechęceni tym systemem szkolnym. A dopiero później zaczynają zauważać, że są też inne aspekty, to właśnie powiedziałas, że mogą wychowywać swoje dzieci tak jak chcą bo dużo rodzin nie wie o tych prawach swoich jako rodziców(w14) III/RN/TA-TN/SM

➤ **Edukacja domowa to wzięcie przez rodzica pełnej odpowiedzialności za edukację i wychowanie dziecka**

-Bo też zobaczymy, że głównie jakby takim powiedzmy menadżerem jakby tej edukacji jest rodzic. Rodzic ponosi pewną odpowiedzialność, rodzic zatrzymuje się, zastanawia się co może zrobić, przychodzi do dyrektora szkoły, zapisuje, mamy tutaj środki finansowe takie i takie i staramy się tak pomóc temu dziecku ażeby ono potem w przyszłości, kiedy dorośnie mogło radzić sobie samodzielnie w życiu. Chyba każdemu rodzicowi o to chodzi. Mnie również. By moje dzieci mogły żyć, pracować, dzielić się z potrzebującymi tym co zarobią i to jest wspaniałe.(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

- Oczywiście jest to też wyzwanie dla rodzica, bo to jest całkowite poświęcenie się też dziecku i zorganizowanie czasu, ale też jest zupełnie inna perspektywa. Ja tak naprawdę polecam, jeżeli oczywiście system działa, czyli no jest rodzic, który jest w stanie się też poświęcić, bo jest to pewnego rodzaju poświęcenie, ta edukacja.(w22) III/KP/SM/RT

-Tak, odpowiedzialność jest tak ogromna, że to się nie da tak po prostu. Teraz będę uczyć dziecko. Przynajmniej już w wakacje zaczynam przeglądać podręczniki, co będzie w tym roku, z czym mogę ja mieć problem, wtedy już tam się szykuję, żeby mi syn tak coś rozjaśnił, no dobieramy lektury. Całe życie rodziny jest trochę podporządkowane temu, ale to też scala tą rodzinę(w14) III/RN/TA-TN/SM

(...)Że na pewno są też tacy rodzice dzieci, które chodzą do szkoły, ale również w edukacji domowej, którzy po prostu może sobie trochę też nie radzą i te dzieci w szkole dostają słabsze oceny, rodzice nie przykładają się za bardzo. W edukacji domowej to znikomy

procent bardzo. Trudno spotkać w edukacji domowej rodzica, któremu nie zależy na edukacji(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

➤ **Edukacja domowa to wspólna decyzja dzieci i rodziców**

-Zapytałam Hanię, czy by chciała, bo to się wiązało z zostawieniem klasy, z zostawieniem koleżanek, podjęciem innej formy nauki. Była bardzo chętna. Mąż był troszeczkę sceptyczny, bo trochę się bał tej odpowiedzialności. Ale gdy powiedziałam, że jakby obejmę stery i chcę ten rok przetestować, czy to jest dla nas, czy to jest dla Hani, czy damy radę, czy się wypalę, czy wręcz nabiorę skrzydeł - no to weszliśmy w to wszyscy. No i skończyło się tak, że był nauczycielem matematyki. I w tej formie się dobrze odnalazł. To jest ta motywacja (w20) III/KOO/RNT

➤ **Edukacja domowa to forma realizacji obowiązku szkolnego w bliskiej współpracy ze szkołą macierzystą**

-(...)zaleca się, żeby szukać szkoły przyjaznej edukacji domowej. Wtedy dyrekcja, nauczyciele wiedzą na czym to polega i to się zaleca. I przeważnie rodziny szukają takiej szkoły, żeby nie mieć kolejnego stresu. Bo w szkołach rejonowych często jeszcze dyrekcja nie wie, jest niechętna. U mnie na przykład pani dyrektor to nie wiedziała w ogóle o czym ja mówię, a w urzędzie gminy powiedziano mi żebym broń Boże tego nie robiła. Więc nie chciało mi się już z gminą toczyć boju i po prostu poszukałam szkoły przyjaznej edukacji domowej i tam się wszystko odbyło.(w14) III/RN/TA-TN/SM

➤ **Edukacja domowa to „odszkolnienie”, zrzucenie szkolnego balastu oczekiwań i wymagań, postrzeganie dzieci nie przez pryzmat szkoły**

-To znaczy to się dzieje w głowie. To musi najpierw być w głowie no bo ten ciężar odpowiedzialności jest tak ogromny dla rodzica, no bo to jest jego dziecko i się przejmuje, tą całą odpowiedzialność edukacji bierze się na siebie. Więc ta przemiana musi wejść jakby w głowie, zależy to też od.... jakie dziecko jest. Jak dziecko jest po szkole i po jakichś takich przejściach, to ono ma taki dystans do.... jeżeli słyszy tylko, że trzeba się uczyć, albo że dowie się czegoś nowego, jest tak zrażone tym, bo szkoła była dla niego traumą, nieprzyjemnym takim doświadczeniem, więc to jest trudno też przezwyciężyć ten taki balast.(w14) III/RN/TA-TN/SM

-To było bardzo fajne i w różnym wieku, bo tam najmłodsza dziewczynka 5 lat a najstarszy chłopak 12. Ja właśnie patrzyłam, z kim tam Hania najbardziej rozmawia, wtedy

zapytałam, „z której klasy jest ten chłopiec?”. „Nie wiem”. Ale co to za pytanie?” to moje odszkolnienie trwa, (...) (w20) III/KOO/RNT.

➤ **Edukacja domowa jest środkiem do realizacji założonych celów, a nie celem (więc zakłada tymczasowość)**

- (...) Że edukacja domowa nie jest celem samym w sobie. Ona jest środkiem do celu. Nie każdy jest możliwy (w18) III/UZ/RW/SM/RNT

- Myśmy z grupą 6-ciu uczniów, 5-ciu rodziców, czyli sześciu uczniów, postanowili zorganizować dla naszych dzieci taką miniszkołę w oparciu o homeschooling, czyli każde dziecko znaleźliśmy nauczycieli, którzy byliby chętni uczyć tych najważniejszych przedmiotów, które były w III klasie gimnazjum, którzy przygotowują... Naszym głównym celem było również bardzo dobre przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego. (w17) III/MS/RT

➤ **Edukacja domowa to zarządzanie energią do nauki, a nie czasem nauki**

- A dla nas czas, to znaczy, to odkryliśmy chyba to już teraz w edukacji domowej, że zarządzamy swoją energią, a nie czasem (w20) III/KOO/RNT

- Tak i to, że możemy właśnie w tym dowolnym terminie zapisywać się na egzaminy, jest właśnie fajne. To jest ta wolność, że dziecko może też sobie samo jakby konstruować, zarządzać czasem i może właśnie zdawać sobie kolejno te egzaminy, nie wszystkie na raz i nie ma z góry narzuconych tych terminów. (w14) III/RN/TA-TN/SM

➤ **Edukacja domowa jest ratunkiem, pomocą i ochroną dzieci w kryzysie życiowym**

- Absolutnie. Tratwa. Ja to nazywam tratwą, naprawdę. Byłam na Titanicu i jednak trafiłam do tej szalupy i się uratowałam z rodziną (w22) III/KP/SM/RT

- Trudno spotkać w edukacji domowej rodzica, któremu nie zależy na edukacji. Jemu zależy na edukacji, ale też zależy mu na zdrowiu psychicznym swego dziecka (...) (w18) III/UZ/RW/SM/RNT

- Rozważaliśmy też tryb takiego nauczania indywidualnego poprzez szkołę, ale Gosia miała problem z tym, że nie chciała również widzieć nauczycieli z danej szkoły. Stwierdziliśmy, że izolujemy ją kompletnie od tego miejsca, w którym była. (w22) III/KP/SM/RT

-Myślę, że z jednej strony oczywiście bardzo fajnie, myślę, że każdy rodzic który ma możliwość, żeby ochronić dziecko swoje przed pewnymi niedobrymi rzeczami to myślę, że powinniśmy to robić. Natomiast też zdaję sobie sprawę z tego, że każdy dzieciak musi doświadczyć czegoś, żeby mieć nauczkę na przyszłość (w16) III/STE/SM/RN

-Myśmy byli w wyjątkowej sytuacji tak naprawdę i edukacja się jak najbardziej u nas sprawdziła, że dała możliwość uratowania edukacji dziecka, czyli ona tak jakby w sytuacji kiedy nie radzi sobie ze wszystkim i wszędzie mamy pożary, ugasiliśmy chociaż jedno(...)No ale to było wszystko, terapie plus edukacja - to wszystko się rzuciło na nas na raz i udźwignęliśmy to, przy dużym wsparciu oczywiście pani, pani Marto, ogromnym i nieodzownym, ale no udźwignęliśmy i się udało i to jest największy sukces. I naprawdę da się to wszystko pogodzić, tylko jest to kwestia „zatrzymać się, no dobra, to teraz to wszystko musimy zaplanować”. I to jest clou, że trzeba to jednak zaplanować czyli kiedy co i skupić się w edukacji domowej na tym, co dziecku może pomóc(w22) III/KP/SM/RT

- **Edukacja domowa jest niszą, „swoim miejscem na ziemi”, sposobem na uniknięcie niechcianych sytuacji (wolnością od...)**

-Bo ja jestem antysystemowcem. Ale nie antysystemowcem względem edukacji. W ogóle antysystemowcem. Nie podobają się w ogóle wszystkie takie układy, w których system odbiera prawo indywidualnego myślenia. Niestety system państwowy też w dużym stopniu to robi. Po prostu ten system, w którym żyjemy. Ale jak długo da się w tym systemie jakoś funkcjonować, znaleźć swoją niszę, swoje miejsce, swój sposób na unikanie wielu sytuacji....(...) Bardzo nie lubię takiej sytuacji, w której muszę ponosić konsekwencje, bardzo często bolesne, za kwestie, w których nawet nie dano mi prawa wyboru (w15) III/NPE/RW/SM/RN

- **Edukacja domowa to wolna edukacyjna czasoprzestrzeń, którą zapełniają rodzice z dzieckiem według swojego uznania (motywacja- czas-przestrzeń-HEKSAEDR OPORU)**

-Ja uważam, że to jest w ogóle fantastyczna forma dlatego, że przede wszystkim jest to bardzo elastyczna sprawa, czyli jesteśmy w stanie po prostu zaplanować sobie pewne prace związane nie tylko z tą edukacją, która jest wymagana przez podstawę programową, ale też przez takie właśnie inne rzeczy, które mamy do zrobienia. Takie które sobie stawiamy za cel(w16)

-Jest to moim zdaniem świetne, przede wszystkim ta elastyczność, takie poczucie pewnej swobody. Przede wszystkim też właśnie że nie wchodzimy w takie ramy że od 8-jej do 14-tej jest dziecko gdzieś tam w szkole.(w16) III/STE/SM/RN

-Wolność chyba tutaj polega na tym, że tylko te 4 ściany, stół i krzesła, żeby tego nie projektować, modelować, tylko żeby to była taka przestrzeń na spotkania.(w20)

-(...) edukacja domowa, którą ja widziałam na studiach amerykańskich, to był dom na przedmieściach, babeczka miała salę lekcyjną dla swojego dziecka wypełnioną przedmiotami i różnymi tam zgromadzonymi a ja nie miałam nic.(w15) III/NPE/RW/SM/RN

-- bo szkoła w domu to jest sposób funkcjonowania, a to są ludzie którzy po prostu mają osobne miejsce, warsztatownia albo taka klasa domowa. Ale ona w niczym nie przypomina klasy szkolnej. Dosłownie jest tablica, bo dobrze jest coś dzieciakom napisać wygodnie, czy jak się tłumaczy zasady gramatyczne z polskiego, jakiś rozbiór zdania robi, wygodnie jest mieć jakąś tablicę, ale głównie to są po prostu półki z klockami, z pomocami Montessori, z gramami, z układankami, z grami strategicznymi. Przede wszystkim bardzo dużo takich zabawek manipulacyjnych, które pomagają na przykład w matematyce, książki, atlasy, te wszystkie rzeczy, które robimy sami.(w15) III/NPE/RW/SM/RN

-No właśnie, w szkole nie zawsze mieliśmy wpływ. Tutaj mieliśmy wpływ przede wszystkim na wybór nauczycieli. Czuliśmy, że możemy wybrać takich nauczycieli, którzy pierwsze: są bardzo...mają ciekawe i innowacyjne metody nauczania, są bardzo otwarci na potrzeby młodzieży, ale też w mniejszej grupie są w stanie poświęcić więcej czasu na przygotowanie do egzaminu. Ale też na takie poczucie wzbudzenia w dzieciach takiej sprawczości, takiego poczucia.. danie im poczucia tego, że oni potrafią. Tam były osoby o bardzo różnym poziomie zaawansowania. Były osoby średnie, były osoby bardzo dobre i były dwie osoby bardzo, bardzo słabe. I w tej mniejszej grupie udało nam się właśnie bez dodatkowych korepetycji, tylko właśnie dzięki homeschoolingowi jednych dobrze przygotować, jak i te osoby, które wymagały trochę więcej czasu.(17) III/MS/RT

-Ale jak zaczęłam na własną rękę poznawać tych ludzi, szukać, to też zapragnęłam tej wolności. I motywacja zaczęła się ode mnie. Zapytałam Hanię, czy by chciała, bo to się wiązało z zostawieniem klasy, z zostawieniem koleżanek, podjęciem innej formy nauki. Była bardzo chętna.(w20) III/KOO/RNT

➤ **Edukacja domowa to sposób na kształcenie i wychowywanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

-To jest w edukacji domowej, że możemy to kształcenie nawet specjalne w edukacji domowej cały czas prowadzić, nie rozdzielając też na szkołę i dom, tylko cały czas po prostu to dziecko jest w tym kształceniu specjalnym. Możemy mieć przecież wytyczne poradni i możemy je stosować..(w14) III/RN/TA-TN/SM

- Tylko ja mówię z perspektywy tutaj akurat, o starszej córce mówię, z perspektywy rodzica dziecka z orzeczeniem (...). Skoro my jesteśmy na początku drogi związanej z edukacją, to może warto o to nasze dziecko zadbać. W ten sposób właśnie, stwarzając mu być może jakieś cieplarniane warunki, być może wkładając ją w jakąś bajkę, ale jak najbardziej w tej chwili mi to pasuje(w21) III/NPE/UNS/ RNT

-I przypominam sobie np. taką rozmowę, kiedy rodzice przyszli, dziecko było pod opieką czy jest pod opieką specjalisty lekarza psychiatry np. i to wręcz było jedynym rozwiązaniem. Po pół roku takiego właśnie wspierania miałem rozmowę z rodzicami i ci rodzice jakby powtórzyli mi słowa lekarki, która zapytała, do której szkoły zapisali jej rodzice dziecko, bo to dziecko zaczęło nawiązywać kontakt, zaczęło jakby budzić się, odradzać się i że to jest fenomenalne, że to się udało. No i oni zaczęli jej mówić o tym, że jest ta edukacja domowa, ale wspierająca przez szkołę, no więc nawet ta pani, pani profesor powiedziała, że to trzeba rozpropagować jakoś bardziej, natomiast rodzice uznali że lepiej nie bo za chwilę mogą być problemy.(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-To jest bardzo ważne, bo każda niepełnosprawność jest inna. Jeżeli mamy np. te dotacje, które spływają do szkoły, są one pokaźne można powiedzieć, i możemy z rodzicem współpracować których terapeutów możemy zatrudnić, wypróbowanych, takich którzy wkładają trochę więcej serca, aniżeli tylko swojej wiedzy i umiejętności bo to jest taka praca, że trzeba trochę więcej serca włożyć do tego i to przynosi efekty. Jeśli widzą, że to nie przynosi efektów, to od razu jakby można tą współpracę zakończyć. Natomiast w szkole takiej integracyjnej, czy specjalnej to tak już jest jakby takie są zastane pewne relacje, że niekiedy rodzice przychodzą, mówią, mają takie poczucie że to dziecko nie robi postępów żadnych i to są ich dzieci, zrobią wszystko żeby te dzieci się rozwijały.(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

➤ **Edukacja domowa to sposób na rozwijanie potencjałów uzdolnień dzieci i kształcenie dzieci zdolnych**

-No ale tak się stało, że po tych kilku latach tak się w tę edukację domową wkręciliśmy, że zdecydowaliśmy wspólnie z dziećmi razem, że one zostaną w edukacji domowej, ponieważ zaczęły rozwijać swoje pasje. Przede wszystkim muzyka i sport. I tak jak dzisiaj, mają po 14 lat i mają treningi dwa razy dziennie na przykład. Nie jest to możliwe pogodzenie- chodzenie do szkoły i trenowanie (w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-(...) a tutaj w edukacji jak tylko się chce i tylko można to dziecko może rozwinąć skrzydła.(w22) III/KP/SM/RT

- Więc wiedziałam, co to jest edukacja domowa, ale tak naprawdę bałam się, że ja fizycznie tego nie udźwignę i tak naprawdę jako dwie osoby pracujące, dwójka rodziców pracujących, gdzie nie mamy zaplecza w postaci dziadków, niań itd. - dla nas wydawało się to dosyć trudne i odległe. Ale gdyby któreś z dzieci było rzeczywiście wybitne do tego stopnia, że no widzielibyśmy, że ta szkoła też wcześniej nie daje rady, to na pewno bym się zdecydowała na edukację domową.(w22) III/KP/SM/RT

➤ **Edukacja domowa to wolność wyboru grupy rówieśniczej**

-(...)szczególnie w kontekście właśnie pandemii mówi się o tym, że dzieciaki jeżeli uczą się stacjonarnie, to jest super, bo mają kontakt z rówieśnikami. Myślę że tu jest też takie trochę mydlenie oczu dlatego, że właśnie dzieciaki, które są w edukacji domowej mają czas na to, żeby się spotykać z tymi osobami, które mają podobne zainteresowania, hobby. Więc to też nie jest takie, że myślę że błędne jest takie pojęcie że jeżeli dziecko edukuje się domowo, to znaczy że jest izolowane od rówieśników. Absolutnie nie. To jest kwestia po prostu zorganizowania sobie tego(W16) III/STE/SM/RN

➤ **Edukacja domowa to forma edukacji, która pozwala na pełne zrozumienie wiedzy, a nie pamięciowe przyswojenie, na popelnianie błędów**

Edukacja domowa pozwala poznać zasady społecznego konstruowania wiedzy oraz rozwijać myślenie krytyczne o wiedzy, pozwala na pełne zrozumienie wiedzy, a nie pamięciowe przyswojenie, na popelnianie błędów; opiera się na głębokim zrozumieniu, dociekaniu, daje poczucie siły

-To raczej ono tutaj jest bardziej w edukacji domowej oparte wszystko na zrozumieniu, na myśleniu, a nie na tym, żeby szybko zdać, zaliczyć, zapomnieć. Tylko żeby zrozumieć.

Zrozumieć, mniej może przyswoić, ale zrozumieć to co przyswoję, to nam daje takie poczucie siły, tak mi się wydaje w tym momencie. Kiedy my coś rozumiemy i potrafimy obronić swoje stanowisko. A nie znamy powiedzmy jakąś definicję i albo mamy jaki fragment wiedzy, który tak naprawdę do nas nie przemawia. (w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-Jakby więcej można, bardziej plastyczne jest to dziecko, jak jest takie malutkie i można w niego wbić wiele bezsensów, których on nawet później nie będzie zauważał. Natomiast po edukacji domowej będzie widział te bezsensy i nie będzie w nie wchodził, mam nadzieję tak łatwo. Będzie się umiał obronić przed nimi. (w19) III/KOO/RNT

-Żeby ona mogła sobie powoli w swoim tempie bez strachu, bez tej paniki, że ja tu nie umiem, że ja tu nie rozumiem. Mówię „ale ty możesz, masz prawo nie umieć i nie rozumieć i nie wiedzieć, bo my się tego uczymy. To jest dla ciebie nowe i ty masz prawo”. I mówię jak przerobimy lekcje to ty możesz cały czas mówić mamo, tego jeszcze nie wiem. Tego nie rozumiem. Nie wiem skąd to się wzięło. Cały czas możesz mi tak mówić. I będziemy robić to do skutku, aż będziesz czuła się w tym swobodnie i będziemy mogli pójść dalej, nigdy nie robiłyśmy tak, że ona czegoś nie wiedziała i szłyśmy dalej. Zawsze wyczerpywałyśmy temat do końca, żeby ona była spokojna (w14) III/RN/TA-TN/SM

➤ **Edukacja domowa pozwala dzieciom osiągać optymalne wyniki w nauce**

-Nawet, w zeszłym roku w pierwszej dekadzie jakby tych najlepszych wyników u nas w szkole, na ok. 405 gimnazjalistów w pierwszej dekadzie trzech uczniów było z edukacji stacjonarnej, a 7 z edukacji domowej, którzy otrzymali najwyższe noty powyżej 90% ze wszystkich przedmiotów. A więc mi to jakby pokazuje że nasza droga którą obraliśmy jest właściwa. No bo nawet można powiedzieć, że gdybyśmy doszli do takiej sytuacji, że te dzieci nam zdają świetnie, piątki, czwórki, szóstki, a na egzaminie zewnętrznym dostają 30%, 25%, no to coś byłoby nie do końca, nie działałoby. Byłby duży dysonans (w18) III/UZ/RW/SM/RNT

.I to myślę że to jest bardzo w porządku, tak więc rodzice są zadowoleni z tego, my też nie jesteśmy na egzaminie po to, żeby u dzieci szukać tego, czego nie umieją, tylko skupić się na tym, co zapamiętały, co rozumiały. Czy ta podstawa jest jakoś tam mniej więcej opanowana. Bo tak jak powiedziałem. Nie da się, jeżeli ktoś wymyślił, że mam przeegzaminować dzieci w sposób książkowy z tych wszystkich przedmiotów to jest niemądre, to jest rozporządzenie. Jeżeli ktoś tak myśli to ja jako dyrektor muszę się nagimnastykować żeby tak te egzaminy zorganizować, ażeby tych dzieci nie zniszczyć.

Bo to jest niemożliwe żeby one zapamiętały tą całą wiedzę, tych 10 podręczników i sobie je wgrały na ten tydzień egzaminacyjny założmy(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

- **Edukacja domowa nie jest odpowiednią formą kształcenia dla wszystkich dzieci, a jej powodzenie zależy od zasobów intelektualnych i osobowościowych dziecka i rodzica**

-Ja uważam, że edukacja domowa nie jest dla wszystkich. Nie jest dla każdego dziecka i nie dla każdego rodzica. No bo to zależy, rodzic który się decyduje na edukację domową musi jakoś dobrze ocenić swój zasób wiedzy, musi znać dobrze swoje dziecko, no różne takie cechy charakteru też, czy będzie miał na tyle cierpliwości(w14) III/RN/TA-TN/SM

-Druga córka kocha ten system, świetnie się czuje, ma jednostkę lekcyjną. Mieści się w czasie z tym co ma zrobić, rozumie w trakcie lekcji co się na niej dzieje. Odrabia w domu lekcje. Ktoś jej zadał, ktoś od niej wymaga konkretnych rzeczy, ona ma od A do Z ustalone, dostaje za to ocenę, jest dla niej motywacją, ona to robi już na tą ocenę. Uczylałm moje dzieci, że oceny są nieistotne, że wartość ma to co umiemy, przekonujemy się w trakcie naszej pracy. (Ale moja córka się cieszy z ocen, to jest moje dziecko, podmienili ją gdzieś po drodze?)... że ludzie są bardzo indywidualni...(...) U nas do jest bardzo proste, bo jak ona była w domu, to trzeba było jej pilnować na każdym kroku, bo jej się nie chciało uczyć uczciwie mówiąc, bo trzeba było nad nią stać (w15) III/NPE/RW/SM/RN

- **Edukacja domowa jest wyzwaniem dla pracujących rodziców i często wymaga rezygnacji z pracy zawodowej**

-Tak naprawdę to dla nas to było ogromne wyzwanie, bo ja pracuję w szpitalu, mąż na szczęście prowadzi własny biznes, więc bywał w domu. Myśmy weszli z trybu szkoły takiej nadzorującej państwowej, do nagle zupełnej trochę bezkarności, czyli dziecko samo decyduje o sobie(w22) III/KP/SM/RT

-(...)Organizacyjnie. Przede wszystkim, no nie wiem. Trzeba mieć czas. Czyli rezygnacja jakby trochę z siebie, ze swojego życia, często jest tak że rezygnuje się po prostu z pracy, żeby być z dzieckiem. Trzeba mieć czas na to nauczanie. Na wychodzenie, na rozmowy(w14) III/RN/TA-TN/SM

➤ **Edukacja domowa jest wyzwaniem dla nauczycieli w szkołach publicznych w kontekście pomiaru efektów kształcenia na egzaminach klasyfikacyjnych**

-Bo zasadniczo w szkole publicznej, no nie każdy nauczyciel jest gotowy wyjść poza ten własny swój komfort i nie jest gotowy spojrzeć na to dziecko w taki sposób, że ono naprawdę nie jest w stanie mu zaliczyć tego egzaminu tak, jak powiedzmy każdy inny uczeń który chodzi do szkoły. Bo gdybyśmy nawet najlepszego ucznia ze szkoły wyjęli, posadzili, kazali mu zdawać z całego roku to gwarantuję, że byłby duży problem. I nauczyciel w szkole publicznej często, taki który bezrefleksyjnie do tego podchodzi, on nawet też ma problem z tym. Bo on chciałby nawet może chciałby pomóc dziecku ale on się jakoś w sposób naturalny gdzieś tam jakoś tak wycofuje i boi się nawet egzaminować to dziecko, bo się okaże że za chwilę jakiś tam wiadomości brakuje temu dziecku, a przecież powinno to dziecko te wiadomości mieć (w18) III/UZ/RW/SM/RNT

Poziom biograficzny legitymizacji wtórnej edukacji domowej w KATEGORII 3 nie odnosił się już tylko do kryzysów życiowych lub doświadczeń edukacyjnych dzieci i rodziców. Pojawiły się wypowiedzi dotyczące **WARTOŚCI I POSTAW ŻYCIOWYCH**

WARTOSCI I POSTAWY ŻYCIOWE w kontekście rozumienia edukacji domowej

➤ **Edukacja domowa jako urzeczywistnianie wartości rodzinnych zgodnych z dogmatami religijnymi**

-Miejmy nadzieję, że Pan Bóg prowadzi tę całą naszą historię, naszą edukację domową i historię moich dzieci, ich dojrzewanie, bo wszystko to jest po prostu po to, żebyśmy wszyscy trafili do nieba(W15) III/NPE/RW/SM/RN

➤ **Edukacja domowa jako urzeczywistnienie „antysystemowości”**

-Bo ja jestem antysystemowcem. Ale nie antysystemowcem względem edukacji. W ogóle antysystemowcem. Nie podobają się w ogóle wszystkie takie układy, w których system odbiera prawo indywidualnego myślenia. Niestety system państwowy też w dużym stopniu to robi. Po prostu ten system, w którym żyjemy. Ale jak długo da się w tym systemie jakoś funkcjonować, znaleźć swoją niszę, swoje miejsce, swój sposób na unikanie wielu sytuacji....(...) Bardzo nie lubię takiej sytuacji, w której muszę ponosić

konsekwencje, bardzo często bolesne, za kwestie, w których nawet nie dano mi prawa wyboru (w15) III/NPE/RW/SM/RN

➤ **Edukacja domowa to życiowa samorealizacja w roli rodzica**

*- Nie po to jestem mamą, nie po to to wszystko się dzieje, nie odpowiada mi to. Bardzo się źle czułam wewnątrz, wróciłam szybko do domu, przebukowałam bilety, wcześniej wróciłam z tej konferencji i to było w czerwcu. Już we wrześniu byłam na urlopie wychowawczym w banku, już powiedziałam. Że potrzebuję jednak z czegoś zrezygnować, bo potrzebuję więcej tego czasu żeby być mamą. Żeby to była główna moja kariera jednak i to jakby ewoluowało. Powolutku te dzieci te dzieci tak zmieniały mój światopogląd i patrzenie na życie. Że to nie na tym świat polega, że ja bardzo potrzebuję być z nimi, jest mi z tym dobrze(...)Więc to było tak z jednej strony tak jak mówię, widziałam co się dzieje z dorosłymi ludźmi, jaki jest produkt jakby szkolny dorosłych ludzi, a z drugiej też potrzeba taka serca. **Chciałam bardziej być mamą. Chciałam bardziej być mamą** (W19) III/KOO/RNT*

*-Nie da rady zrobić szkoły w domu na dłuższą metę, bo po prostu nie będzie relacji mama – dziecko, a to jest ważna relacja. **Ja nie czuję się jak nauczyciel swoich dzieci, nie chcę w ten sposób myśleć. Ja jestem ich mamą, ja im gotuję, ja dla nich sprzątam, ja dla nich piorę, no mąż pierze,.** No ale powiedzmy przede wszystkim jesteśmy rodziną. I myślę, że to jest najważniejsze w edukacji domowej. **Chociaż najważniejsze dla mnie w edukacji domowej to jest dbanie o relacje z mężem.** A później wszystko inne(w19) III/KOO/RNT*

-Cale życie rodziny jest trochę podporządkowane temu ale to też scala tą rodzinę. Te relacje, wiadomo, rodzeństwa często się nie zgadzają ze sobą. Jeszcze do niedawna córka nie była nastolatką, tamte dzieci były nastolatkami, więc w ogóle ona im przeszkadzała, ale oni czuli się też tacy bardziej odpowiedzialni i dorośli że oni mogą już tutaj pomóc i mieć wpływ jakby na jej życie. Mogliśmy też z nimi rozmawiać o niej jakie ona ma możliwości, żeby oni na to zwrócili uwagę, że każdy jest inny przede wszystkim. Że każdy jest inny i dla każdego jest miejsce. I to jest ważne w rodzinie też.(w14) III/RN/TA-TN/SM

➤ **Edukacja domowa to samorozwój rodzica**

-No tak. Ja chciałabym udawać, że tak nie jest, że to wszystko dla dobra dzieci, ale prawda jest taka, że gdybym ja miała przez te wszystkie lata siedzieć w chałupie i tylko zmywać gary, zmieniać pieluchy to ja bym, to ktoś by mnie, musieliby mnie potem w

Tworzech odwiedzać, bo ja bym tego psychicznie nie wytrzymała po prostu. Bo ja mam intelektualne potrzeby, jakieś takie własne rozwojowe.(w15) III/NPE/RW/SM/RN

-Tak więc to się zaczęło od moich dzieci i tak naprawdę, ja zacząłem zastanawiać się, jak można wspierać siebie w edukacji domowej (w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-Wiesz dla kogo jest ta edukacja domowa najbardziej, dla rodziców. Bo edukacja domowa uwalnia głowę rodzica. Moje dziecko jest w szkole. Ale ja nie jestem rodzicem dziecka szkolnego. Moja głowa jest wolna. A moja głowa jako głowa rodzica, wolna, to jest głowa rodzica, który zaakceptuje liceum ogólnokształcące, studia i wszystkie techniki, które dzieci sobie wybiorą. (15) III/NPE/RW/SM/RN

➤ **Edukacja domowa to sposób na odnalezienie przez dziecko własnego „ja”**

-Tak, właśnie, to chodzi o to, żeby no nie ciągnąć tego dzieciaka wiecznie za uszy i żeby mu się to nie kojarzyło z czymś złym, bo to przecież nie jest nic złego uczyć się, poznawać właśnie świat, szukać, żeby ona w ogóle umiała, bo ona nie wie, co ona by chciała robić. A myślę, że to właśnie, ta wolność, to szukanie, ta swoboda pozwoli jej na to, żeby ona mogła odnaleźć siebie w tym wszystkim(w14) III/RN/TA-TN/SM

JAKA POWINNA BYĆ EDUKACJA DOMOWA?

-Ja bym bardzo sobie życzył tego, żeby ministerstwo, czy żeby osoby które są odpowiedzialne za edukację w Polsce, żeby wyraziły otwartość spotkania się z takimi osobami i z takimi praktykami jak ja. Żebyśmy mogli się spotkać i porozmawiać sobie otwarcie. Bo ja wiem że bardzo wiele było różnego rodzaju też i nadużyć finansowych bo w ślad za dzieckiem idą dotacje do szkoły. I tutaj ja wiem gdzie są pieniądze to zawsze są różnego rodzaju nadużycia. Ale to można wszystko uszczelnić, tak żeby służyło dziecku, bo to są podatki tych rodziców. A najlepiej byłoby może rzeczywiście dla tych, którzy chcą mieć edukację domową zrobić to w formie bonu oświatowego, że rodzic dostaje tą dotację jako bon, nie fizycznie pieniądze, idzie z tym bonem do szkoły i ta szkoła potem, do której zapisuje to dziecko otrzymuje te pieniądze i z tych pieniędzy może organizować edukację, ktoś, rodzic coś tam dołoży i jesteśmy zadowoleni. Tak że ten bon oświatowy wydaje się fajną opcją, bo to są nasze podatki. Jak pani idzie do sklepu to mamy tam na bonie kasowym ile podatku zapłaciliśmy. I całe życie będziemy płacić też z tych podatków na edukację. Dzieci nasze też i tutaj byśmy mogli więcej jako rodzice, jako obywatele tego kraju moglibyśmy więcej skorzystać ...(W18) III/UZ/RW/SM/RNT

POTOCZNE OPINIE O EDUKACJI DOMOWEJ- przed podjęciem decyzji o edukacji domowej lub w opiniach zasłyszanych

KOD IN-VIVO

MITY O EDUKACJI DOMOWEJ- potoczne, niesprawdzone opinie i przekonania o edukacji domowej

Rodzice w swoich wypowiedziach przekazywali swoje **rozumienia edukacji domowej, które posiadali zanim podjęli edukację domową:**

➤ **Edukacja domowa jest fanaberią, a dziecko musi chodzić do szkoły**

-W III klasie już właśnie zaczęliśmy się zastanawiać nad edukacją domową, bo słyszeliśmy że jest taka możliwość od znajomych. Ja zawsze byłam przeciwna, co to w ogóle za wymysły, dziecko musi chodzić do szkoły.(w14) III/RN/TA-TN/SM

➤ **Edukacja domowa jest rozwiązaniem tylko dla dzieci, które nie potrafią funkcjonować w szkolnym systemie**

-Ale przez poszukiwania trafiłam na edukację domową, która była dla mnie odkryciem, bo studiowałam pedagogikę wczesnoszkolną i przedszkolną przez 5 lat i tak naprawdę edukacja domowa była nam przedstawiona jako taki pomysł alarmowy, kiedy już dziecko nie jest w stanie się do tego systemu wdrożyć, no to wtedy tacy biedni rodzice muszą takie kroki podjąć. Sama z siebie też nie poszukałam ludzi czy wiadomości na ten temat, tylko zostałam z tą informacją.(w20) III/KOO/RNT

➤ **Edukacja domowa jest tylko dla dzieci uzdolnionych, w wyjątkowej sytuacji lub dla rodzin często zmieniających miejsce zamieszkania**

-I nagle pojawiła się szansa, bo dowiedziałam się, że jest coś takiego jak edukacja domowa. Do tej pory wydawało mi się że to jest związane z bardziej z dziećmi albo uzdolnionymi albo w jakiejś wyjątkowej sytuacji, że się przemieszczają. I nagle okazało się, że możemy coś zrobić i ją uratować. I zawalczymy.(w22) III/KP/SM/RT

➤ **Edukacja domowa jest „chorym amerykańskim wymysłem”, niezgodnym z potrzebami rozwojowymi dziecka**

-To znaczy ja jeszcze jakmnie się wydawał pomysł edukacji domowej czymś: „gdzie, w życiu, dzieci muszą być w grupie, muszą być w szkole, to nie dla nich.. coś złego.

Edukacja domowa w Ameryce- tak, ale w Polsce- to w ogóle nie, nie da rady. Musi do przedszkola. Więc jakby mój starszy syn zaczął przedszkole, nigdy nie było to przedszkole takie długie, to był ze 4 godziny 5 maksymalnie w przedszkolu. Ale wydawało mi się, że on musi być w przedszkolu. Bo to jest dla jego rozwoju niezbędne i to jest jakiś chory wymysł amerykański -edukacja domowa. Więc to jeszcze nie było na tym etapie. To jeszcze byłam cały czas systemowo, pamiętam że nawet chciałam do żłobka mego starszego syna wysłać, kiedy rodził mu się brat, bo mnie się wydawało, że to będzie dla niego takie dobre, a niestety tak młoda głupia matka trochę.(w19)

Dzielili się też **zasłyszanyimi od innych osób mitami o edukacji domowej.**

➤ **Edukacja domowa jest dla „hippisów edukacji”, „dziwaków”**

-A tu naprawdę nie to, że „jak to, edukacja domowa to w ogóle, to przecież nie jest dla wszystkich, trzeba już być jakimś hippisem, żeby być w edukacji. Nie, nie. To jest naprawdę bardzo fajne, dobre miejsce i niezależnie od tego czy teraz przestaniemy czy wrócimy. (w9) I/RN

*-No i ten przełom właśnie był taki, że jak poznaliśmy dużo rodzin **i zobaczyliśmy, że podoba nam się takie życie, tak że te dzieciaki są naprawdę fajne, otwarte i tak naprawdę statystycznie... znaczy w sensie, że nie ma tutaj żadnych, że to nie są dziwne dzieci, że to nie są dziwne rodziny. No tak. Że jest fajnie i że chcę**(w19) III/KOO/RNT*

*-Ale poza tym to społeczeństwo jest w ogóle niedoinformowane, czujemy się tak czasami, czuje się taką wrogość. Ze strony społeczeństwa się mówi o tym, że **ludzie uważają za jakichś nas po prostu dziwaków, że..**(...) (w14) III/RN/TA-TN/SM*

➤ **Wiedza o edukacji domowej w społeczeństwie, a nawet wśród pracowników oświaty jest na bardzo niskim poziomie**

-Stereotypy. Niedoinformowanie, no niestety tacy ludzie, dyrektorzy szkół czy w poradniach, powinni przejść jakieś kursy, powinni dostać informatory że jest coś takiego i że będą przychodzić rodzice, którzy są zobligowani przed podjęciem nauczania domowego do przeprowadzenia badania w poradni(w14) III/RN/TA-TN/SM

*-(...)zaleca się, żeby szukać szkoły przyjaznej edukacji domowej. Wtedy dyrekcja, nauczyciele wiedzą na czym to polega i to się zaleca. I przeważnie rodziny szukają takiej szkoły, żeby nie mieć kolejnego stresu. **Bo w szkołach rejonowych często jeszcze dyrekcja nie wie, jest niechętna. U mnie na przykład pani dyrektor to nie wiedziała w ogóle o czym***

ja mówię, a w urzędzie gminy powiedziano mi żebym broń Boże tego nie robiła. Więc nie chciało mi się już z gminą toczyć boju i po prostu poszukałam szkoły przyjaznej edukacji domowej i tam się wszystko odbyło.(w14) III/RN/TA-TN/SM

-Pani dyrektor oczywiście powiedziała, „zrobmy to jak najszybciej”, bo **była przerażona po prostu tym nauczaniem domowym** (w14) III/RN/TA-TN/SM

-(...)to się robi na każdy kolejny etap nauczania. Czyli przed szkołą podstawową, potem robiliśmy do gimnazjum no i teraz robiliśmy do liceum. Też **była atmosfera bardzo nieprzychylna w poradni bo poradnia też nie wiedziała właściwie co zrobić z tym badaniem, jak je przeprowadzić, pod jakim kierunkiem i co w ogóle tam**(W14) III/RN/TA-TN/SM

-Z kolei rodzice z edukacji stacjonarnej niektórzy tak patrzyli na mnie troszeczkę ze zdziwieniem, bo to jest taki dysonans poznawczy trochę dla niektórych, **jak to jest możliwe, że człowiek, który prowadzi szkołę, swoich dzieci nie posyła do szkoły.**(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

➤ **Edukacja domowa sprawia, że dzieci stają się „społecznymi kalekami”, bez podstawowych umiejętności społecznych**

-Ale kiedy informacja rozeszła się pośród naszych znajomych, w szkole czy w rodzinie, to właśnie pierwsze co było obawy, że **Hania będzie odludkiem. Że będzie kaleką społeczną.** I to usłyszałam dwa razy (w20) III/KOO/RNT

-Była zastępca pani dyrektor i poszłam razem z Hanią powiedzieć, że przenosimy Hanię od czwartej klasy w inny system. Pani się bardzo, chyba była konsternacja na jej twarzy. Wyprosiła Hanię z gabinetu i wzięła mnie na osobności na rozmowę. Zapytała czy coś się stało, że każdy problem można rozwiązać, że jeżeli mamy jakieś trudności, oni mogą pomóc. **Że nie wie czy ja wiem, że dzieci w edukacji domowej są zagrożone kalectwem społecznym** i wtedy, wie pani co, poczułam taką „ojej, że, ja chyba jestem nieświadoma, bo mówi do mnie naprawdę człowiek na stanowisku i pewnie wie co mówi”. Więc zasiała trochę we mnie taką nutkę niepokoju. Kilka dni później miałam rozmowę właśnie w szatni w szkole z jedną mamą, która bardzo na mnie naskoczyła i też użyła terminu „kaleka społeczna”. I że taka fajna dziewczynka i co my chcemy jej zrobić. Ja tak się nie spodziewałam, bo to był taki atak, nie czułam przestrzeni do jakiegokolwiek tłumaczenia tylko po prostu przyjąłam ten żal, ten strach, ten lęk tej kobiety- i tyle (w20) III/KOO/RNT

*-Byłam tak bardzo alternatywna, że robiłam to wbrew wszystkim i wszystkiemu dookoła mnie.. A niektórzy krytykowali to.(...) Zastaniałam się chorobą dziecka i miałam wyrypane na to, co kto mi tam powie. Jedną miałam taką, mam taką w rodzinie osobę, która mi zwracała uwagę, też niepełnosprawnego syna, którego posłała do szkoły, bardzo inteligentnego. Ja jej sugerowałam jednak edukację domową dla niego żeby się troszeczkę lepiej rozwijał i ona bardzo skrytykowała. **I stwierdziła, że moje dziecko będzie inwalidą psychicznym, jak nie pójdzie do szkoły.** Ja jej powiedziałam wtedy krótko, że uważam temat za skończony. Odmawiam dyskusji w ogóle między nami. Nigdy więcej nie będzie tego tematu. Ona to zaakceptowała i funkcjonujemy w układzie znajomości, bo to jest osoba z rodziny. Po prostu nie rozmawiamy o edukacji domowej.*
(w15) III/NPE/RW/SM/RN

➤ **Pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych są nieprzychylni edukacji domowej**

-Jak przyszliśmy i pan pedagog zapytał, „dlaczego chcemy przejść?”. No to powiedzieliśmy, że córka nie integruje się dobrze z grupą i ma problemy z nauką. To pierwsze na wejście wniosek był - czyli edukacja domowa nie spełniła dobrze swojej roli. I w ogóle był bardzo nieprzychylny. Przez całe badanie był... tak atakował mnie jakby. Córka siedziała obok, więc chciałam być dobrym przykładem i nie zwracać panu pedagogowi uwagi, ale po prostu w pewnym momencie mnie do tego zmusił. Że musiałam zapytać, dlaczego pan przez cały czas mnie atakuje? Chciałam złożyć skargę, więc poszłam do tego sekretariatu i chyba panie jakoś tam dały znać mailowo panu pedagogowi, bo zmienił później już troszeczkę ton rozmowy. Nie była to w ogóle przyjemna wizyta(w14) III/RN/TA-TN/SM

2) Sensy i znaczenia nadawane przez rodziców KATEGORII 3 – INSTYTUCJA SZKOŁY

JAKA JEST SZKOŁA-rekonstrukcja znaczeń

➤ **Szkoła sprawia, że rodzic oddaje pełną odpowiedzialność za wychowanie i edukację dziecka instytucji**

-Ale dużo jest takich problemów, których szkoła nie rozwiązuje, z którymi sobie nie radzi, rodzice by sobie poradzili. Nawet mając demoralizującą szkołę, rodzice by sobie poradzili. Ale rodzice którzy mają dzieci w szkołach, wielu rodziców, moi tacy nie byli, ma tak. Dziecko jest w szkole i rodzice w ogóle jakby wyjmowali pewną szufladkę z głowy. To ich już nie dotyczy. Nie kontrolują całej masy rzeczy, bo tym się zajmuje szkoła. A rodzic w edukacji domowej nosi dużo większą odpowiedzialność i bardziej się angażuje w te kwestie(w15) III/NPE/RW/SM/RN

-Od zawsze było tak, że rodzice brali odpowiedzialność za przyszłość swojego dziecka. Dzisiaj, jakby tym rodzicom się zaproponowało, że ktoś inny weźmie odpowiedzialność, ale za skutki tego już nie biorą odpowiedzialności. Za konsekwencje, jeśli się pomyli system, to już nie biorą odpowiedzialności. Także rząd nie bierze odpowiedzialności, źle wykształci dziecko, źle ukierunkuje, ono nie wie co zrobić w życiu, to już za to odpowiedzialności nikt nie bierze. Więc dzisiaj jakby próbuje się zdjąć z rodzica tą odpowiedzialność, a tego się nie da zdjąć..(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-I nauczyciele mówią, to nasza sprawa i rodzic mówi „dobra to wasza sprawa, ja się na tym nie znam”. No ale musi się znać. To jest jego dziecko(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

➤ **Szkoła to „model pruski” i „kij pruski”**

-Wykończyłaby mnie psychicznie szkoła moich dzieci, gdyby ta szkoła postawiła takie wymagania, ja musiałabym patrzeć, że one się w ten sposób uczą i nauczyciele na zebraniach by zwracali uwagę na to, że dziecko robi błędy ortograficzne i ma przepisywać 20 razy jeden wyraz, to ja bym wysadziła szkołę w powietrze.(w15) III/NPE/RW/SM/RN

-(...)No bo tak to na razie funkcjonuje i nikt nie wymyślił na razie nic lepszego. Model pruski, kij pruski...(w14) III/RN/TA-TN/SM

-(...). Bo społeczne i prywatne szkoły albo..(to już się zaczęło jak ja kończyłam szkołę)...albo gromadzą dzieci, które mają na wszystko wyrwane, a rodzice chcą żeby one miały jakieś oceny niestety, albo po prostu bardzo, bardzo ambitne i stawiają bardzo wysokie oczekiwania(w15).(…) III/NPE/RW/SM/RN

➤ **Szkoła zabiera prawo do indywidualnego myślenia, uczy odtwarzania wiedzy**

- Dziecko ma telefon, ma Internet, ma zadanie z geografii, nie rozwiąże go bo nie ma obok podręcznika. Rozumiesz? To dziecko jest zamknięte w klatce. Nie myśli. Nie ma tej

otwartości. **Szkoła powinna otwierać głowę na te wszystkie kwestie. A szkoła zamyka. To jest moim zdaniem największa wada systemu. Największa.**(w15) III/NPE/RW/SM/RN

-Bo ja jestem antysystemowcem. Ale nie antysystemowcem względem edukacji. W ogóle antysystemowcem. Nie podobają mi się w ogóle wszystkie takie układy, w których system odbiera prawo indywidualnego myślenia. Niestety system państwowy też w dużym stopniu to robi. Po prostu ten system, w którym żyjemy. Ale jak długo da się w tym systemie jakoś funkcjonować, znaleźć swoją niszę, swoje miejsce, swój sposób na unikanie wielu sytuacji....(...) Bardzo nie lubię takiej sytuacji, w której muszę ponosić konsekwencje, bardzo często bolesne, za kwestie, w których nawet nie dano mi prawa wyboru (w15)

-Umieć myśleć. W szkole generalnie mało się na to zwraca uwagę, nie ma na to czasu, żeby dziecko zastanawiało się, rozmyślało, bo musimy gonić z materiałem. No i to jest ten problem i też tego nie można i też uciekają ludzie do edukacji domowej, bo w edukacji domowej tego nie ma. Nie jest to aż tak istotne.(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-Więc to było niefajne. Ja miałam wrażenie, że Zośka się robi coraz właśnie taka głupsza, coraz mniej wymaga od siebie, coraz mniej wymaga od świata, **robi się odtwórcza bardzo**, zaczyna działać na zasadzie takiej ja chcę zadowolić panią nauczycielkę i uzyskać ocenę, a nie jak się dowiedzieć czegoś, no i też to właśnie dlatego.(w20) III/KOO/RNT

➤ **Szkoła zawłaszcza całe życie dziecka**

-Te dzieci są rówieśnicy moich najstarszych córek, chodzą spać o pierwszej w nocy. Wstają o 6 rano. I to jest standard. Bo oni mają szkołę do 15-tej równo, potem szkołę muzyczną, a potem odrabiają lekcje... Są projekty indywidualne, bardzo dużo takich wymagających ambitnych rzeczy, no i oni to robią po nocach. Dla mnie to jest po prostu niewyobrażalne. Rozumiesz?(w15) III/NPE/RW/SM/RN

-Bo my się ciągle spotykamy z tym, że rodzice w pewnym momencie zabierają dzieci ze szkół rankingowych i chcą wejść do edukacji domowej, bo mówią, że wogóle nie ma życia w rodzinie. Że są dzieci absolutnie zmiażdżone i zestresowane, popadają w depresję, no bo jest ciągle ten wyścig, kto ma być najlepszy, bo ci najlepsi dostaną jakieś tam staże, dostaną miejsce na studiach. I to jest tak jakby rodzicom, którym zależy na edukacji ale też i na zdrowiu swoich dzieci wybierają edukację domową,(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

➤ **Szkoła zawłaszcza („upupia”), sprowadza dziecko do społecznej roli „ucznia”, dziecko gubi w szkole tożsamość**

-I te wszystkie rzeczy, w których system człowieka upupia, to bardzo fajnie Gombrowicz to opisał. No więc ja jestem osobą, która się po prostu wewnętrznie sprzeciwia upupieniu. Kiedy byłam dzieckiem nie mogłam z tym nic zrobić. Chorowałam na odmianę fobii szkolnej i rodzice, moja mama zarządziła przeniesienie mnie do pierwszej, jednej z pierwszych powstających społecznych szkół bo nie widziała sposobu, żeby mnie wyleczyć. Ja miałam permanentne, nieustanne bóle brzucha, ja się moczyłam w nocy, miałam 7 lat, 8 lat. I to wszystko na tle stresu. Nikt nie wiedział jak sobie z tym poradzić(w15) III/NPE/RW/SM/RN

-I tak naprawdę uważam, że jeżeli rodzic czuje i ma wątpliwości, to znaczy że tak jest i trzeba coś z tym zrobić. I to jest coś... tak naprawdę w takich ogromnych szkołach, ja mam wrażenie, że dzieci tracą poczucie tożsamości i wszyscy jak...jak nauczyciel myśli kwadratowo, to trzeba myśleć tylko o kwadratach. No i nie ma poczucia indywidualności, a tutaj w edukacji jak tylko się chce i tylko można to dziecko może rozwinąć skrzydła(w22 III/KP/SM/RT)

➤ **Nauczycielom brakuje podstawowych kompetencji pedagogicznych**

-No ale najgorsze było to, że ona była w II gimnazjum i pani od matematyki któregoś dnia jej tak w ogóle w przelocie jakoś powiedziała, że ona w ogóle nie zda matury z matematyki. Więc to było dla nas słabe po prostu. Bo ona do dzisiejszego dnia to pamięta i jak my siedzimy nad tą matką to ona mamó ta pani powiedziała. Pani, ja rozumiem tą panią, bo to była żeńska klasa bo one wszystkie trenowały siatkówkę, więc cała klasa takich nastolatek. Ja rozumiem. To jest ciężko znieść, bo ja czasem z jedną nie mogę wytrzymać, no ale po to jakby oni są pedagogami i specjalistami, żeby takich rzeczy nie robić i nie mówić. No bo po prostu takiemu dzieciakowi zostaje w głowie(w14) III/RN/TA-TN/SM

➤ **Szkoła nie przygotowuje do życia, do samodzielności, do samokształcenia się**

-Ja zanim zaczęły pojawiać się w domu dzieci pracowałam na Uniwersytecie, też jestem doktorem i pracowałam jako adiunkt i miałam też styczność ze studentami. Musiałam ich uczyć żeby pensum wyrabiać. Tak musiałam uczyć studentów i zauważałam jakby taki proces. Że dzieci przychodziły na studia kompletnie nieprzygotowane do studiowania. Z takimi postawami, żeby nie powiedzieć roszczeniowymi, no bo to też są młodzi ludzie, ale

takimi... nieumiejętnością samodzielności, bez samodzielności w uczeniu się. Nie potrafili samodzielnie się uczyć. Bardzo odtwórczo działali.(...) Myśli kielkujące, że ta szkoła nie przygotowuje do życia, nie przygotowuje właśnie do samodzielności, do takiego samokształcenia się, bo to jest podstawa.(...) To było jedno jakby takie doświadczenie zawodowe, jedna motywacja(w19) III/KOO/RNT

-Tak, właśnie, to chodzi o to, żeby no nie ciągnąć tego dzieciaka wiecznie za uszy i żeby mu się to nie kojarzyło z czymś złym, bo to przecież nie jest nic złego uczyć się, poznawać właśnie świat, szukać, żeby ona w ogóle umiała, bo ona nie wie, co ona by chciała robić.
(w14)

- **System instytucjonalny narzuca obowiązek szkolny i nauki, a nie każda rodzina ma takie potrzeby edukacyjne**

„-Więc to jest tak, że w ogóle edukacja wg mnie jest czymś, jest pewnym dobrem takim, jest czymś co jest pewnym przywilejem dla człowieka. A my uczyniliśmy pewien system, nakazujemy jakby każdemu chodzić do szkoły, podczas gdy niektórzy, tacy rodzice nie mają jakby takich ambicji, żeby to dziecko...Mają warsztat samochodowy, chcieliby żeby on się nauczył, 6 lat chodzi do szkoły założmy, żeby więcej praktykował w warsztacie, przejął biznes, też będzie godnie żył hydraulikiem czy piekarzem. Przecież tutaj nie musimy jakby ciągle...(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

- **Szkoła nie respektuje prawa dziecka do stopniowego nabywania umiejętności, gdyż rozlicza z rocznych, a nie kilkuletnich efektów kształcenia**

-Te trzyletnie bloki nauczania. I w podstawie programowej czy tych wytycznych, nawet jest taki zapis że dziecko ma trzy lata na przyswojenie tego. Ale w ogóle nie jest to respektowane, ponieważ dziecko co roku dostaje świadectwo i jest rozliczane z tego programu w I klasie,(w14)

- **Szkoła nie zapewnia właściwej edukacji i wsparcia rozwoju potencjałów uzdolnień i utalentowania**

--Średnia córka uzdolniona artystycznie więc ona to w ogóle nie miała czasu, bo jeszcze chodziła do szkoły i do popołudniowej szkoły muzycznej, której nie skończyła, go system był taki, że po prostu umierała ze strachu przed każdym egzaminem. Więc sama własnoręcznie ją wypisałam z tej szkoły(w14) III/RN/TA-TN/SM

Natomiast jestem zdania, tak generalizując już w tym momencie, podsumowując, że jeżeli mamy taką możliwość właśnie, żeby uczyła się w swoim rytmie i jednocześnie

realizując jakąś tam swoją pasję i może na to przeznaczyć czas, czego nie mogłaby zrobić ucząc się stacjonarnie bo np. mamy jakieś tam właśnie zawody i coś tam, czy startuje do jakiegoś tam konkursu i musi poświęcić np. dwa tygodnie, żeby się przygotować na to, nie miałybyśmy na to szans, kiedy uczyłaby się po prostu w tradycyjnej metodzie stacjonarnej szkoły państwowej. Absolutnie.(w16) III/STE/SM/RN

-A z uczniami szczególnie uzdolnionymi no to jest w ogóle problem no bo posyłają ich do klasy wyższej. Ale on może ma te wiadomości, ale jest mentalnie nie pasuje do tej grupy. I to jest kompletna już porażka i te dzieciaki są w ogóle zostawione.(w14) III/RN/TA-TN/SM

-Czyli że jeżeli ma zdolności to wysłać na jakieś dodatkowe zajęcia. To czego nie ma teraz nie da szkoła. Tak naprawdę wszystkie zajęcia dodatkowe w szkołach podstawowych to umarły. No nie ma nic dodatkowego, jest tylko system i program. (w22) III/KP/SM/RT

- **Szkoła nie zapewnia właściwej edukacji i opieki uczniom z potrzebami specjalnymi**

- Ja widziałam, córka miała takie wytyczne z poradni i naprawdę szkoła się starała, ale nie byli w stanie temu sprostać.(w14) III/RN/TA-TN/SM

- **Instytucje edukacyjne wdrażają nauczycieli do podwójnych działań dydaktyczno-wychowawczych: tych wynikających z biurokratycznych przepisów oraz do codziennych aktywności z dziećmi- a te dwa obszary często się nie łączą ze sobą. Nauczyciel zaczyna pozorować działania, co powoduje poczucie nieautentyczności, zakłamania i braku satysfakcji z wykonywanego zawodu**

-(...)Te warsztaty uświadomiły mi, że jest mi trochę, znaczy...nie jestem autentyczna w pracy w placówce publicznej ponieważ.. Taki przykład: konieczna była tablica motywacyjna, dzieci musiały zbierać czarne kropki i serduszka, za dobre i za złe zachowanie, i to był wymóg dyrekcji. Ta tablica u mnie wisiała, ale ja komunikowałam się z dziećmi bez nagród i bez kar. I nie skupiałam się na tej tablicy, Pani dyrektor nie sprawdzała kropek, nie sprawdzała serduszek, więc jakby nie musiałam się z tym tłumaczyć. Ale sama świadomość tego, że nie jestem autentyczna, że udaję, że ją mam i że ją używam sprawiła, znaczy to była jedna z wielu rzeczy, że sprawiły, się źle czułam. Może nie czułam się dostatecznie wolna w decydowaniu o tym jak mogę z tymi dziećmi

żyć. No i po 12 latach postanowiłam zmienić pracę(...)Ja dopiero odetchnęłam u mojej przyjaciółki w tym przedszkolu leśnym, która mi powiedziała: Ewelina, słuchaj. My tutaj pracujemy, to jest po prostu uczciwa paca z dziećmi. Miałyśmy dziennik, kartę obserwacji i dzieci. Dla mnie to było po prostu sama prawda. Bo to inaczej się po prostu nie da. Hania nie wzięła w tym udziału, czyli ja jestem w edukacji domowej, nie odczułam jeszcze, oprócz tej autentyczności żeby, wiedziałam, że jak ja będę autentyczna to tutaj też dam tą autentyczność.(W20) III/KOO/RNT

- To jest dla mnie odkrywcze w tym momencie, ale tak czułam, to upolitycznienie które wchodziło do mnie. Myślałam, że jestem jakby tutaj w swojej sali ze swoimi dziećmi, że to jest poza mną. To jest mylące bardzo. Bo to po prostu przenika. Relacje między mną a dyrektorem, między tym jakie mamy warunki i jakie mamy obowiązki, jakie muszą być wyniki np. ewaluacji, to wszystko, ja właśnie żyłam w takim środowisku biurokracji i w tym co żywe, czyli z dziećmi i to się różniło.(w20) III/KOO/RNT

➤ **Szkoła jest miejscem nabywania złych nawyków od rówieśników, przemocy i rywalizacji**

-Trochę trudniej jest, kiedy dziecko pójdzie do szkoły, zetknie się z innymi dziećmi i tam każdy opowiada o swoich doświadczeniach, widzi jak koledzy koleżanki traktują swoich rodziców, czasami to jest takie złe traktowanie, nieprzyjemne i wręcz nie do zaakceptowania i nabywają jakichś złych nawyków to wtedy jest problem rzeczywiście.(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-Oczywiście takie na przykład: palący rówieśnicy. Agresywni, niedostępność np. posiłków, właśnie ten dojazd i powrót ze szkoły. Więc przerwy, odwoływane lekcje, zastępstwa, które tak na dobrą sprawę nie mają nic wspólnego w dużej mierze z przedmiotem, który jest zastępowany, więc to jest takie zabijanie czasu(w16) III/STE/SM/RN

- I trochę mnie przeraża to jak widzę, że dużo młodych wrażliwych osób nie wytrzymuje tempa życia, nie wiem, oczekiwań, które się wobec nich ma. Tego co się dzieje w szkołach czy tego jak doświadczają przemocy rówieśniczej. I chyba widząc gdzieś ten koniec wśród znajomych, wśród obcych dzieciaków myślę sobie, że skoro my jesteśmy na początku drogi związanej z edukacją to może warto o to nasze dziecko zadbać(w21) III/NPE/UNS/ RNT

JAKA POWINNA BYĆ SZKOŁA?

➤ Szkoła powinna pomagać rodzicom, dawać usługi edukacyjne

-Rodzic musi przemyśleć, widzi te naturalne zdolności swojego dziecka, więc edukacja domowa czy edukacja od tego się powinna zacząć. Że my mamy... że szkoła powinna pomóc rodzicom. Że szkoła powinna być taką instytucją, która daje usługi edukacyjne.(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

➤ Szkoła powinna kształcić umiejętności społeczne, nauczyciele powinni być liderami

-W klasie 1-3 miała przekochaną panią, rewelacyjną kobietę i jakby taką, która no właśnie, jak mówiłam, że ona robi program przez dwa miesiące, a resztę czasu poświęci na wychowanie dzieci i na robienie z nich ludzi. Bardzo, bardzo właśnie taka wspaniała kobieta (...) nie była takim nauczycielem, tylko bardziej liderem można by powiedzieć.(w20) III/KOO/RNT

-No i to co mogę powiedzieć, to tak naprawdę trafiliśmy do wspaniałej placówki, gdzie jest taka duża uważność na dziecko, gdzie rzeczywiście te dzieci z orzeczeniem też mają fajnie ułożony plan, gdzie panie są wrażliwe na dzieci i gdzie dużo się mówi o emocjach zwraca się uwagę na kontakty społeczne, zwłaszcza wśród dzieci, ale to nie tylko. Chciałam powiedzieć, że zwłaszcza wśród dzieci, które mają właśnie jakies orzeczenia, ale nie, absolutnie, jakby się patrzy na całość grupy (w21) III/NPE/UNS/ RNT

➤ Szkoła powinna przygotowywać dzieci do życia we współczesnym świecie **(KOMPETENCJE XXI)**

-(...)A już jak sobie pomyślę o tych, co teraz zajdą w związku z epidemią, to jeszcze przed epidemią miałam tą świadomość, że będą żyły w innym świecie niż jest teraz. Że być może będą wykonywały zawody, których na pewno teraz nie ma. Które będą dopiero gdzieś powstawały, to teraz, szczególnie po tym co się na świecie wydarzyło, to nie jesteśmy w stanie przewidzieć. Wkładanie ich w te ramy takie szkolne i mówienie „ od- do masz się uczyć”- kompletnie im nie pomoże odnaleźć się.(w19) III/KOO/RNT

(...) bo one zamiast zakuwać wiedzę, powinny uczyć się ją same znajdować(w15) III/NPE/RW/SM/RN

➤ **Szkoła powinna rozbudzać ciekawość dzieci**

-Dlatego że uważam, że to naprawdę było wspaniałe miejsce i chciałabym, żeby moje dziecko w kolejnej placówce czy w kolejnym miejscu, w którym będzie się uczyło, też było w takim środowisku, gdzie właśnie nie będzie takich oczekiwań, że trzeba rozwiązywać testy, trzeba się uczyć tak literalnie, tylko można się uczyć przy okazji. Że nauka to jest rozbudzanie w dziecku ciekawości, a nie przymuszanie do nauki. Oczywiście, nieraz trzeba może przysiąść, bo nie wszystko jest lubiane, ale żeby to jednak były dobre skojarzenia, a nie tylko takie, ojej, jakaś książka. (21) III/NPE/UNS/RNT

➤ **Szkoła powinna zmienić metodykę nauczania, wykorzystać możliwości epoki cyfryzacji, osadzić metodykę na zasadzie konstruowania wiedzy, na autorskich programach**

-To była po prostu klasa szkolna. Tylko absolutnie alternatywna. Totalnie i w dodatku tak bardzo to było, ten program był własny, że on był w całości program nauczania napisany przez nauczycielkę. To nie był program jakiś systemowy, czy jakiś ideologiczny dla całej szkoły. Nie. Ona miała klasę i ona dla tej klasy tworzyła na bieżąco jakiś ogólny zarys twego programu, bo musiała wiedzieć co dzieci muszą umieć na sam koniec. Ale to był absolutnie totalnie program autorski który polegał na tym, że przede wszystkim niebyło jednego stałego systemowego nauczania. Ja się w tym zakochałam. To mnie się tak podobało.(w15) III/NPE/RW/SM/RN

-Pewno powinna się diametralnie zmienić metodyka nauczania. Być może należałoby dzieciom zabrać podręczniki, a wszystkim wręczyć telefony, a następnie dać do zrealizowania zadanie, telefon z Internetem i tak im urypać życie telefonem z Internetem, żeby nie miały czasu na głupie gadki na Messendźerze i nie miały czasu na tkwienie w podręcznikach.(...) (w15) III/NPE/RW/SM/RN

-(...)podajemy dzieciom, usiłujemy im podać wszystko na tacy, a one tego nie chwytają w ogóle. Nie przyswajają. Nie uczą się tego, co jest ważne, bo one zamiast zakuwać wiedzę, powinny uczyć się ją same znajdować. Bo konkretne treści wiedzowe zawsze sobie można znaleźć. Jak zapomnisz, po prostu je znajdziesz. Ale jeśli się nie nauczysz szukać, no to jesteś uwiązana do podręcznika szkolnego.(w15) III/NPE/RW/SM/RN

<p>3) Sensy i znaczenia nadawane przez rodziców KATEGORII 3 – ROLA RODZICA W EDUKACJI DZIECKA związana jest z CELAMI EDUKACYJNYMI</p>
--

➤ **Rolą rodzica jest przygotowanie dziecka do samodzielnego życia**

-(...)i staramy się tak pomóc temu dziecku ażeby ono potem w przyszłości, kiedy dorośnie mogło radzić sobie samodzielnie w życiu. Chyba każdemu rodzicowi o to chodzi. Mnie również. By moje dzieci mogły żyć, pracować, dzielić się z potrzebującymi tym co zarobią i to jest wspaniałe.(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-Takim nadrzędnym celem jest przygotowanie z mężem, to jest nasz wspólny cel- to jest przygotowanie naszego dziecka do takiego samodzielnego życia. Gdzieś z tego startu, o którym słyszeliśmy, że będzie dramatycznie, jak może być dramatycznie, żeby ona była po prostu samodzielną, potrafiącą o siebie zadbać w życiu osobą (W21) III/NPE/UNS/ RNT

➤ **Rolą rodzica jest bycie rodzicem, a nie nauczycielem dziecka**

-Nie da rady zrobić szkoły w domu na dłuższą metę, bo po prostu nie będzie relacji mama – dziecko, a to jest ważna relacja. Ja nie czuję się jak nauczyciel swoich dzieci, nie chcę w ten sposób myśleć. Ja jestem ich mamą, ja im gotuję, ja dla nich sprzątam, ja dla nich piorę, no mąż pierze,.. No ale powiedzmy przede wszystkim jesteśmy rodziną. I myślę, że to jest najważniejsze w edukacji domowej. Chociaż najważniejsze dla mnie w edukacji domowej to jest dbanie o relacje z mężem. A później wszystko inne(w19) III/KOO/RNT

-Bo też nie uważam, że moim jest obowiązkiem i jakby mamy w edukacji domowej jest ciągle, żeby było przyjemnie, fajnie i w ogóle że nauka to zawsze ma być jakiś super projekt(w19) III/KOO/RNT

➤ **Rolą rodzica jest praca nad sobą po to, by wspierać kształcenie i wychowanie dziecka w szerokiej perspektywie edukacyjnej, nie zawężonej szkolnym rozumieniem edukacji**

-Wiesz dla kogo jest ta edukacja domowa najbardziej, dla rodziców. Bo edukacja domowa uwalnia głowę rodzica. Moje dziecko jest w szkole. Ale ja nie jestem rodzicem dziecka szkolnego. Moja głowa jest wolna. A moja głowa jako głowa rodzica wolna, to jest głowa rodzica, który zaakceptuje liceum ogólnokształcące, studia i wszystkie technika, które dzieci sobie wybiorą. Gdybym ja była od małego dziecka z moimi dziećmi w szkołach, to na pewno szkoła by nie urobiła i upupila jako tego rodzica i też słabym trybem „dziecko w lepszej szkole, to byłoby liceum ogólnokształcące i studia, dziecko byłoby w gorszej szkole, tam jakieś doradztwo zawodowe by odgrywało rolę”, ale ja spadłabym gdzieś na szary koniec. I czułabym się bezradna, jak pomóc dzieciom, a co one mają

robić. Ale mam dużo większą wolność myślenia. I edukacja domowa bardzo pomaga rodzicom. Dlatego ja mówię, że moim zawsze i moim dzieciom i mojemu otoczeniu, że edukacja domowa jest pierwszym wyborem. Ale jeśli dziecko wybierze coś innego to też będzie dobrze.(w15) III/NPE/RW/SM/RN

-Tak więc to się zaczęło od moich dzieci i tak naprawdę, ja zacząłem zastanawiać się, jak można wspierać siebie w edukacji domowej. Więc próbować wymyślać jakieś programy edukacyjne, takie że dzieci mogą korzystać z tego, jakieś zajęcia warsztatowe, jakieś zajęcia takie sprawdzające, czy ta podstawa programowa jest już w jakiejś części zrealizowana. No i tak, ponieważ sam byłem dyrektorem szkoły i właścicielem szkoły i rodzicem i organizującym edukację domową dla swoich dzieci, więc wydaje się, że takie głosy do mnie dochodziły, że to jakby wzbudza zaufanie jakby ludzi, którzy chcą sami również podjąć tę odpowiedzialność edukacji swoich dzieci. Więc zgłaszali się do mnie, coraz więcej osób się zgłaszało z roku na rok, mając zaufanie, że ja rozumiem ich potrzeby, bo sam jestem tym edukatorem domowym(W18) III/UZ/RW/SM/RNT

➤ **Rolą rodzica jest kształtowanie motywacji wewnętrznej dziecka**

-Na przykład musisz zdać egzamin, naucz się bo musisz mieć klasówkę, bo masz klasówkę, bo to nie jest dla mnie argument. Chciałabym, żeby to też dla nich wewnętrznie nie były żadne argumenty, więc chciałabym kształtować tą motywację wewnętrzną ich za każdym razem, nawet jeśli muszą ćwiczyć coś, co im nie pasuje(w19) III/KOO/RNT

-Bo jednak rodzic to jest ktoś kto bardzo dobrze zna swoje dziecko i szuka wsparcia. Ale on jest przecież tym motorem napędowym. Więc jeżeli chce wziąć to wszystko na siebie to powinno się mu na to pozwolić. Chociażby spróbować i dopiero potem oceniać czy on może czy nie może,(w20) III/KOO/RNT

➤ **Rolą rodzica jest zapewnienie dziecku dobrej jakości kształcenia**

**4) Sensy i znaczenia nadawane przez rodziców KATEGORII 3 – TRANSMISJA
I URZECZYWIŚNIANIE WARTOŚCI W RODZINIE**

KOD IN VIVO

TRANSMISJA I URZECZYWISTNIANIE WARTOŚCI W RODZINIE –
przekazywanie przez rodziców dzieciom zasad moralnych, wartości i postaw,
socjalizacja pierwotna

- **Wychowanie łączy się nierozdzielnie z edukacją, bo dziecko kopiuje wzorce rodzicielskie. Rodzic powinien być autorytetem i głównym źródłem moralnych zasad.**

-Tak więc edukacja, wychowanie to wszystko to jest razem. (w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-To mnie zafascynowało i jest prawdą, że to co zafascynuje rodziców, to potem się przelewa na dziecko. Jakoś tak nie można inaczej. (w20) III/KOO/RNT

-Uważam, że to jest plus, bo chciałabym, żeby Hania była podobna do nas i cieszę się, że ma z nami, no więcej czasu spędza z nami, więc podobnie będzie te cechy posiadała i chciałabym jej jak najwięcej przekazać- chociażby jeśli chodzi o zdrowe odżywianie. Ale będzie to do pewnego momentu. Jestem tego świadoma.(...).(w20) III/KOO/RNT

- Chyba każdemu rodzicowi o to chodzi. Mnie również. By moje dzieci mogły żyć, pracować, dzielić się z potrzebującymi tym co zarobią i to jest wspaniałe.(w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-No co jest, co jest ważne? Ważne jest to żeby współpracować ze swoim dzieckiem, bo często się zdarza też, że dzieci trochę są nieposłuszne swoim rodzicom i nie chcą. No to tutaj jest problem rzeczywiście. Tak więc edukacja, wychowanie to wszystko to jest razem. My od początku jakby trochę tak tutaj nam zależało na tym żeby wychować dzieci w taki sposób, żeby jeśli tata mówi coś no to już dziecko robi po prostu. Ja niczego złego nie wymagam od dzieci, nie namawiam do niczego złego, ale to jest czasami tak, że jak się dzieci tak już od początku ma się na nie wpływ, to wtedy się ma ten autorytet(...)Tutaj trzeba mieć jakby też świadomość tego, że to dziecko musi być w jakimś tam sensie współpracować. Ma być po prostu posłuszne (w18) III/UZ/RW/SM/RNT

-Ale ja mam zapamiętany taki wzór, w którym niezależnie od szkół my czерpiemy źródła postaw i wartości moralnych z naszych rodziców, z domu. I dla mnie to było tak naturalnie oczywiste że dzieci uczą się postaw od rodziców, ja miałam wrażenie, że moim dzieciom po prostu nie grozi demoralizacja szkolna, bo my mamy, bo my dzieci

wychowujemy. Bo my im przekazemy dobre wzory. Tak mi się wydawało. Tak myślałam. Teraz jak patrzę na to z perspektywy czasu i z różnych miejsc, też obserwując inne rodziny i inne dzieciaki, to myślę sobie, że ten argument o chowaniu dzieci ma ogromne znaczenie. Bardzo duże, bo nie zawsze rodzice tak dobrze zabezpieczają i tak nas to zabezpieczyło, ale jednak rzeczywiście rodzice puszczali nas przynajmniej po pierwszej klasie podstawówki do szkół katolickich(w15) III/NPE/RW/SM/RN

-(...)byłam trochę beztrojska myśląc, że ja wystarczę moim dzieciom jako źródło postaw moralnych i że to jest ważne bardzo w edukacji domowej, że jeżeli rodzice nie mają możliwości zapewnić dzieciom szkoły np. społecznej, katolickiej czy takiego środowiska, to te szkoły potrafią być bardzo demoralizujące (w15) III/NPE/RW/SM/RN

- Moja córka przychodzi do mnie i mówi mamo, a czy nie zastanawiałaś się nad tym czy jak byłaś młoda czy nie chcesz być lesbijką? W szkole muzycznej rozmawiamy z koleżankami, jedna koleżanka powiedziała, że ona jest bi. I to jest rozmowa z moją 12-to czy 13-to letnią córką. To jest poważny temat jak na taki wiek. I ten temat ona przyniosła ze szkoły. Ale ona przychodzi do mnie z tym tematem. I my rozmawiamy potem na ten temat godzinę, dwie, porządkujemy to, ona sobie to jakoś w głowie ułoży po swojemu. Rodzice którzy mają dzieci w szkołach i pracują bardzo często ogólne tak to nie wychodzi. Tylko jakby dziedzina szkolna. Tak że to jest na pewno dzieło edukacji domowej. Moja córka chociaż kocha szkołę, chce tam być, ale mama jest wrogiem numer jeden, jak jest poważna kwestia i poważna rozkmina, która ze szkoły się wywodzi to ona i tak z tym przychodzi do mnie.(w15) III/NPE/RW/SM/RN

-Mamy bardzo dobry kontakt, bardzo dużo z nią rozmawiamy, bo ona jest najmłodsza i mąż i ja i też to starsze rodzeństwo, tak że tutaj dziadkowie też są blisko, więc jest ta wymiana też międzypokoleniowa. Ona ma bardzo dobry kontakt z dziadkami.(w14) III/RN/TA-TN/SM

-(...)ale ważną kwestią jest u nas jeszcze nasz kościół i to, że grupa młodzieży u nas w kościele spotyka się co sobotę i to jest też grupa, z którą córka się spotyka. W niedzielę ponieważ jest już starsza, pomaga na szkółkach niedzielnych z młodszymi dziećmi, tak że tam się udziela. Tak że ona ma sporo tych takich aspektów, gdzie może się realizować.(w14) III/RN/TA-TN/SM

-Całe życie rodziny jest trochę podporządkowane temu ale to też scala tą rodzinę. Te relacje, wiadomo, rodzeństwa często się nie zgadzają ze sobą. Jeszcze do niedawna córka

nie była nastolatką, tamte dzieci były nastolatkami, więc w ogóle ona im przeszkadzała, ale oni czuli się też tacy bardziej odpowiedzialni i dorośli że oni mogą już tutaj pomóc i mieć wpływ jakby na jej życie. Mogliśmy też z nimi rozmawiać o niej jakie ona ma możliwości, żeby oni na to zwrócili uwagę, że każdy jest inny przede wszystkim. Że każdy jest inny i dla każdego jest miejsce. I to jest ważne w rodzinie też.(w14) III/RN/TA-TN/SM

Rodzice, którzy negatywnie legitymizują szkołę na obu poziomach tworzą subinwersy znaczeń- alternatywne formy edukacji EDUKACJA DOMOWA tworzy **subinwersy znaczeń do uniwersum symbolicznego SZKOŁA**-wiąże się to ze zróżnicowaniem struktury społecznej i wiedzy związanej z określonymi rolami społecznymi. Subinwersa znaczeń mogą być ustrukturyzowane ze względu na określone doświadczenia życiowe lub poglądy.

Każda z KATEGORII 1,2,3 rodziców ma różną perspektywę sensów edukacji domowej i tworzy własne znaczenia w kontekście legitymizacji wtórnej instytucji szkoły -MAPA MYŚLI

SUBINWERSY ZNACZEŃ

V. INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

„Życie porusza się szybciej niż nauka” (Arendt, 2020, s.15).

1. Założenia interpretacji wyników badań własnych.

1.1 Proces podejmowania edukacji domowej w perspektywie wymiarów oporu: motywacji, działania i przestrzeni oraz czasu, z uwzględnieniem polaryzacji oporu

Na podstawie analizy sensów i znaczeń, jakie rodzice nadają w swoich wypowiedziach procesowi podejmowania edukacji domowej dla swojego dziecka, potwierdziłam drogą analizy, iż proces ów miał oporowo-emancypacyjny charakter. We wszystkich analizowanych przypadkach punktem wyjścia subiektywnej oceny faktów opresyjnych była dydaktyczno-wychowawcza sytuacja dziecka w szkole lub bezpośrednio odnosząca się do instytucji szkolnej. Działania oporowe interpretuję w trzech, wzajemnie przenikających się aspektach: motywacji, działania oraz przestrzeni, nawiązując tym samym do trójwymiarowego modelu oporu, (tzw. heksaedru oporu) (Babicka-Wirkus, 2019a, s.51). Do powyższych trzech aspektów dodałam także czwarty, niezwykle istotny w kontekście edukacji domowej czynnik, a mianowicie czas. Wymienione cztery wymiary procesu oporowo-emancypacyjnego podejmowania edukacji domowej tworzą pewne kontinua wynikające z cechy oporu, jaką jest jego **polaryzacja** (Babicka-Wirkus, 2019b). Na każdym ze wspomnianych kontinuum: motywacji, działania, przestrzeni oraz czasu, określone zjawisko oporowe można zdefiniować dwubiegunowo i zasadniczo różnie, w zależności od przyjętej perspektywy. Każdy z czterech aspektów procesu oporowo-emancypacyjnego podejmowania edukacji domowej zinterpretowałam umieszczając sensy i znaczenia, jakie nadają rodzice temu procesowi, na kolejnych kontinuumach, które obrazują skomplikowaną, spolaryzowaną strukturę motywacji-działania-przestrzeni-czasu edukacji domowej.

1.2 Legitymizacja wtórna instytucji szkoły i edukacji domowej w kontekście emancypacyjno-oporowego procesu podejmowania edukacji domowej

„Prawo rzeczywiście może stabilizować i legalizować zmianę, kiedy już się dokonała, ale sama zmiana jest zawsze rezultatem działania pozaprawnego” (Arendt, 1998, s. 177)

Rzeczywistość społeczna jest w ciągłym procesie konstruowania i tworzenia nowych znaczeń oraz uprawomocniania znaczeń już istniejących. Procesy legitymizacji służą podtrzymywaniu określonego ładu społecznego, są odpowiedzią społeczeństwa na pytanie o moralną zasadność istniejącego porządku instytucjonalnego. Uprawomocnienie wyjaśnia porządek instytucjonalny państwa i go uzasadnia (Berger i Luckman, 1983, s.152). W analizie procesów legitymizacyjnych pierwszego rzędu można rozróżnić cztery, nakładające się na siebie, poziomy: językowy, rudymenarny (mądrości potoczne), teoretyczny, nawiązującym do konkretnych obszarów wiedzy oraz symboliczny. Na płaszczyźnie symbolicznej legitymizacje tworzą kompleksy teoretycznych tradycji, które ujmują rzeczywistość społeczną w jedną całość (Berger i Luckman, 1983, s.153-155), w obrębie której można zamknąć całą biografię jednostki. Uniwersum symboliczne to społecznie skonstruowana rzeczywistość, którą każdy człowiek danego społeczeństwa przyjmuje na zasadzie oczywistości i obiektywnej wiedzy o świecie (Lech, 2013, s.191). Uniwersum symboliczne porządkuje świat i umieszcza jednostkowe doświadczenia ludzkie w szerszym kontekście pewnego zastanego i przekazywanego z pokolenia na pokolenie, porządku instytucjonalnego, charakterystycznego dla danego społeczeństwa, pozwala na zachowanie *status-quo*. Instytucja szkoły jest jednym ze składników uniwersum symbolicznego. Zagrożeniem dla obowiązującego uniwersum symbolicznego jest pojawienie się alternatywnych definicji rzeczywistości, formułowanych przez grupy społeczne bądź jednostki, nieakceptujące powszechnych reguł. Edukacja domowa, zalegalizowana w Polsce w 1991, zmodyfikowała uniwersum symboliczne instytucji szkoły o nowe ustalenia teoretyczne, przyzwalające na alternatywy sposób realizacji obowiązku szkolnego i nauki poza szkołą, stając się tym samym uniwersum częściowym, współistniejącym z uniwersum symbolicznym szkoły. Fakt ten świadczy o woli zachowania uniwersum symbolicznego szkoły, które dzięki tej „terapii” zatrzymało w swoim obrębie potencjalnych „uciekierów”. Edukacja domowa jest więc nierozzerwalnie związana w Polsce z instytucją szkoły, gdyż to właśnie w szkołach systemowych odbywają się coroczne klasyfikacyjne egzaminy uczniów edukacji domowej. W ciągu kolejnych dziesięcioleci od upadku socjalizmu w Polsce, w wyniku rozwoju alternatyw edukacyjnych, sytuujących swoje działania w obszarze definiowanym jako edukacja domowa, pojawiły się różne subinwersy znaczeń edukacji domowej. Proces powstawania subinwersów znaczeń edukacji domowej wiąże się więc także z odmiennymi rozumieniami istoty i celów edukacji, wynikających z kolei z różnych systemów wartości i wiedzy tworzących je podmiotów. W zależności od

przyjętej perspektywy rozumienia edukacji domowej (subinwersy znaczeń edukacji domowej), rodzice przywoływali różne sensy i znaczenia uprawomocniające, bądź nie, instytucję szkoły i edukację domową.

Ponieważ człowiek staje się członkiem danego społeczeństwa w toku życia, na drodze internalizacji, stopniowo zaczyna rozumieć innych ludzi i postrzegać świat jako rzeczywistość społeczną. Zinternalizowane doświadczenia są następnie obiektywizowane i przyjmowane jako oczywiste. Dopiero w momencie, gdy owa oczywistość, czy faktyczność społecznego świata zostaje, w wyniku działania różnych czynników lub pojawienia się różnych doświadczeń, zakwestionowana, zaczyna budzić wątpliwość lub wręcz sprzeciw-pojawiają się obiektywizacje wtórne. Każde społeczeństwo wytwarza procedury podtrzymywania rzeczywistości, w celu chronienia niezbędnej adekwatności między rzeczywistością obiektywną i subiektywną (Berger i Luckman, 1983, s. 277). Uprawomocnienie jako proces dotyczy więc wtórnych legitymizacji i jest konieczne chociażby w kontekście przekazywania porządku instytucjonalnego z pokolenia na pokolenie – szczególnie jeśli ów porządek nie stanowi kontinuum lub wręcz stoi w sprzeczności z nowymi wartościami, wiedzą i potrzebami społeczeństwa. **Każda rzeczywistość społecznie wytwarzana wymaga ciągłego uznawania, nieustannego uaktualniania (Zemło, 2003, s. 262).**

Uprawomocnienie wtórne, jako proces, jest zauważalne na dwóch poziomach: intersubiektywnym (wertykalnym) oraz biograficznym (wertykalnym).

- 1) Poziom intersubiektywny (horyzontalny) legitymizacji wtórnej to odniesienie uprawomocnianych elementów społecznej rzeczywistości do ogólnego porządku i całości świata społecznego, gdzie brak legitymizacji mógłby spowodować utrudnienie funkcjonowania jednostki w społecznym świecie. Poziom intersubiektywny odnosi się do procesu legitymizacji, który zachodzi na poziomie społecznym. W tym przypadku, legitymizacja wtórna odnosi się do przekonania społeczeństwa o ważności i słuszności określonych wartości, norm i instytucji na podstawie interakcji między jednostkami. Na tym poziomie, jednostki wymieniają się przekonaniem i wiedzą, a to w jaki sposób te wartości są interpretowane i uznawane, jest wynikiem interakcji między ludźmi.
- 2) Legitymizacja wtórna na poziomie biograficznym (wertykalnym) odnosi się do poszczególnych ludzkich doświadczeń, które wiążą się z instytucjonalizacją-

dochodzi wówczas do scalenia napotykanych wydarzeń i ich akceptacji w perspektywie instytucjonalnej - lub odrzucenia (Zemło, 2003, s.271). Poziom biograficzny odnosi się do procesu legitymizacji, który zachodzi w życiu jednostki. W tym przypadku legitymizacja wtórna dotyczy przekonania jednostki o ważności i słuszności określonych wartości, norm i instytucji na podstawie jej indywidualnych doświadczeń życiowych. Na tym poziomie, jednostka kształtuje swoje własne przekonania na podstawie swoich doświadczeń i wiedzy, a nie tylko na podstawie instytucjonalnych norm i wartości.

Na poziomie biograficznym, jednostka może mieć negatywne doświadczenia z instytucją i w wyniku tego kształtować negatywne przekonania na temat jej wartości i norm. Jednak na poziomie intersubiektywnym, jednostka może być świadoma, że instytucja jest ważna i słuszna dla większości społeczeństwa, a także może brać pod uwagę perspektywy innych osób, które mają pozytywne doświadczenia z tą instytucją. Wynikiem tego jest sytuacja, w której człowiek może legitymizować instytucję pozytywnie na poziomie intersubiektywnym, mimo że jego indywidualne doświadczenia z tą instytucją są negatywne.

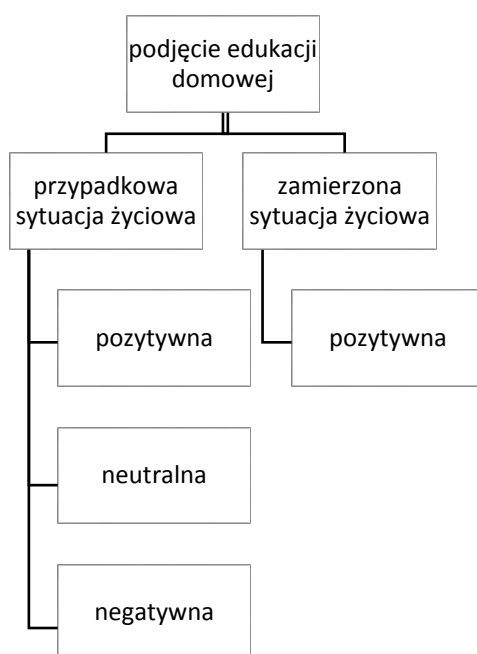
Sensy i znaczenia, które rodzice nadają swoim poglądom i doświadczeniom w procesie uprawomocniania wtórnego instytucji szkoły i edukacji domowej na poziomach: biograficznym i intersubiektywnym, rozpatrywałam w dwóch aspektach odnoszących się do źródeł legitymizacji: przedmiotowym i podmiotowym (Świątkiewicz, 1993, s.10). Aspekt podmiotowy legitymizacji to jej odwołanie się do jej źródeł: osób, grup lub środowisk „produkujących” treści legitymizujące, aspekt przedmiotowy zaś nawiązuje do treści, systemów wiedzy, wartości, przywoływanych w charakterze systemów legitymizujących.

1.3 Edukacja domowa jako przypadkowa i zamierzona sytuacja życiowa.

Jak już wcześniej wspomniałam, edukacja domowa z uwagi na swoje bliskie powiązania z instytucją szkoły, naturalnie stanowi współistniejące uniwersum częściowe symbolicznego uniwersum szkoły. Szkoła, na drodze transmisji z pokolenia na pokolenie: własnej kultury, ideologii, systemów wartości i struktur, samoistnie wtórnie się uprawomocnia. W aspekcie podmiotowym, szkoła wytwarza reguły legitymizujące edukację domową, opisane w artykule 37 prawa oświatowego. W aspekcie przedmiotowym powstaje paradoks, w którym edukacja domowa często nie jest wtórnie legitymizowana przez pracowników szkół i poradni psychologiczno-pedagogicznych, co

doskonale wybrzmiało w wypowiedziach rodziców. Skoro szkoła nie produkuje treści legitymizujących edukację domową lub produkuje treści, z którymi rodzice się nie identyfikują, rodzice sami wytwarzają reguły i zasady (aspekt podmiotowy legitymizacji wtórnej edukacji domowej) oraz uzasadniają je różnymi systemami wartości, przekonań, wiedzy (aspekt przedmiotowy legitymizacji wtórnej edukacji domowej). W ten sposób społecznie konstruowane są różne **subinwersy znaczeń edukacji domowej**, legitymizowane przez różne osoby lub grupy osób, wytwarzających własne treści i definicje oraz powołujące się na własne systemy wartości, wiedzy i przekonań, uprawomocniających ich stanowisko.

Na przestrzeni życiowej każdego człowieka pojawiają się sytuacje przypadkowe oraz sytuacje celowe, zamierzone (Borowska, 1998, s.61); sytuacje te (jakości), są jednym z kryteriów wyznaczających los pojedynczego człowieka. Zarówno sytuacje przypadkowe, jak i zamierzone, mogą być neutralne lub pozytywne, zakończone sukcesem: pojedynczym lub wielokrotnionym, łatwo lub trudno osiągniętym. Ponieważ podejmując zamierzony cel, nie zakładamy niepowodzenia, to właśnie sytuacje przypadkowe są obarczone większym prawdopodobieństwem porażki (lub porażek), niż sytuacje zamierzone. Proces podejmowania edukacji domowej dla swojego dziecka rozpatrywałam pod kątem realizacji edukacji domowej, rekonstruowany na podstawie wypowiedzi rodziców.



Schemat 37. Sytuacje mieszczące się w przestrzeni życiowej człowieka. Opracowanie własne na podstawie Borowska, 1998, Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji.(s.62)

1.4 Urzeczywistnianie wartości w czasoprzestrzeni edukacji domowej

Sensy i znaczenia jakie nadawali rodzice urzeczywistnianiu wartości w czasoprzestrzeni edukacji domowej okazały się główną konsekwencją podjęcia edukacji domowej. Czas edukacji domowej dla wszystkich rodzin okazał się wyjątkowym okresem podsumowań i nieuchronnych porównań: ze szkolnym etapem nauki dzieci lub z własnymi szkolnymi wspomnieniami. Szczególne znaczenie rodzice przypisywali **kategorii czasu, jako wartości w edukacji** oraz **podmiotowości dziecka w kontekstach: osiągnięcia przez niego samoregulacji oraz budowania własnej tożsamości**. W kontekście realizacji edukacji domowej pojawił się również ważny wątek rozumienia swojej **roli rodzica w kontekście edukacji dziecka**: wchodzenia w rolę nauczyciela lub tutora.

2. Proces podejmowania edukacji domowej w perspektywie MOTYWACJI

Zrozumienie **MOTYWACJI** człowieka jest kluczowe dla zrozumienia jego działania. Motywacja wewnętrzna, samoistna, mająca charakter wewnętrzny, to zjawisko psychiczne związane z potrzebami, dążeniami i emocjami, pod wpływem którego człowiek aktywizuje się do działania. Inaczej motywację można ująć jako pęd do samourzeczywistnienia się jednostki (Kozłowski, 2012, s.7), potrzeba, która musi być w pełni uświadomiona (Babicka-Wirkus, 2019a, s.38). Rodzice podejmujący edukację domową definiowali fakty opresyjne i związane z nimi roszczenia, formułując argumenty krytyczne wobec szkoły, sięgając do doświadczeń szkolnych swoich i dzieci, a także często powołując się na dyskurs publiczny i naukowy o szkole. Uzasadniając swoją krytykę, rodzice legitymizowali pozytywnie bądź negatywnie działania i sposoby funkcjonowania szkoły. Dopiero uświadomiony opór jest działaniem celowym (Babicka-Wirkus, 2019a, s.38). Rodzice, na bazie własnych roszczeń i aspiracji, definiowali cele, które wpłynęły znacząco na ich późniejsze działania oporowo- emancypacyjne. Rodzice ze wszystkich trzech kategorii, według wcześniejszego analitycznego podziału poziomów interakcyjnych, dokonali uprawomocnienia szkoły na poziomie biograficznym, oraz na poziomie intersubiektywnym, odnoszącym się do szkoły jako instytucji ustalającej reguły funkcjonowania dziecka w społecznej przestrzeni instytucjonalnej.

- **Sensy i znaczenia jakie rodzice nadają działaniom szkoły-uprawomocnienie szkoły na poziomie biograficznym oraz intersubiektywnym**

Podjmując próbę rekonstrukcji sensów i znaczeń, którymi rodzice legitymizują bądź nie działania szkoły, nawiązywałam do relacjonowanych przez nich faktów opresyjnych- na poziomie biograficznym, a także do ich poglądów na temat instytucji szkoły jako uniwersum symbolicznego- na poziomie intersubiektywnym.

W perspektywie poziomu biograficznego, odnosiłam się do bezpośrednich doświadczeń rodziców związanych z instytucją szkoły oraz edukacją domową, interpretując sensy i znaczenia, które przywoływali rodzice w kontekście uprawomocnienia podjęcia decyzji o edukacji domowej,

W aspekcie podmiotowym wtórnej legitymizacji instytucji szkoły skoncentrowałam się na rekonstruowaniu sensów i znaczeń, jakie nadają rodzice treściom legitymizującym istnienie i działanie instytucji szkoły, a więc treściom, działaniom i wartościom wytwarzanym przez szkołę, która przez sam fakt istnienia, z pokolenia na pokolenie nieustannie samoodtwarza swój porządek, zasady i struktury wewnętrzne, jako instytucja. Były to wypowiedzi zarówno negujące, jak i świadczące o tolerancji instytucjonalnego porządku szkolnego, jako powszechnie obowiązującego uniwersum symbolicznego.

W aspekcie przedmiotowym wtórnej legitymizacji instytucji szkoły rodzice odnosili się bezpośrednio do własnych systemów wartości, wiedzy i przekonań- formułując sugestie jaka szkoła powinna być?

Ponieważ w indywidualnych wymiarach działań jednostki oba te aspekty legitymizacji łączą się ze sobą i wzajemnie przeplatają, często tworząc niespójną i sprzeczną wewnątrznie całość (Babicka-Wirkus, 2019a, s.38) na poziomie biograficznym nie wyodrębniłam w tabelach wyraźnego podziału na oba te aspekty.

POZIOM BIOGRAFICZNY LEGITYMIZACJI WTÓRNEJ SZKOŁY

Fakty	KRYTYKA SZKOŁY I ROSZCZENIA	LEGITYMIZACJA WTÓRNA (uświadomiony opór)	CEL DZIAŁANIA OPOROWEGO
POZIOM BIOGRAFICZNY - KONTEKST SZKOŁY PANDEMICZNEJ			
<p>Funkcjonowanie szkoły w okresie pandemii</p>	<p>Odbieranie swobód dzieciom i rodzicom</p> <ul style="list-style-type: none"> -przymus pozostawania dzieci w szkole i zakaz wychodzenia na dwór (EW) -nakaz pozostawania w maseczkach na przerwie (EW) -zakaz wchodzenia rodziców do szkoły (EW) -brak kompetencji dyrekcji szkół i nauczycieli do prowadzenia zajęć w formie on-line (EW) <p>Nieetyczne rozporządzenia prawa oświatowego odnośnie obowiązku szkolnego</p>	<p>nieakceptacja „pandemicznych” rozporządzeń prawa oświatowego</p> <p>nieakceptacja „pandemicznych”</p>	<p>chęć ochrony dziecka przed przykrymi doświadczeniami i wspomnieniami związanymi z pandemią (potencjalnie krótkoterminowy)</p> <p>chęć ucieczki od przymusu uczestniczenia w</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • obowiązek nauki „hybrydowej” pomimo zagrożenia zdrowia i życia (DZ,EW) <p>Nieefektywne zdalne nauczanie</p> <p>-problemy związane z edukacją</p> <p>-nauczanie zdalne to nieudana próba przeniesienia modelu lekcji stacjonarnych do wirtualnej rzeczywistości (nieefektywność zdalnego (nauczania);(EW, DZ)</p> <p>-problemy z koncentracją uwagi;</p> <p>-zbyt długi czas ekranowy (EW)</p> <p>-konieczność poświęcania dodatkowego czasu rodziców na pomoc w nauce zdalnej (EW)</p> <p>-stopniowe zniechęcenie i spadek</p>	<p>rozporządzeń prawa oświatowego</p> <p>-nieakceptacja zasad i formy zdalnego nauczania</p> <p>-zmiana środowiska uczenia się</p> <p>przyczyną zmiany myślenia o edukacji dziecka</p>	<p>„hybrydowym” nauczaniu jako potencjalnie zagrażającej zdrowiu i życiu formie realizacji obowiązku szkolnego</p> <p>(potencjalnie krótkoterminowy)</p> <p>-chęć ucieczki od przymusu uczestniczenia w zdalnym nauczaniu jako nieefektywnej formie realizacji obowiązku szkolnego;</p> <p>(potencjalnie krótkoterminowy)</p> <p>-chęć zapobieżenia potencjalnym zaległościom w nauce dziecka związanym ze zmianą formy kształcenia;</p> <p>(potencjalnie krótkoterminowy)</p>
--	---	--	---

	<p>motywacji do nauki; (EW)</p> <p>kryzys emocjonalny rodziców i dzieci</p> <p>-strach i kłopoty dziecka z przystosowaniem się do grupowych zajęć i online;(EW)</p> <p>-niepewność wpisująca się w codzienność świata pandemicznego jako powód stresu u dzieci (DZ, EW)</p> <p>-niepokój rodziców o bieżące zaległości w edukacji dziecka; (EW)</p> <p>-niepokój rodziców o zdrowie i życie członków rodziny;(EW/DZ)</p>		
--	---	--	--

Źródło: opracowanie własne

NEGATYWNA* LEGITYMIZACJA WTÓRNA SZKOŁY NA POZIOMIE BIOGRAFICZNYM - PANDEMIA

*w kategorii 1 pojawiły się pojedyncze głosy pozytywnie legitymizujące działania szkoły, zakładające, iż istnieją szkoły, które prawdopodobnie poradziły sobie z sytuacją pandemii i wywiązują się ze wszystkich zadań wychowawczo-edukacyjnych

Podjęcie decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej

Jako uświadomiony cel podjęcia działania oporowego w kontekście pandemii rodzice w kategorii 1 i 2 podawali: chęć ochrony dziecka przed przykrymi doświadczeniami i wspomnieniami związanymi z pandemią; chęć zapobieżenia potencjalnym zaległościom w nauce dziecka; chęć ucieczki od przymusu uczestniczenia w „hybrydowym” nauczaniu, jako potencjalnie zagrażającej zdrowiu i życiu formie realizacji obowiązku szkolnego oraz chęć ucieczki od przymusu uczestniczenia w zdalnym nauczaniu, jako nieefektywnej formie realizacji obowiązku szkolnego. **Były to cele potencjalnie krótkoterminowe**, bezpośrednio odnoszące się do niecodziennej codzienności okresu pandemii, nastawione na **przeciwdziałanie zmianie**, którą wносиły rozporządzenia specustawy dotyczącej warunków i zasad funkcjonowania szkół w warunkach zagrożenia pandemicznego. Cele związane były z **zabieraniem głosu przez rodziców**, którzy formułując swoje krytyczne uwagi wobec „pandemicznej” szkoły, negatywnie legitymizowali jej działania na poziomie biograficznym i w rezultacie zapoczątkowywali działania oporowe.

Fakty	KRYTYKA SZKOŁY I ROSZCZENIA	LEGITYMIZACJA WTÓRNA (uświadomiony opór)	CEL DZIAŁANIA OPOROWEGO
<u>POZIOM BIOGRAFICZNY- OGÓLNY KONTEKST</u> INDYWIDUALNYCH POTRZEB DZIECKA			
Refleksja rodziców nad kondycją psychiczną, fizyczną i intelektualną dziecka w kontekście szkoły	-brak wsparcia i pozaszkolnych pasji dziecka (DZ/SNOS/EW) -regres intelektualnej i emocjonalnej formy dziecka (SPE, DZ, NPE) -stresogenny wpływ szkoły na	-nieakceptacja braku wsparcia podmiotowości dziecka w obszarze samoregulacji (samoocena, samoistna motywacja) -nieakceptowanie braku wsparcia podmiotowości dziecka w obszarze samooceny	wsparcie indywidualnych potrzeb edukacyjnych dziecka w zakresie: -rozwijania potencjału uzdolnień, -nadrobienia zaległości w nauce -zapewnienia dobrego,

	<p>motywacje do nauki</p> <p>-spadek motywacji dziecka do nauki (SPE, DZ, NPE, KOO)</p> <p>-przeciążenie dzieci z uwagi na ilość i tempo nauki (SPE, DZ, NPE, EW/TS)</p> <p>zaległości w nauce</p> <p>-brak klarownej informacji zwrotnej do dziecka odnośnie kryteriów sukcesu i efektów kształcenia (EW)</p> <p>-pojawienie się u dzieci postawy bierności (NPE, KOO)</p> <p>-uzależnianie motywacji dziecka do nauki od ocen(DZ, TA, KOO)</p>	<p>-nieakceptowanie braku budowania zaangażowania dziecka w proces edukacyjny</p> <p>-nieakceptowanie braku wsparcia rozwojowych potrzeb dziecka w zakresie prawa do wypoczynku i uczenia się we własnym tempie</p> <p>-nieakceptacja braku budowania u dzieci poczucia skuteczności własnego działania</p>	<p>przygotowania do egzaminu gimnazjalnego</p> <p>wsparcie podmiotowości dziecka w zakresie:</p> <p>-budowania samoregulacji w obszarze poznawczym i emocjonalnym</p> <p>-poczucia skuteczności własnego działania i samodzielności</p> <p>-budowania motywacji samoistnej do nauki</p> <p>-wzięcie odpowiedzialności za swoją naukę</p>
--	--	---	---

Refleksja rodziców nad kompetencjami nauczycieli i szkolnymi metodami nauczania	-brak kompetencji miękkich u nauczycieli (SPE, DZ, NPE) -nieefektywna i fragmentaryczna nauka szkolna -nieadekwatne do potrzeb dzieci metody pracy (TS/DZ/SNOS, SPE, EW) -zaległości szkolne spowodowane nieadekwatnymi do potrzeb metodami pracy nauczycieli -ocenie dzieci równoznaczne ze stygmatyzowaniem (TS, DZ, SNOS) -brak akceptacji dla popełniania błędów (EW, SNOS, DZ) -łamanie zasady oceny opisowej w klasach wczesnoszkolnych (EW)	-brak akceptacji rodziców dla stosowania nieadekwatnych do potrzeb dzieci metod nauczania, powodujących zaległości w nauce -brak akceptacji dla nierespektowania i/lub nieznanomości przez nauczycieli podstawowych zasad i prawidłowości procesu uczenia się w kontekście traktowania błędu jako naturalnego elementu konstruowania wiedzy o świecie	wsparcie indywidualnych potrzeb edukacyjnych dziecka w zakresie: -dostosowania metod pracy do tempa rozwoju -respektowania prawidłowości procesu uczenia się, opartego na przyzwoleniu na popełnianie błędów
--	--	--	---

	-brak pracy wychowawczej i skupienia na integracji klasy (EW) 2		
Refleksja nad organizacją życia szkolnego	-posiłki nieodpowiednie do potrzeb dziecka (EW) -przymus spędzania większości czasu w szkolnym budynku(EW) -braki kadrowe, także związane ze zmianami w oświacie (MS)	-brak akceptacji dla nierespektowania prawa dzieci do: adekwatnego posiłku i czasu spędzanego poza szkolnym budynkiem	wsparcie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka w zakresie zapewnienia stabilnego środowiska edukacyjnego przyjaznego naturalnemu biologicznemu zegarowi dziecka
Refleksja rodziców nad czasem spędzany m w szkole	-nieefektywne wykorzystanie czasu dziecka w szkole: brak kształtowania umiejętności oraz nuda (NPE, CZP, DZ,EW,) - nacisk na wiedzę (DZ, NPE, EW)	Brak akceptacji dla nieefektywnego wykorzystania czasu w szkole w zakresie: edukacji i wychowania,	Zapewnienie dziecku środowiska edukacyjnego, w którym będzie mogło efektywnie, niezależnie od szkoły, wykorzystywać czas

	- nadmiar prac domowych (KOO) -brak czasu dziecka na rozwijanie pasji w szkole i poza szkołą (EW, DZ, NPE, SPE) -zawłaszczanie przez szkołę czasu rodzinnego (DZ, NPE,KOO,RW, DS)		
NEGATYWNA LEGITYMIZACJA WTÓRNA SZKOŁY NA POZIOMIE BIOGRAFICZNYM W KATEGORIACH 1, 2,3 -OGÓLNY KONTEKST INDYWIDUALNYCH POTRZEB DZIECKA Podjęcie decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej			

Źródło: opracowanie własne

Fakty	KRYTYKA SZKOŁY I ROSZCZENIA	LEGITYMIZACJA WTÓRNA (uświadomiony opór)	CEL DZIAŁANIA OPOROWEGO
<u>POZIOM BIOGRAFICZNY- PROBLEMY DZIECKA Z PSYCHOSPOŁECZNĄ ADAPTACJĄ DO SZKOŁY (DZIECKO WYSOKO WRAŻLIWE)</u>			
Problemy dziecka z psychospo	-środowisko szkolne jest naturalnie głośne, nasycone	-szkoła nie jest dostosowana do potrzeb dzieci	wsparcie indywidualnych potrzeb dziecka

łeczną adaptacją do środowiska szkolnego	wielością bodźców, z którymi nie radzi sobie dziecko wysoko wrażliwe;(TA) -nauczyciele zajmują się przekazywaniem wiedzy a nie integracją(TA) -środowisko szkolne jest mniej przyjazne, niż edukacja domowa z mamą(TA)	wysoko wrażliwych dzieci, co powoduje problemy adaptacyjne -nauczyciele nie kładą nacisku na aspekt integracji klasy	wynikających z wysokiej wrażliwości i problemów z adaptacją psychospołeczną w środowisku szkolnym
NEGATYWNA LEGITYMIZACJA WTÓRNA SZKOŁY NA POZIOMIE BIOGRAFICZNYM -KONTEKST PROBLEMY DZIECKA Z PSYCHOSPOŁECZNĄ ADAPTACJĄ DO SZKOŁY Podjęcie decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej			

Fakty	KRYTYKA SZKOŁY I ROSZCZENIA	LEGITYMIZACJA WTÓRNA (uświadomiony opór)	CEL DZIAŁANIA OPOROWEGO
<u>POZIOM BIOGRAFICZNY- PROBLEMY DZIECKA ZDOLNEGO</u>			
Funkcjonowanie dziecka zdolnego w szkole	-brak wsparcia pozaszkolnych zainteresowań dzieci (DZ, SNOS) -próby relatywizowania i zniechęcania	-nieakceptowanie braku współpracy szkoły z dziećmi i rodzicami dzieci zdolnych	wsparcie indywidualnych potrzeb edukacyjnych wynikających z uzdolnień

	dziecka do jego pasji (DZ, SNOS)		
NEGATYWNA LEGITYMIZACJA WTÓRNA SZKOŁY NA POZIOMIE BIOGRAFICZNYM -KONTEKST PROBLEMY DZIECKA ZDOLNEGO Podjęcie decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej			

Źródło: opracowanie własne

Fakty	KRYTYKA SZKOŁY I ROSZCZENIA	LEGITYMIZACJA WTÓRNA (uświadomiony opór)	CEL DZIAŁANIA OPOROWEGO
<u>POZIOM BIOGRAFICZNY- PROBLEMY DZIECKA Z ZABURZENIAMI SENSORYCZNYMI</u>			
Funkcjonowanie dziecka z zaburzeniami sensorycznymi w szkole	-szkoła nie daje możliwości bieżącego wspierania terapii sensorycznej dzieci	-nieakceptowanie braku wsparcia dzieci wymagających systematycznej terapii sensorycznej	-wsparcie indywidualnych potrzeb wynikających z zaburzeń sensorycznych dziecka
NEGATYWNA LEGITYMIZACJA WTÓRNA SZKOŁY NA POZIOMIE BIOGRAFICZNYM -KONTEKST PROBLEMY DZIECKA Z ZABURZENIAMI SENSORYCZNYMI Podjęcie decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej			

Źródło: opracowanie własne

Fakty	KRYTYKA SZKOŁY I ROSZCZENIA	LEGITYMIZACJA WTÓRNA (uświadomiony opór)	CEL DZIAŁANIA OPOROWEGO
POZIOM BIOGRAFICZNY- PROBLEMY DZIECKA ZE SPECYFICZNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI			
Funkcjonowanie dziecka ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi w szkole	-brak inicjatywy ze strony nauczycieli w zakresie diagnozowania dysleksji u dzieci (SPE) -brak wiedzy nauczycieli o specyfice uczenia się dziecka podwójnie wyjątkowego (DZ, SNOS) -brak akceptacji dysleksji w środowisku szkolnym i brak wsparcia ucznia ze strony nauczycieli	nieakceptowanie braku działań szkoły lub nieadekwatnych działań szkoły w zakresie wsparcia ucznia z dysleksją lub z grupy ryzyka dysleksji	wsparcie specyficznych potrzeb edukacyjnych dziecka wynikających z dysleksji lub ryzyka dysleksji
NEGATYWNA LEGITYMIZACJA WTÓRNA SZKOŁY NA POZIOMIE BIOGRAFICZNYM -KONTEKST PROBLEMY DZIECKA ZE SPECYFICZNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI Podjęcie decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej			

Źródło: opracowanie własne

Fakty	KRYTYKA SZKOŁY I ROSZCZENIA	LEGITYMIZACJA WTÓRNA (uświadomiony opór)	CEL DZIAŁANIA OPOROWEGO
<u>POZIOM BIOGRAFICZNY- PROBLEMY DZIECKA ZE NIESPECYFICZNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI</u>			
Funkcjonowanie dziecka z niespecyficznymi potrzebami edukacyjnymi w szkole	-brak indywidualizacji pracy w klasie integracyjnej (NPE) -spadek motywacji do nauki i przemęczenie (NPE) -brak akceptacji dysleksji w środowisku szkolnym i brak wsparcia ucznia ze strony nauczycieli	nieakceptowanie braku działań szkoły lub nieadekwatnych działań szkoły w zakresie wsparcia ucznia z niespecyficznymi potrzebami edukacyjnymi	wsparcie niespecyficznych potrzeb edukacyjnych dziecka wynikających z neuroatypowości
NEGATYWNA LEGITYMIZACJA WTÓRNA SZKOŁY NA POZIOMIE BIOGRAFICZNYM -KONTEKST PROBLEMY DZIECKA Z NIESPECYFICZNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI Podjęcie decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej			

Źródło: opracowanie własne

Fakty	KRYTYKA SZKOŁY I ROSZCZENIA	LEGITYMIZACJA WTÓRNA (uświadomiony opór)	CEL DZIAŁANIA OPOROWEGO
<u>POZIOM BIOGRAFICZNY- PROBLEMY DZIECKA DOTYCZĄCE DOŚWIADCZANIA PRZEMOCY W SZKOLE</u>			
Przemoc w szkole	-bierność lub nieadekwatna reakcja nauczyciela wobec zgłoszonej przez dziecko przemocy rówieśniczej;(TS, TA,CZP) -budowanie biernej tolerancji u dzieci w kontekście przyzwolenia na przemoc, błędne definiowanie czym jest przemoc i brak wsparcia radzenia sobie z przemocą w szkole (TS, TA, CZP) -łatwy dostęp używek w szkole (CZP)	nieakceptowanie braku działań szkoły lub nieadekwatnych działań szkoły w zakresie wsparcia ucznia z niespecyficznymi potrzebami edukacyjnymi	wsparcie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka w zakresie zapewnienia mu bezpiecznego środowiska edukacyjnego
NEGATYWNA LEGITYMIZACJA WTÓRNA SZKOŁY NA POZIOMIE BIOGRAFICZNYM -KONTEKST PROBLEMY DZIECKA PROBLEMY DZIECKA DOTYCZĄCE DOŚWIADCZANIA PRZEMOCY W SZKOLE Podjęcie decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej			

Źródło: opracowanie własne

Fakty	KRYTYKA SZKOŁY I ROSZCZENIA	LEGITYMIZACJA WTÓRNA (uświadomiony opór)	CEL DZIAŁANIA OPOROWEGO
<u>POZIOM BIOGRAFICZNY</u>- PROBLEMY DZIECKA W KRYZYSIE PSYCHICZNYM			
Funkcjonowanie dziecka z niespecyficznymi potrzebami edukacyjnymi w szkole	-anonimowość dziecka w szkole powoduje brak wsparcia dziecka w kryzysie psychicznym -brak odpowiedniej współpracy oraz perspektywy współpracy z dzieckiem w poważnym kryzysie psychicznym	nieakceptowanie braku profilaktyki i adekwatnych działań szkoły w zakresie wsparcia ucznia w kryzysie psychicznym	-zapewnienie psychicznego dobrostanu i indywidualnej opieki terapeutycznej dziecku w kryzysie psychicznym -zapewnienie bezpiecznego środowiska edukacyjnego -uratowanie edukacji dziecka
NEGATYWNA LEGITYMIZACJA WTÓRNA SZKOŁY NA POZIOMIE BIOGRAFICZNYM -KONTEKST PROBLEMY DZIECKA W KRYZYSIE PSYCHICZNYM Podjęcie decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej			

Źródło: opracowanie własne

Fakty	KRYTYKA SZKOŁY ROSZCZENIA/ASP IRACJE	LEGITYMIZA CJA WTÓRNA (uświadomiony opór)	CEL DZIAŁANIA OPOROWEGO
<u>POZIOM BIOGRAFICZNY- POTREZBY DZIECKA W RODZINIE WIEŁODZIETNEJ</u>			
Rodzina wielodzietna	-trudność godzenia zajęć szkolnych i pozaszkolnych(NPE, RW) -trudność godzenia pasji dzieci z grafikiem zajęć szkolnych (DS)	nieakceptowanie konieczności podporządkowan ia się grafikowi szkolnemu	swobodne rozplanowanie i koordynowanie zajęć edukacyjnych dzieci w rodzinie wielodzietnej
NEGATYWNA LEGITYMIZACJA WTÓRNA SZKOŁY NA POZIOMIE BIOGRAFICZNYM -KONTEKST POTREZBY DZIECKA W RODZINIE WIEŁODZIETNEJ Podjęcie decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej			

Zródło: opracowanie własne

Jako uświadomiony cel podjęcia działania oporowego w kontekście indywidualnych, specjalnych (niespecyficznych i specyficznych) potrzeb edukacyjnych dziecka rodzice podawali: rozwijanie potencjału uzdolnień, nadrobienie zaległości w nauce; dostosowanie metod pracy do tempa rozwoju dziecka; respektowanie prawidłowości procesu uczenia się, opartego na przyzwoleniu na popełnianie błędów; wsparcie podmiotowości dziecka w zakresie: budowania samoregulacji w obszarze poznawczym i emocjonalnym, budowania poczucia skuteczności własnego działania i samodzielności oraz budowania motywacji samoistnej do nauki; wsparcie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka w zakresie zapewnienia środowiska edukacyjnego przyjaznego naturalnemu biologicznemu zegarowi dziecka; zapewnienie dziecku środowiska edukacyjnego, w którym będzie mogło efektywnie, niezależnie od szkoły, wykorzystywać czas; wsparcie indywidualnych potrzeb dziecka wynikających z

wysokiej wrażliwości i problemów z adaptacją psychospołeczną w środowisku szkolnym; wsparcie indywidualnych potrzeb edukacyjnych wynikających z uzdolnień; wsparcie specyficznych potrzeb edukacyjnych dziecka wynikających z dysleksji lub ryzyka dysleksji; wsparcie niespecyficznych potrzeb edukacyjnych dziecka wynikających z neuroatypowości; wsparcie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka w zakresie zapewnienia mu bezpiecznego środowiska edukacyjnego; zapewnienie psychicznego dobrostanu i indywidualnej opieki terapeutycznej dziecku w kryzysie psychicznym; swobodne rozplanowanie i koordynowanie zajęć edukacyjnych dzieci w rodzinie wielodzietnej.

W kategorii 2 i 3 pojawiły się **cele potencjalnie długoterminowe**, bezpośrednio odnoszące się do indywidualnych potrzeb oraz specyfiki specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci, a także **cele potencjalnie krótkoterminowe**, związane z : „uratowaniem” edukacji dziecka w kryzysie psychicznym oraz przygotowaniem dziecka do egzaminu gimnazjalnego. Wszystkie cele nastawione były na **dążenie do zmiany**, a więc zapewnienie dziecku optymalnych warunków do rozwoju i nauki. Cele związane były z **zabieraniem głosu przez rodziców**, którzy formułując swoje krytyczne uwagi wobec szkoły, negatywnie legitymizowali jej działania na poziomie biograficznym i w rezultacie zapoczątkowywali działania oporowe.

POZIOM INTERSUBIEKTYWNY LEGITYMIZACJI WTÓRNEJ SZKOŁY

Fakty	KRYTYKA SZKOŁY ROSZCZENIA /ASPIRACJE	LEGITYMIZACJA WTÓRNA (uświadomiony opór)	CEL DZIAŁANIA OPOROWEGO
POZIOM INTERSUBIEKTYWNY- ASPEKT PODMIOTOWY SZKOŁA JAKO INSTYTUCJA			
Podejście rodzica	Antysystemowość : -brak tolerancji dla	- nieakceptowanie instytucji szkoły	-uniknięcie edukowania dzieci w szkolnej instytucji

<p>do edukacji</p>	<p>instytucjonalnego systemu edukacyjnego (<i>„Model pruski, <u>kij pruski...</u>” (w14) III/RN/TA-TN/SM</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> -zawłaszczanie życia rodzinnego -szkoła uczy odtwarzania wiedzy, a nie indywidualnego myślenia -sprowadzanie dziecka do społecznej roli ucznia -brak podstawowych kompetencji pedagogicznych u nauczycieli -szkoła nie przygotowuje dzieci do samokształcenia i samodzielności -szkoła zmusza nauczycieli do pozorowania 	<p>- nieakceptowanie roli społecznej ucznia</p>	<p>-umożliwienie dziecku konstruowania tożsamości abstrahującej od społecznej roli ucznia w szkolnej instytucji</p>
---------------------------	---	---	--

	<p>działań w celu wywiązywania się z bieżących obowiązków zawodowych</p> <p>-szkoła jest miejscem nabywania złych nawyków, agresji, bullyingu</p>		
<p>Rozumienie roli rodzica w edukacji dziecka wynikające ze światopoglądu i religii</p>	<p>Samorealizacja w roli rodzica</p> <p>-chęć realizowania się w roli matki i nauczycielki swoich dzieci, także w przypadku rodziny wielodzietnej</p> <p>-chęć posiadania wpływu na edukację i wychowanie dziecka</p> <p>-chęć samorozwoju rodzica, wsparcia siebie</p>	<p>marginalizowani e przez szkołę roli rodzica w edukacji i wychowaniu dziecka</p> <p>-niezgoda na zawłaszczanie przez szkołę czasu rodzinnego</p> <p>-niezgoda na transmisję przez szkołę wartości niezgodnych ze światopoglądem rodziny</p>	<p>-samodzielne edukowanie dzieci - samorealizacja w roli rodzica</p> <p>-holistyczny wpływ na wychowanie i edukację dziecka</p> <p>-urzeczywistnianie wartości rodzinnych, w tym religijnych, w rodzinie</p>

	w roli rodzica dziecka edukowanego domowo -chęć życia w zgodzie z dogmatami religii		
<p style="text-align: center;">NEGATYWNA LEGITYMIZACJA WTÓRNA SZKOŁY NA POZIOMIE INTERSUBIEKTYWNYM W ASPERCIE PODMIOTOWYM -KONTEKST SZKOŁA JAKO INSTYTUCJA</p> <p style="text-align: center;">Podjęcie decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej</p>			

Źródło: opracowanie własne

Jako uświadomiony cel podjęcia działania oporowego w kontekście rozumienia edukacji oraz własnej roli rodzica w edukacji dziecka, wynikającej ze światopoglądu, religii bądź rozumienia edukacji, rodzice podawali: chęć uniknięcia edukowania dzieci w szkolnej instytucji w celu umożliwienia dziecku konstruowania tożsamości abstrahującej od społecznej roli ucznia; chęć samodzielnego edukowania dzieci jako samorealizacji w roli rodzica, chęć posiadania holistycznego wpływu na wychowanie i edukację dziecka oraz chęć urzeczywistniania wartości rodzinnych, w tym religijnych w rodzinie.

W kategorii 2 i 3 (w kategorii 1 rodzice nie wypowiedzieli się o instytucji szkoły na poziomie intersubiektywnym) **w pozapandemicznym kontekście na poziomie intersubiektywnym w aspekcie podmiotowym legitymizacji wtórnej**, bezpośrednio odnoszącej się do zasad i reguł produkowanych przez instytucję szkoły, **pojawiły się cele długoterminowe**, które nawiązywały rozumienia roli rodzica w edukacji dziecka. Rozumienie roli rodzica w edukacji dziecka z kolei wynikało ze światopoglądu rodzica, a także jego rozumienia edukacji. Wszystkie cele nastawione były na **dążenie do zmiany**, a więc zapewnienie dziecku optymalnych warunków do rozwoju i nauki w kontekście urzeczywistniania wartości rodzinnych, wynikających ze światopoglądu rodziców. Cele związane były z **zabieraniem głosu przez rodziców**, którzy formułując swoje krytyczne uwagi wobec szkoły, negatywnie legitymizowali jej działania na poziomie

intersubiektywnym w aspekcie podmiotowym i w rezultacie zapoczątkowywali działania oporowe.

Fakty	KRYTYKA SZKOŁY	LEGITYMIZACJA WTÓRNA (uświadomiony opór)	CEL DZIAŁANIA OPOROWEGO
POZIOM INTERSUBIEKTYWNY- ASPEKT PRZEDMIOTOWY - SZKOŁA JAKO INSTYTUCJA			
nauczyciel kontra instytucja szkoły	-istnieją nauczyciele z pasją, ale są bezsilni wobec systemu (kat1) -system szkolny wyklucza indywidualizację pracy nauczyciela, z uwagi na ograniczenia czasowe jednostki lekcyjnej (DZ) -nauczyciele są zmuszeni przez instytucję szkolną do oceniania dzieci (DZ) -wymagania rodziców wobec nauczycieli stoją w sprzeczności ze schematami działań i wartościami wpajanymi dzieciom w domu	instytucja szkolna ogranicza działania nauczycieli przepisami prawa oświatowego	zdefiniowanie sugestii, jaka powinna być szkoła: -szkoła powinna ciekawie uczyć, wspierać pasję, stosować innowacyjne narzędzia pracy i rozbudzając u dzieci entuzjazm do nauki

<p>portret idealnego nauczyciela</p>	<p>-Zawód nauczyciela jest trudnym zawodem.(DZ, EW)</p> <p>-nauczyciel XXI wieku to mentor wskazujący drogę (kat2)</p> <p>-nauczyciele powinni być liderami (kat 3)</p>		<p>-nauczyciel XXI wieku to mentor wskazujący drogę</p> <p>-szkoła powinna uczyć kompetencji przyszłości:</p> <p>współpracy w grupie, wspierać relacje, uczyć akceptowania porażek, samodzielnej organizacji pracy</p>
<p>idealna szkoła</p>	<p>-szkoła powinna ciekawie uczyć, wspierać pasję, stosować innowacyjne narzędzia pracy i rozbudzając u dzieci entuzjazm do nauki(kat 2) osadzić metodykę na zasadzie konstruowania wiedzy, na autorskich programach(kat3)</p> <p>-szkoła powinna uczyć kompetencji przyszłości:</p> <p>współpracy w grupie, wspierać relacje,</p>	<p>-instytucja szkoły powinna dostosować się do potrzeb wynikających z rozwoju społeczeństwa epoki ponowoczesności</p>	<p>zdefiniowanie sugestii, jaka powinna być szkoła:</p> <p>instytucja szkoły powinna dostosować się do potrzeb wynikających z dynamicznego rozwoju społeczeństwa epoki ponowoczesności</p>

	uczyć akceptowania porażek, samodzielnej organizacji pracy(kat 2) -szkoła powinna przygotowywać dzieci do życia we współczesnym świecie(kat3) -szkoła powinna pomagać rodzicom, dawać usługi edukacyjne(kat3)		
<p>POZYTYWNA LEGITYMIZACJA WTÓRNA SZKOŁY NA POZIOMIE INTERSUBIEKTYWNYM W ASPEKTCIE PRZEDMIOTOWYM - KONTEKST SZKOŁA JAKO INSTYTUCJA</p> <p>Podjęcie decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej</p>			

Źródło: opracowanie własne

W kategorii 2 i 3 na poziomie intersubiektywnym legitymizacji wtórnej w aspekcie przedmiotowym rodzice legitymizowali instytucję szkoły pozytywnie, wyraźnie odseparowując instytucję szkoły jako podmiotu, od nauczycieli, działających jako bierni odtwórcy produkowanych przez instytucję szkoły zasad. W tym kontekście pojawiły się głosy pozytywnie legitymizujące szkołę w aspekcie przedmiotowym: istnieją nauczyciele z pasją, ale są bezsilni wobec systemu; system szkolny wyklucza indywidualizację pracy nauczyciela, z uwagi na ograniczenia czasowe jednostki lekcyjnej, nauczyciele są zmuszeni przez instytucję szkolną do oceniania dzieci; wymagania rodziców wobec nauczycieli stoją w sprzeczności ze schematami działań i wartościami wpajanyimi dzieciom w domu; zawód nauczyciela jest trudnym zawodem. **Uświadomionym celem** rodziców formułowania krytycznych uwag wobec instytucji szkoły na poziomie intersubiektywnym, było zdefiniowanie sugestii, jaka powinna być szkoła. Cel więc ich działań nastawiony był na **dążenie do wdrożenia następujących zmian odnoszących się do instytucjonalnego, a nie biograficznego poziomu:** szkoła powinna ciekawie uczyć, wspierać pasję, stosować innowacyjne narzędzia pracy, rozbudzając u dzieci entuzjazm do nauki; powinna uczyć kompetencji przyszłości: współpracy w grupie,

wspierać relacje, uczyć akceptowania porażek, samodzielnej organizacji pracy; przygotowywać dzieci do życia we współczesnym świecie; pomagać rodzicom, dawać usługi edukacyjne; osadzić metodykę na zasadzie konstruowania wiedzy, na autorskich programach. **Nauczyciel XXI wieku** to mentor wskazujący drogę i lider. Cele krytyki związane były z **zabieraniem głosu przez rodziców**, którzy formułując swoje uwagi wobec instytucji szkoły, pozytywnie legitymizowali jej działania na poziomie intersubiektywnym, szczególnie w aspekcie przedmiotowym, co nie wpłynęło jednakże na zapoczątkowanie przez nich działań oporowych na poziomie biograficznym.

PODSUMOWANIE -legitymizacja szkoły

Rodzice ze wszystkich trzech kategorii, według analitycznego podziału poziomów interakcyjnych, dokonali negatywnego uprawomocnienia szkoły na poziomie biograficznym. W kategorii 1 i 2, zdarzenia związane z pandemią i rozporządzeniami w związku z pandemicznym stanem wyjątkowym w edukacji, spowodowały poważne zmiany w tzw. rzeczywistości potocznej (Zemło, 2003, s.274) rodzin. Instytucja szkoły, która w społeczeństwie zajmowała ustalone od wielu pokoleń miejsce, oparte na trwałych niezmiennych fundamentach, zmieniła swoje zasady działania. Środowiskiem edukacyjnym uczniów stał się ich własny rodzinny dom, co spowodowało zachwianie obowiązującego dotychczas porządku dnia codziennego rodzin. Aby wyjaśnić, połączyć ze sobą i zracjonalizować nowe fakty odnoszące się do nowej rzeczywistości, rodzice odwoływali się do instancji uzasadniającej, do uniwersum symbolicznego szkoły. Pozwoliło to na spojrzenie na swoją sytuację niejako „z góry”- z perspektywy całościowego porządkowania doświadczeń. Rodzice z kategorii 1 i 2, uwikłani w pandemiczną rzeczywistość, negatywnie legitymizując instytucję szkoły na poziomie biograficznym, traktowali niecodzienną sytuację w oświacie jako tymczasową, wymagającą „przeczekania”. Niektórzy zakładali, iż, po ustaniu zagrożenia pandemicznego i konsultacjach wewnątrzrodzinnych, być może dzieci wrócą do znanego stacjonarnego środowiska szkolnego. Rodzice z kategorii 3, których doświadczenia niezwiązane były z pandemią, negatywnie legitymizowali szkołę na poziomie biograficznym z uwagi na nieakceptowanie zasad szkoły jako instytucji lub na fakt, iż szkoła nie poradziła sobie z problemami, które były i są udziałem ich dzieci.

Na poziomie intersubiektywnym natomiast pojawiły się wypowiedzi zarówno negatywnie, jak i pozytywnie uprawomocniające szkołę. W aspekcie przedmiotowym,

odnoszącym się do nauczycieli jako osób realizujących pewne wzory działań społecznych, nosiciele norm i reguł szkolnych, pojawiły się głosy uprawomocniające pozytywnie. Pojawiły się też sugestie, co należy w szkole poprawić.

W wypowiedziach rodziców wszystkich trzech kategorii, pomimo negatywnej legitymizacji na poziomie biograficznym, **szkoła pojawiała się w jako niekwestionowane uniwersum symboliczne, punkt odniesienia do rozważań o edukacji.** Rodzice uprawomocniali instytucję szkoły na wszystkich czterech teoretycznych poziomach uprawomocniania (Berger i Luckman, 1983, s. 153-155): przedteoretycznym: (...I taki lęk, że wróci wtedy do zwykłej szkoły (w 13); zdań teoretycznych nawiązujących do rudymenarnej wiedzy (*Myślałam, że chodzenie do szkoły to jest obowiązek o prostu. Trzeba chodzić do szkoły i tyle* (w3), teoretycznym: (...Bo ja jestem antysystemowcem.(...) Nie podobają mi się w ogóle wszystkie takie układy, w których system odbiera prawo indywidualnego myślenia (w15) oraz symbolicznym: szkoła jako uniwersum symboliczne, edukacyjny hegemon ustalający reguły funkcjonowania dziecka w społecznej przestrzeni instytucjonalnej. Pomimo krytyki szkoły, wynikającej z doświadczeń dzieci, wielu rodziców rozważało powrót do szkoły, jako normy, traktując edukację domową jako cel krótkoterminowy i etap w życiu dziecka. **Uniwersum symboliczne szkoły zostało uznane przez rodziców za integralny element całej sfery porządku instytucjonalnego, w którym zamyka się doświadczenie życiowe rodzin i który nadaje porządek w subiektywnym postrzeganiu życiowego doświadczenia, jakim było podjęcie edukacji domowej** (Berger i Luckman, 1983, s. 158).

➤ **Określenie dyspozycji do działania (możliwości organizacyjnych i kapitału: ekonomicznego, intelektualnego i społecznego rodziców)**

Rodzice we wszystkich trzech grupach formułowali sensory i znaczenia, które nadawali potencjałowi emancypacyjnemu oraz rodzinnym dyspozycjom do działania, w kontekście podjęcia działania oporowego. Były to następujące czynniki:

1) Możliwości organizacyjne rodziny

Dyspozycyjność odnosiła się przede wszystkim do możliwości poświęcenia czasu dziecku przez matkę, gdyż to ona właśnie okazała się osobą biorącą na siebie większość codziennej odpowiedzialności za edukację dziecka. Rodzice wspominali również o wadze dyspozycyjności ojca, szczególnie w przypadku naprzemiennej opieki nad

dzieckiem. Ważna była również gotowość do pomocy dydaktyczno-wychowawczej członków dalszej rodziny.

Możliwości organizacyjne rozumiane były przez rodziców w kontekście możliwości poświęcenia dziecku czasu. Rozmówcy wskazywali, iż optymalne możliwości zorganizowania edukacji domowej dawała im sytuacja, w której matka jest niepracująca lub chwilowo niepracująca zawodowo.

2) Wykształcenie rodziców

Środowisko rodzinne silnie determinuje podejmowane decyzje edukacyjne, a im wyższy poziom wykształcenia rodziców, tym wyższe są rodzinne ambicje kształcenia dzieci (Sikorska, 2019). Aspiracje edukacyjne mieszkańców miast należą do najwyższych, na tle całości populacji społeczeństwa. W grupie badanych warszawskich rodzin wszyscy nawiązywali w wypowiedziach do wykształcenia, posiadanej wiedzy pedagogicznej bądź swoich doświadczeń w obszarze edukacji. Pedagogiczne, nauczycielskie wykształcenie rodziców, posiadana wiedza, szczególnie w obszarach związanych z pedagogiką, psychologią, naukami przyrodniczymi i ścisłymi, doświadczenie związane z prowadzeniem zajęć lub szkoleń w obszarach kompetencji miękkich, własne doświadczenia szkolne i zawodowe były w relacjach rodziców znaczącym czynnikiem wpływającym na sposób postrzegania i ocenę faktów opresyjnych, które w rezultacie stanowiły zarzewie krytycznej refleksji nad edukacyjną sytuacją dziecka i postaniem motywacji do działania oporowo-emancypacyjnego.

3) Udział w sieciach społecznych: prywatnych, zawodowych, rodzinnych, jako czynnik determinujący świadomość edukacyjną rodziców

Na poglądy rodziców, wyrażone w krytycznych refleksjach na temat edukacji szkolnej dziecka, wpłynął udział rodziców w zawodowych i prywatnych sieciach. Rodzice wyraźnie podkreślali, iż w trakcie podejmowania ostatecznej decyzji o edukacji domowej dla swojego dziecka, inspirowali się rodzinnymi historiami i doświadczeniami, poradami i opiniami znajomych osób związanych z edukacją konwencjonalną i alternatywną – szczególnie w przypadku stawianych potencjalnie długoterminowych celów edukacyjnych. Rodzice byli nie tylko nauczycielami dzieci, ale także twórcami, współtwórcami lub uczestnikami różnych form organizacyjnych edukacji domowej.

4) Predyspozycje intelektualne i osobowościowe dziecka i rodziców do podjęcia edukacji domowej, w kontekście przejęcia odpowiedzialności za edukację

Rodzice, rozważając edukację domową, brali pod uwagę swoją własną dojrzałość do decyzji i gotowość do przyjęcia odpowiedzialności za edukację dziecka. Podkreślali wagę własnego rozumienia edukacji, ukształtowanego wcześniejszymi doświadczeniami kontaktu z alternatywami szkolnymi oraz świadomością swoich praw rodzicielskich odnośnie wyboru rodzaju edukacji dla swojego dziecka. Ocena cech osobowościowych dziecka, jego potencjału intelektualny, stopnia optymalizacji samoregulacji w obszarach: poznawczym, społecznym, prospołecznym i emocjonalnym, również stanowiły istotne kryteria sukcesu w kontekście decyzji o edukacji domowej. Rodzice, rozważając edukację domową, brali pod uwagę strefę aktualnego i najbliższego rozwoju swoich dzieci. Zwracali baczna uwagę na cechy osobowościowe swoich dzieci: odpowiedzialność i zdyscyplinowanie.

5) Przestrzeń urzeczywistniania edukacji domowej

Możliwości organizacyjne rozumiane były również w kontekście dysponowania odpowiednią przestrzenią do działania edukacyjnego. Rozmówcy wskazywali, iż optymalne możliwości zorganizowania edukacji domowej dawała im sytuacja, w której rodzice dysponowali przestrzenią do zorganizowania lekcji, spotkań, warsztatów oraz zajęć dla dzieci. Był to dom rodzinny, ale również teren szkoły prywatnej, świetlica w pomieszczeniu przedszkolnym oraz mieszkanie wynajęte dla celów szkolnych.

➤ **Definicje „wolności od” i „wolności do” kształtujące dążenia rodziców do zmian**

Rozróżniając sensy i znaczenia, jakie nadawali rodzice procesowi podejmowania edukacji domowej dla swojego dziecka, podzieliłam je na dwie grupy: „wolność od” oraz „wolność do”. Nawiązałam tym samym do zasady polaryzacji oporu, która pozwala mi umieścić omawianą kwestię w dwóch przeciwstawnych aspektach, jako:

- wolność od czegoś- czyli przeciwstawianie się uciążliwości, których źródła tkwią poza podmiotem (Babicka-Wirkus, 2019b, s.23); działanie będące skutkiem buntu przeciwko uciążliwościom, który nie dąży do osiągnięcia nowych pól wolności;
- wolność do czegoś- czyli „bunt za”, którego celem jest dostęp do nowych pól wolności, niosący za sobą zmianę dominującego porządku

Kategoria 1

WOLNOŚĆ OD	WOLNOŚĆ DO
<ol style="list-style-type: none">1. Niedogodności zdalnego nauczania2. podporządkowania się tymczasowym rozporządzeniom prawa oświatowego w zakresie nauki hybrydowej i zdalnej	<ol style="list-style-type: none">1. realizowania obowiązku szkolnego w domu, poza „pandemiczną” instytucją szkoły, na własnych zasadach2. bezpieczeństwa emocjonalnego i fizycznego rodziny w dobie pandemii
CEL-dążenie do tymczasowej zmiany, bunt przeciwko uciążliwościom zdalnego nauczania	

Kategoria 2

WOLNOŚĆ OD	WOLNOŚĆ DO
<ol style="list-style-type: none">1) konieczności podporządkowania się „pandemicznym” rozporządzeniom prawa oświatowego2) 2.niedogodności nieefektywnego zdalnego nauczania3) zawłaszczania czasu przez szkołę4) kształtowania tożsamości dziecka na negatywnej bazie: pomiaru efektów kształcenia, informacji zwrotnej od nauczycieli, biernego przyzwolenia na przemoc5) kryzysów psychicznych mających swoje źródło w szkole (SNOS, efekt Golema, nieudana adaptacja do szkoły)6) nieefektywnej integracji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi7) nieefektywnej edukacji szkolnej, niedostosowanej do indywidualnych	<ol style="list-style-type: none">1) realizowania obowiązku szkolnego w domu2) zarządzania czasem jako wartością w pedagogice3) dostosowania metod i czasu nauki do potrzeb dziecka4) Zaspokojenia potrzeb dziecka wynikających ze specjalnych potrzeb edukacyjnych : specyficznych, niespecyficznych, uzdolnień5) Dobrostanu psychicznego rodziny6) wspierania podmiotowości dziecka w zakresie kształtowania motywacji

<p>potrzeb dzieci, w tym dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi</p> <p>8) przymusu realizowania obowiązku szkolnego w formie stacjonarnej nauki w szkole</p> <p>9) konfliktów i przemocy w szkole oraz braku strategii rozwiązywania problemów w szkole</p>	<p>samoistnej i samosterowności</p> <p>7) kontroli i wpływu na edukację dziecka</p> <p>8) realizowania się w roli rodzica-nauczyciela</p>
<p>CEL-dążenie do trwałej zmiany, próba zmiany dominującego porządku (czyli zmiany edukacji dziecka, szukania alternatyw dla szkoły instytucjonalnej)</p>	

Kategoria 3

WOLNOŚĆ OD	WOLNOŚĆ DO
<p>1) instytucjonalnej nauki w szkole</p> <p>2) legitymizacji wtórnej społecznej roli ucznia biernego, zewnątrzsterownego, zdemotywowanego, przemęczonego</p> <p>3) kształtowania zaburzonej tożsamości dziecka na bazie: pomiaru efektów kształcenia, informacji zwrotnej od nauczycieli, biernego przyzwolenia na przemoc</p> <p>4) kryzysów psychicznych mających swoje źródło w szkole (fobia, SNOS, efekt Golema)</p> <p>5) nieefektywnej integracji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi</p>	<p>1) nauki w domu na własnych zasadach</p> <p>2) zarządzania czasem jako wartością w pedagogice</p> <p>3) wyboru odpowiedniej formy edukacji domowej</p> <p>4) tworzenia nowych form edukacji domowej</p> <p>5) wyboru metod i narzędzi edukacyjnych</p> <p>6) rozwijania samosterowności dziecka</p>

6) nieefektywnej edukacji szkolnej, niedostosowanej do indywidualnych potrzeb dziecka 7) braku strategii rozwiązywania problemów w szkole 8) przemocy w szkole	7) wspierania podmiotowości dziecka i kształtowania prawidłowej tożsamości dziecka: pewności siebie, samooceny, motywacji samoistnej 8) kontroli edukacji dziecka 9) realizowania się w roli rodzica-nauczyciela-
CEL-dążenie do trwałej zmiany, próba zmiany dominującego porządku (czyli zmiany edukacji dziecka, szukania alternatyw dla szkoły instytucjonalnej)	

Źródło: opracowanie własne

W kategorii 1 rodzice wyraźnie definiowali większość argumentów przeciwko szkole funkcjonującej w dobie pandemii, dlatego też zakwalifikowałam ten rodzaj działania jako ucieczkę od uciążliwości zdalnego nauczania, w którym dominującym celem była tzw. „wolność od”, niezakładająca wypracowywania nowych stałych rozwiązań dla sytuacji opresyjnej. W kategorii 2 i 3 dominowały argumenty „wolności do”, które zakwalifikowałam jako nośniki potencjału emancypacyjnego w kontekście definiowania nowych pól wolności i trwałej zmiany dominującego porządku.

➤ **Podsumowanie celów długo i krótkoterminowych wpływających na podejmowanie działań oporowo-emancypacyjnych**

cele potencjalnie krótkoterminowe	cele potencjalnie długoterminowe
➤ chęć ochrony dziecka przed przykrymi doświadczeniami i	➤ <u>wsparcie podmiotowości dziecka</u> w zakresie:

<p>wspomnieniami związanymi z pandemią;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ chęć ucieczki od przymusu uczestniczenia w „hybrydowym” nauczaniu jako potencjalnie zagrażającej zdrowiu i życiu formie realizacji obowiązku szkolnego; ➤ chęć ucieczki od przymusu uczestniczenia w zdalnym nauczaniu jako nieefektywnej formie realizacji obowiązku szkolnego; ➤ chęć zapobieżenia potencjalnym zaległościom w nauce dziecka związanym ze zmianą formy kształcenia w okresie pandemii; ➤ wsparcie indywidualnych potrzeb edukacyjnych dziecka w zakresie: <ul style="list-style-type: none"> • nadrobienia chwilowych zaległości w nauce- „uratowanie edukacji dziecka”(w22); • zapewnienia dobrego przygotowania do egzaminu gimnazjalnego; 	<ul style="list-style-type: none"> • budowania samoregulacji w obszarze poznawczym i emocjonalnym • poczucia skuteczności własnego działania i samodzielności • budowania motywacji samoistnej do nauki • wzięcia odpowiedzialności za swoją naukę ➤ <u>wsparcie indywidualnych potrzeb edukacyjnych dziecka w zakresie:</u> <ul style="list-style-type: none"> • dostosowania metod pracy do tempa rozwoju; • respektowania prawidłowości procesu uczenia się, opartego na przyzwoleniu na popełnianie błędów; ➤ wsparcie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka w <u>zakresie zapewnienia stabilnego środowiska edukacyjnego przyjaznego naturalnemu biologicznemu zegarowi dziecka ;</u> ➤ <u>Zapewnienie dziecku środowiska edukacyjnego, w którym będzie mogło efektywnie, niezależnie od szkoły, wykorzystywać czas;</u> ➤ wsparcie indywidualnych potrzeb dziecka wynikających <u>z wysokiej</u>
--	---

	<p><u>wrażliwości i problemów z adaptacją psychospołeczną w środowisku szkolnym:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ wsparcie indywidualnych potrzeb edukacyjnych <u>wynikających z uzdolnień</u> (celem edukacji jest pasja, która rodzi profesjonalizm; zaszczepienie u dzieci postawy całościowego uczenia się); ➤ <u>wsparcie indywidualnych potrzeb wynikających z zaburzeń sensorycznych dziecka:</u> ➤ wsparcie indywidualnych potrzeb wynikających <u>z dysleksji lub ryzyka dysleksji:</u> ➤ wsparcie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka w zakresie <u>zapewnienia mu bezpiecznego, wolnego od przemocy, środowiska edukacyjnego:</u> ➤ wsparcie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka wynikających z <u>neuroatypowości:</u> ➤ wsparcie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka w <u>wieku wczesnoszkolnym</u> (celem edukacji jest nauka poprzez zabawę) ➤ <u>zapewnienie psychicznego dobrostanu i indywidualnej opieki terapeutycznej dziecku w kryzysie psychicznym:</u>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ zapewnienie bezpiecznego wychowawczo środowiska edukacyjnego; ➤ swobodne rozplanowanie i koordynowanie zajęć edukacyjnych dzieci w <u>rodzinie wielodzietnej</u>; ➤ samodzielne edukowanie dzieci -samorealizacja w roli rodzica ➤ holistyczny wpływ na wychowanie i edukację dziecka; ➤ urzeczywistnianie wartości rodzinnych, w tym religijnych, w rodzinie; ➤ uniknięcie edukowania dzieci w szkolnej instytucji; ➤ umożliwienie dziecku konstruowania tożsamości abstrahującej od społecznej roli ucznia w szkolnej instytucji;
--	--

Źródło: opracowanie własne

Cele potencjalnie krótkoterminowe wiązały się z wykonaniem przez rodzinę konkretnego edukacyjnego zadania: przygotowaniem do egzaminu (gimnazjalnego) lub nadrobieniem czasowych zaległości w nauce dziecka. Krótkoterminowe, bo odnoszące się do okresu pandemii, były również cele edukacyjne, związane ze zmianą dotychczasowego środowiska edukacyjnego dziecka na domowe i ucieczką od niechcianej i nieefektywnej formy realizacji obowiązku szkolnego i nauki, w celu „przeczekania” sytuacji wyjątkowej w oświacie. **Cele potencjalnie krótkoterminowe pokrywały się ze zdefiniowanymi argumentami „wolności od”.**

Cele potencjalnie długoterminowe wynikały z chęci wsparcia kształtowania się podmiotowości dziecka, zaspokojenia indywidualnych potrzeb dzieci wynikających ze

specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych. Cele długoterminowe wynikały też z chęci urzeczywistnienia wartości rodzinnych, samorealizacji i rozumienia roli rodzica w edukacji dziecka oraz odrzucenia uniwersum symbolicznego szkoły i jej edukacyjnej hegemonii na rzecz indywidualnego planu edukacyjnego dla dziecka. **Cele potencjalnie długoterminowe pokrywały się ze zdefiniowanymi argumentami „wolności do”.**

Formułując swoje poglądy oraz nawiązując do swoich doświadczeń w obszarze edukacji domowej oraz instytucji szkoły, rodzice wskazywali cele edukacyjne oraz rolę, jaką w realizacji tych celów powinna spełniać rodzina. Były to cele odnoszące się zarówno do krótkoterminowych działań, jak i długoterminowych procesów edukacyjnych z udziałem dziecka. Ostatnim etapem mojej interpretacji w kontekście legitymizacji wtórnej instytucji szkoły oraz edukacji domowej przez rodziców było umieszczenie siatki wyników w kontekście temporalnym: **potencjalnie długo- oraz krótkoterminowych celów edukacyjnych**. Pozwoliło mi to na zaobserwowanie prawidłowości odnoszącej się do procesu uprawomocniania instytucji szkoły przez rodziców w zależności od krótko- lub długoterminowych celów edukacyjnych.

PODSUMOWANIE legitymizacji wtórnej szkoły w kontekście potencjalnie krótkotrwałych („wolność od”) i długotrwałych („wolność do”) celów edukacyjnych:

KATEGORIA 1

Rodzice w kategorii 1, w związku ze zmianą środowiska uczenia się dziecka, rozumianą jako zmiana dotychczas obowiązujących reguł uniwersum symbolicznego, podjęli decyzję o rezygnacji z rozpoczęcia przez ich dzieci edukacji w szkole lub zabranii dzieci ze szkoły oraz podjęciu edukacji domowej. Rodzice formułując swoje poglądy wobec instytucji szkoły w dobie pandemii, odnosili się do doświadczeń pandemii i niedogodności nauczania zdalnego.

W kategorii 1 rodziców decyzja ta związana była przede wszystkim z **potencjalnie krótkoterminowymi celami i uzyskaniem wolności od uciążliwości zdalnego nauczania**.

KATEGORIA 2

W Kategorii 2 rodziny jeszcze przed pandemią podejmowały krytyczną refleksję nad edukacją. Zmiana środowiska uczenia się dziecka, jako zmiana dotychczas

obowiązujących reguł uniwersum symbolicznego, była ostatecznym argumentem do podjęcia działań oporowo-emancypacyjnych. Przeważały w tej kategorii motywacje opiekuńczo-wychowawcze. W kategorii 2 rodziców decyzja ta związana była przede wszystkim z **potencjalnie długoterminowymi celami oraz uzyskaniem wolności do opieki i wychowania dziecka na własnych zasadach.**

KATEGORIA 3

W Kategorii 3 rodzice znali i interesowali się alternatywami edukacyjnymi w Polsce i na świecie, aktywnie uczestniczyli w edukacyjnych sieciach społecznych, często swoje poglądy na temat edukacji konstruowali na podstawie własnych doświadczeń zawodowych w obszarze pedagogiki lub psychologii. Przeważały w tej kategorii motywacje związane ze światopoglądem rodziców, rozumieniem edukacji oraz roli rodzica w edukacji dziecka. W kategorii 3 decyzja rodziców o podjęciu edukacji domowej związana była przede wszystkim z **potencjalnie długoterminowymi celami, oraz uzyskaniem wolności do opieki, edukowania i wychowania dziecka na własnych zasadach.**

Pojawiły się w kategorii 3 również **cele potencjalnie krótkoterminowe**, związane z przygotowaniem do egzaminu gimnazjalnego oraz z chęcią szybkiego nadrobienia zaległości dziecka w kryzysie psychicznym. Były to przykłady buntu do: swobodnego wyboru nauczycieli, (zakończony stworzeniem mini-szkoły) oraz wolności do możliwości „uratowania edukacji dziecka” (nadrobienia zaległości i ukończenia szkoły podstawowej w przypadku dziecka w kryzysie psychicznym).

Zatem działania rodziców, motywowane celami potencjalnie długoterminowymi i krótkoterminowymi, które były oparte na „buncie do”, stanowiły podstawę tworzenia trwałej zmiany dominującego porządku oraz nowych alternatywnych rozwiązań.

Działania rodziców, motywowane celami potencjalnie krótkoterminowymi, oparte na buncie przeciw („wolność od”), nie stanowiły podstawy do wypracowania stałych rozwiązań dla sytuacji opresyjnej.

3. Proces podejmowania edukacji domowej w perspektywie DZIAŁANIA
DZIAŁANIA rodziców w procesie podejmowania decyzji o edukacji domowej dla swoich dzieci, wiązały się z następującymi etapami:

- 1) zapoczątkowaniem działania:

- podjęcie prób wdrożenia określonych strategii i działań naprawczych w szkole i poza szkołą
 - podjęcie ostatecznej decyzji o edukacji domowej
 - poszukiwania i wybór odpowiedniej formy edukacji domowej
- 2) dokonaniem (Arendt, 2000, s.208):
- urzeczywistnianie edukacji domowej jako działań kończących przedsięwzięcie

3.1 Zapoczątkowanie działania

- **podjęcie prób wdrożenia określonych strategii i działań naprawczych w szkole**

Zanim rodzice zdecydowali wraz z dziećmi o rezygnacji ze szkoły systemowej, podejmowali szereg działań mających na celu rozwiązanie sytuacji problemowej. Ponieważ opór jest zawsze działaniem refleksyjnym, za działaniami opartymi na sprzeciwie stały następujące grupy rodziców (Babicka-Wirkus, 2019a, s. 235-236):

Rodzice-opozycjoniści - nie akceptujący polityki szkolnej, wyrażający swój sprzeciw pokojowo, w ramach wyznaczonych granicami dominującego systemu, przejawiający opór bierny, wycofujący się z zaangażowania w szkole. Podejmowali następujące działania:

-zatrzymanie dziecka w domu wbrew obowiązkowi szkolnemu w czasach pandemii (w3);

Rodzice outsiderzy - nie posiadający umiejętności radzenia sobie z narzuconymi społecznie normami działania. Podejmowali następujące działania:

- poszukiwanie alternatywnego rozwiązania wobec zdalnego nauczania i nauki hybrydowej w trudnych czasach pandemii (rodzice w Kategorii 1)

- Próby adaptowania dziecka do klasy pierwszej, mimo wyraźnego oporu dziecka oraz poszukiwanie alternatyw dla szkoły (w11)

Rodzice przywódcy, posiadający cechy organizacyjne i charyzmatyczne, za pomocą których potrafili skupić wokół siebie innych opiekunów w celu realizacji założonych postulatów. Podejmowali następujące działania:

- próby zorganizowania zebrania w celu konfrontacji rodziców i nauczycieli
- zgłoszenie nieprawidłowości do kuratorium

Rodzice wizjonerzy dostrzegający nowe trendy i potrzeby dzieci, które zmieniają się wraz z rozwojem współczesnego świata, angażujący się w tworzenie kultury szkoły w radach rodziców w celu wprowadzenia zmian. Podejmowali następujące działania:

- wyjście do dyrekcji z inicjatywą warsztatów dla rady pedagogicznej (w10) \
- rozszerzenie profilu szkoły stacjonarnej o ofertę edukacji domowej

Działania niektórych rodziców miały na celu uzyskanie pomocy i porady, na przykład zwrócenie się o pomoc do szkolnego psychologa, do dyrekcji lub rady rodziców, rozważanie trybu nauczania indywidualnego a nawet powtarzania roku nauki, rozważanie zapisania dziecka z niespecyficznymi potrzebami edukacyjnymi do klasy integracyjnej lub szkoły integracyjnej. Rodziny próbowały również wdrażać bardziej radykalne rozwiązania: podejmując nieudaną próbę przejścia na edukację domową w szkole rejonowej oraz próbę powrotu do instytucjonalnej szkoły, zakończoną ponownym podjęciem edukacji domowej. Warto wspomnieć o **biernej strategii działania rodziców**, opartej na próbach „przeczekania” niepokojącej sytuacji oraz **działaniach dzieci opartych na biernym sprzeciwie**, polegających na pasywnej postawie wobec zdalnych lekcji.

➤ **podjęcie prób wdrożenia określonych strategii i działań naprawczych poza szkołą**

Rodziny, zanim podjęły ostateczną decyzję o rozpoczęciu edukacji domowej, próbowały działań poza terenem szkoły, były to : próba zapisania dziecka do wybranej szkoły nie-rejonowej, czy próby odroczenia obowiązku szkolnego dziecka z uwagi na orzeczenie o niespecyficznym potrzebach edukacyjnych dziecka. W międzyczasie działania rodziców i dzieci zaczęły skupiać się na nabywaniu wiedzy o alternatywach edukacyjnych, w tym o edukacji domowej, na podstawie informacji i konsultacji związanych z udziałem w różnych sieciach społecznych.

➤ **podjęcie ostatecznej decyzji o edukacji domowej**

Ostateczna decyzja o podjęciu edukacji domowej podejmowana była przez rodziców w porozumieniu z dziećmi i stanowiła sumę wielu pojedynczych uzasadnień ((Budajczak, 2022, s.127). Decyzja o edukacji domowej wiązała się z wyborem formy organizacyjnej

edukacji domowej oraz wyborem szkoły „macierzystej” przyjaznej edukacji domowej. Wiązało się to między innymi z:

- z podjęciem rocznej współpracy kilkorga rodzin, która zaowocowała założeniem mini-szkoły;
- założeniem mikrokooperatywy;
- zbudowaniem struktur edukacji domowej przy szkole stacjonarnej;
- dołączeniem dziecka do grupy unschoolingowej;
- podjęciem tradycyjnej edukacji domowej z rodzicem w roli nauczyciela lub tutora

3.2 Dokonanie -czyli urzeczywistnianie edukacji domowej

Ważna w kontekście „dokonania” działań rodziców, czyli decyzji o podjęciu edukacji domowej, była ich **nieprzewidywalność** (Babicka-Wirkus, 2019a, s.31), gdyż rzeczywiste znaczenie podjętych działań emancypacyjnych ujawniło się dopiero w trakcie urzeczywistniania edukacji domowej. Z tego powodu cele dydaktyczno-wychowawcze towarzyszące rodzicom w podejmowaniu decyzji o edukacji domowej określiłam jako **potencjalnie** krótko i długoterminowe, gdyż nie do przewidzenia są czynniki, które w przyszłości potencjalnie mogą wpłynąć na decyzje rodzin o dalszym kontynuowaniu edukacji domowej. Znaczenia i sensy nadawane przez rodziców edukacji domowej formułowane były przez nich już z perspektywy czasu spędzonego przez rodzinę w tej formie realizacji obowiązku szkolnego, co pozwoliło rodzicom refleksyjnie sformułować własne rozumienia edukacji domowej. Rodzice nadawali edukacji domowej szereg różnych znaczeń, bezpośrednio nawiązując do doświadczeń dzieci i swoich własnych oraz do dyskursu publicznego i naukowego o edukacji domowej. Umożliwiło mi to znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy intencje rodziców podejmujących edukację domową były odmienne od ich aspiracji, czy może jednak intencje zrównoważyły konsekwencje. Rozumienia edukacji domowej na poziomie biograficznym bezpośrednio nawiązywały do doświadczeń rodziców i dzieci, a aspekt przedmiotowy i podmiotowy legitymizacji wzajemnie się ze sobą przeplatał, gdyż rodzice jednocześnie „produkowali” treści legitymizujące (aspekt podmiotowy), jak również uzasadniali te treści (aspekt przedmiotowy). Co ciekawe, na poziomie intersubiektywnym sytuacja była podobna-rodzice nawiązywali do istniejących w dyskursie naukowym i publicznym **subinwersów znaczeń edukacji domowej**.

➤ **Rekonstrukcja sensów i znaczeń jakie rodzice nadawali edukacji domowej w procesie wtórnej legitymizacji edukacji domowej:**

„Chcąc czy nie chcąc dziecko żyje w świecie zdefiniowanym przez jego rodziców, podczas gdy świat arytmetyki może beztrąsko opuścić, gdy tylko wyjdzie ze szkolnej klasy”(Bergman, Luckman, 1983, s. 220).

Sensy i znaczenia jakie rodzice nadawali edukacji domowej jako formie realizacji obowiązku szkolnego poza szkołą

Legitymizacja edukacji domowej- poziomi biograficzny i i intersubiektywny	CEL
<ul style="list-style-type: none"> • (...) że edukacja domowa nie jest celem samym w sobie. Ona jest środkiem do celu (w18) III/UZ/RW/SM/RNT • „taki sprawdzian, takie odroczenie szkoły”(w9) I/RN • „(...) bardzo bezpieczne, fajne miejsce do którego można wskoczyć”; (...) miejsce, gdzie można sobie w każdej chwili pójść”(w9), I/RN • „(...) furtka, którą naprawdę w każdej chwili można otworzyć i nie ma nic strasznego”(w9) I/RN • edukacja domowa jest ratunkiem, pomocą i ochroną dzieci w kryzysie życiowym (...) <u>Tratwa. Ja to nazywam tratwą, naprawdę. Byłam na Titanicu i jednak trafiłam do tej szalupy i się uratowałam z rodziną</u> (w22) III/KP/SM/RT 	<p>GRUPA 1 POTENCJA LNIE KRÓTKOTE RMINOWY</p>
<ul style="list-style-type: none"> • edukacja domowa to „wyjęcie dziecka z systemu”(w4)kat 2 • edukacja domowa to wolność do: ”w edukacji domowej nic nas nie ogranicza”(w7)kat 2; „To jest ta wolność, że dziecko może też sobie samo jakby konstruować, zarządzać czasem(w14)_kat 3 • edukacja domowa to zaufanie dziecku i sobie, jako rodzicowi „<u>(...)WOLNOŚĆ, ale drukowanymi literami..</u> (w20)III/KOO/RNT <u>...</u> <u>Wolność i zaufanie zaraz chyba po;</u> (w18) III/UZ/RW/SM/RNT • edukacja domowa to czas urzeczywistniania wartości rodzinnych i budowanie relacji; 	<p>GRUPA 2 POTENCJA LNIE DŁUGOTER MINOWY</p>

- **daje rodzicowi perspektywę myślenia o edukacji dziecka, a nie o szkole dziecka;** to „odszkolnienie”, zrzucenie szkolnego balastu oczekiwań i wymagań, postrzeganie dzieci nie przez pryzmat szkoły *„Wiesz dla kogo jest ta edukacja domowa najbardziej, dla rodziców. Bo edukacja domowa uwalnia głowę rodzica” (w15) III/NPE/RW/SM/RN*
- edukacja domowa to **forma realizacji obowiązku szkolnego w bliskiej współpracy ze szkołą macierzystą** (w13;w14)
- edukacja domowa to **uczenie dziecka na własnych warunkach i dostosowanie nauki dziecka do jego możliwości** (wszystkie kategorie)
- edukacja domowa to **zarządzanie energią do nauki, a nie czasem nauki**

„(...) w edukacji domowej, że zarządzamy swoją energią, a nie czasem(w20) III/KOO/RNT

- edukacja domowa **pozwala dzieciom osiągać optymalne wyniki w nauce** (w18)
- edukacja domowa to **wolność wyboru grupy rówieśniczej** (w16)
- edukacja domowa **jest konsekwencją słabości systemu** *„(...) jest konsekwencją słabości naszego systemu no i w Polsce teraz wiele tych zmian”.*(w14) III/RN/TA-TN/SM
- edukacja domowa to **to forma edukacji, która pozwala na popęlnianie błędów, na pełne zrozumienie wiedzy, a nie pamięciowe jej przyswojenie** (w14, w18, w19)
- edukacja domowa to **wzięcie przez rodzica pełnej odpowiedzialności za edukację i wychowanie dziecka** (w14, 18, w22)
- edukacja domowa to **wspólna decyzja dzieci i rodziców** (w20)
- edukacja domowa to **samorealizacja i samorozwój w roli rodzica** (w15, w19)
- edukacja domowa to **sposób na odnalezienie przez dziecko własnego „ja”** (w14, w22)

<ul style="list-style-type: none"> • edukacja domowa to <u>sposób na rozwijanie potencjałów uzdolnień dzieci i kształcenie dzieci zdolnych</u> (w5/kat 2, w 18, w 22/kat 3) • edukacja domowa to <u>sposób na kształcenie i wychowywanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi</u> (w14, w 22, w 21) • edukacja domowa to <u>ratunek, pomoc i ochrona dzieci w kryzysie życiowym</u> (w16, w22) • edukacja domowa to <u>wolna edukacyjna czasoprzestrzeń</u>, którą zapełniają rodzice z dzieckiem według swojego uznania (w15, w16, w17, w20,) • edukacja domowa to <u>ureczywistnianie wartości rodzinnych zgodnych z dogmatami religijnymi</u> (w15) • edukacja domowa to <u>nisza, „swoje miejsce na ziemi”, „sposób na uniknięcie niechcianych sytuacji”, ureczywistnienie „antysystemowości”</u>(w14, w15) 	
--	--

➤ **Sensy i znaczenia jakie rodzice nadawali kryteriom sukcesu w edukacji domowej**

<u>Legitymizacja edukacji domowej</u> KRYTERIA SUKCESU W EDUKACJI DOMOWEJ	kategoria
<ul style="list-style-type: none"> • edukacja domowa to wolność, pod warunkiem samodyscypliny i wysokiego potencjału intelektualnego dziecka • edukacja domowa to czas, który rodzic musi całkowicie poświęcić dziecku, wyklucza więc zawodową aktywność rodzica 	kat 1
<ul style="list-style-type: none"> • edukacja domowa nie powinna zakładać całkowitego odejścia od instytucji szkoły, z uwagi na jej tymczasowy charakter(w111, w 12) • edukacja domowa to czas, który rodzic musi poświęcić dziecku, a więc trudno pogodzić ją z pracą zawodową rodziców 	kat 2

<ul style="list-style-type: none"> • edukacja domowa jest prosta dla rodzin z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym- później jest wyzwaniem • nie jest dobrym rozwiązaniem dla każdej rodziny-wymaga zaangażowania rodziców, przyjęcia wszelkich konsekwencji tej decyzji, odpowiednich osobowościowych i intelektualnych cech dziecka. 	
<ul style="list-style-type: none"> • nie jest odpowiednią formą kształcenia dla wszystkich dzieci , a jej powodzenie zależy od zasobów intelektualnych i osobowościowych dziecka i rodzica (w14, w15) • jest wyzwaniem dla pracujących rodziców i często wymaga całkowitej lub częściowej rezygnacji z pracy zawodowej rodzica (w22, w 14) (...) <u>wyzwanie dla rodzica, bo to jest całkowite poświęcenie się też dziecku i zorganizowanie czasu.</u> (w22) III/KP/SM/RT • jest wyzwaniem dla nauczycieli w szkołach publicznych w kontekście pomiaru efektów kształcenia na egzaminach klasyfikacyjnych (w18) 	kat 3

Każda rzeczywistość społecznie wytwarzana wymaga ciągłego uaktualniania, jak i nieustannego uznawania (Zemło, 2003, s.262). Z sensów i znaczeń, jakie rodzice nadawali edukacji domowej oraz ze sprzeciwu wobec „mitów” wytwarzanych przez dyskurs szkolny o edukacji domowej wynika, iż to nie instytucja szkoły jest podmiotem definiującym edukację domową, a sami rodzice, którzy tworzą subinwersy znaczeń edukacji domowej. Rodzice wyrażali swój sprzeciw wobec rozumienia edukacji domowej, którego nośnikiem jest dyskurs wytwarzany przez państwowe instytucje związane z oświatą, w tym instytucję szkoły. **Z tego powodu rodzice, w roli podmiotu wytwarzającego własne sensy edukacji domowej, stawali się jednocześnie przedmiotem je legitymizującym. Co więcej, uprawomocniając edukację domową na poziomie biograficznym (wszystkie rodziny podjęły pozytywną decyzję), odnosili te rozumienia bezpośrednio także do poziomu intersubiektywnego.** Systemy wartości, wiedzy i przekonań legitymizujących wtórnie edukację domową wytwarzali więc sami rodzice, a ich argumenty, uprawomocniające edukację domową na poziomie intersubiektywnym, wynikały z poziomu biograficznego.

W pierwszej perspektywie rozumienia i postrzegania edukacji domowej wyrażną była tendencja odwoływania się do konkretnych doświadczeń, przeżyć i sytuacji, które legitymizowały, uzasadniały i stanowiły punkt odniesienia do kontekstu ostatecznej decyzji o podjęciu edukacji domowej. Taką postawę reprezentowali rodzice, którzy ze względu na pojawiające się doświadczenia życiowe, potrzebowali szybkich i skutecznych rozwiązań, najczęściej związanych z wyznaczeniem krótkoterminowych celów edukacyjnych. **W pierwszej więc grupie rodziców edukacja domowa jawiła się na poziomie biograficznym jako przypadkowa sytuacja życiowa.** Rodzice ci podejmowali edukację domową jako krótkoterminowe rozwiązanie, nie byli pewni kontynuacji tej formy realizacji obowiązku szkolnego w przyszłych latach, wiązali ją więc z **potencjalnie krótkoterminowymi celami edukacyjnymi.** Na poziomie biograficznym i intersubiektywnym rodzice definiowali w tym przypadku edukację domową jako chwilowe rozwiązanie, „*miejsce, gdzie można sobie w każdej chwili pójść*” (w9). W kontekście celów potencjalnie krótkoterminowych, rodzice określali edukację domową jako środek do celu, a nie cel sam w sobie. Stanowi formę tymczasowego odroczenia tradycyjnej edukacji szkolnej, sprawdzianu przed ostatecznym rozpoczęciem szkolnej nauki. Jest komfortowym otwartym dla wszystkich chętnych miejscem, bezpieczną kryjówką, do której w każdej chwili, w razie potrzeby, można się schronić, także w przypadku problemów i kryzysów psychicznych dziecka.

W drugiej perspektywie postrzegania i rozumienia edukacji domowej, proces podejmowania edukacji domowej wiązał się najczęściej z negatywną legitymizacją wtórną szkoły instytucjonalnej na poziomach intersubiektywnym i biograficznym. Rodzice podejmowali edukację domową, by realizować **potencjalnie długoterminowe cele wychowawcze i edukacyjne.** **W drugim więc pryzmacie edukacja domowa jawiła się na poziomie biograficznym jako zamierzona sytuacja życiowa.** Rodzice definiowali w tym przypadku edukację domową jako zamierzone i celowe działanie, wynikające przede wszystkim z uznawanego w rodzinie systemu wartości, podglądów na edukację, zakładających słabość systemu oświatowego w naszym kraju oraz wyznaczonych w związku z tym długoterminowych celów edukacyjnych. W kontekście celów potencjalnie długoterminowych, edukacja domowa to: „wyjęcie dziecka z systemu”, wolność edukacyjna bez szkolnych nakazów, zakazów i ograniczeń, forma przyzwalająca na naturalne uczenie się dziecka na własnych błędach. To czas urzeczywistniania wartości rodzinnych i budowania wewnątrzrodzinnych relacji,

stanowiących główny fundament wzajemnego zaufania dzieci i rodziców, że wspólnym wysiłkiem i obopólnym zaangażowaniem udźwigną ciężar odpowiedzialności za całokształt edukacji i wychowania. Edukacja domowa pozwala na tzw. „odszkolnienie”, na zdjęcie z rodzica szkolnego balastu oczekiwań i wymagań wobec dziecka, na uwolnienie się od perspektywy postrzegania dziecka przez pryzmat szkoły. Domowe nauczanie to forma realizacji obowiązku szkolnego, która zakłada współpracę ze szkołą macierzystą, jednocześnie umożliwiając edukowanie dziecka na własnych warunkach, dostosowanie tempa i metod nauki do możliwości dziecka. Nauczanie domowe rodzice określają jako zarządzanie energią do nauki, a nie czasem, a wspieranie entuzjazmu dzieci do odkrywania świata i samodzielnego konstruowania wiedzy buduje pozytywną motywację, pozwala osiągać optymalne wyniki w nauce oraz rozwijać potencjały wszelkich uzdolnień. Edukacja domowa wreszcie to przede wszystkim wzięcie przez rodzica pełnej odpowiedzialności za edukację i wychowanie dziecka, będąca konsekwencją wspólnej decyzji dzieci i rodziców, pozwalająca z jednej strony na samorealizację i samorozwój rodzica, a z drugiej na budowanie tożsamości i odnajdywanie przez dziecko własnego „ja”. Rodzice odwołujący się do długoterminowych celów edukacyjnych postrzegali edukację domową jako sposób na rozwijanie potencjałów uzdolnień i talentów dzieci, sposób na kształcenie i wychowywanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, urzeczywistnianie antysystemowości i wartości rodzinnych, którymi uprawomocniali swoją decyzję o podjęciu edukacji domowej.

➤ **Sensy i znaczenia jakie rodzice nadawali roli rodzica w edukacji domowej**

Zarówno w przypadku potencjalnie krótkoterminowych jak i długoterminowych celów, które związane były z decyzją o rozpoczęciu edukacji domowej, ich realizacja wymagała przededefiniowania życia rodzinnego. W przypadku dzieci uczęszczających dotychczas do szkół systemowych, rozpoczęcie edukacji domowej spowodowało całkowitą zmianę myślenia o edukacji dziecka- odejście od edukacji kierowanej przez szkołę wymagało stopniowego wypracowywania własnych wewnątrzrodzinnych edukacyjnych rytuałów, zorganizowania domowego środowiska uczenia się oraz dopasowania takich metod nauczania, które zaspokoją potrzeby edukacyjne, a jednocześnie będą stanowić wsparcie indywidualnych potrzeb rozwojowych dziecka. W przypadku dzieci dopiero rozpoczynających realizację obowiązku szkolnego na poziomie klasy pierwszej lub dzieci realizujących roczne obowiązkowe przygotowanie przedszkolne, a więc

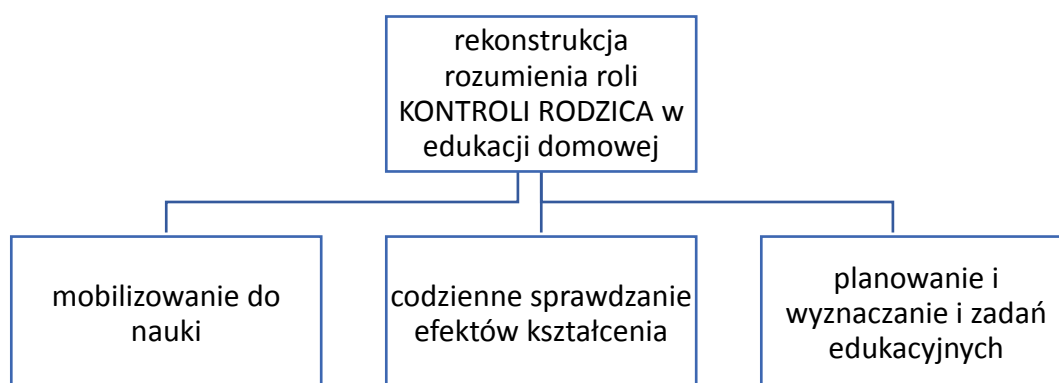
nieposiadających jeszcze bagażu szkolnych doświadczeń, rozpoczęcie edukacji domowej pozbawione było balastu szkolnych nawyków.

Definiując swoją rolę w edukacji domowej dziecka, rodzice brali pod uwagę potrzeby, predyspozycje i potencjał intelektualny oraz osobowościowy dziecka, sięgali do własnych szkolnych, pedagogicznych i zawodowych doświadczeń. Analizując sensy, jakie rodzice nadawali swojej roli w edukacji domowej dziecka, wyróżniłam dwie dominujące postawy: rodzica-nauczyciela oraz rodzica-tutora.

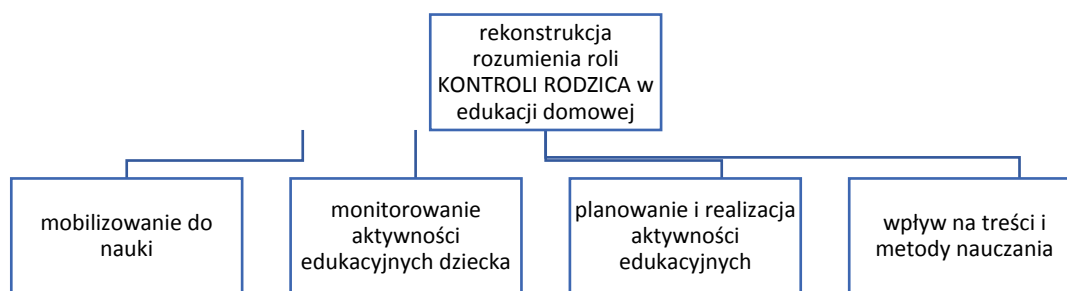
Rodzicami-nauczycielami byli najczęściej rodzice dzieci w wieku wczesnoszkolnym, chociaż zidentyfikowałam takie postawy również wśród rodziców starszych dzieci. Rodzice-tutorzy byli rodzicami dziecka w wieku ponad-wczesnoszkolnym, czyli od oddziału czwartego do klas licealnych włącznie.

Każda z tych postaw zakładała przejęcie całkowitej odpowiedzialności za wychowanie i edukację dziecka, natomiast realizacja tychże ról różniła się w aspekcie zakresu przejętej od szkoły odpowiedzialności, a więc rozumienia czym jest rodzicielska kontrola edukacji dziecka w edukacji domowej.

Rodzice-nauczyciele przejęcie odpowiedzialności za edukację dziecka rozumeli jako przejęcie bezpośredniej kontroli nad edukacją dziecka, wymagającej: organizacji codziennej nauki dziecka, planowania i aranżowania codziennych zajęć edukacyjnych i czasu wolnego dziecka, codziennego nauczania dziecka odpowiednio dobranymi metodami i narzędziami, mobilizowania dziecka do nauki oraz systematycznego pomiaru efektów kształcenia.



Schemat 31. Opracowanie własne. Rozumienie kontroli rodzica w edukacji domowej: rodzic-nauczyciel, Kategoria 1



Schemat 34. Opracowanie własne. Rozumienie kontroli rodzica w edukacji domowej: rodzic-nauczyciel, Kategoria 2.

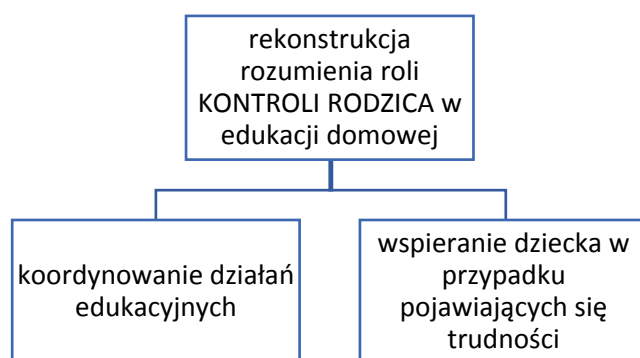
Rodzice-nauczyciele deklaruwali, iż pierwsze kroki edukacji domowej przypominały kopiowanie szkolnych zajęć (tzw. „szkoła w domu”), w czasie których pracowali z dziećmi głównie tradycyjnymi metodami podającymi, opartymi na systematycznym przerabianiu treści podręczników szkolnych. Posiłowali się również zasobami internetowymi, filmami, a także, w przypadku języka angielskiego, pomocą korepetytorów. Niektórzy rodzice-nauczyciele stopniowo zaczęli odchodzić od tradycyjnego nauczania, na rzecz uczenia się „na fali życia”, polegającego na podążaniu za entuzjazmem dziecka oraz organizowaniem edukacyjnych aktywności opartych na zainteresowaniu dziecka konkretnym tematem.

Rodzicem-nauczycielem sprawującym codzienną opiekę nad dzieckiem oraz realizującym program nauczania była przede wszystkim matka (80 proc. ja, 20 proc. tato/w12). Ojciec, ze względu na intensywną pracę zawodową, był rodzicem wspierającym, nauczycielem następujących najczęściej przedmiotów: informatyki, matematyki, muzyki. Warto wspomnieć, iż wszyscy rodzice dzieci w wieku wczesnoszkolnym weszli w rolę rodziców-nauczycieli, natomiast w przypadku dzieci starszych, obok rodzica-nauczyciela, pojawiła się rola rodzica-tutora.

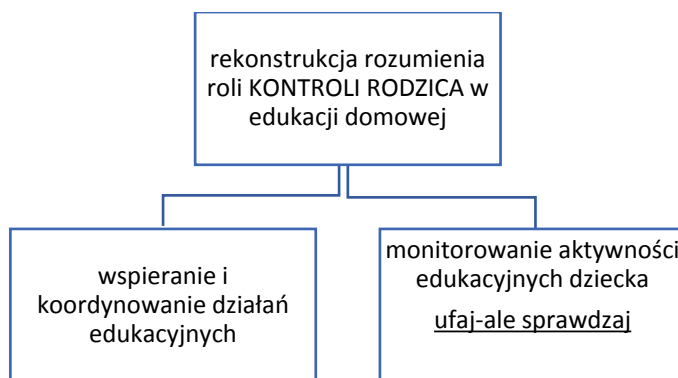
Rodzice-tutorzy przejęcie odpowiedzialności za edukację dziecka rozumieli jako wspieranie, doradzanie, wskazywanie kierunków działań edukacyjnych, współuczestnictwo w organizowaniu i planowaniu edukacji na wyraźną prośbę dziecka, motywowanie do nauki (w sensie jakby takiego organizowania tego, kontrolowania, brzydkie słowo, no ale jakby pilnowania, zajmowania się tym bardzo namacalnie.(w1))

Rodzice-tutorzy wybierając edukację domową byli świadomi potencjału intelektualnego i cech osobowościowych swojego dziecka, co pozwoliło im zaufać, iż dziecko przejmie odpowiedzialność za swoją edukację, ze wszystkimi tego konsekwencjami. Relacje

między dzieckiem i rodzicem w roli tutora były oparte na wzajemnym zaufaniu, szacunku, zrozumieniu i głębokim poznaniu potrzeb i predyspozycji dziecka, wspieraniu procesu przekazywania i urzeczywistniania ważnych, z punktu widzenia rodziców, wartości. **Rodzice-tutorzy nie mieli potrzeby stałej kontroli nauki i postępów dziecka, gdyż rozpoznawali swoje dziecko jako zdolne, odpowiedzialne, zmotywowane do nauki, rozumiejące i dążące do realizacji założonych celów edukacyjnych** (*on naprawę zrobił to w 90 proc. samodzielnie z bardzo niewielkim nadzorem naszym* . (w5) I/RT/UZ

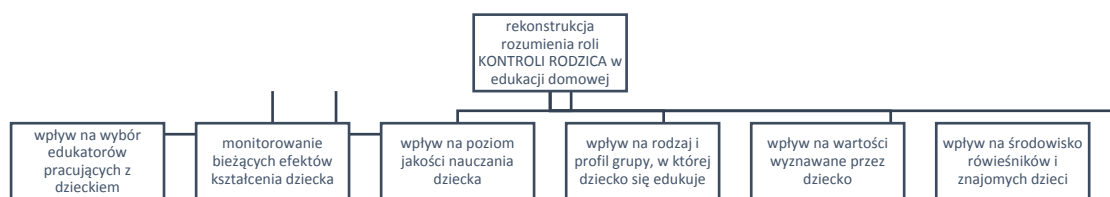


Schemat 32. Opracowanie własne. Rozumienie kontroli rodzica w edukacji domowej: rodzic-tutor, Kategoria 1.



Schemat 35. Opracowanie własne. Rozumienie kontroli rodzica w edukacji domowej: rodzic-tutor, Kategoria 2.

Rodzice-tutorzy przekazywali dzieciom większość odpowiedzialności związanej z planowaniem procesu uczenia się, wyborem sposobów uczenia się i pomiarem efektów kształcenia. W ich relacjach, dziecko przede wszystkim uczyło się samodzielnie, korzystając z internetowych tutoriali i szkolnych podręczników jako bazy programowej. Wspierali dziecko w procesie uczenia się kierowanego pasją i zainteresowaniem, dziecko przede wszystkim uczyło się samodzielnie.



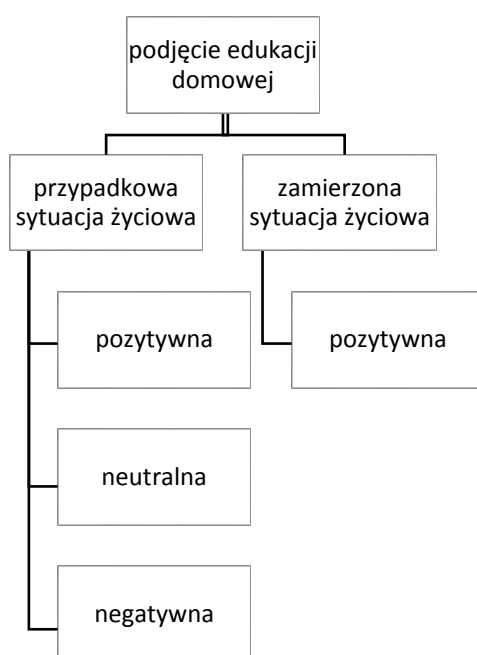
Schemat 36. Opracowanie własne. Rozumienie kontroli rodzica w edukacji domowej. Kategorie 3.

Nadając sensy i znaczenia oporowo-emancypacyjnemu procesowi podejmowania edukacji domowej, rodzice opowiadali o swoich doświadczeniach i postawach rodzicielskich, o sposobach oddziaływania na dziecko i wzajemnych z dzieckiem relacjach, o celach wychowawczych i własnej koncepcji edukacji. W danym **stylu wychowania** przejawiają się konkretne rodzicielskie postawy (Janicka, Liberska, 2019, s.128). **Rodzice we wszystkich kategoriach traktowali dziecko jako osobę współdecydującą – zarówno na etapie podejmowania decyzji o odejściu ze szkoły, jak i na etapie urzeczywistniania edukacji domowej.** Z relacji rodziców odnośnie: sposobów rozumienia kontroli nad dzieckiem, wsparcia udzielanego dziecku i czasu mu poświęcanego, organizacji życia i sposobów podejmowania decyzji w rodzinie, wynika, iż dominującym stylem wychowania (lub stylem rodzicielskim) **był styl demokratyczny** (Janicka i Liberska, 2019, s.136), zakładający obopólne wzajemne zaufanie, oparte na dialogu, zrozumieniu oraz współdziałaniu dziecka we wszystkich decyzjach związanych z jego codzienną edukacją i planowaniem czasu wolnego. *„Ważne jest to, żeby współpracować ze swoim dzieckiem, bo często się zdarza też, że dzieci trochę są nieposłuszne swoim rodzicom i nie chcą. (...)(w18)* W relacjach pojawił się również przykład **liberalnego stylu wychowania** (*„(...)To znaczy najpierw wydawało się, że wszystko jest w porządku, przez pierwsze kilka dni, a potem była kompletna odmowa współpracy taka, że chodziliśmy do szkoły, a dziecko po prostu nie wchodziło na lekcje, tylko dostawała hysterii i uspokajała się dopiero, jak jej obiecaliśmy, że tego dnia nie pójdzie. (...)(w11)*).

➤ **Edukacja domowa jako przypadkowa i zamierzona sytuacja życiowa**

We wszystkich trzech kontekstach podejmowania edukacji domowej: ucieczki od niedogodności zdalnego i hybrydowego nauczania w czasie pandemii, podjęcia edukacji

domowej w kontekście pandemii, ale po wcześniejszej refleksji nad edukacją dziecka oraz w kontekstach pozapandemicznych- ostateczna decyzja o podjęciu edukacji domowej była zamierzona lub przypadkową sytuacją życiową. Jako przypadkowa sytuacja życiowa mogła stać się doświadczeniem pozytywnym (będącym pojedynczym sukcesem lub pasmem sukcesów), neutralnym lub negatywnym (będącym pojedynczą porażką lub pasmem porażek). Jako zamierzona sytuacja życiowa edukacja domowa stanowiła doświadczenie pozytywne, będące pojedynczym sukcesem lub pasmem sukcesów.



KATEGORIA 1

Dla rodziców z Kategorii 1, nie rozważających wcześniej edukacji domowej, decyzja o domowym nauczaniu była przypadkową sytuacją życiową. Wybór edukacji domowej dla swojego dziecka rodzic w Kategorii 1 traktował jako rozwiązanie potencjalnie krótkoterminowe, tymczasowe, powodowane koniecznością czasów pandemicznych i ucieczką od niedogodności zdalnego nauczania.

Rodzice-nauczyciele deklarowali, iż w momencie rozpoczęcia edukacji domowej byli psychicznie i merytorycznie nieprzygotowani do pełnienia tej roli, podejmowali ją z dużą dozą niepewności, a wizja nauczania własnego dziecka była dla nich zaskoczeniem i perspektywą nowego doświadczenia życiowego. Mieli świadomość swoich braków w obszarze kompetencji pedagogicznych.

Rodzice-tutorzy deklarowali, że w momencie rozpoczęcia nauczania domowego byli psychicznie i merytorycznie przygotowani do wpierania swojego dziecka w nauce. Stawiając na edukację domową byli świadomi potencjału intelektualnego i cech osobowościowych swojego dziecka, mieli zaufanie, iż dziecko przejmie odpowiedzialność za swoją edukację, ze wszystkimi tego konsekwencjami. Rodzice-tutorzy w Kategorii 1 rozpoznawali swoje dziecko przede wszystkim jako zdolne oraz dojrzałe do przejścia odpowiedzialności za edukację.

Podjęcie edukacji domowej w Kategorii 1, będące przypadkową sytuacją życiową, jawiło się w wypowiedziach rodziców jako doświadczenie pozytywne (będące pojedynczym sukcesem lub pasmem sukcesów), neutralne lub negatywne (będące pojedynczą porażką lub pasmem porażek).

Decyzja o rozpoczęciu edukacji domowej, podjęta z konieczności w związku z wyjątkową pandemiczną sytuacją na świecie, skutkowałą czasami niechętnym i nieufnym nastawieniem rodzica do edukowania własnego dziecka, a także brakiem wiary we własne rodzicielskie kompetencje pedagogiczne. Rozpoczęcie nauczania własnego dziecka skutkowało koniecznością podjęcia refleksji rodzica nad aktualnym stanem wiedzy dziecka oraz sposobami uczenia się i przyswajania przez nie wiedzy. Pojawiające się rozbieżności pomiędzy stylami uczenia się dziecka, a oczekiwaniami i wyobrażeniami rodzica w roli nauczyciela, wywoływały nieporozumienia i spięcia. Rodzice deklarowali brak cierpliwości, potrzebę i uciążliwość ciągłego nadzorowania, kontrolowania i pilnowania dziecka.

Rodzice-tutorzy w Kategorii 1, nie rozważający wcześniej edukacji domowej, w momencie rozpoczęcia edukacji domowej byli psychicznie i merytorycznie przygotowani do wpierania swojego dziecka w nauce. Wybierając edukację domową byli świadomi potencjału intelektualnego i cech osobowościowych swojego dziecka, co pozwoliło im zaufać, iż dziecko przejmie odpowiedzialność za swoją edukację, ze wszystkimi tego konsekwencjami. Doświadczenia z okresu edukacji domowej oceniali jako pozytywne.

Nadając edukacji domowej własne subinwersy znaczeń, rodzice z Kategorii 1 definiowali **kryteria sukcesu**, które ich zdaniem decydują o powodzeniu tej formy realizacji obowiązku szkolnego. I tak rodzice uważali, że edukacja domowa to wolność, pod warunkiem samodyscypliny i wysokiego potencjału intelektualnego dziecka.

Zdecydowanie podkreślali, iż edukacja domowa to czas, który rodzic musi całkowicie poświęcić dziecku, co wyklucza lub poważnie ogranicza zawodową aktywność rodzica.

Pomimo deklarowanych porażek, rodzice w Kategorii 1 zgłaszali postęp dziecka w obszarze poznawczym: znaczny przyrost wiedzy i umiejętności, w porównaniu do wcześniejszej nauki w latach szkolnych. Podkreślali znaczenie usamodzielnienia się dziecka, wzrostu kompetencji w obszarze samoregulacji oraz komunikowali pojawienie się motywacji wewnętrznej. Obecność w codziennej nauce rodzeństwa wpłynęła stymulująco na rozwój obszaru poznawczego u rodzeństwa w wieku przedszkolnym.

KATEGORIA 2

Dla rodziców z Kategorii 2, wcześniej rozważających edukację domową i podejmujących ostateczną decyzję w czasie pandemii, edukacja domowa była zamierzoną sytuacją życiową. Wybór edukacji domowej dla swojego dziecka rodzic w Kategorii 2 traktował jako rozwiązanie potencjalnie długoterminowe, mające na celu pomoc dziecku w nadrobieniu zaległości w nauce, umożliwieniu rozwijania zainteresowań, zapewnieniu życia zgodnego z naturalnym biologicznym zegarem dziecka oraz efektywne wykorzystanie czasu nauki i czasu wolnego. **Rodzic-nauczyciel z Kategorii 2** był refleksyjnym, uważnym obserwatorem swojego dziecka, starał się poznawać i rozumieć obszary zainteresowań dziecka i jego sposoby uczenia się. Znał i był wrażliwy na indywidualne potrzeby edukacyjne dziecka. Rodzice- nauczyciele z Kategorii 2 znali mocne i słabe strony dziecka, zdawali sobie sprawę z jego stylów uczenia się, byli przygotowani do rozpoczęcia edukacji domowej i wejścia w rolę nauczyciela oraz uważali, że nie wymaga to posiadania specjalnych kompetencji pedagogicznych. Edukacja domowa dla rodziców-nauczycieli z Kategorii 2 stanowiła:

- Negatywne pasmo porażek

Czasami rozbieżności pomiędzy stylami uczenia się dziecka, a wymaganiami i stylem działań edukacyjnych rodzica w roli nauczyciela, wywoływały nieporozumienia. Pojawiały się również problemy z interpretowaniem treści podstawy programowej. W rozumieniu rodziców podstawa programowa dla klas 1-3 jest zbyt szczegółowa, a jej realizacja, z punktu widzenia specyfiki rozwojowej dziecka w wieku wczesnoszkolnym, nie wymaga nauczania dziecka, a jedynie wnikliwej obserwacji życia codziennego. Uciążliwością był również deklarowany brak dostępu do pomocy dydaktycznych. Duża presja odpowiedzialności za edukację dziecka, różnice między wyobrażeniami i

oczekiwaniami, a dniem codziennym w edukacji domowej, powodowała zmęczenie i wypalenie rodziców w roli nauczyciela, a także w perspektywie przyszłości- brak wiary w powodzenie lub niepewność kontynuowania edukacji domowej.

- Pozytywne pasmo sukcesów

Rozpoczęcie nauczania własnego dziecka było nowym doświadczeniem dla rodziców- zderzeniem wcześniejszej wiedzy i wyobrażeń z doświadczaniem codziennego nauczania, obserwowania i pracy z dzieckiem. Dlatego też rodzic wchodzący w rolę nauczyciela w Kategorii 2 silnie emocjonalnie angażował się w edukację swojego dziecka. Rodzice przekonywali się, że decyzja o nauczaniu dziecka i zapewnienie dziecku warunków do uczenia się zgodnie z potrzebami wynikającymi z jego stylu uczenia się i zainteresowań, bardzo wspomaga efektywność uczenia się w kontekście zarządzania czasem wolnym i czasem nauki, indywidualizacji pracy oraz swobody doboru treści i kolejności zagadnień przerabianej z dzieckiem podstawy programowej.

Rodzice-tutorzy w kategorii 2 deklarowali sukcesy w przejmowaniu odpowiedzialności przez dzieci za własną naukę, we wzmocnieniu ich poczucia sprawczości oraz pojawieniu się u dzieci motywacji samoistnej (Kozłowski, 2012, s.10) i nauki motywowanej zainteresowaniem. Rodzice-tutorzy nie mieli potrzeby bezpośredniego wpływania na naukę- z jednej strony deklarowali zaufanie w odpowiedzialność i samokontrolę dziecka, z drugiej kontrolowali i koordynowali aktywności edukacyjne dziecka na zasadzie „ufaj ale kontroluj”. Chociaż nauczyciele-tutorzy w kategorii 2 nie byli zwolennikami tzw. helikopterowego rodzicielstwa, podkreślali wagę wzmocnienia relacji wewnątrzrodzinnych w czasie urzeczywistniania edukacji domowej. **Jako porażkę** rodzice- tutorzy uznali kontekst organizowania odpowiedniego środowiska uczenia się języków obcych w edukacji domowej, deklarując w tym zakresie przewagę szkolnego środowiska.

Podobnie jak w przypadku kategorii 1, również w 2 główną edukatorką dziecka w edukacji domowej była matka. Ojciec z uwagi na pracę etatową, pomagał w wolnym czasie, najczęściej w nauczaniu określonych przedmiotów. **Wszyscy rodzice z kategorii 2** jednogłośnie deklarowali przyrost umiejętności i wiedzy dziecka w stosunku do lat poprzednich, satysfakcję z podjętej decyzji z uwagi na wyrównanie zaległości w wiedzy i umiejętnościach dziecka. Edukacja domowa nauczyła dzieci samodzielnego uczenia się i organizowania pracy własnej, stawiania sobie celów, sumienności i odpowiedzialności

za naukę i domowe środowisko uczenia się. Wzrosła motywacja dzieci do nauki. Poprawie uległ też dobrostan psychiczny i fizyczny dziecka.

Nadając edukacji domowej własne subinwersy znaczeń, rodzice z Kategorii 2 definiowali **kryteria sukcesu**, które ich zdaniem decydują o powodzeniu tej formy realizacji obowiązku szkolnego. I tak rodzice uważali, podobnie jak w Kategorii 1, że edukacja domowa to czas, który rodzic musi całkowicie poświęcić dziecku, a więc trudno pogodzić ją z pracą zawodową rodziców. Deklarowali większą przystępność tej formy edukacji dla rodzin z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym oraz potencjalną, rosnącą wraz z kolejnymi poziomami, trudność wzięcia odpowiedzialności za edukację dziecka starszego. W odczuciu rodziców Kategorii 2 edukacja domowa nie jest dobrym rozwiązaniem dla każdej rodziny, gdyż wymaga zaangażowania rodziców, przyjęcia wszelkich konsekwencji tej decyzji oraz odpowiednich osobowościowych i intelektualnych cech dziecka. Dodatkowo forma organizacji edukacji domowej nie powinna zakładać całkowitego odejścia od instytucji szkoły, z uwagi na potencjalny powrót dziecka do instytucjonalnego systemu szkolnego.

KATEGORIA 3

Rodzice z Kategorii 3, zdecydowali się na rozpoczęcie edukacji domowej w pozapandemicznym kontekście. W ostatniej kategorii rodziców, podjęcie edukacji domowej wiązało się zarówno z celami potencjalnie krótkoterminowymi, jak i potencjalnie długoterminowymi. W pierwszym kontekście, **cele potencjalnie krótkoterminowe towarzyszyły przypadkowej sytuacji życiowej** i skupiały się na wsparciu edukacji dziecka w kryzysie psychicznym, nadrobieniu zaległości w nauce oraz przestąpieniu do zbliżającego się egzaminu ósmoklasisty (w22). W drugim kontekście, **cele potencjalnie krótkoterminowe towarzyszyły zamierzonej sytuacji życiowej** i skupiały się na wsparciu edukacji dziecka z powodu zbliżających się egzaminów gimnazjalnych w mini-szkole (w17).

Cele potencjalnie długoterminowe, towarzyszące zamierzonym sytuacjom życiowym w kategorii 3, skupiały się na wsparciu specjalnych (specyficznych i niespecyficznych) potrzeb dziecka, przygotowaniu dziecka do samodzielnego życia, wsparciu podmiotowości dziecka i rozwijaniu jego potencjałów uzdolnień, rozumienia roli rodzica oraz wynikały z rodzinnych systemów wartości wspartych antysystemową perspektywą myślenia i autonomicznym podejściem rodziców do edukacji. Decyzja

potencjalnie długoterminowa wiązała się z pragnieniem uzyskania wolności do opieki, edukowania i wychowania dziecka na własnych zasadach.

Rodzic z Kategorii 3 planując edukację domową był refleksyjnym, uważnym obserwatorem edukacji w Polsce, często miał wykształcenie pedagogiczne lub psychologiczne oraz doświadczenie lub/i zawód związany z relacjami i bezpośrednim kontaktem z ludźmi. Interesował się alternatywami edukacyjnymi w Polsce i na świecie, aktywnie uczestniczył w sieciach społecznych powiązanych z edukacją, często swoje poglądy na temat edukacji konstruował na podstawie własnych doświadczeń zawodowych w obszarze pedagogiki czy psychologii. **Światopogląd związany z pragnieniem wolności decydowania o edukacji i wychowaniu dziecka oraz stworzenia dziecku warunków do urzeczywistnienia wartości rodzinnych, świadomość alternatywnych wobec szkoły rozwiązań edukacyjnych, zainteresowanie nowatorskimi metodami nauczania, świadomość wpływu indywidualizacji nauczania na holistyczny rozwój dziecka, pozytywna ocena rodzinnego potencjału emancypacyjnego (kapitał społeczny, ekonomiczny i symboliczny)**- to czynniki kluczowe w kontekście podjęcia edukacji domowej w kategorii 3. Rodzic z kategorii 3 realizował się w swojej rodzicielskiej roli poprzez zapewnienie dziecku optymalnych warunków rozwojowych i edukacyjno-wychowawczych. Warto wspomnieć, iż również w kategorii 3, główną osobą wspierającą edukację dziecka na co dzień była matka dziecka.

Rodzic wchodzący w rolę nauczyciela w kategorii 3 pragnął przede wszystkim zaspokajać indywidualne potrzeby edukacyjne i rozwojowe swoich dzieci. Był rodzicem dziecka w wczesnoszkolnym lub z klas 4-6, który w momencie rozpoczęcia edukacji domowej był psychicznie i merytorycznie przygotowany do pełnienia tej roli, często posiadał doświadczenie pedagogiczne z uwagi na wykonywany zawód lub zainteresowania. Perspektywa nauczania własnego dziecka wiązała się w tej grupie ze świadomością istnienia obszarów wiedzy i umiejętności dziecka, które wymagają wsparcia i wspólnej pracy. Głównym celem edukacyjnym w Kategorii 3 rodziców-nauczycieli było zapewnienie dziecku edukacji zgodnej z potrzebami rozwojowymi, pomoc dziecku w odzyskaniu entuzjazmu do nauki, umożliwienie rozwoju zainteresowań, zbudowania pozytywnej samooceny i sprawczości. Rodzice w Kategorii 3 mieli świadomość swoich dyspozycji do działania: wykształcenia, czasu, doświadczenia pozwalającego wspomóc dziecko w nauce, rozwijaniu jego motywacji,

kompetencji i wiedzy. Rodzice-nauczyciele pracowali z dziećmi głównie tradycyjnymi metodami, opartymi na systematycznym przerabianiu treści podręczników szkolnych, korzystaniu z zasobów internetowych, filmów edukacyjnych. Dzieci brały udział w zajęciach oferowanych przez placówki oświatowo-dydaktyczne, ale również korzystały z pomocy członków rodziny. Rodzice- nauczyciele przechodzili stopniowo od modelu „szkoły w domu” ku zasadzie tzw. uczenia się na fali życia oraz swobodnego zarządzania czasem nauki i czasem wolnym. Chętnie współpracowali ze szkołami macierzystymi w kontekście udziału dzieci w warsztatach i spotkaniach dla dzieci z edukacji domowej. W przypadku rodzin wielodzietnych, rodzeństwo tworzyło naturalną grupę, która przybierała formę szkoły domowej.

Rodzic-tutor w Kategorii 3, angażując się w działalność nieformalnych lub formalnych grup edukacji domowej, urzeczywistniał w ten sposób swoje rozumienie społecznej roli rodzica. To rodzic, który nie wchodził w rolę tradycyjnego nauczyciela, był osobą wspierającą, wskazującą kierunki działań, współuczestniczącą w organizowaniu i planowaniu edukacji, motywującą do działania, doradzającą. Przykładem takich wspierających dziecko działań było współtworzenie mini-szkoły ze strukturami poza domem dzieci, udział w kooperatywach, nauka w strukturach szkoły stacjonarnej czy grupa unschoolingowa. Rodzice-tutorzy stworzyli lub współtworzyli więc dla swoich dzieci alternatywne grupowe formy edukacji domowej, w których dzieci realizowały obowiązek szkolny i nauki. Każda forma organizacyjna edukacji domowej działała według swoich wewnętrznych zasad.

W kategorii 3, role rodzica- nauczyciela i rodzica-tutora często wzajemnie się uzupełniały w przypadku udziału rodziny w formalnych lub nieformalnych grupach edukacji domowej. Nauczycielami dzieci uczących się na co dzień w formalnych i nieformalnych grupach edukacji domowej byli zarówno rodzice, jak i pracownicy placówek wychowawczo-oświatowych (grupa unschoolingowa), nauczyciele ze szkoły stacjonarnej (edukacja domowa przy placówce szkolnej) lub opłacani przez grupę rodziców nauczyciele (korepetytorzy, specjaliści, naukowcy zaproszeni przez kooperatywy). Niektórzy rodzice, pełniący rolę rodzica-nauczyciela, byli jednocześnie organizatorami, współorganizatorami lub uczestnikami alternatywnych przedsięwzięć edukacyjnych: kooperatywy, leśnej grupy unschoolingowej oraz edukacji domowej „zanurzonej” w strukturach szkoły stacjonarnej. W sytuacji, gdy dziecko częściowo uczyło się w domu i jednocześnie brało udział w zorganizowanych grupach edukacji

domowej, rodzic pełnił podwójną rolę: tutora i nauczyciela. Działania rodziców ukierunkowane były na zapewnienie dzieciom optymalnych warunków do nauki w systemie edukacji domowej, ułatwiających realizację postawionych wcześniej celów. By cele edukacyjne zostały osiągnięte, rodzice w Kategorii 3 pragnęli zapewnić dziecku odpowiednią **czasoprzestrzeń edukacji domowej**- w zależności od jego indywidualnych potrzeb.

Edukacja domowa dla rodziców z Kategorii 3 stanowiła **pozytywne pasmo sukcesów**: rodzice deklarowali postęp dziecka w samodzielnym planowaniu swojej nauki, organizowaniu pracy własnej, umiejętności stawiania sobie celów, sumienności i odpowiedzialności za naukę. Podkreślali znaczenie usamodzielnienia się dziecka, wzrostu kompetencji w obszarze samoregulacji oraz komunikowali pojawienie się motywacji samoistnej do nauki. Stała obecność w różnych formach organizacyjnych edukacji domowej wpłynęła stymulująco na rozwój kompetencji społecznych dzieci.

Nadając edukacji domowej własne subinwersy znaczeń, rodzice z Kategorii 3 definiowali **kryteria sukcesu**, które ich zdaniem decydują o powodzeniu tej formy realizacji obowiązku szkolnego. I tak rodzice uważali, podobnie jak w Kategorii 1 i 2, że edukacja domowa jest wyzwaniem dla pracujących rodziców, gdyż często wymaga całkowitej lub częściowej rezygnacji z pracy zawodowej rodzica oraz stanowi formę całkowitego poświęcenia i zorganizowania dziecku czasu. W relacjach rodziców z Kategorii 3, edukacja domowa nie jest odpowiednią formą kształcenia dla wszystkich dzieci, gdyż jej powodzenie zależy od zasobów intelektualnych i osobowościowych zarówno dziecka, jak i rodzica, a także stanowi wyzwanie dla nauczycieli w szkołach publicznych, w kontekście pomiaru efektów kształcenia na całorocznych egzaminach klasyfikacyjnych.

➤ **Sensy i znaczenia jakie rodzice nadawali mitom o edukacji domowej**

<p><u>Legitymizacja edukacji domowej</u> <u>poziom intersubiektywny</u> <u>MITY O EDUKACJI DOMOWEJ W</u> <u>INSTYTUCJONALNYM DYSKURSIE O EDUKACJI</u> <u>DOMOWEJ</u></p>	<p>WNIOSKI</p>
<ul style="list-style-type: none"> • „<u><i>U mnie na przykład pani dyrektor to nie wiedziała w ogóle o czym ja mówię, a w urzędzie</i></u> 	<ul style="list-style-type: none"> • brak wiedzy o edukacji domowej wśród nauczycieli i

<p><u>gminy powiedziano mi żebym broń Boże tego nie robiła”(w14) III/RN/TA-TN/SM</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • (...)była atmosfera bardzo nieprzychylna w poradni bo poradnia też nie wiedziała właściwie co zrobić z tym badaniem, jak je przeprowadzić, pod jakim kierunkiem i co w ogóle tam(W14) III/RN/TA-TN/SM” • jest fanaberią, a dziecko musi chodzić do szkoły „<u>Ja zawsze byłam przeciwna, co to w ogóle za wymysły, dziecko musi chodzić do szkoły.(w14) III/RN/TA-TN/SM</u> • jest rozwiązaniem tylko dla dzieci, które nie potrafią funkcjonować w szkolnym systemie „<u>(...) edukacja domowa była nam przedstawiona jako taki pomysł alarmowy, kiedy już dziecko nie jest w stanie się do tego systemu wdrożyć, no to wtedy tacy biedni rodzice muszą takie kroki podjąć” (w20) III/KOO/RNT</u> • niepopularna, mało znana w Polsce, „dziwna”, „szokująca”(w6) I/RN • jest tylko dla dzieci uzdolnionych, w wyjątkowej sytuacji lub dla rodzin często zmieniających miejsce zamieszkania „<u>(...)Do tej pory wydawało mi się że to jest związane z bardziej z dziećmi albo uzdolnionymi albo w jakiejś wyjątkowej sytuacji, że się przemieszczają (w22) III/KP/SM/RT</u> • jest „wymysłem” niezgodnym z potrzebami rozwojowymi dziecka <u>(...) to jest jakiś chory wymysł amerykański -edukacja domowa (w19) III/KOO/RNT</u> • jest dla „hippisów edukacji”, „dziwaków”(w9, 19, 14) 	<p>dyrekcji szkół podstawowych</p> <ul style="list-style-type: none"> • negatywne nastawienie do edukacji domowej w poradniach pp • negatywne nastawienie do edukacji domowej urzędach państwowych • brak wiedzy o edukacji domowej wśród wykładowców wyższych uczelni na kierunkach pedagogicznych • brak ogólnodostępnej wiedzy dla rodziców o wszystkich możliwościach, jakie daje edukacja domowa • brak wiedzy w społeczeństwie, czym jest edukacja domowa • przeświadczenie w społeczeństwie o braku umiejętności
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • wiedza o edukacji domowej wśród pracowników oświaty jest na bardzo niskim poziomie- „(...)<i>bo była przerażona po prostu tym nauczaniem domowym</i>” (w14) III/RN/TA-TN/SM • Edukacja domowa sprawia, że dzieci stają się „społecznymi kalekami”(w20, 15) <i>„(...) Że nie wie, czy ja wiem, że dzieci w edukacji domowej są zagrożone kalectwem społecznym i wtedy, wie pani co, poczułam taką „ojej, że, ja chyba jestem nieświadoma, bo mówi do mnie naprawdę człowiek na stanowisku i pewnie wie co mówi”.(w20) III/KOO/RNT</i> 	<p>społecznych lub zaburzonej socjalizacji dzieci edukowanych domowo</p>
---	--

Formułując swoje poglądy rodzice krytycznie odnosili się do zjawiska braku pozytywnej legitymizacji wtórnej edukacji domowej na poziomie przedmiotowym w dyskursie szkolnym o edukacji domowej. Wskazywali na drastyczny brak wiedzy o edukacji domowej wśród nauczycieli, dyrekcji szkół oraz pracowników wyższych, uczelni nawet na kierunkach pedagogicznych. Obnażali negatywne nastawienie do edukacji domowej w państwowych instytucjach: w szkole, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w urzędach państwowych. Zauważali brak oficjalnych kampanii informacyjnych w społecznej przestrzeni informacyjnej o prawach rodziców do wyboru alternatywnych sposobów realizacji obowiązku szkolnego i nauki oraz możliwościach wychowawczo-edukacyjnych i pozytywach, jakie daje edukacja domowa. Rodzice upatrywali źródło uprzedzeń i mitów dotyczących edukacji domowej w negatywnym dyskursie instytucjonalnym o edukacji domowej, produkowanym przez szkołę i transmitowanym do dyskursu społecznego. W tym kontekście wymieniali przede wszystkim przewijający się motyw zaburzonej socjalizacji dzieci edukowanych domowo, a w szczególności mitu o braku umiejętności społecznych „homeschoolerów”.

4. Proces podejmowania edukacji domowej w perspektywie

PRZESTRZENI I CZASU

Kategorię przestrzeni wiążę w kontekście oporowo-emancypacyjnego procesu podejmowania edukacji domowej z kontekstem **czasu**, gdyż rodzice, realizując swoje cele edukacyjno-wychowawcze, umieszczali je w kontekście potencjalnie krótkoterminowym lub długoterminowym.

Opór zachodzi zawsze w jakiejś **przestrzeni**, którą definiuję jako miejsce będące elementem przestrzeni, wyłonionym przez nadanie mu określonego znaczenia. Przestrzeń w kontekście oporu, to miejsce odsłonięcia się sprzeciwu, ale również umiejscowienie działań mających na celu wytwarzanie dyskursu odmiennego od dominującej hegemonii. (Babicka-Wirkus, 2019a, s.42).

- 1) **Przestrzenią, rozumianą jako miejsce odsłonięcia się sprzeciwu**, była zdecydowanie najczęściej przestrzeń szkoły dziecka, gdyż to właśnie do szkolnych doświadczeń swoich dzieci najczęściej nawiązywali rodzice w kontekście formułowania swoich roszczeń czy aspiracji.

Prospoleczna przestrzeń szkoły, stanowiąca miejsce spotkań z dyrektcją czy zebrani klasowych, stwarza warunki do podejmowania działań opozycyjnych, które są uświadomione i nastawione na przełamywanie ograniczeń. W relacjach rodziców pojawił się również przykład działań oporowych w **antyspołecznej przestrzeni** i dotyczył przypadków nieposyłania dziecka do szkoły na stacjonarne zajęcia w ramach tzw. hybrydowej nauki podczas pandemii (w3). Antyspołeczne umiejscowienie oporu ma znikomy potencjał emancypacyjny, gdyż dziejąc się w nieformalnej przestrzeni domowej, nie ma większych szans na odsłonięcie sprzeciwu, które skutkowałoby wymianą argumentów w celu znalezienia rozwiązania problemowej sytuacji, w tym podjęcia działań emancypacyjnych.

Ponieważ przeważnie akty oporu mające miejsce w przestrzeni szkoły są z natury **(Babicka-Wirkus, 2019, s.44) prepolityczne**, a więc nieposiadające potencjału zmian, działania relacjonowane przez rodziców również w większości przypadków nie naruszały status quo szkolnego porządku- działo się tak w przypadkach zgłoszenia chęci przejścia do edukacji domowej w dotychczasowej szkole dziecka. Próby te były jednak zakończone niepowodzeniem i poszukiwaniami szkół przyjaznych edukacji domowej (np. w11). W przypadku jednej ze szkół, działania rodzica (w18) spowodowały rozszerzenie oferty szkoły o edukację domową- w tym przypadku działania okazały się **polityczne**, gdyż znacząco wpłynęły na zmianę struktury szkoły. Były to typowe **działania subinwersyjne**, ulokowane między **przestrzenią reprezentacji a produkcji** **(Babicka-Wirkus, 2019s, s. 48)**, związane z transformacją zastanego ładu szkolnego i wytwarzaniem nowych znaczeń realizacji obowiązku szkolnego i nauki w szkole podstawowej i liceum ogólnokształcącym.

Wreszcie, ponieważ opór jest zawsze elementem i skutkiem władzy, następujące działania rodziców podejmujących edukację domową zaliczyć mogą do działań w **przestrzeni „przeciw władzy”**:

-podjęcie edukacji domowej w czasie pandemii jako ucieczka od niedogodności zdalnego nauczania i konieczności podporządkowywania się „pandemicznym” rygorom obowiązującym w szkolnictwie (Kategoria 1 i 2);

-podjęcie edukacji domowej i zorganizowanie rocznej mini-szkoły, w celu skutecznego przygotowania dziecka do egzaminu gimnazjalnego, w dobie likwidacji szkół gimnazjalnych (w 17);

-podjęcie edukacji domowej motywowane światopoglądem rodziców innym, niż szkolne ideologie (w 15, w 19, w 20, w 21);

-podjęcie edukacji domowej w celu zaopiekowania specjalnych potrzeb edukacyjno-wychowawczych i opiekuńczych dziecka, które z różnych przyczyn nie były spełniane przez instytucję szkoły (w2, w 4, w 7, w 8, w 10, w 11, w 13, w 14, w 15, w 16, w 19, w 20, w 21, w 22)

Następujące działania rodziców podejmujących edukację domową zaliczyć mogą do działań w **przestrzeni „za władzą”** (Babicka-Wirkus, 2019a, s. 48):

- podjęcie edukacji domowej poprzez rozszerzenie oferty szkoły o edukację domową (w 18)

2) **Przestrzeń, rozumianą jako umiejscowienie działań mających na celu wytwarzanie dyskursu odmiennego od dominującej hegemonii, to przestrzeń urzeczywistniania edukacji domowej**

- Przestrzenią urzeczywistniania edukacji domowej był przede wszystkim **ŚRODOWISKO RODZINNE DZIECKA**. Rodzice przechodzili zazwyczaj od modelu „szkoły w domu”, do stopniowego uczenia się „na fali życia” i bycia w stałym procesie uczenia się. Szczególnie w przypadku rodziców-nauczycieli, dominowały bezpośrednie **metody podające** (praca rodziców lub członków rodziny z dzieckiem na podstawie podręcznika), wspieranie się **zasobami internetowymi** (korzystanie z platformy edukacyjnych i aplikacji), **zajęcia on-line** z korepetytorami lub udział w internetowych kursach i warsztatach, **zajęcia outdoorowe** z rodzicami (wycieczki, wizyty w muzeach, teatrach, kinach, nauka

na „łonie natury” itp.). W przypadku rodzin wielodzietnych rodzice deklarowali nawet prowadzenie „**mini-szkoły domowej**” (w15).

„W kooperatywach jej uczestnicy dzielą się czasem, wiedzą i umiejętnościami (Illich, 2010, s.150)

- Kolejne przestrzenie działań urzeczywistniania edukacji domowej były związane z działaniem **KOOPERATYWY RODZICÓW** (w 20, w 21), będącej formą potencjalnie długoterminowej aktywności, mającej na celu urzeczywistnianie edukacji domowej dla grupy rodzin z dziećmi. Na początku działalności kooperatywy były to **prywatne mieszkania poszczególnych rodzin, które docelowo zamieniono na pomieszczenie, wynajmowane wspólnie na poddaszu budynku przedszkolnego, (...nad tym przedszkolem była ta przestrzeń(w20)**. Kooperatywa działała w formie nieformalnego stowarzyszenia rodzin, którego misją była współpraca edukacyjna oparta na wymianie wiedzy i umiejętności. Częstotliwość oraz terminy spotkań w kooperatywie były ustalane wspólnie, a każda rodzina była zobowiązana do współtworzenia warsztatów, prelekcji oraz innych aktywności edukacyjnych. Działalność kooperatywy zakładała również spotkania integracyjne rodzin i wspólne swobodne spędzanie czasu wolnego: granie w gry planszowe, przygotowywanie posiłków lub okolicznościowych imprez. Wiek dzieci w kooperatywie wahał się od 5 do 12 lat. Osobami prowadzącymi warsztaty byli nie tylko rodzice-eksperti w danej dziedzinie. Do prowadzenia zajęć lub prezentacji zapraszani byli również nauczyciele, osobiście rekrutowani i opłacani przez rodziców, bez pośrednictwa szkoły macierzystej.
- **ROCZNA MINI-SZKOŁA** jako krótkoterminowa forma rodzicielskiej kooperatywy (w17), założona w konkretnym celu i na konkretny czas jednego roku szkolnego, również stanowiła przestrzeń realizacji edukacji domowej. Mini-szkoła zorganizowana została przez rodziców, którzy chcieli mieć wpływ na wybór nauczycieli, którzy zapewnią dzieciom wysoki poziom nauczania w kontekście przygotowań do zbliżającego się egzaminu gimnazjalnego. Działania oporowe były podjęte wobec kryzysu kadrowego w gimnazjach spowodowanego reformą oświaty 2016 i zapowiadaną likwidacją gimnazjów. Mini-szkoła zorganizowana była podobnie, jak szkoła systemowa. Znajdowała się **w wynajętym przez rodziców mieszkaniu**, za które codzienną odpowiedzialność ponosiły dzieci w

wieku gimnazjalnym, dbając o porządek i przejmując odpowiedzialność za wspólną przestrzeń do nauki.

- Przestrzeń **SZKOŁY INSTYTUCJONALNEJ (tzw. macierzystej, szkoły przyjaznej edukacji domowej)**, w kontekście udziału dziecka w warsztatach, zajęciach przygotowujących do egzaminów klasyfikacyjnych i konsultacjach z nauczycielami, stanowiła kolejne miejsce urzeczywistniania edukacji domowej.
- Dla dziecka realizującego obowiązek szkolny w formie edukacji domowej w **LEŚNEJ UNSCHOOLINGOWEJ GRUPIE** przestrzenią urzeczywistniania edukacji domowej będą **zabudowania i obszary leśno-łąkowe należące do podwarszawskiej SZKOŁY DEMOKRATYCZNEJ**. Udział w grupie unschoolingowej będzie zakładał stacjonarne pobyty dziecka, kilka razy w tygodniu, w outdoorowych przestrzeniach szkoły demokratycznej.

5. Urzeczywistnianie wartości w oporowo-emancypacyjnym procesie podejmowania edukacji domowej

Okres realizacji obowiązku szkolnego i nauki w formie edukacji domowej okazał się dla wszystkich rodzin wyjątkowym doświadczeniem. Rodzice podjęli krytyczną refleksję, czym jest edukacja domowa i na podstawie wspólnych rodzinnych doświadczeń stworzyli własne subinwersy znaczeń tej edukacyjnej alternatywy. Edukacja domowa okazała się pretekstem do krytycznych podsumowań okresu szkolnej edukacji dzieci oraz nieuchronnych jej porównań, okazją do wypracowywania i wdrażania nowych metod poszukiwania i konstruowania wiedzy, ale także okresem zacieśniania więzi rodzinnych i wzajemnego poznawania się rodziców i dzieci.

Analizując sensy i znaczenia nadawane przez rodziców oporowo-emancypacyjnemu procesowi podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci, wyodrębniłam kilka istotnych wartości, do których systematycznie nawiązywali i do których wracali, także w kontekście etapu urzeczywistniania edukacji domowej.

To właśnie wartości, rozumiane jako wszystko to, co subiektywnie ważne, upragnione, niezbędne, darzone szacunkiem i uznaniem (Kupisiewicz Cz. i Kupisiewicz M., 2009, s. 189), nadawały sens działaniom rodziców i dzieci, gdyż „bez względu na to, z jakiej perspektywy będziemy próbowali dociec istoty wartości, są one obecne w naszym życiu i nadają mu sens” (Piecuch, 2015, w: Furmanek i Długosz, 2015, s.13).

Urzeczywistnianie wartości jawiło się w relacjach rodziców jako świadomy proces

wyboru indywidualnej drogi postępowania w dochodzeniu i osiągnięciu założonych celów (Piecuch, 2015, w: Furmanek i Długosz, 2015, s.13), potencjalnie krótkoterminowych lub długoterminowych- wyboru edukacji domowej. Sposobem urzeczywistniania wartości było zapewnienie dziecku, w ramach homeschoolingu, odpowiedniej przestrzeni do ujawnienia podmiotowości oraz odkrycia własnego indywidualnego sposobu doświadczania świata. W edukacji domowej dziecko stawało się więc podmiotem doświadczającym świata na swój własny, unikalny sposób. Uwalniało się od zewnątrzsterownej, przedmiotowej (bo podlegającej doświadczaniu) szkolnej roli ucznia. Rodzice, jako nauczyciele i tutorzy dziecka w edukacji domowej, zaczęli rozumieć, iż bezwarunkowa akceptacja i uznanie podmiotowości dziecka (Śliwerski, 2000) jest warunkiem niezbędnym do ujawnienia się i rozwoju jego potencjałów uzdolnień i zainteresowań. **W analizowanych wywiadach, w kontekście oporowo-emancypacyjnego procesu podejmowania edukacji domowej, pojawiła się więc bardzo ciekawa perspektywa postrzegania wychowania rozumianego jako wprowadzanie dzieci w życie wartościowe.**

Miarą wartości jest ich treść (Śliwerski, 2000, s.13). Rodzice, niezależnie od **rozumienia swojej roli we wspieraniu edukacji dziecka**, szczególne znaczenie i wagę w procesie podejmowania decyzji o edukacji domowej przypisywali **kategorii czasu, jako wartości w edukacji oraz podmiotowości dziecka**. Obie te wartości rodzice wymieniali zarówno w kontekście edukacji szkolnej, jak i edukacji domowej, co w rezultacie pozwoliło mi na porównanie znaczeń, jakie rodzice nadają tym wartościom w zależności od formy realizacji obowiązku szkolnego. W perspektywie edukacji szkolnej rodzice odnosili się krytycznie do kwestii czasu zawłaszczanego i źle zarządzanego przez szkołę oraz podkreślali przedmiotową, a nie podmiotową pozycję dziecka w systemie oświatowym. W kontekście edukacji domowej, rodzice zwracali uwagę na istotność organizowania środowiska edukacyjnego dziecka jako przestrzeni ujawniania **podmiotowości**: osiągnięcia przez dziecko **samoregulacji**, pojawienia się **motywacji samoistnej, pozytywnej samooceny**, przejmowania odpowiedzialności za swoją edukację oraz budowania własnej **tożsamości**. Swoją wychowawczą rolę rodzice **rozumieli jako utwierdzenie dziecka w samokształceniu, samorealizacji oraz samowychowywaniu**.

5.1 Czas jako wartość w szkole i edukacji domowej

Czas w procesie podejmowania edukacji domowej dla swojego dziecka, był istotną wartością, do której nawiązywali rodzice w różnych kontekstach: począwszy od **czasu szkolnego dzieci** (spędzanego przez dziecko w szkole) i **czasu szkolnego rodziców** (poświęcanego przez rodziców na aktywności związane ze szkołą ich dzieci), poprzez **czas rodzinny**, rozumiany jako czas dziecka spędzany wspólnie z rodzicami, na **czasie w edukacji domowej oraz czasie wolnym** kończąc.

Czas wolny jest funkcją technologii i rodzaju społecznych form życia (Plenković, Hadzić i Plenković, 2008, w: Furmanek, 2008, s.60) - człowiek w miarę doskonalenia swojej pracy poświęca jej coraz mniej czasu, na rzecz realizowania własnych zainteresowań, podejmowania nowych przedsięwzięć, otwierania horyzontów, tworzenia, i odpoczynania. Dlatego ważnym czynnikiem pracy, jako systemu uświadomionych czynności, które prowadzą do określonego celu, jest jej efektywność. Czas wolny z kolei to działania swobodne, które nie są działaniami przymusowymi; mogą, ale nie muszą stanowić wstęp do działań twórczych i procesów pracy- z natury więc przyjmują progresywną lub regresywną formę. Rodzice rozumieli, iż w kontekście efektywnego, wartościowego wykorzystania czasu wolnego, niezmiernie istotne jest zadbanie o progresywny, prorozwojowy charakter działań swobodnych, tak by przekształciły się w twórcze formy aktywności lub pracę.

Fundamentalną istotą czasu wolnego jest byt człowieka, działania swobodne przyczyniają się do nadawania życiowych sensów, które z kolei można rozważać w kategoriach celów i ideałów, będących istotnym naturalnym ludzkim dążeniem do samorozwoju, podstawowym kryterium wartościowania ludzkich działań i związanych z nimi treści, form czy metod. Poszukiwania ideału są więc naturalnie wpisane w ludzki byt, a jego najwyższą formą jest wolność, także w kontekście swobody realizowania założonych celów.

Czas szkolny dzieci i czas szkolny rodziców oraz czas w edukacji domowej określam jako czas pracy, czas rodzinny traktuję jako jedną z form realizacji czasu wolnego. W poniższym zestawieniu porównałam czas pracy oraz czas wolny zarówno w kontekście szkoły, jak i w kontekście edukacji domowej.

➤ **CZAS PRACY I CZAS WOLNY W OKRESIE PANDEMII**

CZAS PRACY W SZKOLE	CZAS PRACY W EDUKACJI DOMOWEJ
<p>➤ Konieczność codziennego poświęcania czasu rodzinnego na naukę zdalną swoich dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - konieczność pomocy w komunikowaniu się online z nauczycielami i obsłudze aplikacji (w3, w12) -konieczność bieżącej intensywnej pomocy dziecku w nadrabianiu zaległości w nauce, wspólnym odrabianiu lekcji i raportowaniu skanów prac domowych do szkoły (w3, w12, w9) <p>➤ Czas nauki zdalnej był nieefektywny:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rodzice musieli asystować dzieciom, które nie radziły sobie z nauką zdalną (w12) - zamiast skupiać się na toku zajęć, dzieci grały ze sobą w gry komputerowe lub komunikowały się na czatach (w10) -dzieci tracił stopniowo motywację do nauki (w7, w4, w10, w13) <p>➤ Nadmiar czasu spędzanego przed monitorem komputera rodzice postrzegali jako czynnik wpływający negatywnie na koncentrację uwagi oraz zdrowie</p>	<p>➤ poświęcenie czasu na nauczanie dziecka było świadomym wyborem rodziców nauczycieli oraz rodziców tutorów, czas wspólnej nauki z dziećmi był okazją dla rodziców do bliższego poznania predyspozycji i potencjału intelektualnego dziecka.</p> <p>➤ Dzieci uczyły się efektywnie wykorzystywać czas poświęcony nauce (w5)</p> <p>➤ Uczenie się na „fali życia” pozwoliło połączyć czas pracy z czasem wolnym (w 1, w12)</p>

psychiczne i fizyczne dzieci(w10)	
CZAS WOLNY –realizowanie obowiązku szkolnego i nauki w W SZKOLE	CZAS WOLNY- realizowanie obowiązku szkolnego i nauki w EDUKACJI DOMOWEJ
Rodzice zauważali, że dziecko nie ma czasu wolnego, by rozwijać swoje pasje	Edukacja domowa dawała możliwość zapewnienia dziecku optymalnych godzin na wypoczynek i pasje.(np. w7,w8, w10) Czas rodzinny jako wspólne spędzanie czasu rodziców i dzieci, niezwiązane z nauką, przyczyniło się do: <ul style="list-style-type: none"> • zacieśnienia więzi rodzinnych i dostosowania codziennego życia rodziny do potrzeb dziecka (w6, w9) • rozwinięcia u dziecka postrzegania siebie przez pryzmat bycia członkiem rodziny oraz pojawienia się odpowiedzialności za członków rodziny (w6)

CZAS PRACY I CZAS WOLNY W POZAPANDEMICZNYM OKRESIE

CZAS PRACY W SZKOLE – konieczność podporządkowywania się (w 13)	CZAS PRACY W EDUKACJI DOMOWEJ - wolność zarządzania czasem (w14, w 16, w 20) - „zarządzanie energią a nie czasem” (w20) - czas na realizację postawionych celów
<p>➤ <u>czas spędzony w szkole przez dzieci jest nieefektywny:</u></p> <p>- wypełniony przekazywaniem wiedzy, a nie ćwiczeniem umiejętności;(w8)</p> <p>- wypełniony natłokiem bieżących obowiązków, z których dzieci nie mają czasu się wywiązać, pomimo wysokich kompetencji i umiejętności (w20)</p> <p>-szkoła „zabija czas” oferując zastępstwa i odwołując lekcje (w16)</p> <p>➤ szkoła zawłaszcza czas rodzinny (w20)</p> <p>➤ <u>rodzice muszą poświęcać swój czas na pomoc dziecku w nauce, ponowne tłumaczenie dziecku lekcji już przerabianych w szkole i odrabianiu prac domowych (w4,8,13)</u></p>	<p>➤ <u>Rodzice świadomie poświęcali czas na edukację i wychowanie dziecka:</u> (nauczyciele, tutorzy, nauczyciele/tutorzy)</p> <p>➤ <u>Rodzice mieli możliwość dostosowania rytmu życia rodziny do czasu nauki dziecka</u></p> <p>➤ Rodzice zapewniali dzieciom zróżnicowaną czasoprzestrzeń do nauki (dom rodzinny, miejsce spotkań w kooperatywach, szkoła demokratyczna, szkoła macierzysta, mini-szkoła)</p> <p>➤ <u>Wynikiem efektywnego zarządzania czasem pracy przez dzieci była większa ilość czasu rodzinnego (czas rodzinny jako nagroda za efektywne zarządzanie czasem-(w 8)</u></p>
CZAS WOLNY –realizowanie obowiązku szkolnego i nauki W SZKOLE	CZAS WOLNY- realizowanie obowiązku szkolnego i nauki w EDUKACJI DOMOWEJ
<p>➤ Rodzice zauważali, że <u>dziecko nie ma czasu wolnego, by rozwijać swoje pasje</u> (w 2, 4, w</p>	<p>1. <u>Swobodne dysponowanie czasem, wolność planowania czasu w edukacji domowej</u></p>

<p>7, w 12, w 13, w 16,w18, w 19, w 20,)</p> <p>➤ Rodzina nie ma czasu wolnego w rozumieniu czasu rodzinnego (w4,w13,w15-21)</p>	<p>pozwalalo na zapewnienie <u>dziecku</u> <u>optymalnych godzin czasu</u> <u>wolnego-</u> na WYPOCZYNEK I PASJE.(w4, 7,8,)</p> <p>2. CZAS RODZINNY- wspólne spędzanie czasu rodziców <u>i</u> <u>dzieci:</u></p> <p>➤ jako wynik efektywnego zarządzania czasem pracy u dzieci, jako nagroda za efektywne zarządzanie czasem nauki przez dziecko (w8)</p> <p>➤ jako czas urzeczywistniania wartości</p> <p>➤ jako czas pracy (nauki) (w13)</p>
---	--

➤ **EFEKTYWNE WYKORZYSTANIE CZASU W EDUKACJI DOMOWEJ – rekonstrukcja rozumienia kryteriów sukcesu i porażki efektywnego wykorzystania czasu**

Sukces w obszarze efektywnego wykorzystania czasu w edukacji domowej	Porażka w obszarze efektywnego wykorzystania czasu w edukacji domowej
<p>➤ optymalne wykorzystanie czasu rodzinnego na pracę i czas wolny, „zarządzenie energią a nie czasem” (w7, w8, w11,w19, w20)</p> <p>➤ organizacja czasu pracy i czasu wolnego zgodne z zegarem biologicznym dziecka (w8)</p> <p>➤ organizacja czasu pracy i czasu wolnego zgodnie ze stylem życia</p>	<p>➤ trudność z oceną ilości czasu, którą trzeba poświęcić na przygotowania do egzaminu klasyfikacyjnego (w2)</p> <p>➤ trudność z organizacją czasu nauki dziecka i pogodzenia go z pasjami dziecka (w2)</p> <p>➤ brak czasu wolnego dla rodziców, w związku z koniecznością</p>

<p>rodziny i potrzebami jej członków (wszystkie wywiady)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ zapewnienie dziecku czasu wolnego na realizację pasji (w 7, 13, 14, w 15, 16, 17, 18, 20) ➤ zapewnienie dziecku odpowiedniej czasoprzestrzeni do urzeczywistniania wartości 	<p>poświęcania czasu dziecku w edukacji domowej (w13)</p>
---	---

Czas spędzany w szkole, zarówno w okresie zdalnego nauczania w trakcie pandemii, jak i w czasie pozapandemicznym, rodzice oceniali jako nieefektywny. Podkreślali, że **szkoła zawłaszcza zarówno czas rodziców, jak i czas dzieci**.

Oceniali czas nauki zdalnej jako nieefektywny, źle wykorzystany i demotywujący do nauki. Rodzice zmuszeni byli codziennie asystować dzieciom, które nie radziły sobie z nauką zdalną, a pomoc dotyczyła: wspólnego odrabiania i raportowania do nauczycieli prac domowych, ponownego tłumaczenia tematów wcześniej przerabianych na zajęciach on-line, organizowania środowiska nauki zdalnej. Nadmiar czasu spędzanego przed monitorem komputera rodzice postrzegali jako czynnik wpływający negatywnie na koncentrację uwagi oraz zdrowie psychiczne i fizyczne dzieci, które zamiast skupiać się na toku zajęć, grały lub komunikowały się na internetowych czatach.

Również jako bezproduktywny, rodzice oceniali czas spędzony w szkole w czasie pozapandemicznym. Uważali, że był to czas wypełniony przede wszystkim próbami przekazywania wiedzy przez nauczycieli i egzekwowania pamięciowego przyswojenia przez dzieci treści podstawy programowej, przy braku wsparcia obszaru emocyjnego i społecznego dzieci. Ubolewali nad brakiem ćwiczenia umiejętności i praktycznego wykorzystania wiedzy. Podkreślali, iż natłok bieżących obowiązków szkolnych sprawia, że pomimo wysokich kompetencji i umiejętności, dzieci nie mają czasu wywiązać się ze wszystkich zobowiązań wobec szkoły, przez co edukacja uczniów staje się chaotyczna, fragmentaryczna, pozbawiana głębszej refleksji i poczucia sensu. Szkoła z jednej strony obciąża dzieci przeładowanymi treściami programów nauczania, z drugiej - „zabija czas”, oferując zastępstwa lub odwołując lekcje z uwagi na problemy organizacyjne.

Rodzice, wspominając i oceniając okres realizowania obowiązku szkolnego i nauki przez swoje dzieci, zgłaszali **dotkliwy brak czasu wolnego** oraz **problem z zawłaszczaniem czasu rodzinnego przez szkołę**. Rodzice czuli **głęboki dyskomfort z powodu konieczności poświęcania czasu rodzinnego i podporządkowania się szkolnym harmonogramom**, zgłaszali **sprzeciw wobec modelu życia rodzinnego organizowanego „pod dyktando szkoły”**. Z drugiej strony mieli **silną potrzebę spędzania z dziećmi wartościowego czasu, organizowanego według własnych zasad, potrzeb i systemów wartości**. **Podjęcie edukacji domowej stwarzało rodzinom czasoprzestrzeń do zaspokajania wcześniej sformułowanych potrzeb**.

Podsumowując sensy i znaczenia, jakie rodzice nadawali kategorii „**czas w edukacji domowej**”, był to przede wszystkim czas realizacji uświadomionych wcześniej celów, a więc czas urzeczywistniania wartości, które były dla rodziców istotne i nadawały sens rodzinnemu życiu. Czasem urzeczywistniania wartości był **czas rodzinny**, jako czas realizowania się w roli rodzica, nauczyciela i tutora, czas nauki przejmowania odpowiedzialności za edukację i radzenia sobie z porażkami, czas transmisji rodzinnych tradycji, etycznych zasad i światopoglądu, czas budowania i odbudowywania relacji wewnątrzrodzinnych, czas na właściwe i optymalne zaopiekowanie się specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi dziecka. Wspólne rodzinne spędzanie czasu przyczyniło się do zacieśnienia więzi rodzinnych i dostosowania codziennego życia rodziny do indywidualnych potrzeb dziecka. **Czas rodzinny w edukacji domowej** rozumiany był jako:

- **wynik („nagroda za...”) efektywnego zarządzania czasem nauki przez dzieci**, które przejmują odpowiedzialność za własną naukę, uczą się samodzielnie regulować balans pomiędzy czasem nauki i czasem wolnym, zaczynają rozumieć zależność pomiędzy efektywnym uczeniem się, a ilością czasu wolnego;
- **wspólna nauka rodziców i dzieci** –w modelu tzw. „szkoły w domu”,
- **czas uczenia się „na fali życia”**- szczególnie w przypadku dzieci w wieku wczesnoszkolnym, dla których spędzanie czasu z rodzicami w domu, na wycieczkach, wyjazdach, wyjściach do muzeów, teatrów, stanowiły źródło wiedzy
- **czas budowania relacji wewnątrzrodzinnych**

Konsekwencją wspólnie spędzanego rodzinnego czasu było rozpoczęcie u dzieci procesu zmian w zakresie pojęcia własnej osoby i jej rozróżnienia na „ja publiczne” i „ja prywatne”

(Schaffer, 2018, s.338), związane z przyjmowaniem nowej roli odpowiedzialnego członka rodziny, roli abstrahującej od społecznej roli ucznia. Dzieci uwolnione od szkolnej presji i zewnątrzsterowności, w edukacji domowej zaczynały mieć wpływ na codzienną rzeczywistość, gdyż funkcjonowały w czasoprzestrzeniach sprzyjających ujawnieniu się ich podmiotowości, stawały się osobami refleksyjnie doświadczającymi świata i mającymi realny wpływ na swój codzienny harmonogram.

Czas w edukacji domowej silnie powiązany był w relacjach rodziców z kwestią **swobody i wolności zarządzania energią dziecka**, rozumiany był jako „odpowiedni czas”, odpowiedni moment na podjęcie określonych aktywności: nauki, rozwoju zainteresowań, wypoczynku, twórczości. Rodziny w edukacji domowej przypisywały istotne znaczenie **wolności zarządzania czasem**, co pozwalało na stwarzanie i inspirowanie przez rodziców odpowiednich motywów u dzieci do pożądanego społecznie (i zarazem akceptowanego przez rodziców), spędzania wolnego czasu, poprzez kształtowanie ich postaw i systemu wartości. Wolność zarządzania czasem pracy (nauki) i czasem wolnym w edukacji domowej była wymieniana jako główna zaleta tej formy realizacji obowiązku szkolnego i nauki. Rodzice dostrzegali szanse, jakie daje w tym względzie edukacja domowa, zapewniając dziecku **czas wolny na realizowanie i zgłębianie pasji**, by przyspieszyć w ten sposób rozwój osobowości dziecka (Furmanek, 2008, s.150).

W obszarze efektywnego wykorzystania czasu, rodzice z Kategorii 1 zgłaszali trudności związane codziennym planowaniem czasu w edukacji domowej: z przewidywaniem ilości czasu, który trzeba poświęcić na przygotowania do egzaminu klasyfikacyjnego czy z pogodzeniem czasu nauki dziecka z jego pasjami. Były to relacje rodziców-nauczycieli, którzy wcześniej nie planowali edukacji domowej, a nauczanie domowe było nowym doświadczeniem, niepoprzedzonym refleksjami. W Kategorii 2 rodzina zgłosiła problem braku czasu wolnego dla rodziców, w związku z koniecznością poświęcania czasu dziecku w edukacji domowej. W Kategorii 3 rodzice nie zgłaszali żadnych problemów w omawianym obszarze. Prawdopodobnie czynnikiem decydującym o nadawaniu przez rodziców negatywnych znaczeń organizacji czasu w edukacji domowej było posiadanie lub nie wcześniejszych doświadczeń w homeschoolingu. Rodziny, które dopiero zaczynały przygodę z edukacją domową, były na etapie organizowania środowiska edukacyjnego dla swojego dziecka, reorganizacji życia rodzinnego i „odszkolnienia”, a rodziny pozostające w edukacji domowej od kilku lat lub te, w których dzieci nigdy do szkoły nie chodziły, funkcjonowały w zorganizowanej

wcześniej, latami wypracowywanej i „oswojonej” rodzinnej czasoprzestrzeni (edukacji domowej).

5.2.Podmiotowość dziecka w szkole i w edukacji domowej

Wartością wychowania jest wprowadzanie dziecka na drogę refleksyjnego poszukiwania życiowych prawd po to, by umożliwić mu samodzielne kreowanie własnej przyszłości (Śliwerski, 2000). Problem człowieczeństwa w jego wymiarze podmiotowym, kształtowanie podmiotowego bytu dziecka, to centralna kwestia edukacji (Bałachowicz i Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 54).

Według Bogusława Śliwerskiego **przedmiotem oddziaływań wychowawczych nie powinna być osobowość wychowanka, ale jej świadoma aktywność, zachowania, przeżycia (Śliwerski, 2000)**. Wychowanie więc powinno zakładać nasycenie procesu wychowawczego takimi czynnościami, które wynikają z własnej inicjatywy dziecka, a nie z polecenia, rozkazu czy presji zewnętrznej. Tak definiowany proces wychowawczy wymaga **bezwarunkowej akceptacji podmiotu, zaufania dziecku, traktowania jako osoby, która naturalnie dąży do odnalezienia sensu życia poprzez samorozwój, samodoskonalenie, samorealizację i samokształcenie.**

Samorozwój, jako wzmacnianie szans własnego rozwoju, wymaga **samopoznania i samoakceptacji (Furmanek, 2019, s.143)**. Tożsamość jednostkową budujemy przez całe życie (Giddens, 2012, s.52), ale do jej prawidłowego konstruowania niezbędne jest poczucie posiadania wpływu na własne życie, gdyż tak naprawdę tworzymy i określamy siebie sami na drodze autorefleksji. Uzasadnionym więc stwierdzeniem jest, iż idealnym celem wychowania jawi się moment przejścia odpowiedzialności przez wychowanka za swoje życie, samoodpowiedzialność, przy zachowaniu odpowiedniej troski o relacje z bliskimi osobami.

Czy instytucja szkoły, której zadaniem jest edukacja i wychowanie dzieci, liczy się z uczniem jako podmiotową wartością? Czy stwarza warunki do samorealizacji, czy podporządkowuje empiryczną rzeczywistość szkolną osobowym wartościom dzieci? Sensy i znaczenia, jakie rodzice nadają w wywiadach podmiotowości dziecka w szkolnej instytucji wyraźnie ukazują szkołę jako instytucjonalny „gorset” formowania jednostek (Bałachowicz i Witkowska-Tomaszewska, 2015, s.27). **Socjalizacja wtórna** dziecka w szkole (Giddens i Sutton, 2014, s.84) jawi się w wypowiedziach rodziców jako mechanizm wpisywania w instytucjonalną, sztucznie wykreowaną, nieprzystawalną do

życia rzeczywistość, która przekształca dziecko w biernego, zewnątrzsterownego, uzależnionego od ocen, bezrefleksyjnego, posiadającego niską samoocenę ucznia. Socjalizacja wtórna jawi się w wypowiedziach rodziców jako forma transmisji oczekiwań społeczno-politycznych kierowanych do uczniów- przyszłych pełnoprawnych obywateli (Giddens i Sutton, 2014, s.180). Podmiotem umiejscawiającym ucznia w strukturach szkolnych jest nauczyciel, transmitujący zarówno szkolne, jak i państwowe ideologie. W relacjach rodziców nauczyciele nie posiadają i nie dążą do uzyskania holistycznego portretu dziecka, postrzegają dziecko przez pryzmat społecznej roli ucznia i wyników pomiaru efektów kształcenia związanych z realizacją podstawy programowej. Permanentne ocenianie, nawet w klasach wczesnoszkolnych, implikuje zewnątrzsterowne postawy uzależnienia motywacji do nauki od ocen nauczyciela. Stałe ocenianie i porównywanie dzieci, dzielenie według ocen na „tych lepszych i gorszych” powoduje stygmatyzowanie, napiętnowanie i „segregowanie” uczniów. Na bazie ocen i symboli, będących formą informacji zwrotnej od nauczycieli, dziecko definiuje siebie i tworzy autorefleksję, będącą podstawą samooceny, która z kolei leży u podstaw budowania motywacji do działania, poczucia sprawstwa i pewności siebie. Szkoła nie zaspokaja potrzeb dzieci uzdolnionych w obszarach innych poznawczym. Poczucie nieakceptacji i niezrozumienia przez nauczycieli zainteresowań pozaszkolnych dziecka prowadzi do nieadekwatnych osiągnięć szkolnych i wycofania uwagi podczas zajęć lekcyjnych. Nauczyciele nie zawsze respektują prawo dziecka do informacji - dzieci są diagnozowane w szkole nawet bez wiedzy i przyzwolenia rodziców. W odczuciu rodziców, szkoła nie udziela dzieciom konstruktywnych informacji o znaczeniu błędów w procesie uczenia się, a dzieci odczuwają dotkliwy brak przyzwolenia na ich popełnianie. Procesy nauczania zdominowane są przez szkolną kulturę nieakceptacji błędów, a takie podejście zaburza właściwą samoocenę dziecka w zakresie przekonania o swoich zdolnościach, powodzeniu, znaczeniu i wartości (Schaffer, 2018, s.339). **Niska samoocena** dzieci odnośnie kompetencji szkolnych, wzmocniana jest dodatkowo przez przewagę oceniania przez nauczycieli pamięciowego przyswajania wiedzy, nad ocenianiem rozumienia i wykorzystania wiedzy w praktyce. W przypadku dzieci ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi rodzice zgłaszali bierność nauczycieli wobec symptomów świadczących o specyficznych problemach w nauce, brak wiedzy nauczycieli z zakresu specyfiki szkolnego funkcjonowania dzieci z grupy ryzyka dysleksji oraz nierespektowanie wytycznych opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznych odnośnie pracy z dzieckiem z dysleksją. Taka sytuacja powoduje

zaległości dzieci w nauce, problemy związane z brakiem motywacji do nauki, obniżenie samooceny w obszarze społecznej akceptacji (Schaffer, 2018, s.339) oraz syndrom nieadekwatnych osiągnięć w nauce (Limont, 2016, s.251). Brak wsparcia potrzeb dziecka wynikających z dysleksji, czyli przede wszystkim brak właściwej diagnostyki i indywidualizacji pracy, powodował u dzieci zaburzenia natury emocjonalno-społecznej. Kolejnym tematem podejmowanym przez rodziców to brak wsparcia dzieci wymagających systematycznej terapii sensorycznej, z uwagi na brak przygotowania szkół w tym zakresie pod względem lokalowym i kadrowym. Tradycyjny system ławkowo-tablicowy uniemożliwia wdrożenie ćwiczeń sensorycznych oraz zaspokojenie naturalnych potrzeb dzieci, u których dominuje kinestetyczno-ruchowy sposób uczenia się. Rodzice piętnowali także brak wsparcia przez nauczycieli wewnątrzklasowych relacji rówieśniczych i potęgujące się wraz z wiekiem poczucie anonimowości u dziecka. W opinii rodziców nauczyciele nadmiernie skupiają się na dydaktycznej pracy z dziećmi, pomijając kwestie relacji rówieśniczych, umiejętności społecznych i integracji. W odczuciu rodziców, w większych szkołach dziecko traci poczucie tożsamości, jest anonimowe, dlatego problemy psychiczne lub te związane z przemocą nie są dostrzegane na tyle wcześnie, by zapobiec potencjalnym psychicznym kryzysom. Szkoły nie wzbudzają zaufania rodziców w kontekście wspierania dzieci będących w poważnym kryzysie psychicznym. Rodzice uważali, iż kryzys psychiczny dziecka wymaga odseparowania go od dotychczasowego, opresyjnego środowiska szkolnego, które może być potencjalnym źródłem negatywnych bodźców i doświadczeń.

Rodzice, decydując się na edukację domową, bazowali czasami na własnych szkolnych wspomnieniach dotyczących sytuacji **przewlekłego stresu szkolnego lub szkolnej fobii**, starając się chronić swoje dzieci przed podobnymi doświadczeniami. Opowiadając o **przypadkach szkolnej przemocy**, rodzice odnosili się również do doświadczeń swoich dzieci. Uważali, że **nauczyciele nie rozmawiają z dziećmi o przemocy, nie radzą sobie z przypadkami zgłaszanej przemocy rówieśniczej, nie posiadają wystarczającej wiedzy o sposobach rozwiązywania problemów i konfliktów szkolnych**. Z powodu braku odpowiednich kompetencji i umiejętności w obszarze rozwiązywania rówieśniczych konfliktów, **bierna lub nieadekwatna reakcja nauczycieli na przemocowe zjawiska w szkole buduje wśród uczniów postawę biernej tolerancji wobec przemocowych zachowań i jest przyczyną eskalacji przemocy**. Rodzice oczekują od nauczycieli pomocy w rozwiązywaniu konfliktów rówieśniczych w szkole.

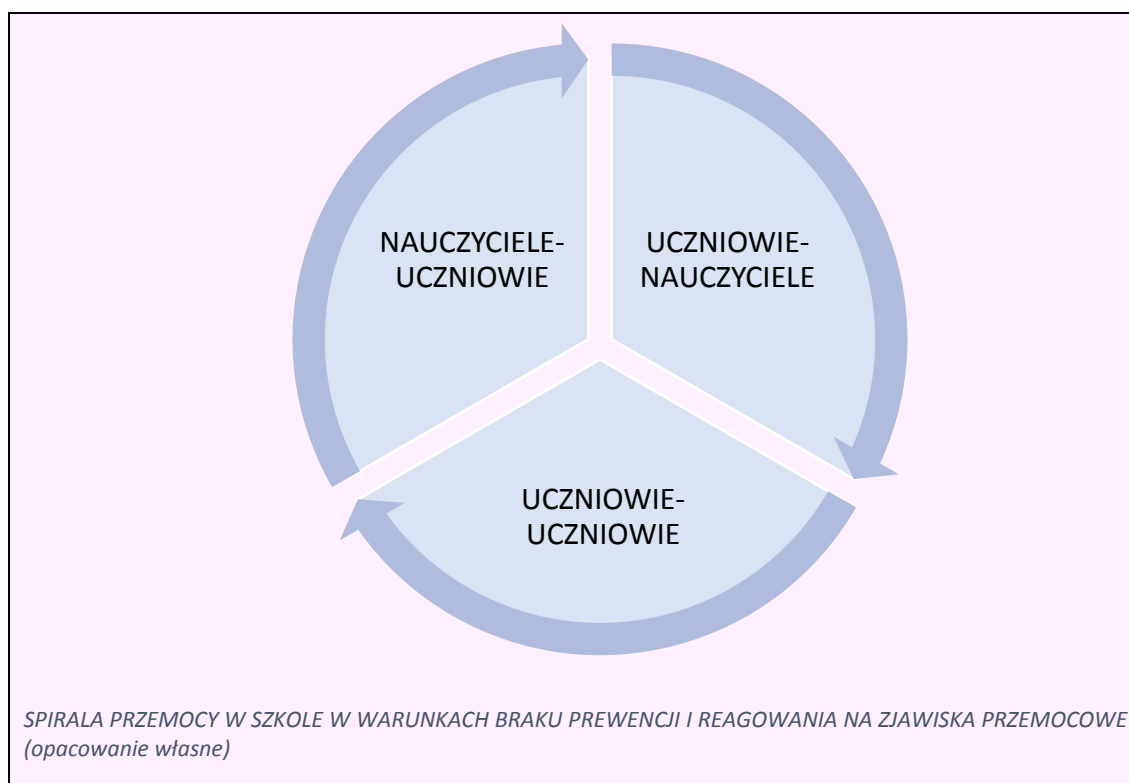
W ich obserwacji szkoła nie pomaga dzieciom i nie uczy ich właściwego rozwiązywania problemów, pozostawia dziecko samo z problemem, a czasami wręcz uczy nieadekwatnych reakcji na przemocowe zachowania.

Bierność szkoły lub nieadekwatne reakcje szkoły wobec przemocy powodują **powstawanie mechanizmu spirali przemocy** - sytuacji, w której wobec braku lub w przypadku nieadekwatnej reakcji na zjawiska o podłożu przemocowym w szkole, **powstaje milczące przyzwolenie na przemocowe zachowania (dotyczy zarówno przemocy werbalnej, jak i fizycznej)**. **Skutkiem spirali przemocy jest wykazywanie zachowań przemocowych przez wszystkie grupy aktorów szkolnych wobec siebie nawzajem: zarówno uczniów jak i nauczycieli.**

W analizie wywiadów pojawiła się sytuacja związana z przemocą w szkole, która obnażyła patologiczne schematy reagowania rodziców na sygnały świadczące o przemocy ze strony nauczyciela. Były to schematy chroniące sprawcę przemocy, które pozwoliły mi na sformułowanie wniosku, iż w niektórych sytuacjach:

- rodzice nie ufają dzieciom, chroniąc dorosłego sprawcę przemocy
- rodzice relatywizują sygnały o przemocy zgłaszane przez dzieci
- rodzice wychowują dzieci do posłuszeństwa i uległości- nie respektując prawa dziecka do posiadania własnego zdania i własnej wersji wydarzeń

W warunkach braku prewencji i reagowania na przemoc w szkole powstaje **zjawisko spirali przemocy**.



Schemat 33. Opracowanie własne według: Wojciszke, Bogdan. *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. 2006, (s.370).

Rodzice widzieli potrzebę wsparcia indywidualnych edukacyjnych i rozwojowych potrzeb dziecka oraz dowartościowania i wzmocnienia umiejętności i zdolności ujawniających się w życiu pozaszkolnym dziecka. Konstruując swoje krytyczne refleksje dochodzili do wniosku, iż **współczesna szkoła nie spełniła pokładanych w niej nadziei i nie zaspokoila uświadomionych przez rodziców potrzeb dzieci, a wręcz, z uwagi na liczne bariery prawne, organizacyjne, kadrowe i formalne- spowolniła lub wręcz uniemożliwiła optymalny rozwój dzieci.** Rodzice duże znaczenie przypisywali **motywacji** dziecka do nauki. Zauważali znaczny spadek motywacji wewnętrznej i zapału do nauki podczas pandemii, a odnosząc się do czasów pozapandemicznych wspominali o zewnątrzsterowności i bierności dziecka w kontekście inicjowania aktywności edukacyjnych oraz całkowitym podporządkowaniu motywacji dziecka szkole. **Motywację samoistną (Kozłowski, 2012, s.11)**, wewnętrzną, będącą źródłem satysfakcji i przyjemności, uznawali za pożądany fundament samooceny dziecka i niezbędny element budowania samodzielności dziecka i przejmowania przez nie odpowiedzialności za własną edukację. **To właśnie przechodzenie od kontroli zewnętrznej, sprawowanej przez otoczenie ku regulacji wewnętrznej, czyli ku samoregulacji (Vasta, Haith i Miller, 1995, s.546), rodzice uznawali za jedno z najważniejszych osiągnięć rozwojowych dziecka.** Rodzice dostrzegali zależność motywacji do nauki oraz stopień

zaangażowania dziecka w aktywności szkolne od stopnia uwewnętrznienia przez dziecko społecznych norm i oczekiwań, co w istotny sposób wpływa na poczucie wartości, będącej składnikiem samooceny dziecka. I tak rodzice w Kategorii 1 zauważali u dzieci niski stopień akceptacji „ja w (nowej) roli („zdalnego”) ucznia” (Vasta, Haith i Miller, 1995, s.532), który spowodował wyraźny spadek motywacji do nauki i pozorowanie udziału w zajęciach zdalnych. We wszystkich kategoriach spadek motywacji dzieci do nauki związany był z brakiem respektowania w szkole ich indywidualnych potrzeb: edukacyjnych, w tym specyficznych, niespecyficznych i wynikających z uzdolnień, potrzeb fizjologicznych (potrzeba odpoczynku, snu i jedzenia); potrzeby bezpieczeństwa funkcjonowania w środowisku szkolnym, potrzeby przynależności do grupy rówieśniczej, potrzeby szacunku i uznania (bycia zrozumianym, wysłuchanym, zauważonym i docenionym za starania) oraz potrzeby samorealizacji. **Potrzeba samorealizacji dziecka odnosząca się do obszarów zainteresowań pozaszkolnych, w opinii rodziców jest przez instytucję szkolną ignorowana, niespektowana, niezrozumiana, a czasem wręcz napiętnowana przez nauczycieli.**

podmiotowość dziecka w szkole	podmiotowość dziecka w edukacji domowej
<p>Kategoria 1 –</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nauczyciele nie mają holistycznego obrazu dziecka, nie znają jego pozaszkolnych zainteresowań ➤ Nauczyciele postrzegają dziecko przez pryzmat społecznej roli ucznia i wyników pomiaru efektów kształcenia związanych ze szkolnymi przedmiotami. ➤ Dzieci gubią motywację do nauki do nauki, tracą poczucie sensu uczenia się ➤ Rodzice widzą potrzebę wsparcia, dowartościowania i wzmocnienia indywidualnych 	<p>Kategoria 1-</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dzieci w czasie edukacji domowej rozpoczęły proces budowania samoregulacji, odnoszący się przede wszystkim do obszarów: poznawczego, społecznego i prospołecznego, a także emocjonalnego. ➤ Dzieci <u>zaczęły rozpoznawać swoje własne strategie uczenia się</u>, samodzielnie planować swoją naukę, dostosowywać różne metody uczenia się do konkretnych problemów. ➤ Dzieci <u>zbudowały motywację samoistną do nauki</u>, nie tylko w

cech dziecka, umiejętności i zdolności, ujawniających się w życiu pozaszkolnym dziecka.

Kategoria 2

- Dzieci są w szkołach **permanentnie oceniane**, nawet w klasach wczesnoszkolnych, co powoduje uzależnienie ich motywacji do nauki od oceny nauczyciela.
- Stałe ocenianie i porównywanie dzieci skutkuje ich **stygmatyzowaniem i „segregowaniem” przez nauczycieli.**
- Na **bazie ocen** i symboli, będących formą informacji zwrotnej od nauczycieli, **dziecko definiuje i buduje swoją tożsamość** oraz wizję ja-uczeń, będącą podstawą samooceny, która z kolei leży u podstaw

kontekście osiągnięcia celu, jakim jest roczny egzamin klasyfikacyjny.

- Dzieci poczuły odpowiedzialność za swoją codzienną naukę, a także za domowe środowisko uczenia się.
- **Dzieci w edukacji wczesnoszkolnej zyskały czas na zabawę**
- Dzieci rozpoczynające edukację domową w trakcie pandemii zgłaszały brak bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami

Kategoria 2

- **Cechy osobowościowe dziecka, jego potencjał intelektualny, stopień optymalizacji samoregulacji** dziecka w obszarach: poznawczym, społecznym, prospołecznym i emocjonalnym, stanowią istotne kryteria sukcesu w kontekście edukacji domowej.
- Dzieci w czasie edukacji domowej rozpoczęły **proces budowania samoregulacji**, odnoszący się do obszarów: poznawczego, społecznego i prospołecznego, a także emocjonalnego.
- Dzieci **zaczęły rozpoznawać swoje własne strategie uczenia**

budowania **motywacji do działania**, poczucia sprawstwa i pewności siebie.

- **Brak wsparcia, poczucie anonimowości** wobec zaburzonej integracji grupowej spowodowanej brakami kadrowymi,
- **poczucie nieakceptacji zainteresowań pozaszkolnych** prowadzi do nieadekwatnych osiągnięć szkolnych i wycofania dziecka; może być źródłem przyszłej fobii szkolnej.
- **Brak respektowania prawa dziecka do informacji** - dzieci są diagnozowane w szkole nawet bez wiedzy i pozwolenia rodziców

DZIECKO ZDOLNE:

- **Brak holistycznego obrazu dziecka**
- **brak informacji o znaczeniu błędów w procesie uczenia się** oraz **brak przyzwolenia na popełnianie błędów**, szkolna kultura nieakceptacji błędów - zaburza konstruowanie u dzieci wizji ja-uczeń oraz ja-podmiotowa jednostka
- **Rolę ucznia nauczyciele wiążą z posiadaniem wiedzy i**

się, samodzielnie planować swoją naukę, dostosowywać różne metody uczenia się do konkretnych problemów.

- Dzieci **zbudowały motywację samoistną** do nauki, nie tylko w kontekście osiągnięcia celu, jakim jest roczny egzamin klasyfikacyjny.
- Dzieci **poczuły odpowiedzialność za swoją codzienną naukę**, a także za domowe środowisko uczenia się.
- Brak możliwości aranżowania spotkań dziecka z grupą innych dzieci w edukacji domowej w szkole macierzystej wpływało negatywnie na wdrażanie dziecka do życia społecznego.

umiejętności wyszczególnionych w podstawie programowej.

- **brak wsparcia, dowartościowania i wzmocnienia przez szkołę indywidualnych cech, umiejętności i zdolności dzieci, ujawniających się w obszarach zainteresowań niezwiązanych z życiem szkolnym.**

DZIECKO ZE SPECYFICZNYMI POTREZBAMI EDUKACYJNYMI

- Nauczyciele wykazują bierność wobec symptomów świadczących o specyficznych problemach w nauce,
- nauczyciele wykazują brak wiedzy z zakresu specyfiki szkolnego funkcjonowania dzieci z grupy ryzyka dysleksji, nie identyfikują poprawnie dzieci w grupie ryzyka dysleksji.
- nauczyciele nie respektują wytycznych poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie pracy z dzieckiem z dysleksją, co powoduje zaległości w nauce oraz problemy dziecka związane z brakiem motywacji do nauki, obniżeniem samooceny oraz nieadekwatnymi osiągnięciami w nauce.

- Brak wsparcia szkoły dla dziecka z dysleksją powoduje u dziecka zaburzenia natury emocjonalno-społecznej i błędnym rozwojem pojęcia własnej osoby- **brak indywidualizacji pracy z dzieckiem**

DZIECKO Z ZABURZENIAMI INTEGRACJI SENSORYCZNEJ

- Szkoły nie udzielają wsparcia dzieciom wymagającym systematycznej terapii sensorycznej, nie mają do tego warunków kadrowych ani lokalowych, gdyż tradycyjny system ławkowo-tablicowy uniemożliwia wdrożenie ćwiczeń sensorycznych lub zaspokojenie naturalnych potrzeb dzieci z dominującym, kinestetyczno-ruchowym sposobem uczenia się.

KATEGORIA 3

- Dzieci są **permanentnie oceniane i stygmatyzowane** przez nauczycieli, co prowadzi do nieadekwatnych osiągnięć szkolnych i budowania swojej tożsamości i samooceny na podstawie ocen i opinii nauczycieli.
- Oceniająca postawa nauczycieli wpływa na **poczucie stresu i**

KATEGORIA 3

- Dzieci w czasie edukacji domowej rozpoczęły **proces budowania samoregulacji**, odnoszący się przede wszystkim do obszarów: poznawczego, społecznego i prospołecznego, a także emocjonalnego.
- Dzieci zaczęły **rozpoznawać swoje własne strategie uczenia**

<p>niewiary we własne możliwości i potencjał.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dziecko definiuje siebie i buduje swoją tożsamość oraz wizję jauczeń, na bazie ocen i informacji od nauczycieli. ➤ Dziecko utożsamia swoją wartość i samoocenę przez pryzmat ocen szkolnych, co wpływa na motywację do działania, poczucie sprawstwa i pewności siebie. ➤ Brak wsparcia trudności dziecka w nauce ➤ Brak wsparcia trudności adaptacyjnych dziecka, ➤ Dzieci mają poczucie anonimowości w związku z zaburzoną integracją grupową, spowodowaną skupieniem się nauczycieli głównie na dydaktycznej pracy z dziećmi, stygmatyzowaniem i demotywującymi komentarzami nauczycieli, które mogą prowadzić do zaburzenia kształtowania się poczucia „własnego ja”, postaw wycofania się dziecka i społecznej bierności, efektu Golema lub syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych, może też być źródłem przyszłej fobii szkolnej. 	<p>się, samodzielnie planować swoją naukę, dostosowywać różne metody uczenia się do konkretnych problemów.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dzieci zbudowały motywację samoistną do nauki, nie tylko w kontekście osiągnięcia celu, jakim jest roczny egzamin klasyfikacyjny. ➤ Dzieci poczuły odpowiedzialność za swoją codzienną naukę, zaczęły odzyskiwać wiarę w siłę swojej sprawczości, co podniosło samoocenę.
--	--

- Rodzice bazując na **własnych szkolnych wspomnieniach dotyczących sytuacji przewlekłego stresu szkolnego**, starają się chronić swoje dzieci przez takimi doświadczeniami, decydując się na edukację domową.

DZIECKO W KRYZYSIE PSYCHICZNYM

- W większych szkołach **dziecko traci poczucie tożsamości**, jest **anonimowe**, dlatego **problemy nie są przez szkołę w dostrzegane na tyle wcześnie**, by **zapobiec potencjalnym psychicznym kryzysom**.
- **Szkoły nie wzbudzają zaufania rodziców w kontekście wspierania dzieci będących w poważnym kryzysie psychicznym**. Kryzys psychiczny dziecka wymaga odseparowania go od dotychczasowego środowiska szkolnego, które może być potencjalnym źródłem negatywnych bodźców i doświadczeń.

Źródło: opracowanie własne

Zwracając się ku edukacji domowej rodzice dostrzegali szanse zapewnienia dziecku optymalnego środowiska edukacyjno-wychowawczego, odpowiedniej czasoprzestrzeni

ujawniania podmiotowości dziecka. Rodzice widzieli potrzebę osiągnięcia przez dziecko **samoregulacji, motywacji samoistnej**- niezwiązanej z przymusem szkolnym i presją ocen, **pozytywnej samooceny**-niezwiązanej ze szkolnymi ocenami i rolą społeczną ucznia. Rodzice dostrzegali również konieczność wspierania dziecka w **przejmowaniu odpowiedzialności za swoją edukację**, poprzez zapewnienie mu czasu wolnego na odnalezienie i rozwój pasji oraz odpoczynek adekwatny do potrzeb rozwojowych. Rodzice niejednokrotnie podkreślali, że ważna była dla nich **partycypacja dzieci w podejmowaniu decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej, a także w jej urzeczywistnianiu**. Swoją wychowawczą rolę rodzice rozumieli jako utwierdzenie dziecka w samokształceniu, samorealizacji oraz samowychowywaniu, przy jednoczesnym zachowaniu rodzicielskiej kontroli („ufaj, ale kontroluj”), rozumianej:

- W obszarze edukacji– jako nauczanie dziecka, wspieranie potrzeb edukacyjnych dziecka, bycie w gotowości do pomocy w nauce, motywowanie do nauki, organizowanie środowiska edukacyjno-wychowawczego,
- W obszarze wychowania: towarzyszenie dziecku, bycie w jego świecie, troska o uporządkowanie i zrozumienie świata z respektowaniem punktu widzenia dziecka i jego własnych wartości, pomoc w zrozumieniu i uporządkowaniu własnych doświadczeń dziecka, dawanie dziecku świadectwa życia wartościowego własnym życiem i działaniem

W czasoprzestrzeniach edukacji domowej, w których rodziny funkcjonowały i z którymi wiązały nadzieję na realizację wcześniej postawionych celów, dzieci stopniowo zmieniały swoje podejście do edukacji, do postrzegania i oceny własnej osoby, do sposobów spędzania czasu wolnego. Dzieci zaczęły refleksyjnie, ale już w oderwaniu od społecznej roli ucznia, konstruować swoją tożsamość. Zaczęły odkrywać pasje i zyskały więcej czasu na ich realizację. To w jaki sposób podmiot określa i definiuje siebie, zależy od autorefleksji, od wiedzy, relacji z innymi ludźmi, którzy w istotnym stopniu wpływają na nasze życie. Konstruowanie podmiotowości dziecka odbywa się w relacjach z innymi ludźmi: rówieśniczych, rodzinnych, związanych z realizacją pasji, także w relacjach szkolnych. **Rodziny decydujące się na podjęcie domowego nauczania, zapewniały dzieciom nowe edukacyjno-wychowawcze czasoprzestrzenie edukacji domowej, które stały się przestrzeniami ujawniania i konstruowania ich podmiotowości.**

VI. WNIOSKI

(...) potrzebne są autorytety zdolne do zderzenia z tym, co dominuje, i z jego roszczeniami. (Giroux i Witkowski, 2010, s.433)

-I opór był bardzo duży przed tym, że szkoła wtargnęła w takiej ilości do naszego życia.
(wywiad 20)

Rodzice nadawali oporowo-emancypacyjnemu procesowi podejmowania edukacji domowej dla swojego dziecka sensy i znaczenia, które wynikały z negatywnej legitymizacji wtórnej instytucji szkoły na poziomie biograficznym. W toku urzeczywistniania edukacji domowej, w związku z różnymi perspektywami myślenia o edukacji i wychowaniu dziecka, o roli rodzica w edukacji dziecka oraz o celach edukacyjno-wychowawczych, rodzice tworzyli różne subinwersy znaczeń edukacji domowej. Rodzice podejmujący edukację domową dla swoich dzieci, negatywnie legitymizowali szkołę na poziomie biograficznym, traktując doświadczenia szkolne swoich dzieci, którym nadawali negatywne znaczenia, jako podstawowe kryterium budowania refleksji na temat dalszej edukacji dziecka. **Legitymizacja wtórna szkoły na poziomie biograficznym we wszystkich kategoriach była negatywna, wszystkie badane rodziny podjęły decyzję o odejściu ze szkoły i rozpoczęciu edukacji domowej.** Rodzice, w zależności od przyjętej perspektywy myślenia o edukacji dziecka i jego potrzebach, a także innych czynników wymienionych przez mnie w kontekście oporowo-emancypacyjnego procesu podejmowania edukacji domowej, nadawali kolejnym etapom tego procesu różne znaczenia i sensy.

Legitymizacja wtórna instytucji szkoły na poziomie intersubiektywnym



Schemat 39. Źródło: opracowanie własne

Legitymizacja wtórna instytucji szkoły na poziomie intersubiektywnym miała charakter dwubiegunowy: niektórzy rodzice negatywnie legitymizując szkołę na poziomie

biograficznym, jednocześnie pozytywnie ją legitymizowali na poziomie biograficznym, doceniając pracę nauczycieli i dostrzegając bariery ograniczające ich autonomię w zakresie pracy w szkole (biurokracja, obszerne programy nauczania, zbyt liczne oddziały szkolne, zmieniające się stale przepisy prawa oświatowego).

Ze względu na niejednoznaczność i złożoność oporowo-emancypacyjnego procesu decyzyjnego związanego z rozpoczęciem edukacji domowej dla swoich dzieci, w nawiązaniu do teorii polaryzacji oporu (Babicka-Wirkus, 2019b), podejmuję próbę wpisania kluczowych kategorii omawianego procesu, w zaprezentowanych poniżej kontinuumach:

Kontinuum: MOTYWACJI

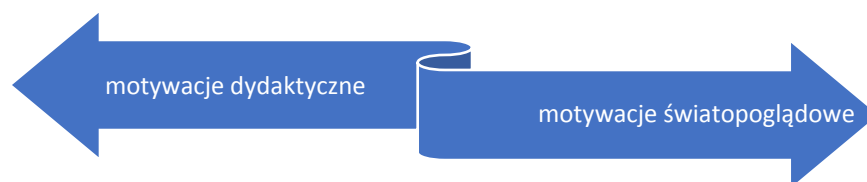
Oporowo-emancypacyjny proces podejmowania edukacji domowej dla swojego dziecka rozpoczynał się, według relacji rodziców, od subiektywnej oceny faktów opresyjnych, związanych najczęściej ze **szkolnymi doświadczeniami dziecka**. Własne negatywne doświadczenia szkolne rodziców były czynnikiem potęgującym obawy rodziców dotyczące dalszej edukacji dziecka, ale nie wpływały bezpośrednio na proces podejmowania decyzji o odejściu z tradycyjnego szkolnictwa. Przyczyną podjęcia krytycznej refleksji nad edukacją: zarówno w kontekście bieżącej edukacji dziecka w szkole, jak i w szerszej perspektywie funkcjonowania szkolnej instytucji i oświaty w Polsce, były przede wszystkim szkolne doświadczenia dziecka. Nadając krytyczne znaczenia doświadczeniom szkolnym swoich dzieci, rodzice uznawali brak zaspokojenia indywidualnych i specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych dzieci, jako podstawowy fakt opresyjny, będący źródłem refleksji, formułowanych roszczeń i aspiracji oraz podjęcia działań w celu potencjalnej zmiany sytuacji. Według opinii rodziców, niezaspokojone potrzeby dzieci negatywnie wpływały na ich rozwój w obszarach: poznawczym i emocjonalnym. Nawiązując do faktów opresyjnych, rodzice piętnowali brak adekwatnych działań ze strony szkoły w zakresie: wsparcia specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci wynikających z: niepełnosprawności, specyficznych trudności w nauce lub uzdolnień; prewencji przemocy i właściwej reakcji nauczycieli w przypadkach przemocy; wsparcia relacji i integracji rówieśniczej; opieki psychologicznej. Rodzice obnażali nieprzystawalność szkoły do wymogów współczesnego świata, piętnowali nadmierne skupienie instytucji szkoły na przekazywaniu wiedzy, przy jednoczesnym braku wsparcia dzieci w rozwoju ich

kompetencji społecznych oraz praktycznych umiejętności, niezbędnych do radzenia sobie w dzisiejszej rzeczywistości. Dostrzegali potrzebę zaopiekowania się obszarem emocjonalnym dzieci i młodzieży, szczególnie w kontekście ich ochrony przed nowymi okolicznościami traumatyzującymi (pandemia), ale również przed przemocą rówieśniczą, czy uzależnieniami. Rodzice zgłaszali również niezgodę na „*wtargnięcie [szkoły] w takiej ilości do życia*” (w20), na zabieranie dziecku czasu wolnego, w tym rodzinnego. Naukę szkolną oceniali jako nieefektywną i zorganizowaną wokół oceniania pamięciowego przyswajania wiedzy. W odczuciu rodziców dziecko traci w szkole czas- pomimo wielogodzinnych lekcji szkolnych, właściwą pracę, polegającą na uczeniu się do sprawdzianów i odrabianiu prac domowych, musi wykonać w domu. Rodzice wskazywali na dotkliwą nieobecność w szkole przyzwolenia na popełnianie błędów oraz brak przygotowania dzieci do radzenia sobie z wyzwaniami, jakie przed dziećmi stawia codzienność.

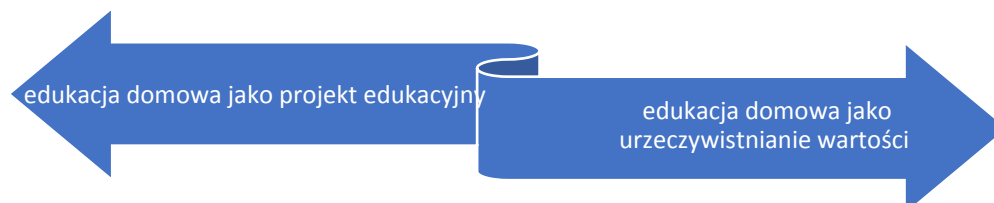
Rodzice, po zdefiniowaniu swoich roszczeń wobec szkoły oraz sformułowaniu aspiracji odnoszących się do aspektów wychowawczo-edukacyjnych dziecka, stopniowo budowali motywację do zmian istniejącego porządku, do przeciwstawienia się zaistniałym faktom, uznanym za opresyjne, niesprzyjające rozwojowi dziecka, stawiające dziecko w roli przedmiotowego biernego uczestnika szkolnej rzeczywistości. Motywacje do zmian miały złożony charakter, uwarunkowany potencjałem emancypacyjnym rodzin, aspiracjami oraz celami wychowawczo-edukacyjnymi. Rodzice rekonstruując oporowo-emancypacyjny proces podejmowania edukacji domowej dla swojego dziecka w kontekście swoich dyspozycji do działania, podkreślali wagę oceny rodzinnych możliwości organizacyjnych, kapitału społecznego, symbolicznego i ekonomicznego rodziny oraz predyspozycji osobowościowych dziecka. Na podstawie oceny motywów przyciągających do i odpychających od instytucji szkoły, rodzice definiowali pożądane **poła wolności do: decydowania o edukacji i wychowaniu dziecka**, a także **poła wolności od: podporządkowywania się instytucji szkolnej w obszarach: światopoglądowym, opiekuńczym, wychowawczym i dydaktycznym**.

Wyniki moich badań pokrywają się z doniesieniami z badań społeczności amerykańskich homeschoolersów. Grupa rodzin edukacji domowej, będąca przedmiotem moich badań, spolaryzowana była przede wszystkim wokół dwóch grup motywacji: dydaktycznych i światopoglądowych (Murphy, 2012, s.84), z których subinwersy znaczeń nadawanych

przez rodziców edukacji domowej: edukacja domowa jako projekt edukacyjny lub(i) jako urzeczywistnianie wartości.



Schemat 40. Źródło: opracowanie własne. Motywacje podejmowania edukacji domowej- podział główny, na podstawie: Murphy, *Homeschooling in America*, 2012, California: Corwin a Sage Company, s.84.



Schemat 41. Źródło: opracowanie własne. Subinwersy znaczeń edukacji domowej edukacji domowej.

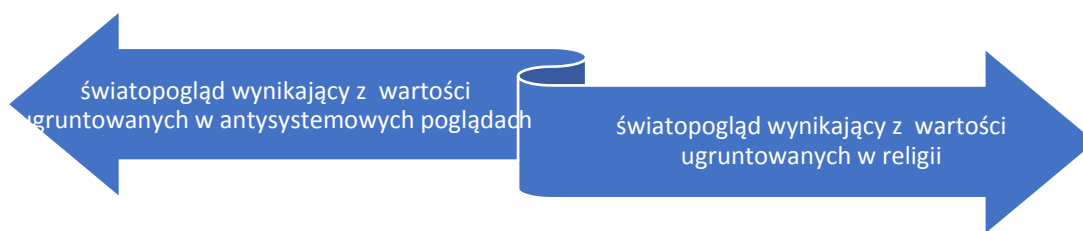
Motywacje dydaktyczne wiązały się z aspiracjami rodziców zapewnienia dzieciom optymalnych warunków do nauki związanych z indywidualnymi, w tym specjalnymi, potrzebami dziecka, wolności wyboru środowiska, metod i narzędzi pracy, swobody wyboru nauczycieli. Wiazały się więc motywacje dydaktyczne z jednej strony z nieakceptowaniem szkolnictwa publicznego w zakresie działań dydaktycznych i wychowawczych, a z drugiej z aspiracjami rodziców, zapewnienia dzieciom jak najlepszych warunków do osiągnięcia optymalnych wyników w nauce.



Schemat 42. Źródło: opracowanie własne. Motywacje podejmowania edukacji domowej związane z dydaktyką.

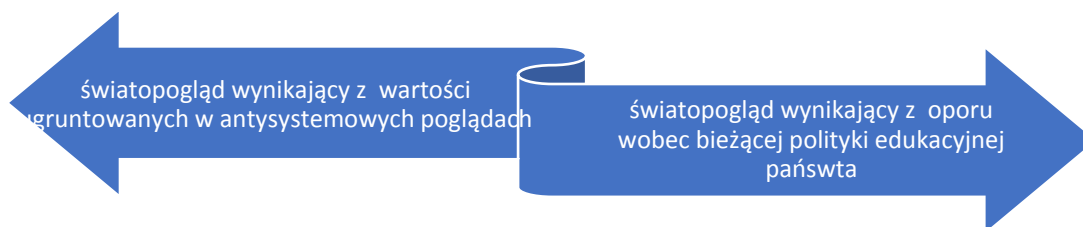
Podobne grupy motywacji podaje Murphy, 2012 za: Collom & Mitchell, 2005, s.84.

Motywacje światopoglądowe, związane z rozumieniem edukacji domowej jako środowiska urzeczywistniania wartości, wynikały z wyznawanych przez rodziców ideologii, przekonań, religii oraz sposobów rozumienia roli rodzica w edukacji dziecka, roli rodziny w biografii dziecka, czy nieakceptowania instytucjonalnego porządku szkolnego narzuconego przez władze.



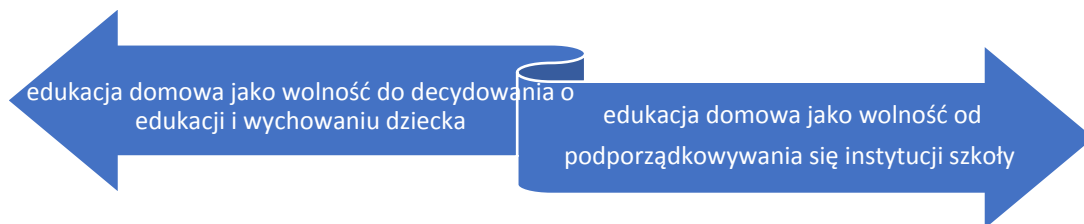
Schemat 43. Źródło: opracowanie własne. Motywacje podejmowania edukacji domowej związane ze światopoglądem (1).

Rozpatrując proces podejmowania edukacji domowej w kontinuum czasu, w kontekście motywacji światopoglądowych rodziców, wyróżniłam motywacje wynikające z antysystemowych poglądów (a więc związanych z celami potencjalnie długoterminowymi), a z drugiej strony na te wynikające ze sprzeciwu wobec bieżącej polityki edukacyjnej państwa (związane z celami potencjalnie krótkoterminowymi). Pierwsza grupa motywacji światopoglądowych dotyczy przypadku negatywnej legitymizacji wtórnej szkoły na obu poziomach (biograficznym i intersubiektywnym); druga grupa motywacji światopoglądowych bezpośrednio odnosi się do przypadku pozytywnej legitymizacji wtórnej szkoły na poziomie intersubiektywnym, a negatywnej na poziomie biograficznym, związanej z oporem wobec bieżącej polityki edukacyjnej państwa.



Schemat 44. Źródło: opracowanie własne. Motywacje podejmowania edukacji domowej związane ze światopoglądem w perspektywie kontinuum czasu. (2).

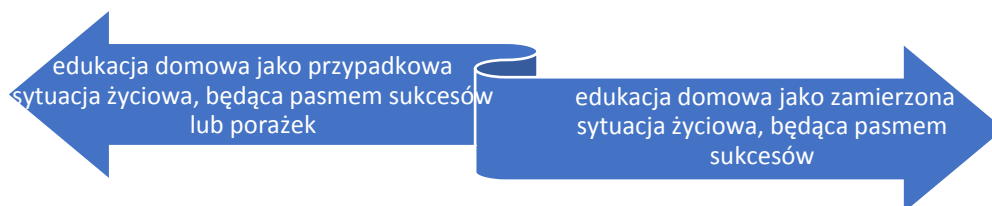
Ponieważ to wielość pojedynczych uzasadnień tworzy mapę motywacyjną podejmowania decyzji o edukacji domowej dla swoich dzieci, rodzicom towarzyszyły zazwyczaj motywacje z obu ww. grup. Obie grupy motywacji odnoszą się bezpośrednio do **pragnienia wolności: z jednej strony uwolnienia się od opresyjnego szkolnego środowiska i konieczności podporządkowywania się instytucji szkoły w aspektach wychowawczo-dydaktycznych, a z drugiej – wolność do działania w kontekście przejęcia odpowiedzialności rodzicielskiej za dalsze wychowanie i edukację dziecka.**



Schemat 45. Źródło: opracowanie własne. Dążenia towarzyszące podejmowaniu edukacji domowej w kontekście uzyskania wolności.

Kontinuum DZIAŁANIA

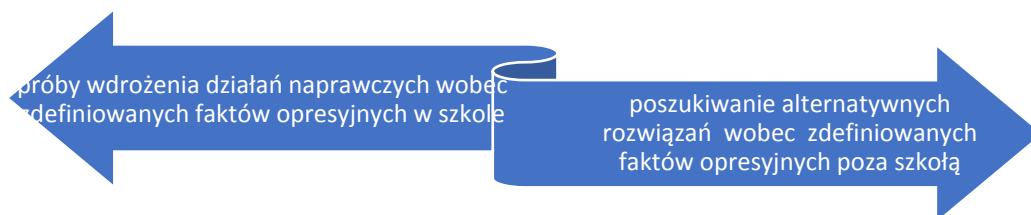
W początkowej fazie, działania rodziców ukierunkowane były na próbę naprawy sytuacji dziecka w szkole, przy jednoczesnym rozważaniu i poszukiwaniu alternatywnych wobec szkoły rozwiązań edukacyjnych. W fazie stanowiącej dopełnienie i utrwalenie działań oporowych, rodzice po konsultacjach z dziećmi, ostatecznie zdecydowali się na podjęcie domowego nauczania.



Schemat 46. Źródło: opracowanie własne. Edukacja domowa jako przypadkowa albo zamierzona sytuacja życiowa, na podstawie: (Borowska, Teresa, *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa:1998, (s.62).

W perspektywie kontinuum działania rodzice deklarowali podjęcie edukacji domowej dla swojego dziecka poprzedzone refleksją nad jego edukacją i holistycznym rozwojem- w tym przypadku edukacja domowa stanowiła zamierzoną sytuację życiową. Rodzice podejmujący edukację domową dla swojego dziecka w czasie pandemii, deklarowali brak wcześniejszej wiedzy na temat tej edukacyjnej alternatywy, a momentem pojawienia się krytycznej refleksji na temat edukacji dziecka był okres zdalnego nauczania. Niektórzy rodzice, pomimo braku związku ich decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej dla swojego dziecka z pandemią, również deklarowali brak wcześniejszej wiedzy o edukacji domowej, traktując edukację domową jako przypadkową sytuację życiową, która umożliwiła im zrealizowanie krótkoterminowych celów wychowawczo-edukacyjnych. W obu tych grupach: zarówno w kontekście edukacji domowej jako przypadkowej, jak i zamierzonej sytuacji życiowej, rodzice podejmowali działania

mające na celu rozwiązanie problemów związanych ze zdefiniowanymi faktami opresyjnymi. Fakty te odnosiły się wprost do szkolnych doświadczeń dzieci.



Schemat 47. Źródło: opracowanie własne

Odejście ze szkoły ku edukacji domowej poprzedzał zazwyczaj etap (nieudanych) prób wdrożenia działań naprawczych wobec zdefiniowanych faktów opresyjnych w szkole oraz etap poszukiwań alternatywnych sposobów realizowania obowiązku szkolnego i nauki.

Kontinuum PRZESTRZENI

Z edukacją domową rodzice wiązali nadzieję na stworzenie dziecku bezpiecznej, adekwatnej do ujawniania podmiotowości i urzeczywistniania wartości rodzinnych, **czasoprzestrzeni edukacji domowej**. Czasoprzestrzeniami edukacji domowej stawał się w relacjach rodziców rodzinny dom, mini-szkoła, grupa unschoolingowa w szkole demokratycznej, kooperatywa, szkoła macierzysta przyjazna edukacji domowej, ale również każda inna przestrzeń, w której funkcjonowała rodzina: czy to na zasadzie uczenia się tradycyjnego, czy też na zasadzie uczenia się „na fali życia”.



Schemat 48. Źródło: opracowanie własne- formy organizacyjne domowej.

Rodzice rozumieli swoją rolę w edukacji domowej dziecka jako rolę: „tradycyjnego” nauczyciela- kierującego i organizującego naukę dziecka (szczególnie w przypadku dzieci w wieku wczesnoszkolnym lub dzieci rozpoczynających edukację domową), tutora-wspierającego samodzielną naukę dziecka (szczególnie w przypadku dzieci rozpoznawanych przez rodziców jako zdolne lub utalentowane i/lub posiadających doświadczenie w urzeczywistnianiu edukacji domowej) (Limont, 2016, s.16) lub nauczyciela-tutora, łączącego te dwa podejścia do edukacji dziecka (szczególnie w przypadku rodziców i dzieci realizujących obowiązek szkolny lub nauki od kilku lat oraz posiadających doświadczenie w urzeczywistnianiu edukacji domowej).



Schemat 49. Źródło: opracowanie własne- rodzic w edukacji domowej.

Ze sposobem rozumienia roli rodzica w edukacji domowej dziecka wiązało się również podejście do codziennej edukacji. Rodzice-nauczyciele byli osobami kierującymi edukacją dziecka, planującymi zajęcia, poświęcającymi swój czas dziecku w kontekście: nauczania i weryfikowania wiedzy dziecka. Rodzic-tutor przede wszystkim inspirował i stwarzał przestrzeń do swobodnych działań edukacyjnych dziecka, sam nie wchodząc w rolę nauczyciela dziecka. Rodzice nauczyciele-tutorzy deklarowali naprzemiennność swojej roli w edukacji dziecka.



Schemat 50. Źródło: opracowanie własne.

Zarówno rodzice-tutorzy jak i rodzice tutorzy-nauczyciele zwracali uwagę na istotność wypracowania u dziecka **motywacji autonomicznej (samoistnej)** do nauki oraz

przejście dziecka od rodzicielskiej kontroli ku **przejmowaniu odpowiedzialności za swoją naukę przez dziecko traktowali jako jedno z podstawowych osiągnięć edukacji domowej.**



Schemat 51. Źródło: opracowanie własne. Edukacja domowa jako przypadkowa albo zmierzona sytuacja życiowa, na podstawie: (Kozłowski, *Motywacja samoistna a strategie uczenia się*. Warszawa:2012, (s.89).

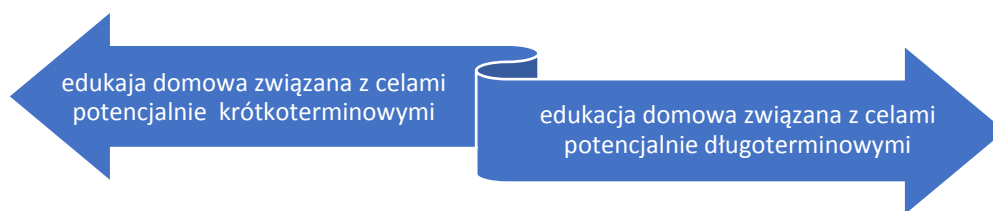


Schemat 52. Źródło: opracowanie własne. Edukacja domowa jako przypadkowa albo zmierzona sytuacja życiowa, na podstawie: (Kozłowski, *Motywacja samoistna a strategie uczenia się*. Warszawa:2012,(s.89).

Jako kolejne kryteria sukcesu w edukacji domowej rodzice uznawali podobne czynniki, które w swoich badaniach wskazywał Murphy (2012): **kapitał społeczny i kulturowy rodziny** (Murphy, 2012, s. 143), **stopień zaangażowania rodzica w edukację dziecka** (Murphy, 2012, s.155) oraz **możliwości rodziców (lub rodzica) poświęcenia dziecku czasu** (Murphy, 2012, s.157). Z badań własnych dodam odrębne kategorie: **predyspozycji osobowościowych i potencjału intelektualnego dziecka**, które to rodzice wskazywali jako czynnik determinujący sukces w edukacji domowej.

Kontinuum CZASU

W każdym z tych miejsc rodzice próbowali zrealizować wcześniej sformułowane na podstawie roszczeń i aspiracji, cele- były to cele potencjalnie krótkoterminowe lub długoterminowe, w zależności od subinwersów znaczeń, jakie rodzice nadawali edukacji domowej.



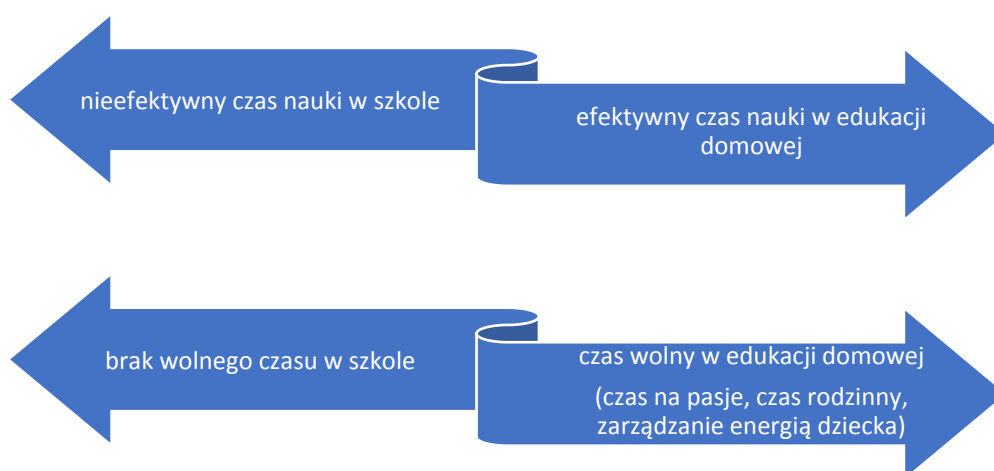
Schemat 53. Źródło: opracowanie własne

Edukacja domowa stanowiła krótkoterminowe rozwiązanie dla rodzin pragnących uciec od pandemicznej szkoły, by uwolnić się od konieczności podporządkowywania się restrykcyjnym przepisom rozporządzeń prawa oświatowego; dla rodzin pragnących zapewnić dzieciom dobre przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego w dobie kadrowych problemów związanych z reformą likwidującą gimnazja w Polsce; dla rodzin borykających się z kryzysami psychicznymi dzieci. Krótkoterminowe cele miały charakter edukacyjny oraz opiekuńczo-edukacyjny. **Potencjalnie krótkoterminowe cele wiązały się z definiowaniem edukacji domowej jako tymczasowego rozwiązania, bezpiecznej niszy, do której można uciec, chroniąc się przed opresyjną polityką oświatową.** Rodziny stawiające w edukacji domowej cele krótkoterminowe pozytywnie legitymizowały szkołę na poziomie intersubiektywnym, oceniając pozytywnie pracę nauczycieli, lecz **piętnując przepisy prawa oświatowego, które paraliżują działania pracowników oświaty.** Edukacja domowa jako rozwiązanie potencjalnie krótkoterminowe, stanowiła przypadkową sytuację życiową, która ze względu na brak wcześniejszych planów związanych z odejściem ze szkoły systemowej, mogła w niektórych obszarach stanowić pasmo porażek np. w obszarze zarządzania czasem lub wchodzenia rodzica w rolę nauczyciela. Przypadkowa sytuacja życiowa, jaką jest podjęcie edukacji domowej w związku z celami krótkoterminowymi, ma potencjał zmianotwórczy do przekształcenia się w sytuację zamierzoną, pod warunkiem pojawienia się uświadomionych celów długoterminowych. Rodziny nadające edukacji domowej subinwersy znaczeń związane z krótkoterminowymi celami edukacyjnymi, posiadają potencjał do tworzenia nowych subinwersów znaczeń edukacji domowej, związanych z celami długoterminowymi, ugruntowanymi w wartościach.

Potencjalnie długoterminowe cele wiązały się z definiowaniem edukacji domowej jako stylu życia, miejsca urzeczywistniania i transmisji wartości rodzinnych, wolności zarządzania czasem, miejsce realizowania się rodziców w roli nauczycieli i tutorów, miejsce spełniania potrzeb dzieci ze specjalnymi potrzebami

edukacyjnymi. Rodziny stawiające długoterminowe cele negatywnie legitymizowały szkołę na poziomie biograficznym i intersubiektywnym, **odrzucając instytucję szkoły ze względów ideologicznych, światopoglądowych, opiekuńczych i wychowawczych** oraz uważając ją za niezdolną do podejmowania działań edukacyjno-wychowawczych, które we właściwy sposób mogłyby zaspokoić potrzeby dzieci rodziców. Edukacja domowa jako rozwiązanie potencjalnie długoterminowe, ze względu na podejmowaną wcześniej krytyczną refleksję nad edukacją dziecka, stanowiła zamierzoną sytuację życiową, która w relacjach rodziców stanowiła pasmo sukcesów we wszystkich omawianych obszarach.

W kontekście czasu, jako wartości (Furmanek, 2019), rodzice uznawali istotność **efektywnego wykorzystania czasu, ubolewali nad brakiem u dzieci wolnego czasu na rozwijanie pasji, budowanie relacji rodzinnych i rówieśniczych, dbanie o właściwy czas odpoczynku i snu.** W uznaniu rodziców szkoła absorbuje cały czas dziecka, szkoła sprawia, iż życie rodziny toczy się wokół harmonogramu szkolnych zajęć. Rodzice podkreślali, potwierdzając tym samym wyniki badań populacji uczniów amerykańskich szkół (Murphy, 2012, s.157), że **czas jest krytycznym czynnikiem w kontekście procesu uczenia się.** W tym kontekście **rozmówcy** wspominali o **traceniu czasu w szkole** (podobnie jak Murphy, 2012, za: Parker, 1992, s.157) na bezproduktywne i bezcelowe aktywności oraz porównywali z **efektywnie wykorzystanym czasem na zaangażowaną naukę w edukacji domowej.** Dodatkowo wolność zarządzania czasem pozwalała dzieciom na rozwijanie zainteresowań i swobodne planowanie czasu wolnego.



Schemat 54. Źródło: opracowanie własne-czas jako wartość w edukacji.

Rodziny rozpoczynające edukację domową zazwyczaj w pierwszych miesiącach kopiowały znane schematy szkolne, wprowadzając model nauczania zwany „szkołą w domu”, lecz stopniowo, z upływem czasu i pod wpływem procesu tzw. „odszkolnienia”, przechodziły ku nauczaniu dziecka „na fali życia”, wspieraniu uczenia się kierowanego zainteresowaniem oraz „zarządzaniu energią dziecka, a nie czasem”. Z urzeczywistnieniem edukacji domowej rodzice wiązali nadzieję na zaspokojenie potrzeb dzieci, na samorealizację w roli rodzica, nauczyciela i tutora, ale także na **stworzenie takiej czasoprzestrzeni edukacyjnej, w której dziecko zacznie ujawniać swoją podmiotowość i kształtować tożsamość abstrahującą od społecznej roli ucznia.**



Schemat 55. Źródło: opracowanie własne- tożsamość dziecka.

Podjęcie edukacji domowej nie zawsze jednak wiązało się z brakiem legitymizacji instytucji szkolnej na poziomie intersubiektywnym. Rodzice traktowali szkołę jako punkt odniesienia swoich refleksji na temat edukacji. Negatywnie legitymizując szkołę na poziomie biograficznym, dzielili się podczas wywiadów swoją wizją idealnej szkoły i nauczyciela. Wiązali ją zazwyczaj z miejscem, które przygotowuje dziecko do życia we współczesnym świecie i wyposaża je w tzw. kompetencje przyszłości (Winiarek, 2022; Biaduń, 2021), zwane również w dyskursie publicznym jako kompetencje XXI (Lamri, 2021), które uznawali za kluczowe w kontekście umiejętności radzenia sobie we epoce ponowoczesności. Opinie rodziców dotyczące wizji szkoły przyszłości świadczą o tym, że są oni świadomymi i refleksyjnymi uczestnikami życia szkolnego ich dzieci, dostrzegającymi potrzebę zmian, podejmującymi konstruktywną krytykę zastanego porządku społecznego, dostrzegającymi istotną rolę wsparcia dzieci w rozwoju kluczowych kompetencji związanych z: kreatywnością, relacjami społecznymi, myśleniem krytycznym oraz umiejętnością współpracy. Rodzice postrzegali idealnego nauczyciela jako lidera, pasjonata, eksperta, tutora wspierającego dzieci w ich codziennym szkolnym życiu, twórcę edukacyjnych czasoprzestrzeni ujawniania podmiotowości wychowanków.

Mnogość subinwersów znaczeń edukacji domowej świadczy o wysokiej złożoności omawianego oporowo-emancypacyjnego procesu podejmowania edukacji domowej, z tego też powodu nie sposób ich jednoznacznie skategoryzować. Tym trudniejszym staje się to zadanie, im bardziej uświadomimy sobie fakt, że proces legitymizacji wtórnej edukacji domowej trwa nieustannie, a rodzice stale tworzą jej nowe sensy i znaczenia, o czym świadczyć może dynamiczny rozwój sektora szkół internetowych i internetowych usług edukacyjnych, które zapoczątkowały swoje działanie w dobie pandemii. Ich rozwój z pewnością przyniesie środowisku szkolnemu nowe subinwersy znaczeń i sensów edukacji domowej.

Podjęcie edukacji domowej dla swoich dzieci wiązało się z wolnością decydowania o wychowaniu i edukacji dziecka, wolnością od konieczności podporządkowywania się instytucji szkoły w zakresie: organizacji czasu i wyboru metod uczenia się. Edukacja domowa stanowiła dla niektórych rodzin ograniczony czasowo, krótkoterminowy projekt edukacyjny (np. roczna mini-szkoła) lub, związany z celami długoterminowymi, sposób na urzeczywistnianie wartości rodzinnych, zapewnienie dziecku środowiska ujawnienia się jego podmiotowości. Edukacja domowa w Polsce jest alternatywą, peryferyjną częścią systemu szkolnego; nie jest zamiast szkoły. Stanowi formę realizacji obowiązku szkolnego i nauki poza szkołą, której rodzice nadają różne sensy i znaczenia, tworząc pewien zbiór subinwersów znaczeń. **Edukacja domowa w istotny sposób uzupełnia działania instytucji szkoły.** Daje rodzicom i dzieciom **wolność wyboru** formy edukacji. Dążenia rodziców i dzieci, towarzyszące podejmowaniu edukacji domowej, związane z **dążeniami do uzyskania wolności**, wpisują się w **teorię wolności pozytywnej i negatywnej** Isaaka Berlina (Berlin, 2000). Negatywna wolność (Berlin, 2000, s.187) czyli zakres, czy też obszar bezpiecznych autonomicznych działań, w które nikt nie ingeruje, istnieje wszędzie tam, gdzie jednostka posiada prawo wyboru między co najmniej dwoma alternatywami (choć samo istnienie alternatywy nie świadczy o wolności działania w jej obszarze) (Berlin, 2000, s.196). Granicą wolności negatywnej w polskiej edukacji jest przyzwolenie na podejmowanie edukacji domowej, jako alternatywnego sposobu realizacji obowiązku szkolnego i nauki. **Obszar wolności negatywnej** w Polsce wyznaczony jest Art.37 Prawa oświatowego, który stwarza warunki do powstawania wielu alternatywnych czasoprzestrzeni urzeczywistniania edukacji domowej. **Pozytywny sens wolności** (Berlin, 2000, s.197) wynika z pragnień i aspiracji rodzin, będącymi podstawą do działania oporowo-emancypacyjnego, mającego

na celu odejście ze szkoły i rozpoczęcie edukacji domowej. **Każda rodzina podejmująca edukację domową pragnie być podmiotem, a nie przedmiotem narzuconych działań, dlatego też, dążąc do wolności pozytywnej, mając świadomość ograniczeń w obszarze wyznaczonym wolnością negatywną, tworzy własne podmiotowe czasoprzestrzenie.**

„Wartością, która pozwala człowiekowi pokonywać wszystkie ograniczenia losu, jest niewątpliwie wolność” (Borowska, 1998, s.45). Z amerykańskich badań wynika (Murphy, 2012, s. 76), iż uniwersalnym, głównym, nadrzędnym motywem (tzw. *prime motive*) podejmowania edukacji domowej jest chęć przejęcia przez rodziców kontroli nad wychowaniem i edukacją dziecka. **Z sensów i znaczeń, jakie rodzice nadawali w wywiadach oporowo-emancypacyjnemu procesowi podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci, wynika, iż nadrzędnym motywem jest wolność od instytucji szkolnej oraz wolność do decydowania o wychowaniu i edukacji dziecka.** Ponieważ rodzice postrzegali szkołę jako instytucję nieprzyjazną dziecku, pragnęli zapewnić mu adekwatne środowisko ujawnienia podmiotowości- abstrahującej od szkolnej instytucji. Środowisko, w którym dziecko odnajdzie i rozwinie własne pasje, w którym będzie uczyło się, kierowane entuzjazmem i zapałem do eksplorowania świata, w którym wreszcie- dzięki motywacji samoistnej, przejmie odpowiedzialność za własną naukę, stanie się samodzielnym, świadomym swoich mocnych stron, podmiotem. We wszystkich badanych przez mnie przypadkach, to przede wszystkim pragnienie wolności i opór, pozwalający na emancypację dziecka i rodziny z opresyjnej szkolnej instytucji, zainspirował dążenia rodziców do uwolnienia się i ucieczki z niewydolnego edukacyjnie i wychowawczo, szkolnego systemu instytucjonalnego.

Edukacja domowa jest lustrem, w którym wyraźnie odbijają się wszystkie słabości szkolnego systemu, więc warto przyjrzeć się dokładniej temu odbiciu i potraktować konstruktywną krytykę rodziców podejmujących edukację domową dla swoich dzieci, za podstawę do działań naprawczych w szkole. Wyniki badań pozwalają zdefiniować obszary wymagające pilnych zmian i mogą stanowić sugestię do wprowadzenia adekwatnych działań w szkolnej instytucji w zakresie: wsparcia specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci; indywidualizacji pracy z dziećmi, w kontekście respektowania ich podmiotowości; wsparcia potrzeb rozwojowych wychowanków; wsparcia rozwoju kompetencji społecznych u dzieci, ukierunkowanych na budowanie pozytywnych relacji rówieśniczych; odejścia od kultury rywalizacji ku budowaniu współpracy w społeczności

szkolnej; prewencji przemocy, rozwiązywania konfliktów i treningu wnioskowania moralnego wychowanków; profilaktyki uzależnień oraz zadbania o dobrostan psychiczny dzieci. Wyniki badań wskazują również pilną potrzebę zmian w obszarze metodologii nauczania: odejścia nauczycieli od metod podających, opartych na pamięciowym przyswajaniu wiedzy przez uczniów, ku nauczaniu przez doświadczanie, twórcze rozwiązywanie problemów, „sianie” entuzjazmu do nauki i kształcenie umiejętności. Konieczna jest w tym kontekście weryfikacja rozumienia roli nauczyciela jako osoby oceniającej, krytykującej, nadzorującej i piętnującej błędy uczniów, na rzecz roli nauczyciela- tutora, przewodnika po świecie edukacji, potrafiącego tak dobrać formy i metody kształcenia, **by uczeń stał się podmiotem, a nie przedmiotem kształcenia.** Sukces szkolny dziecka zależy nie tylko od przyjaznego środowiska edukacyjnego, ale także od efektywnej, systematycznej współpracy szkoły z rodzicami. Opinie rodziców powinny być brane pod uwagę w kontekście konsultowania i wprowadzania szerszych zmian w systemie szkolnym - tymczasem rodzice mają poczucie braku wpływu na szkolną rzeczywistość ich dzieci. Liberalizacja prawa oświatowego, odbiurokratyzowanie pracy nauczyciela oraz bliska, konstruktywna współpraca instytucji szkolnej z rodzicami, ujawniłaby przestrzeń do swobodnych, twórczych działań edukacyjnych i wychowawczych całej szkolnej społeczności. Wyniki badań sugerują również potrzebę uproszczenia i odciążenia szkolnych podstaw programowych na rzecz zapewnienia dzieciom większej ilości czasu na poszukiwanie i rozwój pasji, na swobodne doświadczanie wiedzy i uczenie się „na fali życia”, wreszcie, na budowanie i dbanie o relacje rodzinne i rówieśnicze.

VII. BIBLIOGRAFIA

- Arendt Hannah. (1998). *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*. Warszawa: Aletheia.
- Arendt, Hannah. (2020). *Kondycja ludzka*. Warszawa: Aletheia.
- Babicka-Wirkus, Anna. (2019a). *Kultury oporu w szkole. Działania-motywacje-przestrzeń*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Babicka-Wirkus, Anna. (2019b) *Pułapki oporu: o trudnościach badania działań opartych na sprzeciwie*. w: *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, Tom 22, numer 1 (85), ISSN 1505-8808. Wrocław: Redakcja kwartalnika "Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja".
- Balachowicz, Józefa, Witkowska-Tomaszewska, Anna. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bartosik, Paweł. (2009). *Dlaczego edukacja domowa?* W: Zarzevska Marzena, Zakrzewski Paweł. *Edukacja domowa w Polsce*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Berger Peter, Luckman Thomas. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Berlin, Isaak. (2000). *Cztery eseje o wolności*. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bernstein, Basil. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Biaduń, Monika. (2021). *Kompetencje przyszłości. Jak rozwijać zdolności dziecka?* Warszawa: Kapitan Nauka.
- Bielecka-Prus, Joanna. (2018). *Rodzina w edukacji domowej*. Warszawa: Wydawnictwo Gotów.
- Bielska, Ewa. (2013). *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bilińska-Suchenek. (2003). *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu szkoły*. Kraków: oficyna wydawnicza IMPULS.
- Bogart, Julie. (2020). *Szkoła w domu. Opowieść mamy pięciorga dzieci o jej wzlotach, upadkach i przygodach z edukacją domową*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie Sp.z o.o.
- Borowska, Teresa. (1998). *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa: KoDruk, Warszawa.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Bourdieu, Pierre. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu, Pierre. (2022). *Dystynkcja*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe Scholar Sp. z o.o.
- Bradshaw, John. (1994). *Zrozumieć rodzinę*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Budajczak, Marek. (2004). *Edukacja domowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Budajczak, Marek. (2020). *Edukacja domowa...po latach*. Ćwiklice : Wydawnictwo Iosephicum.
- Chamaz, Kathy. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerepaniak-Walczak, Maria. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerepaniak-Walczak, Maria. (2006). *Pedagogika emancypacja. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dobson, Lynda. (2002). *The Ultimate Book of Homeschooling Ideas. 500+ Fun and Creative Learning Activities for Kids Ages 3-12*. New York : Three Rivers Press.
- Doroszewski, Witold. (1965). *Słownik Języka Polskiego PAN. Tom II*, (s. 640). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dworska, Urszula. (2015). *Urzeczywistnianie wartości w rodzinach wielopokoleniowych*. W: Furmanek, Waldemar, Długosz Agnieszka. *Wartości w pedagogice. Rodzina i szkoła środowiskami urzeczywistniania wartości*, (s.62-73). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Dymock de Tello, Ashley. (2017). *World Schooling: How to Revolutionize Your Child's Education Through Travel*. USA: Nomad Books.
- Freire, Paulo. (1979). *Kilka nietypowych poglądów na wychowanie* W: *Oświata i wychowanie w toku przemian*. Mońko-Stanikowa, Anna. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Freire, Paulo. (2017). *Pedagogy of the Oppressed*. UK : Penguin Books Ltd, seria: Modern Classics.
- Foucault, Michel. (1977). *Archeologia wiedzy*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Foucault, Michel. (1993). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Aletheia-Spacja.

Furmanek, Waldemar. (2008). *Wartości w pedagogice. Czas jako wartość we współczesnej pedagogice.*, Rzeszów: Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Uniwersytet Rzeszowski.

Furmanek, Waldemar.(2019). *Człowiek wobec wartości.* Rzeszów: Wydawnictwa Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Gibbs, Graham. (2011). *Analizowanie danych jakościowych.* Warszawa: PWN.

Giddens, Anthony. (2012). *Socjologia.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Giddens, Anthony i Sutton, Philip. (2014). *Socjologia. Kluczowe pojęcia.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gierczak-Borkowska, Joanna.(2019). *Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych.* Wrocław: Wydawnictwo Teksty.

Giroux, Henry I Witkowski, Lech. (2010). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej.* Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS

Glaser Barney, Strauss, Anselm. (1967). *The Discovery Of Grounded Theory. Strategies For Qualitative Research.* University Of California, San Francisco Medical Center, Chicago: Aldine Publishing Company.

Głazewska, Agata. (2010). *Edukacja domowa jako styl życia.* Ćwiklice: Wydawnictwo Iospehicum.

Holt John. (2007). *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się po przez działanie.* Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

Holt, John i Farenga, Pat. (2021). *Teach your Own. The classic John Holt Book of Homeschooling Fully Revised & Updated for Today's Families.* New York USA: Hachette Book Group Inc.

Holt, John. (1969). *The Underachieving School.* USA, New York,: Pitman Publishing Corporation.

Humphreys, Peter, Sauer, Alison, Dyke, Emma. (1998). *Flexischooling Handbook. England & Wales.* Great Britain: Educational Heretics Press.

Illich, Ivan. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo.* Kraków : Wydawnictwo Bęc Zmiana.

Janicka, Iwona, Liberska, Hanna. (2019). *Psychologia rodziny.* Warszawa: Państwowy Instytut

Jemielniak, Dariusz. (2018). *Badania jakościowe. Metody i narzędzia.* Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.

Kuhn, Thomas S.(2001). *Struktura rewolucji naukowych.* Warszawa: Aletheia.

Klus-Stańska, Dorota.(2009). *Polska rzeczywistość dydaktyczna- paradygmatyczny taniec św. Wita*. W: Hurlo, Lucyna, Łojko, Majka i Klus-Stańska, Dorota. *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. (s. 62-73). Kraków : Wydawnictwo Impuls.

Klus-Stańska, Dorota. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Konecki, Krzysztof. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictw Naukowe PWN.

Koszmider, Maria.(2008). *Szkolne standardy jakości procesu kształcenia*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Kot, Stanisław. (1996). *Historia wychowania.Tom I. Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Kot, Stanisław. (2010). *Historia wychowania. Tom II. Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Kozłowski, Waldemar. (2012). *Motywacja samoistna a strategie uczenia się*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Kreda. Magazyn kreatywnej edukacji (2018). 1/ 2018. Kęty: Inspiredu Sp.z o.o.

Kupisiewicz, Czesław. (2012). *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Kupisiewicz, Czesław, Kupisiewicz, Małgorzata. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.

Kuźma, Jarosław. (2008). *Nauka o szkole*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Kvale, Steinar.(2012). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Lamri, Jeremy. (2021). *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*. Warszawa :Wolters Kluwer.

Lech, Anna.(2013). *Spoleczne konstruowanie rzeczywistości obiektywnej*. Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Organizacja i zarządzanie, z.65, 2013.

Limont Wiesława. (2016). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot: GWP Sp.z o.o.

Łobocki Mieczysław. (2006). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Marrou, Henri-Irénée. (1969). *Historia wychowania w starożytności*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Martin, Dayna. (2009). *Radical Unschooling. A Revolution Has Begun*. USA: Danya Martin
- Marszałek, Anna. (2018). *Sposób na edukację domową*. W: *Kreda. Magazyn kreatywnej edukacji*. nr 1/2018. Kęty: Inspiredu Sp.z o.o. (s.10-13).
- Mason, Charlotte. (2012). *The Original Home Schooling Series by Charlotte Masson*. A 6-in-1 Omnibus Edition. ISBN 978-1-62793-206-6. USA: Start Publishing LLC (ebook edition).
- Merton, Robert. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Mikłasiński, Jacek.(2021). *Nauczanie domowe, czyli realizacja obowiązku szkolnego poza szkołą: warunki realizacji nauczania domowego, ocenianie i klasyfikacja uczniów, świadectwo ucznia w edukacji domowej, informacja o gotowości szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza i Praktyka.
- McLaren, Peter. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław: Wydawnictwa Naukowa Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Meighan, Roland. (2016). *Comparing Learning Systems. The good, the bad, the ugly and the counter-productive*. United Kingdom: An Educational Heretics Press Kindle Edition.
- Meighan, Roland, Barton, Lena i Walker, Stephen. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Miksza, Małgorzata. (2018). *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków: Impuls.
- Milerski, Bogusław, Śliwerski, Bogusław. (2000). *PWN Leksykon. Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Montessori, Maria. (2018). *Sekret dzieciństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN S.A.
- Montessori, Maria.(2019). *Wykłady londyńskie 1946*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN S.A.
- Murphy, Joseph. (2012). *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement*. London : Corwin A SAGE Company.
- Okoń, Wincenty.(2021). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Studenckie Żak.
- Olubiński, Andrzej. (2021). *Edukacja do oporu i (nie)posłuszeństwa ku emancypacji i demokracji*. Gdańsk: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Owart, Kornelia (2012). *Droga w nieznaną? Edukacja domowa dla początkujących*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.

Piecuch, Aleksander. (2015). *Rodzina- wartość nieprzemijająca- terenem urzeczywistniania wartości*. w: Furmanek Wojciech, Długosz, Agnieszka. *Wartości w pedagogice. Rodzina i szkoła środowiskami urzeczywistniania wartości*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego,

Pujer, Klaudia.(2016). *Współczesna rodzina. Szanse-Zagrożenia-Kierunki przemian*. Wrocław Exante.

Poruszek, Marta.(2021). *Edukacja domowa- ucieczka od zdalnego nauczania czy społeczno-wychowawcza potrzeba?* *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, (599), 4/2021, Akademia Pedagogiki Specjalnej.

Ray, Brian.(2009). *Home Education. Reason and Research*. Salem, Oregon USA: NEHRI Publications..

Schaffer, Rudolph. (2018). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Sikorska, Małgorzata (2019). *Praktyki rodzinne i rodzicielskie we współczesnej Polsce-rekonstrukcja codzienności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Silverman, David.(2012a). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Silverman, David.(2012b). *Interpretacja badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Shanker, Stuart. (2019). *Samoregulacja w szkole. Spokój, koncentracja, nauka*. Warszawa: Wydawnictwo Mamania, Grupa wydawnicza Relacja Sp. z o. o.

Smolińska-Theiss, Barbara, Theiss Wiesław. (2008). *Badania jakościowe. Przewodnik po labiryncie*. W: (red.). Palka, Stanisław. *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Stebnicki, Wiesław. (2014). *Edukacja domowa. Edukacja przyszłości*. Miasto Stalowa Wola: Fijorr Publishing.

Stern, Andre. (2006). *...I nigdy nie chodziłem do szkoły*. Gliwice: Wydawnictwo Element.

Stern, Andre. (2016). *Siewcy entuzjazmu. Manifest ekologii dzieciństwa*. Gliwice: Wydawnictwo Element.

Stern, Andre. (2021). *Rytmy I rytuały dzieci. O rodzicielstwie opartym na zaufaniu*. Gliwice: Wydawnictwo Element.

Strauss, Anselm. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University: Press. Cambridge

- Szlendak, Tomasz. (2015). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Śliwerski, Bogusław. (2008). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Śliwerski, Bogusław. (2018). *Alternatywy w edukacji*. Kraków-Rzeszów: Wydawnictwo Impuls.
- Śliwerski, Bogusław. (2015a). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Śliwerski, Bogusław. (2015b). *Współczesne nurty i teorie wychowania*. Kraków: Wydawnictwa Impuls.
- Śliwerski, Bogusław, Melosik, Zbyszko. (2010) *Edukacja alternatywna w XXI w.* Poznań-Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Wagenhofer, Erwin, Kriechbaum, Sabine, Stern, Andre. (2018). *Alfabet. Strach albo miłość*. Gliwice: Wydawnictwo Element.
- Whitcomb, Marsh Wendela, Siobhan, Marsh. (2022). *Edukacja domowa dzieci w spektrum autyzmu. Nastaw się na sukces*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia Universalis.
- Winiarek, Maciej. (2022). *Praktyczny przewodnik po krytycznym myśleniu*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Sp.z o.o.
- Wojciszke, Bogdan. (2006). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe Scholar.
- Vasta, Ross, Marshall M. Haith, Scott A., Miller. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Zemło, Mariusz. (2003). *Socjologia wiedzy w tradycji interakcyjno-fenomenologicznej*. Towarzystwo Naukowe KUL, 2003, s.271
- Zieba, Bernice, Lampkin, Elsa.(2017). *Growing Up Without School: Handbook*. Cambridge: JAN WEBMEDIA.
- Żuk, Grzegorz. (2016). *Kultura w kontekście wartości*. W: *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki* (str. 87-116). Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Żylińska, Marzena. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

NETOGRAFIA

Boczkowski, Andrzej.(2018). *Badania ilościowe i jakościowe w socjologii. Między separacją epistemologiczną a praktyczną komplementarnością*. Roczniki nauk społecznych, Tom 10(46), numer 4 – 2018, DOI: <https://ojs.tnku.pl/index.php/rns/article/download/11442/10322/> (dostęp: 04.02.2023).

Budajczak, Marek. (2018) *Edukacja domowa a funkcjonowanie Narodu -W teorii i praktyce (na przykładzie Polski*. Wystąpienie prezesa Instytutu Educatio Domestica, prof. UAM dr hab. Marka Budajczaka, na konferencji GHEC w Rosji 18 maja 2018. *Pobrano z:* ., <https://www.edukacja-domowa-instytut.pl/24062018-r---edukacja-domowa-a-funkcjonowanie-narodu-----w-teorii-i-praktyce-%28na-przykladzie-polski%29> (dostęp:12.11.2022).

Budzińska, Karina, Jabłoński, Radosław, Miszke, Teresa, Raciniewska, Małgorzata, Katarzyna, Wiktor, Magdalena, Zielińska, Hanna, Żochowska, Anna (red.). (2021) *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021. Education in the 2020/2021 school year*. Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/16/1/oswiat_a_i_wychowanie_2020_2021.pdf .(dostęp:16.12.2022)

Cieciela, Paweł. (2019). „*Wyznania religijne w Polsce w latach 2015–2018. Religious denominations in Poland 2015–2018*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny. Departament Badań Społecznych. 2019 <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/wyznania-religijne/wyznania-religijne-w-polsce-20152018,5,2.html> (dostęp 08.12.2022).

Cook, Kathleen B, Bennett, Katie E., Lane Justin D.. Mataras Theologia K . (2018). *Beyond The Brick Walls: Homeschooling Students With Special Needs*. University Of Georgia <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061959.pdf> (dostęp: 12.01.2023).

Dziewulak, Dobromir. (2020). *Polityka oświatowa. Przegląd ekspertyz z wybranych obszarów oświatowych (lata 2008-2018)*. W: *Obowiązek szkolny w Unii Europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe. Pobrane od : [http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/2365446B48D8514DC12585ED004B0C94/\\$file/1.1_Ustr%C3%B3j%20szkolny.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/2365446B48D8514DC12585ED004B0C94/$file/1.1_Ustr%C3%B3j%20szkolny.pdf) (dostęp:11.04.2022).

Elective Home education. Departmental guidance for parents. (2019). United Kingdom: Department of Education, © Crown copyright 2019. Pobrano z: <https://www.gov.uk/government/publications/elective-home-education> (data dostępu 30.11.2022).

Elective Home Education. Survey Report 2021, The Association of Directors of Children’s Services, Manchester UK, <https://adcs.org.uk/education/article/elective-home-education-survey-report-2021> (dostęp: 21.12.2022).

Encyklopedia PWN <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wiara;3995315.html> (dostęp: 01.12.2022).

Gray Peter, Riley Gina. (2013). *The Challenges and Benefits of Unschooling According to 232 Families Who Have Chosen that Route*. Journal of Unschooling and Alternative Learning Vol.7, Issue 14. ISSN:1916-8128, https://www.researchgate.net/publication/305720522_The_Challenges_and_Benefits_of_Unschooling_According_to_232_Families_Who_Have_Chosen_that_Route (dostęp: 06.01.2023).

Long, Robert, Danechi, Shadi. (2022). *Home education in England*. Number 05108. House of Common Library. www.commonslibrary.parliament.uk <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN05108/SN05108.pdf> (dostęp: 15.01.2023).

Kantor Robert.(2010). *Szkola katolicka w liście okólnym Kongregacji do spraw Edukacji Katolickiej z 5 maja 2009*. Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej 17, 273-283 , Kolekcja cyfrowa: Bazhum.muzhp.pl , https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Resovia_Sacra_Studia_Teologiczno_Filozoficzne_Diecezji_Rzeszowskiej/Resovia_Sacra_Studia_Teologiczno_Filozoficzne_Diecezji_Rzeszowskiej-r2010-t17/Resovia_Sacra_Studia_Teologiczno_Filozoficzne_Diecezji_Rzeszowskiej-r2010-t17-s273-283/Resovia_Sacra_Studia_Teologiczno_Filozoficzne_Diecezji_Rzeszowskiej-r2010-t17-s273-283.pdf (dostęp:14.12.2022).

Klus-Stańska, Dorota. (2015). *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*. W: Studia Pedagogiczne, t. LXVIII/2015, PL ISSN 0081-6795 <https://journals.pan.pl/Content/109672/PDF/DOROTA%20KLUS%7bSTA%cf%80SKA%20Studia%20pedagogiczne%202015%20LXVIII-2.pdf> (dostęp: 03.04.2022).

Lib, Waldemar. (2018). *System edukacyjny Stanów Zjednoczonych– charakterystyka ogólna*. „Edukacja – Technika – Informatyka” nr 3/25/2018, www.eti.rzeszow.pl , DOI: 10.15584/eti.2018.3.7 https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-9a3581c8-a900-48acad93-2ebff5fefad8/c/012_ETI_nr_Vol_9_3_System_educacyjny.pdf (dostęp: 12.01.2023).

Long, Robert, Danech, Shadi. (2022). *Home education in England*. House of Commons Library. <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN05108/SN05108.pdf> (dostęp: 19.12.2022).

Medlin, Richard. (2013). *Homeschooling and the question of socialization revisited*. Peabody Journal of Education, 88 (3), s. 284-297. <https://www.stetson.edu/artsci/psychology/media/medlin-socialization-2013.pdf> (dostęp: 11.01.2023)

Murphy, Joseph. (2014). *The Social and Educational Outcomes of Homeschooling*. https://www.researchgate.net/publication/261913034_The_social_and_educational_aspects_of_homeschooling (dostęp: 20.12.2022).

National Center for Educational Statistics <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=91> (dostęp: 20.12.2022).

Nauczanie domowe w USA. (blog). Pobrano z: <http://usarusia.blogspot.com/2017/10/nauczanie-domowe-w-usa.html> (dostęp 12.11.2022).

Olsen, Nolen Ben.(2008). *Understanding Parental Motivation To Home School: A Qualitative Case Study*. Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers. 1147. <https://scholarworks.umt.edu/etd/1147> (dostęp: 10.01.2023)..

Mckeon, Carolyn. (2007). *A Mixed Methods Nested Analysis Of Homeschooling Styles, Instructional Practices, And Reading Methodologies*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Capella University, May 2007. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504128.pdf> (dostęp: 02.01.2023).

Medlin, Richard. (2006). *Homeschooled Childre's Social Skill*. Stetson University, USA <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573486.pdf> (dostęp: 10.01.2023).

Miller, Jody, Glassner, Barry. (2004). *The 'Inside' and the 'Outside': Finding Realities in Interviews*. W: Silverman, David. *Qualitative Research: Issues Of Theory, Method And Practice*. London: SAGE Publications Ltd, (s.125-137).

Ostrowicka, Helena. (2014). *Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu*. Forum Oświatowe, 2(52), (s.47-68). Pobrane z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/228> (dostęp: 03.01.2023).

Ostrowicka, Helena.(2017). *Dyskurs edukacyjny, weredykcja i pedagogie –od konstelacji związków dyskursu i edukacji do aleturgicznej analizy praktyki edukacyjnej*. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja Nr 2 (12) 2017. Poznań. (s.159-161). Pobrane z: <https://core.ac.uk/download/pdf/187496334.pdf> (dostęp: 04.01.2023).

Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą <https://www.orpeg.pl/ksztalcenie-na-odleglosc/podstawowe-informacje/> (dostęp: 13.11.2022).

Plenković, Mario, Hadzić, Slobodan, Plenković, Juraj. (2008). *Istota czasu wolnego*. Graficki Fakultet, Sveuciliste v Zagrebu w: Furmanek, Waldemar. *Wartości w pedagogice. Czas jako wartość we współczesnej pedagogice*. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie.

Ptaszek, G., Bigaj, M., Dębski, M., Pyżalski, J. & Stunża, G. D. (2020). *Zdalna edukacja - gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych*. https://ug.edu.pl/news/sites/ug.edu.pl.news/files/2020-06/Badanie%20zdalnenauczanie_prezentacja_1.pdf (dostęp: 06.02.2023).

Rada Szkół Katolickich pod opieką Konferencji Episkopatu Polski. Baza szkół katolickich <https://rsk.edu.pl/baza-szkol/> (dostęp: 15.12.2022).

Ray, Brian. (2009). *Home Education Reasons and Research*. Oregon: Nehri Publications. <https://www.nheri.org/HERR.pdf> (dostęp: 20.12.2022).

Ray, Brian.(2010). *Academic Achievement and demographic traits of homeschool students: A nationwide study*. *Academic Leadership Live*. 8 (1), <https://www.nheri.org/wp-content/uploads/2018/03/Ray-2010-Academic-Achievement-and-Demographic-Traits-of-Homeschool-Students.pdf> (dostęp: 11.01.2023)

Ray, Brian D. (2022a). *How Many Homeschooled Students are there in the United States during the 2021-2022 School Year?* September 15, 2022 in NHERI News. <https://www.nheri.org/how-many-homeschool-students-are-there-in-the-united-states-during-the-2021-2022-school-year/> (dostęp: 20.12.2022).

Ray, Brian D. (2022b). *Gen2 Survey. A spiritual and Educational Survey on Christian Millennials*. <https://www.nheri.org/Gen2SurveyASpiritualandEducationalSurveyonChristianMillennials.pdf> (dostęp: 20.12.2022).

Rudner, Lawrence M. (1999). *Scholastic Achievement and Demographic Characteristics of Home School Students in 1998*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation College of Library and Information Services, University of Maryland, College Park Education Policy Analysis Archives, Volume 7, Number 8, March 23, 1999 ISSN 1068-2341 <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/543/666> (dostęp: 12.01.2023).

Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. Uczniowie według klas w podziale na typy szkół, kategorię uczniów i województwa w roku szkolnym 2021/2022. https://dane.gov.pl/pl/dataset/199,dane-statystyczne-uczniow-wedug-klas/resource/39311/table?page=1&per_page=20&q=&sort= (dostęp 21.06.2022).

Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. Nauczanie domowe. <https://dane.gov.pl/pl/dataset/1963,nauczanie-domowe> (dostęp 25.06.2022).

Sielska, Alicja. (2018). *Edukacja domowa a obowiązek szkolny na przykładzie Polski i Niemiec. Analiza ekonomiczna obu form nauczania*. W: Ogrody Nauk i Sztuk nr 2016 (6), s. 59-69. Pobrane z: [https://www.researchgate.net/publication/310516998 Edukacja domowa a obowiazek szkolny na przykladzie Polski i Niemiec Analiza ekonomiczna obu form nauczania](https://www.researchgate.net/publication/310516998_Edukacja_domowa_a_obowiazek_szkolny_na_przykladzie_Polski_i_Niemiec_Analiza_ekonomiczna_obu_form_nauczania) ,. DOI: 10.15503/onis2016.59.69 (dostęp: 05.06.2020).

Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/socjalizacja;2575719.html> (dostęp: 11.01.2023).

Spiegler, Thomas.(2010). *Parents' motives for home education: The influence of methodological design and social context*. Friedensau University, Germany International, Electronic Journal of Elementary Education, Vol. 3, Issue 1, October, 2010 [https://www.researchgate.net/publication/47446892 Parents' motives for home educa](https://www.researchgate.net/publication/47446892_Parents'_motives_for_home_educ)

[tion The influence of methodological design and social context](#) (dostęp: 10.12.2022).

Suchocka, Agnieszka. (2011). *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*. W: *Zeszyty naukowe akademii marynarki wojennej*, rok LII NR 4 (187) 2011. <https://bibliotekanauki.pl/articles/222680> (dostęp:05.04.2022).

Śliwerski, Bogusław. (2000), *Wprowadzenie w życie wartościowe*. w „Edukacja i Dialog”, nr.3, Warszawa: Społeczne Wydawnictwo Oświatowe. http://edukacjaialog.pl/archiwum/2000,98/marzec,157/wprowadzanie_w_zycie_wartoosciowe,967.html (dostęp: 17.05.2023).

Świątkiewicz, Wojciech. (1993). *Wprowadzenie : legitymizacja : zagadnienia podstawowe*. W: W. Świątkiewicz (red.), *Społeczny świat i jego legitymizacje*. (S. 7-11). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. <https://core.ac.uk/download/pdf/225723261.pdf> (dostęp: 04.03.2023).

Taylor-Hough, Deborah. (2010). *Are All Homeschooling Methods Created Equal? Report of Institute of Education Sciences*. June 2010, ED510702, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510702.pdf> (dostęp: 02.01.2023).

Tillman, Vicki. (1995). *Home schoolers, Self esteem and Socialization*. <https://www.nheri.org/home-school-researcher-home-schoolers-self-esteem-and-socialization/> (dostęp:10.01.2023)

Tokarczuk, Olga. (2019). *Przemówienie podczas uroczystości wręczenia Literackiej Nagrody Nobla w dniu 10.12.2019*. Pobrano z: <https://www.youtube.com/watch?v=wyUct8WFzIg> (dostęp 07.02.2020).

Uryga, Danuta, Wiatr, Marta. (2105). *Quasi-szkoły – nowe przedsięwzięcia rodzicielskie na obrzeżu systemu oświaty*. *Pedagogika Społeczna*, 3 (57) 2015. Warszawa: Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie. [http://pedagogikaspoleczna.com/wp-content/content/abstrakt/SP%203%20\(2015\)%20217-232.pdf](http://pedagogikaspoleczna.com/wp-content/content/abstrakt/SP%203%20(2015)%20217-232.pdf) (dostęp:29.11.2022).

Wagenhofer, Erwin. (reżyseria). *Alfabet*.(2013). Film dokumentalny, produkcja Austria, Niemcy. <https://www.filmweb.pl/film/Alfabet-2013-690266> (dostęp: 10.01.2023).

Wykaz aktów prawnych i dokumentów prawnych:

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. (1997). Art.25; Art. 48; Art.70 <https://bip.brpo.gov.pl/pl/kategoria-konstytucyjna/art-70-prawo-do-nauki>. (dostęp 08.04.2022).

Ustawa z dnia 14.06.1960. *Kodeks postępowania administracyjnego*. Dz. U. 1960 Nr 30 poz. 168, Art.35

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19600300168/U/D19600168Lj.pdf>
(dostęp 06.12.2022).

Ustawa z dnia 17.05.1989 . *O gwarancjach wolności sumienia i wyznania*. Dz. U. 1989 Nr 29 poz. 155, Rozdział 2: Działalność kościołów i innych związków wyznaniowych, Art. 19. 1. Punkt 2. Ust. 12)
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19890290155/U/D19890155Lj.pdf>
(dostęp: 15.12.2022)

Ustawa z dnia 7.09.1991. *Prawo Oświatowe*. Dz.U. 1996 nr 67, Art.16.
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19960670329/U/D19960329Lj.pdf>
(dostęp 29.11.2022).

Ustawa z dnia 14.12. 2016. *Prawo Oświatowe*. Dz. U. 2021 poz. 1082. Art. 36; Art. 37 ; Art.168 Ustawy. Pobrane z:
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001082> (dostęp 02.04.2023).

Ustawa z dnia 17.03.2021 r. o zmianie ustawy- Prawo Oświatowe, Dz.U.23.04.2021, poz. 762.
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210000762/O/D20210762.pdf>
(dostęp:05.12.2022).

Ustawa z 18.05.2021, Prawo Oświatowe, Dz.U. 17.06. 2021, Poz. 1082,
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210001082/O/D20211082.pdf>
(dostęp: 05.12.2022).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r., poz. 1578), § 1 ust. 1.
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001578> (dostęp: 31.03.2023).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych zasad i warunków udzielania i cofania zezwolenia na założenie przez osobę prawną lub osobę fizyczną szkoły lub placówki publicznej. Dz.U. 30.08.2017, poz.1625.
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001625/O/D20171625.pdf>
(dostęp: 10.12.2022).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego Dz.U. 2017 poz. 1603
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001603> (dostęp 19.12.2022).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22.02.2019 w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych. Dz.U. 26.02.2019, poz. 373,

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000373/O/D20190373.pdf>
(dostęp: 05.12.2022).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2019 w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą
Dz.U. 30.08.2019,
poz.1652. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001652/O/D20191652.pdf> (dostęp: 19.12.2022).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Dz.U. 2020 poz. 1394.
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001394> (dostęp: 23.03.2023).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21.12.2021 w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2022. Dz. U. 2021, poz. 2453. Pobrano z:
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210002453> (dostęp 03.12.

Kodeks Prawa Kanonicznego, kanon 803, https://www.ekai.pl/wp-content/uploads/2021/12/KodeksPrawaKanonicznego_2021_12_15_pl.pdf
(dostęp:15.12.2022).

Opinia Ministerstwa Edukacji Domowej w sprawie zezwoleń dyrekcji placówek szkolnych na realizację obowiązku szkolnego i nauki poza szkołą. Pobrane z: Instytut Edukacji Domowej. <https://www.edukacja-domowa-instytut.pl/interpretacja-men-w-sprawie-waznosci-zezwolenia-i-opinii-ppp> (dostęp 05.12.2022).

Ustawa oświatowa (Education Act, United Kingdom, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/section/7> (dostęp 20.12.2022).

Wykaz podmiotów oświatowych wspierających edukację domową w Polsce:

Centrum Edukacji Domowej Emilii Budajczak <https://pl-pl.facebook.com/centrumedukacjidomowej/> (dostęp: 07.12.2022).

Grupa robocza d/s kontaktów z Ministerstwem Edukacji Narodowej, <http://edukacjadomowa.pl/grupa/index.php/2016/08/18/podsumowanie-prac-dotyczacych->

[subwencjioswiatowej/?fbclid=IwAR0hdtlq5Bj3QIaWQxQg4EswC3iAb3IveDYSc9ppIbbvbkIntA-vHISvZA](https://www.facebook.com/subwencjioswiatowej/?fbclid=IwAR0hdtlq5Bj3QIaWQxQg4EswC3iAb3IveDYSc9ppIbbvbkIntA-vHISvZA) ,dostęp 07.12.2022).

Institut Educatio Domestica (<https://www.edukacja-domowa-instytut.pl/>, dostęp 16.12.2022)

Fundacja Edukacji Domowej <https://domowa.edu.pl/>(dostęp: 07.12.2022).

Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie <http://edukacjadomowa.pl/> (dostęp: 07.12.2022).

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Laboratorium Edukacji Alternatywnej prof. dr hab. Marka Budajczaka <https://wse.amu.edu.pl/dla-pracownika/pracownicy-wydzialu2/laboratorium-edukacji-alternatywnej> (dostęp: 07.12.2022).

Wielkopolskie Stowarzyszenie Edukacyjne w Poznaniu <http://wse.org.pl/> (dostęp: 07.12.2022).

Mapa Edukacji Domowej <https://mapaedukacijdomowej.pl/> (dostęp:08.12.2022)

Wykaz podmiotów oświatowych wspierających edukację domową na świecie:

Digital Nomad Family With Kids (blog). Pobrano z: <https://hobowithalaptop.com/digital-nomad-family> (dostęp 02.06.2022).

Global Home Education Exchange (GHEX), <https://ghex.world/about/> (dostęp:30.11.2022).

Home School Legal Defence Association HSLDA. Pobrano z : <https://hsllda.org/legal> (dostęp 30.11.2022).

Home School Researcher (<https://www.nheri.org/home-school-researcher-journal/>) ((dostęp 30.11.2022).

National Home Education Research Institute. NEHRI Pobrano z : <https://www.nheri.org/> (dostęp 02.06.2023).

National Center for Educational Statistics, NCFES, USA. Pobrano z : <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=91> . (dostęp 30.11.2022).

US Department of State <https://www.state.gov/resources-office-of-overseas-schools/homeschooling-information/> (dostęp: 30.11.2022).

Wykaz szkół przyjaznych edukacji domowej w Polsce:

Bullerbynowa Grupa Unschoolingowa <https://bullaerbyn.org.pl/jak-dziala-bullaerbynowa-grupa-unschoolingowa-cz-1/> (dostęp: 09.12.2022).

Centrum Edukacji Daniel w Warszawie. (<https://daniel.edu.pl/edukacja-chrzescijanska/>)(dostęp: 05.12.2022)

Centrum Nauczania Domowego <https://domowi.edu.pl/rekrutacja-2022-2023/> (dostęp: 09.12.2022).

Chrześcijańskie Przedszkole i Szkoła Podstawowa Samuel w Warszawie. <http://samuel.pl/>(dostęp: 05.12.2022).

Chrześcijańskie Przedszkole, Szkoła Podstawowa, Liceum CHALO w Gdańsku <https://www.chalo.pl/> (dostęp: 05.12.2022).

Chrześcijańska Szkoła i Przedszkole Montessori w Gdańsku. <https://www.montessori.gda.pl/>(dostęp: 05.12.2022).

Chrześcijańska Szkoła Podstawowa Arka we Wrocławiu. <http://arka.edu.pl/> (dostęp: 05.12.2022).

Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Liceum im. Króla Dawida w Poznaniu. <https://www.dawid.edu.pl/> (dostęp: 05.12.2022).

Fundacja Królowej Świętej Jadwigi prowadząca Montessori Mountain Schools Państwa Oli i Marcina Sawickich: Kęty, Koszarawa, Przyłęków, Żywiec-Koleby. <https://mms.edu.pl/> (dostęp: 05.12.2022).

Leśna Szkoła Kastalia. <https://www.szkolakastalia.pl/> (dostęp 04.02.2023).

Niepubliczna Katolicka Szkoła Podstawowa im. Bł. Ks. J. Popiełuszki w Magdalence. <https://www.szkolawmagdalence.pl/> (dostęp: 05.12.2022).

Wawerska Szkoła Realna. <https://realna.waw.pl/#konceptcja> (dostęp: 16.12.2022).

Prywatne Szkoły im. Z. i J. Moraczewskich. <https://moracz.edu.pl/> (dostęp: 05.12.2022).

Szkoła Podstawowa Fundacji Szkolnej w Warszawie. <https://ed.fundacjaszkolna.edu.pl/> (dostęp: 05.12.2022).

Szkoła Podstawowa i Liceum ogólnokształcące im. Św. Tomasza z Akwinu w Józefowie. <https://www.akwinata.edu.pl/> (dostęp 05.12.2022).

Szkoła w Chmurze <https://szkolawchmurze.org/> (dostęp: 05.12.2022).

Szkoła Podstawowa Ronja (<https://szkola-podstawowa.com.pl/srodmiescie/al-aleja-wyzwolenia-7> dostęp: 10.01.2023)

Szkoły Kolegium Świętej Rodziny w Łomiankach https://ksr.edu.pl /(dostęp: 05.12.2022).

Wolna Szkoła Harmonia w Warszawie. https://szkolaharmonia.pl/?page_id=140 (dostęp: 07.12.2022).

Wykaz blogów poświęconych edukacji domowej w Polsce i na świecie:

Edukacja domowa- szkoły przyjazne edukacji domowej
<https://edukacjadomowa.com/podstawowe-informacje/szkoly-przyjazne-edukacji-domowej/> (dostęp 08.12.2022).

Edukacja Domowa plus <https://edukacjadomowaplus.pl/o-ed/szkoly-przyjazne-ed/> (dostęp:08.12.2022).

Edukacja domowa w Polsce <http://ed.mamaroza.pl/szkoly-przyjazne-ed/> (dostęp: 08.12.2022).

Mapa edukacji domowej <https://mapaedukacijdomowej.pl/> (dostęp: 08.12.2022).

Moi Mili <https://moi-mili.pl/nasze-zycie-bez-szkoly-czyli-edukacja-domowa-w-praktyce/>(dostęp: 08.12.2022).

Moja edukacja domowa <https://mojaedukacjadomowa.pl/> (dostęp: 08.12.2022).
Blog Kornelii Owart <https://korneliaorwat.pl/edukacja-domowa-w-praktyce-jakie-byly-nasze-poczatki/>(dostęp: 08.12.2022).

Rodzina Nomadów (blog). Pobrano z: <https://nomadtogether.com/> (dostęp 02.04.2022).

World Travel Family (blog) <https://worldtravelfamily.com/worldschooling> data dostępu 02.04. 2023.

WYKAZ TABEL:

Tabela 1 . Opracowanie własne na podstawie książki Lindy Dobson pt.: *The Ultimate Book of Homeschooling Ideas*” (Dobson, 2002, s.6)

Tabela 2. Podejścia do edukacji-opracowanie własne według: Meighan, Roland. (2016). *Comparing Learning Systems. The good, the bad, the ugly and the counter-productive.* oraz Śliwerski, Bogusław. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej.*

Tabela 3. Miejsce ucznia w procesie kształcenia, w zależności od podejścia do edukacji-opracowanie własne według Meighan, Roland. (2016). *Comparing Learning Systems. The good, the bad, the ugly and the counter-productive.*

Tabela 4. Opracowanie własne na podstawie Murphy, John. (2020). *“Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement”* (s.5).

Tabela 5. Opracowanie własne na podstawie Murphy, John. (2020). *“Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement”* (s.6).

Tabela 6. Źródło: *Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie.* <http://edukacjadomowa.pl/>.

Tabela 7. Opracowanie własne na podstawie: Serwisu Rzeczypospolitej Polskiej, stan na: 30.09.2021 https://dane.gov.pl/pl/dataset/199,dane-statystyczne-uczniow-wedug-klas/resource/39311/table?page=1&per_page=20&q=&sort= (dostęp 11.01.2022)

Tabela 8. Opracowanie własne na podstawie: Serwisu Rzeczypospolitej Polskiej https://dane.gov.pl/pl/dataset/199,dane-statystyczne-uczniow-wedug-klas/resource/39311/table?page=1&per_page=20&q=&sort= (dostęp 07.08.2022).

WYKAZ SCHEMATÓW:

Schemat 1. Źródło: Bourdieu, Pierre. (2022). *Dystynkcja*.

Schemat 2. Źródło: Klus-Stańska, Dorota. (2018). *„Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa: PWN.(s.57).

Schemat 3. Źródło: Meighan, Roland, Barton, Lena i Walker, Stephen. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. (s120).

Schemat 4. Opracowanie własne na podstawie: Bielska, Ewa. (2013). *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Schemat 5. Opracowanie własne na podstawie: Czerepaniak-Walczak, Maria. (2006). *Pedagogika emancypacja. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. (s.14).

Schemat 6. Opracowanie własne na podstawie: Budajczak, Marek. (2004). *Edukacja domowa*.; Murphy, Joseph. (2012). *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement*; Babicka- Wirkus, Anna. (2019). *Kultury oporu w szkole. Działania-motywacje-przestrzeń*.

Schemat 7. Opracowanie własne na podstawie: Czerepaniak-Walczak, Maria. (2006). *Pedagogika emancypacja. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*.)s.148); Bielska, Ewa. (2013). *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*.(s.35).

Schemat 8. Opracowanie własne na podstawie Serwisu Rzeczypospolitej Polskiej. <https://www.gov.pl/web/gov/uzyskaj-zgode-na-edukacje-domowa> (dostęp 12.12.2022).

Schemat 9. Źródło: *Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie*. <http://edukacjadomowa.pl/liczba-osob-nauczanych-domowo-w-polsce/> . (dostęp 11.01.2022).

Schemat 10. Opracowanie własne na podstawie: *Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. Uczniowie według klas w podziale na typy szkół, kategorię uczniów i województwa w roku szkolnym 2021/2022*. <https://dane.gov.pl/pl/dataset/199,dane-statystyczne-uczniow->

wedug-klas/resource/39311/table?page=1&per_page=20&q=&sort= (dostęp 21.06.2022).

Schemat 11. Źródło: *Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie*. <http://edukacjadomowa.pl/liczba-osob-nauczanych-domowo-w-polsce/> (dostęp 07.12.2022).

Schemat 12. Opracowanie własne na podstawie danych: Budzińska, Karina, Jabłoński, Radosław, Miszke, Teresa, Raciniewska, Małgorzata, Katarzyna, Wiktor, Magdalena, Zielińska, Hanna, Żochowska, Anna (red.). (2021) *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021. Education in the 2020/2021 school year*. Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/16/1/oswiat_a_i_wychowanie_2020_2021.pdf (dostęp: 16.12.2022)
https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/16/1/oswiat_a_i_wychowanie_2020_2021.pdf (dostęp: 07.08.2022)

Schemat 13. *Organizacja szkoły*. Opracowanie własne na podstawie: Kuźma, Jarosław. (2008). Za: Schulz, Robert. (1992). (s.28-34).

Schemat 14. *Schemat szkół przyjaznych edukacji domowej w Polsce*. Opracowanie własne na podstawie: Edukacja Domowa plus <https://edukacjadomowaplus.pl/o-ed/szkoly-przyjazne-ed/>; Mapa edukacji domowej <https://mapaedukacjidomowej.pl/>; Instytut Educatio Domestica <https://www.edukacja-domowa-instytut.pl/>; Meighan, 1993, Socjologia edukacji.

Schemat 15. Status szkół i placówek oświatowo-wychowawczych prowadzących edukację domową w Polsce. Opracowanie własne, na podstawie Ustawy z 18 maja 2021, Prawo oświatowe, Dz.U. 17 czerwca 2021, Poz. 1082, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210001082/O/D20211082.pdf>. (dostęp: 15.12.2022).

Schemat 16. Źródło: <https://www.spanish.academy/blog/where-is-homeschool-illegal-and-banned/> (dostęp: 18.12.2022).

Schemat 17. Źródło: <https://i.redd.it/wl9ki5dq6bu31.png> (dostęp: 18.12.2022).

Schemat 18. Źródło: Home School Legal Defence Association <https://hsllda.org/legal/new-york> (dostęp: 18.12.2022).

Schemat 19. Źródło: Murphy, Joseph. (2012). *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement*. (s.78).

Schemat 20. Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Murphy, Joseph. (2012). *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement*.

Schemat 21. Źródło: *Elective Home Education Survey 2021, November 2021*. https://adcs.org.uk/assets/documentation/ADCS_EHE_Survey_2021_Report_FINAL.pdf (dostęp: 04.01.2023)

Schemat 22. Opracowanie własne na podstawie: Czerepaniak-Walczak, Maria. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. (s.14).

Schemat 23. Opracowanie własne na podstawie: Budajczak, Marek. (2004). *Edukacja domowa.*; Murphy, Joseph. (2012). *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement*; Babicka -Wirkus, Anna. (2019b). *Kultury oporu w szkole. Działania-motywacje-przestrzeń.*

Schemat 24. Opracowanie własne na podstawie Poruszek, Marta.(2021). *Edukacja domowa- ucieczka od zdalnego nauczania czy społeczno-wychowawcza potrzeba?*

Schemat 25. Opracowanie własne na podstawie: Czerepaniak-Walczak, Maria. (2006). *Pedagogika emancypacja. Rozwój świadomości krytycznej człowieka.* S.148; Bielska, Ewa. (2013). *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia.* s.35; Murphy, Joseph. (2012). *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement*; Babicka-Wirkus, Anna. (2019b) *Pułapki oporu: o trudnościach badania działań opartych na sprzeczności.*

Schemat 26. Opracowanie własne na podstawie: Konecki, Krzysztof. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana.*(s.49).

Schemat 27. Paradygmat kodowania- analiza poziomu interakcyjnego. Opracowanie własne. źródło: Konecki, Krzysztof. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana.*(s.49).

Schemat 28. Poziom interakcyjny, Kategoria 1. Opracowanie własne.

Schemat 29. Poziom interakcyjny, Kategoria 2. Opracowanie własne.

Schemat 30. Poziom interakcyjny, Kategoria 3. Opracowanie własne.

Schemat 31. Opracowanie własne. Rozumienie kontroli rodzica w edukacji domowej: rodzic-nauczyciel, Kategoria 1.

Schemat 32. Opracowanie własne. Rozumienie kontroli rodzica w edukacji domowej: rodzic-tutor, Kategoria 1.

Schemat 33. Opracowanie własne według: Wojciszke, Bogdan. *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej.* 2006, (s.370).

Schemat 34. Opracowanie własne. Rozumienie kontroli rodzica w edukacji domowej: rodzic-nauczyciel, Kategoria 2.

Schemat 35. Opracowanie własne. Rozumienie kontroli rodzica w edukacji domowej: rodzic-tutor, Kategoria 2.

Schemat 36. Opracowanie własne. Rozumienie kontroli rodzica w edukacji domowej. Kategoria 3.

Schemat 37. Sytuacje mieszczące się w przestrzeni życiowej człowieka. Opracowanie własne na podstawie Borowska, 1998, *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji.*(s.62).

Schemat 38. Opracowanie własne. Rozumienie kontroli rodzica w edukacji domowej.

Schemat 39. Źródło: opracowanie własne.

Schemat 40. Źródło: opracowanie własne. Motywacje podejmowania edukacji domowej- podział główny, na podstawie: Murphy, Homeschooling in America, 2012, California: Corwin a Sage Company, s.84.

Schemat 41. Źródło: opracowanie własne. Subinwersy znaczeń edukacji domowej edukacji domowej.

Schemat 42. Źródło: opracowanie własne. Motywacje podejmowania edukacji domowej związane z dydaktyką.

Schemat 43. Źródło: opracowanie własne. Motywacje podejmowania edukacji domowej związane ze światopoglądem (1).

Schemat 44. Źródło: opracowanie własne. Motywacje podejmowania edukacji domowej związane ze światopoglądem (2).

Schemat 45. Źródło: opracowanie własne. Dążenia towarzyszące podejmowaniu edukacji domowej w kontekście uzyskania wolności.

Schemat 46. Źródło: opracowanie własne. Edukacja domowa jako przypadkowa albo zmierzona sytuacja życiowa, na podstawie: (Borowska, Teresa, Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji, Warszawa:1998, (s.62).

Schemat 47. Źródło: opracowanie własne.

Schemat 48. Źródło: opracowanie własne- formy organizacyjne domowej.

Schemat 49. Źródło: opracowanie własne- rodzic w edukacji domowej.

Schemat 50. Źródło: opracowanie własne.

Schemat 51. Źródło: opracowanie własne. Edukacja domowa jako przypadkowa albo zmierzona sytuacja życiowa, na podstawie: (Kozłowski, Motywacja samoistna a strategię uczenia się. Warszawa:2012, (s.89).

Schemat 52. Źródło: opracowanie własne. Edukacja domowa jako przypadkowa albo zmierzona sytuacja życiowa, na podstawie: (Kozłowski, Motywacja samoistna a strategię uczenia się. Warszawa:2012,(s.89).

Schemat 53. Źródło: opracowanie własne.

Schemat 54. Źródło: opracowanie własne- czas jako wartość w edukacji.

Schemat 55. Źródło: opracowanie własne- tożsamość dziecka.

