

Wprowadzenie.

Kierunek przekształceń dawnych domów dziecka

Publikowanie po ponad trzydziestu latach od obrony w 1990 roku pracy doktorskiej pt. *Style wychowania a poziom rozbieżności między samoocenami a standardami osobistymi wychowanków domów dziecka*, napisanej pod kierunkiem Prof. Anny Przećławskiej, ma cel nie tylko archiwalny. Badania przeprowadzone na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku wpisywały się w nurt studiów nad instytucjonalną opieką nad dziećmi w sytuacji silnej dysfunkcji rodziny. Nurt niewielki, skromnie reprezentowany w szerokim zakresie badań pedagogicznych ze względu na wielorakie trudności w dostępie do podmiotów i miejsc badania oraz silne obawy o spełnienie etycznych standardów niezwiększania traumy wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych. Mimo upływu lat badania sformalizowanego obszaru pracy opiekuńczej pozostają bardzo nieliczne. Więcej publikacji powstało na temat samego instytucjonalnego systemu opieki, dziś pieczy zastępczej, i jej istotnych reform w ostatnich dekadach, zwłaszcza na przełomie wieków, kiedy po zmianie ustroju rozpoczęto proces reformowania całego systemu. Wśród takich teoretyczno-postulatywnych opracowań warto wymienić książkę *Węzłowe problemy opieki i wychowania w domu dziecka* pod redakcją Zdzisława Dąbrowskiego wydaną w 1997 roku, w trakcie gorących dyskusji nad systemem instytucjonalnej opieki w Polsce. Monografia obejmuje szereg zagadnień, kompleksowo traktujących problematykę funkcjonowania domów dziecka, od metodyki opieki i wychowania po kwestie zarządzania placówkami. Ze względu na przedmiot badań prezentowanych w mojej rozprawie doktorskiej za interesujący uznaję rozdział poświęcony atmosferze życia w domu dziecka. Dąbrowski wyraźnie podkreśla związek między atmosferą a postawami opiekuńczymi wychowawców. Wśród cech pozytywnych wyróżnia akceptację każdego wychowanka takiego, jaki jest, życzliwość, liczenie się z osobowością i indywidualnością podopiecznych, nastawienie na zaspokajanie ich potrzeb, zachowanie zdrowego rozsądku

i partnerskość. Odrzuca natomiast postawy charakteryzujące się unikaniem czynności opiekuńczych lub nadopiekuńczością oraz ograniczaniem przedmiotowych potrzeb czy ich zaspokajania, dystansem służbowym, dominacją, nadmierną surowością i zrzucaniem z siebie odpowiedzialności lub obarczaniem winą za niepowodzenia wychowanka.

Czy proces zmian w systemie opieki instytucjonalnej zdezaktualizował prezentowane wyniki badań? Z racji znacznej modernizacji domów dziecka niemożliwe byłoby ich powtórzenie, także same domy dziecka, w których prowadzone były badania, zniknęły z mapy Warszawy. Jednak ze względu na kluczową rolę więzi w procesie wychowania oraz odmienny charakter interakcji wychowawczej z osobami niebędącymi biologiczną rodziną sam przedmiot badania pozostaje aktualny. Dzisiaj w zapisach prawnych nie znajdziemy określenia „dom dziecka”, zostało zastąpione nazwą „placówka socjalizacyjna”. Przede wszystkim jednak zmieniły się zasady funkcjonowania systemu opieki nad małoletnimi, nazywanego od roku 2011 pieczę zastępczą (także w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym). W latach poprzedzających napisanie doktoratu pracę domów dziecka regulowała ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z roku 1961, zgodnie z zapisami której socjalistyczne zasady współżycia nakazywały państwu pomoc pracującym rodzicom w zapewnieniu dzieciom opieki wychowawczej. Placówki opiekuńczo-wychowawcze mogły być prowadzone przez inne resorty za zgodą Ministra Oświaty, ale zdarzało się to bardzo rzadko. W placówkach opiekuńczych – domach dziecka, pogotowiach opiekuńczych i specjalnych ośrodkach wychowawczych – dziećmi opiekowali się nauczyciele-wychowawcy. Już w latach siedemdziesiątych poddano krytyce jakość wychowania w placówkach instytucjonalnych (Szczepański 1973). Promowana była idea rodzin zastępczych i takich regulacji prawnych, które sprzyjałyby wspieraniu rodzin, przełamywaniu ich dysfunkcjonalności (Kolankiewicz 2022). W kolejnych aktach prawnych określono nowe zasady proporcji między wychowankami a wychowawcami. W placówkach, których liczba podopiecznych przekraczała 50 osób, powstał nowy etat pedagoga, który wspierał pracowników w kwestiach socjalnych, a gdy liczba wychowanków była większa od 100 osób, zatrudniany był także psycholog. Przepisy te obowiązywały do końca lat dziewięćdziesiątych.

Po przełomie ustrojowym, na początku lat dziewięćdziesiątych rozpoczęto integrację systemu opieki nad dziećmi. Na podstawie rozporządzenia z 1993 roku domy małych dzieci, podlegające resortowi opieki zdrowotnej nad matką i dzieckiem, włączono do systemu oświaty i wychowania. Zmiany służyły unikaniu zarówno rozdzielania rodzeństw, jak i przenoszenia dzieci, które ukończyły już 3 lata, do innej placówki.

W 1994 roku wydane zostało rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych. Ze względu na przyczynę umieszczenia, czyli głównie dysfunkcjonalność rodzin, w ramach reformy administracyjnej kraju przeniesiono system opieki nad dziećmi z resortu oświaty do systemu pomocy społecznej (po kilku latach placówki resocjalizacyjne powróciły do systemu oświaty). Pracownicy socjalni stali się odpowiedzialni za współpracę placówki ze środowiskiem rodzinnym w myśl idei łączenia pracy wychowawczej z pracą socjalną, prowadzącą do reintegracji rodziny.

W rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 1 września 2000 roku w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych wskazano zasady pracy wychowawczej. Były to: troska o dobro dziecka i respektowanie jego praw, wspieranie rozwoju, umożliwianie kontaktów z rodziną. Poza pracą w grupie wychowawców zobowiązano do indywidualnej pracy z wychowanymi. Funkcjonujące dotychczas plany pracy grupowej zastąpiono planami indywidualnymi. Wprowadzono nowy dokument – kartę pobytu dziecka, opisującą sytuację i comiesięczne postępy każdego wychowanka, a wychowawca był zobowiązany do utrzymywania kontaktów z rodziną dziecka, w tym do uzgadniania decyzji dotyczących dziecka z jego rodzicami.

W miejsce istniejących dotychczas komisji rekrutacyjnych stworzono zespoły do spraw okresowej oceny sytuacji dziecka, które nie rzadziej niż co pół roku powinny sprawdzać sytuację każdego dziecka i w zależności od potrzeb modyfikować plany pracy i oceniać zasadność dalszego pobytu dziecka w placówce.

W placówkach pracownik socjalny, pedagog i wychowawca stali się wspólnie odpowiedzialni za pracę z rodziną, by podnosić jej kompetencje wychowawcze. Placówki zostały zobowiązane do ograniczenia wielkości i osiągnięcia limitu 30 miejsc, reorganizacji przestrzeni, aby pokoje dla dzieci były maksymalnie pięcioosobowe, a łazienki zapewniały intymność, co miało nastąpić do końca 2006 roku. Każdemu dziecku przyznano prawo do kieszonkowego, własną szafkę oraz miejsce do nauki i odpoczynku. Tych wysokich standardów wielu placówkom nie udało się spełnić (także z powodu wolno rosnącej liczby rodzin zastępczych), przez co termin wprowadzenia zmian przesunięto na rok 2012.

W roku 2004 w ustawie o pomocy społecznej zamieszczono odrębny rozdział „Opieka nad rodziną i dzieckiem”, którego zapisy pozwoliły na deinstytucjonalizację systemu i rozwój lokalnych form wspierania rodziny, zwiększanie liczby rodzin zastępczych (przy profesjonalizacji tej formy opieki), co miało służyć ograniczaniu liczby dzieci przebywających w ośrodkach instytucjonalnych (Kolankiewicz 2022).

Kolejne rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z 14 lutego 2005 roku w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych dotyczyło różnych typów placówek: interwencyjnych, rodzinnych, socjalizacyjnych, wielofunkcyjnych i wsparcia dziennego. Stworzono możliwość łączenia zadań socjalizacyjnych i interwencyjnych w placówkach wielofunkcyjnych oraz specjalizowania się placówek w przyjmowaniu dzieci o szczególnych potrzebach. Przy placówkach mogły funkcjonować hostele, dyrektor placówki mógł do 15% miejsc przyjmować dzieci bez skierowania, na prośbę rodziców lub opiekuna prawnego.

W kolejnych aktach prawnych podkreślano, że pobyt w placówce powinien mieć charakter czasowy. Określono też dopuszczalną liczbę wychowanków w placówce, zmniejszając limit miejsc do 14 i wyznaczając termin na dostosowanie placówek do tego limitu do końca 2020 roku. Ustalono, że wychowawca kieruje procesem wychowawczym nie więcej niż ośmiorga dzieci, odpowiada za opracowanie i realizowanie ich indywidualnych planów pracy.

Ten wieloletni proces reform systemu opieki znalazł odzwierciedlenie w ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 roku. Pieczę zastępczą zdefiniowano jako „zespół osób, instytucji i działań mających na celu zapewnienie czasowej opieki i wychowania dzieciom w przypadkach niemożności sprawowania opieki i wychowania przez rodziców”, co pokazywało istotną zmianę – nacisk na odbudowywanie i wspieranie rodziny jako podstawowego środowiska wychowawczego.

Zastępowanie dużych domów dziecka małymi placówkami ulokowanymi w lokalnych społecznościach, przy jednoczesnym podnoszeniu wieku dziecka umieszczanego w instytucjonalnej pieczy zastępczej (w 2021 roku – do 10 roku życia), oraz rozwój wielu form opieki socjalnej nawet przy trudnościach realizacji zasadniczo zmieniły ideę i praktykę systemu opieki.

Dokładny opis zmian w systemie opieki od początku lat dziewięćdziesiątych oraz jego współczesny obraz zawarte są w monografii Marii Kolankiewicz *Placówki opiekuńczo-wychowawcze. Historia i współczesność*. Autorka zwraca uwagę na nierozwiązane ciągle problemy, m.in. z usamodzielnianiem wychowanków instytucji opiekuńczych, rozwijaniem ich zainteresowań poznawczych, doradztwem edukacyjnym i zawodowym, przygotowaniem ich do ról rodzinnych, unikaniem zagrożeń.

Niemożliwe byłoby dzisiaj powtórzenie badań, które stały się podstawą publikowanego doktoratu, w celach porównawczych. Niemniej jednak w ostatnich trzydziestu latach podejmowano badania dotyczące podobnej problematyki. W latach dziewięćdziesiątych toczyła się gorąca dyskusja na temat zmian w systemie opieki. Nie tak często argumenty ich przeciwników i zwolenników oparte były na badaniach empirycznych. Jedną z niewielu publikacji, która

będąc głosem badaczy w tej dyskusji, wykorzystuje wyniki zazwyczaj niewielkich studiów empirycznych, jest monografia pod redakcją Marka Heinego i Grażyny Gajewskiej pt. *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*. Z problematyką doktoratu mogą korespondować badania Grażyny Czereddeckiej (1999) dotyczące zaspokajania potrzeb więzi emocjonalnej (w tym przynależności i akceptacji). Badania zostały przeprowadzone wśród 100 wychowanków czterech domów dziecka w ówczesnych województwach przemyskim i krośnieńskim. Autorka konkluduje, że same cechy instytucji, jaką jest dom dziecka, sprawiają, że nie można w tym miejscu stworzyć warunków dla zaspokojenia poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i przynależności oraz rozwoju więzi uczuciowych. Większość prezentowanych wyników badań dotyczących różnych aspektów funkcjonowania instytucji domów dziecka oraz ich wychowanków wskazuje na niedostateczność tego środowiska w kompensacji zjawiska sieroctwa społecznego. Prowadzone studia zazwyczaj były ograniczone ilościowo. Teresa Borowska na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych zbadała samoocenę 100 wychowanków domu dziecka z województwa opolskiego. Młodzież najwyżej oceniała swoją sprawność fizyczną. Generalnie autorka wnioskuje, że badanych cechowała samoocena niestabilna i zagrożona.

Krystyna Socha-Kołodziej sprawdzała na początku lat dziewięćdziesiątych, jakie kary i nagrody są stosowane w domach dziecka. W czterech placówkach badani byli wychowawcy i wychowankowie. Ci pierwsi jednoznacznie zadeklarowali stosowanie zarówno nagród, jak i kar (wszystkie kary uważali za „pedagogiczne”), przy czym blisko dwie trzecie stwierdziło, że obie metody traktuje równorzędnie i obu równorzędnie używa. Podopieczni jako kary wskazywali krzyk oraz zawieszanie kontaktów werbalnych. Nagrody to głównie pochwały, rzadziej wyróżnienia rzeczowe i listy pochwalne. Jednocześnie ponad 80% wychowanków pozytywnie oceniało swoich wychowawców, twierdząc, że są sprawiedliwi, życzliwi i ciepli.

W ostatniej dekadzie XX wieku trochę szersze studium przeprowadziła Ewa Sierankiewicz (1999), szukając zależności między kompetencjami psychospołecznymi i zawodowymi wychowawców a klimatem społeczno-emocjonalnym, z wyodrębnieniem takich jego czynników, jak stosunki interpersonalne (zaangażowanie, wsparcie, ekspresja) oraz nastawienie kadry pedagogicznej na autonomiczne potrzeby wychowanków. Klimat emocjonalno-społeczny określany był jako warunek (i wskaźnik) efektywnej pracy wychowawczo-terapeutycznej. Badania zostały przeprowadzone w ośmiu domach dziecka w Krakowie i w jednym w Nowym Sączu wśród 72 wychowawców i 226 podopiecznych w wieku 11–18 lat. Wnioski z badań nie były optymistyczne. Nawet najwyżej punktowane wskaźniki cech klimatu społecznego, tj. wsparcie emocjonalne

i stymulowanie samowychowania, nie współwystępowały z zaangażowaniem kadry pedagogicznej i rozwiązywaniem codziennych problemów wychowanków (np. związanych z nauką szkolną). Nadmierną uwagę natomiast koncentrowano na wymogach regulaminowych i dyscyplinie formalnej oraz aktywności kontrolno-represyjnej. Nisko oceniona została również autonomia wychowanków (niski stopień swobody, także ekspresji emocjonalnej, oraz niewielki stopień autorefleksji, samokontroli i radzenia sobie w sytuacjach trudnych). Jednocześnie ustalono zależności między dyspozycjami osobowościowymi (empatia, autentyczność, akceptacja wychowanka) i umiejętnościami społecznymi wychowawców (stopień demokratyzmu) a zachowaniami motywująco-wspierającymi wychowanków, daniem autonomii, kształtowaniem postawy autorefleksji i autoterapii wychowanków. Ważnym czynnikiem determinującym klimat społeczny (a więc także jakość pracy wychowawczo-terapeutycznej) były negatywne cechy samej instytucji (organizacja zespołów wychowawczych, zwłaszcza wysoka liczebność grup, brak kompetencji zarządczych, niskie nakłady finansowe). Takie rezultaty badań potwierdzały konieczność reformowania systemu opieki.

Bardziej systematyczne i o szerszym spektrum przedmiotowym badania nad różnymi instytucjami opieki prowadziła w pierwszej dekadzie XXI wieku w regionie zielonogórskim Grażyna Gajewska (2009). Przedmiotem badania było wsparcie społeczne udzielane podopiecznym. Wśród badanych instytucji opiekuńczych znalazło się również pięć domów dziecka (badanie z 2002 r.). Jedna trzecia wychowanków ($N = 123$) miała poczucie wsparcia na wysokim poziomie, 58% odczuwało umiarkowane wsparcie, a 8% – niskie. Najwyższe deficyty wystąpiły na skalach przynależności do grupy o podobnych zainteresowaniach oraz świadomości możliwości i okazywania wsparcia innym. Jeśli chodzi o drugą z wymienionych skal, wychowankom domów dziecka brakowało osób, które dawałyby im poczucie wartości i wyjątkowości, oraz osób, do których mogłyby się zwrócić po radę, chociaż mieli w swoim otoczeniu osoby, na które – jak deklarowali – mogli liczyć. Niezależnie od ważnych różnic między poszczególnymi placówkami podopieczni, którzy mieli większe szanse na powrót do domu rodzinnego (gdzie lokowali swoje przywiązanie uczuciowe), deklarowali wyższy poziom poczucia wsparcia i pozytywnej perspektywy życiowej. Ponadto, im wyższy był poziom świadomości możliwości i okazywania wsparcia innym, tym wyższe było poczucie zaspokojenia potrzeb psychicznych oraz im wyższe było poczucie wsparcia, tym mniejszy był neurotyzm. Co znamienne, dzieci odczuwały większy niedobór wsparcia w przestrzeni domu dziecka niż w szkole i dysfunkcyjnym domu rodzinnym. Te wyniki badania także potwierdziły instytucjonalne wady tej formy opieki.

W województwie lubelskim opinie o sobie wychowanków domów dziecka badała Liliana Klimek (2014) w porównaniu z dziećmi wychowywanymi w rodzinie (łącznie próba 133 osób). Młodzież z domów dziecka uważała się za uczynną, dobrą, a także uzdolnioną i utalentowaną. W przyszłości pragnęli być dobrzy i uczciwi.

W literaturze dotyczącej stylów wychowania dominują badania i refleksja dotycząca relacji rodzinnych. Bardzo często wykorzystywany jest tradycyjny podział na styl autokratyczny, demokratyczny i liberalny (nierzadko w dwóch odmianach: kochającej i niekochającej – odrzucającej emocjonalnie). Badacze wykorzystują tu często Kwestionariusz do Badania Stylu Wychowania w Rodzinie autorstwa Marii Ryś (2001) (adaptacja wersji Davida Fielda). Jako przykład można wymienić badania Barbary Ostafińskiej-Molik i Ewy Wysockiej (2015) poszukujące zależności między stylami wychowania a zaburzeniami internalizacyjnymi i eksternalizacyjnymi młodzieży. Styl demokratyczny (relatywnie rzadko występujący) w największym stopniu różnicuje percepcję badanych osób. Związki (słabe) w przypadku stylu liberalnego wskazują, iż mechanizm frustracji potrzeby miłości i wsparcia ze strony matki powoduje częściej zachowania niekonsekwentne, natomiast mechanizm frustracji życzliwego zainteresowania ze strony ojca wywołuje częściej zaburzenia eksternalizacyjne. Obojętność uczuciowa i brak zainteresowania dzieckiem (nastoletnim) ze strony matki skutkuje wycofaniem i biernością oraz poczuciem niskiej wartości, wynikającymi z poczucia bycia niekochanym. Podobnie, styl autokratyczny (zwłaszcza ojca) wywołuje zaburzenia eksternalizacyjne. Analiza zależności pokazała, że występują statystycznie istotne korelacje między stylami wychowania matki i ojca a zaburzeniami internalizacyjnymi (wycofaniem, skargami somatycznymi, depresją i lękami) oraz zachowaniami niedostosowanymi społecznie (zaburzeniami eksternalizacyjnymi). Zaburzenia mieszane wyznaczają raczej postawy wychowawcze matki, zaburzenia internalizacyjne – postawy ojca, natomiast zaburzenia eksternalizacyjne – postawy obojga rodziców.

W literaturze dotyczącej socjalizacji rodzinnej wymieniane są też szersze klasyfikacje. Eleanor Maccoby (2016) wyodrębnia style: nawykowy, regulacji impulsów, ewolucyjno-przywiązaniowy, samoregulacyjny. Wykorzystując psychologiczne ujęcie socjalizacji Maccoby, Grażyna Kutra (2019) zaproponowała klasyfikację stylów (modeli) wychowania uwzględniającą szereg cech: typ relacji (asymetryczna i symetryczna), pozycję wychowanka (podległa, podporządkowana, częściowo podporządkowana, równoważna lub dominująca), obraz wychowanka (od podległego do współtworzącego relację), obowiązki wychowanka, obraz wychowawcy (autorytet, wzór, opiekun, partner, przewodnik, mentor), obowiązki wychowawcy (od kontroli do wspierania), ocenę natury

człowieka oraz zagrożenia dla rozwoju. Na podstawie tych kryteriów opisała sześć modeli: urabiający-konfliktowy z wychowawcą autorytetem, wspierający z wychowawcą wzorem, liberalny z wychowawcą opiekunem, partnerski z wychowawcą partnerem, dwupodmiotowy z wychowawcą przewodnikiem i samoregulacji z wychowawcą mentorem.

Zdecydowanie mniej jest badań dotyczących stylów wychowania instytucjonalnego. Belgijscy badacze (Vanderfaellie i in. 2012) przeanalizowali zależności między relacjami w rodzinach zastępczych a zaburzeniami zachowań podopiecznych. Wyniki wskazują, że elementy stylów wychowania, takie jak akceptacja dziecka, ciepło i zaangażowanie emocjonalne, jasne oczekiwania, konsekwencja opiekunów, powiązane są z mniejszymi problemami w zachowaniu wychowanków. Natomiast odrzucenie emocjonalne, zarówno autorytarny, jak i permissywny styl rodzicielski korelują z zachowaniami problemowymi. W Polsce badania w rodzinach zastępczych prowadził Jan Basiaga (2014, 2020), wykorzystując wspomniany kwestionariusz Marii Ryś. Łącznie w badaniu wzięło udział 76 zawodowych rodzin zastępczych o charakterze pogotowia rodzinnego z terenów województw śląskiego i małopolskiego. Większość rodziców deklarowała styl demokratyczny (częściej młodzi i lepiej wykształceni), najrzadziej wskazywano liberalny niekochający. Warta podkreślenia była zgodność stylów obojga rodziców.

Style nauczycielskie badań Zbigniew Gaś, biorąc pod uwagę takie kryteria interakcji wychowawczej, jak: odpowiedzialność ucznia za swoje trudności i ich rozwiązanie, obraz i obowiązki ucznia oraz nauczyciela, podstawowe przekonania dotyczące natury człowieka oraz potencjalne zagrożenia dla rozwoju wychowania. Wyodrębnił model medyczny, kompensacyjny, oświatowy, moralny i humanistyczny.

Istotny czynnik refleksji i badań nad stylami czy modelami wychowania stanowi założenie o ich interakcyjności, przyjmowane zarówno w polskiej literaturze ostatnich dekad XX wieku, która była podstawą teoretycznych założeń przyjętych w doktoracie, jak i późniejszej. Wyraźnie podkreślane jest ono w klasycznych, wielokrotnie wydawanych podręcznikach, np. *Handbook of Socialization. Theory and Research* pod redakcją Joan Grusec i Paula Hastingsa. Obok pojęcia interakcji coraz częściej używa się określenia relacji, które ma addytywny charakter, stanowi rodzaj siatki poznawczej, pozwalającej interpretować każdą interakcję i wskazywać określone zachowania jako reakcje. Wskazuje to na dynamiczny charakter niehierarchicznej relacji wychowawczej, w której wychowawca i wychowanek są bardziej partnerami o potencjale sprawczym, równorzędnie kształtującymi proces wychowania, raczej o dwukierunkowym charakterze.

Bibliografia

- Basiaga J. 2014. *Zawodowa miłość: O opiece nad dziećmi w pogotowiach rodzinnych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Basiaga J. 2020. *Style wychowania zawodowych rodziców zastępczych*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. XXIII, nr 2, s. 99–119.
- Borowska T. 1991. *Samoocena wychowanków domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6, s. 266–275.
- Czereddecka B. 1999. *Klimat i atmosfera życia w domu dziecka a zaburzenia rozwoju i zachowania sierot społecznych*, [w:] *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*, red. M. Heine, G. Gajewska, Wydawnictwo WSP TK, Zielona Góra, s. 113–120.
- Dąbrowski Z. (red.). 1997. *Węzłowe problemy opieki i wychowania w domu dziecka*, Wydawnictwo WSP, Olsztyn.
- Gajewska G. 2009. *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Gaś Z.B. 2006. *Profilaktyka w szkole*, WSiP, Warszawa.
- Grusec J.E., Hastings P.D. (red.). 2016. *Handbook of Socialization. Theory and Research*, Guilford Press, New York–London.
- Heine M., Gajewska G. (red.). 1999. *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*, Wydawnictwo WSP TK, Zielona Góra.
- Katra G. 2019. *Współczesne ujęcia i modele wychowania*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 16, s. 27–48.
- Klimek L. 2014. *Wychowankowie domów dziecka o sobie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 4, s. 44–51.
- Kodeks rodzinny i opiekuńczy, rozdział 2a, Dz.U. z 2020 r. poz. 1359.
- Kolankiewicz M. 2022. *Placówki opiekuńczo-wychowawcze. Historia i współczesność*, Difin, Warszawa.
- Maccoby E.E. 2016. *Historical Overview of Socialization Research and Theory*, [w:] *Handbook of Socialization. Theory and Research*, red. J.E. Grusec, P.D. Hastings, Guilford Press, New York, s. 3–32.
- Ostafińska-Molik B., Wysocka E. 2015. *Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży z zaburzeniami internalizacyjnymi i eksternalizacyjnymi – analiza zależności*, „Resocjalizacja Polska”, nr 9, s. 97–119.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lutego 1994 r. w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych, Dz.U. z 1994 r. Nr 41 poz. 156.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 12 lutego 2005 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, Dz.U. z 2005 r. Nr 37 poz. 331.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1 września 2000 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, Dz.U. z 2000 r. Nr 80 poz. 900.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 5 lutego 1993 r. w sprawie zasad i trybu przekształcenia domów małych dzieci w placówki opiekuńczo-wychowawcze, Dz.U. z 1993 r. Nr 10 poz. 47.
- Ryś M. 2001. *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, CMPPP MEN, Warszawa.

- Sierankiewicz E. 1999. *Opieka, wychowanie, terapia w domach dziecka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Socha-Kołodziej K. 1994. *Kary i nagrody w domach dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9, s. 30.
- Szczepański J. (red.). 1973. *Raport o stanie oświaty w PRL*, PWN, Warszawa.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. z 2004 r. Nr 64 poz. 593.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. z 2011 r. Nr 149 poz. 887.
- Vanderfaellie J., Holen F., Trogh L., Andries C. 2012. *The Impact of Foster Children's Behavioural Problems on Flemish Foster Mothers' Parenting Behaviour*, „Child and Family Social Work”, nr 17(1), s. 34–42.