C O P E
Member since 2019
JM14482

Magdalena Giercarz-Borkowska*

Zaangażowanie rodziców w rozwój zdolności dziecka w rodzinach edukacji domowej w Polsce

Abstrakt

Zdolności dziecka i niesprzyjające ich rozwojowi warunki szkolne, które obserwują rodzice, są jednym z istotnych motywów podejmowania edukacji domowej. W tym trybie edukacji to rodzice odpowiedzialni są za umożliwienie dziecku rozwoju adekwatnego do jego możliwości. Celem artykułu było opisanie zaangażowania rodziców w rozwijanie zdolności dziecka w edukacji domowej. Badania przeprowadzone zostały w tradycji jakościowej, metodą wywiadu narracyjnego. Uzyskany materiał badawczy poddano analizie i interpretacji. Wykorzystano *Model Różnicujący Zdolności i Talent* Françoys Gagnégo. Przeprowadzone badania pozwoliły opisać i zinterpretować aktywność rodziców w obszarze rozwijania zdolności dziecka (skategoryzować i opisać działania, które podejmują, rodzaje zdolności, które identyfikują i pomagają dziecku rozwijać), oraz przedstawić refleksje towarzyszące rodzicom w realizacji tych zadań. Można wnioskować, że rodzice w edukacji domowej koncentrują się w swoich działaniach na stworzeniu dzieciom warunków do rozwoju zdolności oraz wyposażeniu ich w kompetencje, które temu sprzyjają.

Słowa kluczowe: edukacja domowa, zdolności, rodzice, dziecko zdolne.

Parental Involvement in the Development of Children's Abilities in Home Education Families in Poland

Abstract

The abilities of children and the school conditions detrimental to their development, as observed by parents, are one of the important motivations behind the decision to homeschool children. In this model of education, the parents are responsible for mak-

* Uniwersytet Opolski.
Artykuł otrzymano: 12.10.2022; akceptacja: 5.01.2023.

https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.12

ing it possible for the child to develop according to their capabilities. The aim of this article is to describe the engagement of parents in developing their children's abilities in home education. Research was performed in the qualitative tradition, using the narrative interview method. The resulting research material was subjected to analysis and interpretation. *The Differentiating Model of Giftedness and Talent* by Françoys Gagné was used as an inspiration. The conducted research allowed to describe and interpret parents' activity in developing children's abilities – to categorize and describe their actions, the types of ability they identify and help develop, and to present reflections which accompany parents while realizing those tasks. It can be concluded that homeschooling parents concentrate on creating the appropriate conditions for their children to develop abilities, and on equipping them with corresponding skills and competences.

Keywords: home education, homeschooling, abilities, parents, gifted child.

Wprowadzenie

Rodzina – pierwsze środowisko wychowania – zwykle usuwa się na dalszy plan, gdy myślimy o rozwoju zdolności dzieci starszych niż kilkuletnie, co wiąże się z powszechnym korzystaniem z usług instytucji oświatowych. Każdy sześciolatek jest już objęty obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym[1]. Siedmiolatki wkraczają w wiek obowiązku szkolnego i podlegają mu do ukończenia szkoły podstawowej (nie dłużej niż do ukończenia 18 r.ż.), a później – aż do osiągnięcia pełnoletności – obowiązkowi nauki[2], najczęściej również realizowanemu w szkołach. Wówczas w dyskursie publicznym i potocznych rozmowach „dziecko" zastępujemy słowem „uczeń", pozostając w zgodzie z prawem oświatowym i uzusem, wynikającym z powszechności rozwiązania, jakim jest nauka w szkole. Ta praktyka językowa, rozciągająca stan prawny w jednym z obszarów życia dziecka na jego codzienność (na niemal całe jego życie), zmienia sposób postrzegania dziecka, konsekwentnie sprowadzając je i nasze myślenie o nim do określonej roli społecznej – roli ucznia. Szkoła silnie wpisała się w powszechną świadomość. W rozmowach odnosimy się do niej, zastępując w ten sposób informacje o wieku dziecka (np. „we wrześniu idzie już do szkoły", „w tym roku kończy podstawówkę", „za rok zdaje maturę"). O rozwoju zdolności pisze się zatem i mówi najczęściej w odniesieniu do „ucznia", nie do „dziecka"[3].

Niezależnie od tej tendencji coraz liczniejsza staje się w Polsce grupa społeczna, która nie posyła dzieci do szkół. To rodziny edukacji domowej (ED), korzystające

[1] *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016*..., art. 31 ust. 4.

[2] *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016*..., art. 35 ust. 1 i 2.

[3] Przykładowe tytuły: *Utalentowany uczeń i jego wrogowie* (Salcher 2009); *Osiągnięcia uczniów zdolnych* (Sękowski 2000). Warto także zauważyć łączne stosowanie słów „uczeń" i „szkoła" w jednym tytule, np.: *Samopoczucie ucznia zdolnego w szkole* (Porzucek-Miśkiewicz 2013) – tytuł (sugerujący, że można rozważać też samopoczucie „ucznia" poza szkołą), który, podobnie jak inne tego typu, ukrywa przekonanie, że dla użytkowników języka dziecko jest „uczniem" również poza szkołą. Trzeba jednak podkreślić, że są też publikacje, w których tytułach dziecko nie jest wtłoczone w rolę ucznia, np. *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole* (Rimm 2000), czy wprost wskazujący na postrzeganie dziecka „dzieckiem" także w szkole: *Szkoła i dziecko* (Dewey 2006).

z możliwości realizacji obowiązków edukacyjnych poza szkołą[4]. Tego rodzaju decyzja sprawia, że rola rodziny jako źródła wartości, wzorów, wiedzy o świecie i tworzenia się postaw dziecka (Adamski 2002: 10–12) staje się szczególna. Rodziny takie organizują edukację dzieci wg przyjętej przez siebie koncepcji, różniąc się przy tym sposobami jej realizacji. Nie można opisać jednego wzoru takiej edukacji, ale można wskazywać jej cechy, np.: uczenie się przez działanie, indywidualizacja, wielość źródeł wiedzy, interakcyjne środowisko uczenia (się), zaangażowanie rodziny w ten proces, zdawanie egzaminów klasyfikacyjnych w szkole – szczegółowo zostały one opisane przez Magdalenę Giercarz-Borkowską (2019: 208–300). Każde dziecko realizujące obowiązek szkolny jest bowiem uczniem wybranej szkoły – choć nie jest na co dzień „uczniem" nazywane – i ma obowiązek przystępowania w niej do rocznych egzaminów umożliwiających promocję, a w konsekwencji – ukończenia szkoły. Często jest to jedyna forma współdziałania dziecka ze szkołą, choć w miarę rozrastania się środowiska ED przybywa zwolenników pozostawania z nią w kontakcie online i korzystania z udostępnianych zadań, materiałów czy konsultacji. Różnica oczekiwań choćby w tym zakresie wskazuje na rozbieżność w formach prowadzenia ED, a tym samym – zróżnicowane zaangażowanie rodziców w tę działalność. Jest to także tryb uczenia się odbiegający od powszechnie przyjętej konwencji, tak w działaniach, jak i w zakresie wskazanej praktyki językowej oraz w związanych z nimi wartościach.

Rodziny w edukacji domowej

Rodzice, jako odpowiedzialni za edukację dziecka, mają związane z nią obowiązki. Oprócz wypełniania tych formalnych[5], sami określają, jak będą angażować się w naukę dziecka, co ma początek na etapie decydowania o ED.

Badania pozwalają wskazać, że jednym z motywów wyboru nauki poza szkołą są obserwowane przez rodziców zdolności dziecka i niezaspokajanie związanych z nimi potrzeb w szkole (Giercarz-Borkowska 2019: 307–319). Szkoła w doświadczeniach wielu praktyków ED okazuje się miejscem, w którym – jak określali – „dziecko gaśnie", „marnuje się", „cofa". Rodzice obserwowali, że ich ciekawe świata dziecko wraca ze szkoły zniechęcone, znudzone, znużone, często też przeżywa tam trudności w kontaktach interpersonalnych, związane z cechującą zdolnych asynchronią rozwojową. Zaczynali wtedy postrzegać ED jako nadzieję na zindywidualizowanie nauki i urzeczywistnianie potencjału dziecka.

Decyzja o rozpoczęciu ED podejmowana jest najczęściej rodzinnie. Uczestniczą w niej wszyscy zainteresowani – dziecko i oboje rodzice, choć nie wszyscy są do niej równie przekonani (częściej optują za nią matki niż ojcowie). Później rodzicem, który zajmuje się zadaniami związanymi z ED, są głównie matki. Najczęściej mają one wyższe wykształcenie i można szacować, że około 70% z nich pracuje zawodowo. Rodziny są najczęściej średnio lub dobrze sytuowane. Utrzymaniem rodziny zajmuje

[4] *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016*..., art. 37 ust. 1.
[5] *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016*..., art. 37 ust. 1 i 2.

się zdecydowana większość ojców – im bardziej absorbująca czasowo jest ich praca, tym bardziej elastycznie do własnego zarobkowania podchodzą matki, aż do rezygnacji z życia zawodowego włącznie. Kwestia ta ma też związek z wiekiem dzieci – im młodsze, tym bardziej potrzebne jest zaangażowanie rodziców we wszystkie procesy związane z wybranym trybem uczenia (się): opiekę, edukację i wychowanie, w tym dbałość o rozwój zdolności (Giercarz-Borkowska 2020; Kochan 2015).

Rodziny realizujące ED zamieszkują różne regiony Polski. Według danych MEN (Kopeć 2020) największe skupiska uczących się w tym trybie notuje się w województwach mazowieckim (2766 osób) i śląskim (2195), a w czterech następnych ich liczba przekracza 1000 (wielkopolskie – 1456, dolnośląskie – 1064, podlaskie – 1046 i pomorskie – 1019). Wskazania te należy ostrożnie odnosić do terenu zamieszkania. Opublikowane dane dotyczą bowiem liczby dzieci zapisanych do placówek oświatowych z tych województw, co nie zawsze – mimo, że czasowo obowiązywała rejonizacja – odzwierciedla rzeczywiste województwo zamieszkania dziecka i ma związek z funkcjonowaniem tzw. „szkół przyjaznych ED", wybieranych przez rodziców chętniej niż inne. Istotne jest, że rodziny ED żyją w różnych środowiskach (od maleńkich wsi po miasta wojewódzkie), przy czym największa ich koncentracja jest w dużych miejscowościach. Miejsce zamieszkania to ważny czynnik wpływający na możliwości wspierania zdolności dziecka, podobnie jak sytuacja zawodowa rodziców, status ekonomiczny i struktura rodziny, które współtworzą środowiskowe warunki rozwoju zdolności.

ED podejmują najczęściej rodziny pełne. Przeważa informacja, iż średnia liczba dzieci w rodzinach ED jest bliska 3, jest więc wyższa niż w statystycznej rodzinie (Królikiewicz 2016: 121–122; Bielecka-Prus, Heleniak 2018: 145). Choć większość rodzin ED jest wielodzietna (57%), to najczęściej rodziny te wychowują 2 dzieci (30,2%) (Bielecka-Prus, Heleniak 2018), z czym spójne są moje obserwacje. Nie wszystkie dzieci uczą się w omawianym trybie. Rodzeństwo w ED postrzegane jest przez praktyków jako ważny czynnik wspomagający wychowanie i prawidłowy rozwój dzieci, ponieważ kontakty z rodzeństwem służą kształtowaniu umiejętności społecznych.

Co zatem dzieje się w rodzinach ED, które rozpoczęły ją, kierując się troską o rozwój zdolności dziecka? Czy i w jaki sposób urzeczywistniają swoje nadzieje? Wartość ED jako alternatywy edukacyjnej dla dzieci zdolnych została już opisana we wcześniejszych badaniach (por.: Giercarz-Borkowska 2019, 2021). Zrekonstruowałam w nich praktykowanie ED oraz przypisywane jej znaczenia i wartości, wśród których są m.in.:

- troska o własne dzieci, rozumiana jako dbałość o jakość ich edukacji;
- ochrona ciekawości poznawczej dziecka – naturalnej cechy, która podlega modyfikacji pod wpływem działań instytucji;
- indywidualne podejście do potrzeb i możliwości, stwarzanie warunków do ich realizacji;
- wolność jako podstawowa wartość ED, rozumiana w licznych kontekstach, także w odniesieniu do organizacji i tempa uczenia (się), podejmowanych zagadnień, form i metod uczenia (się), źródeł wiedzy itp.

Wynikiem podsumowującym te badania jest konstatacja, że ED to styl życia; angażujący całą rodzinę i satysfakcjonujący – choć trudny – styl życia w wolności, nastawiony na podniesienie jakości życia rodzinnego, w którym poznawanie świata jest aktywnością współdzieloną przez wszystkich członków rodziny (Giercarz-Borkowska 2019, 2021).

Aby uzupełnić opis współczesnej ED w Polsce, warto poznać, jak rodzice angażują się w rozwijanie zdolności dziecka – czyli potencjału, dzięki któremu człowiek może osiągać różne umiejętności szybciej niż inni i na wyższym poziomie (Limont 2012: 21). Droga do jego rozwinięcia zdeterminowana jest licznymi czynnikami, wśród których rolę katalizatora zmiany naturalnych zdolności w dojrzałe talenty pełnią środowiskowe warunki rozwoju: środowisko życia osób zdolnych, ich najbliższe otoczenie, warunki organizacyjne edukacji, a także przypadek. Opisał je – wśród innych sformułowanych przez siebie katalizatorów rozwoju – Françoys Gagné, tworząc *Model Różnicujący Zdolności i Talent* (Gagné 2016). W ED środowisko rodzinne – wobec braku środowiska szkolnego – zyskuje więc szczególne znaczenie.

Założenia metodologiczne badań własnych

Badanie prowadziłam w tradycji jakościowej, wykorzystując materiał z wcześniejszych badań biograficznych metodą wywiadu narracyjnego (lata 2012–2016, 2018–2021), uzupełniony o kolejne wywiady (w roku 2022). Zgromadzony przeze mnie zbiór jest bardzo obszerny (około 1200 stron transkrypcji) i umożliwia wielokrotne dokonywanie analiz pod kątem wybranej problematyki. Uczestnicy badań odpowiadali bowiem na pytanie: „Jakie są Pani/Pana doświadczenia związane z edukacją własnych dzieci/własnego dziecka?", co pozwoliło zebrać wypowiedzi wielowątkowe, z których można rekonstruować kolejne fragmenty rzeczywistości społecznej związanej z ED, poszukując odpowiedzi na aktualnie postawione pytanie badawcze. Sukcesywne gromadzenie materiału pozwala też na ogląd opisywanego fenomenu w czasie.

Celem aktualnego badania był opis rodzicielskiego zaangażowania – próba odpowiedzi na pytanie: „Jakie jest zaangażowanie rodziców w rozwijanie zdolności dziecka w rodzinach ED we współczesnej Polsce?". Dążąc do niego, dokonałam analizy i interpretacji wybranych 40 wywiadów narracyjnych (12 pozyskanych w latach 2012–2016, 10 z lat 2018–2020 i 18 z 2022 roku – ich fragmenty przytaczam w tekście) przeprowadzonych z rodzicami (32 matki, 8 ojców), którzy zajmują się ED od 1 roku do 8 lat i wychowują od 1 do 5 dzieci (większość uczy się w ED). Wszyscy ojcowie pracują, wśród matek zaś aktywnych zawodowo było 21.

O wyborze wywiadu do badania decydowała ujawniona w nim motywacja do podjęcia ED. Jeśli znaczące było dążenie do zapewnienia dziecku możliwości rozwoju adekwatnych do jego zdolności – brałam wywiad pod uwagę. Jeden wywiad odbył się za pomocą komunikacji zdalnej, pozostałe przeprowadziłam w bezpośrednim kontakcie z uczestnikiem, najczęściej w jego domu. Wypowiedzi nagrałam dyktafonem,

po czym zanonimizowałam podczas transkrypcji. Analiza polegała na wyodrębnianiu pasaży narracji podejmujących wątki odpowiadające postawionemu pytaniu badawczemu, które następnie interpretowałam, by zrekonstruować – tworzone w tym przypadku przez rodzinę – środowiskowe warunki rozwoju zdolności, czyli wskazane w koncepcji Gagné katalizatory. Przedstawiona wiedza – jako rezultat interakcji badacza z uczestnikami badań – jest intersubiektywna.

Kategorie rodzicielskiego zaangażowania w rozwijanie zdolności dziecka

Początki praktykowania ED to poszukiwanie rodzinnej drogi edukacyjnej, dopasowanej do potrzeb mającego z niej korzystać dziecka, ale też do możliwości rodziny. Przekonanie o zdolnościach dziecka wynika w pierwszej kolejności z rodzicielskich obserwacji, często potwierdzonych wynikami badań psychologiczno-pedagogicznych czy innych testów. Rodzice zyskują wówczas wiedzę o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a przynajmniej świadomość, że dziecko wymaga innego niż standardowe postępowania wobec niego, aby mogło urzeczywistnić swój potencjał. Jeśli dotąd nie poszukiwali profesjonalnej wiedzy o rozwoju zdolności – zaczynają to robić.

> Kiedy było już w szkole naprawdę źle, syn narzekał między innymi na nudę, w którą szkoła nie chciała wierzyć, poszłam z nim na test do siedziby Mensy. To było spontaniczne. […] Kiedy rozwiązał ku zdziwieniu prowadzącej poprawnie test w stu procentach i w czasie o połowę krótszym niż przewidziany, zrozumiałam, że jednak pod tym względem jest dość wyjątkowy [M/39 (matka, wywiad nr 39)].

Najczęściej początki ED to okres zaskakujących odkryć związanych z uczeniem (się), rozumieniem, czym ono jest, co jest w nim ważne, co nie jest efektywne, a wydawało się potrzebne itd. Spostrzeżenia wynikają zwykle z doświadczania zmiany, która dotyczy dziecka i rodziców albo głównie rodziców – jeśli dziecko nie ma doświadczeń szkolnych.

Zmiana i nowe odkrycia dotyczą też codzienności – rytmu dnia, podziału zadań w rodzinie, korzyści i trudności emocjonalnych, płynących z dłuższego przebywania razem, konieczności mierzenia się z reakcjami społecznymi na ED itp. Ten okres nazywany jest przez praktyków ED „odszkolnieniem". Podlegają mu zarówno dzieci, jak i rodzice. Dla tych ostatnich często jest to czas zwątpień: czy wybór ED był dobrą decyzją? czy dam radę jako matka/ojciec? co właściwie należy robić? czy będzie lepiej niż w szkole?

> Usiadłam wieczorem i nie wiedziałam, co mam zrobić… Ogarnął mnie taki strach…! Tyle się naczytałam, wydawało mi się, że to takie oczywiste, a jak już przeszliśmy przez formalności, to […] miałam jakąś taką blokadę – że tak naprawdę, to jak to ma wyglądać? Mam to zdolne dziecko i co dalej? [M/38].

Po pierwszym – obfitującym w radości i trudności – okresie wspólnego „bycia w ED" rodzice zaczynają patrzeć na dziecko i nowe zadania z dystansem, coraz bar-

dziej w oderwaniu od myślenia o nich kategoriami przeniesionymi z porządku szkolnego (plan lekcji, regularne uczenie się w podziale treści na przedmioty, konieczność stałego sprawdzania wiedzy, realizacja materiału ze szkolnych podręczników itp.).

> […] obserwuję życie i co jest potrzebne, co jest ważne, co pomaga, co rozwija. Ja po prostu robię tą szkołę coraz mniejszą, coraz mniejszą… [M/7].

Wówczas ich zaangażowanie w rozwój zdolności dziecka przybiera postać sukcesywnie rozbudowywanych działań, które można zgrupować w trzy kategorie, opisane niżej w podrozdziałach.

Organizowanie dziecku warunków do rozwoju zdolności

Podstawowe działania dotyczą stworzenia dziecku środowiska sprzyjającego uczeniu (się), a później – systematycznego modyfikowania go w zależności od możliwości rodziny i potrzeb dziecka, w odniesieniu do nowej wiedzy o nim, jego potrzebach edukacyjnych i uczeniu (się), uzyskiwanej przez rodzica. Organizowanie warunków dotyczy dwóch sfer: materialnej oraz interpersonalnej. W wymiarze materialnym rodzice wyposażają domowe miejsce do uczenia się: gromadzą podręczniki, atlasy i inne książki, programy i sprzęt komputerowy, aplikacje przydatne w rozwoju zdolności kierunkowych, rozmaite pomoce dydaktyczne, instrumenty, sprzęt sportowy, narzędzia, materiały (np. odczynniki chemiczne itd.); finansują udział dziecka w zajęciach i wydarzeniach edukacyjnych (festiwalach, kursach, spotkaniach autorskich, treningach, warsztatach, lekcjach muzealnych itp.); organizują wycieczki krajoznawczo-turystyczne.

> Kupujemy [pomoce, materiały]. Kupujemy, nie oszczędzamy. Wiem, że jeśli teraz dam mu to, czego potrzebuje – pójdzie dalej. Nie można robić wszystkiego jak w szkole – na kartce, w podręczniku. To nie jest rozwój [O/14].

Prowadząc badania narracyjne, miałam możliwość poznania prywatnych przestrzeni rodzin ED – mieszkań i domów. Charakteryzują je bogate zbiory książek o różnorodnej tematyce – kiedy brakuje miejsca na półkach i regałach, składane są w stosach wprost na podłodze. Pojedyncze egzemplarze leżące w różnych miejscach świadczą o ich bieżącym użyciu. Większość rodzin posiada pokaźne zasoby gier planszowych (służących rodzinnemu spędzaniu czasu), które jednocześnie rodzice wykorzystują do rozwijania myślenia dziecka. Podczas spotkań widziałam też odrębne pokoje wyposażone z myślą o nauce (w domach o dużych powierzchniach i zdecydowanie rzadziej w rodzinach z większą liczbą dzieci) oraz niekiedy pomieszczenia warsztatowe, organizowane w przestrzeni przydomowej, dla dzieci rozwijających zdolności wymagające takiego miejsca do działania (warsztat stolarski, mechaniczny, chemiczny, pracownia plastyczna). Jedna z rodzin zaaranżowała pokój w stylu tzw. „małpiego gaju", umożliwiając rozwijanie zdolności ruchowych. Często zauważałam również instrumenty muzyczne oraz eksponowane wytwory dzieci (głównie

rękodzielnicze – ceramika, haft, ale też inne, np. samodzielnie złożone z podzespołów zestawy komputerowe).

Niekiedy po czasie okazuje się, że nie wszystkie z tych działań trafnie odpowiadały potrzebom dziecka – np. pokój zaaranżowany do nauki staje się głównie przechowalnią zgromadzonych pomocy, ponieważ dziecko najchętniej uczy się w interakcji z domownikami, na ogół przy kuchennym stole.

W sferze organizacji warunków interpersonalnych można wskazać poszukiwanie dla dziecka partnerów edukacyjnych, którzy będą towarzyszyć mu w rozwijaniu zdolności: staną się współuczestnikami uczenia się albo osobami inspirującymi i kierującymi uczeniem się w wybranym obszarze. Rodzice poszukują nauczycieli, instruktorów, mentorów, pasjonatów danej dziedziny i ułatwiają dziecku kontakty z nimi, choć nie zawsze się to udaje. Organizują stałe spotkania z taką osobą, umożliwiają kontakty cykliczne lub okazjonalne, ale też wyszukują osoby, które doraźnie wyjaśnią nurtujący dziecko problem. Mieści się tu też podpowiadanie dziecku lektur, dzięki którym może rozwijać zdolności niejako w kontakcie z ich autorami, a także wyszukiwanie źródeł wirtualnych, jak kanały na YouTube, blogi, vlogi czy podcasty. Wiele zależy od wieku dziecka – im starsze, tym większa jest jego samodzielność, a mniejsza rola rodzica.

> […] w ED to nie ja muszę być tym edukatorem pierwszym dla mojego dziecka, to może być świetny pasjonata-podróżnik, który będzie ich uczył geografii, to może być ukochany pan Sławek od astronomii edukacyjnej, czy pani Dagmara, która uczy ich włoskiego. […] I to są dla nich te wzorce osobowe, to są ludzie, którym się oczy świecą i mają pasję. I dla mnie ED to jest właśnie ta droga [...], która pozwoli im na to, żeby robili w życiu cokolwiek zechcą, ale zgodnie ze swoimi talentami i pasjami [M/2].

> Jeśli [w książce] nie ma pasji, tylko podręcznikowe wyliczenie faktów, to nawet te o ukochanej fizyce czy matematyce Maciek odrzuca. To wyzwanie znaleźć takie książki… zwłaszcza gdy się chce przemycić Maćkowi coś ze szkolnej podstawy programowej, którą on się specjalnie nie przejmuje. Nie udało mi się znaleźć mentora dla Maćka – ale czasem żartuję, że on przecież już ich ma, i to najlepszych. Feynman, Dragan, Matt Parker, Theodor Gray, Munroe Randall. Pasjonaci kochający swoje dziedziny… Tak, Maciek zawsze podkreśla, że książki są dla niego najlepsze [M/39].

Rodzice nawiązują również kontakty z innymi rodzinami ED, aby wspólnie organizować ciekawe zajęcia albo stworzyć grupę dzieci, które będą razem rozwijały zainteresowania i zdolności. Bywa, że takie wspólne zajęcia odbywają się regularnie, ale też mają postać okazjonalnych zjazdów czy kilkudniowych wizyt dziecka w innej rodzinie.

Sposoby angażowania się rodziców są podobne, z niewielkim przesunięciem akcentów w działaniach ze względu na zidentyfikowane zdolności dziecka – zarówno ogólną łatwość w uczeniu się, jak i zdolności kierunkowe: językowe, matematyczne, przyrodnicze, artystyczne, kinestetyczne (sportowe) i społeczne.

Wspieranie dziecka w nabywaniu kompetencji umożliwiających samodzielne uczenie się

Działania podejmowane w tej kategorii wynikają zwykle z uzyskanej dzięki ED możliwości bliższego obserwowania dziecka, jego lepszego poznania, ale też stawania się refleksyjnym w obszarze edukacji. W wielu narracjach (głównie matek) pojawia się wątek dotyczący postawionego sobie celu, którym jest pomóc dziecku nauczyć się uczenia się. Często jest to pierwsze zadanie podejmowane przez matki, gdy już „oswoiły się" z ED we własnej rodzinie. Niekoniecznie jest ono wcześniej zaplanowane. Zwykle jest tak, że gdy po przejściu dziecka do ED rodzic spędza z nim więcej czasu i zaczyna odczuwać zwolnienie tempa życia (jedna z wartości ED podkreślanych przez praktyków!), to zauważa cechy i umiejętności (bądź trudności) dziecka, o których nie wiedział. Często dopiero wtedy zaczyna dostrzegać, że istotna jest umiejętność uczenia się, i konstatuje, że dotychczas nikt nie uczył dziecka, jak można to robić. Rodzic dostrzega też, że choć podjął odpowiedzialność za efekty dydaktyczne, to nie wie, które sposoby uczenia się dziecko lubi i które dają rezultaty.

Prowadzenie dziecka ku umiejętności samodzielnego uczenia się polega na wyposażaniu go w niezbędne „narzędzia" i jest skoncentrowane na kilku obszarach. Pierwszy z nich to rozpoznawanie i wybór skutecznych metod uczenia się – w początkowym okresie ED rodzic obserwuje, jak zachowuje się dziecko odnośnie do proponowanych mu metod uczenia się, form pracy – co preferuje? jakie zadania podejmuje z radością? jakich unika? jak uczy się samodzielnie, czy czyta podręcznik? wyszukuje treści online? potrzebuje pomocy dorosłego? woli pisać, słuchać, oglądać, czytać, rozmawiać? czy notowanie jest dla niego pomocne, wraca do notatek? woli notatki tradycyjne czy graficzne? czy potrzebuje powtórek? woli uczyć się indywidualnie czy w towarzystwie? itd.

> Zorientowaliśmy się, że on nie potrafi się uczyć. Że oni w szkole po prostu słuchali nauczyciela i rozwiązywali zadania, coś tam mieli przeczytać w domu sami, ale właściwie to wszystko. I teraz się okazuje, że każde z nich uczy się inaczej [O/29].

Drugi obszar związany jest z planowaniem pracy. Z wywiadów wynika, że najczęściej rodzice od początku starają się angażować dziecko w planowanie pracy, aby wdrożyć je do samodzielności. Nawet najmłodsze dzieci uczestniczą w ustalaniu harmonogramu dnia czy zajęć na dany tydzień. Spotkałam się również z przypadkami, kiedy dziecko było proszone o samodzielne analizowanie podstawy programowej i wskazywanie treści, które jego zdaniem wymagają pracy, a które już nie (zdolne dzieci zupełnie dobrze radzą sobie z takim zadaniem). Nastolatki zwykle już potrafią zdecydować: w jakich porach będą się uczyć, jakim zakresem materiału zajmować się w tym miesiącu, ile czasu potrzebują, by przygotować się do konkursu itd. To ważna umiejętność wobec obowiązujących w ED egzaminów klasyfikacyjnych. Najczęściej to nie rodzic, a dziecko decyduje, w jakim rytmie chce przygotowywać się do nich i czy zamierza zdawać je wszystkie pod koniec roku szkolnego, czy też sukcesywnie.

Często sposób działania nastolatków – choć okazuje się skuteczny – odbiega od oczekiwanej przez rodzica systematyczności w realizacji podstawy programowej.

> Ustaliliśmy wspólnie, że codziennie oni muszą robić coś, co będzie uczeniem się. Czyli mogą sami sobie wybrać, jaki to będzie przedmiot, czy zrobią eksperyment, czy rozwiążą zadania, czy opracują jakiś dział cały… Tak jest, że jak się Ania wciągnie, to leci do przodu jednym ciągiem. […] Antek zaplanował sobie, że zdaje przedmioty po kolei i już ma cztery zdane [M/32].

Kolejny obszar dotyczy korzystania ze źródeł. Jeśli dzieci rozpoczynają dopiero formalną edukację, wyszukiwaniem źródeł zajmują się głównie rodzice. Jednak wraz z uzyskiwaniem przez dziecko umiejętności niezbędnych do samodzielnego poszukiwania i selekcjonowania źródeł wiedzy (czytanie ze zrozumieniem, rozumienie informacji) i nabieraniem doświadczenia w uczeniu się, to ono zaczyna coraz bardziej angażować się w wybór pomocy/źródeł, z których będzie czerpać. Dzieci wykorzystują w tym celu wszelkie możliwe zasoby wymienione wcześniej. Proces nabywania samodzielności można prześledzić na przykładzie korzystania z podręczników: najmłodszym dzieciom rodzic wybiera podręcznik i wskazuje zadania, później rodzic wybiera podręcznik, a o wyborze zadań decyduje dziecko, aż wreszcie to ono poszukuje podręczników odpowiadających jego potrzebom.

> Maja mówiła, że szkolne książki są nudne. Na przykład jak się uczyła przyrody, to zupełnie nie z podręczników tych, co w szkole obowiązywały IV klasę, tylko raczej z takich popularno-naukowych książek, które były dla niej ciekawsze [O/17].

Ostatni z obszarów wyróżnionych w tej kategorii działań rodziców jest rozwijanie myślenia. W wywiadach często pojawiały się wątki świadczące o działaniach rodziców, które miały rozwijać u dziecka umiejętność analizowania i syntetyzowania informacji, wnioskowania, logicznego, krytycznego i dywergencyjnego myślenia, weryfikowania wiadomości i stosowania kreatywnych rozwiązań w praktyce. Ich formy, zakres zadań stawianych dziecku i oferowanej mu swobody zależą od jego wieku i doświadczeń. Umiejętności te (nawet jeśli nie wszyscy je tak nazwali) są łączone z wolnością – główną wartością przypisywaną ED. Rodzice dążą do nauczenia dziecka niezależności w myśleniu, by stawało się coraz bardziej samodzielne w uczeniu się i przejmowało odpowiedzialność za własny rozwój. Chcą minimalizować swój udział w nauce ze względów praktycznych, ale też po to, by dziecko nie uczyło się działać pod dyktando dorosłego – chcą, by potrafiło rozpoznawać i zaspokajać własne potrzeby według swoich pomysłów i we własnym tempie, podobnie jak ma to miejsce przed rozpoczęciem formalnej edukacji. Indywidualizacja jest dla nich ważną wartością ED, podobnie jak samodzielność i odpowiedzialność za efekty uczenia się (por. Giercarz-Borkowska 2019: 244–258, 319–327, 334–341).

> Mimo, że oni się zawsze interesowali historią, to sam przedmiot szkolny pod hasłem historia kojarzył jej się źle, bo kojarzył jej się tylko z wypełnianiem ćwiczeń i z mówiącym nauczycielem. […] i tu [w ED] się okazało, że jak ona sobie może wygrzebać, […] wybrać jakąś postać, bo ją zaciekawiła, poszukać sobie informacji, zaprzyjaźnić się z nią i się okazało na przykład, że „wow, jaki fajny jest Chmielnicki!". I Chmielnickiego przeszukała w tę i z powrotem! A w […] obejrzała sobie,

> przesłuchała sobie *Trylogię* Sienkiewicza, no i potem się okazało, że pan Skrzetuski to też postać prawdziwa – no ale to nie taka jak w książce! I to dłubanie się okazało, że… miała na to czas, ale wtedy odkryła, że […] trochę to tak, niby jest tak, jak w tych książkach, […] ale można sprawdzić, można ustalić, co było naprawdę, […] że nie jest tak, jak w ćwiczeniach szkolnych, że: tu proszę ocenić, dobry czy zły, prawidłowa odpowiedź, że zły, koniec, kropka [M/10].

Wspieranie rozwoju kompetencji emocjonalnych i społecznych dziecka

Działania rodziców, które można opisać taką kategorią, zmierzają ku temu, by dziecko umiało podejmować nowe zadania, radzić sobie z trudnościami i porażkami, współpracować z ludźmi (dziećmi i dorosłymi) oraz jak najpełniej uczestniczyć w życiu społecznym. Zdolni, ze względu na asynchronię rozwojową, mają trudności emocjonalne i społeczne podczas funkcjonowania w grupie, jednak silniej manifestują się one u uczniów niż u dzieci w ED. Dzieje się tak, ponieważ uczeń zdolny musi przebywać w grupie równolatków, od których znacząco odbiega poziomem rozwoju intelektualnego i moralnego (jest wyższy niż metrykalny) oraz rozwoju emocjonalnego i społecznego (jest niższy), co nie pozwala mu realizować potrzeby afiliacji i doświadczać wsparcia społecznego. Prowadzi natomiast do licznych i często silnie negatywnych konsekwencji psychicznych u nieprzeciętnie rozwijających się dzieci, które wzrastają w poczuciu odmienności, zmagają się z niezrozumieniem, odrzuceniem i przemocą, a w obszarze dydaktycznym prowadzi je do Syndromu Nieadekwatnych Osiągnieć (Giercarz-Borkowska 2019: 36–48, 70–76).

W ED nie występuje konieczność wielogodzinnego przebywania w licznej grupie równolatków i wykonywania czynności intelektualnych poniżej swoich możliwości. Wiele dzieci trafia tam jednak po kilku latach uczęszczania do szkoły, gdzie zdążyły doznać krzywd. Rodzice muszą więc borykać się z konsekwencjami zaistniałego problemu i starają się tworzyć dziecku atmosferę bezpieczeństwa emocjonalnego i wolności od opresyjnych kontaktów rówieśniczych. Wśród uczestników moich badań są rodziny, które zabrały dzieci ze szkół w ostatnim momencie, tj. gdy ujawnione zostały plany samobójcze dziecka, motywowane przemocą rówieśniczą, albo już po takiej nieudanej próbie. I choć są to skrajne przypadki, to w rodzinach ED wychowuje się wiele wysoko wrażliwych dzieci, które opuściły szkołę poranione psychicznie.

Rodzice dzieci, które od początku formalnej edukacji są w ED, także starają się dbać o ich psychospołeczny rozwój i dobrostan. Ich zadanie jest łatwiejsze, choć podejmują podobne działania i przyjmują podobne, wspierające postawy – starają się wzmacniać pozytywne cechy dziecka, pomagać mu budować poczucie własnej wartości.

Zwykle zdolne dzieci w ED kolegują się ze starszymi od siebie, ponieważ łączy je wówczas „rówieśnictwo intelektualne", a bardziej dojrzały niż równolatki kolega na ogół chętniej akceptuje takie towarzystwo, docenia intelekt partnera, lepiej rozumie jego emocje – nie szydzi. Emocjonalne i umysłowe podobieństwo, wspólnota zainteresowań są w tych interpersonalnych kontaktach bardzo ważne. Dlatego – jeśli dzieci

uczą się w towarzystwie – najczęściej są tam osoby w różnym wieku, a dzieci lepiej funkcjonują w takich grupach. We wszystkich rodzinach rodzice zadbali o udział dzieci w zajęciach pozaszkolnych (różna była ich liczba, ale każde dziecko regularnie uczestniczyło w jakiejś aktywności grupowej – np. zbiórki harcerskie, koła zainteresowań w domach kultury i NGO, zajęcia językowe, treningi sportowe, orkiestra, wspólnoty religijne itd.), a także doświadczały rozmaitych sytuacji społecznych, w których uczą się, jak należy postępować, jak sobie poradzić (np. w sklepie, urzędzie, podróży itd.).

W narracjach uczestników badań można zauważyć też tworzenie dzieciom okazji do: nauki asertywności, uczenia się rozpoznawania i rozumienia emocji (własnych i innych ludzi), wyrażania emocji, stawiania celów, rozwiązywania problemów, radzenia sobie ze stresem, porażkami, lękiem, presją itp. Wiele z tych umiejętności jest szczególnie ważnych w kontekście egzaminów klasyfikacyjnych (przystępują do nich już ośmiolatki!) oraz mierzenia się z opinią publiczną na temat ED. Między innymi z tych powodów rodzice starają się, by dzieci rozwijały kompetencje odpowiednie do czekających je wyzwań.

> Zależy mi, żeby im pokazać, że jak jest problem, czy jakiś konflikt, czy coś, to… to zawsze można go rozwiązać. Ale bez walki. I żeby wiedzieli, że mają prawo do różnych emocji, a nie jak w szkole, że nikt nie pytał „co czujesz?", tylko „masz być cicho!" [M/25].

Wnioski

W odniesieniu do opisanych kategorii można powiedzieć, że rodzice w ED rozumieją zadania, jakie stoją przed nimi w zakresie rozwijania zdolności dziecka. Sposoby ich zaangażowania w realizację tych zadań świadczą o tym, że dbają o wszystkie sfery rozwoju dziecka, różne wymiary jego życia, istotne dla rozwoju zdolności. Rodziców cechuje uważność na indywidualne potrzeby dziecka, dbałość o ochronę naturalnej ciekawości dziecka i pozytywną motywację do rozwoju, dostarczanie/ułatwianie mu dostępu do szerokiej (w miarę możliwości) oferty edukacyjnej, odpowiadającej zdolnościom i zainteresowaniom, budowanie interakcyjnego środowiska nauki, podejmowanie starań, by stało się samodzielne w uczeniu się, wysiłek wychowawczy skierowany na kształtowanie u dziecka cech i postaw sprzyjających osiąganiu celów (m.in. wiara we własne możliwości, pewność siebie czy wytrwałość i systematyczność – te ostatnie często nieskutecznie), oferowanie stopniowo coraz szerszego zakresu swobody w uczeniu się. Dodatkowo matki spędzają z dziećmi wiele czasu, w tym na rozmowach o tym, czego dzieci aktualnie się uczą, czym są zainteresowane, także – choć rzadko – podejmując rolę nauczyciela. Wspólny czas dzieci z ojcami jest znacznie krótszy i rzadziej jest związany ze zdobywaniem wiedzy przedmiotowej, często dotyczy rozwoju umiejętności (pasji) i relaksu.

W każdej z rodzin rodzice uwzględniali zdanie dzieci w podejmowaniu decyzji dotyczących ED. Większości rodziców towarzyszą liczne wątpliwości co do tego, czy we właściwy sposób kierują rozwojem swoich zdolnych dzieci. Choć w miarę zdoby-

wania doświadczenia w ED i zauważania pozytywnych zmian w życiu dziecka stają się oni pewniejsi w działaniach – nadal przeżywają rozterki. Nie zawsze ich plany spotykają się z entuzjazmem dzieci, a działania – skutkują w sposób zamierzony. Nie zauważyłam istotnych rozbieżności w narracjach uzyskanych w kolejnych latach – sposoby angażowania się rodziców są podobne, a ich dynamika związana jest z liczbą lat spędzonych na realizowaniu ED, zależy od doświadczenia. Można jedynie wskazać oczywistą różnicę związaną z postępującym rozwojem technologii i komunikowania się na odległość – im późniejsza data pozyskania wywiadu narracyjnego, tym bardziej rodzice korzystają z wirtualnych źródeł wiedzy, aplikacji czy kontaktów online we wspieraniu zdolności dziecka. Dzięki temu ich zadania są łatwiejsze do realizacji niż 10 lat wcześniej. Warto docenić, że uczestnicy badań są refleksyjni, poszukują wiedzy o zdolnościach, uczeniu się, wychowaniu, obserwują efekty swojego zaangażowania i starają się modyfikować postępowanie w zależności od wyników obserwacji. Także w tych wymiarach znacznie bardziej zaangażowane są matki i to one głównie odczuwają ciężar związany z realizacją ED.

Na podstawie zgromadzonego materiału można wnioskować, że zaangażowanie rodziców w rozwijanie zdolności dziecka w rodzinach ED we współczesnej Polsce prowadzi do tworzenia dzieciom korzystnych warunków rozwoju zarówno w warstwie materialnej, jak i w sferze emocjonalno-społecznej.

Dyskusja

Po zaprezentowaniu form i rodzajów zaangażowania rodziców w rozwijanie zdolności dziecka w ED należy zauważyć, że bogactwo opisanych działań jest odzwierciedleniem spektrum zrekonstruowanego w badaniach, co nie znaczy, że każde z tych działań można obserwować we wszystkich rodzinach. Nakreślony obraz nie powinien prowadzić do wniosku, że jest uniwersalny i właściwy rodzinom ED jako takim. Nie ma przecież „uniwersalnej rodziny ED" i nie ma jednego modelu realizowania tego trybu edukacji. Należy też brać pod uwagę, że artykuł opisuje jedynie bardzo wąski wycinek ED określony w temacie.

Trzeba też wyraźnie zaznaczyć, że rodzice angażują się w podjęte zadania z różną intensywnością – to uwaga aktualna zarówno w odniesieniu do poszczególnych rodzin, jak i w ramach jednej rodziny, ale w różnych okresach czasu. Czynnikiem różnicującym zaangażowanie jest też podział ról między rodzicami, a z badania wynika – jak ze wszystkich wcześniejszych – że to matki są rodzicami bardziej zaabsorbowanymi ED.

Ważne dla interpretacji uzyskanych wyników i odczytywania wniosków jest podkreślenie, że uwzględniają one perspektywę rodziców, perspektywa dzieci zatem pozostaje do opisania. Zestawienie ich obu może prowadzić do ciekawych spostrzeżeń, które po części nasuwały się już podczas wcześniejszych badań, w czasie analizowania sposobów praktykowania ED i przypisywanych jej znaczeń. Można było bowiem obserwować różnice w postrzeganiu przez dzieci niektórych elementów ich edukacyjnej codzienności i nadawaniu im znaczeń nie zawsze spójnych

z tymi, które przypisywali im rodzice. Być może takie odmienne podejścia można będzie zaobserwować również w zakresie rodzicielskiego zaangażowania w rozwijanie zdolności dziecka.

Kolejna kwestia dotyczy materiału badawczego. Do analizy wybrano jedynie te wywiady, w których rozmówca eksponował zdolności dziecka, jako jedną z motywacji do podjęcia ED. Nie znaczy to jednak, że w narracjach uzyskanych od innych rodziców brak jest wątków świadczących o rodzicielskim zaangażowaniu w rozwijanie zdolności. Wydaje się ciekawe dokonanie analizy pasaży takich narracji, a następnie porównanie ich z wynikami uzyskanymi obecnie. Być może pozwoli to ujawnić różnice w obszarze postaw i działań rodziców prowadzących ED ze względu na przekonanie o zdolnościach dziecka i tych, którzy podjęli ją z innych powodów, a może przeciwnie – pozwoli wskazać, że nie ma tu istotnych różnic. Konfrontacja byłaby ciekawa i pozwoliłaby dołożyć kolejny element do opisu współczesnej ED.

Zaprezentowane wyniki nie przynoszą też odpowiedzi na pytanie, do czego prowadzi przejawiane przez rodziców w ED zaangażowanie w rozwijanie zdolności dziecka. Choć zebrany materiał dostarcza informacji o czynionych przez dzieci postępach i osiąganych sukcesach (czasem mierzonych subiektywną miarą, czasem opiniami ekspertów, a czasem kryteriami szkolnymi, jak najwyższe lokaty w konkursach i olimpiadach), to trudno byłoby wnioskować z niego o tym, jakie rezultaty w dłuższym czasie przyniosą/przynoszą czynione przez rodziców wysiłki i ich postawy względem badanego zagadnienia. Opisanie takich efektów byłoby możliwe po ponownym przeprowadzeniu badań z tymi samymi uczestnikami po kilku latach oraz badań z udziałem absolwentów ED. Przybywa ich co roku, zatem w niedalekiej przyszłości będzie już można podjąć takie projekty, a co za tym idzie – rozwinąć wątek zapoczątkowany w obecnych badaniach, dążąc do coraz pełniejszego opisu fenomenu, jakim jest stale rozwijająca się we współczesnej Polsce ED[6].

Bibliografia

Adamski F. (2002) *Rodzina – wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków, Wydawnictwo Petrus.

Bielecka-Prus J., Heleniak A. (2018) *Motywy podjęcia edukacji domowej w opinii rodziców* w: *Rodzina w edukacji domowej*, J. Bielecka-Prus (red.), Warszawa, Wydawnictwo i Księgarnia Gotów, s. 139–166.

Dewey J. (2006) *Szkoła i dziecko*, tłum. H. Błeszyńska, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Gagné F. (2016) *Od genów do talentu: z perspektywy modeli DMGT/CMTD*, tłum. A. Szewczuk, „Psychologia Wychowawcza", nr 51(9), s. 121–140, https://doi.org/10.5604/00332860.1211501; [online:] https://e-psychologiawychowawcza.pl/resources/html/article/details?id=139299 (dostęp: 12.05.2023).

Giercarz-Borkowska M. (2019) *Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych*, Wrocław, Wydawnictwo TeksTy.

[6] Według danych z Systemu Informacji Oświatowej na 30.09.2022 roku liczba dzieci w ED w Polsce wynosi już 31.477.

Giercarz-Borkowska M. (2020) *Między pracą zawodową a edukacją dzieci – sytuacja zawodowa rodziców edukujących domowo*, „Edukacja Dorosłych", nr 1, s. 83–97, https://doi.org/10.12775/ED.2020.006.

Giercarz-Borkowska M. (2021) *Wartość edukacji domowej w rozwijaniu zdolności dziecka* w: *Edukacja dziecka szansą na budowę kapitału społecznego*, M. Adamowicz, L. Kataryńczuk-Mania, M. Nyczaj-Drąg (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 154–164.

Kochan K. (2015) *Women-Home Educators*, „Pedagogika Rodziny", nr 5(2), s. 157–172, https://doi.org/10.1515/fampe-2015-0026.

Królikiewicz R. (2016) *Socjalizacja w edukacji domowej w opinii rodziców edukujących domowo*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce", nr 4(42), s. 115–128.

Limont W. (2012) *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Porzucek-Miśkiewicz M. (2013) *Samopoczucie ucznia zdolnego w szkole* w: *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*, M. Jabłonowska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Universitas Rediviva, s. 219–224.

Rimm S. (2000) *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole*, tłum. M. Horzowska, Poznań, Wydawnictwo Moderski i Spółka.

Salcher A. (2009) *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*, Rzeszów, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.

Sękowski A. E. (2000) *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 59 ze zm.

Źródła internetowe

Kopeć M. (2020) *Odpowiedź na interpelację nr 2849 w sprawie finansowania edukacji domowej*, https://www.sejm.gov.pl/Sejm9.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=BN79VL&view=5 (dostęp: 30.03.2020).

O Autorce

Magdalena Giercarz-Borkowska – pedagog, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, adiunkt. Zainteresowania badawcze: edukacja domowa, dziecko zdolne, wolność w edukacji.

Magdalena Giercarz-Borkowska is a pedagogue, doctor of social sciences in the discipline of pedagogy, and assistant professor. Her research interests include: home education, gifted children, freedom in education.

Cytowanie

Giercarz-Borkowska M. (2023) *Zaangażowanie rodziców w rozwój zdolności dziecka w rodzinach edukacji domowej w Polsce*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(16), s. 191–205, https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.12.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0