



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXXI (3/2024)

nadesłany: 30.09.2024 r. – przyjęty: 15.11.2024 r.

Małgorzata PIECHOWICZ-BOGACZYK*

Współpraca kobiet-matek w kryzysie bezdomności ze szkołą w opinii pedagoga szkolnego

Cooperation of mothers in the homelessness crisis with the school
in the opinion of a schoolteacher

Abstrakt

Cel. W związku z tym, że problematyka obejmująca zagadnienie współpracy szkoły z rodziną od lat znajduje zainteresowanie wśród naukowców i praktyków, w literaturze przedmiotu można znaleźć liczne i wielowymiarowe publikacje w tym zakresie. W niniejszym artykule wątek ten odnosi się do kobiet-matek w kryzysie bezdomności, co otwiera nową przestrzeń badawczą, bowiem aspekt tytułowej współpracy nie został podjęty w polskich badaniach przedmiotu. Celem badania jest ocena jakości współpracy szkoły z rodziną z perspektywy pedagoga szkolnego.

Metody i materiały. Przeprowadzone badanie ma charakter jakościowy. Posłużono się instrumentalnym studium przypadku, techniką badawczą natomiast był wywiad indywidualny.

* e-mail: malgorzata.piechowicz@ug.edu.pl

Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Bażyńskiego 4,
80-309 Gdańsk, Polska

University of Gdansk, Faculty of Social Sciences, Institute of Pedagogy, Bażyńskiego 4,
80-309 Gdańsk, Poland

ORCID: 0000-0003-3456-7286

Wyniki i wnioski. Analiza wypowiedzi uczestniczki badania wskazuje na wyraźną przewagę tych komponentów tytułowej współpracy, które ograniczają jej efektywność. W oparciu o zgromadzony materiał badawczy można sformułować następujące trzy kategorie współpracy: I kategoria uwzględnia temporalny wymiar doświadczania bezdomności (im dłuższy czas kryzysu bezdomności, tym współpraca oceniana jest jako trudniejsza), II kategoria obejmuje specyfikę psychospołecznego funkcjonowania kobiet w kryzysie bezdomności (roszczeniowość, instrumentalny charakter współpracy, niskie kompetencje rodzicielskie, brak lub niewystarczające zaangażowanie), III kategoria dotyczy przeszłości kobiet w kryzysie bezdomności (doświadczenia biograficzne w toku życia). Nie ulega wątpliwości, że wyniki niniejszego badania uwzględniają jedynie pewny aspekt tego zjawiska, w związku z czym mogą one stanowić wstęp do szerszych, pogłębionych badań w tym zakresie, zwłaszcza że problematyka podjęta w artykule jest pomijana w literaturze przedmiotu.

Słowa kluczowe: bezdomność, matki w kryzysie bezdomności, współpraca, pedagog szkolny, szkoła, rodzina, kobiety.

Abstract

Aim. Due to the fact that the issue of school-family cooperation has been of interest among scientists and practitioners for a number of years, the literature on the subject includes numerous and multidimensional publications in this field. In this article, this thread refers to women-mothers in the crisis of homelessness, which opens a new research space, because the aspect of cooperation in the title has not been addressed in Polish research on the subject. The aim of the study was to assess the quality of school-family cooperation from the perspective of a schoolteacher.

Methods and materials. The study was conducted using qualitative methods, employing an instrumental case study; the research technique was an individual interview.

Results and conclusion. The analysis of the research participant's statements indicates that there is a clear predominance of those components of the cooperation in question that limit its effectiveness. Based on the collected research material, the following three categories of cooperation can be formulated. Category I takes into account the temporal dimension of experiencing homelessness (the longer the duration of the homelessness crisis, the more difficult is cooperation assessed). Category II covers the specificity of the psychosocial functioning of women in the homelessness crisis (demanding nature, instrumental nature of cooperation, low parental competences, lack or insufficient involvement). Category III concerns the past of women in the homelessness crisis (biographical experiences throughout their lives). There is no doubt that the results of this study only take into account a certain aspect of the phenomenon under study, and therefore they may constitute an introduction to broader, in-depth research in this area, especially since the issues discussed in the article are omitted in the literature on the subject.

Keywords: homelessness, homeless mothers, women, cooperation, schoolteacher, teacher, school, family, women.

Wprowadzenie

Bezdomność jest skrajnym wariantem wykluczenia społecznego. Niewątpliwie pobyt matki z dzieckiem w schronisku dla osób w kryzysie bezdomności wiąże się z deprywacją różnorodnych potrzeb zarówno indywidualnych, jak również dotyczących całej rodziny. Środowisko, w którym znajduje się dziecko, może stymulować jego rozwój, ale również może być źródłem niekorzystnych czynników zaburzających jego socjalizację. Instytucją, która między innymi zajmuje się niwelowaniem dysfunkcji rodziny, jest szkoła. Nie ulega wątpliwości, że zasadniczym celem współpracy tych dwóch środowisk jest wszechstronny rozwój dzieci i młodzieży.

Celem podjętego badania było poznanie specyfiki współpracy szkoły z kobietami-matkami doświadczającymi bezdomności z punktu widzenia pedagoga szkolnego. W oparciu o powyższy cel sformułowano następujące pytanie badawcze: jak przebiega współpraca szkoły z matkami w kryzysie bezdomności?

Należy zaznaczyć, że zagadnienia dotyczące współpracy szkoły z rodziną cieszą się bardzo szerokim zainteresowaniem i uznaniem wśród badaczy, dlatego w literaturze przedmiotu można znaleźć liczne i wieloaspektowe publikacje na ten temat. W zaprezentowanym w artykule *novum* stanowi odniesienie tego wątku do osób (matek) w kryzysie bezdomności, bowiem ten obszar badawczy nie został uwzględniony w polskich publikacjach naukowych. W związku z powyższym założono, że problematyka poruszana w tekście – poza walorem poznawczym – może stać się zaproszeniem do refleksji nad tym niezwykle ważnym, ale pomijanym wątkiem.

Kobiety doświadczające bezdomności w Polsce – zarys problematyki

Należy podkreślić, że kwestia bezdomności nadal jest badana i opisywana przede wszystkim w odniesieniu do mężczyzn. Najnowsze dane dotyczące demografii omawianego zagadnienia wskazują, że w Polsce żyje ponad 6000 kobiet w kryzysie bezdomności, co stanowi około 20% całej populacji osób bezdomnych. Niepokojącym faktem jest to, że liczba kobiet doświadczających bezdomności rośnie (*Wyniki...*, 2024).

W świetle polskiej literatury przedmiotu (Dębski, 2008; Fyda, Jonik, Bremer, Zygierewicz, 2023; Góra, 2022; Mąkosza, 2001; Mikołajczyk, 2018; Przymeński, 2006; Szluz, 2010, 2013; Szluz, Klonowska, 2011) psychospołeczny profil kobiet doświadczających bezdomności można opisać następująco:

-
- pochodzą z rodzin z symptomami patologii, zwłaszcza w obszarze dysfunkcji wychowawczych i uzależnień od środków psychoaktywnych;
 - przyczyny bezdomności kobiet najczęściej związane są z alkoholizmem męża (partnera), przemocą ze strony partnera, przemocą ze strony rodziców (opiekunów), a także wynikają z wymeldowania lub wyrzucenia z domu (mieszkania);
 - bezdomność kobiet ma charakter instytucjonalny, gdyż kobiety rzadko „żyją na ulicy”, ale zdecydowanie częściej niż mężczyźni korzystają ze wsparcia schronisk;
 - funkcjonowanie społeczne kobiet doświadczających bezdomności związane jest z brakiem kompetencji, które pozwalają prawidłowo pełnić role społeczne. Cechuje je bowiem wyuczona bezzadność, niski poziom zaradności życiowej, a także odpowiedzialności. Ponadto uzależniają się od partnerów (mężów) zarówno pod względem psychicznym, jak i finansowym;
 - sytuacja kobiet w kryzysie bezdomności na rynku pracy jest bardzo trudna, co wynika z kumulacji takich czynników jak niski poziom wykształcenia, niedostateczne kompetencje zawodowe oraz samotne rodzicielstwo.

Warto wypuklić, że wymienione powyżej czynniki bardzo często współwystępują, a konsekwencje tego stanu rzeczy mogą znacznie utrudniać poprawne pełnienie ról społecznych.

Współpraca szkoły z rodziną – wybrane aspekty i obecne wyzwania

Rodzina i szkoła to dwie podstawowe instytucje, które powinny być odpowiedzialne zarówno za edukację dziecka, jak również za jego wszechstronny rozwój i zaspokajanie potrzeb bio-psycho-socjo-kulturowych (Mikler-Chwastek, 2020; Młynek, 2021). Nie ulega wątpliwości, że rodzina jest pierwotnym środowiskiem dla dziecka – tu może ono zdobywać pierwsze doświadczenia, tu formują się wzory zachowań, nawyki, normy i wartości, tu także kształtują się kompetencje niezbędne do funkcjonowania w społeczeństwie (Matyjas, 2020; Trzcińska-Król, 2019). Jan Niłkołajew i Grażyna Leśniewska (2012) tłumaczą, że „[...] rodzina jest strukturą pośredniczącą usytuowaną między jednostką a szerszym systemem społecznym” (s. 146), a zatem kontekst rodzinny towarzyszy człowiekowi przez całe życie. Jest on szczególnie ważny w fazie dorastania, ponieważ uwzględnia zarówno przebieg, jak i jakość procesów wychowania i socjalizacji. Obok rodziny drugim najważniejszym środowiskiem wychowawczym jest szkoła. Należy podkreślić, że z perspektywy psychopedagogicznej jedną z najistotniejszych ról, jaką pełni szkoła, jest socjalizacja, dlatego też sprawna i harmonijna współpraca tej instytucji z rodziną jest niezbędna dla prawidłowego rozwoju dziecka (Nadolnik,

2016). Przyjęcie przez obie strony założenia, że pracują dla dobra dziecka, to jeden z warunków pomyślniej współpracy tych środowisk. Współpraca i partnerstwo powinny odbywać się w czterech podstawowych obszarach, którymi są: partnerstwo edukacyjne, wspólne działanie, wzajemna pomoc i sprawna wymiana informacji (Szczepkowska, 2019). Szczególnie istotna jest współpraca, kiedy w sytuację wychowawczą i edukacyjną wpisane są trudności (Mikler-Chwastek, 2020; Młynek, 2021).

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na niezaprzeczalny związek między efektami edukacji a współpracą szkoły z rodziną (Mendel, 2007). Badania dowodzą, że optymalna relacja między rodziną a szkołą powinna mieć charakter partnerski (Gulczyńska, Rybińska, Segiet, 2020; Kołodziejczyk, Walczak, 2021; Wiatr, 2024). Partnerstwo edukacyjne określa się jako „[...] równorzędne relacje dwóch podmiotów, które charakteryzuje wspólny cel, dobrowolność, określenie obowiązków i zasad współpracy. W partnerstwie edukacyjnym rodziców i szkoły tworzona jest wspólna płaszczyzna działań, która stanowi także cel i wspólnie uznawaną wartość” (Gulczyńska, Rybińska, Segiet, 2020, s. 351). Ugruntowanym w literaturze przedmiotu modelem partnerstwa jest koncepcja Joyce Epstein. Partnerstwo edukacyjne w ujęciu tej autorki jest swoistym przymierzem między rodzicami, szkołą oraz środowiskiem lokalnym. W myśl tego założenia im więcej jest działań i wzajemnej komunikacji między powyższymi podmiotami, tym większe są korzyści zarówno dla edukacji, jak i rozwoju psychospołecznego dziecka. Współpracę rodziców w odniesieniu do działań szkoły J. Epstein określa za pomocą następujących typów zaangażowania: rodzicielstwo, komunikacja, wolontariat, nauka domowa, współzarządzanie, współpraca z lokalną społecznością (za: Banasiak, 2012).

Analiza literatury przedmiotu (Gulczyńska, 2020; Tomkiel, 2021; Zalewska-Bujak, 2020) na temat współpracy szkoły z rodziną w Polsce wskazuje, że bywa ona niewystarczająca. Badania w tym zakresie dowodzą, że relacje między tymi dwoma podstawowymi środowiskami jednostki bywają niesatysfakcjonujące, przynoszą rozczarowanie z obu stron, a także nie są istotnym elementem polityki szkół z perspektywy osób nimi zarządzających. Pedagodzy deklarują, że współpraca z rodzicami często sprowadza się do wymiaru organizacyjno-finansowego. Ponadto z badań wynika, że niektórzy rodzice cechują się postawami roszczeniowymi i opozycyjnymi wobec nauczycieli, a także kwestionują wymagania i oddziaływania wychowawcze podejmowane przez pedagogów. Należy w tym miejscu podkreślić, że modele współpracy między rodziną a szkołą są zazwyczaj pomyślane właściwie, natomiast ich implementacja wiąże się z szeregiem trudności (Parafiniuk, Banucha, 2020). W oparciu o badania Anny Mikler-Chwastek (2020) można zaprezentować profil „trudnego rodzica”. Jego cechami charakterystycznymi są agresja wobec pedagogów, a także seksistowskie uwagi, stosowanie wulgaryzmów i inne objawy braku kultury osobistej.

Należy zatem podkreślić, że zmiany społeczno-kulturowo-polityczne, procesy globalizacji, rozwój przestrzeni wirtualnej i intensyfikacja roli AI we współczesnej

rzeczywistości to kwestie, w które wpisane są nie tylko korzyści, lecz także istotne wyzwania dla najważniejszych środowisk wychowawczych i ich uczestników. W związku z tym obszar ten wymaga przemodelowania znacznego zakresu oddziaływań o charakterze profilaktycznym, edukacyjnym i wychowawczym (Cęcelek, 2020; Parafiniuk, Banucha, 2020). Zmiany te są jednym z warunków przygotowania młodych ludzi do prospołecznego, aktywnego i satysfakcjonującego funkcjonowania we współczesnym świecie (Cęcelek, 2020; Parafiniuk, Banucha, 2020). Nie ulega zatem wątpliwości, że przebieg, forma i kształt współpracy szkoły z rodziną powinny ulegać aktualizacjom, tak aby mogły odpowiadać na dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość.

Kompetencje pedagoga szkolnego – wybrane aspekty

Na wstępie należy podkreślić, że „[...] teoretycy i praktycy wychowania są w zasadzie zgodni co do tego, że o powodzeniu szkolnym dziecka, o jego prawidłowym rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnym w dużym stopniu decyduje harmonijne współdziałanie szkoły i rodziny” (Smykowska, 2008, s. 20). Jednym z kluczowych ogniw na tym polu jest pedagog szkolny. Pełni on istotne role zarówno w środowisku szkolnym, jak i rodzinnym dziecka. Jednocześnie jest to osoba odpowiedzialna za relacje tych środowisk z podmiotami i instytucjami, które zajmują się profilaktyką, interwencją i resocjalizacją dzieci i młodzieży. Zadania pedagoga szkolnego uregulowane są w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w *sprawie zasad organizacji udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach publicznych* (Rozporządzenie, 2017). W świetle tego dokumentu obowiązki pedagoga szkolnego odnoszą się przede wszystkim do takich działań jak diagnostyka, profilaktyka, mediacje i rozpoznawanie potencjałów uczniów. Warto zaznaczyć, że określony model pracy pedagoga oparty jest na takich zmiennych jak: „[...] jego osobowość, wiedza, doświadczenie, sprawność organizacyjna szkoły, podmioty jego oddziaływań i środowisko wychowawcze, które może być źródłem i tłem podejmowanych działań” (Bobik, 2020, s. 66).

Niezwykle ważnym zagadnieniem w odniesieniu do pracy pedagoga – poza formalnymi kwalifikacjami zawodowymi – są tzw. kompetencje miękkie, w które ta osoba powinna być wyposażona. Kompetencje miękkie, określane również mianem umiejętności interpersonalnych lub społecznych, to właściwości jednostki, które mają wpływ na efektywną interakcję z innymi ludźmi (Tomkiel, 2021). Innymi słowy są one konglomeratem umiejętności psychospołecznych pozwalających na skuteczne komunikowanie się, budowanie relacji, rozwiązywanie konfliktów oraz adaptację do różnorodnych sytuacji. Związane są ze stopniem autokontroli emocjonalnej, a także z otwartością na zmiany. Scharakteryzowane powyżej kompetencje można pogrupować w odniesieniu

do cech społecznych jednostki oraz jej funkcji poznawczych: kompetencje społeczne to współpraca, inteligencja emocjonalna, przedsiębiorczość, natomiast kompetencje poznawcze obejmują krytyczne myślenie, kreatywność, rozwiązywanie złożonych problemów (Stanuch, Gorzelany-Dziadkowiec, Smutek, 2024). Należy podkreślić, że „[...] kompetencje miękkie, w przeciwieństwie do kompetencji twardych, trudno jest rozwijać” (Varkoly, Jędrzejczyk, Kucęba, Kulej-Dudek, 2019, s. 210). Nie ulega wątpliwości, że warunkują one prawidłową realizację zadań i wyzwań, które wpisane są w pracę pedagoga szkolnego. Bogumiła Bobik (2020) podkreśla, że warunkiem nadążania pedagoga za rzeczywistością ulegającą ciągłym zmianom jest ustawiczne doszkalać się, poszukiwanie nowych, skutecznych metod pracy i rozwiązywanie problemów. Uwzględnione powyżej działania mogą determinować efektywną i satysfakcjonującą współpracę szkoły z rodziną.

Rys metodologiczny badania własnego

Aby odpowiedzieć na pytanie badawcze sformułowane we wstępie niniejszego artykułu, posłużono się instrumentalnym studium przypadku w ujęciu Roberta Stake’a (2009), ponieważ w tym przedsięwzięciu badawczym to problem, a nie przypadek był głównym przedmiotem podjętych dociekań. Według tego autora ta metoda badawcza pozwala – poza eksploracją badanego zjawiska – ukazać jego kontekst kulturowo-społeczny, co z perspektywy celu tego badania stanowi wartość dodaną (Stake, 2009). Technika badawczą, jaką wykorzystano, był wywiad indywidualny. Celem tego rodzaju wywiadu jest poszerzenie wiedzy na temat, który interesuje badacza (Kvale, 2004). Przeprowadzony wywiad był częścią szerszego projektu badawczego poświęconego rolom społecznym, jakie pełnią kobiety doświadczające bezdomności. W badaniu, którego wyniki zaprezentowano w niniejszym tekście, wziął udział pedagog szkolny pracujący w 2024 roku w jednej ze szkół podstawowych znajdującej się w województwie pomorskim. Założono, że pedagog szkolny jest przedstawicielem szkoły, który najlepiej – na tle wszystkich pracowników placówki – zna uczniów do niej uczęszczających. Zna zarówno istotne aspekty wychowawczo-edukacyjne z ich przeszłości, ale również jest zorientowany w ich obecnej sytuacji. Dobór uczestnika badania poprzedzony był rozpoznaniem, które szkoły podstawowe zlokalizowane są najbliższym schroniskiem dla bezdomnych kobiet (chodziło zarówno o odległość, jak i rejonizację). Po zebraniu tych informacji do badań wybrano tę placówkę, do której zarówno w przeszłości uczęszczały, jak i obecnie uczęszczają dzieci kobiet w kryzysie bezdomności, będących mieszkankami schroniska dla osób bezdomnych. Praca zawodowa pedagoga szkolnego w wybranej szkole trwa od ponad 11 lat, dlatego można założyć, że uczestniczka badania charakteryzuje się długoletnim i bogatym

doświadczeniem w zakresie relacji z bezdomnymi rodzinami, a także z pracownikami schroniska. Znajomość historii i specyfiki rodzin doświadczających bezdomności jest zatem cennym źródłem – badana dysponuje bowiem informacjami na temat zarówno byłych, jak i obecnych uczniów, którzy mieszkają w schronisku dla osób bezdomnych. Po rejestracji wywiadu w formie audio sporządzono jego transkrypcję. Kolejnym etapem było kodowanie otwarte, w wyniku którego wybrano te kody, które bezpośrednio odnosiły się do badanego zjawiska. W oparciu o analizę zgromadzonego materiału zidentyfikowano obszary, które pozwoliły znaleźć odpowiedzi na sformułowane problemy badawcze. Ze względu na fakt, że problematyka badania dotyczy również wrażliwych, prywatnych wątków, pieczołowicie zadbano o jego aspekt etyczny. Po pierwsze, uzyskano pisemną zgodę od osoby badanej na opublikowanie wywiadu. Po drugie, w trosce o zachowanie anonimowości dzieci, których historie zostały uwzględnione w wywiadzie, ich imiona oznaczono symbolem „X”. Po trzecie, na wyraźne życzenie uczestniczki badania, miejsce badania (szkoła) zostało zatajone, tak aby uniemożliwić jego identyfikację. Dla zachowania jasności wypowiedzi badanej, w niektórych fragmentach tekstu posłużono się dookreśleniami (np. „jej” = „matki” itp.) niezmiennymi kontekstu i sensu wypowiedzi.

Wyniki badania własnego

W wypowiedziach uczestniczki badania widać wyraźną dysproporcję między pozytywnymi a negatywnymi aspektami współpracy kobiet doświadczających bezdomności ze szkołą. Potwierdzeniem tego wniosku może być poniższa wypowiedź:

Jak bym miała ocenić, jak to wygląda na przestrzeni lat, odkąd tu pracuję, to, nie wiem... Może z 10% mam angażuje się. Nawet nie mam na myśli np. angażowania się jakoś w życie szkoły, tylko mam na myśli uczęszczanie na spotkania [z rodzicami], w ogóle zadbanie o dzieci, interesowanie się... Tak więc niestety ja bym oceniła [współpracę] negatywnie.

Pedagog szkolna lokuje czynniki utrudniające współpracę w postawach matek, a jednocześnie zwraca uwagę i tłumaczy, że łączą się one z niewiedzą m.in. na temat podstawowych zasad higieny osobistej oraz z niewłaściwymi – odbiegającymi od standardów – priorytetami matek w tym zakresie:

[...]jego [ucznia] mama nie interesuje się nawet tym, żeby zapewnić ubrania czasem. Mieliśmy taką sytuację, że klasa zwróciła uwagę na przykry zapach i to się powtarzało, ale skoro mama nie jest tego nauczona, to jak ma nauczyć dziecko?

Wie pani, ona np. nie zadba o higienę swoją i syna, ale na paznokcie chodzi, bo widziałam, że ma zrobione, takie więc ma priority.

Według uczestniczki badania specyficzna postawa matek to zasadniczy czynnik utrudniający efektywną współpracę, ale jednocześnie zwraca ona uwagę na to, że mamy nie mają świadomości, że taka współpraca jest konieczna:

[...] naszą rolą jest, że tak powiem, wyciągnięcie ręki, wyrównywanie nierówności, tzn. wyrównywanie braków, natomiast przeszkodą są postawy matek. Jak ona nie widzi problemu, to nie chce współpracować, bo nie widzi powodów do tej współpracy.

Należy podkreślić, że uczestniczka badania wskazuje na deficyty w zakresie kompetencji rodzicielskich (niewiedza, brak zainteresowania własnym dzieckiem, inne priority), które w jej opinii utrudniają sprawną współpracę na linii szkoła-rodzic:

Ja pracuję tutaj ponad 10 lat i na pewno kilkanaście, chyba kilkadziesiąt mieliśmy tu bezdomnych dzieciaków [...]. Praktycznie zawsze ta współpraca bardziej się opierała na współpracy z placówką niż z mamami. Znaczący, owszem, były takie mamy i są, które faktycznie się interesowały nauką swoich dzieci, ale bardziej to polegało na tym, że np. przychodziły na spotkania [z rodzicami] i jakoś się starały, ale generalnie to ja niestety słabo to oceniam.

Poniższa wypowiedź ilustruje zrzucanie (rozpraszanie, przekierowywanie) odpowiedzialności mamy za zachowanie swojego dziecka, a jednocześnie wypieranie problemu:

[...] ta współpraca jest trudna, mama X jest trudna do współpracy i ona dała się poznać jako osoba, która za bardzo nie widzi problemu. To znaczy ona określa X jako dziecko niegrzeczne, ale sobie nie ma za bardzo nic do zarzucenia.

Istotny wątek pojawiający się w wypowiedziach dotyczy roli służb społecznych w zapewnieniu lepszej przyszłości bezdomnym dzieciom. Uczestniczka badania uważa, że w trosce o dobro uczniów decyzje dotyczące umieszczania niektórych z nich w ośrodkach socjoterapii lub w rodzinach zastępczych są konieczne. Jej doświadczenia w zakresie współpracy oraz diagnozy sytuacji rodzinnej wskazują na zasadność zmiany środowiska wychowawczego niektórych uczniów:

[...] bo my nawet jak „na rzęsach staniemy”, to mama z tymi dysfunkcjami nie pomoże [dziecku] na pewno. I wtedy za kilka lat, jak tak dalej pójdzie, dziecko

będzie podobne. My nie chcemy jakichś czarnych scenariuszy, ale też można spodziewać się, że np. X trafi do MOW-u, jak będzie starszy. Albo najpierw do MOS-u, bo to się powtarza często naprawdę. Ogólnie ja stoję na stanowisku, że dziecku jest najlepiej przy rodzicu. Ja teraz pani nie powiem dokładnie ile – to może [wie] pedagog z ośrodka – ale jak są takie przypadki, to lepiej czasem naprawdę tym dzieciom byłoby w innym środowisku. Wiadomo, jak jest w MOW-ach, ale np. rodziny zastępcze, najczęściej babcie, ale nie tylko, to lepsze rozwiązanie. Tu mówię oczywiście o radykalnych przypadkach, ale takie są niestety i dla dobra dziecka naprawdę lepiej zmienić środowisko wychowawcze.

Badana zwraca również uwagę, że próby inicjowania rozmów na temat funkcjonowania dzieci w szkole matki często interpretują jako formy personalnego ataku, a nie jako obowiązek pedagoga mający na celu poprawienie położenia edukacyjnego i psychopedagogicznego uczniów:

One [mamy] generalnie mają taką postawę roszczeniową, np. teraz jedna z mam nawet mówiła, że jak [córka] była jeszcze w przedszkolu, to było ok, a jak poszła do szkoły, to wtedy się pogorszyło. Natomiast my znamy kadrę z tego przedszkola i wiemy, też na podstawie opinii z poradni, że niestety niepełnosprawność X plus zaniedbania zrobiły swoje. A mama nasze sugestie czy w ogóle rozmowy odbiera jako atak. Więc [...] moim zdaniem po prostu postawa mamy [powoduje, że] my czasem mamy już jakby związane ręce.

Tematem, który poruszyła uczestniczka badania, była również współpraca szkoły z personelem schroniska. Z jej wypowiedzi wynika, że współdziałanie z placówką jest istotnym źródłem przydatnym w pracy pedagogicznej. Pedagog deklaruje także znajomość środowiska tej placówki:

[...] dzieci ze schroniska najczęściej właśnie do nas uczęszczają, bo wiadomo – bliźniutko, więc my mamy od lat już naprawdę dobry kontakt z tamtejszą pedagog i też [z pracowniczką] socjalną, jak [są] jakieś problemy zwłaszcza, więc my trochę znamy to, jak te dzieci w bezdomności sobie funkcjonują.

Badana podkreśla, że w przypadku relacji z mamami, które charakteryzują się wysokim stopniem postaw dysfunkcyjnych wobec swoich dzieci, najkorzystniejsze z punktu widzenia jakości pracy pedagogicznej jest zacieśnianie współpracy z personelem schroniska:

Ja nie wiem, może pani sądzić, że to jest jakaś droga na skróty, ale w tego typu przypadkach, gdzie mama, no po prostu, przepraszam, ma gdzieś swoje dziecko czy dzieci, to ja stawiam na współpracę z ośrodkiem, bo to jest bardziej realne, żeby pomóc, jeśli poza mną [będzie pracować też] tamta pedagog... Wtedy nie pozostaje nic innego, jak tylko takie mamy informować.

Z wypowiedzi pedagog szkolnej wynika również, że należy położyć nacisk na szeroki zakres współpracy w celu podniesienia jej efektywności:

Pani pyta o relacje z rodzicem, a tu właściwie trzeba postawić na współpracę z ośrodkiem, z ich pedagogiem, żeby ta praca, np. teraz z X, miała sens, żeby była bardziej efektywna. I wtedy, gdy ta współpraca będzie [...] z wielu stron, to są szanse. Teraz nawet mama X nie zwróciła uwagi, jak X miała wszy, a wiadomo, z czym to się wiąże. I takie sprawy, te zaniedbania higieniczne, włosy niemyte...

Interesującym aspektem, na który zwróciła uwagę uczestniczka badania, jest położenie życiowe bezdomnych matek, z którego wynika kształt współpracy. Jej jakość zależy od czasu doświadczania bezdomności przez te kobiety:

Tak jak mówiłam, ja tu pracuję długo i wydaje mi się, że jak ta bezdomność jest dziedziczona, to ta słaba współpraca też jest jakby dziedziczona. [...] teraz tu mamy taki przykład, że mama X się interesuje naprawdę, ale wiem z ośrodka, że ona wcześniej normalnie wynajmowała mieszkanie, więc to może być jakaś zależność. Czas bezdomności, czas w ośrodku i ograniczenie tego negatywnego wpływu. I ona nie była wychowanką domu dziecka, tylko w jej rodzinie były jakieś zaszłości.

Według uczestniczki badania bezdomność jest również czynnikiem, który nie pozwala na efektywną współpracę, a wynika to z warunków, w jakich mieszkają dzieci. Wątek ten można znaleźć w poniższej wypowiedzi:

[...] ten brak domu to jest [...] początek tych problemów. To się nawet sprowadza do tego, że dzieci wstydzą się zaprosić kolegów i to już ich wyklucza w jakiś sposób. Może to nie chodzi [...] o sam [...] charakter współpracy, tylko że to nawet na tym etapie blokuje współpracę.

W wypowiedziach można znaleźć również inne przykłady dysfunkcyjnych postaw kobiet. Pedagog wskazuje na instrumentalny charakter współpracy matki ucznia ze szkołą – podkreśla bowiem, że szkolne wydarzenia dotyczące dziecka są dla matek o tyle ważne, o ile pozwalają im zredukować czas swojej opieki nad dzieckiem:

O cyklicznych spotkaniach z rodzicami nie pamiętają, ale już jak na ferie są zapisy, na półkolonie, to pamiętają. [...] na przykład teraz właśnie mama X mówi wprost, że jak są kolonie czy można jakoś się pozbyć dzieci, to ona może odpocząć, bo jest zmęczona, bo ma dużo dzieci. Każda mama jest zmęczona chyba, tylko tutaj to przybiera taką [...] patologiczną postać, bo wtedy jej się przypomina, że ma opcję, no i wiadomo – za darmo praktycznie.

Uczestniczka badania przyczyny trudnej współpracy wiąże z niewiedzą i niską samoświadomością matek, a także zwraca uwagę na powielanie dysfunkcyjnych wzorców. Powody braku kompetencji wynikają według niej z historii życia, przeszłości i środowiska rodzinnego, z którego wywodzą się kobiety w kryzysie bezdomności:

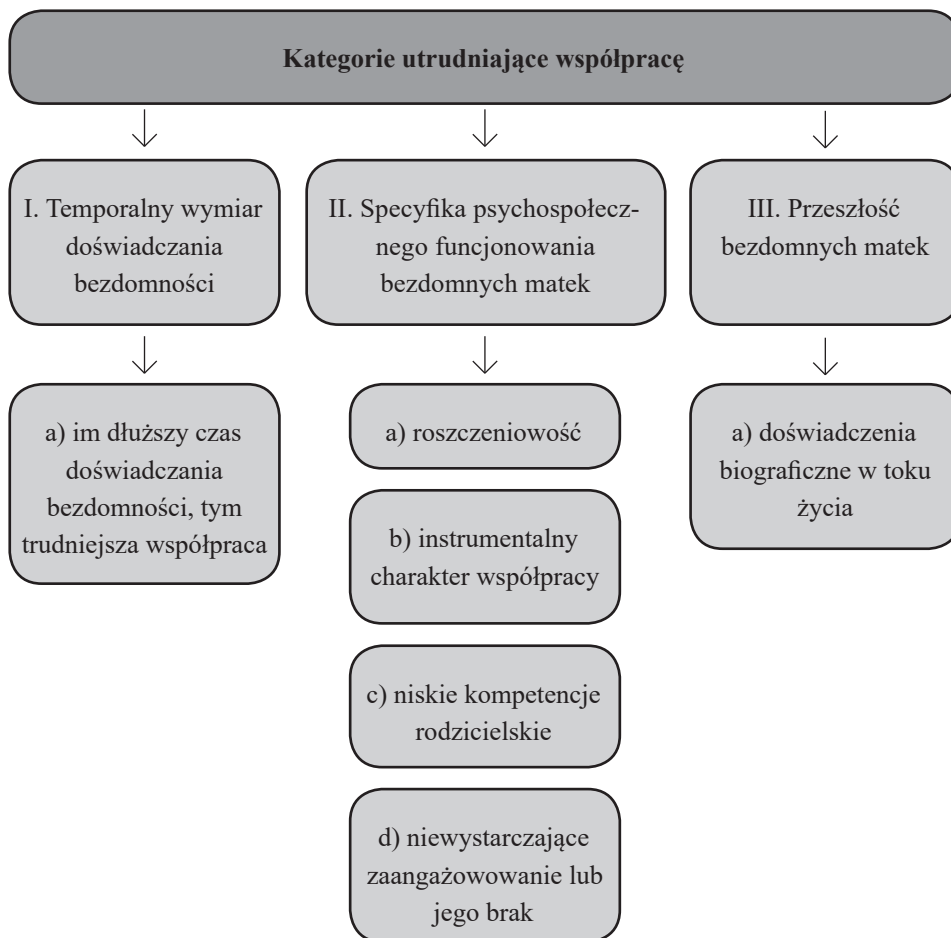
[...] bo to oczywiste, że jak ona sama nie zaznała tego ciepła rodzinnego, to [...] do końca nawet nie wie, jak to powinno wyglądać. Jeśli chodzi o spotkania [z rodzicami], to tym bardziej takie obowiązki jako matki nie są dla nich [...] oczywiste, bo albo wychowywały się w domach dziecka, matki nie było, a jak była, to tak jakoby jej nie było. [...] mam na myśli uzależnienia, co chwilę [pojawia się] nowy wujek i to ważniejszy niż dzieci niestety, i tak dalej. To się niestety bardzo powtarza. [...] jak [dziecko] po szkole widzi, co mama mówi, co robi, a raczej czego nie robi, to nawet armia pedagogów nie pomoże, jak on [uczeń] z nią [matką] będzie. No i co chwilę nowy wujek, więc te wzorce są takie, a nie inne. Ogólnie bardziej chodzi o to, jakie te mamy mają podejście do tego wszystkiego, tzn. nie mają niestety kompetencji. [...] ja nie powiem, że wszystkie, bo owszem są [też takie], jak teraz mama X.

Badana wśród negatywnych spostrzeżeń wymieniła również pozytywne sytuacje dotyczące współpracy z mamami, przy czym podkreśliła, że stanowią one ewenement:

Jak będą teraz ferie, to będziemy mieć półkolonie. Mama X sama pamięta, żeby je opłacić, już wcześniej się zainteresowała tym, w sumie zazwyczaj tak jest z jej strony. To wydaje się naturalne, ale proszę mi wierzyć, że zazwyczaj to szkoła czy kadra ośrodka przypominają o takich rzeczach, bo mamy mają ważniejsze sprawy. Również projekty z naszej szkoły, czy takie, w których nasza szkoła bierze udział, tam X też zawsze, no prawie zawsze, jest: np. [koło] fotograficzne, wolontariat i tak dalej, różne *eventy* [...]. No ale takich sytuacji jest naprawdę mało.

Wnioski

W wypowiedziach uczestniczki badania widać wyraźną przewagę tych komponentów współpracy, które mają negatywny charakter. Są to czynniki utrudniające poprawne relacje między szkołą a rodziną. Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła sformułować wnioski, które ujęto w trzech kategoriach. Poniższa ilustracja przedstawia ich pogrupowanie.



Rysunek 1. Kategorie utrudniające współpracę pomiędzy szkołą a rodzicem z punktu widzenia pedagoga szkolnego.

Źródło: Badanie własne.

Kategoria I – temporalny wymiar doświadczenia bezdomności (im dłuższy czas doświadczenia bezdomności, tym współpraca trudniejsza). Nie ulega wątpliwości,

że wraz z pogłębianiem się bezdomności rosną negatywne konsekwencje w zakresie funkcjonowania psychospołecznego oraz materialno-bytowego jednostek. Badania wskazują, że polski system pomocy społecznej utrwała bezdomność zamiast kłaść nacisk na jej prewencję (Dobrzeńcki-Lukasiewicz, 2023; Jaskulska i in., 2023; Kostrzyńska, 2017; Kostrzyńska, Wojtczak, 2022), a także nie jest wystarczająco wyposażony w instrumenty mające na celu pomoc w wychodzeniu z bezdomności, co tworzy paradoksalną sytuację. W związku z tym należy zintensyfikować działania ukierunkowane na prewencję bezdomności, reintegrację osób jej doświadczających oraz ograniczanie instytucjonalnych cech pomocy, która świadczona jest wobec omawianej zbiorowości. Jednocześnie warto zauważyć pozytywny, rozwijający się w Polsce trend redukcji bezdomności o charakterze instytucjonalnym (jest to wariant bezdomności, której doświadczają osoby korzystające ze wsparcia całodobowych schronisk dla osób bezdomnych). Ten trend polega na dążeniu do deinstytucjonalizacji i został uwzględniony w ministerialnym programie pomocy osobom bezdomnym *Pokonać bezdomność: Edycja 2023 – obszar pomocy pozainstytucjonalnej*. Z dokumentu tego wynika, że

[...] deinstytucjonalizacja w kontekście bezdomności obejmuje proces zapobiegania bezdomności oraz wychodzenia z bezdomności poprzez rozwój usług świadczonych w społeczności lokalnej i jednocześnie stopniowe ograniczanie pomocy instytucjonalnej, co w skrócie obejmuje: profilaktykę, transformacje usług instytucjonalnych, tworzenie i realizację usług społecznych dla osób wychodzących z bezdomności w społecznościach lokalnych, a przede wszystkim usług mieszkaniowych, m.in. według metody Najpierw Mieszkanie, pracy socjalnej, streetworkingu, asystentury, usług opiekuńczych, konsultacji i poradnictwa specjalistycznego, terapii i mediacji (*Pokonać bezdomność...*, 2022, s. 26).

Należy podkreślić, że wdrażanie założeń modelu scharakteryzowanego powyżej niesie za sobą niezwykle istotny walor zwłaszcza dla kobiet z dziećmi doświadczających bezdomności. Zdarza się bowiem tak, że od urodzenia, poprzez okres adolescencji, aż do osiągnięcia pełnoletności dzieci w kryzysie bezdomności korzystają ze wsparcia instytucjonalnego. W związku z tym schronisko dla osób bezdomnych jest dla nich jedynym znanym domem, ponieważ nie doświadczyły innej rzeczywistości – zmiany w tym zakresie miały charakter jedynie okresowy.

Kategoria II – specyfika psychospołecznego funkcjonowania kobiet w kryzysie bezdomności (roszczeniowość, instrumentalny charakter współpracy, niskie kompetencje rodzicielskie, brak lub niewystarczające zaangażowanie). W świetle powyższej kategorii niezwykle istotnym postulatem jest zwrócenie uwagi na konieczność pedagogizacji rodziców. Praca nad podniesieniem jakości oddziaływań wychowaw-

czych rodziców wobec swoich dzieci i zachęcanie do refleksji nad tymi, które już są praktykowane, przyczyniają się do rozwijania kompetencji rodzicielskich. Bardzo ważnym aspektem jest również pogłębianie relacji szkoły z kadrą schroniska. Osoby pracujące w schronisku (szczególnie pedagog) przebywają z kobietami i ich dziećmi na co dzień, dlatego są bardzo istotnym źródłem informacji dla pedagoga szkolnego w zakresie diagnozy wielu aspektów wychowawczych, a także edukacyjnych i profilaktycznych. Warto nadmienić, że Ustawa o pomocy społecznej (2004) gwarantuje dostęp do poradnictwa specjalistycznego (zarówno psychologicznego, rodzinnego, jak i prawnego), jednak zdaje się, że ta pomoc obciążona jest znacznymi deficytami. Praktycy pracujący z osobami w kryzysie bezdomności zwracają uwagę, że realne wsparcie, które jest im udzielane, skupia się przede wszystkim na aspekcie interwencyjnym i materialno-socjalnym, natomiast oddziaływania psychopedagogiczne nie znalazły wystarczającego zainteresowania u osób odpowiedzialnych za kształt polityki społecznej w Polsce.

Należy w tym miejscu zasygnalizować, że działalność organizacji pozarządowych (NGO) w pewnym zakresie redukuje wskazane powyżej deficyty poprzez realizację różnego rodzaju projektów (przykładowo są to tzw. szkoły dla rodzica, treningi umiejętności społecznych, zawodowych, higienicznych itp.). Często jednak koncepcje, na bazie których są realizowane, mają bardzo uniwersalny charakter.

Kategoria III – przeszłość kobiet w kryzysie bezdomności (doświadczenia biograficzne w toku życia). Należy podkreślić, że kobiety przebywające w schroniskach często są doświadczane przez negatywne, a niekiedy traumatyczne wydarzenia z przeszłości, na które nie miały wpływu. Ich rodziny pochodzenia nie wyposażyły ich w podstawowe kompetencje społeczne. W konsekwencji specyfika funkcjonowania rodzin, z których pochodzą, nie pozwoliła im wykształcić poprawnych wzorców, norm i wartości. Nie ulega wątpliwości, że tego typu doświadczenia mają wpływ na ich funkcjonowanie psychospołeczne, a zatem również na pełnienie ról rodzicielskich.

Marek Michalak (*Bezdomność dzieci*, 2016) zwraca uwagę na sytuacje, w których kobiety przebywające w schroniskach dla osób bezdomnych zachodzą w ciążę i rodzą dzieci, które później wychowują się w tych ośrodkach. Takie sytuacje powodują dziedziczenie bezdomności, które może wynikać z dwóch, często współwystępujących aspektów: z psychospołecznego funkcjonowania matek oraz ze specyfiki kultury instytucjonalnej. Drugi z powyższych czynników powoduje negatywne konsekwencje takie jak: „[...] brak indywidualnego traktowania, ograniczanie decyzyjności, brak osobistego charakteru przestrzeni, uniemożliwianie samodzielności i niezależności” (Jaskulska i in., 2023, s. 29). Nie ulega wątpliwości, że może to być przyczyną kształtowania się wyuczonej bezradności. Badania Małgorzaty Kostrzyńskiej (Kostrzyńska, Wojtczak, 2022) ukazują, że nawet same osoby doświadczające bezdomności deklarują, że taka postawa wynika m.in. ze specyfiki działań służb społecznych. Autorka określa tę sy-

tuację mianem „taktów wyuczania bezradności”. Badania, na które powołano się we wcześniejszej części artykułu, dowodzą, że wyuczona bezradność to cecha charakterystyczna u osób doświadczających bezdomności, korzystających z instytucjonalnych form wsparcia, czyli przebywających w całodobowych ośrodkach. Można założyć, że czynniki tworzące tę postawę są – w toku socjalizacji – internalizowane przez dzieci kobiet w kryzysie bezdomności, co może prowadzić do powielania niekorzystnych wzorców funkcjonowania w dorosłym życiu, a w konsekwencji do braku umiejętności realizacji zadań życiowych. W ten sposób rozwój psychospołeczny dzieci może zostać zaburzony ze względu na dysfunkcyjne mechanizmy, które wpisane są w funkcjonowanie ich matek. Warto zaznaczyć, że dzieci, m.in. ze względu na nieukształtowaną jeszcze osobowość, nie są wyposażone w kompetencje, które pozwalają wystarczająco radzić sobie z problemowymi sytuacjami.

W tym miejscu należy podkreślić, że badania zaprezentowane w artykule i wnioski sformułowane na ich podstawie są jedynie wąskim wycinkiem omawianej problematyki, a zatem nie pozwalają na szersze uogólnienia. Nie ulega wątpliwości zatem, że podjęte tu rozważania nie odzwierciedlają złożoności tej rzeczywistości w pełni, a jedynie pokazują jej pewne aspekty. Wartym rozważenia zabiegiem jest triangulacja, która pozwoliłaby nie tylko podnieść jakość badania, lecz także byłaby pomocna w uzyskaniu szerszej perspektywy badanego zjawiska. W związku z tym treść tego artykułu można potraktować jako wstęp do pogłębionych badań nad współpracą szkoły z matkami w kryzysie bezdomności, zwłaszcza że wątek ten jest pomijany w literaturze przedmiotu.

Bibliografia

- Banasiak, M. (2012). Joyce L. Epstein – socjolog, pedagog, twórczyni sześciu typów zaangażowania rodziców w pracę szkoły. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4, 163–166.
- Bezdomność dzieci wynika z bezdomności rodziców*. (2016). Pobrane z: <https://www.prawo.pl/samorzad/bezdomnosc-dzieci-w-polsce-wynika-z-bezdomnosc-rodzicow,104633.html>.
- Bobik, B. (2020). Próba ujęcia pracy pedagoga w kontekście środowiska szkolnego. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 8, 65–75. DOI: 10.15584/kpe.2020.8.5.
- Cęcełek, G. (2020). Środowisko uczenia się jako podstawa funkcjonowania współczesnej szkoły. *Kultura i Wychowanie*, 18(2), 69–83. DOI: 10.25312/2083-2923.18/2020_05gc.
- Dębski, M. (2008). Sytuacja społeczna bezdomnych kobiet w województwie pomorskim. *Forum o Bezdomności bez Lęku*, 1, 11–107.

-
- Dobrzeńiecki-Łukasiewicz, R. (2023). *Bezdomność i bezdomni w opinii społeczeństwa polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fyda, P., Jonik, M., Bremer, D., Zygierewicz, K. (2023). *Usłyszeć ich głos: Doświadczenie przemocy, (nie)bezpieczeństwa i pomocy przez kobiety w kryzysie bezdomności w Warszawie: Raport z badań*. Warszawa: Stowarzyszenie Pomocy i Interwencji Społecznej.
- Góra, S. (2022). *Kobiety, których nie ma: Bezdomność kobiet w Polsce*. Warszawa: Marginesy.
- Gulczyńska, A. (2020). Współpraca nauczycieli z rodzicami – systemowe propozycje rozwiązań. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 39(2), 181–193. DOI: 10.17951/lrp.2020.39.2.181-193.
- Gulczyńska, A., Rybińska, A., Segiet, W. (2020). Współdziałanie rodziców i nauczycieli. W: M. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka: Podręcznik akademicki* (ss. 345–370). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Jaskulska, M., Jaskulski, P., Kowalewski, M., Krugły, A., Mostowska, M., Nasiński, A., Olech, P., Przybylska, K., Sieńczyk, M., Szarfenberg, A., Szarfenberg, R., Szubert, A., Tylman, M., Więckiewicz, K., Wilczek, J. (2023). *Pokonać bezdomność 2023: Deinstytucjonalizacja usług, profilaktyka w gminach, badania populacji*. Zabrze: Ogólnopolska Federacja na rzecz Rozwiązywania Problemu Bezdomności.
- Kołodziejczyk, J., Walczak, B. (2021). Co państwo wie (i co chce wiedzieć) o zaangażowaniu rodziców w edukację szkolną dzieci? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 604(9), 49–60. DOI: 10.5604/01.3001.0015.5791.
- Kostrzyńska, M. (2017). Instytucjonalne utrwalanie bezdomności. *Pedagogika Społeczna*, 4(66), 147–165.
- Kostrzyńska, M., Wojtczak, M. (2022). Pedagog społeczny w polu praktyki: Partycypacyjny wymiar pracy z osobami doświadczającymi bezdomności. *Praca Socjalna*, 4(37), 107–129. DOI: 10.5604/01.3001.0016.1861.
- Kvale, S. (2004). *InterViews: Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Matyjas, B. (2020). Pedagogika rodziny: Aktualna problematyka i nowe obszary badawcze. *Studia z Teorii Wychowania*, 2(31), 81–98. DOI: 10.5604/01.3001.0014.3650.
- Mąkosza, M. (2001). Bezdomne samotne matki na przykładzie podopiecznych Domu Samotnej Matki w Laskach. W: M. Rymsza (red.), *Samotne macierzyństwo i polityka społeczna* (ss. 273–309). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych.
- Mendel, M. (2007). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Mikler-Chwastek, A. (2020). Trudności w organizacji współpracy między nauczycielami a rodzicami uczniów – sprawozdanie z badań. *Kultura i Wychowanie*, 1(17), 117–125. DOI: 10.25312/2083-2923.17/2020_08amc.

-
- Mikołajczyk, M. (2018). *Rodziny bezdomnych matek: Charakterystyka i działania pomocowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Młynek, P. (2021). *Współpraca środowisk: szkolnego i rodzinnego z perspektywy rodziców i nauczycieli*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nadolnik, I. (2016). Efektywna współpraca szkoły i rodziny: Przykłady dobrych praktyk. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 9(34/4), 137–148.
- Nikołajew, J., Leśniewska, G. (2012). Rola rodziny w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego. *Central European Management Journal*, (20)2, 123–125. DOI: 10.7206/mba.ce.2084-3356.10.
- Parafiniuk, T., Banucha, E. (2020). Rodzina w przestrzeni wychowawczej szkoły podstawowej – raport z badań. *Szkola – Zawód – Praca*, 20, 194–210. DOI: 10.34767/SZP.2020.02.13.
- Pokonać bezdomność: Program pomocy osobom bezdomnym: Edycja 2023*. (2022). Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/rodzina/pokonac-bezdomnosc-program-pomocy-osobom-bezdomnym-edycja-2023>.
- Przymeński, A. (2006). Bezdomność dzieci w Polsce współczesnej. W: J. Sztumski (red.), *Pokolenie wygranych? Ciąg dalszy badań nad sytuacją dzieci i młodzieży w procesie transformacji* (ss. 25–54). Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. (2017). Dz. U. 2017.1591.
- Smykowska, D. (2008). *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stake, R. (2009). Jakościowe studium przypadku. W: N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych, t. 1* (ss. 623–654). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stanuch, M., Gorzelany-Dziadkowiec, M., Smutek, H. (2024). Znaczenie kompetencji miękkich w procesie dostosowań rynku pracy do wymagań rewolucji 4.0. *Horyzonty Wychowania*, 23(65), 65–78. DOI: 10.35765/hw.2024.2365.08.
- Szczepkowska, K. (2019). *Współpraca z rodzicami, czyli jak rozmawiać o edukacji włączającej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrane z: <https://zpe.gov.pl/pdf/PFKGzX9OJ>.
- Szluz, B. (2010). *Świat społeczny bezdomnych kobiet*. Warszawa – Rzeszów: Bonus Liber.
- Szluz, B. (2013). Bezdomna kobieta jako matka. *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, 34, 205–218. DOI: 10.21852/sem.2013.34.13.
- Szluz, B., Klonowska, H. (2011). Instytucjonalne wsparcie bezdomnych rodzin samotnych rodziców. W: B. Szluz, W. Walc (red.), *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne: Współczesne wyzwania* (ss. 27–41). Rzeszów: Wydawnictwo Koraw.

-
- Tomkiel, A. (2021). *Rodzic i nauczyciel: Partnerzy procesu edukacji*. Pobrane z: <https://www.uniwersytet-dzieciocy.pl/baza-wiedzy/index/id/2/temat/95>.
- Trzcńska-Król, M. (2019). Komunikacja oraz współdziałanie nauczycieli i rodziców w świetle badań sondażowych. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 34, 101–121. DOI: 10.25951/4076.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej. (2004). Dz. U. 2004.64.593.
- Wiatr, M. (2024). Interesant, klient i partner: Różne oblicza obywatelstwa w relacji rodziców ze szkołą. *Horyzonty Wychowania*, 23(66), 49–59. DOI: 10.35765/hw.2024.2366.06.
- Wyniki ogólnopolskiego badania liczby osób bezdomnych – Edycja 2024*. (2024). Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/rodzina/wyniki-ogolnopolskiego-badania-liczby-osob-bezdomnych---edycja-2024>.
- Varkoly, L., Jędrzejczyk, W., Kucęba, R., Kulej-Dudek, E. (2019). Kształtowanie kompetencji kluczowych w społeczeństwie wiedzy. *Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej*, 79, 209–219. DOI: 10.21008/j.0239-9415.2019.079.14.
- Zalewska-Bujak, M. (2020). Współpraca nauczycieli z rodzicami uczniów – przez pryzmat nauczycielskich narracji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 65(2/256), 154–176. DOI: 10.31338/2657-6007.kp.2020-2.9.