



**You have downloaded a document from  
RE-BUŚ  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Uczestnictwo rodziny w procesie edukacyjnym dziecka a jakość tworzonego przez nią środowiska wychowawczego

**Author:** Katarzyna Kurzyca

**Citation style:** Kurzyca Katarzyna. (2017). Uczestnictwo rodziny w procesie edukacyjnym dziecka a jakość tworzonego przez nią środowiska wychowawczego. Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Wydział Pedagogiki i Psychologii  
Katedra Pedagogiki Społecznej

mgr Katarzyna Kurzyca

**UCZESTNICTWO RODZINY W PROCESIE EDUKACYJNYM DZIECKA  
A JAKOŚĆ TWORZONEGO PRZEZ NIĄ ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO**

dysertacja doktorska  
napisana pod opieką naukową  
dr hab. Ewy Jarosz

Katowice 2017

## Spis treści

Spis treści.....	2
Wprowadzenie .....	6
<b>CZEŚĆ I</b> Rodzina i edukacja w teorii dotychczasowych opracowań.....	15
<b>ROZDZIAŁ I</b> Czym jest rodzina – dyskurs wokół pojęcia i jego semantyki.....	16
1.1 Zadania współczesnej rodziny.....	19
1.2 Socjologiczne i pedagogiczne typologie rodziny .....	24
1.3 Czy rodzina jest nadal wartością? .....	27
1.4 Determinanty jakości środowiska wychowawczego rodziny .....	28
Podsumowanie .....	40
<b>ROZDZIAŁ II</b> Edukacja – proces bez granic. Wymiar teoretyczny i praktyczny.....	41
2.1. Wybrane praktyki edukacyjne .....	43
2.2 Społeczne i polityczno-prawne uwarunkowania stanu oświaty w Polsce.....	48
2.3 Miejsce nauczyciela w aktualnym kształcie polskiego szkolnictwa .....	60
Podsumowanie .....	63
<b>ROZDZIAŁ III</b> Dom i szkoła – dwa światy dziecka .....	65
3.1 Miejsce rodziców w przestrzeni szkoły.....	67
3.2 Działania na rzecz udziału rodziców w edukacji dzieci w wybranych państwach Europy i świata .....	72
3.3 Strategie pokonywania powszechnych barier w udziale rodziców w edukacji.....	78
3.4 Współpraca jako odpowiedź na dychotomię światów, w których funkcjonuje dziecko ..	85
Podsumowanie .....	92
<b>CZEŚĆ II</b> Metodologiczna koncepcja badań własnych .....	94
1. Przyjęta perspektywa badań własnych.....	95
2. Cele i przedmiot badań.....	97

3. Problemy badawcze i hipotezy.....	101
4. Zmienne i ich wskaźniki .....	103
5. Procedura badań i analiz .....	111
5.1. Metody, narzędzia i techniki badawcze.....	111
5.2 Charakterystyka grup badawczych.....	123
<b>CZEŚĆ III Rodzina i edukacja w świetle przeprowadzonych badań własnych .....</b>	<b>125</b>
<b>RODZIAŁ I Ogólna charakterystyka badanych rodzin.....</b>	<b>126</b>
<b>ROZDZIAŁ II Opis ogólny i porównawczy wzorów środowisk wychowawczych</b> <b>tworzonych przez badane rodziny.....</b>	<b>133</b>
2.1 Relacje w rodzinie .....	133
2.2 Organizacja życia rodzinnego .....	140
<b>ROZDZIAŁ III Wzory uczestnictwa badanych rodziców w edukacji dzieci – opis ogólny</b> <b>i porównawczy .....</b>	<b>159</b>
3.1 Wybór szkoły dla dziecka w badanych rodzinach.....	161
3.2 Udział rodziców w edukacji szkolnej dziecka.....	163
3.3 Udział badanych rodziców w edukacji domowej dzieci .....	175
3.4 Udział rodziców w edukacji równoległej dzieci .....	186
3.5 Postawa badanych rodziców wobec miejsca szkoły i rodziny w edukacji dziecka .....	195
<b>ROZDZIAŁ IV Szkoła, udział rodziców w edukacji i środowisko wychowawcze tworzone</b> <b>przez rodzinę – wzajemne zależności .....</b>	<b>203</b>
4.1 Typy udziału rodziców w edukacji dzieci wyróżnione w oparciu o wyniki przeprowadzonych badań .....	203
4.2 Typy środowisk wychowawczych tworzonych przez rodziców wyróżnione w oparciu o wyniki badań .....	209
4.3 Jakość środowiska wychowawczego tworzonego przez badanych rodziców, ich udział w procesie edukacyjnym dziecka a typ szkoły, do której uczęszcza – wzajemne zależności. ....	213
4.4 Zależności pomiędzy ogólnymi cechami badanych a ich uczestnictwem w procesie edukacyjnym dzieci oraz tworzonym przez nich środowiskiem wychowawczym .....	220

ROZDZIAŁ V Zmiany w życiu rodzinnym a sposób uczestniczenia w edukacji dzieci w subiektywnym odbiorze rodziców – analiza jakościowa .....	231
5.1 Uczestnictwo w procesie edukacyjnym dzieci oraz środowisko wychowawcze tworzone przez poszczególnych badanych rodziców w ujęciu fenomenologicznym .....	232
5.2 Analiza zbiorcza przypadków badanych rodzin.....	272
ROZDZIAŁ VI Miejsce rodziców i nauczycieli w rzeczywistości edukacyjnej badanych szkół .....	280
6.1 Szkoła publiczna.....	280
6.2 Szkoła katolicka.....	286
6.3 Szkoła rodzinna .....	291
<b>CZEŚĆ IV Wnioski i wskazania dla praktyki pedagogicznej .....</b>	<b>296</b>
ROZDZIAŁ I Wnioski końcowe z badań .....	297
1.1 Wzory uczestniczenia w procesie edukacyjnym dziecka prezentowane przez badane rodziny.....	297
1.2 Związek pomiędzy udziałem rodziców w procesie edukacyjnym dziecka a typem szkoły, do której uczęszcza dziecko .....	299
1.3 Typy środowisk wychowawczych tworzonych przez badane rodziny.....	302
1.4 Związek między typem uczestnictwa w edukacji dzieci a jakością tworzonych przez nich środowisk wychowawczych .....	303
1.5 Optymalne typy zaangażowania rodziny w proces edukacyjny dziecka w opinii przedstawicieli poszczególnych typów placówek oświatowych.....	305
ROZDZIAŁ II Dokąd zmierza i zmierzać powinna dzisiejsza szkoła - refleksje końcowe i rekomendacje dla praktyki oświatowej.....	308
2.1 Wzory uczestnictwa rodziców w edukacji dzieci promowane przez dzisiejszy system edukacyjny w Polsce .....	308
2.2 Kierunki w jakich powinna zmierzać współpraca pomiędzy rodziną i szkołą.....	311
2.3 Płynące z wniosków wskazówki dla praktyki pedagogicznej.....	314
2.4 Przewidywane trudności w realizacji postulatów i propozycje ich zniwelowania.....	315
Zakończenie .....	320

Bibliografia .....	321
Indeks wykresów .....	339
Wykaz tabel .....	343
Wykaz schematów .....	345
Aneksy .....	346

## Wprowadzenie

*„Chciałbym zobaczyć, jak świat badaczy otwiera swoje podwoje dla praktyków, jak biorą oni w ramiona chaotyczny świat najmłodszych dzieci i próbują wspólnie pracować, aby lepiej ich zrozumieć”<sup>1</sup>.*

*/C. Pascal/*

Powyższe słowa stanowią bodziec do wszelkich refleksji zawartych w niniejszej dysertacji. Jako nauczyciel, podobnie jak C. Pascal dostrzegam bowiem palącą konieczność wysłania posiłków złożonych z naukowców wraz z efektami ich badań na pierwszą linię frontu walki o młode pokolenie, gdzie co dzień stawiają się rodzice oraz nauczyciele. Potrzebują oni nowych zapasów wiedzy, umiejętności i motywacji. Owo militarne odniesienie nie jest przypadkowe – funkcjonujemy bowiem w świecie, który częściej przedstawia się za pomocą słowa *kryzys*<sup>2</sup>.

Nieustannie prezentowane są nowe informacje dotyczące kryzysów militarnych, kryzysu ekonomicznego, kryzysu moralnego. Zjawisko to nie ominęło rodziny, również polskiej rodziny. Jest ona dziś narażona na wiele niebezpieczeństw, których nie potrafi pokonać bądź z powodu braku świadomości ich istnienia, bądź z powodu braku dostępnych środków do ich pokonania. Już w 1991 r. podczas zjazdu Amerykańskiego Towarzystwa Socjologicznego jego świeżo wybrany prezes J.S. Coleman mówił: *„współczesna rodzina jest coraz mniej skuteczna i właściwie to należałoby ją czymś zastąpić. Rodzina w tradycyjnym kształcie to organizacja pierwotna, która nie spełnia już należycie swoich funkcji, a z całą pewnością nie spełnia tej najważniejszej – nie wychowuje jak należy dzieci. Rodzicom nie zależy już na dzieciach. Oboje biegną do pracy i siedzą w niej cały dzień. Potem się kłócą, są mocno zaabsorbowani sobą i do tego często się rozwodzą. Komu zatem, jeśli nie rodzicom, powinno zależeć na dobrze wychowanych dzieciach? Otóż powinno na nich zależeć państwu”<sup>3</sup>.*

Zauważane, powszechnie promowane postawy hedonistyczne, instrumentalne traktowanie ludzi, przyznawanie wiodącej roli aspektom finansowym, nerwowość, zabieganie i brak czasu stanowią wyzwanie dla rodziny. Ona bowiem przeciwnie, ze swej natury

---

<sup>1</sup> C. Pascal: *Lecture At Pen Green Center*, 1996, s. 5.

<sup>2</sup> Por. R. Borowicz, Z. Kwieciński, (red.): *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.

<sup>3</sup> T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, PWN, Warszawa 2011, s. 364.

nastawiona jest na swoiste poświęcenie, personalizm, spokój, bezpieczeństwo, czas. Jednak, nawet pomimo trudu, jaki życie stawia przed rodziną, pomimo kryzysu, którego doświadcza, wbrew obawom J.S. Colemana, rodzina wciąż jest instytucją niezastępowalną w społeczeństwie i należy ją możliwie najlepiej wspierać i chronić<sup>4</sup>.

Aktualne stanowisko badaczy zajmujących się tematem środowiska rodzinnego mówi, iż jego jakość wiąże się bezpośrednio z jakością życia jednostki oraz determinuje funkcjonowanie całego społeczeństwa<sup>5</sup>. Zależność ta stanowi główną przyczynę mojego zainteresowania tematyką środowiska wychowawczego tworzonego przez rodzinę oraz relacji, jakie wiążą je z uczestnictwem rodziny w procesie edukacyjnym dziecka. Z. Tyszka podkreśla, iż relacje pomiędzy rodziną a środowiskiem społecznym są silne i obustronne<sup>6</sup>. Zauważa, iż rodzina wpływa na osobowość i funkcjonowanie jednostek, a ponadto kształtuje ich przygotowanie do życia i działań w społeczeństwie<sup>7</sup>. Niestety rodzina nie zawsze jest środowiskiem sprzyjającym przygotowaniu do życia w społeczeństwie. Na jej dysfunkcjonalność wpływa obok jakości władzy rodzicielskiej, także życie kulturalne i świadomość wychowawcza rodziców<sup>8</sup>. Współcześnie uważa się, że rodzina wypełniać swoje funkcje powinna współpracując z instytucjami i organizacjami społecznymi, gdyż one wpływają na funkcjonowanie jednostki podobnie jak rodzina. Wśród tychże instytucji czołowe miejsce zajmują placówki opiekuńcze i edukacyjne: żłobek, przedszkole i szkoła<sup>9</sup>.

W obliczu powyższych twierdzeń, tematyka relacji pomiędzy zaangażowaniem rodziny w proces edukacyjny dziecka a tworzonym przez nią środowiskiem wychowawczym, wydaje się być bardzo istotną, zwłaszcza dziś wobec coraz trudniejszej kondycji rodziny<sup>10</sup>. Z. Tyszka zauważa<sup>11</sup>, iż współczesna rodzina w skali międzynarodowej coraz częściej narażona jest na konflikty i rozwody, relatywnie umniejsza wartość dzieci dla rodziców, indywidualizuje formy aktywności i zainteresowań poszczególnych członków oraz różnicuje wartości i normy pomiędzy nimi. Tendencje te wpływać mogą negatywnie na jakość tworzonego przez nią środowiska wychowawczego.

---

<sup>4</sup> Z. Tyszka: *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki społeczeństwa*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Żak, Warszawa 1995, s. 152.

<sup>5</sup> Tamże, s. 139.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Tamże, s. 151-152.

<sup>8</sup> W. Danilewicz: *Zagrożenia realizacji funkcji współczesnej rodziny. Wybrane problemy*, [w:] *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Danilewicz W., Izdebska J. (red.), Wyd. Trans Humana, Białystok 1995, s. 46.

<sup>9</sup> B. Krzesińska –Żach: *Główne kierunki pomocy rodzinie i dziecku w środowisku lokalnym*, [w:] *Pomoc dziecku i rodzinie...* dz. cyt., s. 90.

<sup>10</sup> M. Ogryzko-Wiewiórowska: *Rodzina polska u progu nowego wieku*, [w:] *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Tyszka Z.(red.), Wyd. UAM, Poznań 2001, s. 37.

<sup>11</sup> Z. Tyszka: *Rodzina w świecie współczesnym ...*, dz. cyt., s. 147.



Kryzys rodziny pociąga za sobą nieuchronnie kryzys społeczeństw, a w konsekwencji kryzys ludzkości. Sytuacja ta przynagla więc do szerokiego i głębokiego podejmowania tematyki rodziny przez przedstawicieli różnych nauk. Poszukiwania recepty na mający swe odzwierciedlenie we wskaźniku demograficznym kryzys życia rodzinnego dotyczą nie tylko rozwiązań politycznych i ekonomicznych, ale wymagają również zaangażowania pedagogiki.

Oddziaływania uspołeczniające rodziców są bardzo potrzebne, odgrywają bowiem istotną rolę w rozwijaniu umiejętności samodzielnego życia ich dzieci. Socjalizacja dzieci wiąże się z patrzeniem rodziców na życie ich dzieci z perspektywy przyszłości<sup>12</sup>. Rodzina kształtuje pewien stosunek dziecka do życia, który trwać będzie przez całe jego życie. W niej dziecko otrzymuje potrzebną wiedzę i umiejętności<sup>13</sup>. Niestety współczesne środowisko rodzinne często charakteryzuje się biernością, nieufnością, sceptycyzmem oraz zwątpieniem rodziców w ich siłę oddziaływania, a także potrzebę i możliwości przezwyciężania kryzysu wartości, odbijającego się zarówno w procesach socjalizacji spontanicznej jak i intencjonalnej, świadomie realizującej cele wychowania<sup>14</sup>. Jakość środowiska wychowawczego tworzonego przez rodzinę uległa tym zmianom wskutek bezrobocia, malejącego autorytetu rodziców, wzrostu dostępu dzieci do informacji, narastających konfliktów małżeńskich oraz wzrostu liczby rozwodów<sup>15</sup>. Ponadto, podejmowane przez rodziny działania wychowawcze mogą okazywać się bezowocne z powodu zaburzenia kontaktów międzyosobowych w rodzinie. Zauważa się więc konieczność rozbudowy instytucjonalnych form wspierania rodziny w jej pracy wychowawczej, przygotowującej młode pokolenie do pełnienia ról w rodzinie i poza nią<sup>16</sup>.

Owszem, przekazywanie dziedzictwa moralnego, kulturowego, naukowego itp. może dokonywać się w innych grupach niż rodzina, niemniej jednak jej rola w tym zakresie, zwłaszcza w pierwszych latach życia dziecka, jest niezastąpiona<sup>17</sup>. Mimo tak oczywistego znaczenia rodziny dla procesu wychowawczego dziecka, rodzice nie zawsze świadomi są skutków własnych oddziaływań wychowawczych, a ich działania nie zawsze są zaplanowane, podporządkowane celom opartym na refleksji i wiedzy pedagogicznej. Działania takie wymagają bowiem od rodziców planowania metod i form pracy z dzieckiem, kontroli

---

<sup>12</sup> J.A. Pielkova: *Zmiany w pełnieniu funkcji socjalizacyjnej w rodzinie*, [w:] *Współczesne rodziny polskie...* dz. cyt., s. 258.

<sup>13</sup> H. Pielka: *Edukacja do pracy w rodzinie miejskiej*, [w:] *Współczesne rodziny polskie ...*, dz. cyt., s. 274.

<sup>14</sup> J.A. Pielkova: *Zmiany w pełnieniu funkcji socjalizacyjnej...*, dz. cyt., s. 255.

<sup>15</sup> Tamże, s. 256.

<sup>16</sup> Tamże, s. 260.

<sup>17</sup> F. Adamski: *Rodzina: wymiar społeczno-kulturowy*, Wyd. UJ, Kraków 2002, s. 27.

własnych działań oraz własnego przykładu<sup>18</sup>. Zapotrzebowanie wśród rodziców na wiedzę w tym zakresie prowadzi ku spostrzeżeniom, iż konieczne jest bardziej zintensyfikowane wspieranie rodziny w jej działaniach. Jednym z odpowiednich do tego miejsc wydaje się być szkoła, do której uczęszczają dzieci.

Jednakże relacje pomiędzy rodziną a instytucjami edukacyjnymi dopiero od niedawna zaczęły kształtować się na wzór równorzędnej współpracy, a szkoła uznawać zaczęła znaczącą rolę środowiska rodzinnego w procesie edukacyjnym dziecka<sup>19</sup>. Wciąż zauważa się jeszcze niechęć wobec zmian w tworzeniu teorii i praktyki pedagogicznych związków rodziny i szkoły. Nawet jeśli zachodzą zmiany w myśleniu o ich istocie, to zachodzą one zbyt wolno i nie na taką skalę, jak mogłoby się wydawać. A.W. Janke podkreśla, jak ważna jest potrzeba humanizowania relacji szkoły i rodziny, jednocześnie z ich demokratyzowaniem i uspołecznianiem. Zauważa on bowiem konieczność skierowania uwagi na jakość stosunków pomiędzy podmiotami procesu edukacyjnego (rodzice, nauczyciel, dziecko), oparcie ich na podmiotowości i partnerstwie<sup>20</sup>. Jednym z głównych kierunków przemian relacji szkoła – rodzina powinna być egalitaryzacja podejścia pedagogicznego dla statusów rodziny i szkoły<sup>21</sup>. Niewątpliwie bowiem optymalne funkcjonowanie dzisiejszej szkoły wymaga uzyskania dla swej działalności współ angażujących się rodziców uczniów<sup>22</sup>. Widać to wyraźnie zwłaszcza w obliczu coraz częstszego wzajemnego obarczania się odpowiedzialnością za nieskuteczność wychowawczą rodziny i szkoły. Właśnie dlatego niezwykle istotne jest, by rodzina i szkoła nauczyły się porozumiewać, współdziałać, empatyzować oraz trwać we wspólnym nurcie myśli, wartości i działania<sup>23</sup>.

Zatem konieczne jest badawcze monitorowanie zmian w stosunkach rodziny i szkoły, które pozwoli wypracować, na bazie istniejących i nowych doświadczeń, jak najlepszą koncepcję (model) współpracy i współdziałania tych dwóch środowisk<sup>24</sup>.

Jednym z głównych obszarów życia rodziny jest udział w procesie edukacyjnym dzieci, gdyż „*dorośli, a zwłaszcza rodzice, są w edukacji dziecka niezbędni*”<sup>25</sup>. Ze względu na duże znaczenie udziału rodziców w procesie edukacyjnym dzieci oraz duże znaczenie

---

<sup>18</sup> Tamże, s. 40-41.

<sup>19</sup> A.W. Janke, S. Kawula: *Stosunki rodziny i szkoły. Integracja i syntonía*, [w:] *Pedagogika Rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Kawula S, Brągiel J., Janke A.W. (red.), Wyd. A. Marszałek, Toruń 2007, s. 219.

<sup>20</sup> Tamże, s. 221-222.

<sup>21</sup> Tamże, s. 255.

<sup>22</sup> Tamże, s. 229.

<sup>23</sup> Tamże, s. 260.

<sup>24</sup> Tamże, s. 242.

<sup>25</sup> E. Sokołowska: *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci?*, Whalley M., WSiP, Warszawa 2008, s. 8.

owego procesu edukacyjnego w życiu każdej rodziny, zasadne wydaje się poszukiwanie sposobów wspierania rodzinnych środowisk wychowawczych poprzez tenże właśnie obszar funkcjonowania rodziców. W związku z tym konieczne jest ciągle redefiniowanie ustalonych celów edukacji, podmiotów odpowiedzialnych za edukację i wreszcie metod takiego angażowania rodziny w proces edukacyjny dziecka, aby udział ten skutkował optymalizacją tworzonego przez rodzinę środowiska wychowawczego.

Zadanie to nie należy do łatwych. W swoich badaniach nad miejscem rodziców w przestrzeni szkoły M. Mendel wykazała, iż przestrzeń polskiej szkoły nie jest miejscem sprzyjającym realnej współpracy<sup>26</sup> nauczycieli i rodziców w procesie edukacyjnym dzieci. Tymczasem to właśnie szkoła, do której uczęszcza dziecko, jest tą przestrzenią, w której rodzice mogą zdobywać konieczne wsparcie w trudnym zadaniu tworzenia takiej przestrzeni rodzinnej dla swoich dzieci, która zapewni im optymalny rozwój. Konieczny jest bowiem zrównoważony, zdefiniowany współudział szkoły i rodziny w procesie edukacji, jako że stanowi on istotną część życia dzieci, ale też ich rodziców.

Istnieje wiele opracowań<sup>27</sup>, które przyglądają się zagadnieniu środowiskowych uwarunkowań powodzeń lub niepowodzeń edukacyjnych. Zauważa się związki pomiędzy charakterystyką rodziny a poziomem edukacyjnym dzieci. Jednak w celu polepszenia jakości życia społeczeństwa poszukuje się głównie sposobów zrównania szans edukacyjnych dzieci, pochodzących z rodzin o różnym statusie społecznym i ekonomicznym, rzadziej jednak (bądź w ogóle) wspomina się o możliwości poszukiwania sposobów „zrównania poziomu rodzin” pod względem wywiązywania się z podstawowych funkcji, panujących w rodzinie relacji itp. Zagadnienie to jest tym bardziej istotne, że jak zauważa A.W. Janke: „Nadszedł czas, by w ramach (...) „(demo) humanizacji” pełniej „oświetlić” nauczycieli-pedagogów jako *a priori* humanistów – „transformatywnych intelektualistów” w tym wycinku społecznej rzeczywistości, jaką stanowi współpraca z rodzicami oraz z najbliższym otoczeniem ich ucznia i szkoły”<sup>28</sup>. Poznanie, w jaki sposób nauczyciele współpracując z rodzicami mogą wspierać tworzone przez tych drugich środowisko wychowawcze zmierza ku pełniejszemu ukazaniu znaczenia tejże współpracy w zawodzie nauczyciela, a także pozwolić może na sformułowanie praktycznych wskazówek przydatnych w kształceniu nauczycieli w zakresie współpracy z rodzicami. Jak bowiem wspomina Z. Kwiecieński, zauważyć dziś

---

<sup>26</sup> M. Mendel: *Miejsce rodziców w przestrzeni szkoły*, [w:] *Pedagogika miejsca*, Mendel M. (red.), wyd. DSWE TWP, Wrocław 2006, s. 267-268.

<sup>27</sup> Np. zespoły naukowe M. Kozakiewicza, Z. Mysłakowski, F. Znaniński, H. Radlińska (II RP), Z. Kwiecieński, K. Jakubiak, P. Bourdieu, M.L. Kohn i C. Schooler, K.M. Słomczyński i wielu innych.

<sup>28</sup> W. Segiet: *O związku edukacji z rodziną: społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, wyd. UAM, Poznań 2013, s. 111-112.

można pewną gotowość i otwartość zarówno przyszłych nauczycieli, jak i społeczeństwa na „edukację bez granic”, gotowość ta wyprzedza jednak wiedzę akademicką i rozwiązania systemowe<sup>29</sup>.

\*\*\*

Przedstawione pokrótce podstawowe zagadnienia i przesłanki, które doprowadziły do powstania niniejszej rozprawy, osadzone są w nurcie personalistycznym oraz filozofii dialogu. Opierają się na przekonaniu, które prezentowali m.in. Martin Buber, E. Levinas i J. Tischner, mówiący że istnienie jednej osoby uzależnione jest od istnienia drugiego<sup>30</sup>. Bez otwarcia się na innych człowiek nie jest w stanie w pełni zrealizować samego siebie<sup>31</sup>, a więc do swojego prawidłowego rozwoju potrzebuje relacji z bliskimi mu osobami. Rozwój ten dokonuje się jedynie w relacji z innymi, jako że człowiek jest istotą komunikującą się i współegzystującą. Jawi się jako skierowany ku drugiemu i ku światu, w nich istnieje<sup>32</sup>. Nie każde jednak spotkanie, nie każda nawiązana relacja ma walor wychowawczy. By tak się stało, wychowawca musi uznać podmiotowość dziecka, doprowadzić do tego, by stopniowo przejmowało ono odpowiedzialność za swoje wybory<sup>33</sup>. Wychowanie więc, to rezultat zaplanowanego spotkania<sup>34</sup>. Wobec personalistycznego i dialogicznego sensu istnienia każdego poszczególnego człowieka, rozumienie wychowania, jako procesu zachodzącego jedynie w oparciu o bliskie relacje, ze wzmocnioną siłą zdaje się akcentować rolę najbliższych w tym procesie, a więc znaczenie rodziny i tworzonego przez nią środowiska dla rozwoju dziecka. Jednocześnie ujęcie takie nie przekreśla jednak udziału instytucji edukacyjnych we wspomnianym procesie, stanowiąc podstawę do humanizacji placówek, ich otwarcia na szczególną swoistość każdego ucznia i jego rodziny.

\*\*\*

Proponowane opracowanie porusza tematykę życia rodzinnego, ze szczególnym uwzględnieniem obszaru edukacji dzieci w rodzinie. Istotne jest więc także osadzenie jej

---

<sup>29</sup> Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty - konteksty - podteksty*, IMPULS, Kraków 2012, s. 60.

<sup>30</sup> K. Niewiadomski: *Rola komunikacji niewerbalnej w budowaniu relacji międzyosobowych. Aspekt teologiczno moralny*, wyd. Serafin, Kraków 2013, s. 22.

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> E. Mounier: *Co to jest personalizm*, tłum. A. Turowicz, ZNAK, Kraków 1960, s. 201-202.

<sup>33</sup> R. Cibor: *Zagrożenia w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, B. Dymara (red.), IMPULS, Kraków 1998, s. 99.

<sup>34</sup> Tamże.

w konkretnym ujęciu teoretyczno-badawczym dotyczącym badań nad rodziną. Wielu autorów (Adamski, Christensen, Zimmermann, Parson, Bales i inni) charakteryzując badania nad rodziną wyodrębnia kilka różnych ujęć teoretyczno-badawczych tematu. S. Kawula i A. Janke wymieniają wśród nich 5 podstawowych<sup>35</sup>:

1. *Ujęcie interakcyjne* – rodzina jest tu pojmowana za jedność-całość, na którą składają się osoby wywierające na siebie wpływ dokonujący się w realizacji ról zgodnych z przyjętymi przez jednostkę normami; cechami takiej rodziny są „spójność, stabilność, solidarność, porządek i względna stałość”. Rodzina taka pozostaje w bezpośrednim związku ze środowiskiem zewnętrznym. Podejście takie współcześnie stanowi podstawę badań dotyczących życia jednostek w kontekście rodzinnym, relacji wewnątrzrodzinnych i ról pełnionych przez poszczególnych członków rodziny<sup>36</sup>. W ujęciu takim, szczególny nacisk kładziony jest na interakcję.

2. *Ujęcie strukturalno-funkcjonalne* – uznaje rodzinę za podsystem większego systemu społecznego; rozpatruje sytuację jednostki w kontekście jej roli wewnątrzrodzinnej jak i znaczenia dla szerszego społeczeństwa; na pierwszy plan wysuwa znaczenie funkcji rodziny pełnionych wobec społeczności; rodzina daje członkom status społeczny i wychowanie zgodne z oczekiwaniami społecznymi, a także wsparcie emocjonalne<sup>37</sup>. W tym spojrzeniu szczególne znaczenie ma pełnienie przez rodzinę funkcji społecznych.

3. *Ujęcie sytuacyjne* - traktuje rodzinę jako sytuację społeczną determinującą zachowanie jej członków. Koncentruje się na zależności zachowań jednostki, zmienności i puli ról pełnionych w rodzinie i poza nią od nowych, zmieniających się warunków zewnętrznych<sup>38</sup>. Koncepcja ta prezentuje więc rodzinę w kontekście zmian, których przyczyny znajdują się poza nią samą.

4. *Ujęcie instytucjonalne* – rodzina to historyczna instytucja, w której następuje kształtowanie systemu wartości i potrzeb, która wypełnia określone zadania wobec narodu. Zadaniem rodziny jest zaspokajanie tych stałych potrzeb, zaś sposoby są zależne od uwarunkowań kulturowych i historycznych<sup>39</sup>. Spojrzenie to stanowi niejako połączenie ujęcia sytuacyjnego i strukturalno-funkcjonalnego.

4. *Ujęcie rozwojowe* - opiera się na ujęciach wymienionych powyżej, korzysta z dorobku nauk pokrewnych socjologii. Rodzina jest tu swoistym polem interakcji, przybierającym

---

<sup>35</sup> S. Kawula, A. Janke: *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, [w:] *Pedagogika rodziny...* dz. cyt., s. 24.

<sup>36</sup> Tamże, s. 24-25.

<sup>37</sup> Tamże, s. 25.

<sup>38</sup> Tamże.

<sup>39</sup> Tamże.

różne formy w zależności od cyklu życia jej członków, pełnione role ulegają zmianie wraz ze zmieniającym się wiekiem i składem rodziny oraz jej strukturą. Podejście to uznawane jest za szczególnie istotne dla diagnozy i terapii rodzin. (E. Duvall, I. Namysłowska)<sup>40</sup>.

Praca niniejsza nie odnajduje się w pełni w jednym tylko ze wspomnianych ujęć. Z pewnością silnie zakorzeniona jest w ujęciu interakcyjnym, zwraca bowiem szczególną uwagę na jakość środowiska rodzinnego, którego podstawowymi elementami składowymi są relacje wewnątrzrodzinne. Jednocześnie jednak nie pomija znaczenia roli rodziny pełnionej wobec społeczeństwa, akcentując jej udział w procesie wychowania (a więc i socjalizacji, przygotowaniu do życia społecznego), co osadza pracę w ujęciu strukturalno-funkcjonalnym. W prezentowanej dysertacji znaleźć można również elementy ujęcia sytuacyjnego, jako że poszukuje się w nim rozwiązań mogących realnie wpłynąć na życie rodzinne. Otwarta jest na odnajdowanie zależności pomiędzy zmianami zewnętrznymi związanymi z polityką oświatową państwa a życiem wewnętrznym poszczególnej rodziny.

Rozprawa ta wkracza z jednej strony w dobrze już zgłębnioną problematykę, która z drugiej strony pozostawia nadal otwarte przestrzenie dla badań i nowych wniosków. Przedstawiona powyżej sytuacja skłania do poszukiwania związków pomiędzy trwałością i jakością środowisk wychowawczych budowanych przez rodziny a typem ich udziału w edukacji dzieci. Identyfikacja owych zależności może doprowadzić do zdefiniowania takich sposobów angażowania rodziców w proces edukacyjny dziecka, które dzięki wsparciu udzielonemu rodzinie jako całości, zminimalizują wpływ „kryzysowego” świata na tworzone przez nią środowisko wychowawcze.

\*\*\*

Niniejsza dysertacja składa się z czterech części. W pierwszej dokonuję przeglądu stanu dotychczasowej wiedzy z zakresu obszarów będących przedmiotem mojego zainteresowania. Przedstawiam zatem najpierw aktualne stanowiska dotyczące semantyki pojęcia rodziny, jej zadań, typologii, a także determinantów jakości tworzonego w niej środowiska wychowawczego. Następnie prezentuję teoretyczny i praktyczny wymiar edukacji w ujęciu ogólnym z uwzględnieniem specyfiki edukacji polskiej. Ostatni rozdział w tej części

---

<sup>40</sup> Tamże, s. 25-26.

obejmuje dyskurs związany z relacjami zachodzącymi pomiędzy środowiskiem domowym i szkolnym, jako dwoma światami dziecka.

W drugiej części przedstawiam metodologiczną koncepcję badań własnych. Zawiera ona przyjęty paradygmat badawczy, cele i przedmiot badań. Następnie formułuję w niej problem i hipotezy badawcze. Wyróżniam zmienne i dokonuję ich operacjonalizacji. W ostatnim punkcie przedstawiam procedurę badań i analiz.

Trzecia, najbardziej obszerna część dysertacji zawiera szczegółowy opis rodziny i edukacji w świetle przeprowadzonych badań. Najpierw dokonuję prezentacji wyników badań w odniesieniu do każdego z tych obszarów z osobna, by później odwołać się do ich wzajemnych zależności.

Czwarta część stanowi zwieńczenie zawartych wcześniej treści. Zawiera bowiem odpowiedzi na postawione pytania badawcze, a także płynące z nich wnioski. Szczególną rolę przypisuję tym ostatnim, gdyż dotyczą one nie tylko aspektów teoretycznych, ale zawierają próbę sformułowania wskazówek i rekomendacji dla praktyki oświatowej.

## **CZĘŚĆ I Rodzina i edukacja w teorii dotychczasowych opracowań**



## **ROZDZIAŁ I Czym jest rodzina – dyskurs wokół pojęcia i jego semantyki**

Ludzie naturalnie funkcjonują w mniejszych lub większych, naturalnych lub formalnych grupach. Wynika to ze społecznego charakteru osoby ludzkiej. Za pierwotną taką grupę uznaje się rodzinę, w której człowiek przychodzi na świat, następnie szersze grono rodzinne, społeczność lokalną i naród. Postawa człowieka wobec tychże grup może być aktywna lub bierna, może on je uznawać lub nie, jednak niezależnie od postawy poszczególnego człowieka, społeczny świat odciska swój ślad na kształcie jego osoby, która chcąc nie chcąc jest w nim zanurzona<sup>41</sup>. Człowiek dla swojego prawidłowego rozwoju potrzebuje innych ludzi. Im zaś jest młodszy, tym bardziej pomoc ta jest dla niego konieczna<sup>42</sup>. Oczywiście obecność innych nie jest jedynym czynnikiem kształtującym obraz dojrzewania człowieka, ma jednak dla niego znaczenie szczególne. Jak zauważa U. Szuścik, proces rozwoju determinowany jest czteroczynnikowo, poprzez: dziedziczenie, środowisko, aktywność własną dziecka oraz działania wychowawcze i nauczanie<sup>43</sup>. Warto zauważyć, że wszystkie te elementy są zależne od pochodzenia dziecka. Stąd tak ważna pozostaje rola grupy, w której przychodzi ono na świat, rola rodziny.

Jednoznaczne wyjaśnienie, czym jest rodzina, z biegiem czasu staje się coraz bardziej skomplikowane. Trudność ta wynika z jednej strony z coraz większej liczby opracowań poruszających tematykę rodzinną, z drugiej zaś, z pewnością wiąże się z kierunkiem, w którym aktualnie zmierza świat. Współczesna kultura, polityka, instytucje pozarządowe podejmują próby redefiniowania małżeństwa i rodziny zgodnie z „duchem czasu”. Jednakże pedagogiczne znaczenie rodziny, jako pewnego wyjątkowego środowiska życia człowieka, pozostaje niezmiennie. Niezależnie bowiem od różnych zmian, którym podlega wraz z upływem czasu, rodzina „kryje w sobie określony potencjał – istotny dla wypełnianej przez nią roli”<sup>44</sup>.

Literatura podaje wiele definicji rodziny. Rodzina nuklearna obejmuje dwoje dorosłych przeciwnej płci z co najmniej jednym dzieckiem<sup>45</sup>. Rodzina taka była fundamentem społeczeństwa industrialnego, gdyż stabilizowała tożsamość człowieka dorosłego i wstępnie socjalizowała dzieci<sup>46</sup>. W Słowniku Pedagogicznym W. Okonia odnaleźć można szerszą definicję, zgodnie z którą rodziną nazywamy złożoną z rodziców, dzieci i krewnych grupę

<sup>41</sup>C.S. Bartnik: *Personalizm*, wyd. Czas, Lublin 1995, s. 191-202.

<sup>42</sup>K. Kosmala, H. Krzysteczko: *Odpowiedzialne rodzicielstwo*, wyd. Powiernik Rodzin, Katowice 1996, s. 37.

<sup>43</sup>U. Szuścik: *Dom i szkoła w rysunkach dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie rodziny*.. dz. cyt., s. 176.

<sup>44</sup>W. Segiet: *O związku edukacji z rodziną*... dz. cyt., s. 55.

<sup>45</sup>T. Szlendak, *Socjologia rodziny*... dz. cyt., s. 96.

<sup>46</sup>Tamże, s. 97.

społeczną<sup>47</sup>. Obie te definicje określają rodzinę w oparciu o jej strukturę (skład osobowy), rozbudowane są jednak w opis pełnionych przez rodzinę funkcji. W grupie definicji strukturalnych znajdują się również rozumienia pojęcia rodziny, stanowiące podstawę popularnych współcześnie terminów poszerzających owo rozumienie z uwagi na tworzących ją członków i zachodzące pomiędzy nimi relacje. I tak dodaje się dziś rodzinie wiele epitetów, tworząc jej alternatywne modele, takie jak: *niby-rodziny*, *homorodziny*, *rodziny wizytowe*, *patchworki rodzinne*, *single czy dinksy*<sup>48</sup>. Warto podkreślić, że rodziny te nie zawsze pełnią funkcje, rozumiane jako podstawowe.

Inaczej zagadnienie przedstawia J. Maciaszkowa, ukazując rodzinę przede wszystkim od strony funkcjonalnej. Uznaje rodzinę za pierwsze i najbardziej naturalne miejsce, gdzie człowiek uczestniczy w życiu społecznym. Zauważa, iż w rodzinie człowiek uczy się funkcji człowieka, zachowań wobec innych i poznaje wartości, a także przyswaja sobie normy i zasady. Ponadto, autorka zauważa, że rodzina kształtuje w dziecku wzory zachowań i światopoglądy<sup>49</sup>. Definicję tę potwierdzają prowadzone przez S. Kawulę w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku badania, które wykazały, iż rola rodziny w kształtowaniu się drogi życiowej dziecka jest znaczna<sup>50</sup>. Wynika to ze specyficznych relacji, które tworzą się już od samego początku życia nowonarodzonego człowieka, nim jeszcze zaistnieją w nim inne środowiska. Więzy łączące członków rodziny są wyjątkowe i szczególne<sup>51</sup>, co wzmacnia siłę zachodzących w niej oddziaływań.

Poszukując znaczenia często używanego terminu „rodzina”, nie sposób nie przywołać poglądu Bernardesa (nawiązującego do socjologicznego teorematu Thomasa), stanowiącego negację wszelkiego definiowania rodziny. Mówi on, iż „musimy odrzucić w całości wypracowany w naukach społecznych koncept „rodziny” jako teoretycznie nieadekwatny i ideologicznie zaangażowany, a w następstwie tego odrzucenia badać jedynie to, co aktorzy życia społecznego sami uznają za rodzinę i życie rodzinne”<sup>52</sup>. Rozumienie to wpisuje się w aktualne tendencje do uwydatniania względności zjawisk w ogóle. Niesie ono jednak za sobą niebezpieczeństwo zupełnego zaprzeczenia sensu definiowania w nauce pojęć *samych w sobie*. Twierdzenie to opiera się bowiem na obawie, że każda definicja rodziny kogoś w niej zawiera, a kogoś wyklucza – co ukazywane jest jako krzywdzące dla równości

---

<sup>47</sup> W. Okoń: *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992, s. 352.

<sup>48</sup> T. Szlendak, *Socjologia rodziny...* dz. cyt., s. 457-496.

<sup>49</sup> J. Maciaszkowa: *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, WSiP, Warszawa 1990, s. 49.

<sup>50</sup> S. Kawula: *Start społeczny i edukacyjny młodych pokoleń*, [w:] *Pedagogika rodziny...* dz. cyt., s. 195.

<sup>51</sup> J. Maciaszkowa: *Z teorii...*, dz. cyt., s. 49.

<sup>52</sup> T. Szlendak, *Socjologia rodziny...* dz. cyt., s. 105.

wszystkich<sup>53</sup>. Tymczasem definicja oznacza właśnie zawarcie w sobie jednych elementów, a wykluczenie innych, jest bowiem wyjaśnieniem znaczenia pojęcia. Pojęcie zaś nie obejmuje uniwersum, ale dotyczy konkretnego, ograniczonego fragmentu rzeczywistości. Uznanie, że rodzina nie jest czymś z góry ustalonym jako obiekt badania to postmodernistyczne spojrzenie, które zakłada, że w każdym społeczeństwie istnieje model rodziny uznawany za tradycyjny, jakiś sposób życia rodzinnego uznawany za naturalny i jest to model ograniczający rozumienie pojęcia rodziny. Jest bowiem stały i hermetyczny, trudno wprowadzić w nim wspomniane już wcześniej zmiany zgodne „z duchem czasu”.

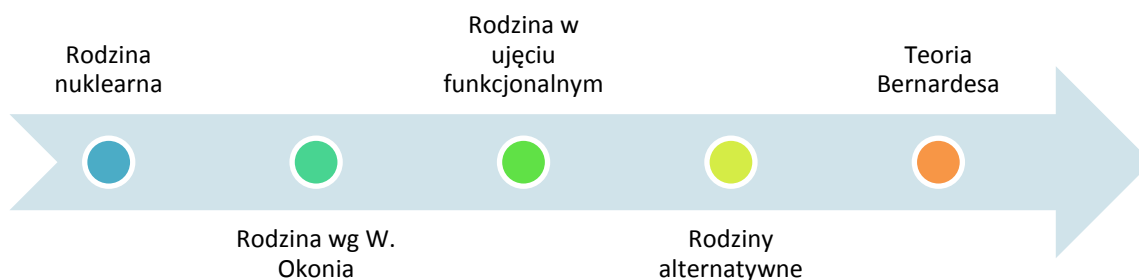
W odniesieniu do rozumienia podstawowych w życiu człowieka obszarów, a takim niewątpliwie jest rodzina, uzasadnione jednak wydaje się być odrzucenie omówionego powyżej podejścia Bernardesa. Człowiek bowiem rodzi się i dorasta w pewnej określonej grupie, kulturze, oczekiwaniach. Sytuacja ta wynika nie tyle z decyzji ludzkości, co ze społecznego charakteru jednostki ludzkiej. Co więcej chęć odrzucenia rozumienia rodziny, jako czegoś stałego oznacza zachwianie jej stabilności, która zapewnia zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa. To zaś stanowi podważenie jednej z podstawowych funkcji rodziny. Tak radykalna zmiana rozumienia pojęcia tak podstawowego jak rodzina w życiu człowieka, nasuwa pytanie, czy pozostanie ona nadal rodziną. Czy wobec tak daleko idących zmian w rozumieniu pojęcia rodziny (które na przestrzeni wieków przyjęło bardzo konkretny i czytelny wymiar), nie należałoby raczej stworzyć nowego pojęcia, któremu nadane zostaną nowe funkcje?

Przytoczone powyżej definicje rodziny można umieścić na osi prezentującej swoiste continuum rozumienia owego pojęcia.

---

<sup>53</sup> T. Szlendak, *Socjologia rodziny...* dz. cyt., s. 105.

Schemat 1 Różne definicje rodziny. Źródło: Opracowanie własne.



Na samym początku osi znajduje się definicja najwęższa, przywołująca strukturę rodziny, z której wynikają pełnione przez nią funkcje. Podobny układ przedstawia także kolejna definicja, zgodna ze Słownikiem Pedagogicznym, prezentuje ona jednak szersze rozumienie struktur rodziny, zawierając w niej także innych krewnych (poza dziećmi i rodzicami). Kolejny krok w rozumieniu pojęcia rodziny to odwrócenie priorytetu definiowania. W ujęciu funkcjonalnym na pierwszym miejscu prezentowane są zadania rodziny, z nich dopiero wynika jej struktura. Rodziny alternatywne to ponowne zwrócenie punktu ciężkości na skład rodziny i typy relacji wewnątrzrodzinnych, przy czym niekonieczne staje się zachowanie przypisywanych wcześniej rodzinie funkcji. Ostatni etap na drodze zmian w rozumieniu znaczenia rodziny należy do poglądu Bernardesa, który oznacza zupełną negację sensu definiowania. Oznacza więc odrzucenie zarówno elementów strukturalnych, jak i funkcjonalnych definicji.

W związku z omówionymi wcześniej podstawami filozoficznymi oraz badawczymi stanowiącymi podstawę teoretyczną niniejszego opracowania, termin rodziny rozumie się w nim zgodnie z definicjami określającymi jasno strukturę i funkcje pełnione przez rodzinę. Najbliższy jest zatem rozumieniu rodziny w ujęciu funkcjonalnym, a zatem przyjmuje, że rodzina to najbliższe jednostce osoby, tworzące pewną zamkniętą grupę, posiadającą swoje własne, unikatowe cechy i spełniającą określone społecznie funkcje zarówno wobec swoich członków, jak i społeczeństwa.

## 1.1 Zadania współczesnej rodziny

Spojrzenie na rodzinę jako grupę powiązanych ze sobą członków prowadzi do systemowego rozumienia jej funkcjonowania. Każda rodzina posiada cele, ku którym

skierowane jest działanie owego systemu. Wszystkie jego części są ze sobą połączone, a zmiana jednego elementu prowadzi może do przemiany całości układu. Jak każdy system, również i rodzina dąży do swoistej równowagi, pełniąc swoje rozmaite funkcje<sup>54</sup>. Społeczeństwo przypisuje rodzinie konkretne zadania, by życie w niej stanowiło sprzyjające warunki dla rozwoju dziecka. A. Palka zauważa, że podstawowym zadaniem społecznym rodziny jest stworzenie mostu pomiędzy dzieckiem a społeczeństwem<sup>55</sup>. Wielu autorów<sup>56</sup> uznaje istotną rolę rodziny w rozwoju dziecka. Podkreśla się, że zadaniem wychowania w rodzinie jest takie kształtowanie warunków biologicznych, materialnych i psychicznych, by dawały one optymalne środowisko rozwoju funkcji poznawczych, społecznych, emocjonalnych i rozwojowych we wczesnym dzieciństwie<sup>57</sup>. Zadaniem rodziny jest również dbanie o dobre stosunki między dziećmi i rodzicami, które to zapewniają poczucie bezpieczeństwa i spokój emocjonalny<sup>58</sup>.

Socjologowie wymieniają 10 podstawowych funkcji rodziny: reprodukcyjną, socjalizacyjną, opiekuńczą, emocjonalną, seksualną, ekonomiczną, stratyfikacyjną, integracyjno-kontrolną, identyfikacyjną oraz rekreacyjno-towarzystwą. Jednak wiek XX sprawił, że coraz więcej z tych zadań rodzina zleca innym, wyspecjalizowanym instytucjom. Wzrasta natomiast znaczenie funkcji emocjonalnej, która staje się podstawowym motywem zakładania rodziny<sup>59</sup>. Powodem tego może być wzrastające zainteresowanie państwa zapewnianiem dzieciom i młodzieży miejsc gwarantujących dobre wykształcenie, czy *dobry start*. Jednocześnie specyfika świata sprawia, że człowiek zmuszony jest do ukrywania swoich potrzeb i trudności emocjonalnych. Jedynym bezpiecznym miejscem dla rozwoju emocjonalnego pozostaje więc rodzina. Jednak, jak zauważa M. Rembierz, istniejąca dziś kulturowa bezdomność, wiąże się z promowanym modelem życia, który uniemożliwia wytworzenie się aksjologicznie rozwiniętej bliskości pomiędzy dzieckiem a rodzicem<sup>60</sup>. Taka natomiast bliskość zdaje się być warunkiem stworzenia środowiska emocjonalnie bezpiecznego.

---

<sup>54</sup> Tamże, s. 99.

<sup>55</sup> S. Palka: *Rodzina a szkoła*, [w:] *Trójpodmiotowość w praktyce edukacyjnej szkoły zreformowanej*, K. Misiólek (red.), Wydawnictwo GWSP, Mysłowice 2002, s. 183.

<sup>56</sup> Z. Tyszka, S. Kawula, F. Adamski, A. Kwak, W. Danilewicz, J. Ostrouch-Kamińska, L. Dyczewski i inni.

<sup>57</sup> H. Cudak: *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*, Wydawnictwo WSPTWP, Warszawa 2000, s. 264.

<sup>58</sup> Tamże, s. 189.

<sup>59</sup> T. Szlendak, *Socjologia rodziny...* dz. cyt., s. 116-118.

<sup>60</sup> M. Rembierz: *Dom rodzinny jako „osobliwy szczegół” w świecie kulturowej bezdomności. Refleksje z filozofii człowieka*, [w:] *Dziecko w świecie rodziny...* dz. cyt., s. 127.

Być może właśnie dlatego S. Kawula (zauważając, że funkcjonowanie rodziny ma różny charakter, ale każda z pełnionych przez nią funkcji wpływa wychowawczo na jej członków), twierdzi, że podstawą jest życie emocjonalne rodziny, gdyż jego stan wpływa szczególnie na całokształt jej funkcjonowania, a zwłaszcza na podejmowane przez nią działania wychowawcze. Sposób funkcjonowania rodziny determinuje w znacznym stopniu życie przychodzącego w niej na świat dziecka. Jedną ze sfer, na które wywiera ona istotny wpływ jest na przykład kreowanie osobowości narodzonego w niej dziecka. M. Ziemska nazywa rodzinę „kolebką osobowości”, jako że jest ona miejscem, gdzie zachodzą bardzo bliskie interakcje pomiędzy członkami, poprzez które rozwijają się funkcje psychiczne dziecka i tworzą się struktury jego osobowości. Osoby rodziców stanowią dla dziecka wzór postępowania, które przejmuje ono poprzez proces modelowania<sup>61</sup>. To właśnie środowisko rodzinne kształtuje orientacje życiowe i zawodowe nie tylko poprzez przykład własny rodziców czy starszego rodzeństwa, ale także tworząc, bądź nie, warunki pozwalające dziecku osiągnąć cele, które ono samo sobie stawia<sup>62</sup>. Żyjąc w rodzinie dziecko poddawane jest wpływowi rodziców, tego, co myślą, jakie mają cele. Wiara i ocena wartości zachowań czy postaw przekazywane są przez rodziców i innych członków rodziny dziecku w sposób naturalny<sup>63</sup>. Jeśli rodzice starannie podchodzą do swoich rodzicielskich obowiązków, rozwój dziecka ma szansę przebiegać prawidłowo, a rodzina staje się miejscem, w którym dziecko uczy się uczyć<sup>64</sup>. To ostatnie zdaje się być niezwykle istotne we współczesnym świecie, dla którego umiejętność adaptacji, a więc szybkiego uczenia się, odnajdowania w nowej sytuacji stała się wartością niezwykle cenną.

Nauka życia, we wszystkich składających się na nie obszarach, rozpoczyna się wraz z przyjściem dziecka na świat. Nieoceniona jest więc rola, jaką odgrywa w procesie uczenia się rodzina dziecka. Rodzice są jego pierwszymi nauczycielami, a ich zaangażowanie zarówno we wczesną jak i późniejszą edukację dzieci jest bardzo istotne<sup>65</sup>. Jak pisze C. Delgado-Gaitan<sup>66</sup>, demokracja działa tylko wtedy, kiedy rodziny w pełni odpowiadają za edukację swoich dzieci na równi ze szkołami. Losy dzieci w pełni zależą bowiem od pełnego wsparcia udzielanego im przez rodziny i całą społeczność. Tymczasem nie tylko zadania wymagające specjalistycznej wiedzy merytorycznej, ale również te związane

---

<sup>61</sup> M. Ziemska: *Rodzina a osobowość*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s. 5-6.

<sup>62</sup> H. Cudak: *Funkcje rodziny...*, dz. cyt. s. 22.

<sup>63</sup> S. Kawula: *Wstęp*, w: *Pedagogika rodziny...* dz. cyt., s. 57.

<sup>64</sup> Tamże, s. 121-124.

<sup>65</sup> M. Whalley: *Jak włączyć rodziców...* dz. cyt., s. 17.

<sup>66</sup> C. Delgado-Gaitan: *Foreword*, [w:] *Creating Welcoming Schools*, JoBeth Allen, Teachers College Press, New York 2007, s. xii.

z opiekuńczością często są dziś przerzucane przez rodziców na odpowiedzialność państwa<sup>67</sup>. Sytuacja taka wiąże się z tym, co J.S. Coleman<sup>68</sup> zawarł w stwierdzeniu, że współczesna rodzina „niszczy, psuje się i jest coraz mniej skuteczna”.

W. Danilewicz dostrzega dwa kierunki spojrzenia na zachodzące aktualnie przemiany w rodzinie: pesymistyczny oraz refleksyjny (optymistyczny). Ten pierwszy akcentuje wybrane elementy, które powodują rozpad rodziny, podczas gdy nurt przeciwny zwraca uwagę na mocne strony współczesnej rodziny, przyjmując, iż w raz ze zmianą świata konieczne jest także przekształcanie się rodziny<sup>69</sup>.

Należy natomiast zauważyć, że choć współcześnie wiele tradycyjnych funkcji rodziny ulega redukcji, zwraca się jednak szczególną uwagę na jej powinności wobec najmłodszych członków społeczeństwa, uwydatnia się zadanie, jakim jest tworzenie odpowiednich warunków do rozwoju, szczególnie związanego z optymalnym poziomem wykształcenia<sup>70</sup>. Istnieją rodziny mające duży kapitał kulturowy i zasoby społeczne, w których dzieci zdobywają odpowiednie umiejętności społeczne, aby osiągać sukcesy edukacyjne. Przeciwna sytuacja dotyczy dzieci z rodzin ubogich, mających niewykształconych rodziców. Nawet jeśli mają oni aspiracje edukacyjne wobec swych dzieci, zderzają się z systemem edukacyjnym promującym „kulturę uprawnioną”, „kulturę warstw dominujących”<sup>71</sup>. Problem ten powinien być z pewnością jednym z podstawowych obszarów zainteresowania współczesnej polityki i pedagogiki.

Duża koncentracja świata na dziecku jest uzasadniona, wobec obserwowanych współcześnie trudności, z jakimi borykają się najmłodszy. Nie bez przyczyny, wiek XXI jest nazywany „wiekiem dziecka”. Niepokojący jednak może być fakt, że rodzina bywa czasem zredukowana jedynie do funkcji spełnianych wobec najmłodszych.

Wspomniane powyżej zadania przypisywane przez społeczeństwo rodzinie, można podzielić na dwie kategorie ze względu na odbiorcę tychże funkcji: skierowane na zaspakajanie potrzeb osoby oraz skierowane na zaspakajanie oczekiwań społecznych, a także na dwie kategorie ze względu na ich znaczenie dla poszczególnych podmiotów: pierwszo i drugorzędowe. Obszary te wzajemnie się przenikają, ich układ zaprezentowano poniżej.

---

<sup>67</sup> W. Segiet: *O związku edukacji z rodziną...* dz. cyt., s. 56.

<sup>68</sup> J.S. Coleman, *Racjonalna rekonstrukcja społeczeństwa*, [w:] „*Studia Socjologiczne*” nr 1/1993, s. 56.

<sup>69</sup> W. Danilewicz: *Rodzina w społeczeństwie zmiany – postrzeganie i kierunki interpretacji*, [w:] *Socialni pedagogika ve sredni Evrope 2010*, Institut Meziborovych Studii, Brno 2010, s.229-230.

<sup>70</sup> W. Segiet: *O związku edukacji z rodzą...* dz. cyt., s. 56.

<sup>71</sup> Tamże, s. 83.



Zaznaczone na powyższym schemacie funkcje dzisiejszej rodziny ukazują, że jest ona cennym środowiskiem zarówno z punktu widzenia przychodzącego na świat i rozwijającego się w niej dziecka, jak i dla społeczeństwa, które również wysuwa wobec niej swoje oczekiwania. Charakterystyczne dla współczesnych warunków wydaje się być coraz silniejsze nachodzenie na siebie wszystkich zaprezentowanych obszarów w taki sposób, że zdarzają się przypadki, w których potrzeby pierwszorzędowe jednostki stają się drugorzędownymi społeczeństwa i odwrotnie. Sytuacja taka ma miejsce na przykład w przypadku posiadania potomstwa, które z punktu widzenia społeczeństwa zdaje się wciąż być istotne, podczas gdy hedonistyczne i konsumpcyjne postawy promowane przez kulturę współczesną, znajdują swe odbicie w mniejszym niż niegdyś zapotrzebowaniu jednostki na posiadanie potomstwa. Odwrotnie natomiast społecznie drugorzędowe zdają się dziś być potrzeby związane z poczuciem bezpieczeństwa emocjonalnego jednostki (społeczeństwo rozwinęło szereg instytucji pozarodzinnych, które zapewniają pomoc w tym zakresie), podczas gdy z punktu widzenia osoby, pragnienie zaspokajania tych potrzeb przez najbliższych jej ludzi, pozostaje wciąż wysokie.



Opisane powyżej funkcjonalne spojrzenie na rodzinę zdaje się wpisywać w nurt deskryptywno-eksplikacyjny<sup>72</sup>, zgodnie z którym uznaje się konieczność adaptacji rodziny do nowych warunków oraz oparcie wiedzy o niej na tym, co ludzie uznają w różnych przejawach swej codzienności, a więc także uznanie poziomu spełniania funkcji rodziny zgodnie z oczekiwaniami, jakie stawia jej współczesne społeczeństwo i jednostka.

## 1.2 Socjologiczne i pedagogiczne typologie rodziny

Omówione wcześniej zadania i funkcje kojarzone są z najbardziej powszechnymi dziś rodzinami nuklearnymi. Jednakże stanowią one tylko jeden z typów rodzin. W aktualnej rzeczywistości społecznej, nawet w obrębie jednej kultury, istnieją także inne typy rodzin, które jednak, co istotne, nie realizują wszystkich charakterystycznych cech rodziny nuklearnej<sup>73</sup>. Warto zauważyć, że w świetle przywołanej wcześniej definicji funkcjonalnej, rodziny nie wypełniające charakterystycznych dla siebie funkcji, nie spełniają warunków określonych w rozumieniu znaczenia tego terminu.

T. Szlendak wyróżnia kilka podstawowych typologii rodziny, ze względu na wariant małżeństwa, z uwagi na obowiązujące wewnątrz rodziny reguły dziedziczenia, podział władzy i miejsca zamieszkania oraz według rozmiaru rodziny. W pierwszym z nich zawiera monogamię (w tym monogamię konsekwentną), poliandrię, poligynię i poligynandrię<sup>74</sup>. Pozostałe obejmują takie typy rodzin, jak: matriarchalna, patriarchalna i egalitarna; matrylinearna, patrylinearna, i bilinearna oraz matrylokalna, patrylokalna i neolokalna<sup>75</sup>. Z uwagi na specyfikę uwarunkowań rodzimych, szczególnie istotne dla potrzeb niniejszej pracy jest zwrócenie uwagi na wszystkie występujące typy rodzin ze względu na podział władzy w rodzinie i miejsce zamieszkania rodziny oraz na prawnie i kulturowo usankcjonowaną w Polsce monogamię. Pozostałe wyróżnione powyżej typy warto jednak przywołać z uwagi na coraz większy multikulturalizm współczesnego świata. Niewykluczone bowiem, że z innymi typami rodzin przyjdzie się niebawem spotkać w polskiej rzeczywistości. Szczególnie istotnym, również z uwagi na temat niniejszej rozprawy, jest

---

<sup>72</sup> Por. W. Danilewicz: *Rodzina w meandrach przestrzeni i czasu*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Piekarski J., Pilch T., Theiss W., Urbaniak-Zajac D. (red.), wyd. UŁ, Łódź 2010, s.362-363.

<sup>73</sup> Podając za T. Szlendakiem są to: 1. obecność męża, żony i dzieci. 2. więź społeczna pomiędzy nimi – małżeńska i krewniacza. 3. Pełnienie funkcji ważnych dla społeczeństwa. Por. T. Szlendak: *Socjologia rodziny...* dz. cyt., s.101-102.

<sup>74</sup> T. Szlendak, *Socjologia rodziny...* dz. cyt., s.118-125.

<sup>75</sup> Tamże, s.130-132.

ostatni rodzaj typologii rodzin zaproponowany przez T. Szlendaka. Ze względu na liczbę członków rodziny, obok wspomnianej już wcześniej rodziny nuklearnej (jeden lub dwoje rodziców i jedno lub więcej dzieci), autor wyróżnia także rodziny duże złożone z kilku rodzin nuklearnych oparte na więzi seksualnej oraz duże oparte na więzach krwi – krewniacze, np. pochodzeniowe, rozszerzone i rdzenne. Ponadto wspomina także o rodzinach charakteryzujących się strukturą klanową<sup>76</sup>. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż podział ten nie uwzględnia rodzin wielodzietnych jako odrębnego typu rodziny, a włącza je w grupę rodzin nuklearnych. Wydaje się jednak, iż szczególnie dziś wyróżnienie to byłoby wskazane i ma swoje uzasadnienie. Zupełnie odmienne jest funkcjonowanie rodziny z pięciorgiem, ośmiorgiem czy dziesięciorgiem dzieci, aniżeli tej, w której mamy do czynienia jedynie z dziadą rodzic i dziecko. O wspomnianej diadzie coraz częściej mówi się w kontekście rodzin monopartnetalnych. W. Danilewicz zwraca uwagę na istnienie szczególnego rodzaju takich rodzin – czasowo niepełnych lub czasowo rozłączonych np. ze względu na migrację rodziców<sup>77</sup>.

Podział ze względu na liczbę dzieci w rodzinie proponuje m.in. S. Kawula, zwracając uwagę na możliwość różnic występujących w środowisku domowym dziecka jedyne a dziecka w rodzinie wielodzietnej<sup>78</sup>. Autor opiera swoją klasyfikację na zróżnicowanym poziomie warunków wychowawczych. Obok liczby dzieci w rodzinie, dokonuje on również podziału ze względu na takie czynniki jak: sytuacja materialna rodziny oraz jej efektywność wychowawcza. I tak przeciwstawia sobie warunki życia w rodzinie o niskim poziomie materialnym oraz w sytuacji *obfitości materialnej*. Z uwagi zaś na wydolność wychowawczą rodziny proponuje wyróżnienie następujących typów środowiska rodzinnego: rodzina wzorowa, rodzina normalna, rodzina jeszcze wydolna wychowawczo, rodzina niewydolna wychowawczo oraz rodzina patologiczna<sup>79</sup>. W oparciu o podobne kryterium J. Brągiel wyróżnia rodzinę ryzyka, zdeintegrowaną i rozbitą oraz rodzinę funkcjonalną i dysfunkcjonalną<sup>80</sup>. Podobnego podziału dokonuje również W. Ambrozik, wymieniając rodziny normalne, zdeorganizowane oraz zdemoralizowane<sup>81</sup>.

Wspomniane wyżej typy środowiska rodzinnego wyróżnione zostały w oparciu o trzy grupy determinantów kształtu procesu i skutków wychowania w rodzinie. Poza czynnikami

---

<sup>76</sup> Tamże, s. 125-130.

<sup>77</sup> W. Danilewicz: *Rodziny migracyjne – aktualność i kierunki badań w pedagogice społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie: aspekt marginalizacyjny, resocjalizacyjny i psychologiczny*, t.2, Gąsior K, Sankowicz T. (red.), wyd. Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji, Kielce 2005, s.108.

<sup>78</sup> S. Kawula: *Pedagogiczna typologizacja rodzin*, [w:] *Pedagogika rodziny...* dz. cyt., s.176.

<sup>79</sup> Tamże.

<sup>80</sup> J. Brągiel: *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, Wyd. UO, Opole 1996, s. 40.

<sup>81</sup> W. Ambrozik: *Dewiacje wychowawcze w środowisku wiejskim*, wyd. Eruditus, Poznań 1997, s. 46-47.

ekonomiczno-społecznymi (wielkość i struktura rodziny, źródła utrzymania, opieka materialna, podział pracy i ról) są to również składniki kulturalne (wykształcenie, kultura językowa, majątek kulturalny, sposoby spędzania wolnego czasu, stosunek rodziców do nauki, stosunek członków rodziny do tradycji i nowoczesności, pielęgnowanie obyczajów i podatność na zmiany) oraz psychospołeczne (rodzaj i siła więzi w rodzinie, wzorce życia rodzinnego, stosunek do zjawisk patogennych, postawy oraz środki oddziaływań wychowawczych, ogólna atmosfera panująca w rodzinie, opinia o rodzinie w miejscu zamieszkania, charakter rodzicielskiej kontroli)<sup>82</sup>. Wartości przybierane przez poszczególne determinanty bywają zbliżone w obrębie danego typu środowiska społecznego i historycznego. Wiąże się to m.in. z tradycjami, które wewnątrz określonej społeczności są jednakowe lub podobne dla większości jej członków. Jednakowoż funkcjonowanie każdej rodziny jest specyficzne<sup>83</sup>. Ponadto każda rodzina może, w różnych okresach swojego istnienia, należeć do różnych kategorii<sup>84</sup> wyróżnionych ze względu na jakość stwarzanego przez nią środowiska wychowawczego. Proponowane podziały stanowią bowiem dynamiczny układ, jako że dotyczą żywego, zmieniającego się organizmu, jakim jest rodzina. Nie zawsze rodzina znajduje się w tej samej kategorii dla wszystkich wyróżnionych elementów. Nie zawsze też najwyższy szczebel w ramach określonego czynnika będzie optymalny dla konkretnego systemu rodzinnego. W funkcjonalnym podziale zaproponowanym m.in. przez S. Kawulę optymalność ta dla jak najlepszego rozwoju członków rodziny stanowi jednak podstawową kategorię klasyfikowania rodziny do danego typu. Dlatego też z pedagogicznego punktu widzenia niezwykle ważne jest indywidualne spojrzenie na każdą badaną rodzinę i analizowanie większej liczby wskaźników. Podejście to jest oczywiście zależne również od celu diagnozy. Jeśli jest nim bowiem określenie obszaru, w którym dana rodzina wymaga wsparcia lub pomocy instytucjonalnej, wskazane jest odwołanie się do zbadania poziomu funkcjonowania rodziny w wybranym tylko zakresie.

Jako alternatywne dla wspomnianych powyżej rodzin ujmowanych jako tradycyjne, przywołany wcześniej T. Szlendak wyróżnia związki odmienne z uwagi na następujące aspekty<sup>85</sup>: brak legalnego małżeństwa, świadome życie bez dzieci, obecność tylko jednego rodzica, możliwość rozwodu i ponownego ożenku, egalitarne małżeństwo, brak wyłączności seksualnej, homoseksualność, a także obecność wielu dorosłych w gospodarstwie domowym. W obliczu takiego rozumienia, nasuwa się jednak pytanie, czy niektóre ze wspomnianych

---

<sup>82</sup> S. Kawula: *Pedagogiczna typologizacja...* dz. cyt., s. 178-179.

<sup>83</sup> Tamże, s. 179.

<sup>84</sup> Tamże, s. 182.

<sup>85</sup> T. Szlendak, *Socjologia rodziny...* dz. cyt., s. 102.

form (takie jak bezdzietność z wyboru, czy też możliwość rozwodu i ponownego ożenku, brak wyłączności seksualnej czy homoseksualizm pary małżeńskiej) wyczerpują znamiona terminu „rodzina”, przypisywane jej zarówno przez prawo naturalne i stanowione, jak również przez naukę i kulturę. Nasuwa się pytanie, czy wobec pojawiających się przeróżnych form życia wspólnotowego, które z różnych przyczyn próbuje się nazywać rodziną, należy jeszcze próbować dostosowywać definicję rodziny do aktualnej sytuacji. Należy również zastanowić się, czy każda z tych form jest korzystna dla społeczeństwa, jak i poszczególnych jego członków. Czy redefiniowane rodziny są w stanie pełnić jeszcze podstawowe swoje funkcje?

### 1.3 Czy rodzina jest nadal wartością?

Przytoczone powyżej definicje i funkcje rodziny stanowią opisową próbę wyjaśnienia znaczenia rodziny w życiu współczesnej jednostki, jak i całego dzisiejszego społeczeństwa. W oparciu o nie można spróbować udzielić odpowiedzi na postawione pytanie: czy rodzina stanowi wartość? Z pewnością jest ona wartością dla rozwijającego się w niej dziecka. Od początku swego istnienia jest ono bowiem zdane na swoje otoczenie społeczne. Jego tworzące się „ja” jest wypadkową niezliczonych wpływów społecznych, których nie pamięta, a nawet nie uświadamia sobie. One to sprawiają, że człowiek jest tym, kim jest<sup>86</sup>. W związku z tym, niezwykle znaczenie ma dla każdego człowieka to, w jakim środowisku rodzinnym się rozwija. Dziecko powinno bowiem rodzić się wśród ludzi mu bliskich i nieobojętnych na jego obecność. Taki stan uznaje się za sytuację właściwą i pożądaną<sup>87</sup>. Znaczenie rodziny dla jednostki nie ulega zatem osłabieniu, pomimo zmian zachodzących w kulturze i tradycji współczesnego świata.

W swoich badaniach J. S. Coleman<sup>88</sup> udowodnił, że podstawowym czynnikiem determinującym poziom rozwoju intelektualnego dzieci jest środowisko rodzinne. To jak istotna jest dla dziecka relacja z rodzicami, a także ich postawa wobec niego i innych, potwierdziły także wyniki badań przeprowadzonych na przełomie lat 70 i 80 wśród młodzieży, która aż w 50% przyznała, że chciałaby być podobna do swoich rodziców<sup>89</sup>. W wynikach tych autor badań upatrywał potwierdzenia nadziei wyrażanych również przez

---

<sup>86</sup> R. Cibor: *Zagrożenia w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie rodziny...* dz. cyt., s.93.

<sup>87</sup> M. Rembierz: *Dom rodzinny jako „osobliwy szczegół”...* dz. cyt., s.125.

<sup>88</sup> Badania przeprowadzone w USA na grupie 600 tys. uczniów przywołane przez S. Kawulę w artykule *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza* [w:] *Pedagogika rodziny...* dz. cyt., s.55.

<sup>89</sup> Badania opisane przez L. Dyczewskiego, przywołane przez S. Kawulę w 2009 r. we wstępie do *Pedagogika rodziny...* dz. cyt., s.15.

A. Tofflera na to, iż rodzina stanowić będzie główną część nowocześniejszego społeczeństwa, stanowiąc pomost pomiędzy nim a jednostką<sup>90</sup>. Spojrzenie to pozostaje w sprzeczności z niektórymi obserwowanymi dziś tendencjami i przywoływanymi głosami, że znaczenie rodziny uległo zmniejszeniu, a jej kondycja daleka jest od takiej, która sprzyjałaby rozwojowi rodzających się w niej dzieci.

Ze względu na przypisywane rodzinie funkcje pełnione wobec wszystkich jej członków i całego społeczeństwa, uznać można, iż także współcześnie stanowić może ona wartość obiektywną i uniwersalną. Jeśli natomiast rodzina jest cenna dla ogółu społeczeństwa oraz dla poszczególnych jego jednostek, to należy o tę wartość dbać i możliwie wspierać jej rozwój. Wspomniana wcześniej kondycja przypisywana współczesnej rodzinie, ukazuje, że zadanie to jest wymagające i wraz ze zmieniającym się światem staje się coraz trudniejsze. Jednak, dostrzegana dziś koncentracja na dziecku, może stanowić drogę do wzmocnienia całej rodziny. Myśl ta właśnie stanowiła bodziec do podjęcia badań omawianych w niniejszej dysertacji.

#### **1.4 Determinanty jakości środowiska wychowawczego rodziny**

Badania zorientowane na system rodzinny cechuje złożoność z uwagi na naturę ich przedmiotu. Konieczne jest osadzenie ich w szerokim kontekście życia rodzinnego. Należy skoncentrować się na aktualnym stadium życia danej rodziny oraz związanych z nim zadaniach. Ulegające ciągłym zmianom możliwości i potrzeby członków rodziny, wpływają na panujące w niej relacje, zarówno pomiędzy małżonkami jak i nimi a dziećmi, a także między rodzeństwem. Owe zmiany przekładają się na wypełnianie podstawowych zadań przez rodzinę. Jeśli ma ona wspierać rozwój swych członków, musi umieć odpowiednio modyfikować swoje funkcjonowanie wraz z następującymi przeobrażeniami potrzeb i możliwości poszczególnych osób ją tworzących<sup>91</sup>. Takie spojrzenie na rodzinę, jako system nie tylko podlegający ciągłym zmianom, ale wręcz generujący je ze względu na przemiany, zachodzące w poszczególnych członkach, kieruje uwagę na wieloaspektowość środowiska rodzinnego. Poszczególne elementy życia składające się na całokształt funkcjonowania rodziny, związane są przede wszystkim z relacjami łączącymi wszystkich członków, ich postawami i zachowaniami wobec siebie nawzajem.

---

<sup>90</sup> S. Kawula: *Wstęp*, w: *Pedagogika rodziny...* dz. cyt., s.15.

<sup>91</sup> M. Plopa: *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, IMPULS, Kraków 2008, s. 11.

Wśród głównych elementów środowiska rodzinnego wymienić można poza wspomnianymi już interakcjami pomiędzy członkami rodziny także kulturę pedagogiczną rodziców, atmosferę wychowawczą, system motywacyjny, organizację czasu i obowiązków oraz kontaktów społecznych<sup>92</sup>. Wszystkie te elementy wiążą się jednak z relacjami panującymi między bliskimi – od nich są zależne, je także kształtują.

#### **1.4.1 Życie małżonków – podstawowa relacja wewnątrzrodzinna**

Wśród wspomnianych interakcji wewnątrzrodzinnych na pierwszy plan wysuwa się relacja małżeńska<sup>93</sup>, gdyż to ona stanowi bazę, w oparciu o którą budowana jest rodzina. Jej zaburzenie lub brak determinuje kształt wszystkich pozostałych związków w rodzinie i w dużym stopniu przekłada się na pełnienie przez nią swoich funkcji. Nie bez przyczyny bowiem za rozpad rodziny uznaje się ustanie więzi małżeńskiej. Rozpad rodziny nienaruszonej następuje w momencie śmierci jednego z małżonków, sytuacja ta nie pozostaje bez wpływu na stan zdrowia pozostałych przy życiu. Odejście członka rodziny jest największą z rodzinnych traum<sup>94</sup>. Do niedawna to właśnie śmierć stanowiła podstawową przyczynę rozpadu rodziny, współcześnie częściej pojawiają się separacja i rozwód poprzedzone zanikiem relacji małżeńskiej w wyniku nierozwiązanego konfliktu wewnętrznego<sup>95</sup>. Badania socjologiczne<sup>96</sup> wykazują, że rozwód jest katastrofą w życiu rodziny, generującą ogromny stres u wszystkich jej członków (zarówno dorosłych jak i dzieci). Etap ten rozpoczyna się jeszcze w momencie wspólnego życia, a kończy dopiero długo po formalnym rozwodzie. Towarzyszący mu stres niesie z sobą ryzyko utraty zdrowia fizycznego i psychicznego w odniesieniu do każdej osoby pozostającej w ścisłym związku z zaistniałą sytuacją. Szczególną uwagę należy zwrócić na fakt, iż po rozwodzie rodziców pogorszeniu ulega ogólna sytuacja życiowa dzieci<sup>97</sup>. Często zdarza się, że obciążone trudami sytuacji rodzinnej gorzej się one uczą, sprawiają większe problemy wychowawcze, mają większe problemy ze zdrowiem psychicznym i niższe kompetencje społeczne. Należy jednak zauważyć, że po rozwodzie rodziców polepszeniu ulegać może sytuacja dzieci w tych rodzinach, w których dochodziło do ciągłych konfliktów między rodzicami. Jak zatem widać

---

<sup>92</sup> I. Jundziłł: *Opieka nad rodziną w miejscu zamieszkania*, wyd. Spółdzielcze, Warszawa 1983, s. 16-17.

<sup>93</sup> Związek rozumiany czy to jako ustanowiony prawnie czy też naturalnie poprzez posiadanie wspólnego potomstwa.

<sup>94</sup> T. Szlendak, *Socjologia rodziny...* dz. cyt., s. 284.

<sup>95</sup> Tamże.

<sup>96</sup> Tamże, s. 288.

<sup>97</sup> Tamże, s. 290-292.

wyraźnie, od relacji pomiędzy dorosłymi zależy jakość życia wszystkich członków rodziny, również dzieci.

Zatem to z jakością związku małżeńskiego w dużej mierze związana pozostaje jakość środowiska rodzinnego. W zależności od tego, jaki charakter ma relacja pomiędzy rodzicami, zmierzają oni w kierunku tworzenia w swoim domu warunków korzystnych lub niekorzystnych<sup>98</sup>. Przy czym korzyść ta rozpatrywana jest z uwzględnieniem sytuacji wszystkich członków rodziny.

Życie rodziców jest zależne głównie od tego, jak wygląda ich komunikacja małżeńska. Nie chodzi tu jedynie o proces małżeńskiego dialogu werbalnego. Mówiąc o komunikacji należy zaznaczyć, że jest to proces symboliczny, gdyż opiera się na używaniu symboli niosących z sobą komunikowaną treść. Aby komunikacja była efektywna, owa treść winna być zrozumiała. Uczestnicy procesu komunikacji ustalają pewne wzory wzajemnego komunikowania się, w którym każdy jest zarówno wywierającym wpływ na drugą stronę, jak i pod wpływem tej<sup>99</sup>. Należy również pamiętać, że każdy komunikat niesie z sobą podwójną informację: na poziomie treści oraz relacji. Pierwszy odnosi się do konkretnych informacji zawartych w komunikacie, drugi zaś do sposobu komunikowania danej treści. Na poziomie meta wiadomości, każdy komunikat niesie z sobą trzy rodzaje informacji: Jak widzę siebie; Jak widzę ciebie; Jak widzę twoje postrzeżenie mnie<sup>100</sup>. F. Schulz von Thun zwraca jeszcze uwagę na takie płaszczyzny komunikatu jak zawartość rzeczowa wypowiedzi oraz użycie określonego wpływu na odbiorcę<sup>101</sup>. Natomiast K. Balawajder<sup>102</sup> mówiąc o przedmiocie rozmowy, zwraca uwagę na jego dwie podstawowe kategorie: fakty i uczucia. Wyróżnia także 3 poziomy komunikatu: faktyczny, instrumentalny i afektywny.

Szczególnie z poziomem relacji związane są niewerbalne elementy komunikatu, na które składają się m.in. gesty, ruchy ciała, wyrazy twarzy, kontakt wzrokowy<sup>103</sup>. Istotne znaczenie dla relacji międzyludzkich ma świadomość faktu, że nadawanie znaczenia metawiadomości jest procesem subiektywnym, jego rozumienie może być różne, a osoba nadająca komunikat nie kontroluje tego, co odbiorca faktycznie „słyszy”.<sup>104</sup> W toku życia, każdy człowiek wypracowuje swój własny styl konwersacyjny wyrażający się m.in. w poziomie bezpośredniości, zaangażowania czy zgodności przekazywanych

---

<sup>98</sup> S. Kawula, A. Janke: *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, [w:] *Pedagogika rodziny...* dz. cyt., s. 28.

<sup>99</sup> M. Plopa: *Więzi w małżeństwie...* dz. cyt., s. 109.

<sup>100</sup> Tamże, s. 110.

<sup>101</sup> F. Schulz von Thun: *Sztuka rozmawiania*, wyd. WAM, Kraków 2002, s. 25.

<sup>102</sup> K. Balawajder: *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, wyd. UŚ, Katowice 1998, s. 19.

<sup>103</sup> M. Plopa: *Więzi w małżeństwie i rodzinie...* dz. cyt., s. 111.

<sup>104</sup> Tamże, s. 112-113.

komunikatów.<sup>105</sup> Badacze są zgodni co do tego, że komunikacja jasna, bezpośrednia i zgodna jest częstsza w małżeństwach lepiej funkcjonujących, jednak nie jest to jednoznaczne, ten sam styl bowiem w jednej sytuacji może być bardziej korzystny, a w innej mniej<sup>106</sup>. Na styl konwersacyjny wpływają takie czynniki jak: fizyczny i społeczny kontekst rozmowy (temat rozmowy, natura relacji z innymi, cele rozmowy), płeć, stan emocjonalny i poczucie własnej wartości nadawcy komunikatu, rodzina generacyjna<sup>107</sup>.

Każda para małżeńska musi wypracować własną strategię komunikacji, która wspiera ich doświadczenie intymności. Sposób radzenia sobie z nieporozumieniami i konfliktem zależy od tego, jakie przyjmą reguły wzajemnej komunikacji. Jeśli wypracowane przez małżonków strategie będą efektywne, pozwolą nie tylko rozwiązywać problemy, ale będą również rozwijały zrozumienie i intymność. Jeśli jednak obrane przez nich strategie będą nieefektywne, zawierają będą wzorce wrogiego nastawienia, nieposzanowania, brak empatii, niekontrolowane konflikty<sup>108</sup>. Zatem stojącym przed każdą parą zakładającą rodzinę zadaniem jest nabycie wysokich kompetencji negocjacyjnych i ustalenie wspólnych zasad porozumiewania się. Jakość komunikacji bowiem, może wzmagać, ale i hamować doświadczenia małżeńskiej wspólnoty<sup>109</sup>, które to doświadczenie jest konieczne dla dobrego rozwoju przychodzących na świat dzieci.

#### *1.4.2 Relacje międzypokoleniowe*

Obok omówionej relacji pomiędzy dorosłymi w rodzinie, istotny dla kształtu ogólnego funkcjonowania środowiska rodzinnego, jest stan relacji pionowej wewnątrz systemu rodzinnego, a więc relacji zachodzącej pomiędzy dorosłymi a ich dziećmi. W odróżnieniu od komunikacji między równorzędnymi podmiotami, jest to relacja niesymetryczna<sup>110</sup> (dojrzałość/niedojrzałość, zależność/niezależność, doraźność/planowość), a znaczącą rolę w tej diadzie odgrywa osoba dorosłego<sup>111</sup>. O asymetryczności wspomina też S. Kawula, zwracając uwagę na to, że jest to cecha większości stosunków wychowawczych, a alternatywne wobec niej są tendencje symetryczna w stosunku partnerskim

---

<sup>105</sup> Tamże, s. 113-114.

<sup>106</sup> Tamże, s. 116.

<sup>107</sup> Tamże, s. 116-117.

<sup>108</sup> Tamże, s. 124-125.

<sup>109</sup> Tamże, s. 125.

<sup>110</sup> E. Rostańska: *Dziecko i dorosły w rozmowie*, Wyd. UŚ, Katowice 2010, s. 47, 50.

<sup>111</sup> Tamże, s. 49.



oraz niesymetryczna z przewagą po stronie dziecka w przypadku modelu pajdocentrycznego J. Korczaka<sup>112</sup>.

Sposobem na pokonanie owej asymetryczności jest dwustronne komunikowanie się dorosłego – akcja i reakcja na otrzymywane komunikaty<sup>113</sup>. Taka postawa dorosłego sprzyja tworzeniu się komunikacji relacyjnej. Warto jednak pamiętać, że zarówno komunikacja jednokierunkowa, jak i relacyjna są potrzebne w omawianej diadzie. Należy również podkreślić, iż doświadczenie komunikacji podczas rozmowy dorosłego z dzieckiem nabywa szczególnego znaczenia w sytuacjach edukacyjnych. Wiąże się ono z rolą, pełnioną przez komunikację w procesie nauczania i uczenia się<sup>114</sup>. Istotną kwestią związaną z komunikowaniem się rodziców z dzieckiem jest umiejętność słuchania. Szczególnie, że pozostaje ona w związku z rozwijaniem się w dziecku obrazu siebie samego, który to obraz stanowić będzie wzór powielany w dalszym życiu<sup>115</sup>.

Wspomniana niesymetryczność relacji dorosły-dziecko jest naturalna i nie musi być postrzegana negatywnie, pod warunkiem, że dorosły swój autorytet rodzicielski buduje nie na uzurpacji władzy absolutnej, lecz na swojej sprawności i osobistej kompetencji, na którą składa się zdolność do miłości, organizowania rodziny, zachęcania dziecka do rozwoju, słuchania dziecka, umacniania się, porozumiewania się w sytuacjach konfliktowych oraz wpływania na kształtowanie moralnych wartości dziecka<sup>116</sup>. J. Monbourquette podkreśla tutaj konieczność zdobywania współpracy dziecka, w miejsce wyręczania go, szczególnie we wczesnych latach dzieciństwa<sup>117</sup>. Wśród warunków owej współpracy autor wymienia budowanie w rodzinie klimatu zaufania, poprzez bycie do dyspozycji dziecka – posiadanie dla niego czasu, zachęcanie i docenianie go, przyjmowanie jego poziomu nie tylko w sensie alegorycznym, ale nawet fizycznym, dostosowanie języka do języka dziecka, pozwolenie na samodzielne poszukiwanie odpowiedzi, zachowanie umiejętności zabawy<sup>118</sup>. Taka postawa dorosłego sprzyja kształtowaniu u dziecka szacunku do siebie samego, który pomaga mu w podejmowaniu inicjatywy i dążeniu do autorozwoju<sup>119</sup>.

---

<sup>112</sup> S. Kawula: *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] *Pedagogika rodziny...* dz. cyt., s. 63.

<sup>113</sup> S. Frydrychowicz: *Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka*, [w:] *Psychologia Rozwojowa* nr 3/2005, s. 69-70.

<sup>114</sup> E. Rostańska: *Dziecko i dorosły w rozmowie...* dz. cyt., s. 178.

<sup>115</sup> M. Friedman: *Parenting for School Success*, MWF Publishing, Dallas 2011, s. 21.

<sup>116</sup> J. Monbourquette: *ABC... komunikacji w rodzinie*, wyd. M, Kraków 1997, s. 7.

<sup>117</sup> Tamże, s. 8.

<sup>118</sup> Tamże, s. 11.

<sup>119</sup> Tamże, s. 13.

Znaczenie relacji występującej w rodzinie pomiędzy dzieckiem a dorosłym potwierdza również fakt, że poprzez proces internalizacji, dziecko przyswaja od rodziców szereg poglądów i zachowań. Od kształtu interakcji zachodzących pomiędzy dzieckiem i dorosłym zależy może siła i kierunek przejmowanych przez nie schematów poznawczych, które to schematy mogą być konstruktywne lub destruktywne<sup>120</sup>. Stosunek dorosłego wobec dziecka może być dla tego drugiego źródłem informacji kształtujących jego strukturę „ja” - dostarczane dziecku informacje na jego temat stanowią podstawę poczucia tożsamości i spojrzenia na samego siebie<sup>121</sup>. Zaburzona relacja będzie więc stanowić źródło nieadekwatnej samooceny dziecka. Ogromnym niebezpieczeństwem jest w tej relacji koncentracja dorosłego na niedostatkach dziecka, przy jednoczesnym braku sygnalizowania dostrzegania zalet. Efektem tego, na skutek dokonywanego przez dziecko procesu generalizacji, wytykane wady zostają przełożone na całościowy obraz samego siebie<sup>122</sup>. Podobny mechanizm działa w przypadku kształtowania się w dziecku obrazu otaczającego je świata. Dziecko, poddawane przez dorosłego świadomej lub nie indoktrynacji, narażone jest na posiadanie zdeformowanego obrazu otaczającego go świata społecznego<sup>123</sup>. Istotne w relacji rodzica do dziecka jest uszanowanie go jako osoby, a więc również uszanowanie jego odrębności. Dziecko bowiem nie jest własnością rodziców, jest jedynie od nich zależne<sup>124</sup>.

W postawie rodziców wobec dzieci podkreślana jest także konieczność uwolnienia się od oceny. Implikuje to klimat swobody, niemierzenia postępów, uwalnia od ciągłego rozważania dokąd zmierza dziecko. Oznacza wreszcie niemartwienie się tym, co myślą inni ludzie<sup>125</sup>. Z unikaniem oceniania wiąże się także umiejętność niekrytykowania osoby dziecka. Każda forma krytyki, nawet konstruktywnej, obniża zapał i poczucie własnej wartości<sup>126</sup>. W relacji rodziców wobec dzieci podkreśla się znaczenie przyzwolenia na bycie początkującym, wykraczanie poza strefę wygody, odwagę podejmowania ryzyka<sup>127</sup>.

Warto nadmienić, że przyczyną wielu niepotrzebnych trudności w relacji pomiędzy rodzicami i dziećmi jest mylenie przez tych pierwszych konfliktów wartości z konfliktami potrzeb. Konflikty wartości bywają trudne do rozwiązania, podczas gdy wobec konfliktu potrzeb często wystarczy rezygnacja jednej ze stron ze swojego pragnienia. Zdaniem

---

<sup>120</sup> R. Cibor: *Zagrożenia rozwoju psychicznym dziecka*, w: *Dziecko w świecie rodziny*. dz. cyt., s. 94.

<sup>121</sup> Tamże, s. 95.

<sup>122</sup> Tamże, s. 96.

<sup>123</sup> Por.: R. Cibor: *Zagrożenia rozwoju psychicznym dziecka...* dz. cyt., s. 97-98.

<sup>124</sup> K. Kosmala, H. Krzysteczko: *Odpowiedzialne rodzicielstwo...* dz. cyt., s. 21.

<sup>125</sup> R. Carlson: *Dzieci, rodzice i szczęście*, wyd. Ravi, Łódź 1995, s. 57.

<sup>126</sup> Tamże, s. 75.

<sup>127</sup> Tamże, s. 81.

T. Gordona, rodzice powinni pozostawiać dzieciom pełną wolność wyboru w niektórych obszarach, dotyczących zaspokajania ich potrzeb (np. wybór ubioru, zawodu, czasu na naukę, dekoracji swojego pokoju itp.)<sup>128</sup>.

Postawa prezentowana przez rodziców wobec swojego dziecka ma swoje odzwierciedlenie również w realizowanym przez nich stylu wychowania. Poprzez pojęcie to rozumie się określony stosunek rodzica do dziecka charakteryzujący się względną stałością. Wyraża się on w stosowanych metodach wychowawczych, sposobach formułowania i egzekwowania wymagań, a także poziomie akceptacji wobec odrębności i indywidualności dziecka<sup>129</sup>.

Istnieje kilka klasyfikacji stylów wychowawczych, ostatecznie jednak wszystkie one opierają się na stwierdzeniu przewagi wyróżnionych cech rodziców, które wyrażają się w ich oczekiwaniach i relacjach interpersonalnych, bądź – odwołując się do koncepcji T. Szlendaka – w ideologiach, jakie stoją u podstaw sprawowanej przez nich kontroli rodzicielskiej<sup>130</sup>.

D. Baumrind wymienia cztery style wychowania w odniesieniu do wymagań i wrażliwości prezentowanych przez rodziców wobec dzieci. Styl autorytatywny prezentują rodzice wymagający lecz wrażliwi, autorytarny – rodzice wymagający i niewrażliwi, styl permissywny – rodzice pobłażliwi i mało wymagający, zaś styl odrzucająco-zaniedbujący prezentują rodzice niewymagający i niewspierający<sup>131</sup>.

Podobny podział proponuje D. Field, którego adaptacji na grunt polski dokonała M. Ryś. W tej klasyfikacji zawierają się odwołania do kategorii charakterystycznych dla filozofii, współcześnie kojarzonych szczególnie z polityką i sposobami pełnienia władzy. Wyróżniono tutaj styl autorytarny, demokratyczny, liberalny kochający oraz liberalny niekochający<sup>132</sup>. To właśnie ta typologia jest dziś często stosowana, również ja odwołuję się do niej w badaniach prezentowanych w dalszej części rozprawy.

Style wychowawcze nie pozostają bez związku z aktualną rzeczywistością charakterystyczną dla danego społeczeństwa. Nie wynikają one bowiem jedynie z cech indywidualnych rodziców, ale także determinowane są przez środowisko zewnętrzne, w którym rodzina żyje. Jednocześnie jednak style te w dużym stopniu kreują zjawisko

---

<sup>128</sup> J. Monbourquette, ABC... dz. cyt., s. 37-38.

<sup>129</sup> Por. M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski: *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 2002.

<sup>130</sup> T. Szlendak, *Socjologia rodziny...* dz. cyt., s. 232-234.

<sup>131</sup> Tamże, s. 234-235.

<sup>132</sup> Por.: M. Ryś: *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Wyd. CMPPP, Warszawa 2001.

społecznego wykluczenia i zdominowania, gdyż często są dziedziczone razem ze statusem społecznym rodziców<sup>133</sup>.

Podobnie jak badane są style wychowawcze rodziców, a więc ich stosunek do dzieci, tak samo istotny jest stosunek dzieci do swoich rodziców. Z jednej strony podejrzewać można, iż jest to odzwierciedlenie podejścia rodzica do dziecka. Jednakże dzieci inaczej niż dorośli mogą postrzegać rodzinę, w której funkcjonują. Odmienne jest ich spojrzenie na pojawiające się w życiu rodzinnym sytuacje, inaczej interpretują zachowania domowników, w inny sposób rozumieją i wyrażają miłość. Dla rozwoju dziecka bardzo ważne jest to jak ono samo widzi swoją rodzinę, co czasem bywa ważniejsze niż obiektywna kondycja rodziny<sup>134</sup>.

Dla wychowania istotny jest układ ról w rodzinie oraz pozycja zajmowana w niej przez dziecko. Role poszczególnych członków rodziny określone są poprzez stawiane wobec nich oczekiwania, przyznawane im prawa oraz obowiązki. Na ich kształt szczególnie wpływają członkowie rodziny, którzy różnicują swe oczekiwania i żądania wobec dzieci<sup>135</sup>. W szczęśliwej rodzinie, poszczególne role są jasno zdefiniowane i nie ulegają wymieszaniu. Nowi członkowie rodziny stopniowo uczą się owego podziału ról. Są to role ojca, matki, męża, żony, syna, córki, brata czy siostry. W zależności od tego, w jakiej człowiek znajduje się aktualnie relacji, pełni tę a nie inną rolę, czasem pełniąc ich kilka jednocześnie. Niezwykle istotna dla jakości wewnątrzrodzinnej relacji jest pamięć o tym, że każdy członek rodziny jest przede wszystkim sobą, dopiero w następnej kolejności mężem, żoną itd., dostrzeganie osoby samej w sobie, nie tylko tego co robi<sup>136</sup>.

Szczególne znaczenie dla rozwoju jednostki posiada całokształt zależności składających się na środowisko rodzinne. Dlatego też bardzo ważne jest podejście Z. Gasia<sup>137</sup>, który traktuje rodzinę holistycznie i do oceny jakości jej funkcjonowania stworzył „Profil rodziny”, opierający się na wyznaczeniu indywidualnego poczucia jej funkcjonalności w percepcji każdego z jej członków. Autor wśród cech charakteryzujących jakość życia rodzinnego zawarł takie kategorie jak: spójność, adaptacyjność, wzajemne zrozumienie, trudności rodzinne, dezintegracja oraz role rodzinne. W skali tej silnie widoczny jest wspólnotowy wymiar życia rodzinnego, zarówno z jego pozytywnymi elementami (takimi jak jedność, umiejętność odnajdowania się w zmiennych warunkach, pokonywanie pojawiających

---

<sup>133</sup> T. Szlendak, *Socjologia rodziny...* dz. cyt., s. 235.

<sup>134</sup> K. Żuchelkowska: *Rodzina w oczach uczniów kończących edukację wczesnoszkolną*, [w:] *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka*, T. Rostowska, J. Rostowski (red.), wyd. WSI, Łódź 2006, s.95.

<sup>135</sup> S. Kawula: *Wstęp*, [w:] *Pedagogika rodziny...* dz. cyt., s. 14.

<sup>136</sup> D. Meggle, *Być szczęśliwym w rodzinie*, wyd. M, Kraków 1997, s. 144-145.

<sup>137</sup> Por.: Z. Gaś: *Szkolny program profilaktyki : istota, konstruowanie, ewaluacja : poradnik metodyczny*, wydawnictwo MENiS, Warszawa 2003.

się trudności, czy okazywane sobie zrozumienie), jak i negatywnymi (dezintegracja rodziny, czy zwyczajowe przypisywanie poszczególnym członkom rodziny ról, wyrażające się w kategoryzacji: *ty zawsze, on nigdy* itp., wśród których znaleźć można rolę rodzinnego blazna, czy kozła ofiarnego). Tym, co wyróżnia podejście Z. Gasia, jest spojrzenie na rodzinę z perspektywy każdego z jej członków – każdy z nich określa własne poczucie funkcjonalności rodziny, zaś dopiero synteza wyników wszystkich badanych tworzy całościowy profil rodziny.

Relacje wewnątrzrodzinne są zatem bardzo złożone, zachodzą na kilku płaszczyznach przenikających się wzajemnie, dlatego też ich zgłębianie wymaga odwołania się do wielu różnych metod i narzędzi, a przede wszystkim świadomości, że jako istota wewnętrznie złożona i podlegająca ciągłym przemianom, rodzina rzadko kiedy podlega jednoznacznej ocenie.

### 1.4.3 Organizacja życia rodzinnego

Sposób życia, realizowany przez rodzinę, jest mikrosystemem najbliższym indywidualnemu rozwojowi jednostki. Szczególnie dla współczesnej rodziny niezwykle istotne jest zadanie stworzenia zarówno dla rodziców jak i dzieci miejsca udanego wspólnego życia<sup>138</sup>. Powszechnie rosnące tempo życia i związany z nim brak czasu na bezpośrednie relacje interpersonalne utrudniają funkcjonowanie dzisiejszej rodziny<sup>139</sup>. Dziś ze względu na pracę zawodową rodziców oraz czasochłonny system edukacyjny rodziny wspólnie spędzają czas głównie w weekendy oraz podczas wakacji. Wspólnie spędzany czas jest zależny od 3 czynników: momentu cyklu życia rodzinnego, w jakim dana rodzina się znajduje, momentu w życiu poszczególnych członków rodziny, a także kariery zawodowej rodziców<sup>140</sup>. W pewnym sensie także i współczesna szkoła determinuje rodzinny czas – zmniejsza elastyczność czasu dorosłych ludzi, gdyż jest ona dużo mniej elastyczna niż praca zawodowa (określa np. czas urlopów rodziców, które muszą być dostosowane do czasu wolnego od zajęć szkolnych dzieci). Samo wejście w rodzinę znacznie uszczupla czas jednostki. Ilość czasu wiąże się też z wiekiem – osobom w średnim wieku najtrudniej ten czas znaleźć ze względu na obowiązki domowe i zawodowe.

---

<sup>138</sup> W. Segiet: *O związku edukacji z rodziną...* dz. cyt., s. 55-56.

<sup>139</sup> K. Niewiadomski: *Rola komunikacji niewerbalnej...* dz. cyt., s. 9.

<sup>140</sup> T. Szlendak: *Socjologia rodziny...* dz. cyt., s. 210-211.

Ciekawe jednak są wyniki badań holenderskich badaczy, którzy w 1995r. przebadali 1523 holenderskie rodziny i pary. Okazało się, że większość badanych rodzin czas spędza razem. Wyniki te nie potwierdzają tezy, że współczesne rodziny są silnie zindywidualizowane. Pomimo różnych czynników dezintegrujących więzi w rodzinie nadal są silne, co wyraża się m.in. we wspólnych czynnościach wykonywanych w czasie wolnym. Badania te pokazały ponadto, że tradycyjne rodziny wcale nie spędzają razem więcej czasu niż te, w których oboje rodzice pracują. Najwięcej czasu razem spędzają małżeństwa ze starszymi dziećmi<sup>141</sup>. Dla jakości życia rodzinnego nie jest jednak istotna tylko ilość spędzanego wspólnie czasu, ale przede wszystkim, to w jaki sposób ów czas rodzinny jest zorganizowany. Wspomniane przy okazji omawiania kwestii rodzicielskiego autorytetu organizowanie środowiska rodzinnego jest umiejętnością dorosłych, która bez wątpienia kształtuje sposób życia rodziny. Brak takich umiejętności powoduje partykularyzację życia rodzinnego, jest źródłem wielu napięć i trudności, ich posiadanie zaś scala rodzinę<sup>142</sup>. Jak wspomina J. Monbourquette<sup>143</sup>, dobrze zorganizowane środowisko rodzinne może stać się miejscem wszelkiego rodzaju edukacji. Sprzyjające rozwojowi środowisko rodzinne to takie, które jest wzbogacone, wyciszone, wygodne, uporządkowane, otwarte na inne środowiska oraz funkcjonalne<sup>144</sup>.

Jako, że rodzinę stanowi grupa osób o skomplikowanej sieci zachodzących między nimi relacji, jak każda organizacja społeczna, wymaga ona uporządkowania – nie tylko w wymiarze materialnym. Ważna jest w niej umiejętność planowania i podziału pracy<sup>145</sup>, organizacja czasu, panujące zasady itp. – czynniki te obok wspomnianych wcześniej relacji międzyosobowych stanowią o jakości środowiska rodzinnego.

Podobnie jak w społeczeństwie do dobrego prosperowania konieczne jest prawo, któremu podlegają wszyscy obywatele w celu zapewnienia harmonii życia społecznego, tak i w rodzinie konieczne są jej reguły. Zasady te powinny spełniać takie warunki, jak: jasność, powszechność, akceptowalność, małoliczność, względność. Wewnętrzny regulamin rodziny stanowi nie tylko czytelny spis zasad, ale również pozwala unikać karania, poprzez stosowanie w jego miejsce regulaminowych konsekwencji określonych zachowań. Szczególne znaczenie wychowawcze mają tutaj naturalne konsekwencje popełnianych

---

<sup>141</sup> Tamże, s. 212-213.

<sup>142</sup> J. Monbourquette: *ABC... Dz., Cyt.*, s. 21.

<sup>143</sup> Tamże.

<sup>144</sup> Tamże, s. 21-22.

<sup>145</sup> Tamże.

czynów<sup>146</sup>. Skuteczność dialogu w rodzinie zależy od poziomu uregulowania życia rodzinnego co do czasu, przestrzeganych zasad, podziału zadań itp.<sup>147</sup> Szczególnie istotny wydaje się tutaj podział obowiązków pomiędzy wszystkich członków rodziny, również tych najmłodszych. Posiadanie obowiązków wzmacnia w poszczególnych osobach w rodzinie poczucie odpowiedzialności za nią. W ten sposób życie rodzinne uczy odpowiedzialności zbiorowej. Praca każdego jest bowiem konieczna, każdy jest odpowiedzialny za jakość rodzinnego życia, za wspólne szczęście<sup>148</sup>. Dzięki wspólnej dbałości o życie rodzinne kształtowane są jednostki, które potrafią odpowiedzialnie uczestniczyć w złożonych relacjach interpersonalnych, są zdolne do właściwego przeżywania sukcesów i porażek, są świadome znaczenia swego udziału w życiu społecznym<sup>149</sup>. Dziecko w rodzinie posiadającej własny system organizacyjny uczy się, że istnieją zasady, którymi należy się w życiu kierować oraz że istnieje wiele dróg do budowania poczucia własnej wartości<sup>150</sup>. Jednocześnie dzięki istniejącym od początku społecznego funkcjonowania jasnym zasadom i pełnionym obowiązkom łatwiejsze będzie dla niego dokonywanie wyboru takich dróg, które będą odpowiedzialne i korzystne zarówno dla niego jako jednostki jak i dla społeczności, w której będzie przebywać.

#### 1.4.4 Kształtowanie hierarchii wartości u dzieci

Współcześnie przyjmuje się, że rola rodziny w procesie przekazywania wartości jest niewystarczająca, ale jednocześnie nadal pozostaje niezastąpiona. Przez cały okres swego życia jednostka pozostaje pod wpływem hierarchii wartości uznawanej przez swoją rodzinę<sup>151</sup>. Z faktu, iż rodzina zapewnia człowiekowi potrzebne mu więzy bliskości z drugim człowiekiem<sup>152</sup>, wynika aktualne ponowne zwrócenie się młodych w stronę swoich rodzin, dążenie do zachowania wspólnoty z własną rodziną generacyjną. Z tego również powodu rodzina pozostaje środowiskiem, które najczęściej kształtuje cechy osobowe i ideały życia rodzinnego, dążeń czy orientacji życiowych wychowujących się w niej dzieci<sup>153</sup>.

---

<sup>146</sup> Tamże, s. 24.

<sup>147</sup> Tamże, s. 23.

<sup>148</sup> D. Meggle: *Być szczęśliwym w rodzinie...* dz. cyt., s. 148.

<sup>149</sup> Tamże, s. 151.

<sup>150</sup> M. Friedman: *Parenting for School Success...* dz. cyt., s. 21.

<sup>151</sup> S. Kawula: *Wstęp*, [w:] *Pedagogika rodziny...* dz. cyt., s. 14.

<sup>152</sup> W przeciwieństwie do współczesnych antyhumanistycznych warunków cywilizacyjnych, por. S. Kawula: *Wstęp*, w: *Pedagogika rodziny...* dz. cyt., s. 15.

<sup>153</sup> Tamże.

Zdaniem K. Denka dotyczące współczesne społeczeństwa patologie są efektem porzucenia wartości, które nazywa busolą aksjologiczną wyznaczającą kierunek postępowania<sup>154</sup>. Pozwalają one bowiem na odróżnienie tego, co jest dobre od tego, co jest złe<sup>155</sup>. Cechą wartości jest hierarchiczność dokonująca się w oparciu o ich moc i wysokość. Wysokość wartości wiąże się z pozytywnymi emocjami towarzyszącymi urzeczywistnianiu się tych wartości, zaś moc z negatywną reakcją na wykroczenie przeciwko nim<sup>156</sup>. Występujące w życiu wartości dzielimy na uniwersalne<sup>157</sup> i partykularne<sup>158</sup>. W życiu rodzinnym, w procesie wychowania niezwykle istotne wydaje się być umiejętne rozróżnienie tych dwóch rodzajów wartości i odpowiednie kształtowanie ich rozwoju u dzieci.

Pomiędzy skrajnymi praktykami takimi jak: narzucanie dziecku własnych wartości oraz zupełne zaniechanie prób wpływania na hierarchię wartości dziecka, znajduje się wspieranie dziecka w wyborze wartości<sup>159</sup>. Rodzice wpływają na nie poprzez własny przykład, zdolność do wyjaśniania dziecku zasadności danej wartości lub zachowania, pozwalanie na podejmowanie własnych decyzji, pozwalanie dziecku na przedstawianie swoich racji, a także unikanie takich dyskusji na tematy związane z wartościami, moralnością, religią, które zmierzałyby w stronę walki o władzę<sup>160</sup>. Jak podkreśla J. Monbourquette, w procesie kształtowania wartości w rodzinie istotna jest jednak możliwość ingerencji dorosłego w zachowanie dziecka w przypadku działań destruktywnych. Ingerencja taka jest jego zdaniem aktywnością podjętą stanowczo i natychmiastowo, lecz z szacunkiem, bowiem korekty zachowań niebezpiecznych nie można dokonać w oparciu o negocjacje<sup>161</sup>. Ponadto podkreśla się<sup>162</sup>, że aby wspomniana ingerencja była udana, musi opierać się na faktach, być natychmiastowa, przeprowadzona w momencie, kiedy rodzic jest spokojny i opanowany, zdolny do obiektywizmu, naświetlić konsekwencje piętnowanych zachowań, oparta o wsparcie współmałżonka.

W literaturze zwraca się również uwagę na fakt, iż szczególnie w kwestii wartości wskazane jest takie pobudzanie dzieci, by stawały się one ukierunkowane do wewnątrz, czyli

---

<sup>154</sup> K. Denek: *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, [w:] *Dziecko w świecie rodziny...* dz. cyt., s. 20.

<sup>155</sup> Tamże, s. 23.

<sup>156</sup> Tamże s. 24.

<sup>157</sup> Za wartości uniwersalne uznajemy te, które opierają się na dobru bezwzględnym o charakterze autotelicznym, powszechne i trwałe. Zaś wartości partykularne to te uznawane społecznie, mogą być narzucane i podlegać zmianom wraz z upływem czasu. Por. K. Denek: *Uniwersalne wartości edukacji szkolne...* dz. cyt.

<sup>158</sup> Tamże, s. 24.

<sup>159</sup> J. Monbourquette, *ABC...* dz. cyt., s. 46.

<sup>160</sup> Tamże, s. 47-49.

<sup>161</sup> Tamże, s. 51.

<sup>162</sup> Tamże, s. 52.



szukały odpowiedzi wewnątrz siebie. Zdaniem R. Carlsona<sup>163</sup> takie dzieci nabywają szerokich kompetencji, takich jak: samodzielność, pewność siebie, czy produktywność.

## ***Podsumowanie***

Rozumienie tego, czym jest rodzina, zmienia się wraz z tym, jak zmieniają się potrzeby współczesnego człowieka. Niemniej jednak pozostaje ona wciąż miejscem o dużym znaczeniu dla rozwoju młodego człowieka, miejscem od którego zależne jest w dużej mierze całe jego życie w wymiarze fizycznym, psychicznym i społecznym. Stojące przed współczesną rodziną zadania wydają się szczególnie trudne w obliczu stawianych wysoko wymagań społeczeństwa wobec poszczególnych jego członków. Wyjątkowa odpowiedzialność spoczywa na tych, którzy przyjęli obowiązek rodzicielstwa rozumianego jako odpowiedzialność za fizyczny, umysłowy i emocjonalny rozwój dziecka. Wydaje się, że jest to jeden z najtrudniejszych wysiłków, jakiego podejmują się ludzie. Może on zapewnić jedne z najszcześniejszych, ale i najsmutniejszych chwil w życiu<sup>164</sup>. Pomimo trudności owego wyzwania, rodzicielski sukces może być osiągalny, dzięki odpowiedniej wiedzy i praktyce<sup>165</sup>.

Fundamentalne znaczenie środowiska rodzinnego dla rozwoju jednostki, różnorodność i waga pełnionych przez rodzinę funkcji zarówno wobec społeczeństwa, jak i wobec poszczególnych jego członków, sprawiają, że konieczne jest nieustanne podejmowanie działań w obszarze nauki, polityki i edukacji, które wspierają jej rozwój.

---

<sup>163</sup> R. Carlson, *Dzieci, rodzice i szczęście...* dz. cyt., s. 23.

<sup>164</sup> M. Friedman: *Parenting for School Success...* dz. cyt., s. V.

<sup>165</sup> Tamże.

## ***ROZDZIAŁ II Edukacja – proces bez granic. Wymiar teoretyczny i praktyczny***

Życie w szybko zmieniającym się świecie wymaga czujnego obserwowania zachodzących w nim zmian i bieżącego modyfikowania podejmowanych w różnych obszarach działań, a także rozumienia znaczeń. Zauważane współcześnie zmiany dotyczą nie tylko poszczególnych elementów życia, ale również całości procesów życia społecznego. Jednym z takich procesów jest edukacja, która na początku XXI wieku domaga się na nowo większej uwagi. Dziś edukację rozumiemy jako proces ciągły, polegający na takim doskonaleniu wiedzy i umiejętności, które rozwinię w człowieku zdolność odkrywania i rozumienia świata oraz odpowiedniego działania w nim, współdziałania z innymi, a także osiągnięcia pełnego rozwoju własnej osobowości<sup>166</sup>. Jednak rozumienie to nie odrzuca znaczenia edukacji w minionym kształcie, ma swe korzenie w klasycznym rozumieniu edukacji i wciąż ewoluuje.

Zgodnie z definicją W. Okonia edukacja oznaczała niegdyś szereg procesów mających na celu przemianę człowieka – szczególnie młodego - zgodnie z obecnymi w danej grupie ideałami i celami wychowawczymi, znaczenie to nie było jednak jednoznaczne. Dla jednych pojęcie to obejmowało jedynie procesy dydaktyczne, dla innych zaś szersze oddziaływania związane z pełnią wychowania. Wraz z upływem czasu ta druga interpretacja zaczynała przeważać, co wiązało się z dostrzeganymi potrzebami społeczeństwa. Upowszechniało się rozumienie terminu edukacji w szerszej perspektywie, jako oznaczającego oświatę odpowiedzialną zarówno za kształcenie, jak i wychowanie<sup>167</sup>. Zatem stosowane dziś pojęcie edukacji obejmuje praktyczną realizację zakorzenionych w społeczeństwie wartości wychowawczych, która odbywa się niemal nieustannie, a wyraża się zarówno we wspomaganie zdobywania wiedzy i umiejętności, jak i w kształtowaniu kompetencji społecznych i moralnych. Stanowiąc integralny element funkcjonowania społecznego, edukacja pozostaje w ścisłych związkach z innymi obszarami życia. Szerokie rozumienie tego procesu sprawia, że nie koncentruje się on na procesie samym w sobie, ale ukierunkowany jest na myślenie o człowieku i społeczeństwie oraz zachodzących między nimi relacjach<sup>168</sup>.

---

<sup>166</sup> *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, pod kierownictwem J. Delorsa, źródło:

[http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/4\\_Filary\\_Raport\\_Delorsa.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf) (dostęp: 17.02.2017).

<sup>167</sup> W. Okoń: *Słownik Pedagogiczny...*, dz. cyt., s. 84.

<sup>168</sup> W. Segiet: *O związku edukacji...* dz. cyt., s. 46.

Rolą współczesnej edukacji jest bowiem nie tyle zapewnianie odpowiedniego wejścia w dorosłe życie, co raczej nieustanne wspieranie w życiu.

Zauważyć więc można, że zmiany zachodzące we współczesnym społeczeństwie, ukierunkowały rozumienie edukacji na obszary pozadydaktyczne, dostrzegając znaczenie i konieczność kształtowania w ludziach nie tylko wiedzy, ale i postaw. Ponadto tempo i wymagania życia XXI wieku ukazały potrzebę podlegania owemu procesowi nie tylko w okresie dzieciństwa i młodości, ale przez całe życie.

Takie rozumienie edukacji zwraca uwagę na wielość obszarów, jakie mieszczą się w tym jednym pojęciu. Mylne jest bowiem traktowanie procesu edukacyjnego jedynie jako działań dydaktycznych, które z wielu przyczyn pozostają w dużej mierze po stronie instytucji oświatowych. Szerokie rozumienie edukacji sprawia, iż na barki instytucji edukacyjnych społeczeństwo kładzie także odpowiedzialność za wychowanie. Sytuacja taka niesie ze sobą niebezpieczeństwo złożenia pełni odpowiedzialności za proces edukacyjny na instytucję szkoły, podczas gdy jej zadaniem jest prowadzić proces dydaktyczny i wspierać proces wychowawczy<sup>169</sup>. Szerokie rozumienie edukacji powinno ukierunkowywać na dostrzeganie potrzeby uzupełnienia owych zadań instytucji edukacyjnych przez rodzinę, której rola jest odwrotna: wspierać proces dydaktyczny, a prowadzić wychowawczy. Bo choć oba wspomniane obszary są rozumiane nierozłącznie w pojęciu edukacji, stanowią dwie paralelne ścieżki rozwoju człowieka i wymagają udziału dwóch przenikających się we współpracy środowisk: domowego i szkolnego. Tylko dziecko czyste, wypoczęte i nakarmione będzie w stanie się rozwijać<sup>170</sup>. Dlatego też pierwszym i podstawowym zadaniem rodziny w obszarze edukacji jest zapewnienie dziecku zaspokojenia jego podstawowych potrzeb wynikających z tego, że jest ono istotą żywą.

Niestety, z powodu mylącej nazwy „instytucje edukacyjne” nadawanej szkołom, zarówno rodzice jak i nauczyciele zdają się zapominać, iż instytucje oświatowe nie są jedynymi środowiskami zaangażowanymi w proces edukacyjny, że głównym środowiskiem, które powinno mieć w nim udział pozostaje rodzina. Szerokie ujęcie procesu edukacyjnego prowadzi bowiem ku twierdzeniu, iż miejsce rodziny jest w nim niezastąpione. Pojawia się jednak wątpliwość, czy zadanie to jest w pełni realizowane.

Edukacja w dzisiejszym kształcie, zdaje się nie mieć granic, czego powodem wydaje się być jej ciągle ewoluowanie w stronę coraz większej otwartości, ogarnia bowiem coraz większy obszar życia. Można więc stwierdzić, że owe granice stanowią jedynie indywidualne

---

<sup>169</sup> Ustawa o systemie oświaty, Art.1, stan na 4.05.2017.

<sup>170</sup> M. Friedman: *Parenting for School Success...* dz. cyt., s. 14.

cechy społeczeństw i rodzin, takie jak świadomość i znajomość sposobów udziału w edukacji z jednej strony, z drugiej zaś jeszcze bardziej istotna chęć do podejmowania takich działań.

Wraz z rozwojem świata, rozwija się także znaczenie edukacji. Wymaga ona zatem nieustannego monitorowania i modyfikowania w odniesieniu do dostrzeganych przemian. Jednocześnie jednak posiada trwałe i niezmiennie cechy, dzięki którym pozostaje nadal obszarem niezwykle istotnym dla każdego społeczeństwa.

Omówione powyżej znaczenie terminu „edukacja” pozostaje oczywiście jedynie kondensacją pełni treści i bogactwa, jakie zawarte są we współczesnym dyskursie na ten temat. Można jednak uznać, iż przywołane stanowiska obejmują sedno dzisiejszego myślenia o edukacji.

## 2.1. Wybrane praktyki edukacyjne

Wspomniany wcześniej rozwój współczesnej edukacji obejmuje poszerzanie jej zakresu zarówno w aspekcie horyzontalnym, jak i wertykalnym. Jednocześnie dokonuje się nieustanne uaktualnianie form, w jakich proces ten przebiega. Jak bowiem nieprzerwany jest rozwój świata, tak wciąż dostosowują się do niego realizowane w nim praktyki edukacyjne.

Można odwołać się tutaj do terminu szkolnictwa alternatywnego w rozumieniu W. Okonia, który określił tym mianem edukację stanowiącą alternatywę dla „zwykłej” edukacji, podkreślając, że zazwyczaj mowa o nowatorskich projektach noszących znamiona *nowoczesności, innowacyjności i postępowości*<sup>171</sup>. B. Śliwerski zauważa, że tego typu szkolnictwo rodzi się w oparciu o bunt wobec istniejącego stanu edukacji i ma ścisły związek z uznaniem pluralizmu i tolerancyjności na rynku oświatowym<sup>172</sup>. Praktyki takie stanowią zatem oddolną inicjatywę pedagogów lub rodziców, wyrażających brak akceptacji wobec aktualnego systemu szkolnictwa powszechnego (jako systemu w całości bądź poszczególnych jego elementów, takich jak: treści nauczania, metody nauczania, przekazywana hierarchia wartości itp.). Można więc uznać ruch szkolnictwa alternatywnego za pożądany i stanowiący pozytywne osiągnięcie na drodze rozwojowej edukacji. Ten sam autor przestrzega jednak przed bezrefleksyjną akceptacją alternatywnych form edukacyjnych, zwracając uwagę, że na fali buntu mamy też do czynienia z powstawaniem „pedagogicznego kiczu”<sup>173</sup>.

---

<sup>171</sup> W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992, s. 233.

<sup>172</sup> B. Śliwerski: *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, IMPULS, Kraków 2009, s. 8-11.

<sup>173</sup> Tamże, s. 9.

Pomimo wspomnianego niebezpieczeństwa, alternatywne formy nauczania mają charakter ponadnarodowy i występują wszędzie tam, gdzie istnieje demokracja. Ich obecność jest swoistym dopełnieniem współczesnej edukacji<sup>174</sup>. Nie sposób omówić, a nawet wymienić, wszystkich form rozwoju edukacji, jakie aktualnie stosowane są na świecie. Chciałabym jednak przybliżyć niektóre z nich, w celu zobrazowania jak bardzo szeroki i wielokierunkowy jest obszar zmian, zachodzących na polu współczesnej praktyki oświatowej.

### *Edukacja elastyczna (flexischooling)*<sup>175</sup>

Jedną z form otwarcia się edukacji jest idea autorstwa Jamesa Hemminga, który w latach 70-tych ubiegłego wieku określił podstawy „nowej edukacji”. W swoich założeniach Hemming zaproponował rozszerzenie procesu edukacyjnego zarówno w jego wymiarze lokalizacyjnym, personalnym, jak i metodycznym. Edukacja elastyczna oznacza wyjście poza mury szkoły – zgodnie z jej założeniami proces uczenia się może dokonywać się w dowolnym miejscu. Ponadto, nie zawsze wymaga obecności nauczyciela, a rodzice stają się partnerami dla szkoły. Flexischooling oznacza również zmianę sposobu podejścia do ucznia – Hemming podkreślił, że nauczanie nie powinno być tożsame z instruowaniem lub pouczaniem. Nawiązał także do realizowanych w szkołach treści, postulując, by to, co stanowi elementy życia domowego, nie było przedmiotem nauczania w szkole.

Ciekawym poszerzeniem idei Hemminga, jest spojrzenie Meighana, który elastyczność rozumie również jako nieprzywiązywanie się podmiotów edukacyjnych do jednej tylko roli. Proponuje on, by w różnych sytuacjach role te mogły się zmieniać.

Zaproponowana przez J. Hemminga koncepcja jest jedną z bardziej znanych i czytelnych. Zastosowana została m.in. pod koniec lat 80-tych ubiegłego wieku w Anglii. Jej znawcą na gruncie polskim jest m.in. A. Nalaskowski.

### *Edukacja na dystans*<sup>176</sup>

Początki tej charakterystycznej dla współczesności formy edukacji, sięgają już XIX wieku. Jednakże dostosowując się do warunków zewnętrznych, stała się ona w ostatnim

---

<sup>174</sup> Tamże, s. 8-9.

<sup>175</sup> A. Nalaskowski: *Edukacja elastyczna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t.1, Ablewicz K. (red.), wyd. ŻAK, Warszawa 2003, s. 914-915.

<sup>176</sup> J. Z. Górnikiewicz: *Edukacja na dystans*, [w:] *Encyklopedia ...dz. cyt.*, s. 942-945.

czasie jedną z bardziej popularnych metod edukacji, szczególnie na poziomie uniwersyteckim.

Specyfiką tej praktyki edukacyjnej jest brak bezpośredniego kontaktu uczących się z nauczycielem oraz ze sobą nawzajem. Nie łączy ich także wspólne miejsce ani czas, w jakim odbywa się nauka. Dawniej metodą kontaktu pomiędzy uczniem, a ośrodkiem edukacyjnym była tradycyjna poczta, telefon, czy faks. Dziś nauczanie na odległość coraz częściej przyjmuje nazwę *e-learning*, gdyż właśnie forma elektroniczna stała się dominującą w tego typu kształceniu, zaś głównym środkiem nie tylko kontaktu pomiędzy podmiotami procesu edukacyjnego, ale i zdobywania wiedzy stał się Internet.

### *E-edukacja*<sup>177</sup>

Termin e-edukacji z pozoru wydaje się być tożsamy z omówioną wcześniej edukacją na odległość. Autorzy podkreślają jednak odmienność tej formy od e-learningu. Za główną cechę wyróżniającą e-edukację uznaje się bowiem brak określonych podmiotów konstytuujących nauczanie. Oznacza to, że każdy użytkownik sieci może stać się kluczowy w danej interakcji.

Charakterystyczna dla tej formy edukacji jest natychmiastowość zdobywania wiedzy oraz jej interaktywność. W e-edukacji kluczową rolę odgrywają różnego rodzaju fora internetowe i czaty, rzadziej e-mail.

W literaturze znaleźć można zalecenia ostrożnego podejścia do tej formy nauczania, poparte przykładami zagrożeń, jakie nieść może tego typu edukacja. Wymienia się tutaj niebezpieczeństwa w obszarze psychologii (niebezpieczeństwo uzależnienia się od sieci, jej natychmiastowego zaspokajania potrzeb, kontaktów wirtualnych itp.). Wskazuje się również na możliwość występowania zachowań nieetycznych, z uwagi na złudzenie anonimowości w sieci.

W obliczu charakterystycznej dla tego typu edukacji sytuacji, w której każdy może stać się nauczycielem i wprowadzić do systemu dowolne informacje, nasuwa się także pytanie o rzetelność zdobywanej w ten sposób wiedzy – możliwość skonfrontowania jej z godnymi zaufania źródłami wymagałaby bowiem wyjścia poza wirtualny świat.

---

<sup>177</sup> W.W. Szczęsny: *E-edukacja*, [w:] *Encyklopedia ...*, dz. cyt., s. 992-994.

### *Szkoła środowiskowa*<sup>178</sup>

Szkoły środowiskowe powstawały głównie w drugiej połowie XX wieku, stanowiąc praktyczny owoc pedagogizmu wyrażającego nadzieję, że dzieci i nauczyciele mają bezpośredni wpływ na stosunki społeczne i szkoła może je zmieniać. Jest to wyraz wiary, że to młodzież stanowi tę siłę, która jest w stanie zmieniać świat. Dlatego też autorzy tej idei (np. H. Marcuse, H. Lewin) proponują oddanie szkoły całkowicie w ręce lokalnej społeczności. Jako, że szkoła ma służyć środowisku – to ono powinno mieć całkowity wpływ na kształt nauczania (treści, metody, kadre, finansowanie). Barbiana i Bemost stworzyli odmianę szkoły środowiskowej, która opierała się przede wszystkim na uznaniu, że dzieci powinny mieć znaczący udział w prowadzeniu szkoły, wraz ze środowiskiem lokalnym.

W ramach szkolnictwa dla środowiska wyróżnić można dwa modele: pierwszy polega na wyjściu szkoły do środowiska, drugi zaś na wejściu środowiska do szkoły. Niezależnie od swojej formy, szkoły środowiskowe wbrew założeniom pogłębiają jednak nierówności społeczne, dbając o to, by kształceni w nich uczniowie spełniali oczekiwania lokalnego społeczeństwa – nie wychodzą zatem poza ograniczenia własnej społeczności.

### *Homeschooling*<sup>179</sup>

Kolejną, alternatywną wobec klasycznej edukacji szkolnej formą nauczania, jest tzw. nauczanie domowe. Stanowi ono odejście zarówno od powszechnego miejsca nauczania, jakim jest szkoła, na rzecz rodzinnego domu, jak i zamianę zawodowego nauczyciela na rodzica.

Podobnie jak w przypadku edukacji na odległość, również homeschooling posiada wieloletnią tradycję, choć szczególnie na gruncie polskim wciąż odbierany jest jako swego rodzaju nowatorstwo. Tymczasem edukacja domowa realizowana była jeszcze zanim pojawiło się szkolnictwo powszechne. Zaś od ponad 35 lat przeżywa okres ponownego odrodzenia<sup>180</sup>, jako odpowiedź rodziców na niedoskonałości systemu oświaty publicznej.

Nauczanie domowe polega na przejęciu przez rodziców pełnej odpowiedzialności za przebieg procesu kształcenia dziecka, który odbywa się w warunkach domowych. Kontakt uczestników homeschooling ze szkołą powszechną ogranicza się do zdawania egzaminów,

---

<sup>178</sup> Z. Kwieciński: *Modele myślenia o reformowaniu oświaty*, [w:] *Neodidagmata* nr 33/34, Poznań 2011, s. 107-109.

<sup>179</sup> B.S. Cooper: *Homeschooling in Full View*, Fordham University Greenwich, Connecticut 2005, s. 1.

<sup>180</sup> Tamże, s. 1.

czasem zaś obejmuje również udział w niektórych zajęciach, jak np. sport czy zajęcia artystyczne<sup>181</sup>.

Przeprowadzone w 2003 roku w USA badania wykazały, że nauczanie domowe staje się coraz bardziej powszechną praktyką (w roku tym obejmowało już 12% populacji amerykańskich uczniów) i dotyczy nie tylko dzieci z rodzin o radykalnych poglądach kulturalnych, czy religijnych<sup>182</sup>. Te same badania wykazały, że dzieci uczące się w domu nie osiągają gorszych wyników, niż te uczęszczające do szkół, co więcej częściej wygrywają różnego rodzaju rankingi.

Tematem często podnoszonym w kwestii rozszerzającego się kręgu homeschooling jest zagadnienie socjalizacji objętych nim dzieci. Tzw. *s-question* staje się głównym zarzutem dla nauczania domowego. Wskazuje się bowiem na brak możliwości kontaktu z rówieśnikami, czy funkcjonowania w instytucjonalnym świecie. Okazuje się jednak, że nie ma żadnych wyników badań, które potwierdzałyby takie zarzuty, istnieje za to wiele przykładów dzieci kształconych w domach, które osiągnęły znaczące sukcesy życiowe, zaś badania prowadzone przez niektóre ośrodki uniwersyteckie doprowadziły do tego, że preferują one studentów, którzy podlegali takiej właśnie formie edukacji<sup>183</sup>. Prowadzone w USA badania wykazały, że nauczanie domowe sprzyja osiągnięciom dydaktycznym, rozwojowi emocjonalnemu oraz zaangażowaniu obywatelskiemu podlegających mu dzieci<sup>184</sup>.

Wydaje się, że taka forma edukacji stanowi zatem najlepszą alternatywę dla klasycznego nauczania szkolnego. Jednocześnie jednak pozostają aktualne pytania o stan przygotowania przeciętnego rodzica do pełnienia całkowitej pieczy nad przebiegiem procesu edukacyjnego dziecka, wyrażający się nie tylko w posiadanej wiedzy i umiejętnościach pedagogicznych, merytorycznych i metodycznych, ale również w fakcie, iż homeschooling oznacza bardzo wąski zakres osób znających sytuację edukacyjną dziecka, co w razie jakichkolwiek niepokojących sygnałów może stanowić duże utrudnienie dla prawidłowego przebiegu nauczania dziecka.

---

<sup>181</sup> Tamże, s. 3.

<sup>182</sup> Tamże, s. 2.

<sup>183</sup> Tamże, s. 5-10.

<sup>184</sup> Tamże, s. 12.



Warto zauważyć, że współczesna edukacja nie ma granic, nie tylko ze względu na swą ekspansję przestrzenną, czy personalną. Równocześnie z nimi odbywa się ciągle redefiniowanie kształtu nauczania. Wraz z duchem czasu przekształcają się treści nauczania oraz metody, jakimi się ono odbywa. Jedną z ciekawszych form tego typu otwarcia się szkoły jest edukacja przez rozrywkę multimedialną.

Nurt ten pojawił się wraz z rozwojem technologicznym i jest sposobem wyjścia naprzeciw oczekiwaniom współczesnego młodego pokolenia, które wzrasta w otoczeniu sprzętów multimedialnych i to za ich pomocą najczęściej zdobywa nową wiedzę czy umiejętności. Jednocześnie, zawarta w nazwie *rozrywka*, sugeruje utożsamienie procesu edukacyjnego z zabawą, wpisując się tym samym w charakterystyczny dla współczesności swoisty kult ludyczny.

Elementy *edutainment* są stosowane powszechnie zarówno w szkolnictwie powszechnym, jak i alternatywnym. Idea ograniczenia edukacji jedynie do zabawy, a procesu zdobywania wiedzy i umiejętności – jedynie do kontaktu ze sprzętem multimedialnym, wydaje się jednak niebezpieczna. Spojrzenie takie zdaje się silnie redukować możliwości drżące w kontaktach międzyludzkich oraz doświadczeniach empirycznych otaczającego świata.

## **2.2 Społeczne i polityczno-prawne uwarunkowania stanu oświaty w Polsce**

Z pewnością rosnąca liczba alternatywnych form nauczania w innych krajach, widoczna jest również w Polsce po okresie transformacji przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Szkolnictwo to nie posiada jednak jeszcze takich tradycji, jak w krajach Europy Zachodniej czy USA. Dlatego też w Polsce wciąż pozostaje ono w oczach znaczącej części społeczeństwa formą edukacyjnego *snobizmu* i jest pomijane również w niektórych rozwiązaniach prawnych (przykładem może być omówiona w kolejnym podrozdziale Karta Nauczyciela, która obejmuje jedynie nauczycieli szkolnictwa publicznego). Tymczasem społeczne i polityczno-prawne uwarunkowania funkcjonowania systemu oświaty stanowią niezwykle istotne zagadnienie. To one bowiem wpływają na konstituowanie się instytucji edukacyjnych oraz kształtu realizowanych w nich działań

---

<sup>185</sup> J.Z. Górniewicz: *Edukacja przez rozrywkę multimedialną*, [w:] *Encyklopedia...* dz. cyt., s. 963-965.

oświatowych. Dlatego też w tym miejscu warto bliżej przyjrzeć się aktualnym warunkom społeczno-polityczno-prawnym funkcjonowania polskiego szkolnictwa. Jest to zagadnienie o tyle istotne, w obliczu poruszanej niniejszej dysertacji tematyki, że jakiegokolwiek zmiany na polu działań placówek edukacyjnych są i muszą być dostosowane do panującego klimatu społeczno-prawnego, bądź też owe uwarunkowania muszą najpierw ulec przemianom.

### **2.2.1 Powszechny obraz szkoły w społeczeństwie polskim**

Edukacja w takim kształcie podlega oczywiście prawom rynku ekonomicznego i ulega wpływom współczesnej kultury masowej. Poddawanie szkolnictwa prawom wolnorynkowym kształtuje w oświacie techniczne podejście do kształcenia, które okazuje się być nieskuteczne, gdyż funkcjonujących w nim wychowawców i wychowanków zmusza do kalkulowania zgodności życia z podanym jego modelem.

Wychowanie, którego miarą jest obiektywna skuteczność, zmusza do orientowania się na *produkty*, z których ktoś będzie rozliczał<sup>186</sup>. Jednak badania porównawcze wykazały, że zastosowanie takiego modelu nie przyczynia się do polepszenia wyników osiągniętych przez uczniów<sup>187</sup>. Przeniknięcie do instytucji edukacyjnych myślenia rankingowego, mierzalności efektów wychowania potwierdza spostrzeżenie A. Giddensa, który zauważa, iż następuje coraz większe regulowanie życia społecznego. Coraz bardziej reguluje się też pracę szkół, próbując ująć ich pracę w sposób mierzalny i porównywalny. Socjolog zauważa jednak, że tendencja ta nie jest właściwa i postuluje demokratyzację demokracji, a więc uwolnienie życia od zbyt wielu regulacji społecznych<sup>188</sup>. Dodatkowym niebezpieczeństwem staje się *przeciętność*, promowana jako wartość w imię egalitaryzmu<sup>189</sup>.

Z jednej strony poddawana schematyzacji i technizacji edukacja, z drugiej gubi się w nurcie leseferyzmu. Często zdarza się, szczególnie w krajach wysoko rozwiniętych, że uprzywilejowane grupy społeczne umieszczają swe dzieci w sobie tylko dostępnych szkołach, stanowiących swoiste enklawy, rezerwujących optymalną edukację jedynie dla wybranych. Państwo natomiast zadowala się mnożeniem szkolnych niepowodzeń i trudności oraz masową produkcją świadectw i dyplomów zdewaluowanych na rynku pracy

---

<sup>186</sup> B. Śliwerski: *Komu służą rankingi oświatowe? Współczesny dyskurs o rywalizacji w edukacji*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, Kowalski M., Pawlak A., Farmuła-Jurczak A. (red.), IMPULS, Kraków 2010, s. 27.

<sup>187</sup> Tamże.

<sup>188</sup> A. Giddens: *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, tłum H. Jankowska, wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1999, s. 66.

<sup>189</sup> S. Wlazło: *Nieunikiona konieczność zmian*, [w:] *Gazeta Szkolna* nr 3/2005, s. 9.

ze względu na opisany powyżej edukacyjny dualizm<sup>190</sup>. Sytuacja ta wiąże się z faktem, iż edukacja stanowi element socjalizacji wtórnej polegającej na nabyciu takiej wiedzy, którą definiuje się instytucjonalnie, to zaś wiąże się z wymuszaniem określonych technik pedagogicznych, włączających jednostkę w system, nie zaś rozwijających jej podmiotowość i kompetencje do inicjatywy czy autonomii. A. Nalaskowski zauważa wręcz, że nie można już szukać w edukacji wspólnoty. Tymczasem to właśnie taka koncepcja jest dziś obecna w dyskursie na temat relacji w edukacji<sup>191</sup>. Koncepcja organizacji uczącej się przenika bowiem na grunt instytucji oświatowych<sup>192</sup>, nazywając społeczność skupioną wokół szkoły wspólnotą uczącą się. Natomiast A. Nalaskowski określa edukację mianem obszaru ścierania się 3 egoizmów: rodziców, uczniów i nauczycieli. Zarzuca on zarówno rodzicom, jak i nauczycielom, że zapomnieli oni, iż fundament ich relacji stanowi zawsze dobro dziecka i jego rozwój<sup>193</sup>.

Ponadto, wspomniany autor zauważa, że *współczesna demokracja, rozumiana bardziej jako prawo do bycia w opozycji, aniżeli chęć podejmowania decyzji i wiążącej się z nimi odpowiedzialności, wdarła się do zinstytucjonalizowanej edukacji, która nie potrafi się przed nią obronić, gdyż nie posiada własnej tożsamości, idei*<sup>194</sup>. Doprowadza to do efektywnego paraliżu szkoły i pozbawiania jej poczucia odpowiedzialności. Nauczyciele stali się pasywni, pozbawieni inicjatywy, wykonujący zadania i podlegający kontroli, a bierność tę przekazują uczniom<sup>195</sup>. Postawa bierności i jednoczesnego podlegania kontroli zewnętrznej wiąże się z ukrytym celem zachowania zewnętrznie pozytywnego obrazu. Oznacza to, że we współczesnej polskiej szkole przypisuje się nauczycielowi częste bagatelizowanie problemu ucznia, do czasu kiedy nie stanie się on problemem nauczyciela<sup>196</sup>.

Z przywiązywaniem coraz większej wagi do stwarzania optymalnych warunków rozwoju edukacyjnego dzieci wiąże się pojawienie się na scenie edukacyjnej tzw. rodziców klasy średniej, którzy ogromne znaczenie przyznają wykształceniu swoich dzieci. Powoduje

---

<sup>190</sup> F. Mayor, J. Bindem, *Przyszłość świata*, wyd. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 14.

<sup>191</sup> Por.: S. Hart: *Prawa dzieci w edukacji*, GWP, Gdańsk 2006.

<sup>192</sup> G. Mazurkiewicz: *Teoria ewolucji. Od uczących się jednostek do uczącej się wspólnoty*, [w:] *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*, Mazurkiewicz G.(red.), Wyd. UJ, Warszawa-Kraków 2015, s. 21.

<sup>193</sup> W. Segiet: *O związku edukacji...* dz. cyt., s. 86-87.

<sup>194</sup> A. Nalaskowski: *Traps of educational democracy*, [w:] *Dilemmas of education. The Social and Political Context of Educational Change in Post-Communist Poland*, Górnikowska-Zwolak E., Marzec D. K., Radziejewicz-Winnicki A. (red.), wyd. "Śląsk", Katowice 2000, s. 50-51.

<sup>195</sup> Por. P. Kowolik: *The Dilemma of Educational Transformations in Poland*, [w:] *Educational Strategies in Post-Communist Poland: curriculum research and curriculum politics (chosen conceptions)*, Radziejewicz-Winnicki A. (red.), wyd. UŚ, Katowice 2001, s. 68.

<sup>196</sup> E. Muszyńska: *Ekstremalne zachowania uczniów*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna...* dz. cyt., s. 134.

to pojawienie się nowego modelu edukacji, który opiera się na wyniesionym z rodziny kapitale kulturowym i statusowym. Model ten jest jednak dostępny tylko dla pewnej grupy dzieci pochodzących z pełnych rodzin, wykształconych, zamożnych, mających możliwości inwestowania w edukację, budujących dobre relacje w rodzinie, gdzie rodzice wspierają swoje dzieci w ich indywidualnych wyborach zawodowych i życiowych<sup>197</sup>. Sytuacja taka prowadzi do powstawania tzw. klas rodzicielskiego wyboru – rodzice wybierają najlepsze miejsca edukacyjne dla swych dzieci, co w efekcie powoduje monopolizację najlepszych ścieżek edukacyjnych i społeczne zamknięcie pewnych grup. Zdaniem T. Szkudlarka są to miejsca, które zostają zdominowane przez edukacyjny kapitalizm, w których przejawia się kształcenie jedynie dla rywalizacji i osiągnięć osobistych<sup>198</sup>. Sytuacja inflacji na giełdzie dyplomów sprawia, iż do niedawna promowaną ideę merytokracji zastępuje swoista ideologia „rodzicokracji”. Często bowiem to rodzice, dzięki swoim możliwościom finansowym, układom, czy mądrości życiowej, bardziej aniżeli dyplom, determinują kształt przyszłości swoich dzieci<sup>199</sup>.

W tym miejscu podkreślić należy, że nader często poruszana jest tematyka edukacyjnych paradoksów nierówności w odniesieniu do dydaktycznych szans czy porażek dzieci i młodzieży, do *papierkowego* poziomu wykształcenia, czy też możliwości rozwoju kariery zawodowej. Pomijana jest natomiast obszerna gałąź procesu edukacyjnego, jaką obok dydaktyki stanowi wychowanie. Zastanawiający jest również fakt, że często postuluje się wyrównywanie nierówności edukacyjnych, płynących z różnorodności środowisk wychowawczych, dzięki udziałowi pozostałej części społeczeństwa, poprzez kompensację braków w rodzinie. I choć jest to bardziej obciążające zarówno dla społeczeństwa jak i poszczególnych jednostek, to jednak wybiera się tę formę walki z nierównością środowiskową, zamiast skierowania poszukiwań rozwiązania w kierunku wspierania rodzin w tworzeniu środowiska zdrowego, wydolnego finansowo itp., co bez wątpienia przełożyłoby się na zmniejszenie środowiskowych nierówności w obszarze edukacji.

Jednocześnie warte uwagi jest ostrzeżenie, by w afirmacji walki z nierównością wystrzegać się popadania w tendencję zmierzającą do promowania przeciętności, czy wręcz bylejakości<sup>200</sup>. Coraz częściej bowiem, szkoła, która powołana została, by służyć społeczeństwu poprzez kształtowanie go, bycie bodźcem zmian ku lepszemu, sprowadza

---

<sup>197</sup> W. Segiet: *O związku edukacji z rodziną...* dz. cyt., s. 80.

<sup>198</sup> Tamże.

<sup>199</sup> Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Gmerek T. (red.), Poznań 2003, s. 98-99.

<sup>200</sup> D. Bell: *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, tłum. S. Amsterdamski, PWN, Warszawa 1998, s. 295-305.

swoją społeczną służbę do aspołecznych celów, wspierając rozwój indywidualizmu, rywalizacji czy infantylnej podmiotowości<sup>201</sup>. Sytuacja ta, w której szkoła nie odpowiada na rzeczywiste potrzeby społeczne, wiąże się z panującym aktualnie niejasnym rozumieniem indywidualizmu i podmiotowości, w rzeczywistości przeciwstawiając je wspólnotowości i społeczności<sup>202</sup>.

Nie chcąc doprowadzić do tak skrajnie niepokojących, niebezpiecznych dla dzieci sytuacji w codziennej rzeczywistości polskiej szkoły, należy zadać sobie pytanie, w jaki sposób z każdej szkoły, nie tylko tej elitarnej, stworzyć miejsce sprzyjające optymalnemu rozwojowi młodego pokolenia. Wydaje się, że jej rozwiązaniem mogłoby być wprowadzenie większej kontroli podmiotów bliższych procesowi edukacyjnemu (np. większa decyzyjność rodziców w kwestiach związanych z funkcjonowaniem szkoły ich dzieci). Niestety, nadal panuje wśród Polaków przekonanie, że alternatywne wobec publicznych szkoły są podejrzane i należy się ich strzec<sup>203</sup>. Zagadnienie to zdaje się być jednak bardzo istotne, gdyż to oświata i szkolnictwo stanowią wartości jako elementy kultury narodowej, zapewniają utrzymanie jej ciągłości i trwałości. Kreowana przez nauczycieli jakość kształcenia i wychowania decyduje zatem o trwaniu i rozwoju narodu<sup>204</sup>.

Stanowiące podstawę współczesnej edukacji cele, takie jak zdobywanie wiedzy i umiejętności oraz gotowość do podejmowania działania i zdolność do współżycia społecznego<sup>205</sup>, wyznaczają drogę edukacji coraz bardziej otwartej, zmierzającej do „edukacji bez granic”. Połączenie tychże celów z założeniami personalistycznymi, prowadzi do wniosków, że każdy człowiek ma prawo definiować i modyfikować własną ścieżkę edukacyjną i realizować owo prawo bez żadnych utrudnień czy ograniczeń ze strony państwa, będącego na służbie społeczeństwa. Edukacja bez granic oznacza zatem skierowanie działań instytucji edukacyjnych na rozwiązania prorodzinne, jako że rodzina stanowi pierwsze miejsce, w którym zapadają decyzje edukacyjne nieraz determinujące całe dalsze życie jednostki<sup>206</sup>.

---

<sup>201</sup> Por. A. Pawlak: *Indywidualizm i podmiotowość w przestrzeni edukacyjnej w kontekście teorii „społeczeństwa ryzyka”*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna...* dz. cyt., s. 81.

<sup>202</sup> Tamże, s. 87.

<sup>203</sup> A. Nałaskowski: *Traps of educational democracy...* dz. cyt., s. 50-51.

<sup>204</sup> B. Śliwerski: *Komu służą rankingi oświatowe? Współczesny dyskurs o rywalizacji w edukacji*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna ...* dz. cyt., s. 35.

<sup>205</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego, załącznik do Rozporządzenia*; źródło: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/1c.pdf> (dostęp: 23.02.2017).

<sup>206</sup> W. Segiet: *O związku edukacji...* dz. cyt., s. 47-48.

### 2.2.2 Współczesna oświata w Polsce w ujęciu polityczno-prawnym

W celu przybliżenia stanu dzisiejszej edukacji w Polsce, nie sposób nie przywołać polityczno-prawnych uwarunkowań, które wywierają silny wpływ na kształt i charakter oświaty nie tylko w sektorze publicznym.

Współcześnie w Polsce edukacja dzieci złożona została w ręce instytucji funkcjonujących w dwóch rozdzielnych pionach: publicznym i niepublicznym. Obydwa jednak podlegają zarządzeniom i kontroli Ministerstwa Edukacji<sup>207</sup>. Możliwe jest paralelne funkcjonowanie dziecka w obu filarach, co jednak zawsze wiąże się z wysiłkiem ze strony rodziny.

Po 1989 roku doszło do „zmiksowania” polskiej rzeczywistości edukacyjnej z rzeczywistością rynkową, ekonomiczną. Pojawiały się sygnały, że uwarunkowania społeczno-ekonomiczne rozwijającego się społeczeństwa, nie oznaczają lepszego traktowania jednostki ludzkiej w rozwoju edukacyjnym. Przeciwnie, większość socjologicznych i pedagogicznych teorii ukazuje szkołę jako źródło reprodukcji społecznych trudności takich, jak dominacja, stratyfikacja społeczna czy biurokracja<sup>208</sup>. Pomimo rozwijającego się sektora prywatnego w oświacie, edukacja staje się taką praktyką społeczną, która w znacznej mierze jest zinstytucjonalizowana, reglamentowana, uregulowana formalnie i prawnie, a jednocześnie realizuje intencje jej dysponenta, którym jest społeczeństwo rozumiane tożsamo z osobami sprawującymi władzę w państwie<sup>209</sup>. Można więc powiedzieć, że proces edukacyjny we współczesnych krajach wysoko rozwiniętych i rozwijających się<sup>210</sup> jest objęty inicjatywą i nadzorem państwa, co jednak wiąże się z tym, iż jest przez owo państwo ograniczony i niejednokrotnie ukierunkowany na priorytety grup osób aktualnie sprawujących władzę.

Od czasu reformacji w 1989 r. zaszły w polskim systemie edukacyjnym zmiany, zarówno strukturalne, jak i jakościowe. Należy podkreślić, że wszelkie reformy edukacyjne w postkomunistycznej Polsce cechowały dylematy – z jednej strony zauważalna była bowiem chęć odchodzenia od przeszłości, z drugiej jednak – konieczność zachowania stabilności. Ponadto panująca w rodzimej oświacie hierarchiczność zarządzania, sięgająca XIX wieku,

---

<sup>207</sup> *The system of Education in Poland*, EURYDICE FRSE, Warszawa 2012, s. 12.

<sup>208</sup> E. Górnikowska-Zwolak, D.K. Marzec, A.Radziejewicz-Winnicki: *Introduction*, [w:] *Dilemmas of education...* dz. cyt., s. 7.

<sup>209</sup> W. Segiet: *O związku edukacji ...* dz. cyt., s. 52.

<sup>210</sup> W grupie tychże państw znajduje się aktualnie również Polska.

sprawiła, że wszelkie formy samorządności powoływano odgórnie<sup>211</sup>. Dostrzec można jednak pewne zmiany, jakie zaszły w tym zakresie, wśród nich B. Śliwerski wymienia trzy fundamentalne<sup>212</sup>:

1. Zmniejszenie monopolu państwa w zakresie edukacji powszechnej.
2. Przyznanie uczniom/rodzicom praw do decyzji odnośnie wyboru placówki edukacyjnej.
3. Częściowa decentralizacja systemu w obszarze kierownictwa i zarządzania.

Zmiany te sprawiły, że po raz pierwszy w Polsce uwarunkowania formalno-prawne sprzyjały uspołecznieniu placówek oświatowych. Niestety upolitycznienie sektora edukacyjnego sprawiło, że projekty działań w tym obszarze spotykały się z oporem lub wręcz sabotażem ze strony polityków różnych opcji, bądź nauczycieli zrzeszonych w związkach zawodowych obarczonych politycznymi koneksjami<sup>213</sup>.

Pomimo, iż nawołuje się do ostatecznego zerwania polskiej szkoły z odziedziczoną po komunistycznym systemie tendencją do traktowania ucznia, jako materiału poddawanego manipulacji czy indoktrynacji, zaś nauczyciela jako ubezwłasnowolnionego realizatora odgórnych zaleceń różnorodnych decydentów<sup>214</sup>, nadal mamy do czynienia z sytuacją, w której przemiany oświatowe nie osiągają satysfakcjonującego efektu.

B. Śliwerski wyróżnił trzy fazy tychże przemian:

1. Lata 1980-1992 – faza buntu i oporu, charakteryzująca się demokracją, pluralizmem i otwartością.
2. Lata 1992-1997 – faza opóźniająca i ograniczająca demokratyzację systemu.
3. Lata 1998-2015 – faza pozorowanej demokracji i etatystycznej polityki oświatowej.

Ze względu na tematykę niniejszej dysertacji warto omówić szerzej ostatnią, trwającą aktualnie wyróżnioną fazą.

Faza pozorowanej demokracji w edukacji oznacza niemal całkowite podporządkowanie sektora oświatowego interesom aktualnie rządzącej partii politycznej. Poprzez kontrolę nad uczniami rządzący utrzymują bowiem również kontrolę nad ich rodzicami, a zatem – z politycznego punktu widzenia – uspołeczniające zmiany w tym obszarze wydają się być irracjonalne. Ze względu jednak na społeczne oczekiwania,

---

<sup>211</sup> B. Śliwerski: *Racjonalność pedagogiczna polskiej polityki oświatowej w latach 1989-2014*, [w:] *Racjonalność procesu kształcenia. T1: Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, IMPULS, Kraków 2015, s. 155.

<sup>212</sup> Tamże, s. 159.

<sup>213</sup> Tamże.

<sup>214</sup> M. Śnieżyński: *Dialog edukacyjny*, WNPAT, Kraków 2001, s. 406.

pozorowane są takie przemiany w systemie oświaty, które noszą znamiona „szkoły bardziej przyjaznej dla uczniów i ich rodziców”<sup>215</sup>.

W konsekwencji mamy dziś do czynienia z sytuacją, że od 1993 r. żaden obóz rządzący nie przeprowadził reformy ustrojowej oświaty (jako dopełnienia reformy administracyjnej), która czyniłaby system edukacyjny bardziej demokratyczny. Skutkiem czego, w dzisiejszej Polsce występują takie negatywne zjawiska, jak:

-dualistyczna administracja publiczna,

-jedynie częściowa decentralizacja oświaty wywołująca konflikt pomiędzy samorządami a rządem,

-niewielkie znaczenie subsydiarności i kompetencji w zarządzaniu oświatą (na rzecz etatyzmu)<sup>216</sup>.

Taki kształt oświaty sprawia, że wszelkie proponowane zmiany narzucane są odgórnie, w formie przymusu prawnego, co owocuje ich małą skutecznością. Wydaje się bowiem, że zmiany mają charakter nie tyle pedagogiczny, co polityczny. Nauczyciele zaś (jak również środowiska pozaoświatowe) pozostają w opozycji wobec tego, co jest im z góry narzucane, ponadto niepoparte dobrem w rozumieniu pedagogicznym, a jedynie politycznym<sup>217</sup>. Już bowiem w latach 70-tych ubiegłego wieku szwedzki psycholog i pedagog T. Husen zauważył, że pedagogiczne zmiany nowatorskie i twórcze powinny być wprowadzane na zasadzie dowolności i oddolności. Narzucane reformy powodują bowiem opory wśród tych, którzy mają je realizować<sup>218</sup>.

Trzeba zaznaczyć, że w chwili pisania niniejszej dysertacji trwa próba wprowadzenia kolejnej reformy oświaty. Towarzyszą temu silne emocje społeczne i zgodnie z opisanymi w tym rozdziale tendencjami ma ona swych zwolenników jak i przeciwników zarówno w kręgach politycznych, naukowych, jak i pedagogicznych. Trudno jednak już teraz oceniać, czy zaistniała jeszcze reformę. W oparciu o liczne doniesienia zarówno oficjalnie przekazywane przez Ministerstwo, jak i medialne, można podejrzewać jednak, że nacechowana jest ona podobnie jak poprzednie reformy, upolitycznieniem oraz nikłym wpływem środowiska nauczycielskiego na jej kształt.

M. Śnieżyński zauważa, że dotychczasowe reformy systemu edukacyjnego w Polsce objęły jedynie zmiany o charakterze strukturalno-organizacyjnym, które zewnętrznie

---

<sup>215</sup> B. Śliwerski: *Racjonalność pedagogiczna...* dz. cyt., s. 198-200.

<sup>216</sup> Tamże, s. 200-202.

<sup>217</sup> Tamże, s. 202-203.

<sup>218</sup> T. Husen: *O potrzebie umacniania postaw nowatorskich*, przeł. J. Sadowska [w:] *Oświata i wychowanie w toku przemian*, Mońka-Stanikowa A. (red.), PWN, Warszawa 1979, s. 345.



dokonały zmiany na wszystkich poziomach edukacji. Podkreśla on jednak, że nawet najlepsze zmiany o takim charakterze nie są w stanie przemienić oblicza edukacji tak długo, jak długo niezreformowani pozostają wciąż jeszcze kluczowi w sektorze oświatowym ludzie – nauczyciele<sup>219</sup>.

Ponadto, w polskiej rzeczywistości brak cech świadomości, że reforma edukacji nie może się *odbyć*, lecz powinna się *odbywać*. Jak zauważył T. Husen reforma oświaty powinna się toczyć<sup>220</sup>. Edukacja jest bowiem dziedziną nieustannie podlegającą zmianom<sup>221</sup>.

W raporcie PAN, dotyczącym prognozy stanu polskiej oświaty zawarto ostrzeżenia m.in. przed takim niebezpieczeństwem jak imitacyjność innowacji zabijająca prawdziwą twórczość lokalną<sup>222</sup>. Wydaje się więc, że sytuacja polskiej oświaty nie ma szans na prawdziwą przemianę tak długo, jak długo wartości polityczne będą stały ponad wartościami społecznymi. Dopiero prawdziwa decentralizacja i oddanie kontroli nad kształtem procesu edukacyjnego środowisku lokalnemu, mogą autentycznie otworzyć polską szkołę na zmiany.

W tej sytuacji, pojawia się nowa przestrzeń dla rodziców, którzy jako lokalni działacze na rzecz edukacji, mogliby przejąć odpowiedzialność za jej kształt. Jednocześnie stawiane jest zadanie politykom, by zechcieli oni porzucić uznawany dotychczas prymat polityki nad pedagogiką. Wymaga to etyczności osób sprawujących władzę w państwie, a także ich otwartości na możliwość złożenia swych kompetencji w ręce innych organów<sup>223</sup>.

Zaznaczyć należy sprawę oczywistą, aczkolwiek niejednokrotnie pomijaną w różnego rodzaju dywagacjach. Otóż podkreślić trzeba, że szkolny system edukacyjny nie jest tworem naturalnym. Jest to środowisko wtórne, utworzone sztucznie przez społeczeństwo. Każdy zaś ze sposobów kształcenia dzieci w ramach instytucji innej niż naturalna, jest jedynie próbą zapewnienia im miejsca jak najlepiej sprzyjającego rozwojowi, zawsze ma jednak strony negatywne, gdyż nie jest miejscem, w którym dziecko funkcjonuje w sposób naturalny. Z powyższym faktem wiąże się kwestia zaangażowania przez instytucje szkolne rodziny w edukację dzieci. Rodzina bowiem stanowi naturalne miejsce rozwoju dziecka. Jednocześnie wśród celów placówek edukacyjnych znajduje się wspieranie rodziny w pełnieniu jej funkcji, gdyż to ona stanowić powinna najbardziej optymalne dla dziecka miejsce rozwoju.

---

<sup>219</sup> M. Śnieżyński: *Dialog edukacyjny...* dz. cyt., s. 3.

<sup>220</sup> T. Husen, *Oświata i wychowanie w roku 2000*, PWN, Warszawa 1974., s. 13.

<sup>221</sup> K. Denek: *Ustawiczność reformowania edukacji*, [w:] *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, Moroz H. (red.), Kraków 2008, s. 32.

<sup>222</sup> Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”: *Polska 2050*, PAN, Warszawa 2011, s. 72.

<sup>223</sup> Przykładem mogłaby być postulowana przez W. Kojasa Krajowa Rada Edukacji – ciało eksperckie mające realny wpływ na kształt polityki oświatowej w Polsce (zob. W. Kojas: *Zagrożenia i szanse systemów edukacji*, [w:] *Problemy doskonalenia systemu...* dz. cyt., s. 70).

Obowiązujące w ostatnich latach podstawy programowe kształcenia ogólnego zwracają uwagę na trójpodmiotowość procesu edukacyjnego, ukazując, iż edukacja, w tym przede wszystkim wychowanie, stanowi zadanie wspólne rodziny i szkoły. Rodzice posiadają w nim pierwszeństwo, jako pierwsi nauczyciele dzieci<sup>224</sup>.

### 2.2.3 System edukacyjny w Polsce

Podstawę systemu edukacyjnego<sup>225</sup> w Polsce stanowi trzyszczeblowe szkolnictwo<sup>226</sup>. W przeciwieństwie do wielu innych, państwo polskie od niedawna wprowadziło obowiązkową edukację swych najmłodszych obywateli od *zerówki*, która stanowi niejako *intro* sześciolatniej<sup>227</sup> szkoły podstawowej. Absolwent podstawówki wędruje do krytykowanego przez wiele środowisk gimnazjum<sup>228</sup>, które opuszcza zaledwie po trzech latach, by trafić znów do trzyletniego liceum ogólnokształcącego<sup>229</sup>, bądź też szkoły zawodowej, czy technikum<sup>230</sup>. Omawiany tu system szkolnictwa nie obejmuje szkolnictwa wyższego, które podlega odrębnemu resortowi i rządzi się odmiennymi prawami, podlegają mu zaś osoby dorosłe, które nie znajdują się w obszarze tematycznym niniejszej dysertacji.

Wszystkie wymienione etapy edukacji dzieci mogą odbywać w placówkach publicznych, jak i niepublicznych<sup>231</sup>. Osobnym tematem pozostaje kwestia zajęć pozaszkolnych, odbywających się w przeróżnych instytucjach kulturalnych i edukacyjnych, nie odpowiadających bezpośrednio za podstawowe wykształcenie swoich podopiecznych.

Proces edukacyjny na poszczególnych etapach różni się nie tylko zawartością merytoryczną przekazywanych treści, liczbą i rodzajem odbywanych obowiązkowo zajęć czy sposobem weryfikacji stawianych uczniowi wymagań. Wraz ze zmianą szczebla edukacji zmienia się także udział w procesie uczenia (zarówno nauczania jak i uczenia się) poszczególnych zaangażowanych weń podmiotów.

Podkreślić należy, że sytuacja pomiędzy poszczególnymi placówkami reprezentującymi ten sam poziom edukacji różni się znacząco, zwłaszcza pomiędzy

---

<sup>224</sup> Por. B. Wolny: *Edukacja dla zdrowia (o zdrowiu) ucznia*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna...* dz. cyt., s. 94.

<sup>225</sup> Podczas gdy kończę pisanie niniejszej dysertacji, odbywa się właśnie w Polsce dyskusja nad wprowadzoną reformą oświatową przywracającą szkolnictwo dwustopniowe oraz wprowadzającą nową podstawę programową, w tej części pracy odnoszę się jednak do wciąż jeszcze obowiązujących przepisów sprzed wprowadzanej reformy (stan na 5.05.17).

<sup>226</sup> *Ustawa o systemie oświaty*, Art. 9 (stan na: 25.04.17).

<sup>227</sup> Zgodnie z najnowszą reformą nauka w szkole podstawowej zostanie wydłużona do 8 lat.

<sup>228</sup> Zgodnie z najnowszą reformą gimnazjum ma zostać zlikwidowane.

<sup>229</sup> Zgodnie z najnowszą reformą nauka w liceum ogólnokształcącym ma zostać wydłużona do 4 lat.

<sup>230</sup> Zgodnie z najnowszą reformą nauka w technikum ma być wydłużona do 5 lat.

<sup>231</sup> *Ustawa o systemie oświaty*, Art. 5 (stan na: 25.04.17).

wspomnianymi wcześniej sektorami publicznym i prywatnym. Można jednak zauważyć pewne ogólne tendencje charakterystyczne dla większości szkół danego szczebla.

Szkoła podstawowa to czas, w którym dziecko w obszarze swej edukacji pozostaje pod niemal nieograniczonym wpływem rodziców i nauczycieli. W gimnazjum nastaje era *wyrównania szans*, kiedy to dziecko zaczyna domagać się swoich praw, wrywając swoją część z puli rodziców, wciąż jednak pozostając pod dużym wpływem nauczycieli. Szkoła ponadgimnazjalna charakteryzuje się największą wolnością ucznia w zakresie decydowania o własnej ścieżce edukacyjnej. Rodzice i nauczyciele nie pozostają jednak bez głosu. W zależności od przebiegu wcześniejszego procesu wychowawczego głos ten może wynikać z autorytetu, jaki poszczególni dorośli wypracowali u dorastających dzieci. W innym razie zdanie nauczycieli pozostaje znaczące dzięki władzy *oceniania i promocji*, rodziców zaś - dzięki władzy *posiadania środków finansowych*.

Sytuacja taka wydaje się być uzasadniona zmieniającym się wiekiem uczniów uczęszczających do danych szkół. Oczywistym także wydaje się fakt, że nauczyciele decydują o formie i treściach kształcenia. Do rodziców zaś należy decydowanie o rodzajach placówek, do których uczęszczają ich dzieci oraz dbanie o to, by dzieci te realizowały zaprojektowaną przez nauczycieli wizję rozwoju dydaktyczno-wychowawczego.

Jednocześnie jednak, opisana powyżej charakterystyka wpływu poszczególnych podmiotów na kształt edukacji młodego pokolenia, prowokuje pytanie: czy pozostaje ona w zgodności z prawem rodziców do bycia pierwszymi<sup>232</sup> wychowawcami swych dzieci i prawem rodziny do bycia pierwszym środowiskiem wychowawczym swoich członków?

Specyfika większości placówek edukacyjnych sprowadza rolę rodziców swoich uczniów do pełnienia funkcji żandarmów - ich celem jest dopilnowanie, by dziecko nie zboczyło z *dobrej edukacyjnej drogi*. Jeśli sytuacja finansowa i/lub miejsce zamieszkania są sprzyjające niektórym z rodziców mogą jeszcze podjąć się roli wyborcy - do nich należy wybór placówki dla dziecka, rzadko jednak mają realny wpływ na to, co placówka ta *zrobi z ich dzieckiem*.

#### **2.2.4 Odpowiedzialność za kształt procesu edukacyjnego polskich dzieci**

Na kim zatem spoczywa odpowiedzialność za kształt edukacji młodego pokolenia? Zdawałoby się, że odpowiedzialność owa powinna być proporcjonalna do poziomu decyzyjności. W obliczu omówionych powyżej ról pełnionych przez poszczególne podmioty

---

<sup>232</sup> W sensie nie tylko chronologicznym, ale i hierarchicznym.

na kolejnych szczeblach drogi edukacyjnej oznaczałoby to, że główną odpowiedzialność ponoszą nauczyciele, gdyż to oni z ramienia szkoły odpowiadają za wyznaczanie celów, kierunków rozwoju i wymagań. Oni też odpowiadają za formę realizacji tych założeń, do nich należy również weryfikacja i ocena postępów poczynionych przez podopiecznych. Rodzice dźwigają na sobie odpowiedzialność za pracę dziecka w domu, stwarzanie mu maksymalnie najlepszych warunków rozwoju, zapewnianie możliwości korzystania z różnych form edukacji pozaszkolnej oraz systematyczne monitorowanie osiągnięć dziecka w szkole. Najmniejszą odpowiedzialność za kształt swojego rozwoju edukacyjnego ponosi samo dziecko, posiada bowiem najmniejszy udział w projektowaniu swojej szkolnej drogi.

Sytuacja ta ukazuje, że edukacja dzieci w Polsce spoczywa w rękach systemu organizowanego i monitorowanego przez państwo, ograniczając w niej udział rodziców do pracy poza szkołą. Sam uczeń odpowiada przede wszystkim za wypełnianie zaprojektowanych przez innych celów dydaktycznych czy wychowawczych. Stan ten pozostaje nieuzasadniony wobec twierdzeń, że udział rodziców w procesie edukacyjnym dziecka stwarza dla niego bardziej optymalne szanse życiowe.

B. Śliwerski zauważa, że we współczesnym systemie szkolnictwa widoczny jest brak demokratyzacji, zaś coraz wyraźniej zaznacza się centralizacja i monopolizacja rozwiązań przez władzę<sup>233</sup>. Dotyczy to sytuacji po reformie oświaty, przeprowadzonej w Polsce w 1999 roku, mimo że w swych założeniach miała ona dawać więcej miejsca rodzicom do edukacji dzieci (rola nauczycieli miała być jedynie wspierająca) i to oni mieli ponosić odpowiedzialność za efekty wychowania. Okazało się jednak, że istnieje grupa rodziców, którzy nie chcą psuć dzieciom przyszłości, stają się przesadnie opiekuńczy i pozwalają się wykorzystywać swoim dzieciom<sup>234</sup>. Taka zaś postawa utrudnia realną obecność w procesie edukacyjnym dzieci, jest także unikaniem przejęcia odpowiedzialności, która obejmowałaby nie tylko kształtowanie procesu wychowania dziecka, ale również jego efekty.

Problem powyższy dostrzega E. Potulicka, która zachęca do postawienia sobie pytania: „Czy dostrzegamy w naszym kraju demokratycznie ugruntowaną kulturę odpowiedzialności za edukację?”<sup>235</sup>. Autorka pyta o taką odpowiedzialność, która zapewnia autonomię i zobowiązuje do wolności, a jednocześnie zachowuje integrację wszystkich zaangażowanych w nią podmiotów. W świetle opisaney wcześniej sytuacji dzisiejszego szkolnictwa w Polsce wydaje się, że odpowiedź na to pytanie pozostaje wciąż negatywna.

---

<sup>233</sup> B. Śliwerski: *Edukacja (w) polityce Polityka (w) edukacji*, IMPULS, Kraków 2015, .s. 26.

<sup>234</sup> K. Korab (oprac.) *Biblioteczka Reformy*, Zeszyt 13, MEN, Warszawa 1999, s. 53.

<sup>235</sup> M. Zahorska: *Edukacja drogą do marginalizacji?*, [w:]: *Sprostac zmianom. Szkice o powinnościach współczesnej socjologii*, Slana K., Seręga Z. (red.), wyd. Nomos, Kraków 2009, s. 196.

Odpowiedzialność raczej jest przerzucana, aniżeli przejmowana, a tym samym integracja podmiotów edukacji nie osiągnęła jeszcze poziomu, który służyłby lepszemu rozwojowi młodego pokolenia.

### 2.3 Miejsce nauczyciela w aktualnym kształcie polskiego szkolnictwa

Zgodnie z zaprezentowanym stanem polskiej oświaty rola nauczyciela w procesie edukacyjnym dzieci jest wciąż znacząca. Istotne jest jednak, jak miejsce to jest kształtowane przez regulacje prawne, a także oczekiwania i sądy społeczne.

Status prawny nauczyciela w Polsce od wielu lat określony jest przez podstawowy dokument, broniący skutecznie przez środowisko samych zainteresowanych, jakim jest Karta Nauczyciela z 1982 roku<sup>236</sup>. Zawarte w niej regulacje obejmują tylko pedagogów zatrudnionych w sektorze publicznym<sup>237</sup>, co sprawia, że praca w zawodzie wykonywanym w placówce publicznej i niepublicznej różni się znacznie w zakresie prawnych uwarunkowań. Mamy więc do czynienia z dualizmem sytuacji zawodowej nauczycieli w naszym kraju.

W pierwszym zdaniu Karty Nauczyciela czytamy:

*„Mając na względzie doniosłą rolę oświaty i wychowania w Rzeczypospolitej Polskiej, pragnąc dać wyraz szczególnej randze społecznej zawodu nauczyciela zgodnie z potrzebami i oczekiwaniami (...)”*

Biorąc pod uwagę datę powstania dokumentu oraz ówczesną sytuację polityczno-społeczną kraju, można podejrzewać, że akt ten powstał w celu udobruchania nauczycieli, jako istotnych członków systemu polityczno-społecznego (z naciskiem na pierwszy człon tego słowa). Wspomniana Ustawa reguluje kwestie związane z wykonywaniem zawodu: obowiązki nauczyciela, wymagania kwalifikacyjne, awans zawodowy, stosunek pracy (nawiązanie, rozwiązanie, zmiana), warunki pracy i wynagrodzenie, nagrody i odznaczenia, uprawnienia socjalne i urlopy, finansowanie doskonalenia zawodowego, ochronę zdrowia, odpowiedzialność dyscyplinarną i uprawnienia emerytalne<sup>238</sup>. Nauczyciele objęci Kartą Nauczyciela cieszą się wynikającymi z niej przywilejami, takimi jak np. mniejszy godzinowy wymiar pracy, więcej dni urlopu itp., dlatego też jest w ich interesie, by dokument ten

---

<sup>236</sup> Poza tą ustawą pracę nauczycieli reguluje szereg rozporządzeń i innych aktów prawnych na szczeblu ogólnokrajowym i lokalnym, a także odrębne przepisy wewnątrzszkolne.

<sup>237</sup> Ustawa Karta Nauczyciela, Art.1, stan na 17.05.2017.

<sup>238</sup> Ustawa Karta Nauczyciela, stan na 17.05.2017.

pozostał nadal obowiązujący. Należy zauważyć, że nie przyznaje on jednak nauczycielom znaczącego miejsca w procesie decyzyjnym dotyczącym kształtu edukacji. W swym ogólnym wydźwięku, traktuje ich raczej jako wykonawców ogólnych wytycznych, których praca jest oceniana<sup>239</sup>. Ocena ta przesycona jest formalizmem<sup>240</sup> i dokonywana nie tyle pod kątem realnej jakości wyrażonej w wynikach uczniów, co realizacji wyznaczonych punktów narzuconego wcześniej planu.

Nasuwa się pytanie, czy wobec licznych przemian, jakie miały miejsce od czasu powstania Karty Nauczyciela, zawód ten nadal zachowuje swą *szczególną rangę społeczną*. Otóż A. Nalaskowski wątpi w przyznawaną niegdyś wysoką pozycję szkoły w społeczeństwie. Zauważa on, że rodzice (stanowiący znaczną część ogółu społeczeństwa) są w stanie jedynie tolerować szkołę, a ci, którym realnie zależy na kształceniu dzieci szukają rozwiązań w szkolnictwie niepublicznym<sup>241</sup>. Wydaje się, że wraz ze spadkiem zaufania i szacunku społeczeństwa do instytucji edukacyjnych, mamy do czynienia z równoczesnym osłabieniem pozycji nauczyciela w odbiorze społecznym<sup>242</sup>. R. Muszkiet zwraca uwagę za S. Konarzewskim, że we współczesnym społeczeństwie z jednej strony wywyższa się abstrakcyjnego nauczyciela idealnego, z drugiej poniża się i krytykuje konkretnych wykonawców tego zawodu<sup>243</sup>.

Spadek ogólnego uznania w rzeczywistości społecznej dla roli nauczyciela, znajduje swoje odzwierciedlenie również w sektorze kształcenia przyszłych nauczycieli. Coraz częściej słyszane są głosy dyrektorów szkół, że wśród stosu CV nie są oni w stanie znaleźć pracownika o odpowiednich kwalifikacjach. Zauważa się, że zawód nauczyciela sam w sobie jest szlachetny, rzadko jednak nauczyciele *dorastają* do niego<sup>244</sup>. Słusznie zwraca uwagę T. Kautz, że obecnie rekrutacja do zawodu nauczyciela niejednokrotnie ma charakter spontaniczny i odbywa się raczej na zasadzie selekcji negatywnej<sup>245</sup>. Ponadto podkreśla on, że swoistą formą rekrutacji do zawodu powinna być rekrutacja na studia nauczycielskie<sup>246</sup>. Tymczasem mamy do czynienia z sytuacją, kiedy każdy student, który pomyślnie ukończy

---

<sup>239</sup> Ustawa Karta Nauczyciela, Art. 6, stan na 17.05.2017.

<sup>240</sup> T. Kautz: *Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945-2010*, [w:] Zeszyty Naukowe AMW, nr 2/2011, s. 198.

<sup>241</sup> A. Nalaskowski: *Edukacja, która nie chce przeminąć*, IMPULS, Kraków 1999, s. 37-46.

<sup>242</sup> K. Kopeć: *Nauczyciel – pomiędzy wykładowcą a wychowawcą*, [w:] *Edukacja bez granic-mimo barier. Przestrzeń tworzenia*, Bury P., Czajkowska-Ziobrowska D. (red.), wyd. WSB, Poznań 2008, s. 103.

<sup>243</sup> Por.: R. Muszkiet: *Ocenianie osiągnięć uczniów przez nauczycieli wychowania fizycznego: Kompetentny nauczyciel w szkole*, wyd. fundacja na rzecz AWF, Poznań 2004, r. 2.4, źródło: <http://www.wbc.poznan.pl/Content/9794/ch02s04.html> (dostęp: 15.01.2017).

<sup>244</sup> Tamże.

<sup>245</sup> T. Kautz: *Przegląd systemu kształcenia nauczycieli...* dz. cyt., s. 194.

<sup>246</sup> Tamże.

studia może zostać nauczycielem, jednak kandydaci na studentów nie są w żaden sposób sprawdzani pod kątem predyspozycji psychicznych, czy społecznych<sup>247</sup>. Okazuje się zatem, że pomyślnie przejście matury z wybranych przedmiotów oraz studiów przesyconych treściami teoretycznymi wystarczy, by ubiegać się o posadę nauczyciela. Tak nikła weryfikacja predyspozycji przyszłych nauczycieli do wykonywania zawodu wydaje się nieuzasadniona wobec wysokich oczekiwań społecznych, jakie stawiane są nauczycielom. Oczekuje się, że osoby pełniące ten zawód wykazywać będą liczne kompetencje intelektualne, moralne, społeczne, estetyczne czy techniczne. Oczekiwania te znajdują swój wyraz w prawie, jak i w dokumentach uczelni wyższych kształcących pedagogów (np. sylwetki absolwenta)<sup>248</sup>.

Wobec wspomnianych braków w systemie kształcenia nauczycieli podnoszone są głosy, że wskazanym byłby powrót do istniejących kiedyś liceów pedagogicznych. Stanowiłyby one możliwość sprawdzenia predyspozycji zawodowych zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli jeszcze na bardzo wczesnym stadium nauki<sup>249</sup>.

Kolejnym zagadnieniem w ramach systemu kształcenia nauczycieli w Polsce jest jakość studiów akademickich przygotowujących do roli nauczyciela. Rozporządzenia ministerialne określają minimalną liczbę godzin zajęć teoretycznych oraz praktycznych z zakresu pedagogiki, psychologii i dydaktyki szczegółowej<sup>250</sup>, które odbyć musi kandydat do wykonywania zawodu nauczyciela. Szczegółowy zakres zagadnień podejmowanych w ramach wspomnianych godzin dydaktycznych, regulowany jest przez publikowane przez ministerstwo standardy kształcenia<sup>251</sup> (tzw. minima programowe). Dokumentom tym, jak również planom studiów powstałym w oparciu o nie, zarzuca się jednak przesyt treści teoretycznych, brak wystarczającej liczby zajęć skierowanych na ukształtowanie cech koniecznych w pracy z dziećmi i młodzieżą oraz (w zakresie studiów I stopnia) niezgodność programu studiów z założeniem systemu bolońskiego, według którego studia te mają mieć

---

<sup>247</sup> S. Włoch: *W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, Andrzejak Z., Kacprzak L., Pająk K. (red.), Poznań—Warszawa 2005, s. 223.

<sup>248</sup> Np. <http://www.ur.edu.pl/wydzialy/pedagogiczny/ped-przedszk-i-wczesnoszk-sylwetka-absolwenta>, (dostęp: 3.02.2017), [https://www.polsl.pl/Wydzialy/RKP/Strony/Sylwetka\\_Przedszkolne.aspx](https://www.polsl.pl/Wydzialy/RKP/Strony/Sylwetka_Przedszkolne.aspx), (dostęp: 3.02.2017), [https://irk.uwb.edu.pl/pliki/wczesnoszkolna\\_II.pdf](https://irk.uwb.edu.pl/pliki/wczesnoszkolna_II.pdf), (dostęp: 3.02.2017), <http://www.ignatianum.edu.pl/instytut-nauk-o-wychowaniu/o-instytucie/sylwetka-absolwenta---kierunek--pedagogika> (dostęp: 3.02.2017) i in.

<sup>249</sup> T. Kautz: *Przegląd systemu kształcenia nauczycieli...* dz. cyt., s. 195.

<sup>250</sup> *Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 r., w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli.*

<sup>251</sup> *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.*

w większym stopniu charakter kształtowania umiejętności niż teoretycznej wiedzy<sup>252</sup>. Braki w praktycznym doświadczeniu pracy nauczyciela, dostrzegają sami nauczyciele u siebie oraz swoich młodszych współpracowników<sup>253</sup>.

## ***Podsumowanie***

Współcześnie termin edukacji rozumiany jest bardzo szeroko i ewoluuje on wraz z wzrastającą świadomością społeczeństw zapotrzebowania na *nową jakość* systemów oświaty, objawiającą się przede wszystkim w efektach prowadzonego procesu edukacyjnego. Z jednej strony zmiany zachodzące we wszystkich obszarach życia pociągają za sobą konieczność zmian również w zakresie praktyk edukacyjnych, z drugiej coraz bardziej powszechny pluralizm i tolerancyjność pozwalają na głośne manifestowanie buntu wobec aktualnego stanu edukacji publicznej. Sprawia to, że pojawiają się nowe formy edukacji, stanowiące alternatywę wobec znanego i od lat stosowanego nauczania w klasycznym systemie szkolnym. Działania takie są ruchem oddolnym i niejednokrotnie stanowią wyzwanie dla społeczeństwa. Wydaje się jednak, że próby te ukierunkowane na dostosowanie kształtu edukacji do realiów współczesnego świata są nie tylko wskazane, ale wręcz niezbędne.

Sytuacja społeczno-polityczno-prawna oświaty w Polsce jest skomplikowana, co z pewnością jest implikacją polityki edukacyjnej realizowanej jeszcze w czasach PRL-u. Mamy do czynienia z nieustannym podejmowaniem prób zreformowania systemu polskiej oświaty. Jednak sprawa ta wciąż pozostaje bardziej kwestią interesu politycznego, aniżeli troski o jakość kształcenia polskich dzieci i młodzieży.

Pomimo różnorodnych przemian, osobami kluczowymi w procesie edukacyjnym nadal pozostają nauczyciele, jako ci, którzy realizują wdrażane reformy w praktyce oraz ci którzy w codzienności najściślej mają do czynienia z rodzącymi się oddolnie alternatywnymi formami praktyk edukacyjnych. Sytuacja społeczno-prawna nauczycieli w Polsce (podobnie jak całego szkolnictwa) pozostaje wciąż niestabilna i wyraża się w niej raczej zachęta do przeciętności, aniżeli do innowacyjności.

Wśród różnorodnych przemian oświatowych, coraz częściej dostrzega się konieczność przeniesienia głównej odpowiedzialności za kształt procesu edukacyjnego z państwa

---

<sup>252</sup> T. Kautz: *Przegląd systemu kształcenia nauczycieli ...* dz. cyt., s. 197.

<sup>253</sup> S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Kruszewski K. (red.), Warszawa 2000, s. 186.



na rodzinę. Jednocześnie pociąga to za sobą nieuniknione zmiany w charakterze i organizacji usług świadczonych przez instytucje edukacyjne. Polska, podobnie jak inne kraje rozwijające się, stoi przed trudnym wyzwaniem rezygnacji z monopolu władzy nad oświatą, na rzecz większej i bardziej rzeczywistej demokratyzacji tego obszaru.

### **ROZDZIAŁ III Dom i szkoła – dwa światy dziecka**

Współczesna sytuacja edukacyjna sprawia, że przejście z domu do szkoły wiąże się dla dziecka ze znalezieniem (a raczej zajęciem z góry założonego) swojego miejsca w przestrzeni szkoły, wejściem w rolę ucznia. Następuje jednocześnie swoista separacja, „odarcie” dziecka z domu i „odzianie” w szkołę, wchłonięcie przez jej dyscypliny. W efekcie takiej sytuacji, tak radykalnego oddzielania tego co domowe od tego co szkolne, pojawia się przestrzeń graniczna, z której dziecko wyrusza w podróż po osiągnięciu statusu ucznia, będącego czymś więcej niż status członka rodziny. Nie jest więc zaskakujące, że relacje szkoły i domu opisuje się zwykle kodami opozycyjnymi, wyrażającymi przeciwstawne światy<sup>254</sup>. Szkoła, rozumiana jako opozycja dla domu rodzinnego, staje się miejscem nowym, pozbawionym tego co znane i bezpieczne.

Tymczasem zarówno dom jak i szkoła stanowią miejsca kluczowe z punktu widzenia dziecka i jego rozwoju. Należałoby więc oczekiwać, iż będą one ze sobą współgrały, a swoją harmonią wspierać będą na trudnej drodze dorastania zarówno córkę jak i uczennicę, zarówno syna jak i ucznia.

Kiedy dziecko przekracza próg szkoły, styka się z nowym światem. Zetknięcie to nie obejmuje jednak samego tylko dziecka, ale sięga także członków jego rodziny (szczególnie rodziców), gdyż w dużym stopniu oddziałuje ono na kształt i jakość jej życia. Rodzice ucznia zyskują nową tożsamość, o czym jednak współczesna edukacja zdaje się zapominać, nie uczy się rodziców, jak być rodzicami ucznia, a jedynie stawia często niezrozumiałe dla nich wymagania<sup>255</sup>. Tym samym dla rodziców początek formalnej edukacji ich dziecka często oznacza nie tylko nowość, ale i trudność. Niejednokrotnie przypominają sobie oni czasy własnej edukacji szkolnej. Wspomnienia te nie zawsze są dobre<sup>256</sup>, a obcość szkoły pogłębia tylko ich negatywne odczucia. Taka postawa wyjściowa rodziców z pewnością nie ułatwia odnalezienia się w szkole dziecku, przed którym również pojawia się niemałe wyzwanie.

Na kształt procesu edukacji współczesnych dzieci i młodzieży obok szerokiego wpływu mediów i ogółu społeczeństwa najsilniej oddziałują dwa systemy nakładające się na siebie i pozostające we wzajemnej interakcji: szkolny i rodzinny. Środowiska te posiadają swoje specyficzne kategorie wpływów na wychowanka, które nie zawsze pozostają

---

<sup>254</sup>M. Mendel: *Przekraczanie progu szkoły jako rite de passage*, [w:] *Pedagogika miejsca*, Mendel M. (red.), wyd. DWSE TWP, Wrocław 2006, s. 186-187.

<sup>255</sup>Tamże, s. 182.

<sup>256</sup>M. Friedman: *Parenting for School Success*, MWF Publishing, Dallas 2011, s. 1.

kompatybilne<sup>257</sup>. W obu wspomnianych środowiskach wychowanie można rozpatrywać w oparciu o teorię systemową, pozwala ona bowiem na wyróżnienie w procesie dwóch podgrup pozostających między sobą w stosunku hierarchicznym. W szkole są to nauczyciele i uczniowie, w rodzinie zaś – rodzice i dzieci<sup>258</sup>.

Edukacja w środowisku szkolnym – jej przebieg i skuteczność - zależna jest od klimatu emocjonalnego panującego w grupie, od poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i zrozumienia, rodzaju zachodzących między podmiotami relacji oraz stawianych uczniom wymagań. Na kształt owych czynników wpływają przede wszystkim predyspozycje osobowościowe nauczyciela, cechy ucznia oraz grupy rówieśniczej<sup>259</sup>. Warto pamiętać również, że szkoła nie może być miejscem oderwanym od naturalnej codzienności wychowanków, powinna ona bowiem być zakorzeniona w bliskich im zdarzeniach społecznych<sup>260</sup>. Ten postulat dotyczący funkcjonowania szkoły ukierunkowuje ją na relacje z rodzinami uczniów, które to stanowią naturalne miejsce funkcjonowania społecznego dzieci.

Jak wykazały badania przeprowadzone przez J. Domalewskiego i P. Mickiewicza, poziom edukacyjnych możliwości dzieci oraz ich planów edukacyjnych wiąże się nadal ze społecznym statusem rodziny pochodzenia<sup>261</sup>. Rodzina nie pozostaje więc w oderwaniu od rzeczywistości edukacyjnej. Przeciwnie, to z jakiej rodziny pochodzi dziecko determinuje szereg jego cech i możliwości. Zatem nie tylko znajomość owych uwarunkowań, ale ich przyjęcie, zrozumienie i oddziaływanie na nie, stanowić może szansę lepszego rozwoju dla dziecka pozostającego w centrum zainteresowania wszelkich działań edukacyjnych zarówno rodziny, jak i szkoły. Nie tylko dzieci korzystają na partnerskich relacjach zachodzących wewnątrz procesu edukacji<sup>262</sup>. Także rodzice i nauczyciele otrzymują nieocenione wsparcie w swoich wysiłkach.

Aby wysiłki rodziców i nauczycieli były wspólne i mogły przynosić wspomniane powyżej korzyści, szkoła powinna być miejscem, które oferuje wysokiej jakości edukację dostosowaną do poziomu rozwoju dziecka; miejscem, gdzie dzieci mogą spotykać się, uczyć i rozwijać; miejscem, w którym rodzice znajdują przestrzeń dla siebie, w którym mogą być

---

<sup>257</sup> T. Rostowska: *Wychowawcza rola szkoły w perspektywie psychologicznej*, [w:] *Wokół wychowania...* dz. cyt., s.47.

<sup>258</sup> Tamże, s. 48.

<sup>259</sup> Tamże, s. 50.

<sup>260</sup> K. Ferenz: *Słowo wstępne*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna...* dz. cyt., s. 8.

<sup>261</sup> J. Domalewski, P. Mickiewicz: *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, wyd. IRWiR PAN, Toruń-Warszawa 2004, s. 92.

<sup>262</sup> M. Mendel: *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 85.

równymi, aktywnymi i odpowiedzialnymi partnerami, w którym dzielą się troską o rozwój dzieci<sup>263</sup>. Więcej jeszcze, to rodzice powinni mieć szansę budować, tworzyć szkołę w ten sposób, by nie była światem odrębnym, przeciwnym wobec rodzinnego domu, ale stanowiła z nim spójność.

### 3.1 Miejsce rodziców w przestrzeni szkoły

Współcześnie w ramach strategii radykalnej edukacji<sup>264</sup> postulowane są zmiany wynikające ze wspomnianych wcześniej niebezpieczeństw związanych z monopolem państwa w oświacie i podnoszą temat równości, głosu i upelnomocnienia społeczeństwa. Zmierzają więc do odpaństwowieni edukacji w miejsce jej uspołecznienia. Kierunek takich zmian otwiera drogę do większego zaangażowania w proces edukacyjny rodziny. Naturalnym jest, że podobnie jak każde środowisko społeczne, rodziny nie są idealne. Każda rodzina boryka się z pewnymi trudnościami i słabościami charakterystycznymi dla siebie. Jeśli rodziny te nie mogą liczyć na materialną czy motywacyjną pomoc państwa (między innymi za pośrednictwem ośrodków pomocy społecznej, ale i instytucji edukacyjnych), wnoszą do przestrzeni szkoły różnice, których szkoła nie tylko nie niweluje, ale często jeszcze wzmacnia<sup>265</sup>.

Wyniki badań nad relacjami szkoła - dom<sup>266</sup> ukazują szkołę jako miejsce niezbyt przyjazne dla rodziców, w którym nie czują się oni dobrze i pojawiają się tam tylko w razie konieczności. Dlatego też powszechnie obserwowana jest tzw. „bierność proszkolna rodziców”, czyli obojętny stosunek wobec procesu edukacyjnego ich dzieci zachodzącego w ramach instytucji oświatowych. A. Nalaskowski uzasadnia to zjawisko faktem, że przestrzeń szkoły wyraźnie ustanawia taką relację władzy, która każe nauczycielom i dyrekcji traktować rodzica jak ucznia, stanowi miejsce infantylne, w którym trudno być dorosłym<sup>267</sup>.

Jakie więc cele mogą przyświecać rodzicowi wkraczającemu w przestrzeń szkoły? Zasadniczo ograniczają się one do poszukiwania swego dziecka lub poszukiwania personelu. Brakuje wśród tych celów np. spotkania drugiego rodzica, który również stanowić powinien część szkolnej rzeczywistości. Wobec braku przestrzeni dla rodziców w szkole, zmuszeni są

---

<sup>263</sup> M. Whalley: *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci...* dz. cyt., s. 18.

<sup>264</sup> W. Segiet: *O związku edukacji...* dz. cyt., s. 42-43.

<sup>265</sup> Tamże, s. 201.

<sup>266</sup> prowadzonych m.in. przez takich badaczy jak S. Rogala, M. Winiarski czy R. Segiet.

<sup>267</sup> M. Mendel: *Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły*, [w:] *Pedagogika miejsca...* dz. cyt., s. 264.

oni do poszukiwania alternatywnych okazji do spotkania, gdyż naturalną jest potrzeba utrzymywania kontaktu z innymi rodzicami. Gdyby natomiast miejsce takie istniało w szkole, można by oczekiwać wzrostu aktywności tej grupy. Niestety aktualna forma przestrzeni szkolnej jest raczej odpychająca aniżeli przyciągająca rodziców<sup>268</sup>. Dyscyplinująca wobec ucznia szkoła, stała się także sama wobec rodzica. Trzyma go na dystans, ograniczając się do wydawania regulaminów i zarządzeń. W szkole wszystko „musi być”, rzadko „coś można”<sup>269</sup>.

Z przytoczonych powyżej informacji wynika, że wielu rodziców może czuć się niekomfortowo w relacji z nauczycielami swoich dzieci. Podczas, gdy podobny problem zgłaszają również nauczyciele, którzy kontakty z rodzicami uznają za najtrudniejszy element swojej pracy. Zdarza się, że czują się wciąż oceniani przez rodziców swoich podopiecznych, co sprawia że boją się ich<sup>270</sup>.

Pomimo opisanego wcześniej podziału odpowiedzialności za edukację dzieci, współczesna polska szkoła utrzymuje, że staje się coraz bardziej otwarta na środowisko zewnętrzne<sup>271</sup>. Zmiany te nie dotyczą jednak formalnego udziału w pracy szkoły (ograniczone wciąż pozostają kompetencje organów, do których należą rodzice, takich jak Rada Szkoły i Rada Rodziców), a jedynie dopuszczania rodzica do przestrzeni szkoły jako gościa. Otwartość ta przejawia się w organizowaniu wspólnych przedsięwzięć (wycieczki, festyny), czy stwarzaniu częstszych szans na bezpośredni kontakt rodzica z nauczycielem (e-dziennik, comiesięczne konsultacje itp.).

Zasadniczo kontakt rodzice-szkolą przebiega w oparciu o kilka podstawowych form. M. Mendel wyróżnia wśród nich:

- utrzymywanie kontaktu z nauczycielem – wywiadówki, konsultacje indywidualne wynikające z wezwania rodzica przez nauczyciela,
- uczestnictwo i współorganizowanie wycieczek, imprez itp. – rodzice są uznani za użytecznych pomocników nauczycieli, obszar ten pozwala na poznawanie się i twórczość, skoncentrowanie na wspólnym celu, ale to nauczyciel jest zawsze głównodowodzącym, nawet jeśli inicjatywa wyjdzie od rodziców,
- świadczenie pracy, usług na rzecz klasy i szkoły – tu znów rodzic jest użytecznym pomocnikiem, świadczenie to często odbywa się zupełnie bez kontaktu

---

<sup>268</sup> Tamże, s. 265-266.

<sup>269</sup> Tamże, s. 267.

<sup>270</sup> C.J. Christopher: *Nauczyciel-rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, Wyd. GWP, Gadńsk 2009, s. 25.

<sup>271</sup> Por: *Ustawa o systemie oświaty* Art. 21, 35, 50-54. (stan na: 20.11.2016).

z nauczycielem, ogranicza się jedynie do wykonania pewnego obowiązku, raczej wypełniania odgórnych wytycznych<sup>272</sup>.

Jednakże nie taka forma zaangażowania rodziców w życie szkoły zdaje się być najbardziej korzystna dla rozwoju młodego pokolenia. Sama obecność rodzica w przestrzeni szkoły, to pierwszy i bardzo wyraźny, lecz tylko niewielki krok w stronę realnej współpracy. Nazbyt często krok ten staje się dziś jedynym. Dlatego też szkoła musi przystosować się do nowych wymagań, by stawiać kolejne kroki na drodze przyznawania rodzicom należnego im miejsca w edukacji dzieci<sup>273</sup>. Pozostanie nadal elementem niezastąpionym w kształtowaniu osoby i jej relacji społecznych, jednak owa niezastępowalność opierać się będzie na zadaniach odmiennych niż dotychczas. Udziałem zarówno rodziców jak i nauczycieli może stać się przemiana zaniedbanej szkoły, której wielu z nich miało okazję doświadczyć, w środowisko bezpieczne, stymulujące i bliskie, nie tylko dla najmłodszych, ale także dla ich rodzin. Jednak rodzice i nauczyciele muszą chcieć i umieć wziąć na siebie odpowiedzialność za ustalanie priorytetów, zagospodarowanie przestrzeni, pracę i rozwój placówki edukacyjnej<sup>274</sup>. Oczywiście jest to sytuacja trudna, w której ludzie różniący się od siebie i nie posiadający wspólnych doświadczeń mają rozpocząć pracować razem. Niezwykle ważna jest w takich okolicznościach otwarta postawa obu stron<sup>275</sup>.

Przyczyny trudności w udziale rodziców w edukacji dzieci tkwiące po stronie instytucji edukacyjnych są niewątpliwie istotne. Jednak nawet najlepsze działania z ich strony nie będą w stanie zaangażować wszystkich rodziców w podobnym, maksymalnym stopniu. Z jednej strony istnieją rodzice naturalnie otwarci i nastawieni na wspólne działanie z nauczycielem. Z drugiej zaś pojawiają się rodzice niewspierający, którzy prezentują się w pełni antagonistycznie wobec nauczyciela. Taka postawa rodzica sprawia, że jego uczestnictwo w edukacji dziecka staje się niemalże niemożliwe<sup>276</sup>. Stopień takiej aktywności jest zależny nie tylko od czynników zewnętrznych (od działań i wysiłków podejmowanych przez szkołę), ale również od tych tkwiących wewnątrz rodziny. Wśród nich wyróżnić można m.in.: stan cywilny rodziców, zatrudnienie rodziców, naciski rodzinne, wrogość rodziców wobec interwencji, doświadczenia edukacyjne rodziców, zmiany w życiu rodzinnym, czas trwania edukacji dziecka, obecność starszego rodzeństwa dziecka, obecność w domu osób

---

<sup>272</sup> M. Mendel: *Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły...* dz. cyt., s. 267-269.

<sup>273</sup> W. Segiet: *O związku edukacji...* dz. cyt., s. 47.

<sup>274</sup> M. Whalley: *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci...* dz. cyt., s. 18.

<sup>275</sup> Tamże.

<sup>276</sup> J.B. Allen: *Creating Welcoming Schools...* dz. cyt., s. 5.

wymagających szczególnej opieki<sup>277</sup>. Pomimo wszelkich wysiłków ze strony szkoły, nauczyciele podejmujący się próby pracy w oparciu o przyznanie prawa pierwszeństwa w wychowaniu rodzicom, muszą liczyć się z tym, że część rodzin ma prawo nie skorzystać<sup>278</sup> z ich otwartości i należy decyzję taką uszanować<sup>279</sup>.

Podstawą powodzenia realizowanego w Wielkiej Brytanii projektu *Pen Green Center* wpisującego się w rządową strategię angażowania rodziców w edukację dzieci było przekonanie grona pedagogicznego, że to rodzice odgrywają kluczową rolę we wczesnej edukacji swoich dzieci. Dzieci bowiem „*mogą osiągnąć więcej i być szczęśliwsze, gdy ich nauczyciele pracują wspólnie z rodzicami i dzielą się poglądami o tym, jak wspierać nauczanie dzieci*”<sup>280</sup>.

Jednakże w obecnym kształcie instytucji szkoły w Polsce, rodzice nie są w niej u siebie, nie należy ona do nich, nie są za nią odpowiedzialni. Wyraźnie widoczny jest dystans zarówno towarzyski jak i publiczny. Potrzebne są zatem konkretne metody, zmieniające rzeczywistość przez zmianę ludzkich nastawień wobec siebie. M. Mendel za jedno z najbardziej aktualnych i najważniejszych zadań stawianych przed pedagogami a także przed polityką społeczną, uznaje sprzyjanie rozwojowi i dążenie do legitymizacji kultury rodzicielskiej uczniów<sup>281</sup>.

To rodzice bowiem, jako podmioty procesu edukacyjnego, wpływają na to co dzieje się, lub nie dzieje w edukacji. Ich postawy włączające lub niewłączające się w szkolne życie stanowią element procesu rozwoju młodego pokolenia. Zatem rodzice jawią się jako klucz do zrozumienia niejednego problemu związanego z edukacją<sup>282</sup>.

Tymczasem J. Rutkowiak, w przeciwieństwie do M. Mendel, zauważa, że obszary działania szkoły i domu nie powinny zbyt mocno nakładać. Stanowisko takie wiąże z procesami „udomowienia” i „zadomowienia”. Twierdzi ona, że zbyt częste nachodzenie się tych środowisk niesie konsekwencje niekorzystne rozwojowo dla wychowanka. Proponuje w zamian obronę pozytywnego sensu zachowywania odległości w tych relacjach. Chce

---

<sup>277</sup> C. Taint: *Poznawanie rodzin*, [w:] *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci...* dz. cyt., WSiP, Warszawa 2008, s.59.

<sup>278</sup> Przykład Green Pen Center wykazuje, że było to ok.16% rodzin.

<sup>279</sup> C. Taint: *Poznawanie rodzin*,... dz. cyt., s.60.

<sup>280</sup> Badania przeprowadzone przez Athey i Meade, przywołane przez M. Whalley w: *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci?* dz. cyt., s.21.

<sup>281</sup> M.Mendel: *Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły...* dz. cyt., s. 270-271.

<sup>282</sup> W. Segiet: *O związku edukacji...*dz. cyt., s. 206.

„oczyszczenia przestrzeni edukacyjnej z tego, co w rezultacie może sprzyjać kreacji podmiotu i zapobiegać jego wycofywaniu się w swoje zadomowienie”<sup>283</sup>.

Należy jednak zauważyć, że postulaty integracji środowiska rodzinnego z domowym nie są kolejnym znakiem czasów, trendem wynikającym z li tylko prób ratowania podupadającego współczesnego szkolnictwa. Już w czasie międzywojnia za istotne uznawano badania skierowane na zależności postępów szkolnych uczniów od ich warunków domowych, a także próby określenia optymalnego kształtu (form i dziedzin) współpracy szkoły z rodzicami<sup>284</sup>. Nie jest to również idea związana z polskim tradycjonalizmem stawiającym rodzinę w centrum życia społecznego. Zarówno USA jak i kraje Europy Zachodniej w swoich poszukiwaniach optymalnych ścieżek edukacyjnych również zwracają się w stronę integralnych działań szkoły i rodziny. W oparciu o amerykańskie doświadczenia, M. Mendel proponuje „edukację społeczną”, która w centrum umieszcza człowieka ustawicznie kształcącego się oraz relacje i współdziałania trzech zasadniczych środowisk edukacyjnych: rodziny, szkoły i gminy<sup>285</sup>. O istotnej roli rodziny w edukacji mówią liczni badacze, którzy zajmują się tą tematyką. Łączenie rodziny z procesem nauczania i wychowania dotyczy zarówno sytuacji, w której dziecko uczy się poprzez zetknięcie ze specyfiką kultury własnej rodziny, jak i tej, gdzie korzysta z profesjonalnych usług sektora edukacyjnego. W tym drugim przypadku, rodzice pełnią swoje edukacyjne funkcje, pozostając jednak we współpracy z instytucją szkoły. Dlatego też nie tylko mogą, ale wręcz powinni stawać się częścią życia szkolnego swojego dziecka<sup>286</sup>.

Jeśli rodziny mają pracować ze szkołami jako partnerzy w edukacji swoich dzieci, szkoły muszą zapewnić im możliwości i wsparcie, których potrzebują, by stać się zaangażowane. Zbyt często szkoły oczekują od rodzin, by robiły wszystko same. Rozwój efektywnej współpracy wymaga, by wszyscy pracownicy szkoły tworzyli jej środowisko przyjaznym dla rodziców i zachęcającym ich do zabierania głosu oraz podejmowania decyzji. Rozwój współpracy wymaga również, by pracownicy szkoły zaopatrywali rodziców w informacje i praktykę, których wymagają, by stać się zaangażowanymi (oraz że wystąpią oni do rodziców z zaproszeniem do wzięcia udziału w nauczaniu ich dzieci<sup>287</sup>). Jedynie bowiem ten rodzic, któremu nie są obce oczekiwania stawiane uczniom (a więc znajomość

---

<sup>283</sup> J. Rutkowiak: *Udomowienie i zadomowienie jako kategorie krytycznego opisu relacji szkoły i domu rodzinnego ucznia*, [w:] *Teraźniejszość – człowiek - edukacja* nr1/2000, s. 22.

<sup>284</sup> K. Jakubiak: *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, wyd. WSP, Bydgoszcz 1997, s. 152.

<sup>285</sup> M. Mendel: *Edukacja społeczna...* dz. cyt., s. 108.

<sup>286</sup> W. Segiet: *O związku edukacji ...* dz. cyt., s. 56.

<sup>287</sup> J. Funkhouser, M.R. Gonzales: *Family Involvement In Children's Education: Successful Local Approaches*, Office of Educational Research and Improvement, Waszyngton 1997, s. V.



funkcjonowania szkoły, bycie jej częścią), będzie w stanie pełnić swoje rodzicielstwo w taki sposób, by wesprzeć sukces swego dziecka<sup>288</sup>.

Szkoły odnoszące sukcesy, wyszukują sposobów wspierania rodzin w ich aktywnościach pozaszkolnych, tak by rodzice zachęcali dzieci do nauki. Szkoły, które rozwinęły umiejętność współpracy z rodzicami postrzegają osiągnięcia swoich uczniów jako wspólną odpowiedzialność i uznają wszystkich bliskich dziecku (rodziców, administrację szkoły, nauczycieli, członków społeczności lokalnej) za osoby odgrywające ważną rolę we wspieraniu edukacji dziecka<sup>289</sup>.

Wobec opisanych powyżej oczekiwanych zmian współczesna sytuacja szkolnictwa jawi się niewątpliwie jako wymagająca. Jednak wysokie wymagania stawiane w tej kwestii wiążą się z oczekiwaniem społecznych zysków w związku z wprowadzeniem tychże zmian.

### **3.2 Działania na rzecz udziału rodziców w edukacji dzieci w wybranych państwach Europy i świata**

Raport z 1997 roku sporządzony dla potrzeb krajów ówczesnej Unii Europejskiej wykazał, iż we wszystkich krajach wspólnoty miejsce zajmowane przez rodziców w systemie edukacyjnym było podobne, podobne były również działania, skierowane ku większemu zaangażowaniu rodziców w proces edukacyjny dzieci. Jednocześnie jednak podkreślono, iż poszczególne kraje różnią się między sobą zakresem i formami realizowania wspólnych założeń, zarówno w zakresie praw indywidualnych, jak i zbiorowych<sup>290</sup>.

Tylko w niektórych krajach, (jak np. Belgia – gdzie jest to prawo podstawowe, a także w Szwecji i Wielkiej Brytanii), rodzice mają pełną wolność w wyborze szkoły finansowanej ze środków publicznych, do której uczęszcza dziecko, w pozostałych państwach prawo to jest ograniczane poprzez konkretne kryteria przyjęcia dziecka do szkoły, szczególnie rejonizację, a także dodatkowe wymogi dotyczące wiedzy i umiejętności, bądź sytuacji materialnej rodziny. W Belgii, Danii, Grecji, Hiszpanii, Francji, Luksemburgu, Holandii i Austrii rodzice mają prawo odwoływania się od decyzji szkoły dotyczącej ich dziecka, szczególnie w kwestiach oceniania oraz dostępu dziecka do danego typu szkoły. Podstawowym prawem

---

<sup>288</sup> M. Friedman: *Parenting for School Success* dz. cyt., s. VI.

<sup>289</sup> J. Funkhouser, M.R. Gonzales: *Family Involvement...* dz. cyt., s. VI.

<sup>290</sup> *Rola rodziców w systemach edukacyjnych Unii Europejskiej*, EURYDICE, Bruksela 1997, s. 3.

we wszystkich krajach Unii jest prawo do informacji na temat osiągnięć dziecka. Do tego prawa szczególną wagę przywiązuje się w Wielkiej Brytanii oraz Austrii<sup>291</sup>.

W zakresie praw zbiorowych, w poszczególnych krajach istnieją różnego rodzaju rady i stowarzyszenia o zasięgu wewnątrzszkolnym, regionalnym i ogólnokrajowym, a ich kompetencje maleją wraz z kolejnymi szczeblami zasięgu. W zakresie gremiów wewnątrzszkolnych we wszystkich krajach UE rodzice stanowią nie tylko partnera w konsultacjach, ale również podejmują decyzje o charakterze incydentalnym (w Danii, Grecji, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii i Irlandii są to również decyzje dotyczące ogólnych zagadnień dotyczących funkcjonowania szkoły). Na poziomie lokalnym i ogólnokrajowym w większości krajów rodzice stanowią gremia konsultacyjne. Odwrotną zależność można dostrzec w Lichtensteinie<sup>292</sup>.

Warto podkreślić, iż we wszystkich krajach wspólnoty działają wewnętrzne stowarzyszenia rodziców<sup>293</sup>, zaś na szczeblu ogólnoeuropejskim funkcjonują: *Europejskie Stowarzyszenie Rodziców (European Parents Association, EPA)*, *Confédération des organisations familiales de la Communauté européenne (COFACE)* oraz *Groupement international des associations de parents de l'enseignement catholique (OE-GIAPEC)*<sup>294</sup>, których celem jest m.in. planowanie i organizowanie szkoleń dla rodziców, zmierzających do większego i bardziej świadomego aktywizowania ich na polu edukacyjnym.

Tendencja zmierzająca ku aktywizacji rodziców w edukacji wyraża się w wielu działaniach realizowanych zarówno przez międzynarodowe stowarzyszenia, jak również przez władze poszczególnych państw. Jednym z głównych środków komunikacji jest współcześnie Internet, dlatego też witryny ministerstw odpowiadających w poszczególnych krajach za edukację stanowią mogą źródło wielu informacji na temat podejmowanych przez nie aktualnie działań w zakresie uczestnictwa rodziców w procesie edukacyjnym dzieci. Wśród państw europejskich realizujących wspomniane cele wspomnieć można Francję czy Wielką Brytanię.

Francuskie Ministerstwo Edukacji na swojej stronie internetowej posiada zakładkę zatytułowaną *Parents a l'école* (rodzice w szkole), w której znaleźć można gro wyczerpujących informacji związanych z szeregiem działań zachęcających rodziców

---

<sup>291</sup> Tamże.

<sup>292</sup> Tamże, s. 11.

<sup>293</sup> Na gruncie polskim działa m.in. Stowarzyszenie "Rodzice w edukacji", którego celem jest upowszechnianie aktywności rodziców na polu edukacyjnym dzieci oraz propagowanie idei partnerstwa szkoły i rodziny, a także działanie na rzecz wzrostu partycypacji rodziców w życiu szkoły (www.rodzicwedukacji.pl – dostęp: 15.01.2017).

<sup>294</sup> *Rola rodziców w systemach edukacyjnych Unii Europejskiej...* dz. cyt., s. 6.

do realnego włączenia się w edukację dzieci. Wśród nich znajduje się m.in. możliwość pobrania na telefon aplikacji mobilnej *eParents*, która ułatwia udział rodzica w edukacji dziecka, dostarczając mu niezbędnych informacji dotyczących m.in. organizacji roku szkolnego, systemu edukacyjnego, czy też wiedzy z zakresu edukacji<sup>295</sup>. Ponadto na stronie ministerstwa prowadzone są także kampanie społeczne przypominające rodzicom o ich roli w edukacji dzieci, a także zachęcające do korzystania z prawa głosu w zakresie wyboru reprezentantów na poszczególnych szczeblach administracji (rady wewnątrzszkolne, departamentowe oraz ogólnokrajowa)<sup>296</sup>. Francuskie Ministerstwo Edukacji wspiera także rozwój inicjatyw podejmowanych wspólnie przez szkoły i lokalną społeczność reprezentowaną m.in. przez rodziców i stowarzyszenia poprzez program PEDT (*Le projet éducatif territorial*)<sup>297</sup>.

W Wielkiej Brytanii Ministerstwo Edukacji publikuje na swojej witrynie internetowej różnego rodzaju raporty związane m.in. z rolą rodziców w edukacji dzieci. Znaleźć tam można dokument<sup>298</sup> zawierający wskazówki dla szkół, w jaki sposób włączyć w edukację dzieci rodziców, którzy wykazują obojętność lub niechęć w tym zakresie, czy też raport<sup>299</sup> omawiający najbardziej skuteczne metody angażowania rodziców w działania szkoły. W raporcie tym znajduje się zdanie, oddające podstawowy cel realizowany przez brytyjskie szkoły w zakresie współpracy z rodzicami: „*Successful schools are those where parental engagement is at the centre of the school ethos as opposed to being at the periphery*”<sup>300</sup>. Zdanie to potwierdza cele i zadania ujęte w wydanych w 2010 roku dokumentach *Schools White Paper* oraz *The Field Review on Poverty and Live Chances*, uznających wiodącą i niezastępowalną rolę rodziców w osiągnięciu podstawowych celów rządu w zakresie edukacji, takich jak: wzrost poziomu osiągnięć dydaktycznych, polepszenie zachowania uczniów oraz zmniejszenie dysproporcji osiągnięć edukacyjnych<sup>301</sup>. C. Campbell wyróżnia w swoim raporcie 7 obszarów działań brytyjskich szkół, które podejmują one na rzecz zwiększenia roli

<sup>295</sup> [www.education.gouv.fr/cid105639/e-parents-l-application-pour-les-parents-d-enfants-du-cp-a-la-3e.html](http://www.education.gouv.fr/cid105639/e-parents-l-application-pour-les-parents-d-enfants-du-cp-a-la-3e.html) (dostęp: 20.04.2017).

<sup>296</sup> [www.education.gouv.fr/cid82162/7-et-8-octobre-elections-des-representants-des-parents-d-eleves.html](http://www.education.gouv.fr/cid82162/7-et-8-octobre-elections-des-representants-des-parents-d-eleves.html) (dostęp: 20.04.2017).

<sup>297</sup> [www.pedt.education.gouv.fr](http://www.pedt.education.gouv.fr) (dostęp: 20.04.2017).

<sup>298</sup> C. Campbell: *How to involve hard-to-reach Parents: encouraging meaningful parents involvement with schools*, NCFSC, Nottingham 2011, źródło: [www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/340372/how-to-involve-hard-to-reach-parents-summary.pdf](http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/340372/how-to-involve-hard-to-reach-parents-summary.pdf) (dostęp: 23.04.2017)

<sup>299</sup> Goodall, J., Vorhaus J. : *Review of best practice in parental engagement: Practitioners summary*, źródło: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/182507/DFE-RR156\\_-\\_Practitioner\\_Summary.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182507/DFE-RR156_-_Practitioner_Summary.pdf) (dostęp: 23.04.2017)

<sup>300</sup> *Odnoszące sukcesy szkoły to te, w których uczestnictwo rodziców stanowi centrum szkolnego etosu, jako opozycja wobec spychania ich na marginesy*. C. Campbell: *How to involve hard-to-reach Parents...* dz. cyt., s. 4.

<sup>301</sup> Goodall, J., Vorhaus J. : *Review of best practice in parental engagement...* dz. cyt., s. 3.

rodziców w edukacji dzieci, są to: wspieranie w rodzicielstwie, komunikacja, wolontariat, rodzinne nauczanie, podejmowanie decyzji, współpraca środowiskowa oraz uczestnictwo zdalne<sup>302</sup>. Natomiast wśród wskazówek dla praktyki pedagogicznej wskazuje na konieczność uświadamiania rodzicom znaczenia ich udziału w edukacji dla rozwoju dziecka, a także utwierdzanie ich w poczuciu odpowiedzialności za szkołę poprzez przydzielanie im znaczących ról w kwestiach decyzyjnych<sup>303</sup>. Interesująca jest także działająca przy brytyjskich szkołach instytucja *Parents Support Advisor*<sup>304</sup>, jest to swoisty rzecznik rodziców, osoba służąca im informacją oraz radą w zakresie życia rodzinnego, rozwoju dziecka, jak również relacji rodziny ze szkołą<sup>305</sup>. W Zjednoczonym Królestwie, podobnie jak w wielu innych krajach anglojęzycznych, istnieje także tzw. PTA<sup>306</sup>, będąca swoistą formą Rady Rodziców. Warto podkreślić, iż członkowie takich rad zrzeszają się również na szczeblu lokalnym oraz ogólnokrajowym w celu wzajemnego wspierania się w podejmowanych działaniach.

Sąsiadująca z Wielką Brytanią Irlandia w 2016 roku wprowadziła propozycje zmian do ustawy regulującej kształt irlandzkiego szkolnictwa<sup>307</sup>, które to zmiany obejmują w dużej mierze przekształcenie szkół na ośrodki, gdzie centralne miejsce zajmuje uczeń i jego rodzice. Postulowane zmiany dotyczą m.in. stałego kontaktu i obecności rodzica w przestrzeni szkoły dziecka jako formy profilaktyki (w opozycji do obserwowanych wcześniej sytuacji, gdzie rodzic pojawia się na arenie szkoły w momencie wystąpienia problemu)<sup>308</sup>.

Charakterystyczne dla przemian zachodzących w krajach Unii Europejskiej ukierunkowanie na *uwolnienie* szkoły i ponowne oddanie edukacji w ręce rodziców oraz społeczności lokalnej występuje w wielu krajach globu. Można wśród nich wymienić m.in. Australię, Nową Zelandię, RPA, Kanadę czy USA.

Ciekawymi inicjatywami amerykańskimi<sup>309</sup> są tzw. PIRCs oraz *Family Ambassador at ED. Parental Information and Resource Centers* stanowią punkty oferujące pomoc rodzicom w zakresie wychowania, edukacji oraz możliwości zaangażowania się w działania

---

<sup>302</sup> C. Campbell: *How to involve hard-to-reach Parents...* dz. cyt., s. 3.

<sup>303</sup> Tamże, s. 4.

<sup>304</sup> Goodall, J., Vorhaus J.: *Review of best practice in parental engagement...* dz. cyt., s. 3.

<sup>305</sup> <http://www.cranfordprimary.com/parent-support-advisor/> (dostęp: 23.04.2017).

<sup>306</sup> *Parents Teachers Association*, <https://www.pta.org.uk/About-PTA-UK> (dostęp: 24.04.2017).

<sup>307</sup> *Education Act 1998*.

<sup>308</sup> General Scheme of an Education (Parent and Student Charter) Bill 2016 s.6, źródło:

<http://www.education.ie/en/Parents/Information/Parent-and-Student-Charter/> (dostęp: 23.04.2017).

<sup>309</sup> Podobnie jak opisane wcześniej inicjatywy brytyjskie, działają one w oparciu o podstawową zasadę, że rodzic jest pierwszym i najważniejszym nauczycielem dziecka, por.: Spelling M., *Foreword*, [w:] *Engaging Parents in Education: Lessons from Five Parental Information and Resource Centers*, U.S. Department of Education, Office of Innovation and Improvement, Waszyngton 2007, s. V.

szkoły i lokalnej społeczności. Powstały one szczególnie z myślą o tych rodzicach, którzy z powodów ekonomicznych lub językowych mają trudność w odnalezieniu się w roli rodzica ucznia<sup>310</sup>. Natomiast ambasador rodziny jest rzecznikiem rodziców przy Departamencie Edukacji i jego rolą jest dbanie o stałą wymianę informacji oraz współpracę pomiędzy rządem, a przedstawicielami rodzin<sup>311</sup>.

W Kanadzie natomiast nie istnieje centralny ośrodek odpowiadający za edukację państwową. W poszczególnych prowincjach funkcjonują odrębne ministerstwa edukacji, zaś ich ministrowie tworzą ogólnokrajową radę ministrów edukacji<sup>312</sup>. Rada ta wyznacza ogólne kierunki rozwoju edukacji w kraju oraz odpowiada za reprezentowanie sektora edukacji kanadyjskiej na arenie międzynarodowej. W 2009 roku uchwaliła ona dokument *Learn Canada 2020* określający, jaki kształt ma osiągnąć kanadyjska oświata do roku 2020. Wśród sposobów realizacji omówionych w dokumencie zadań, podkreśla się rolę współpracy z osobami, które nie tylko mogą, ale i muszą współuczestniczyć w edukacji. Wśród nich na pierwszym miejscu wymienieni są rodzice<sup>313</sup>. Jednakże wszelkie konkretne działania podejmowane w Kanadzie na polu edukacyjnym dotyczą nie tyle obszaru całego kraju, co raczej danej prowincji. Przykładem inicjatyw na rzecz udziału rodziców w edukacji dzieci może być proponowana przez Ministerstwo Edukacji Ontario *Parents Reaching Out Grants*<sup>314</sup>. Jest to konkursowa forma finansowania działań poszczególnych szkół bądź grup społecznych, których celem jest zwiększenie udziału rodziców w edukacji dzieci. Od 2006 roku tylko w ramach tego programu sfinansowano działania o wartości 31 milionów dolarów<sup>315</sup>.

Innym krajem realizującym interesujące programy wspierające uczestnictwo rodziców w edukacji jest Nowa Zelandia. Podobnie jak w Wielkiej Brytanii funkcjonują tam Parents Teachers Association. W kraju tym przyjmują one formę nieformalnych grup rodziców zrzeszonych w stowarzyszeniach, których celem jest: pozyskiwanie środków finansowych, wspomaganie współpracy szkoły i rodziny oraz wspieranie rodziców w pomocy udzielanej przez nich dzieciom<sup>316</sup>. Warta uwagi jest inicjatywa *Give me five* realizowana przez nowozelandzkie PTA. Jest to program adresowany do wszystkich szkół i rodziców, opierający się na dobrowolnych deklaracjach rodziców, w jakich obszarach chcą i mogą oni wspierać

---

<sup>310</sup> Tamże.

<sup>311</sup> <https://www.ed.gov/family-and-community-engagement?src=rn> (dostęp: 22.04.2017).

<sup>312</sup> <http://cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html> (dostęp: 22.04.2017).

<sup>313</sup> Tamże.

<sup>314</sup> Również w tym przypadku Ministerstwo powołuje się na kluczową rolę rodziców w edukacji dzieci, por. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/reaching.html> (dostęp: 22.04.2017).

<sup>315</sup> Tamże.

<sup>316</sup> <https://www.newzealandnow.govt.nz/living-in-nz/education/role-of-parents> (dostęp: 22.04.2017).

szkołę. Istniejąca baza chętnych do działania rodziców stanowi podpowiedź dla nauczycieli, kogo w jakiej sprawie poprosić o pomoc<sup>317</sup>. Oprócz nieformalnych PTA, w Nowej Zelandii przy każdej szkole istnieje także tzw. Board of Trustees, będące formalnym organem zrzeszającym przedstawicieli rodziców oraz pracowników szkoły. Działalność tych rad jest regulowana prawnie, a ich podstawowym zadaniem jest ustalanie podstawowych kierunków pracy szkoły oraz dbanie o zgodność podejmowanych decyzji z aktualnie obowiązującymi przepisami. Podobnie jak brytyjskie PTA, również nowozelandzkie BOTs zrzeszają się w ogólnokrajowym stowarzyszeniu, którego celem jest wymiana doświadczeń pomiędzy poszczególnymi radami oraz wzajemne wspieranie się w działaniach demokratyzujących przestrzeń szkoły<sup>318</sup>.

W Australii uczestnictwo rodziców w procesie edukacyjnym dzieci stanowi jeden z czterech filarów system edukacyjnego, jako że udział ten odnosi pozytywny wpływ na osiągnięcia dzieci nie tylko w zakresie dydaktycznym, ale także wychowawczym. Australijscy badacze dostrzegają bowiem długoterminowe korzyści z rodzicielskiego towarzyszenia dzieciom w edukacji w zakresie ekonomicznym, społecznym i emocjonalnym<sup>319</sup>. Wśród interesujących działań podejmowanych przez australijskie Ministerstwo Edukacji i Szkoleń ukierunkowanych na wzmacnianie roli rodziców w edukacji dzieci wymienić można m.in. rozpowszechnianie aplikacji mobilnej *Learning potential App*, realizację programu *Learning for life*, czy też wspieranie działania rad rodzicielskich, takich jak: *The Australian Council of State School Organisations (ACSSO)*, *the Australian Parents' Council (APC)* and *the Isolated Children's Parents' Association (ICPA)*. Aplikacja *Learning potential* spełnia podobne funkcje, co *eParent* we Francji. Jej celem jest bowiem wspieranie rodziców w jak najlepszym towarzyszeniu dzieciom w rozwoju. Dostarcza ona potrzebnych informacji na temat aktualnego kształtu systemu edukacyjnego, wymagań, wyboru szkoły itp., a także wskazówek z zakresu nauczania i wychowania<sup>320</sup>. *Learning for life* to program skierowany do rodziców dzieci zagrożonych niepowodzeniem szkolnym. Jednym z jego zadań jest wspieranie kontaktów rodziny dziecka z jego szkołą oraz dostarczanie informacji na temat lokalnych ofert edukacyjnych, z których dziecko wraz z rodziną może korzystać<sup>321</sup>. Charakterystyczne dla australijskiego systemu edukacyjnego są różnorodne rady złożone z rodziców, będące organami państwowymi. ACSO to ogólnokrajowa reprezentacja rodziców

---

<sup>317</sup> <http://www.nzpta.org.nz/give-five-home/about-give-me-five/> (dostęp: 22.04.2017).

<sup>318</sup> <http://www.nzsta.org.nz/about> (dostęp: 22.04.2017).

<sup>319</sup> <https://www.education.gov.au/what-government-doing-improve-parent-engagement> (dostęp: 22.04.2017).

<sup>320</sup> [www.learningpotential.gov.au](http://www.learningpotential.gov.au) (dostęp: 22.04.2017).

<sup>321</sup> <https://www.education.gov.au/what-government-doing-improve-parent-engagement> (dostęp: 22.04.2017).

dzieci uczęszczających do szkół państwowych, APC tworzą rodzice uczniów szkół sektora prywatnego, zaś ICPA zrzesza rodziców dzieci uczących się poza szkołą z uwagi na miejsce zamieszkania<sup>322</sup>.

Przykładem kraju, w którym zwraca się szczególną uwagę na miejsce rodziców w edukacji jest RPA. Doświadczenia Apartheidu sprawiły, iż to państwo miało znaczącą rolę w kształtowaniu młodego pokolenia. Dopiero konstytucja z 1996 roku przyznała rodzicom pierwszeństwo w wychowaniu dzieci oraz wprowadziła demokratyzację południowoafrykańskich szkół<sup>323</sup>. Warto podkreślić, że pomimo tak krótkiej historii samorządności rodziców w RPA, już w roku 2002, badania prowadzone przez E. Lemmer wykazały, że aż połowa szkół w tym kraju organizuje systematyczne szkolenia dla rodziców z zakresu kompetencji rodzicielskich<sup>324</sup>.

Interesująca jest również praktyka stosowana przez nauczycieli szkół japońskich. W wakacje poprzedzające rozpoczęcie nauki w nowej szkole, przyszły nauczyciel dziecka składa wizytę jego rodzinie<sup>325</sup>. Wizyty te mają na celu poznanie specyfiki środowiska rodzinnego, w jakim wychowuje się uczeń<sup>326</sup>.

Zaprezentowane powyżej przykłady ukazują, że niezależnie od położenia geograficznego, pomimo różnic kulturowych, powszechną praktyką jest nadawanie rodzicom coraz większej autonomii w zakresie odpowiedzialności za proces edukacyjny dzieci oraz włączanie ich w działania szkoły. Wszystkie te działania opierają się na wynikach badań, zgodnie z którymi aktywność rodziców w obszarze edukacji dzieci ma swe pozytywne przełożenie na ich osiągnięcia rozwojowe.

### **3.3 Strategie pokonywania powszechnych barier w udziale rodziców w edukacji**

Omówione wcześniej tendencje współczesnych systemów edukacyjnych zmierzające ku większemu udziałowi rodziców w funkcjonowaniu szkoły wiążą się z trudnościami zarówno ze strony rodziców, jak i instytucji edukacyjnych. Bogate doświadczenie na polu

---

<sup>322</sup> Tamże.

<sup>323</sup> E. Lemmer: *Schools reaching out: comprehensive parent involvement in South African primary schools*, odczyt wygłoszony na konferencji naukowej *Educational Research*, Lizbona 2012.

źródło: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002311.htm> (dostęp: 22.04.2017).

<sup>324</sup> Tamże.

<sup>325</sup> Por.: <http://www.crosscurrents.hawaii.edu/content.aspx?lang=eng&site=japan&theme=school&subtheme=EDUSYST&unit=JSCHOOL012>; <http://web-japan.org/> (dostęp: 22.04.2017).

<sup>326</sup> [http://members.tripod.com/h\\_javora/jed6.htm#hsrh](http://members.tripod.com/h_javora/jed6.htm#hsrh); (dostęp: 22.04.2017).

pokonywania wspomnianych problemów mają m.in. kraje zachodnie. Prowadzone w tych krajach badania, formułowane na ich podstawie spostrzeżenia i wypracowane metody mogą stanowić dla polskich szkół bazę, która dostosowana do rodzimych możliwości i warunków przynosić może efekty podobne jak za granicą.

Przykładem rozwoju formalnej edukacji w kierunku współpracy z rodzicami, może być wspomniana już wcześniej sytuacja szkolnictwa brytyjskiego. W 1997 roku aktywne włączanie rodziców w edukację dzieci stało się jednym ze strategicznych celów rządu laburzystów. Działania takie spowodowane były m.in. wynikami badań opublikowanymi w 1996 roku przez M. Barber<sup>327</sup>, które ukazały, że rodzice pełnią znaczącą rolę w edukacji dziecka, jako jego pierwsi i stali nauczyciele. Na znaczenie doświadczeń edukacyjnych rodziców – ich postaw i oczekiwań - dla osiągnięć uczniów, wskazano także jako na czynnik o znaczeniu większym niż inne działania usprawniające system szkolnictwa<sup>328</sup>. W 1997 roku opublikowano także *Plowden Report*, w którym potwierdzenie znalazło przekonanie, że udział rodziców powinien być podstawowym elementem usług świadczonych dla najmłodszych.

Wyniki wspomnianych badań stanowiły podstawę szerszego podejścia do kwestii edukacji, zniesienia podziału na sektor publiczny, prywatny i wolontariat, uznania wspierania i szkolenia rodziców za najważniejsze zadania wychowawców najmłodszych dzieci. Po raz pierwszy dostrzeżono, że rodzice mają należyte kompetencje, a ich zaangażowanie w edukację wreszcie doceniono<sup>329</sup>.

Realizację opisanych założeń zapewniał rządowy program *Centra Doskonałości*, finansowo wspierający te placówki, które postawiły sobie za cel nie tylko edukację dzieci, ale przede wszystkim edukację ich rodziców<sup>330</sup>. Ponadto brytyjski rząd uruchomił również program „Edukacyjnych Stref Akcji”, którego celem było zwiększenie oczekiwań rodziców wobec edukacji ich dzieci. Skierowany był on szczególnie do tych lokalnych społeczności, w których sami rodzice byli niewykształceni, co wiązało się z niskimi oczekiwaniami wobec wykształcenia dzieci. Jak wykazały badania, sytuacja taka wiązała się ponadto z negatywnym obrazem szkoły, jaki nosili w sobie rodzice<sup>331</sup>.

Efektom tych działań w Wielkiej Brytanii było między innymi powstawanie takich miejsc jak *Pen Green Center* w Corby, któremu udało się stworzyć *społeczność uczącą się* -

---

<sup>327</sup> M. Barber: *The Learning Game: Arguments for an Education Revolution*, wyd. Indigo, Londyn 1996, s. 244.

<sup>328</sup> Wyniki badania OECD 1997 przywołane przez M. Whalley w: *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci...* dz. cyt., s. 19.

<sup>329</sup> M. Whalley: *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci...* dz. cyt., s. 21.

<sup>330</sup> Tamże, s. 19.

<sup>331</sup> Tamże, s. 20.



środowisko, w którym zarówno dzieci, rodzice jak i personel podejmowali decyzje i wyzwania, personel szkolił się i konsultował z dziećmi, rodzicami, lokalną społecznością. Przede wszystkim zaś, rodzice stali się rzecznikami swoich dzieci, nauczyli się rozumieć proces edukacyjny i dzielić się swoimi spostrzeżeniami<sup>332</sup>.

Przykładem placówki, która odkryła, doceniła i wykorzystała potencjał tkwiący w rodzinach swoich uczniów może być także *Gardendale Elementary School*<sup>333</sup> w łacińskiej dzielnicy San Antonia w USA. Rodzice i nauczyciele nawiązali tam taką współpracę, której efektem było utworzenie *Gardendale Family*. W placówce tej zaistniała rodzinność objawia się we wspólnym przebywaniu w szkole i uczeniu się rodzeństwa, angażowaniu w życie szkoły rodziców, dziadków i innych krewnych uczniów, którzy dysponowali kapitałem czasu, wiedzy czy umiejętności, a także rodzinnym świętowaniu osiągnięć uczniów, które przyciągało nie tylko rodziny uczniów, ale nawet rodziny nauczycieli. W *Gardendale* rodzice mogą odwiedzać swoje dzieci w czasie zajęć, istnieją tam specjalne sale rodzinne. O *Gardendale* mówi się, że jest to szkoła, która stała się rodziną.

J. Funkhouser wymienia szereg warunków, których spełnienie pomaga w niwelowaniu przeszkód, jakie pojawiają się na drodze do realnej współpracy szkoły i domu<sup>334</sup>. Pierwszym z nich jest potrzeba przeznaczenia dłuższego okresu czasu, a także zastosowania wielu różnych form i środków ukierunkowanych na wzajemne poznanie się, jak również wspólne zaplanowanie współpracy. Następnie autor mówi o konieczności zapewniania rodzicom i pracownikom szkoły informacji i praktyki (warsztaty, wizyty w domu, podręczniki itp.). Ponadto wymagane jest budowanie zaufania pomiędzy szkołą i domem poprzez zaznajamianie rodziców z edukacją formalną, a także wykorzystanie środowiska lokalnego w celu wspierania i wzmocnienia rodzicielskiego zaangażowania oraz zaopatrywania rodziców w potrzebne narzędzia (np. opieka zdrowotna).

Strategie działania we współpracy różnią się w zależności od lokalnych potrzeb i zasobów. Jednak wspólną ich cechą jest stawianie na innowacje i giętkość. Amerykańscy badacze<sup>335</sup> zwracają uwagę na fakt, iż nie istnieje jeden przepis na zacieśnienie współpracy środowiska szkolnego i rodzinnego, każda placówka musi wypracować własny sposób, najbardziej odpowiedni dla lokalnej społeczności, dlatego też istotna jest elastyczność i różnorodność obu stron. Podstawową inwestycją szkoły zmierzającej ku zmianie sposobu funkcjonowania, jest nauka i rozwój personelu. Zwracają oni uwagę również na fakt,

---

<sup>332</sup> Tamże, s. 21.

<sup>333</sup> <http://www.eisd.net/Domain/308> (dostęp: 22.04.2017).

<sup>334</sup> J. Funkhouser, M.R. Gonzales: *Family Involvement...* dz. cyt., s. VI-VIII.

<sup>335</sup> Tamże, s. IX.

iż potrzebna jest regularna kontrola współpracy, odpowiednia komunikacja pomiędzy wszystkimi zaangażowanymi podmiotami, a także podejmowanie projektów angażujących różne podmioty pozaszkolne.

W oparciu o różne dostępne opracowania, zaproponować można kilka kroków, które prowadzić mogą do stopniowego zasypywania przepaści, która przez lata utworzyła się pomiędzy środowiskiem szkolnym i rodzinnym. Istotną w przyswajaniu proponowanych metod pracy, jest świadomość, że każda rodzina jest inna i tylko dysponowanie różnorodnymi środkami pozwala na dobranie odpowiednich w danej sytuacji<sup>336</sup>.

Z punktu widzenia rodzica dziecka rozpoczynającego edukację instytucjonalną, ważna jest znajomość osoby, która od teraz będzie wraz z rodzicami odpowiedzialna za rozwój ich dziecka. Rodzic świadomy zachodzącej zmiany powinien móc nawiązać kontakt z nauczycielem dziecka jeszcze przed rozpoczęciem przez nie nauki. Zrealizowanie zasady „spotkaj nauczyciela zanim robi to twoje dziecko”<sup>337</sup> pozwala już od samego początku lepiej rozumieć sytuację, w jakiej znajduje się dziecko.

Niektórzy rodzice, znający wspomnianą wyżej zasadę, mogą sami dążyć do nawiązania kontaktu ze szkołą. Jednak znakomita większość z nich, z różnych opisanych wcześniej powodów, nie podejmie takiej próby. Dlatego też, jak zauważa C.J. Christopher, istotne jest, by w ramach działań szkoły występowała praktyka kontaktowania się z rodzicami jeszcze przed podjęciem nauki przez ich dziecko (listy, telefon)<sup>338</sup>. Celem takiego kontaktu byłoby poznanie dziecka i jego rodziny (kwestionariusze, wizyty domowe, piknik na koniec wakacji)<sup>339</sup>. Poznanie sytuacji rodzinnej ucznia jest istotne nie tylko z uwagi na konieczność zrozumienia przeżyć i zachowań dziecka. Odmienne bowiem będą potrzeby rodziny uwikłanej w problemy zewnętrzne, przeżywającej wewnętrzny kryzys, a inne rodziny, która dopiero przeprowadziła się do nowego miejsca<sup>340</sup>.

Podobnie jak w nieformalnych relacjach międzyludzkich – im dłuższa znajomość, tym lepsze poznanie. J.B. Alen zauważa, że zależność ta powinna dotyczyć także relacji nauczyciela z rodziną ucznia. Kluczem do zrozumienia teraźniejszości jest przeszłość<sup>341</sup>. Zatem konieczne są systematyczne spotkania z rodzicami, które będą dotyczyły nie tylko spraw bieżących związanych dzieckiem, czy rodziną, ale które będą pozwalały na coraz głębsze otwieranie się i poznawanie obszarów z *własnej historii*, które mogą być niezbędną

---

<sup>336</sup> Por. M. Whalley: *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci...* dz. cyt., s. 45.

<sup>337</sup> M. Friedman: *Parenting for School Success...* dz. cyt., s.23.

<sup>338</sup> C.J. Christopher: *Nauczyciel-rodzic...* dz. cyt., s.15-23.

<sup>339</sup> Tamże.

<sup>340</sup> C. Tait: *Poznanie rodzin...* dz. cyt., s.45.

<sup>341</sup> J.B. Allen: *Creating Welcoming Schools...* dz. cyt., s.29.

pomocą w zrozumieniu stanu aktualnego. Istnieją bowiem tzw. *duchy*, które uruchamiają się przy okazji sytuacji trudnych - rodzice odwołują się do własnych doświadczeń, a wspomnienia te czasem nie pozwalają na obiektywne spojrzenie na sytuację aktualną<sup>342</sup>. Zadaniem nauczyciela jest także poznanie domowych tradycji, zwyczajów, aktywności oraz poglądów rodziny na pełnienie przez jej członków różnych ról społecznych<sup>343</sup>.

Za niezwykle ważne w utrzymywaniu wysokiego poziomu zaangażowania rodziców w edukację ich dzieci uznaje się zaistnienie nieustannej rozmowy między szkołą a domem o tym, co dzieje się w szkole. Wydaje się, że ten postulat może zostać poszerzony, gdyż wspomniany dialog powinien być dwustronny i dotyczyć nie tylko tego, co dzieje się w murach szkoły, ale poruszać szeroko funkcjonowanie dziecka także w środowisku rodzinnym. Rodzice mają prawo wiedzieć, co dzieje się w szkole ich dziecka. Zaopatrzenie rodziców w informacje wraz z daniem im szansy zaangażowania się w edukację dziecka sprawia, że działają oni w porozumieniu z nauczycielem, a nie przeciw niemu. Rodzice, którzy posiadają dużo informacji na temat funkcjonowania szkoły oraz o samym przebiegu procesu wychowania często stają się aktywnymi uczestnikami tego procesu, co czyni z nich sojuszników nauczyciela, którzy sami chętnie z nim rozmawiają. Nauczyciele regularnie i często kontaktujący się z rodzicami swoich uczniów zauważają, że rodzice są bardziej zaangażowani w rozwiązywanie problemów dziecka oraz chętniej współpracują z nauczycielem<sup>344</sup>.

Istnieje wiele form zaopatrywania rodziców w informacje na temat ich dziecka. Mogą to być m.in. notka informacyjna redagowana przez ucznia, gazetka redagowana przez klasę, dzienniki prowadzone przez dzieci – agendy, broszura informacyjna klasy, biuletyn nauczyciela, przewodnik dla rodziców. W tych formach zawarte mogą być informacje dotyczące życia klasy, wyników nauczania, ważnych dat, planu pracy, propozycje pracy dla rodziców, artykuły rozwijające wiedzę z zakresu wychowania i nauczania<sup>345</sup>.

Jak już wspomniano wcześniej, w wielu szkołach praktykowane jest nawiązywanie kontaktu z rodzicami uczniów jedynie w sytuacjach, które wiążą się z negatywnymi spostrzeżeniami dotyczącymi dziecka. Tymczasem badania wykazały, że pierwszy kontakt opiekunów dziecka z jego nauczycielem powinien być przyjemny. Budujące pozytywną relację rodziców ze szkołą jest kontaktowanie się z nimi również w sprawach związanych z sukcesami odnoszonymi przez dziecko. Ową propozycję poszerzyć można o aktywność

---

<sup>342</sup> Por. J.B. Allen: *Creating Welcoming Schools...* dz. cyt., s. 83.

<sup>343</sup> Tamże, s.43.

<sup>344</sup> Tamże, s.26-27.

<sup>345</sup> Tamże, s.27-34.

drugiej strony i zaangażować rodziców w informowanie nauczyciela o sukcesach dziecka. Formą współpracy szkoły i rodziny, będącą również pozytywnym wzmocnieniem dla dziecka jest tzw. tablica sławy – miejsce, w którym zarówno rodzice, jak i nauczyciele mogą informować o osiągnięciach dzieci, a koledzy i koleżanki mogą dopisywać swoje gratulacje. Dostrzeganie dobrego zachowania dziecka zarówno przez rodziców jak i nauczyciela sprawi, że łatwiejsza będzie współpraca w przypadku wystąpienia sytuacji trudnej<sup>346</sup>.

Wspomniane wcześniej poczucie obcości i wrogości, jakie budzi w wielu rodzicach budynek szkoły ich dzieci, może zostać pokonane przez szereg inicjatyw otwierających szkolną przestrzeń. Wśród nich wymienić można zajęcia popołudniowe dla rodziców, *dni otwartych drzwi* czy *tygodnie edukacji*. Ciekawą formą zaprzyjaźnienia rodziców ze szkołą są rodzinne wieczory czy też pracownia rodziców utworzona w szkole<sup>347</sup>, a także grupowe spotkania rodzin, wspólne wycieczki z rodzicami<sup>348</sup>, pomoc w bibliotece<sup>349</sup>, czy rodzinne wieczory poetyckie<sup>350</sup>.

Za budujące pozytywne relacje między szkołą i domem uznaje się także powołanie organu<sup>351</sup> łączącego nauczycieli, rodziców i uczniów spotykających się co najmniej raz w miesiącu i omawiających ogólne kierunki zmian zaprowadzanych w placówce<sup>352</sup>, a także stworzenie warunków dla powstawania stowarzyszeń i organizacji, będących efektem działalności oddolnej rodziców i uczniów.

C. J. Christopher podkreśla, że niezwykle istotne jest również wspomniane wcześniej kształcenie rodziców. Im większą mają oni wiedzę z zakresu wychowania i nauczania, tym lepsze są ich relacje z dziećmi i tym lepiej odnajdują się oni w rzeczywistości edukacyjnej dzieci, w tym także w obszarze szkoły<sup>353</sup>. Ponadto zauważa się znaczenie pomocy szkoły w realizacji zadań wychowawczych i dydaktycznych w domu (np. tygodniowe zadania, zadania interaktywne, dzienniczki domowego czytania itp.<sup>354</sup>).

Rodzice bardziej zaangażowani w edukację swoich dzieci są też bardziej chętni do dzielenia się swoimi spostrzeżeniami z innymi rodzicami. Dzięki temu większa grupa rodziców chętniej i odważniej podejmuje wysiłek własnej aktywności w procesie

---

<sup>346</sup> Tamże s. 35, 36, 39, 89.

<sup>347</sup> Tamże, s. 44-61.

<sup>348</sup> C. Taint: *Poznawanie rodzin...* dz. cyt., s.57.

<sup>349</sup> M. Friedman: *Parenting for School Success...* dz. cyt., s. 2.

<sup>350</sup> J.B. Allen: *Creating Welcoming Schools...* dz. cyt., s.98.

<sup>351</sup> Jest to organ podobny do Rady Szkoły, posiadający jednak bardziej zintensyfikowaną formę spotkań oraz szersze kompetencje.

<sup>352</sup> C.J. Christopher: *Nauczyciel-rodzic...* dz. cyt., s.45-46.

<sup>353</sup> Tamże, s.49.

<sup>354</sup> J.B. Allen: *Creating Welcoming Schools...* dz. cyt., s.108.

wychowania pociech. Ponadto wielu rodziców zaczyna traktować szkołę jako swoją, co wiąże się z tym, że utrzymują z nią relacje na dłużej, sami chętnie świadczą usługi na rzecz placówki, wspierając dzięki temu innych rodziców, dopiero rozpoczynających swój udział w życiu edukacyjnym dziecka. Tym samym służą młodszemu stażem swoim doświadczeniem i wsparciem<sup>355</sup>.

Wielu rodziców dostrzegających jakiegokolwiek trudności w życiu swoich dzieci (od problemów zdrowotnych, poprzez relacje społeczne i trudności w nauce po problemy emocjonalne i psychiczne) pozostaje bezradnymi, nie wiedząc, gdzie szukać pomocy. Powoduje to pozostawianie problemów nierozwiązanymi do czasu, kiedy stają się one tak głębokie, że aż powszechnie widoczne<sup>356</sup>. Tymczasem szkoły posiadają zazwyczaj specjalistów z różnych dziedzin (pielęgniarkę, psychologa, logopedę itp.). Placówka otwarta na rodzica, w której czuje się on bezpiecznie, pozwala mu zgłaszać niepokojące symptomy i korzystać z pomocy wspomnianych specjalistów natychmiast, nie pozostawiać problemu nierozwiązanym aż do momentu, kiedy stanie się on zbyt duży. Obszar dodatkowych usług oferowanych przez szkoły powinien być znany rodzicom i dostępny dla nich na bieżąco<sup>357</sup>.

Zauważa się, że niezwykle istotne dla zdrowego, korzystnego i optymalnego udziału rodziny w edukacji swoich dzieci jest uznanie przez społeczeństwo, szczególnie przez instytucje edukacyjne, czyli przez każdego pojedynczego nauczyciela, faktu, że każda rodzina jest unikalna<sup>358</sup>. Dostrzeganie, docenianie i odpowiednie wykorzystywanie cech charakterystycznych danej rodziny (w miejsce powszechnego wtłaczania jej w sztywne ramy, nadawania etykiety i ustawiania w szeregu) pozwala w pełni rozwijać szczególne cechy dorastającego w niej dziecka, pomaga dostosowywać działania do bieżących potrzeb rodziny i ucznia, a co za tym idzie optymalnie regulować aktywność poszczególnych członków rodziny i szkoły w procesie edukacyjnym.

---

<sup>355</sup> C. Taint: *Poznawanie rodzin...* dz. cyt., s.61.

<sup>356</sup> M. Friedman: *Parenting for School Success...* dz. cyt., s.27.

<sup>357</sup> Tamże.

<sup>358</sup> Por.: J.B. Allen: *Creating Welcoming Schools...* dz. cyt., s.56-58.

### 3.4 Współpraca jako odpowiedź na dychotomię światów, w których funkcjonuje dziecko

Wymienić można wiele przyczyn, dla których współpraca domu i szkoły staje się odpowiedzią na trudności pojawiające się we współczesnej edukacji. Dotyczy to szczególnie uczniów pochodzących z rodzin o niskich dochodach i zagrożonych porażką edukacyjną<sup>359</sup>.

Badania wykazały, że rodziny tworzące sprzyjające środowisko edukacyjne, obok sprzyjających warunków materialnych i wyższego poziomu wykształcenia, charakteryzują się dobrą organizacją życia wewnątrz rodziny<sup>360</sup>. Natomiast dobra organizacja życia rodzinnego wpływa pozytywnie na relacje między członkami rodziny oraz pomaga angażować się w edukację dziecka<sup>361</sup>.

Zaangażowanie rodziców może mieć także znaczące efekty dla osiągnięć uczniów<sup>362</sup>. Wykazano, że rodzice dzieci odnoszących sukcesy okazują zainteresowanie wykształceniem swojego potomstwa<sup>363</sup>. Kiedy rodzice wiedzą więcej o szkole, wtedy wyniki nauczania są wyższe<sup>364</sup>. Ponadto, gdy rodzina jest zaangażowana w edukację dzieci, wtedy otrzymują one wyższe stopnie i lepsze osiągnięcia w testach, częściej uczęszczają do szkoły, mają częściej odrobione zadania domowe, częściej przejawiają pozytywne postawy i zachowania oraz kończą wyższe uczelnie<sup>365</sup>.

W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, w stanie Nowy York przeprowadzono akcje *Homework Hotline* i *Lesson Line*, które polegały na telefonicznym informowaniu rodziców o pracach domowych, a także innych istotnych faktach związanych z życiem klasy i szkoły. Badania wykazały, że 93% rodziców którzy korzystali ze wspomnianej usługi kierowała się przekonaniem, że w ten sposób ich udział w nauczaniu własnego dziecka jest bardziej aktywny. Ponadto rodzice ci chętniej angażowali się w życie szkoły, a dzieci częściej odrabiali prace domowe i otrzymywały lepsze stopnie<sup>366</sup>.

---

<sup>359</sup> J. Funkhouser, M.R. Gonzales: *Family Involvement In Children's Education...* dz. cyt., s. XVII.

<sup>360</sup> H. Pielka, *Rodzinne uwarunkowania wychowania dziecka przez pracę*, [w:] *Wychowanie wobec wartości pracy*, Borowska T., Gaida J. (red.), wyd. św. Krzyża, Opole 1994, s. 67-74.

<sup>361</sup> Tamże .

<sup>362</sup> J. Funkhouser, M.R. Gonzales: *Family Involvement In Children's Education...* dz. cyt., s. VIII.

<sup>363</sup> C.J. Christopher: *Nauczyciel-rodzic...* dz. cyt., s.13.

<sup>364</sup> Tamże, s.115.

<sup>365</sup> Tamże.

<sup>366</sup> Tamże, s.36-36.

Wyjaśnieniem zjawiska, że dzieci uczą się lepiej, kiedy rodzice i nauczyciele wspólnie angażują się w ich edukację jest fakt, że rodzice i nauczyciele posiadają wspólny cel, do którego zmierzają, a którym jest sukces ucznia<sup>367</sup>.

Należy jednak podkreślić, że partnerstwo w edukacji jest czymś innym aniżeli tylko programy włączenia rodziców w edukację. Programy są wdrażane, podczas gdy partnerstwo się rozwija; programy są przyjmowane, podczas gdy partnerstwo jest budowane; programy mają kroki, elementy, procedury, które czynią je statycznymi. Nie są w stanie przeistaczać się, dostosowywać do indywidualnych potrzeb danego czasu, miejsca, czy klasy, a tym bardziej do każdej *rodzicielsko-nauczycielsko-dziecięcej* relacji<sup>368</sup>. Opisane w 2002 roku wyniki badań<sup>369</sup> wykazały, że programy angażujące rodziców w edukację nie przynoszą w pełni oczekiwanych skutków. Wiąże się to nie tyle z brakiem związku pomiędzy zaangażowaniem rodziców w edukację a rozwojem uczniów, co raczej z faktem, iż programy angażujące rodziców zdają się pomijać związki pomiędzy nauczycielami, rodzinami i dziećmi, skupiając się na tym, jak pozyskać rodziców dla szkoły. Również badania prowadzone przez A. Henderson i K. Mapp<sup>370</sup> wykazały, że bardziej efektywne są te programy współpracy rodzicielskiej, których centralnym punktem jest budowanie relacji szacunku i zaufania pomiędzy personelem szkoły, rodzinami i innymi członkami lokalnej społeczności. Ponadto okazuje się, że korzystne dla rozwoju dziecka są te związki pomiędzy szkołą i rodziną, które opierają się na partnerskim podziale odpowiedzialności pomiędzy oba środowiska. Prawdziwe partnerstwo jest ulegającym przemianom obrazem kultury szkoły, bazującej na kolegalności, eksperymentowaniu dla polepszenia jej funkcjonowania, wzajemnym wsparciu i wspólnotowości w rozwiązywaniu problemów. To, co wyróżnia realną współpracę, stanowiąc jednocześnie jej sedno, to wspólny cel: wspieranie sukcesu wszystkich dzieci w szkole<sup>371</sup>.

S. Swap wyróżnia 4 komponenty realnej współpracy:

1. Dwukierunkowa komunikacja.
2. Wzmacniające nauczanie w domu i w szkole.
3. Zapewnianie wzajemnego wsparcia.

---

<sup>367</sup> Tamże, s.25.

<sup>368</sup> B. Shockley, B. Michalove, J. Allen: *Engaging families: connecting home and school literacy communities*, Portsmouth 1995, s.91.

<sup>369</sup> R. Mattingly: *Evaluating evaluations: the case of parent involvement programs*, [w:] *Review of Education Research*, nr: 72/2002, s.549-576.

<sup>370</sup> A. Henderson, K. Mapp: *A new wave of evidence. The impact of school, family and community connections on student achievement*, wyd. SEDL, Austin 2002, s.7,43.

<sup>371</sup> J.B. Allen: *Creating Welcoming Schools...* dz. cyt., s.56.

4. Podejmowanie wspólnych decyzji (nie dotyczących pikniku szkolnego, ale filozofii szkoły, programu itp.<sup>372</sup>).

Aby wspomniane partnerstwo szkoły i rodziny zaistniało faktycznie, konieczne jest wytworzenie się kultury współpracy. Kulturowo zakorzeniona, a więc wychodząca od ludzi, tworzona przez ludzi i działająca dla dobra ludzi współpraca może trwale zmienić funkcjonowanie rodzin w przestrzeni edukacyjnej dzieci<sup>373</sup>.

### **3.4.1 Współ-PRACA - zadania stojące przed współczesną szkołą**

Wymierne znaczenie dla poziomu edukacyjnego dziecka ma aktywna obecność rodzica, jego głos w podejmowaniu decyzji dotyczących kluczowych spraw edukacyjnych, jego wsparcie w podejmowaniu przez dziecko w pełni samodzielnych decyzji, zaś przede wszystkim wspólne cele nauczycieli, jak i obojga rodziców. Taki kształt współpracy szkoły z rodziną niesie jednak ze sobą wiele trudności. Stawia wymagania współczesnemu rodzicowi, ale przede wszystkim stronie instytucjonalnej zaangażowanej w edukację.

Kontakty z rodzicami uznawane są za najtrudniejszy element pracy szkoły. Dlatego też często ograniczają się one do tradycyjnych wywiadówek, jako wygodnego i bezpiecznego środka zastępczego, pozostawiając pozory realnej relacji nauczyciela z domem ucznia<sup>374</sup>. Tymczasem to szkoła jest stroną, do której należy inicjowanie kontaktów z rodziną dziecka. Rodzice bowiem, kierowani opisanymi powyżej panującymi powszechnie przekonaniem, rzadziej przejmują inicjatywę w nawiązywaniu relacji ze szkołą, zazwyczaj uaktywniając się dopiero w sytuacji kryzysowej, wobec której działania szkoły są w ich mniemaniu niewystarczające lub nieudolne<sup>375</sup>. Udział rodziców w procesie edukacyjnym dzieci jest i będzie postrzegany negatywnie tak długo, jak długo szkoła postrzeże rodziców, jako przydatnych jedynie w sytuacji konieczności zdyscyplinowania trudnych uczniów oraz wobec potrzeb materialnych placówki<sup>376</sup>.

Kluczowym w przemianie aktualnej sytuacji w szkolnictwie wydaje się być dopuszczenie rodzica do procesu decyzyjnego. Oznacza to jednak rezygnację z przyznawanej nauczycielowi przez stulecia nieomylności w zakresie nauczania i wychowania dzieci.

---

<sup>372</sup> Tamże, s.56-58.

<sup>373</sup> Tamże, s.155.

<sup>374</sup> J. Żmijski: *Spotkania nauczycieli z rodzicami*, [w:] *Współpraca z rodzicami w szkole*, Garstka T., Jaroszek K., Kielczewska A.K., Węgorska G., Wiczorek E., Żmijska H., Żmijski J. (red.), wyd. Raabe, Warszawa 2012, s.4.

<sup>375</sup> Tamże.

<sup>376</sup> M. Mendel: *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998, s.14.



Rozumienie pozycji nauczyciela jako osoby posiadającej pełnię władzy edukacyjnej, powoduje przyjmowanie przez rodziców postaw, które uniemożliwiają jakąkolwiek formę współpracy. M. Mendel zaproponowała trójpodział rodzajów zachowań nauczycieli i rodziców wobec siebie wzajemnie, wpisujący się w dyskurs wiedzy – władzy:

1. Relacja do władzy uosabianej przez nauczyciela – rodzic przyjmuje strategię „bycia niewidzialnym”.
2. Nauczyciel jest tym, który wszystko wie - rodzic przyjmuje taką postawę, by podobać się nauczycielowi.
3. Nauczyciel robi swoje, a rodzic staje się niejako intruzem, napastliwym obrońcą swoich dzieci<sup>377</sup>.

Jak ukazuje powyższa charakterystyka zachowań, tak długo, jak długo obecne będzie pozostawanie zarówno samych nauczycieli jak i rodziców w przekonaniu o nieomyślności i pełni władzy nauczyciela, tak długo nierealna będzie współpraca pomiędzy tymi jednostkami. Otwierając się na współpracę z rodzicami, dzisiejszy nauczyciel musi porzucić własne pragnienie decydowania o tym, co dla jego uczniów jest najlepsze, musi umieć przyjąć perspektywę i wolę rodzica. Jego zadaniem staje się jednocześnie takie korzystanie z własnej wiedzy i doświadczenia, które będzie odnosiło się nie tylko do pracy z dzieckiem, ale także (a z czasem nawet przede wszystkim) z rodzicem. Wychowawca szkolny dziecka, jak i całe środowisko szkolne, stanowiąc bardzo ważne źródło pomocy dla rodziców we wszystkich obszarach życia rodziny i edukacji dzieci<sup>378</sup>. W tym celu wskazane jest organizowanie dla rodziców spotkań nie tylko informacyjnych, ale również szkoleniowych, koncentrujących się wokół aktualnych tematów wychowawczych dostrzeganych przez nauczycieli, czy wręcz poruszających tematykę proponowaną przez samych rodziców.

Szkoła realnie zmierzająca do wspierania rodziców jako pierwszych wychowawców dziecka w trudnym procesie edukacyjnym, staje się instytucją bardziej wspomagającą niż prowadzącą, ustępuje miejsca rodzinie, *ograniczając się* do pełnienia funkcji *supportu*. Oto bowiem rodzice stają się tymi, którzy biorą na siebie ciężar odpowiedzialności za kształt edukacji dziecka. Do nich należy wyznaczanie celów jego rozwoju, poszukiwanie najbardziej trafnych metod i środków, obowiązek ciągłego zdobywania wiedzy pedagogicznej, psychologicznej czy socjologicznej, organizowanie codziennych sytuacji edukacyjnych

---

<sup>377</sup> M. Mendel: *Relacje nauczycieli i rodziców do dyskursu władzy*, [w:] *Człowiek, Szkoła, Wspólnota. W kręgu edukacji społecznej*, Mendel M. (red.), wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000, s.120.

<sup>378</sup> J. Żmijski: *Spotkania nauczycieli z rodzicami...* dz. cyt., s.18.

i szereg pozostałych zobowiązań, które w dotychczasowym kształcie systemu edukacyjnego ciążyły ( i ciążą nadal) na instytucji szkoły.

Nauczyciele zaś przyjmują raczej rolę konsultantów i menadżerów owego procesu wychowania, którego podejmują się rodzice. Zadaniem nauczycieli staje się organizowanie rodzicom możliwości poszerzania wiedzy, obiektywizowanie ich spojrzenia na dziecko, informowanie o funkcjonowaniu dziecka w środowisku innym niż rodzinne, wskazywanie obszarów będących mocnymi i słabymi stronami dziecka, sugerowanie kierunków, w jakich rodzice powinni zmierzać. Efektem otwartości szkoły na rodzica jest praca nauczyciela nad tym, co rodzice uznają za priorytetowe również w domu, a co zostało wspólnie przez nich ustalone. W szkole respektującej pierwszeństwo rodziny w wychowaniu nauczyciel staje się doradcą, mentorem, ma prawo zwracać uwagę rodziców na ich własne trudności, a jednocześnie wspierać w tym, co zdaje się być jego zdaniem słuszne.

Warto zauważyć, że indywidualne podejście do każdego ucznia i jego rodziny wymaga od szkoły nie tylko spotkań grupowych, ale również indywidualnych, podczas których ma miejsce pełna koncentracja na konkretnym uczniu, konkretnej rodzinie. Do spotkań takich<sup>379</sup> może dochodzić zarówno z inicjatywy rodzica, jak i nauczyciela, wymagają one jednak od obu stron nie tylko odnalezienia spokojnego czasu i miejsca spotkania, ale również wysokich kompetencji komunikacyjnych, umiejętności prowadzenia rzeczowej rozmowy.

Powyższa charakterystyka kierunków, w jakich zmierza szkoła uznająca pierwszeństwo rodzica w wychowaniu ukazuje, jak wiele trudnych zmian czeka polską oświatę, jeśli chce ona nosić miano otwartej czy wspierającej rodzinę. Realne otwarcie się na udział rodziców w edukacji dzieci wymaga od szkoły działań zaplanowanych i odpowiednio zorganizowanych. Tylko wtedy bowiem, możemy mówić o prawdziwym ukierunkowaniu szkoły na rodziców, a nie o przypadkowym czy okazjonalnym ich udziale w edukacji. Dlatego od szkoły wymaga się również, by jej otwartość na rodziców wyrażała się w posiadaniu szczegółowego planu działań skierowanych do rodziców uczniów, a także bieżącego monitorowania ich przebiegu<sup>380</sup>.

Głęboko zakorzenione w strukturach, przepisach i mentalności Polaków pozostaje przekonanie, iż za wychowanie odpowiada państwo reprezentowane przez szkoły. Sprawa zdaje się być jeszcze bardziej oczywista dla tych rodziców, którzy wchłonięci zostali przez tempo życia współczesnego świata, a troski dnia codziennego sprawiły, że bez wahania

---

<sup>379</sup>Tamże, s.19-29.

<sup>380</sup>H. Żmijńska: *Nawiązanie współpracy z rodzicami*, [w:] *Współpraca z rodzicami w szkole...* dz. cyt., s.41-44.

składają oni odpowiedzialność za wychowanie swoich dzieci na ręce instytucji państwowych. Sytuacja ta zdaje się być przyjmowana z entuzjazmem przez nauczycieli, którzy mogą dzięki temu nadal trwać na stanowisku głównych budowniczych rozwoju dzieci i młodzieży. Jednocześnie w braku zaangażowania i odpowiedzialności rodziców, nauczyciele znajdować mogą usprawiedliwienie ewentualnych porażek edukacyjnych, czy braku realnej współpracy ze środowiskiem rodzinnym uczniów.

Wobec takiego stanu rzeczy naturalny jest fakt, że rodzice pragnący większego udziału w edukacyjnym życiu swoich dzieci poszukują swego miejsca w placówkach niepublicznych, zapewniających im większy wpływ na kształt miejsca, w którym odbywa się edukacja ich dziecka. W szkolnictwie niepublicznym upatruje się więc dziś przede wszystkim szans rozwoju sektora edukacyjnego w Polsce<sup>381</sup>. Coraz częściej podnoszone są głosy postulujące reorganizację szkolnictwa i wprowadzenia bonu edukacyjnego, które dawałyby rodzicom większe możliwości wyboru środowiska szkolnego, jako miejsca nie tylko dla dzieci, ale dla całej rodziny.

### *3.4.2 Współ-PRACA - zadania stojące przed dzisiejszą rodziną*

Oczywiście złożenie odpowiedzialności za wychowanie na rodziców nie jest wymagające jedynie dla szkoły. Stanowi trudne zadanie również dla tych, którzy ową odpowiedzialność dźwigają. Szkoła angażująca rodziców jest bowiem szkołą wymagającą; więcej, jest szkołą dla rodziców wymagających od samych siebie. Udział rodziców w edukacji wiąże się przede wszystkim z ich otwartością. Podobnie jak szkoła, tak i rodzice muszą wykazać się chęcią dokonywania zmian we własnym postrzeganiu szkoły, nauczycieli, czy edukacji ogółem.

Wielu współczesnych dorosłych nosi w sobie negatywne wspomnienia związane z własną drogą edukacyjną. Jednocześnie jednak nie potrafią oni przyjąć odmiennego od tego, w którym sami zostali wychowani, sposobu spoglądania na edukację. W konsekwencji prezentują postawę niechęci i braku zaufania wobec instytucji edukacyjnych, równocześnie obciążając je dużą (niejednokrotnie pełną) odpowiedzialnością za porażki i sukcesy dzieci, w tej właśnie kolejności.

Jeśli więc obszar działalności edukacyjnej państwa zmierza w kierunku przeniesienia części odpowiedzialności za proces nauczania i wychowania na łono rodziny, to sytuacja staje się trudna i niewygodna dla rodziców. Oto bowiem za kształt rozwoju ich dzieci przestają

---

<sup>381</sup> Por.: B. Śliwerski: *Racjonalność pedagogiczna polskiej polityki oświatowej...* dz. cyt., s.150-160.

odpowiadać nauczyciele, czy też bliżej nieokreślony *beznadziejny system szkolnictwa*. Rodzic staje przed zadaniem rozwijania własnej wiedzy, okazywania zainteresowania dzieckiem i jego sprawami, podejmowania refleksji nad własnymi oczekiwaniami, jakie stawia swojemu dziecku.

Zadanie to wydaje się być niezwykle trudne. Nie sposób jednak nie zauważyć, że zdecydowana większość rodziców pragnie dobra dla swoich dzieci i jest w stanie zrobić dla nich bardzo wiele. Jeśli zdarzają się takie rodziny, którym los dzieci jest obojętny, to wiąże się to z pewnym rodzajem patologii, co stanowi przedmiot zainteresowania i troski wyspecjalizowanych w tym kierunku instytucji i nie jest bezpośrednio związane z problematyką edukacji dziecka.

### **3.4.3 Zarzuty wobec uznawania przez szkoły prymatu rodziny w edukacji**

Prorodzinny kierunek zmian w sektorze edukacyjnym, jak każda zmiana, posiada zarówno swoich zwolenników, jak i przeciwników. Zwolennicy takich przemian powołują się na pierwszeństwo rodziny w wychowaniu i przywołują wyniki badań potwierdzających pozytywny wpływ takiego systemu na różne dziedziny życia. D. Cameron będąc premierem Wielkiej Brytanii ogłosił<sup>382</sup>, że priorytetem w życiu społecznym i politycznym jego państwa jest zdrowa i stabilna rodzina. Dobra sytuacja rodzinna przekłada się bowiem nie tylko na dobro dzieci, ale i na ekonomię. Zauważa się, że dorośli, a wśród nich szczególnie rodzice, są niezbędni w edukacji dziecka. Trzeba ich jednak zachęcić i zaprosić do tego, by ze wspomaganie rozwoju dziecka nie wycofywali się wraz z przekroczeniem przez nie progu szkoły czy przedszkola.

Wśród wątpliwości związanych z przyznawaniem prymatu rodzinie w edukacji pojawić się mogą takie stwierdzenia, jak np. brak czasu dla dzieci współczesnych dorosłych związanych z ich pracą zawodową, duży odsetek rodzin dysfunkcyjnych, czy rozleniwienie rodziców. Jednakże mając świadomość siły, jaką niesie z sobą obecność rodziców w procesie edukacyjnym dziecka, szkoła, która faktycznie chce w owym kierunku zmierzać, powinna stawiać sobie pytania: *Jak wspomniane powyżej trudności rozwiązać, w jaki sposób organizować życie szkoły i klasy, by zmienić nastawienie rodziców zniechęconych i wesprzeć tych, którzy mają trudności z własnym rodzicielstwem?*<sup>383</sup>. Badania prowadzone w Wielkiej Brytanii (w ramach opisanego wcześniej *Pen Green Center*) wykazały, że szczególnie ci

---

<sup>382</sup> Informacja prasowa, *Niedziela*, nr 49/2013, s.28-29.

<sup>383</sup> J. Żmijski: *Spotkania nauczycieli z rodzicami...* dz. cyt., s.3.

rodzice, którzy wykazują niechęć wobec szkoły i współpracy z nią<sup>384</sup> nie tylko mogą, ale wręcz powinni być zaangażowani w naukę swoich dzieci, a J. Shaw<sup>385</sup> udowodniła, że praca z takimi rodzicami może być efektywna.

J. Gęsiński<sup>386</sup> postuluje więc, by zamiast narzekać na obecną sytuację uczestniczenia, a raczej jego braku, rodziców w edukacji dzieci i ubolewać nad tym, że polska rzeczywistość jest wyjątkowo niekorzystna, lepiej zapoznać się z tym, jakie rozwiązania stosowane są przez tych, którzy podejmują wysiłek poszukiwania odpowiednich rozwiązań i podejmować podobne działania na gruncie własnej działalności pedagogicznej.

## **Podsumowanie**

Dostrzeganie potrzeby zmiany istniejących relacji pomiędzy instytucjami edukacyjnymi a rodzinami ich uczniów, samo w sobie nie wystarczy, by zmian tych można było dokonać. Aktualny stan polskiej oświaty pokazuje, że zarówno społeczeństwo, jak i przedstawiciele instytucji edukacyjnych widzą zapotrzebowanie na zbliżenie się środowisk szkoły i rodziny. Proces zbliżenia wydaje się być bowiem odpowiedzią na diagnozowane trudności dostrzegane zarówno w placówkach edukacyjnych, jak i w rodzinach uczniów. Równocześnie jednak dotychczasowe działania w tym zakresie wydają się być raczej pozorne i obejmują swym zakresem najmniej istotne obszary. W tym, co kluczowe, polska szkoła nadal niejednokrotnie pozostaje w czasach przedtransformacyjnych.

Nie oznacza to jednak, że polska szkoła pozbawiona jest ducha współpracy z rodzinami uczniów. Wskazane jest jedynie jeszcze większe, a może raczej bardziej prawdziwe otwarcie się na to, co zgłaszane jest przez rodziców. Oni bowiem reprezentują interesy tych, którzy są najważniejsi w procesie edukacyjnym, nie są to bowiem ani rodzice, ani tym bardziej nauczyciele, ale sami uczniowie.

Nasuwa się jednak pytanie, czy polska oświata autentycznie chce dążyć do przyznania rodzicom należnego im miejsca w szkole oraz w kształtowaniu przebiegu procesu edukacyjnego dzieci. Przykłady płynące z innych krajów pokazują, że jest to możliwe, wymaga jednak chęci, wysiłku oraz dostosowania zmian do specyficznych cech polskiego *tu i teraz*.

---

<sup>384</sup> Co powodowane jest zazwyczaj negatywnymi doświadczeniami z czasu ich własnej edukacji.

<sup>385</sup> M. Whalley: *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci* dz. cyt., s.37.

<sup>386</sup> J. Gęsiński: *Wprowadzenie do wydania polskiego, [w:] Jak włączyć rodziców do nauki dzieci...* dz. cyt., s.7.

Przy projektowaniu podejmowanych działań, nie można nie uwzględnić aktualnych uwarunkowań takich jak: kwestie strukturalne (cechy instytucjonalne szkoły, sposoby funkcjonowania rodzin, aktualnie obowiązujące prawo) oraz kwestie subiektywne (kształcenie nauczycieli, pedagogizacja rodziców, poziom kultury pedagogicznej rodziców, czy też szeroko omówiony wcześniej problem dotyczący odpowiedzialności za edukację dziecka)<sup>387</sup>.

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, iż niewątpliwe znaczenie rodziny w rozwoju dziecka przyznaje jej prawo do silnego zaangażowania w proces edukacji. Wspomniane powyżej trudności współczesnej rodziny zwracają uwagę na konieczność poszukiwania takich rozwiązań, które prowadzić będą do optymalnego zaangażowania środowiska szkolnego i rodzinnego w edukację dzieci, jednocześnie poprawiając jakość tworzonego przez rodzinę środowiska wychowawczego.

---

<sup>387</sup> W. Segiet: *O związku edukacji...* dz. cyt., s.85-86.

## **CZĘŚĆ II Metodologiczna koncepcja badań własnych**

Druga część niniejszej pracy poświęcona jest założeniom metodologicznym mojej autorskiej koncepcji badawczej. Najpierw zaprezentuję w niej perspektywę, w jakiej zakorzenione są omawiane badania. Następnie przedstawię cele i przedmiot badań, problemy badawcze oraz odpowiadające im hipotezy, a także wyróżnione zmienne i ich wskaźniki. W ostatnim punkcie prezentuję procedurę gromadzenia oraz analizy materiału empirycznego zebranego podczas badań.

## **1. Przyjęta perspektywa badań własnych**

Podążając za myślą Th. S. Kuhna<sup>388</sup>, przyjmuję, że każde naukowe badania wyrastają na gruncie jednego z wielu paradygmatów, rozumianych jako szeroko zarysowany fundament ontologiczny, epistemologiczny i metodologiczny podejmowanych działań<sup>389</sup>. Jak zauważa S. Juszczuk<sup>390</sup>, w przeciwieństwie do nauk ścisłych, w naukach społecznych powstanie nowego paradygmatu nie wyklucza aktualności poprzedniego, dlatego też charakteryzują się one wielością przenikających się wzajemnie paradygmatów. Wspomniane paradygmaty zakładane są milcząco i uznaje się je za oczywiste<sup>391</sup>, determinują one jednak zarówno całokształt mojej pracy badawczej, jak i poszczególne przyjmowane przez mnie w jej trakcie strategie i metody.

W kolejnych elementach przeprowadzonych badań dostrzegalne są znamiona zarówno orientacji empirycznej, jak również prakseologicznej i hermeneutycznej<sup>392</sup>. Oparcie pracy na badaniach terenowych, gromadzących dane dotyczące doświadczeń badanych wskazuje na przyjęcie empiryzmu metodologicznego, opierającego się na przekonaniu iż „poznanie umysłowe zależy od poprzedzającego je doświadczenia i w nim znajduje uzasadnienie”<sup>393</sup>. Zainteresowanie możliwością podejmowanych interwencji w obszarze edukacyjnym umiejscawia badania w obszarze prakseologii, której przedmiotem jest ludzkie działanie<sup>394</sup>, zaś analiza i interpretacja zebranych danych dotyczących doświadczeń poszczególnych badanych zmierza ku jak najlepszemu ich rozumieniu – zatem fundamentalnej kategorii

---

<sup>388</sup> Th. S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, PWN, Warszawa 1968, s.26-28.

<sup>389</sup> Tamże.

<sup>390</sup> S. Juszczuk, *Badania ilościowe w naukach społecznych*, wyd. UŚ, Katowice 2005, s.23.

<sup>391</sup> Tamże.

<sup>392</sup> Wyróżniono za: J. Gnitecki: *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, wyd. UAM, Poznań 2006, s.140.

<sup>393</sup> Tamże, s.141 .

<sup>394</sup> Tamże, s.158.



hermeneutycznej<sup>395</sup>. Wspomniane tu orientacje przenikają się wzajemnie i stanowią podstawę ogólnego ujęcia problemu stanowiącego przedmiot prezentowanej przeze mnie pracy.

Złożoność pedagogicznej rzeczywistości badawczej implikuje również konieczność odwołania się do dwóch czasem przeciwstawianych sobie, częściej jednak uznawanych za komplementarne, strategii badawczych<sup>396</sup>. Przeprowadzone przeze mnie badania posiadają więc zarówno część poświęconą kwantytatywnemu ujęciu problemu, jak i tę poruszającą zagadnienie od strony jakościowej, stanowiącą eksplorację wyników badania ilościowego.

Strategia ilościowa obejmuje opis i analizę zebranych danych, które przedstawione są w formie zestawień i obliczeń z uwzględnieniem elementów statystyki opisowej<sup>397</sup>. Odwołanie się do metod sejentystycznych pozwoliło mi nie tylko określić rozmiar zjawisk oraz występujące pomiędzy nimi zależności, ale także dokonać porównań oraz ustalić siłę związków zachodzących pomiędzy zmiennymi<sup>398</sup>. Zastosowanie elementów badań kwantytatywnych uprawnia również do uogólniania wniosków, nie daje jednak pełni możliwości dotarcia do głębszych warstw problemów i nie stwarza szansy na analizę pojawiających się w badanej przestrzeni fenomenów – odmienności odbiegających od średniej<sup>399</sup>. To właśnie ta dostrzegana przez licznych przedstawicieli nauk społecznych<sup>400</sup> ubogość sejentystycznych metod badawczych sprawia, że rzadko pojawiają się w tej dziedzinie jedynie „czyste” badania ilościowe<sup>401</sup>.

W związku z powyższym, w drugim etapie badań odwołałam się do wspomnianych wcześniej metod jakościowych, które to stanowią element weryfikacyjno-uzupełniający dla opisanych powyżej badań ilościowych. Należy jednak wspomnieć, iż rozumiem przez to taką formę badań, która obejmuje nie tylko odtworzenie subiektywnych doświadczeń badanych. Analiza (zebranego w sposób „głęboki” i pozbawionego wcześniej narzuconych oczekiwań czy założeń) materiału, prowadziła w dalszej części do próby rozpoznania

---

<sup>395</sup> Tamże, s.193.

<sup>396</sup> Por. T. Bauman: *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Pilch T., Bauman T. (red.), wyd. ŻAK, Warszawa 2010, s.267-268;  
S. Juszczyk: *Badania ilościowe...* dz. cyt., s.29.

<sup>397</sup> M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, IMPULS, Kraków 1999, s.55.

<sup>398</sup> E. Zaręba: *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*. [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Palka S. (red.), wyd. UJ, Kraków 1998, s.43-54.

<sup>399</sup> S. Palka: *Epistemologiczne podstawy ilościowego i jakościowego badania efektów kształcenia szkolnego*, [w:] *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, Duraj-Nowakowa K. (red.), wyd. WSP, Kraków 1997, s.66.

<sup>400</sup> Por. T. Bauman: *Strategie jakościowe ...* dz. cyt., s.267-268.

<sup>401</sup> S. Juszczyk: *Badania ilościowe...* dz. cyt., s.27.

pewnych wzorców wykraczających poza sens subiektywny<sup>402</sup>. Korzystam zatem z dorobku idei fenomenograficznej autorstwa F. Martona<sup>403</sup>. W swojej analizie staram się uchwycić intersubiektywne doświadczenia danych zjawisk wyartykułowane przez samych badanych. Opieram się na charakterystycznym dla fenomenologii porównawczym zestawieniu wielorakich perspektyw podmiotowych, które stanowią podstawę dla wieloaspektowego spojrzenia na badane zjawisko w doświadczeniu społecznym oraz w jego ujęciu kontekstualnym<sup>404</sup>. Ponadto, stosuję również elementy komparatystycznej monografii pedagogicznej<sup>405</sup>.

Można więc powiedzieć, iż prezentowane w niniejszej dysertacji badania mają charakter ilościowo-jakościowy.

## **2. Cele i przedmiot badań**

Cele podjętych badań własnych<sup>406</sup> sprecyzowałam w oparciu o podział dokonany przez J. Sucha<sup>407</sup>. Wyróżnia on mianowicie wewnętrzne oraz zewnętrzne cele poznania naukowego. Cele wewnętrzne wiążą się z funkcją, jakie badania pełnią dla nauki, obejmują więc zakres teoretyczno-poznawczy. Cele zewnętrzne zaś dotyczą tego, co z poznania teoretycznego wynika dla rzeczywistości społecznej, posiadają więc one wymiar prakseologiczny.

Głównym celem, do którego osiągnięcia zmierzały przeprowadzone badania było rozpoznanie i usystematyzowanie zależności zachodzących pomiędzy poziomem uczestniczenia rodziny w procesie edukacyjnym dziecka a jakością tworzonego przez nią środowiska wychowawczego.

Bezpośrednią przyczyną zainteresowania się tym zagadnieniem jest pogłębiający się kryzys jakości życia ludzi oraz związany z nim nieuchronnie spadek jakości niektórych stworzonych środowisk rodzinnych, na co zwracają uwagę nie tylko media i szeroka opinia

---

<sup>402</sup> O dwóch podejściach do badań jakościowych (węższym subiektywnym i szerszym prowadzącym do poszukiwania wzorców, schematów itp.) wspomina m.in. H.H. Kruger: *Metody badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2007, s.159.

<sup>403</sup> Por: F.Marton, S.Booth: *Learning and awareness*, Erlbaum Associates, New Jersey 1997.

<sup>404</sup> D. Kubinowski: *Fenomenografia* [w:] *Słownik badań jakościowych*, źródło: [www.tsbj.pl/joomla/sownik-badan-jakosciowych](http://www.tsbj.pl/joomla/sownik-badan-jakosciowych), (dostęp: 10.03.2016).

<sup>405</sup> Zgodnie z rozumieniem przywołanym przez M. Guziuk w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t.2... dz. cyt., s.399.

<sup>406</sup> Rozumiane zgodnie z definicją Słownika Języka Polskiego, PWN, źródło: [www.sjp.pwn.pl](http://www.sjp.pwn.pl) oraz pedagogicznym ujęciem celu za T. Pilchem: *Zasady badań pedagogicznych...* dz. cyt., s. 23.

<sup>407</sup> Przywoływany przez wielu współczesnych autorów m.in. S. Juszczak, J. Brzeziński, T. Pilch.

społeczna, ale również wielu współczesnych badaczy takich jak S. Kawula<sup>408</sup>, J.S. Coleman<sup>409</sup>, Z. Bauman<sup>410</sup>, D. Popenoe<sup>411</sup>, W. Świątkiewicz<sup>412</sup>, M. Nowak-Dziemianowicz<sup>413</sup>. Potwierdzają to także statystyki dotyczące wskaźnika rozpadu małżeństw<sup>414</sup>, wskaźnika dzietności<sup>415</sup> czy też zachodzących w rodzinach niepokojących zjawisk, takich jak przemoc domowa<sup>416</sup> bądź dostrzegana dziś tzw. bezdomność kulturowa<sup>417</sup>.

Zintensyfikowane poszukiwanie rozwiązań takiego stanu rzeczy prowadzi w wielu różnych kierunkach. Proponowane są kampanie na rzecz promocji rodziny<sup>418</sup>, systemowe rozwiązania wspierania rodzin<sup>419</sup>, wprowadza się edukację młodzieży w zakresie życia rodzinnego<sup>420</sup>. Z pewnością są to rozwiązania słuszne, wciąż wydają się być jednak niewystarczające. Podążając za przywołanym wcześniej stanowiskiem, iż szkoła i rodzina to dwa środowiska mające największe znaczenie dla edukacyjnego procesu dziecka<sup>421</sup>, postanowiłam więc przyjrzeć się bliżej ich związkom i w nich spróbować odkryć możliwości wspierania rodziny w jej funkcjach wychowawczych. Kierunek ten wydawał mi się być szczególnie istotny z uwagi na fakt, iż niejednokrotnie już ukazywano w badaniach

---

<sup>408</sup> S. Kawula, *Przemoc w rodzinie współczesnej*, w: *Pedagogika rodziny...* dz. cyt., s. 303-304 .427.

<sup>409</sup> W 1991 roku na zjeździe socjologów amerykańskich powiedział: „Współczesna rodzina niszczelna, psuje się, jest coraz mniej skuteczna i właściwie to należałoby ją czymś zastąpić” (za: T. Szlendak, *Socjologia rodziny...* dz. cyt., s.364).

<sup>410</sup> Z. Bauman, *Raport o kondycji moralnej świata*, [w:] *Tygodnik Powszechny* nr 20/2005, s.4-5.

<sup>411</sup> Został nazwany przez T. Szlendaka głównym wieszczem schyłku rodziny. Sądzi, że kryzys rodzinnego życia odciska się w szczególnym stopniu na żyjących w niej dzieciach, por. T. Szlendak: *Socjologia rodziny...* dz. cyt., s.380.

<sup>412</sup> W. Świątkiewicz: *Wartości a style życia rodzin*, [w:] *Kobiety wobec przemian procesu transformacji*, Faliszek K., McLean Petras E., Wódz K. (red.), wyd. Śląsk, Katowice 1997, s.180.

<sup>413</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Kiedy miejsca już nie ma. Rodzinne praktyki wykluczenia*, [w:] *Pedagogika miejsca...* dz. cyt., s.117-136.

<sup>414</sup> Komitet Redakcyjny GUS: *Rocznik demograficzny*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2014, s.280.

<sup>415</sup> T. Szlendak, *Socjologia rodziny...*, dz. cyt., s.366-370.

<sup>416</sup> Dane statystyczne policji, źródło: [www.statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przemoc-w-rodzinie/50863,Przemoc-w-rodzinie.html](http://www.statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przemoc-w-rodzinie/50863,Przemoc-w-rodzinie.html) (dostęp: 29.05.2015).

<sup>417</sup> M. Rembierz zauważa, że istniejąca dziś kulturowa bezdomność wiąże się z promowanym modelem życia, uniemożliwiającym wytworzenie się aksjologicznie rozwiniętej bliskości pomiędzy dzieckiem a rodzicem (por. M. Rembierz, *Dom rodzinny jako „osobliwy szczegół” w świecie kulturowej bezdomności. Refleksje z filozofii człowieka*, [w:] *Dziecko w świecie rodziny...* dz. cyt., s. 127).

<sup>418</sup> Przykładami mogą być realizowane przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej kampanie „Wybierz właściwie” czy „Strefa Bezpiecznego Rodzica”.

<sup>419</sup> Sieci ośrodków pomocy rodzinie, organizowane przez instytucje na różnym szczeblu administracyjnym szkolenia, konferencje, akcje, działalność NGO.

<sup>420</sup> Przykładem jest nie tylko obecność zagadnień dotyczących rodziny w programach nauczania poszczególnych przedmiotów, ale przede wszystkim wprowadzenie obowiązkowego przedmiotu mającego na celu przygotowanie do życia w rodzinie.

<sup>421</sup> T. Rostowska: *Wychowawcza rola szkoły w perspektywie psychologicznej*, [w:] *Wokół wychowania...* dz. cyt., s.47-50.

pozytywny wpływ uczestnictwa rodziców w procesie edukacyjnym dzieci na inne sfery życia (np. na osiągnięcia edukacyjne dzieci)<sup>422</sup>.

Realizacja obranego celu teoretyczno-poznawczego stanowiła fundament dla celu praktycznego, jakim była próba sformułowania strategii, do jakich odwoływać się powinna szeroko rozumiana współpraca środowiska szkolnego i rodzinnego, tak by przynosiła ona obopólne korzyści, przy jednoczesnym zachowaniu najważniejszego celu ich współistnienia, jakim jest dobro dziecka.

W związku z przedstawionym powyżej celem wyróżniono następujące cele szczegółowe:

#### Teoretyczno-poznawcze

1. Rozpoznanie i określenie wzorów zaangażowania edukacyjnego rodziny.
2. Rozpoznanie istnienia i wymiarów związku pomiędzy typem szkoły (ze względu na realizowany model współpracy z rodzicami: szkoła publiczna, szkoła katolicka, szkoła rodzinna), do której uczęszcza dziecko a prezentowanym przez rodzinę wzorem zaangażowania edukacyjnego rodziny.
3. Diagnoza i określenie typów środowisk wychowawczych tworzonych przez rodziny (ze względu na ich cechy niematerialne).
4. Rozpoznanie istnienia i wymiarów związku pomiędzy rodzajem zaangażowania edukacyjnego rodziny a typem tworzonego przez nią środowiska wychowawczego oraz zachodzącymi w nim zmianami.
5. Określenie pożądanego przez nauczycieli oraz ekspertów typu zaangażowania rodziców w edukację dzieci.
6. Wzbogacenie wiedzy pedagogicznej związanej z uczestnictwem rodziny w procesie edukacyjnym dzieci.
7. Opracowanie teoretycznych podstaw modelu współpracy środowiska szkolnego i rodzinnego wspierającego rodzinę w pełnionych przez nią funkcjach wychowawczych.

---

<sup>422</sup> Przykładem mogą być efekty projektu badawczego Pen Green Center por.: Whalley M. *Jak włączyć rodziców w wychowanie dzieci?*... dz. cyt.; wyniki badań Jeynes (2005), Henderson i Mapp (2002), Grant i Ray (2010) por.: G. Hornby: *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnership*, wyd. Springer, Nowy Jork 2011. s.1

## Prakseologiczne

1. Wskazanie strategii w których zmierzać powinno angażowanie rodziny w proces edukacyjny dziecka, tak by zaangażowanie to wspierało rozwój sprzyjającego dziecku rodzinnego środowiska wychowawczego.
2. Prognoza ewentualnych trudności w realizowaniu sformułowanych wskazań pedagogicznych i systemowych z zakresu współpracy z rodzicami oraz próba określenia sposobów ich ograniczania.
3. Stworzenie podstaw dla autorskiego projektu zajęć z zakresu wspierania rodziców w wychowaniu dzieci dla nauczycieli i studentów pedagogiki.

Jeśli więc oprzeć się na stanowisku metodologicznym, że przedmiotem badań są podlegające im obiekty, zjawiska i procesy<sup>423</sup> to, uwzględniając treść zarysowanych celów badawczych określiłam dwa obszary przedmiotowe badań. Pierwszym jest środowisko wychowawcze tworzone przez rodzinę dziecka, drugim zaś jej udział w procesie edukacyjnym dzieci.

Wielość znaczeń nadawanych szczególnie w ostatnich latach terminowi **rodzina** obejmuje rozumienie tego pojęcia od kategorii strukturalnych poprzez funkcjonalne aż po zupełną negację poprawności stosowania tego słowa dla określenia grupy ludzi<sup>424</sup>. Z uwagi na moje zainteresowanie jakością tworzonego przez rodzinę środowiska wychowawczego, podczas badań odwołam się do funkcjonalnego jej znaczenia. Przedmiotem moich zainteresowań było bowiem pełnienie funkcji wychowawczych przez rodzinę rozumianą jako grupę osób najbliższych dziecku, spełniających wobec niego wspomniane funkcje. Badani proszeni byli o podanie składu osobowego najbliższej rodziny dziecka, co pozwoliło na zbadanie tego, co sami zainteresowani uznają za swoją rodzinę.

Podobnie szeroko i różnorodnie stosowane jest dziś także drugie z pojęć stanowiących podstawę omawianych badań – **proces edukacyjny**. Z jednej strony wciąż potocznie utożsamia się go jedynie z oddziaływaniami zachodzącymi w czasie pobytu dziecka w szkole. Z drugiej jednak coraz częściej zwraca się uwagę na ciągłość owego procesu i jego szeroki zasięg obejmujący wszelką działalność kształtującą młode pokolenie. Przyjęcie, iż rodzice (w różnym stopniu) uczestniczą w procesie edukacyjnym dzieci, wskazuje na uznawane przeze mnie rozumienie pojęcia edukacji, odnoszące się nie tyle do wąskich przestrzeni nauki

---

<sup>423</sup> A.W. Maszke: *Metodologiczne postawy badań empirycznych*, wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 44.

<sup>424</sup> Szeroki przegląd różnych podejść do rozumienia pojęcia *rodziny* zawarłam w I części dysertacji.

szkolnej, ale do wielu procesów zachodzących w różnych środowiskach, wśród których szczególne miejsce zajmują szkoła i rodzina<sup>425</sup>. Poprzez udział rodziny w procesie edukacyjnym dziecka rozumiem więc jej wkład w zachodzące na wielu płaszczyznach i poprzez wiele oddziaływań nieustannie kształtowane się młodego pokolenia.

### **3. Problemy badawcze i hipotezy**

Zaprezentowane powyżej cele powiązane są ściśle z problemami badawczymi oraz odpowiadającymi im hipotezami. Z uwagi na diagnostyczno-weryfikacyjny charakter badań wyróżniono problemy zarówno natury diagnostycznej, jak i weryfikacyjnej. W części diagnostycznej postawiony problem badawczy objął pytania dotyczące obecności i zakresu badanego zjawiska, dlatego też nie sformułowałam wobec nich hipotez<sup>426</sup>. Postawiłam je natomiast dla pytań o charakterze weryfikacyjnym, a zatem dotyczących związku między zmiennymi.

Hipotezy, będące prognozowaną odpowiedzią na postawione pytania<sup>427</sup>, skonstruowałam, podążając za wskazaniem S. Juszczyka<sup>428</sup> po uprzednim zapoznaniu się z literaturą omawiającą wcześniejsze badania o podobnym charakterze, a także bazując na posiadanym doświadczeniu.

#### Pytanie główne:

**W jaki sposób typ uczestnictwa rodziny w procesie edukacyjnym dziecka koreluje z jakością tworzonego przez nią środowiska wychowawczego?**

#### Hipoteza główna:

**Stale i zrównoważone zaangażowanie rodziny w proces edukacyjny dziecka, opierające się na realnej współpracy ze środowiskiem szkolnym wpływa pozytywnie na jakość życia rodzinnego, co pomaga w tworzeniu korzystnego dla rozwoju dziecka środowiska wychowawczego.**

#### Postawiono również następujące pytania szczegółowe:

##### *Diagnostyczne:*

1. Jakie wzory uczestniczenia w procesie edukacyjnym dziecka prezentują badane rodziny?

---

<sup>425</sup> T. Rostowska: *Wychowawcza rola szkoły w perspektywie...* dz. cyt., s.47-50.

<sup>426</sup> Zgodnie ze stanowiskiem metodologów, por.: S. Juszczyk: *Badania ilościowe...* dz. cyt., s.73.

<sup>427</sup> T. Pilch: *Strategie ilościowe w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Zasady badań pedagogicznych...* dz. cyt., s.193.

<sup>428</sup> S. Juszczyk, *Badania ilościowe...* dz. cyt., s.72-76.

2. Jaki rodzaj środowiska wychowawczego (ze względu na jego cechy niematerialne, takie jak: relacje między członkami rodziny, wyznawane wartości - priorytety, poziom funkcjonalności rodziny, czas poświęcony dziecku, podział obowiązków domowych, tworzenie sytuacji sprzyjających uczeniu się, aktywność kulturalna) tworzą badane rodziny?
3. Jaki jest pożądaný typ zaangażowania rodziny w proces edukacyjny dziecka w opinii przedstawicieli poszczególnych rodzajów placówek oświatowych oraz ekspertów zajmujących się tym zagadnieniem?
4. Jakie w świetle przeprowadzonych badań można wskazać kierunki oddziaływań instytucji edukacyjnych, angażujących rodziny w proces edukacyjny dziecka, tak by wspierały one rozwój najbardziej optymalnego dla dziecka rodzinnego środowiska wychowawczego?
5. Jakie trudności mogą wiązać się z realizacją proponowanych rozwiązań i w jaki sposób można trudności te pokonać?

*Weryfikacyjne:*

1. Czy istnieje związek pomiędzy udziałem rodziców w procesie edukacyjnym dziecka a typem szkoły (publiczna, katolicka, rodzinna), do której uczęszcza dziecko?
  - Hipoteza:

Istnieje związek pomiędzy udziałem rodziców w procesie edukacyjnym dziecka a typem szkoły, do której uczęszcza dziecko.

2. Czy i w jaki sposób typ uczestnictwa w edukacji dzieci prezentowany przez badane rodziny (nadmierne zaangażowanie, zrównoważone zaangażowanie, zaangażowanie sporadyczne, brak zaangażowania) wiąże się z jakością tworzonego przez nie środowiska wychowawczego (nadmiernie wiążące, sprzyjające, niejednorodne, odrzucające) w odniesieniu do określonych jego parametrów (relacje między członkami rodziny, wyznawane wartości - priorytety, poziom funkcjonalności rodziny, czas poświęcony dziecku, podział obowiązków domowych, tworzenie sytuacji sprzyjających uczeniu się, aktywność kulturalna)?
  - Hipoteza:

Typ udziału rodziny w procesie edukacyjnym dziecka wiąże się z rodzajem tworzonego przez nią środowiska wychowawczego. Prawdopodobne jest, że nadmierne zaangażowanie

w edukację koreluje z tworzeniem środowiska nadmiernie wiążącego, udział zrównoważony – ze sprzyjającym, zaś jego brak ze środowiskiem odrzucającym).

Powyższe założenia opieram na wynikach licznych badań ukazujących, że wspólne podejmowanie działań przez szkołę i rodzinę wpływa korzystnie na osiągnięcia edukacyjne dzieci<sup>429</sup>, może mieć więc także pozytywne przełożenie na inne obszary ich rozwoju oraz na inne osoby zaangażowane w ów proces.

Nie bez znaczenia pozostaje także fakt, iż obecność rodziców w procesie edukacyjnym dziecka zbliża ich do siebie i do dziecka<sup>430</sup>, co stanowi korzystny element tworzonego środowiska wychowawczego.

Ponadto podstawę przypuszczenia zawartego w hipotezach stanowią dostrzegane w Polsce i za granicą dążenia do nawiązywania ściślejszej współpracy pomiędzy nauczycielami i rodzicami<sup>431</sup>. Działania te sugerują, iż udział rodzica w edukacji dziecka niesie z sobą pozytywne skutki. Nie ma przesłanek, by sądzić, iż skutki te dotyczą jedynie sposobu funkcjonowania dziecka w rzeczywistości systemu edukacyjnego.

Kolejną istotną koncepcją stojącą u podstaw postawionych hipotez jest idea ustawicznego kształcenia – nieustannego rozwoju człowieka na każdym etapie jego życia<sup>432</sup>. Zaangażowanie w edukację dziecka wiąże się z samodoskonaleniem dorosłych w zakresie pełnionych przez nich funkcji rodzicielskich. Można zatem przypuszczać, że działania na tym polu podniosą jakość budowanego przez nich środowiska wychowawczego w rodzinie.

#### **4. Zmienne i ich wskaźniki**

Postawione wyżej pytania badawcze obejmują swym zakresem treściowym trzy zasadnicze zjawiska, które stanowią główne zmienne badawcze<sup>433</sup>. Ze względu na dwuczęściowy charakter postawionych pytań badawczych, badania przeprowadziłam dwuetapowo. Dla każdego etapu sformułowałam osobne zmienne, jako że zmienna zależna w etapie pierwszym przeistacza się w zmienną niezależną etapu drugiego. Zależność ową prezentuje schemat 1.

---

<sup>429</sup> A. Henderson, K. Mapp: *A New wave of evidence...* dz. cyt., s.43.

<sup>430</sup> C.J. Christopher: *Nauczyciel – rodzic...* dz. cyt., s.49.

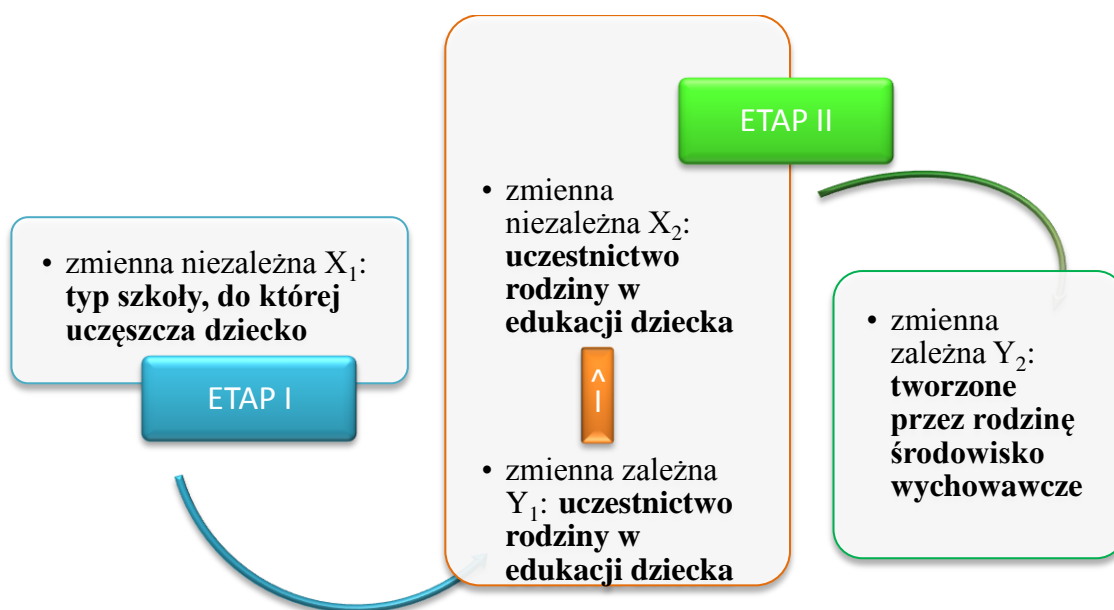
<sup>431</sup> Przykładami mogą być takie inicjatywy jak: „No child left behind” (USA), „Children’s Plan” (Wielka Brytania), „Schooling Strategy” (Nowa Zelandia), za: G. Hornby: *Parental involvement...* dz. cyt., s.1.

<sup>432</sup> T. Aleksander: *Edukacja ustawiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.1, dz. cyt., s.985-988.

<sup>433</sup> Przyjmuję za S. Juszczkiem, iż zmienną w badaniach naukowych jest pewna kategoria zjawisk, których wielkość i/lub częstotliwość może ulegać zmianom w zależności od okoliczności; S. Juszczak: *Badania ilościowe...* dz. cyt., s.56.



Schemat 3 Zmienne w poszczególnych etapach badań. Źródło: Opracowanie własne.



### ETAP I

Jako, że celem pierwszego etapu badań było wyróżnienie typów uczestnictwa rodziny w procesie edukacyjnym, z uwzględnieniem rodzaju szkoły, do której uczęszcza dziecko, **zmienną niezależną w pierwszym etapie badań jest typ szkoły**, do której uczęszcza dziecko badanych rodziców. Zamierzeniem badawczym było porównanie wyników badań pomiędzy placówkami różniącymi się ze względu na miejsce, jakie w procesie edukacyjnym przyznawane jest rodzicom. Dlatego też zdecydowałam się na wybór podstawowej szkoły publicznej oraz szkoły nazywanej „rodzinną”. Dodatkowo wprowadziłam także pośredni typ placówki, jaki stanowi szkoła prowadzona przez zgromadzenie zakonne. Celem przeprowadzenia badań w trzeciej placówce było uniknięcie błędu polegającego na pominięciu innych różnic pomiędzy wspomnianymi szkołami wynikających z faktu, iż uczęszczanie dziecka do szkoły innej niż publiczna wynikać może ze specyfiki rodziny, szczególnie zaś z uznawanej przez rodziców hierarchii wartości, co przekładać by się mogło również na zaangażowanie w edukację dzieci, czy też na jakość tworzonego przezeń środowiska wychowawczego.

W tej części badania **zmienną zależną stanowi uczestnictwo rodziny w procesie edukacyjnym dziecka**. Wstępnie wyróżniłam cztery typy uczestniczenia rodziny w edukacji dziecka. Nazwy poszczególnych typów odwołują się do terminologii zaczerpniętej ze świata teatru. Posłużyłam się takim zabiegiem, gdyż proces edukacyjny dzieci można porównać do teatralnej sztuki, w której odtwórcą głównej roli jest dziecko, rodzic zaś w zależności

od sposobu w jaki włącza się w ów proces, wciela się odpowiednio w: *reżysera* - rodzina nadmiernie zaangażowana, *suflera* - rodzina zrównoważenie zaangażowana, *widza* - rodzina przeciętnie zaangażowana, bądź *ignoranta* edukacyjnego - rodzina niezaangażowana.

## ETAP II

Wymienione powyżej **typy udziału rodziny w procesie edukacyjnym dziecka** wyróżnione w toku badań etapu I w kolejnym **etapie stają się zmienną niezależną**.

Natomiast wyróżnioną zmienną zależną na tym etapie badań jest **jakość tworzonego przez rodzinę środowiska wychowawczego**. Wstępnie wyróżniłam cztery typy środowiska wychowawczego tworzonego przez rodzinę. Ich nazwy odnoszą się do tego, jakie stanowią warunki do rozpoczęcia przez dziecko samodzielnego życia w społeczeństwie. Rodzina *super glue* – to rodzina nadmiernie wiążąca, od której trudno oderwać się, by rozpocząć własne dorosłe życie. Rodzina *trampolina* - to rodzina wspierająca, dzięki której dziecko może „odbić się” wysoko, by wkroczyć w samodzielne życie. Rodzina *huśtawka* – jest to rodzina niejednorodna, występują w niej duże wahania w różnych kierunkach, a to jak powiedzie się start w dorosłość jest nieprzewidywalne, zależne od tego, w jakim położeniu znajduje się owa *huśtawka*. Rodzina *widmo* - to rodzina odrzucająca, która w niektórych obszarach istnieje niemal tylko teoretycznie i droga z niej do udanego dorosłego życia jest bardzo długa.

Ze względu na szeroki zakres omówionych powyżej głównych zmiennych zaszła konieczność wyodrębnienia szeregu zmiennych szczegółowych, które to następnie poddałam wskaźnikowaniu. Ogólną charakterystykę poszczególnych kategorii rodzin (zarówno ze względu na udział w procesie edukacyjnym, jak i jakość tworzonego środowiska) stworzyłam w oparciu o wyróżnione zmienne szczegółowe oraz wskaźniki. Dlatego też ich opis zamieściłam w dalszej części niniejszego rozdziału.

### Zmienne szczegółowe i ich wskaźniki<sup>434</sup> :

- dla zmiennej **uczestnictwo rodziców w procesie edukacyjnym dziecka**:
- udział rodziców w wyborze drogi edukacyjnej dziecka (sposób podejmowania decyzji dotyczących wyboru szkoły dla dziecka, wyboru zajęć pozalekcyjnych, wyboru zajęć pozaszkolnych),
- udział rodziców w edukacji szkolnej dziecka (charakter i częstotliwość kontaktów z nauczycielami, udział rodziców w określaniu celów pracy szkoły, udział rodziców

---

<sup>434</sup> Zamieszczone w nawiasach przy każdej zmiennej szczegółowej.

w organizowaniu uroczystości i innych wydarzeń z życia szkoły i klasy, zainteresowanie rodziców osiągnięciami dydaktycznymi, wychowawczymi i społecznymi dziecka),

- udział rodziców w edukacji domowej dziecka (charakter i częstotliwość udzielanej pomocy w odrabianiu zadań domowych, realizowanie w domu wskazówek nauczyciela do pracy z dzieckiem, system motywujący dziecko do pracy w szkole i w domu),
- udział rodziców w edukacji równoległej dziecka (finansowy i czasowy wkład rodziców w dodatkowe zajęcia dziecka),
- postawa rodziców wobec miejsca szkoły i rodziny w edukacji dziecka (wynik autorskiej skali z wymuszonym wyborem *Profil zaangażowania rodziców w różne obszary edukacji dzieci*, wynik autorskiej skali postaw Likerta *Miejsce przyznawane szkole i rodzinie w edukacji dziecka*).

➤ dla zmiennej **jakość tworzonego przez rodzinę środowiska wychowawczego**:

- komunikacja w małżeństwie (wynik KKM M. Płopy - poziom komunikacji wspierającej, deprecjonującej partnera i zaangażowanej),
- postawa rodziców wobec dziecka - styl wychowania (wynik kwestionariusza Davida Fielda w adaptacji M. Ryś - demokratyczny / autokratyczny / liberalny kochający / liberalny niekochający),
- poczucie funkcjonalności rodziny odczuwane przez poszczególnych jej członków (wynik profilu rodziny Z. Gasia - 6 skal wymiarów funkcjonowania systemu rodzinnego: spójność, adaptacyjność, wzajemne zrozumienie, role rodzinne, trudności rozwojowe, dezintegracja rodzinna),
- obowiązki domowe dzieci (ilość, systematyczność, weryfikacja, sposób ustalania),
- czas poświęcony dziecku (ilość czasu dziennie spędzanego tylko z dzieckiem i przeznaczonego dla dziecka),
- tworzenie sytuacji sprzyjających uczeniu się refleksji nad życiem w sytuacjach życia codziennego (prowadzenie rozmów i dyskusji nt. postępowania ludzi; ujawnianie światopoglądu rodziców),
- aktywność kulturalna rodziny (korzystanie z różnych dostępnych form oraz oferty instytucji kulturalnych -częstotliwość),
- hierarchia wartości uznawana przez rodziców (wynik kwestionariusza badania hierarchii wartości w oparciu o kwestionariusz K. Denka).

Dla zmiennej **typ szkoły, do której uczęszcza dziecko ze względu na kształt realizowanej współpracy z rodzicami** wyróżniłam następujące **wskaźniki**:

- szkoła publiczna,
- szkoła niepubliczna prowadzona przez zgromadzenie zakonne,
- szkoła rodzinna.

Obok wspomnianych zmiennych istnieją także takie, których udział w badanych zjawiskach mógłby nie pozostawać bez wpływu na wyniki badań, dlatego też należało wziąć je pod uwagę podczas analizy danych. W związku z tym wyróżniłam następujące **zmiennie uboczne**:

- wiek rodziców ( <25 lat, 25-35 lat, 35-50 lat, >50 lat ),
- liczba dzieci w rodzinie (1, 2, 3 i więcej),
- wykształcenie rodziców (poziom: podstawowe/ zawodowe / średnie niepełne / średnie / wyższe; branża: edukacja, finanse i bankowość, handel i sprzedaż, inżynieria i budownictwo, medycyna i farmacja, obsługa pojazdów i maszyn, prawo i administracja, służba publiczna, telekomunikacja i IT, turystyka i rekreacja, inne),
- praca zawodowa rodziców (wymiar pracy: > pełny etat, pełny etat, niepełny etat, wolny zawód, praca dorywcza, brak pracy).

Zamieszczone powyżej zmienne szczegółowe oraz przypisane im wskaźniki stanowiły podstawę stworzenia wstępnej charakterystyki wyróżnionych przeze mnie typów rodzin. Pierwsza tabela zawiera charakterystykę kategorii ze względu na uczestnictwo rodziców w procesie edukacyjnym dzieci, druga zaś z uwagi na kształt tworzonego przezeń środowiska wychowawczego.

Tabela 1 Typy rodzin ze względu na uczestnictwo w procesie edukacyjnym dzieci. Źródło: Opracowanie własne.

	TYP RODZICA REŻYSERA -rodzina nadmiernie zaangażowana	TYP RODZICA SUFLERA - rodzina zrównoważenie zaangażowana	TYP RODZICA WIDZA - rodzina przeciętnie zaangażowana	TYP RODZICA IGNORANTA EDUKACYJNEGO - rodzina niezaangażowana
Udział w wyborze drogi edukacyjnej	Decyzje dotyczące wyboru szkół oraz rodzajów zajęć dodatkowych zapadają bez konsultacji, niezależnie od zdania dziecka, podejmowane są przez jedno bądź oboje rodziców.	Decyzje dotyczące wyboru szkół oraz rodzajów zajęć dodatkowych zapadają po konsultacji, z szacunkiem wobec zdania dziecka, podejmowane są przez oboje rodziców.	Decyzje dotyczące wyboru szkół oraz rodzajów zajęć dodatkowych zapadają bez większych konsultacji, czy refleksji; bywają przypadkowe lub szablonowe.	W zasadzie decyzje dotyczące wyboru szkół oraz rodzajów zajęć dodatkowych dzieci nie zapadają w rodzinie –wynikają z naturalnej kolei rzeczy i przebiegają w sposób przypadkowy.
Udział w edukacji szkolnej	Rodzice przy każdej możliwej okazji wpytują nauczycieli o postępy dziecka, wymiana zdań ma charakter przesłuchania: to rodzic pyta i chce uzyskać jak najwięcej szczegółowych informacji; jednocześnie rodzice posiadają wiele wskazówek dla nauczycieli i uwag dotyczących ich pracy; rodzice chcą mieć wpływ na treści i formy pracy realizowane przez szkołę, nawet jeśli nie są przedstawicielami rodziców w organach takich jak rada szkoły zwracają się do dyrekcji z wieloma różnymi uwagami i pomysłami; rodzice zawsze aktywnie uczestniczą w organizowaniu uroczystości i innych wydarzeń z życia szkoły i klasy, nawet jeśli wiąże się to z dużym wyrzeczeniem	Rodzice korzystają z możliwości wymiany informacji z nauczycielami, oferowanymi im przez szkołę, starają się, by spotkania te przebiegały w atmosferze przyjaźni i zaufania, chcą nie tylko otrzymywać informacje od nauczyciela, ale również informować go o swoich spostrzeżeniach na temat rozwoju dziecka i jego aktualnych potrzeb; rodzice chcą mieć wpływ na treści i formy pracy realizowane przez szkołę, korzystają z oferowanych im przez szkołę możliwości w tym zakresie; rodzice starają się aktywnie uczestniczyć w organizowaniu uroczystości i innych wydarzeń z życia szkoły i klasy, w zasięgu swoich możliwości.	Rodzice korzystają z niektórych możliwości wymiany informacji z nauczycielami, oferowanymi im przez szkołę, skupiają się jedynie na otrzymywaniu informacji od nauczyciela; rodzice chcą mieć pewien wpływ na treści i formy pracy realizowane przez szkołę, jednak nie korzystają z oferowanych im przez szkołę możliwości w tym zakresie; rodzice rzadko i wymiennie uczestniczą w organizowaniu uroczystości i innych wydarzeń z życia szkoły i klasy.	Rodzice nie korzystają z możliwości wymiany informacji z nauczycielami, oferowanymi im przez szkołę; rodzice nie chcą mieć wpływu na treści i formy pracy realizowane przez szkołę, nie korzystają więc z oferowanych im przez szkołę możliwości w tym zakresie; rodzice nigdy nie uczestniczą w organizowaniu uroczystości i innych wydarzeń z życia szkoły i klasy.

	<b>TYP RODZICA REŻYSERA</b> -rodzina nadmiernie zaangażowana	<b>TYP RODZICA SUFLERA</b> - rodzina zrównoważenie zaangażowana	<b>TYP RODZICA WIDZA</b> - rodzina przeciętnie zaangażowana	<b>TYP RODZICA IGNORANTA EDUKACYJNEGO</b> - rodzina niezaangażowana
Udział w edukacji domowej	Rodzice zawsze odrabiają zadania domowe razem z dzieckiem, podają mu rozwiązania, a jeśli zajdzie taka potrzeba rozwiązują zadanie za dziecko; rodzice nie realizują z dzieckiem zadań i nie stosują się do wskazań do pracy w domu przekazanych przez nauczyciela dziecka; w domu istnieje bardzo ściśle określony system motywujący do nauki i pracy nad sobą, stosowane są liczne nagrody, ale i kary.	Rodzice dbają o to, by dziecko pamiętało o swoich zadaniach domowych, starają się mu pomagać w trudnościach, jednak nie wykonują zadań za dziecko; rodzice zawsze realizują z dzieckiem zadania i stosują się do wskazań do pracy w domu przekazanych przez nauczyciela dziecka; w domu istnieje odpowiedni system motywujący do nauki i pracy nad sobą, stosowane są wzmocnienia pozytywne również wobec małych sukcesów dziecka.	Rodzice nie dbają o to, by dziecko pamiętało o swoich zadaniach domowych, czasem sprawdzają, czy dziecko odrobiło zadanie; rodzice czasem realizują z dzieckiem zadania i stosują się do wskazań do pracy w domu przekazanych przez nauczyciela dziecka; w domu nie istnieje odpowiedni system motywujący do nauki i pracy nad sobą, stosowane są kary i nagrody, jednak bez jasnych ustaleń zasad.	Rodzice nie dbają o to, by dziecko pamiętało o swoich zadaniach domowych, uważają, że to wyłącznie jego sprawa; rodzice nie realizują z dzieckiem zadań i nie stosują się do wskazań do pracy w domu przekazanych im przez nauczyciela dziecka; w domu nie istnieje żaden system motywujący do nauki i pracy nad sobą, jeśli stosowane są kary lub nagrody, to bez jasnych ustaleń dotyczących zasad.
Udział w edukacji równoległej	Rodzice są obecni na każdym dodatkowych zajęciach dziecka, poświęcają wiele czasu, a także swoje obowiązki, by uczestniczyć w zajęciach oraz dowozić na nie dziecko; dziecko uczestniczy w zajęciach dodatkowych, nawet gdy finansowy wkład rodziców przewyższa możliwości rodziny; rodzice przywiązują ogromną wagę do zajęć dodatkowych dziecka, motywują je, a nawet zmuszają do coraz większego zaangażowania, sami realizują swoje plany poprzez edukację dziecka.	Rodzice są obecni na dodatkowych zajęciach dziecka, kiedy istnieje taka potrzeba, poświęcają swój czas, by dowozić na nie dziecko, jednak nie zaniedbują przez to swoich innych obowiązków; dziecko uczestniczy w zajęciach dodatkowych, jednak tylko w tych, które nie narażają rodziny na niestabilność finansową; rodzice przywiązują wagę do zajęć dodatkowych dziecka, motywują je do zaangażowania, nie zmuszają ich jednak do realizacji własnych marzeń.	Rodzice nie są obecni na dodatkowych zajęciach dziecka, poświęcają niewiele czasu, by doprowadzić na nie dziecko, zajęcia dodatkowe pozostawiają w kwestii dziecka; dziecko nie uczestniczy w zajęciach dodatkowych, lub tylko w tych, które nie wymagają opłat; rodzice nie przywiązują większej wagi do zajęć dodatkowych dziecka, nie motywują go do zaangażowania do udziału w tych zajęciach.	Rodzice nie są obecni na dodatkowych zajęciach dziecka, nie poświęcają czasu, by doprowadzić na nie dziecko, zajęcia dodatkowe pozostawiają wyłącznie w kwestii dziecka, bądź uniemożliwiają je; dziecko nie uczestniczy w zajęciach dodatkowych, lub uczestniczą tylko w tych, które nie wymagają żadnego zainteresowania ze strony rodziców; rodzice nie przywiązują żadnej wagi do zajęć dodatkowych dziecka, nie motywują go do zaangażowania w te zajęcia, czasem zniechęcają.

Postawa wobec miejsca szkoły i rodziny w edukacji dziecka	W opinii rodziców wszystkie sfery zaangażowania w edukację dziecka są bardzo istotne, przywiązują ogromną wagę do udziału rodziny we wszystkich obszarach edukacji.	W opinii rodziców wszystkie sfery zaangażowania w edukację dziecka są ważne, uznają jednak, że rolą rodziny jest szczególnie stworzenie odpowiedniego klimatu w rodzinie oraz wychowanie moralne i społeczne, uznają prymat szkoły w kwestiach dydaktycznych.	W opinii rodziców wszystkie sfery zaangażowania w edukację dziecka są mało istotne, uznają prymat szkoły w kwestiach dydaktycznych, często również społecznych i moralnych.	W opinii rodziców wszystkie sfery zaangażowania w edukację dziecka są nieistotne, uznają prymat szkoły we wszystkich kwestiach związanych z edukacją dziecka.
---	---	---	---	---

Tabela 2 Typy rodzin ze względu na jakość tworzonego środowiska wychowawczego. Źródło: Opracowanie własne.

	TYP RODZINY SUPER GLUE - rodzina nadmiernie wiążąca	TYP RODZINY TRAMPLINY - rodzina wspierająca	TYP RODZINY HUŚTAWKI - rodzina niejednorodna	TYP RODZINY WIDMO - rodzina odrzucająca
Relacje między członkami rodziny	Relacje między małżonkami są nierówne, różnie postrzegają oni komunikację między sobą, bądź jedno z małżonków prezentuje postawę deprecjonującą partnera; rodzice prezentują wobec dziecka autokratyczny styl wychowania;	Relacje między małżonkami są równe, podobnie postrzegają oni komunikację między sobą, prezentują postawę wspierającą partnera; rodzice prezentują wobec dziecka demokratyczny styl wychowania;	Relacje między małżonkami są różne, różnie postrzegają oni komunikację między sobą, prezentują postawę deprecjacji partnera; rodzice prezentują wobec dziecka różne style wychowania;	Relacje między małżonkami są różne, różnie postrzegają oni komunikację między sobą, prezentują postawę deprecjacji partnera; rodzice prezentują wobec dziecka liberalny niekochający styl wychowania;
Uznawane wartości, priorytety	Dla rodziców najważniejsze wartości stanowią rodzina, kariera i praca; priorytetem jest dla nich odpowiednie wykształcenie dziecka, zgodnie z własną koncepcją.	Dla rodziców rodzina jest jedną z najważniejszych wartości; priorytetem jest dla nich szczęście każdego członka rodziny.	Rodzice uznają różne wartości lub uznawane przez nich wartości ulegają częstym zmianom.	Rodzina nie zajmuje wysokiego miejsca wśród wyznawanych przez rodziców wartości.
Poziom funkcjonalności rodziny	Rodzice prezentują wysoki poziom funkcjonalności rodziny. Wysokie miejsce zajmuje w uznaniu rodziców pełnienie ról o charakterze wzajemnie powiązanych tożsamości.	Rodzice prezentują wysoki poziom funkcjonalności rodziny. Wysoki poziom przyjmuje spójność i wzajemne zrozumienie w rodzinie.	Rodzice prezentują różny poziom funkcjonalności rodziny. Wysoki poziom przyjmują zarówno niektóre czynniki pozytywne jak i niektóre czynniki negatywne.	W rodzinie odczuwany jest niski poziom funkcjonalności rodziny. Wysokie wartości przyjmują niektóre czynniki negatywne, szczególnie poziom dezintegracji rodziny.
Czas poświęcony dziecku	Rodzice poświęcają wyłącznie dziecku większość swojego czasu. Wspólne spędzanie czasu obejmuje zajęcia urozmaicone lub jednorodne, częściej o charakterze dydaktycznym.	Rodzice poświęcają wyłącznie dziecku dużą część swojego czasu. Wspólne spędzanie czasu obejmuje zajęcia urozmaicone, budujące więzi.	Rodzice poświęcają dziecku część swojego czasu, jednak nie jest to czas poświęcony systematycznie. Wspólne spędzanie czasu obejmuje różne zajęcia.	Rodzice nie poświęcają dziecku swojego czasu.

	<b>TYP RODZINY SUPER GLUE</b> - rodzina nadmiernie wiążąca	<b>TYP RODZINY TRAMPLINY</b> - rodzina wspierająca	<b>TYP RODZINY HUŚTAWKI</b> - rodzina niejednorodna	<b>TYP RODZINY WIDMO</b> - rodzina odrzucająca
Podział obowiązków domowych	Dziecko posiada liczne obowiązki, które wykonuje codziennie. Obowiązki są narzucane przez jedno lub oboje rodziców. Dziecko jest rozliczane ze swoich obowiązków, otrzymuje bardzo wartościowe nagrody lub dotkliwe kary.	Dziecko posiada konkretne obowiązki, które wykonuje co najmniej raz w tygodniu. Obowiązki są ustalane wspólnie z dzieckiem. Dziecko jest rozliczane ze swoich obowiązków, zna zasady według których się to odbywa, otrzymuje niewielkie nagrody, nie jest chronione przed negatywnymi konsekwencjami niespełniania obowiązków.	Dziecko nie posiada konkretnych obowiązków, wykonuje w domu czynności przypadkowe. Obowiązki nie są ustalane przez żadnego z rodziców. Dziecko nie jest rozliczane ze swoich obowiązków, czasem jednak otrzymuje sporadyczne nagrody lub kary.	Dziecko nie posiada obowiązków lub są one narzucone przez rodziców. Dziecko nie jest systematycznie rozliczane ze swoich obowiązków, zazwyczaj otrzymuje kary.
Tworzenie sytuacji sprzyjających uczeniu się	Rodzice wyrażają przy dziecku swoje poglądy religijne, polityczne i światopoglądowe. Rodzice bardzo często i regularnie rozmawiają z dzieckiem na tematy religii, polityki, światopoglądu itp.	Rodzice wyrażają przy dziecku swoje poglądy religijne, polityczne i światopoglądowe. Rodzice korzystają z różnych, naturalnych okazji do rozmów z dzieckiem na tematy religii, polityki, światopoglądu itp.	Rodzice czasem wyrażają przy dziecku niektóre swoje poglądy (religijne, polityczne lub światopoglądowe). Rodzice rzadko i nierównomiernie rozmawiają z dzieckiem na tematy religii, polityki, światopoglądu itp.	Rodzice nie wyrażają przy dziecku swoich poglądów religijnych, politycznych i światopoglądowych. Rodzice nie rozmawiają z dzieckiem na tematy religii, polityki, światopoglądu itp.
Aktywność kulturalna	Cała rodzina bardzo często wspólnie uczestniczy w jednej lub różnorodnych formach aktywności kulturalnej.	Cała rodzina od czasu do czasu wspólnie uczestniczy w różnorodnych formach aktywności kulturalnej.	Cała rodzina od czasu do czasu wspólnie uczestniczy w różnorodnych formach aktywności kulturalnej.	Rodzina wspólnie nie uczestniczy w żadnych formach aktywności kulturalnej.

Wyróżnione na etapie przygotowawczym typy środowisk rodzinnych wyróżnione zostały w oparciu o dotychczas istniejące już klasyfikacje rodzin<sup>435</sup> i poddane zostały weryfikacji w toku procedury badawczej. Ostateczny kształt zaproponowanej autorskiej typologii powstał wskutek ich zestawienia z wynikami badań i zaprezentowany został w części badawczej niniejszej dysertacji.

## **5. Procedura badań i analiz**

### **5.1. Metody, narzędzia i techniki badawcze**

Zgodnie z zasadą triangulacji danych, prowadząc badania, którym poświęcona jest niniejsza rozprawa, opierałam się na kilku źródłach wiedzy, stosując różne metody badawcze.

<sup>435</sup> m.in. typologię S. Kawuli, Z. Tyski czy M. Ryś, przywołane w I części niniejszej dysertacji.



Omówiony wcześniej ilościowo-jakościowy charakter badań implikował odwołanie się zarówno do metod i technik pozwalających z jednej strony na uzyskanie parametrów ilościowych badanych zjawisk, a z drugiej strony na głębsze poznanie kilku przypadków.

#### A) BADANIA ILOŚCIOWE

W części badań skierowanej na uzyskanie statystycznych danych dotyczących badanych obszarów życia rodzinnego oraz rodzicielskiej aktywności w edukacji odwołam się do sondażu diagnostycznego<sup>436</sup>. Wybór tej metody wynika z rodzaju danych, jakie planowałam uzyskać w toku badań, koncentrowałam się bowiem na subiektywnych odczuciach oraz opiniach osób badanych. Do badań sondażowych odwołują się często badacze dążący do poznania środowiska rodzinnego i szkolnego, jak również ich wzajemnych związków<sup>437</sup>.

Autorski kwestionariusz ankiety, zastosowania którego celem było zgromadzenie informacji od rodziców dotyczących wszystkich wyróżnionych zmiennych, składał się z ośmiu części i zawierał następujące elementy:

1. Metryczka – zawierała pytania obejmujące swym zakresem wyróżnione zmienne uboczne.
2. Część obejmująca 27 pytań otwartych i zamkniętych – zawierała pytania dotyczące wszystkich zmiennych szczegółowych z zakresu zaangażowania rodziców w edukację dziecka oraz wybranych zmiennych szczegółowych obejmujących jakość tworzonego przez rodzinę środowiska wychowawczego, dla których nie istnieją i nie zostały stworzone dodatkowe odrębne narzędzia<sup>438</sup>.
3. Kwestionariusz badania wartości Kazimierza Denka<sup>439</sup> określający hierarchię wartości uznawaną przez badanych.
4. Złożona z 10 zestawów stwierdzeń autorska skala z wymuszonym wyborem *Profil zaangażowania rodziców w różne obszary edukacji dzieci*, służąca do poznania

---

<sup>436</sup> Przyjmuję, iż jest to metoda służąca badaniu zjawisk społecznych, opinii i poglądów (por. T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań...* dz. cyt. s.80).

<sup>437</sup> Liczne badania publikowane w zbiorowych monografiach takich jak: *Rodzina - historia i współczesność: studium monograficzne*, Korzeniowska W., Szuścik U. (red.), IMPULS, Kraków 2010; *Rodzina, młodzież, dziecko : szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, Piorunek M., Kozielska J., Skowrońska-Pućka A. (red.), wyd. UAM, Poznań 2014; *Rodzina wobec współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych*, Gorbaniuk J., Parysiewicz B. (red.), wyd. KUL, Lublin 2009.

<sup>438</sup> Zgodnie z wyróżnionymi wskaźnikami.

<sup>439</sup> Denek K.: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 1999.

struktury udziału badanych w 4 wyróżnionych sferach uczestniczenia rodziców w edukacji dziecka<sup>440</sup>.

5. Złożona z 33 stwierdzeń autorska skala Likerta *Miejsce przyznawane szkole i rodzinie w edukacji dziecka*, pozwalająca określić postawę badanych wobec miejsca rodziców i szkoły w edukacji dzieci<sup>441</sup>.
6. Kwestionariusz Komunikacji Małżeńskiej M. Plopy<sup>442</sup>, pozwalający ocenić charakter więzi między rodzicami.
7. Kwestionariusz badania stylów wychowania D. Fielda w adaptacji M. Ryś<sup>443</sup>.
8. Kwestionariusz „Profil Rodziny” Z. Gasia<sup>444</sup>, którego zastosowanie pozwoliło określić poczucie funkcjonalności rodziny odczuwane przez każdego z badanych.

Dane uzyskane za pomocą kwestionariuszy i skal pomiarowych poddałam następnie analizie statystycznej. Najpierw dokonałam prezentacji rozkładu procentowego poszczególnych wyróżnionych wskaźników w całości próby oraz każdej z badanych grup z osobna, następnie porównywałam wyniki pomiędzy wyodrębnionymi grupami. Taka forma analizy i prezentacji danych statystycznych jest najczęściej spotykana w literaturze pedagogicznej poruszającej nie tylko zakres treściowy zawarty w niniejszej pracy. Przykładami takiego sposobu zestawienia mogą być np. badania dotyczące związku pomiędzy środowiskiem rodzinnym a bezpiecznym korzystaniem z Internetu<sup>445</sup>, związku między rodziną a oglądaniem przez dzieci seriali telewizyjnych<sup>446</sup>, statusu współczesnej rodziny w odbiorze młodzieży,<sup>447</sup> czy też miejsca rodziców w procesie wdrażania dziecka do aktywności samokształceniowej<sup>448</sup>.

Wskaźniki mierzone narzędziami standaryzowanymi zaprezentowałam najpierw w sposób przewidziany przez autorów wspomnianych narzędzi, następnie zaś dokonałam przełożenia wyników na wyróżnione wcześniej 4 typy środowisk rodzinnych, którym odpowiadały. Przełożenia tego dokonałam opierając się na następujących sformułowanych

---

<sup>440</sup> Szczegółowy opis skali znaleźć można w aneksie nr 3.

<sup>441</sup> Szczegółowy opis skali znajduje się w aneksie nr 4.

<sup>442</sup> M. Plopa: *Więzi w małżeństwie...* dz. cyt.

<sup>443</sup> M. Ryś: *Systemy rodzinne...* dz. cyt.

<sup>444</sup> Z. Gaś: *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja : poradnik metodyczny*, wydawnictwo MENiS, Warszawa 2003.

<sup>445</sup> J. Jęźmień: *Rodzina a bezpieczny Internet*, [w:] *Rodzina wobec współczesnych wyzwań ...* dz. cyt., s.65-76.

<sup>446</sup> J. Gorbaniuk: *Struktura rodziny u młodzieży oglądającej i nieoglądającej popularne seriale telewizyjne*, [w:] *Rodzina wobec współczesnych wyzwań...* dz. cyt., s.91-104.

<sup>447</sup> B. Kłosowska: *Status współczesnej rodziny na podstawie badań ankietowych młodzieży szkolnej*, [w:] *Rodzina - historia i współczesność...* dz. cyt., s.221-232.

<sup>448</sup> R. Reclik: *Rodzice w procesie wdrażania dziecka do aktywności samokształceniowej*, [w:] *Rodzina- historia i współczesność...* dz. cyt., s.265-272.

autorsko zasadach utworzonych w oparciu o zamieszczone we wcześniejszej części niniejszego rozdziału opisy poszczególnych typów:

#### Dla Kwestionariusza Komunikacji Małżeńskiej

*Rodzina Super Glue*: Wysokie zaangażowanie przy jednoczesnej deprecjacji lub braku wsparcia

*Rodzina Trampolina*: Wysokie steny wsparcia i zaangażowania przy jednoczesnym niskim poziomie deprecjacji.

*Rodzina Huśtawka*: Wysoki zakres różnic występujących pomiędzy poziomami wszystkich cech.

*Rodzina Widmo*: Wysokie steny deprecjacji przy jednocześnie niskim zaangażowaniu i poczuciu wsparcia.

#### Dla Profilu Rodziny<sup>449</sup>

*Rodzina Super Glue* = 10-S+10-A+10-WZ+RR+10-TR+10-DR+PF<sup>450</sup>

*Rodzina Trampolina* = S+A+WZ+10-RR+10-TR+10-DR+PF

*Rodzina Huśtawka* = S+A+WZ+RR+TR+DR+PF

*Rodzina Widmo* = 10-S+10-A+10-WZ+RR+TR+DR+PF

#### Dla Kwestionariusza Postaw Rodzicielskich

*Rodzina Super Glue*: Wiodący styl autokratyczny

*Rodzina Trampolina*: Wiodący styl demokratyczny lub styl liberalny kochający przy jednocześnie wysokim stylu demokratycznym

*Rodzina Huśtawka*: Różne style; podobny poziom

*Rodzina Widmo*: Wiodący styl liberalny niekochający.

---

<sup>449</sup> Przełożenia dokonano za pomocą systemu punktowego, gdzie za wartość każdego elementu obrano wynik stenowy. Zatem za wynik w każdym z siedmiu wspomnianych wyżej obszarów przyjęto sten, w jakim znajdowała się badana osoba. Punkty dla poszczególnych typów przyznawano zgodnie z zamieszczonymi wzorami.

<sup>450</sup> S-spójność rodziny, A- adaptacyjność rodziny, WZ- wzajemne zrozumienie, RR – role rodzinne, DR – dezintegracja, TR – trudności rodzinne, PF – poczucie funkcjonalności.

W przypadku natomiast tych wskaźników, które odwoływały się do autorskich skal pomiarowych zastosowałam przeznaczone im formy prezentacji wyników. Dla skali Likerta<sup>451</sup> utworzyłam wykres liniowy prezentujący rozproszenie osiągniętych wyników w poszczególnych grupach badanych, zaś dla skali z wymuszonym wyborem utworzyłam karty profilowe dla każdej z badanych placówek.

Kolejnym etapem analizy uzyskanych danych było zsumowanie wyników w zakresie wyodrębnionych zmiennych szczegółowych w celu przyporządkowania każdej badanej rodziny do jednego z wyróżnionych typów uczestnictwa rodziców w edukacji oraz typów tworzonego środowiska wychowawczego. Dla dokonania tego stworzyłam tabele, w których zamieściłam przełożenie punktowe każdej odpowiedzi z części kwestionariuszowej oraz konkretnych wyników z części zawierających narzędzia standaryzowane i skale pomiarowe pozwalające określić poziom udziału każdego typu w każdej rodzinie (tabele te znajdują się w aneksie nr 12 i 13). Zsumowane punkty zawarte w tabelach pozwoliły na liczbowe porównanie poziomu występowania każdego typu w badanych rodzinach i wyróżnienie typu wiodącego. Zabieg ten był warunkiem dalszej analizy i interpretacji zebranego materiału badawczego. W dalszej części zamieściłam bowiem wyniki w tabelach i obliczyłam poziomy istotności zauważonych różnic, stosując test niezależności Chi-kwadrat<sup>452</sup> dla tablicy wielopolowej<sup>453</sup>. Poziom ufności określiłam w każdym przypadku jako 0,05.

Łączne zestawienie wszystkich metod, technik i narzędzi dla poszczególnych zmiennych oraz ich wskaźników zamieściłam w poniższych tabelach.

---

<sup>451</sup> Za jej zastosowaniem przemawia fakt, iż uznawana jest za najczęściej stosowaną w pomiarze złożonych zjawisk ekonomiczno-społecznych, za: P. Tarka: *Własności 5- i 7-stopniowej skali Likerta w kontekście normalizacji zmiennych metodą Kaufmana i Rousseaua*, [w:] *Klasyfikacja i analiza danych : teoria i zastosowania*, Jajuga K., Walesiak M. (red.), wyd. UE, Wrocław 2015, s.286.

<sup>452</sup> A. Góralski: *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 1987, s.36.

<sup>453</sup> Test ten zaleca się stosować w przypadku zamiaru ustalenia siły związku pomiędzy dwiema cechami wyrażonymi nominalnie (A. Góralski: *Metody opisu i wnioskowania...* dz. cyt., s.36-38; S. Juszczyk: *Badania ilościowe...* dz. cyt., s.248).

Dla etapu I badań:

**Tabela 3 Zmienne, wskaźniki, techniki i narzędzia badawcze dla etapu I.**

Zmienne		Wskaźniki	Techniki	Narzędzia	
niezależna $X_1$	typ szkoły, do której uczęszcza dziecko	szkoła publiczna, szkoła niepubliczna katolicka, szkoła rodzinna	badania ankietowe	kwestionariusz ankiety (zał. nr 1)	
zależna $Y_1$	zaangażowanie rodziców w proces edukacyjny dziecka	udział rodziców w wyborze drogi edukacyjnej dziecka	sposób podejmowania decyzji dotyczących wyboru szkoły dla dziecka, wyboru zajęć pozalekcyjnych, wyboru zajęć pozaszkolnych	badania ankietowe	kwestionariusz ankiety (zał. nr 1)
		udział rodziców w edukacji szkolnej dziecka	charakter i częstotliwość kontaktów z nauczycielami, udział rodziców w określaniu celów pracy szkoły, udział rodziców w organizowaniu uroczystości i innych wydarzeń z życia szkoły i klasy, zainteresowanie rodziców osiągnięciami dydaktycznymi, wychowawczymi i społecznymi dziecka	badania ankietowe	kwestionariusz ankiety (zał. nr 1)
		udział rodziców w edukacji domowej dziecka	charakter i częstotliwość udzielanej pomocy w odrabianiu zadań domowych, realizowanie w domu wskazówek nauczyciela do pracy z dzieckiem, system motywujący dziecko do pracy w szkole i w domu	badania ankietowe	kwestionariusz ankiety (zał. nr 1)
		udział rodziców w edukacji równoległej dziecka	wkład rodziców w dodatkowe zajęcia dziecka (finansowy, czasowy)	badania ankietowe	kwestionariusz ankiety (zał. nr 1)
		postawa rodziców wobec miejsca szkoły i rodziny w edukacji dziecka	wynik autorskiej skali z wymuszonym wyborem  wynik autorskiej skali postaw Likert'a	skala z wymuszonym wyborem  skala postaw Likert'a	kwestionariusz skali z wymuszonym wyborem (zał. nr 3)  kwestionariusz skali postaw (zał. nr 4)

Dla etapu II badań:

Tabela 4 Zmienne, wskaźniki, techniki i narzędzia badawcze dla etapu II.

Zmienna		Wskaźniki	Techniki	Narzędzia
<b>zmienna niezależna X<sub>2</sub></b>	<b>zaangażowanie rodziców w proces edukacyjny dziecka</b>	Dane zamieszczone w tabeli odnoszącej się do zmiennych etapu pierwszego – zmienna zależna Y <sub>1</sub> .		
<b>zmienna zależna Y<sub>2</sub></b>	<b>jakość tworzonego przez rodzinę środowiska wychowawczego</b>	<b>komunikacja w małżeństwie</b>	wynik KKM M. Plopy (poziom komunikacji wspierającej, deprecjonującej partnera i zaangażowanej )	Kwestionariuszowa kwestionariusz komunikacji małżeńskiej M. Plopy (zał. nr 5)
		<b>Postawa rodziców wobec dziecka - styl wychowania</b>	wynik kwestionariusza Davida Fielda w adaptacji M. Ryś -demokratyczny / autokratyczny / liberalny kochający / liberalny niekochający	Kwestionariuszowa kwestionariusz stylów wychowania D. Fielda w adaptacji M. Ryś (zał. nr 7)
		<b>poczucie funkcjonalności rodziny odczuwane przez poszczególnych jej członków</b>	wynik profilu rodziny Z. Gasia - 6 skal wymiarów funkcjonowania systemu rodzinnego: spójność, adaptacyjność, wzajemne zrozumienie, role rodzinne, trudności rozwojowe, dezintegracja rodzinna	Kwestionariuszowa kwestionariusz badania profilu rodziny Z. Gasia (zał. nr 8)
		<b>obowiązki domowe dzieci</b>	ilość, systematyczność, weryfikacja, sposób ustalania	badania ankietowe kwestionariusz ankiety (zał. nr 1)
		<b>czas poświęcony dziecku</b>	ilość czasu dziennie spędzanego tylko z dzieckiem i dla dziecka (w minutach)	badania ankietowe kwestionariusz ankiety (zał. nr 1)
		<b>tworzenie sytuacji sprzyjających uczeniu się refleksji nad życiem w sytuacjach życia codziennego</b>	prowadzenie rozmów i dyskusji nt. postępowania ludzi; ujawnianie światopoglądu rodziców	badania ankietowe kwestionariusz ankiety (zał. nr 1)
		<b>aktywność kulturalna rodziny</b>	korzystanie z oferty instytucji kulturalnych - częstotliwość, forma	badania ankietowe kwestionariusz ankiety (zał. nr 1)
		<b>hierarchia wartości uznawana przez rodziców</b>	wynik kwestionariusza badania hierarchii wartości w oparciu o kwestionariusz K. Denka	Kwestionariuszowa kwestionariusz badania hierarchii wartości (zał. nr 9)

Dla zmiennych ubocznych:

Table 1 Zmienne uboczne, ich wskaźniki oraz zastosowane techniki i narzędzia badawcze.

<b>zmienne uboczne</b>	wiek rodziców	<25 lat, 25-35 lat 35-50 lat >50 lat	badania ankietowe	kwestionariusz ankiety (zał. nr 1)
	liczba dzieci w rodzinie	1 2 3 i więcej	badania ankietowe	kwestionariusz ankiety (zał. nr 1)
	wykształcenie rodziców	-poziom (podstawowe/ zawodowe / średnie niepełne / średnie / wyższe); -branża (edukacja, finanse i bankowość, handel i sprzedaż, inżynieria i budownictwo, medycyna i farmacja, obsługa pojazdów i maszyn, prawo i administracja, służba publiczna, telekomunikacja i IT, turystyka i rekreacja inne)	badania ankietowe	kwestionariusz ankiety (zał. nr 1)
	praca zawodowa rodziców	wymiar pracy (> pełny etat, pełny etat, niepełny etat, wolny zawód, praca dorywcza, brak pracy)	badania ankietowe	kwestionariusz ankiety (zał. nr 1)

## B) BADANIA JAKOŚCIOWE

Omówione powyżej analizy ilościowe materiału zostały wzbogacone częścią jakościową badań, co pozwoliło na zgromadzenie szerszego materiału wykorzystanego do interpretacji wyników badań zebranych metodą ilościową.

Jak już zostało to zasygnalizowane, obszar jakościowy badań obejmował swym zakresem 2 główne kierunki zarysowane poprzez sformułowane wcześniej problemy badawcze:

1. Określenie typów badanych placówek szkolnych z uwagi na specyfikę ich współpracy z rodzicami uczniów.

Odwołałam się tutaj do metody komparatystycznej opartej na monografiach pedagogicznych<sup>454</sup> ukierunkowanych na rozpoznanie miejsca zajmowanego przez rodziców we wszystkich typach badanych placówek. Proces ten przebiegał dwutorowo.

<sup>454</sup> Przedmiotem badań są bowiem placówki oświatowe, zaś ich celem opracowanie koncepcji ulepszeń (por.: M. Guziuk: *Monografia pedagogiczna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t.3... dz. cyt., s.399) .

a) W celu poznania i opisu charakteru poszczególnych badanych placówek pod kątem ich relacji z rodzicami uczniów zastosowałam metodę analizy dokumentów<sup>455</sup>.

Analizie poddałam takie dokumenty, jak:

1. Statut szkoły.
2. Program wychowawczy szkoły.
3. Inne dokumenty regulujące/opisujące współpracę z rodzicami.

Każdy z dokumentów przebadany został zgodnie z obszarami wyróżnionymi w arkuszu analizy treściowej dokumentów<sup>456</sup>.

b) Weryfikację praktycznego zastosowania ujętych w dokumentacji informacji stanowiło poznanie opinii nauczycieli w zakresie działań angażujących rodzinę w edukację. W tym celu posłużyłam się wywiadami<sup>457</sup>, które przeprowadziłam z dyrektorami i nauczycielami badanych szkół<sup>458</sup>. Ich celem było poznanie stosunku badanych do współpracy z rodzicami oraz praktycznego wymiaru jej realizacji w danej placówce.

Analiza zawiera odrębny dla każdej placówki opis kolejnych dokumentów w zakresie zawartych w nich odwołań do tematyki kontaktów pomiędzy szkołą a rodziną dziecka. Następnie wzbogacona została dodatkowymi informacjami przekazanymi przez nauczycieli podczas wywiadów, którzy wypowiedzieli się na temat realizowanych przez nich form współpracy z rodzicami uczniów oraz własnego stosunku do tej kwestii. Głównym czynnikiem porządkującym analizę tej części materiału nie był obszar personalny, lecz tematyczny. W zależności więc od omawianego wątku przytaczałam i komentowałam opinie kilku badanych osób. Zabieg ten pozwolił na zachowanie spójności i ciągłości prowadzenia analizy całości materiału. Kolejnym krokiem analizy było krótkie zestawienie ze sobą poszczególnych placówek oraz prezentacja dostrzeżonych zależności w formie graficznej.

---

<sup>455</sup> Do tej metody odwołują się często badacze dążący do poznania środowiska rodzinnego i szkolnego, jak również ich wzajemnych związków. Por. liczne badania publikowane w zbiorowych monografiach takich jak np.: „*Rodzina historia i współczesność...* Dz. Cyt., *Rodzina – młodzież - dziecko...* dz. cyt., *Rodzina wobec współczesnych wyzwań...* dz. cyt.

<sup>456</sup> Załącznik nr 2.

<sup>457</sup> Wywiady przeprowadzane były zgodnie z aktualnym podejściem, które odchodzi od technicznego podejścia do wywiadu na rzecz empatycznego podejścia, gdzie celem jest korzyść jednostki badanej, zaś badacz staje się partnerem w badaniu, żywiąc nadzieję, że wykorzysta wyniki do polepszenia warunków życia respondenta, za A. Fortana, J.H. Frey: *Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t.2, Denzin N.K., Lincoln Y.S (red.), PWN, Warszawa 2009, s.82-82.

<sup>458</sup> Kwestionariusz wywiadu znajduje się w aneksie nr 10.



2. Poznanie subiektywnego odczucia zmiany zachodzącej w badanych rodzinach na przestrzeni czasowej obejmującej edukację szkolną dzieci<sup>459</sup>.

Z rodzinami, które zdecydowały się na udział w drugiej - jakościowej - części badań przeprowadziłam pół-ustrukturyzowane wywiady pogłębione<sup>460</sup>. Nie przygotowałam ścisłego kwestionariusza według którego miały one przebiegać, a jedynie zestaw kilku pytań pomocniczych<sup>461</sup>, do których odwoływałam się w celu doprecyzowania głównego tematu rozmowy<sup>462</sup>.

Podczas analizy zgromadzonego w ten sposób materiału, jako podstawowe rozwiązanie metodologiczne, zastosowałam metodę fenomenograficzną<sup>463</sup>. Metoda ta wywodzi się z nurtu filozofii fenomenologicznej, i opiera się na założeniu, że istnieje taka empiria, która pozwala dotrzeć do sedna sensu, nie zaś tylko do powierzchownego wymiaru rzeczywistości (które to podejście fenomenologia zarzuca przyrodniczemu rozumieniu doświadczenia)<sup>464</sup>. W pedagogice stosowana jest głównie w celu poznania istoty rzeczy i polega na takim zbadaniu rzeczywistości, które wymaga epoche (zawieszenia) wiedzy teoretycznej. Dopiero postawa wolna od uprzedzeń pozwala na adekwatny opis treści i osiągnięcie oglądu istoty<sup>465</sup>. Do odnalezienia tej istoty prowadzi opis, którego celem jest odsłonięcie fenomenu badanego zjawiska<sup>466</sup>. W badaniach korzystam z idei fenomenograficznej autorstwa F. Martona<sup>467</sup>. W swojej analizie staram się bowiem uchwycić intersubiektywne doświadczenia danych zjawisk wyartykułowane przez samych badanych. Opieram się na charakterystycznym dla fenomenologii porównawczym zestawieniu

---

<sup>459</sup> Nawiązując do wyróżnionych przez R. Stake'a typów studium przypadków, prowadzone przeze mnie badania mieszczą się w *instrumentalnym studium przypadku*, gdyż w przeciwieństwie do formy *autotelicznej*, celem było pogłębienie wiedzy nie tyle o jednostkowym przypadku, co o szerszym zjawisku i służyło sformułowaniu bardziej ogólnych wniosków. W związku z tym równoległe badaniu poddałam kilka przypadków rodzin, by lepiej poznać zjawisko. Por.: R. Stake: *Jakościowe studium przypadku*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t.1... dz. cyt., s. 628-629

<sup>460</sup> Wywiady przeprowadzane były zgodnie z aktualnym podejściem, które odchodzi od technicznego podejścia do wywiadu na rzecz empatycznego podejścia, gdzie celem jest korzyść jednostki badanej, zaś badacz staje się partnerem w badaniu, żywiąc nadzieję, że wykorzysta wyniki do polepszenia warunków życia respondenta, (por.: A. Fortana, J.H. Frey: *Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania...* dz. cyt., s.82-82).

<sup>461</sup> Kwestionariusz znaleźć można w aneksie nr 9.

<sup>462</sup> Zadawane rozmówcom pytanie brzmiało: *Czy zauważa pani/pan w życiu swojej rodziny jakieś zmiany w porównaniu z czasem, kiedy dziecko nie uczęszczało do szkoły?*

<sup>463</sup> W kształcie przytaczanym przez T. Pilcha i T. Bauman, którzy odróżniają tę metodę od studium przypadków, podkreślając, iż badania takie służą zarejestrowaniu różnych sposobów percepcji zjawisk, a ich celem jest opis natury ludzkich doświadczeń (por. *Zasady badań pedagogicznych...* dz. cyt., s. 303-307).

<sup>464</sup> E. Dąbrowa, S. Jaronowska: *Fenomenologia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.1... dz. cyt., s.1131

<sup>465</sup> K. Ablewicz: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, wyd. UJ, Kraków 1994, s.72 .

<sup>466</sup> Tamże, s.76

<sup>467</sup> Por.: F.Marton, S.Booth: *Learning and awareness...* dz. cyt.

wielorakich perspektyw podmiotowych. W tego typu badaniach chodzi bowiem o poznawanie świadomości badanych jako skutku ich osobistego doświadczenia jednostkowego i wspólnotowego, a także jego opisy zgodne z percepcją samych badanych. To one stanowią podstawę dla wieloaspektowego spojrzenia na badane zjawisko w doświadczeniu społecznym oraz w jego ujęciu kontekstualnym<sup>468</sup>.

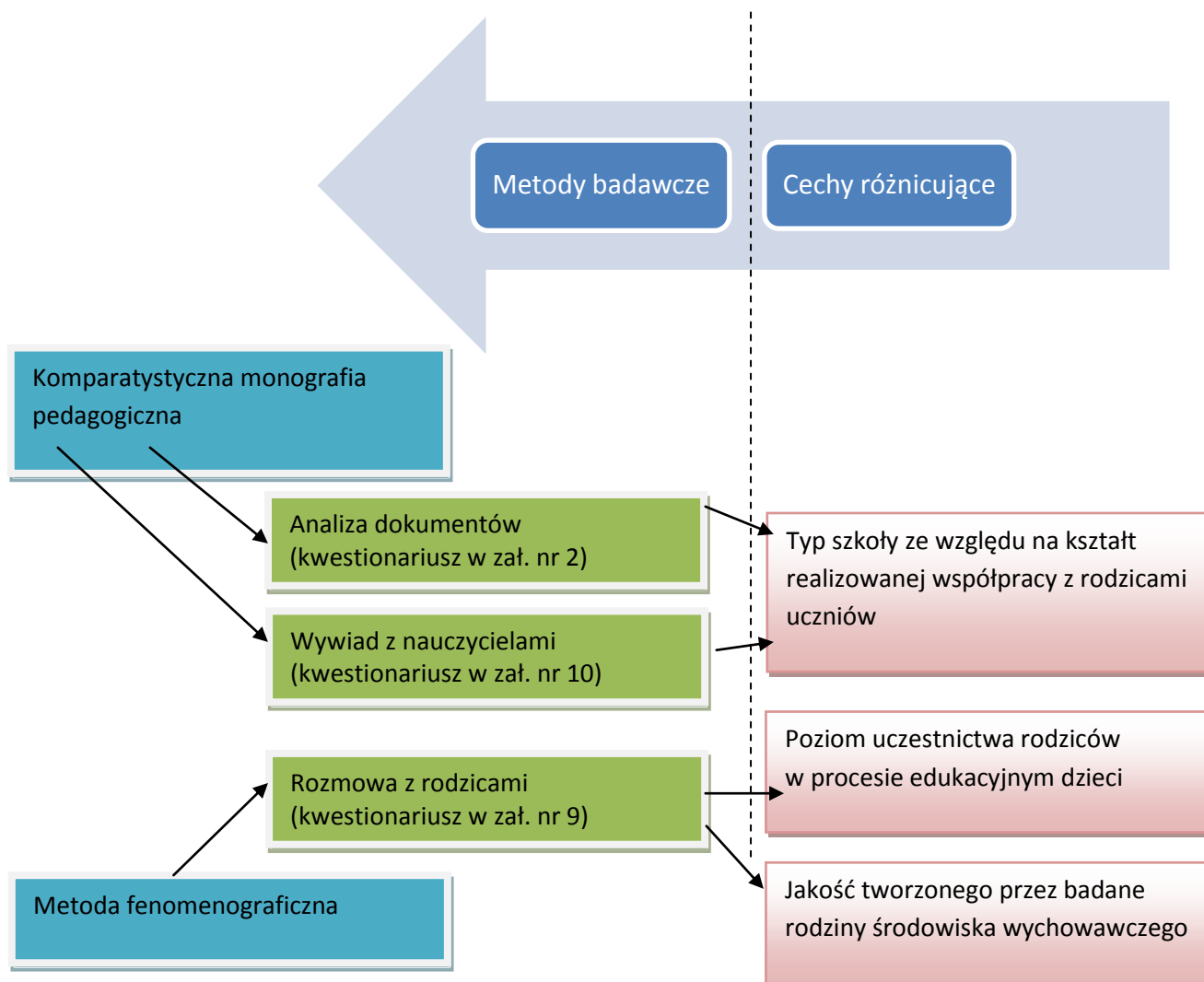
Zebrane w wywiadach informacje dotyczące każdej rodziny opisałam w formie krótkiej narracji przedstawiającej każdą z nich jako unikalny i odrębny element. Następnie dokonałam kondensacji zebranego materiału (z każdego obrazu rodziny wydoebrałam cechy charakterystyczne, stanowiące fundament (szkielet) wypowiedzi badanych), nadając dla większej przejrzystości formę graficzną. W kolejnym etapie analizy dokonałam zbiorczego zestawienia wyróżnionych wcześniej fenomenów, tworząc kategorie znaczeń. Dołożenie do takiego zbioru elementu określającego typ placówki, w jakiej uczy się dziecko, pozwoliło na dostrzeżenie wielu aspektów i dokonanie wnikliwej interpretacji zgromadzonego materiału – nie tylko w zakresie pojedynczych przypadków, ale także w odniesieniu do wyników analizy ilościowej dokonanej na wcześniejszym etapie.

Zastosowane w części jakościowej metody badawcze przedstawia poniższy schemat nr 4.

---

<sup>468</sup> D. Kubinowski: *Fenomenografia* [w:] *Słownik badań jakościowych*., źródło: [www.tsbj.pl/joomla/sownik-badan-jakosciowych](http://www.tsbj.pl/joomla/sownik-badan-jakosciowych) .

Schemat 4 Metody badawcze zastosowane w części jakościowej badań.



## 5.2 Charakterystyka grup badawczych

Zgodnie ze sformułowanymi problemami badawczymi, badaniami objęte zostały 3 rodzaje placówek wyróżnione z uwagi na realizowane przez nie metody wspierające rodzinę: szkoła podstawowa publiczna, niepubliczna szkoła podstawowa prowadzona przez zgromadzenie zakonne oraz szkoła podstawowa tzw. „rodzinna” – zakładająca wysoki udział rodziców w edukacji szkolnej. W każdej z nich poddałam badaniom zarówno samą placówkę (akty prawne, grono pedagogiczne), jak również wybrane rodziny uczęszczających do nich dzieci.

Wszystkie badane szkoły znajdują się w dużych miastach w południowej Polsce i mają uprawnienia placówek publicznych. Dobrane zostały ze względu na typ, wymagana była jednak wyrażona przez dyrekcję zgoda placówki na przeprowadzenie badań, co wpłynęło na ostateczny skład szkół objętych badaniem<sup>469</sup>.

Nauczyciele, z którymi przeprowadziłam wywiady wskazani zostali przez dyrekcję szkoły, która kierowała się przede wszystkim możliwościami czasowymi swoich pracowników, jak również deklarowaną przez nich chęcią uczestniczenia w wywiadzie. Dyrekcja umożliwiła także dostęp do analizowanych dokumentów<sup>470</sup>.

Rodziny poddane badaniom ustalone zostały na zasadzie dobrowolnych zgłoszeń. Informację o możliwości udziału w badaniu przekazywałam osobiście podczas zebrań klasowych we wszystkich<sup>471</sup> oddziałach placówki, a także poprzez dyrekcję i wychowawców klas<sup>472</sup>.

Dobrowolność udziału w badaniu z pewnością zdeterminowała ostateczny skład grupy badawczej, eliminując udział rodzin wykazujących brak zainteresowania badaniem, czy też niemających kontaktu ze szkołą (np. nieobecność na zebraniach klasowych). Nieobligatoryjność i czasochłonność badania przełożyły się również na liczebność próby.

Łącznie przebadano grupę 102 rodziny, wśród których znalazło się 31 ze szkoły rodzinnej, 38 z placówki katolickiej oraz 33 – z publicznej.

W drugiej części badania, polegającego na rozmowie z rodzicami uczestniczyło zaś 11 z nich (3 ze szkoły katolickiej, 3 ze szkoły publicznej oraz 5 ze szkoły rodzinnej).

---

<sup>469</sup> W przypadku jednej szkoły publicznej spotkałam się z odmową uzasadnianą niedawno odbywaną w placówce ewaluacją zewnętrzną, która wymagała dużego zaangażowania zarówno grona pedagogicznego, jak i rodziców.

<sup>470</sup> Ponadto korzystałam z aktów udostępnianych na stronach internetowych szkół.

<sup>471</sup> Za wyjątkiem kilku, których wychowawcy nie wyrazili na to zgody, z uwagi na brak czasu podczas zebrania.

<sup>472</sup> W przypadku szkoły rodzinnej, gdzie nie odbywają się zebrania klasowe.

Wszystkie czynności związane ze zbieraniem materiału badawczego w placówkach i wśród rodzin przeprowadziłam w okresie od września 2013 do lutego 2015 roku.

## **CZĘŚĆ III Rodzina i edukacja w świetle przeprowadzonych badań własnych**

## **RODZIAŁ I Ogólna charakterystyka badanych rodzin**

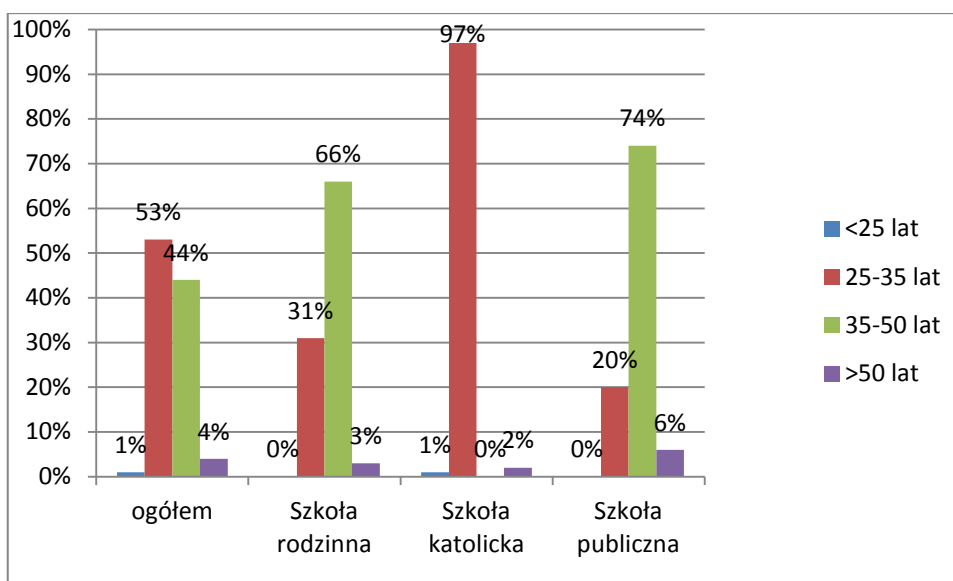
W celu scharakteryzowania badanych w poszczególnych grupach, wyróżnione zostały takie ich cechy jak: płeć, wiek, wykształcenie i praca zawodowa, a także liczba dzieci w rodzinie oraz uznawana przez badanych hierarchia wartości.

Analiza robocza danych wykazała, że niektóre z tych cech rozkładały się niemal równomiernie we wszystkich badanych grupach, inne jednakże stanowiły element bardziej różnicujący. Ciekawa sytuacja wystąpiła w przypadku uznawanej przez badanych hierarchii wartości. Otóż cecha ta okazała się mieć taką samą postać wśród wszystkich badanych. Aż 100% ankietowanych na jednym z trzech pierwszych miejsc umieściło w swej hierarchii rodzinę. Ponadto 92% na miejscach tych zamieściło wartości religijne. U wszystkich respondentów, dopiero na dalszych pozycjach znalazły się wartości materialne. Można zatem uznać, iż wszyscy badani stanowili jednorodną grupę pod względem deklarowanej przez siebie hierarchii wartości.

Podstawową cechą różnicującą badanych była ich płeć. Z uwagi na rodzinny charakter badań, grupę respondentów stanowili niemal po połowie mężczyźni i kobiety. W szkole rodzinnej było to dokładnie po 50% (w badaniach uczestniczyły tylko małżeństwa), w placówce katolickiej w jednym przypadku badaną była samotnie wychowująca matka, zaś w szkole publicznej zaistniały dwa takie przypadki.

Kolejną wyróżnioną cechą był wiek rodziców (wykres nr 1).

Wykres 1 Wiek badanych.

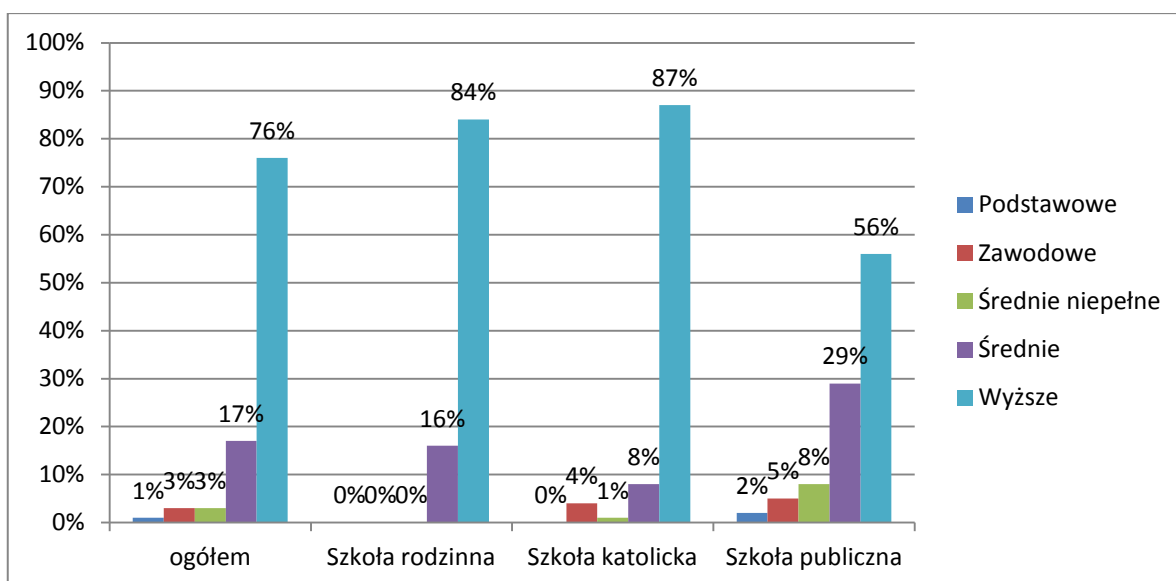


Najliczniej reprezentowanymi grupami były tu osoby w wieku 25-35 lat (53%) oraz 35-50 lat (44%). Tylko niewielki odsetek badanych stanowiły osoby powyżej 50 roku życia (4%), zaś jedna osoba nie ukończyła jeszcze 25 lat. Wśród poszczególnych grup badawczych najbardziej jednorodną pod względem wieku stanowili rodzice uczniów szkoły katolickiej, w której aż 97% badanych to osoby pomiędzy 25 a 35 rokiem życia. Starszą grupę stanowią respondenci w szkole rodzinnej (69% badanych znajduje się w wyższych grupach wiekowych), najstarszą zaś rodzice uczniów szkoły publicznej (80% badanych w wyższych grupach wiekowych).

Badani charakteryzują się podobnym poziomem wykształcenia (wykres nr 2), zdecydowana większość z nich legitymuje się wykształceniem wyższym, mniejsza część posiada średnie wykształcenie. Zaledwie 7% wszystkich badanych nie ma wykształcenia maturalnego.



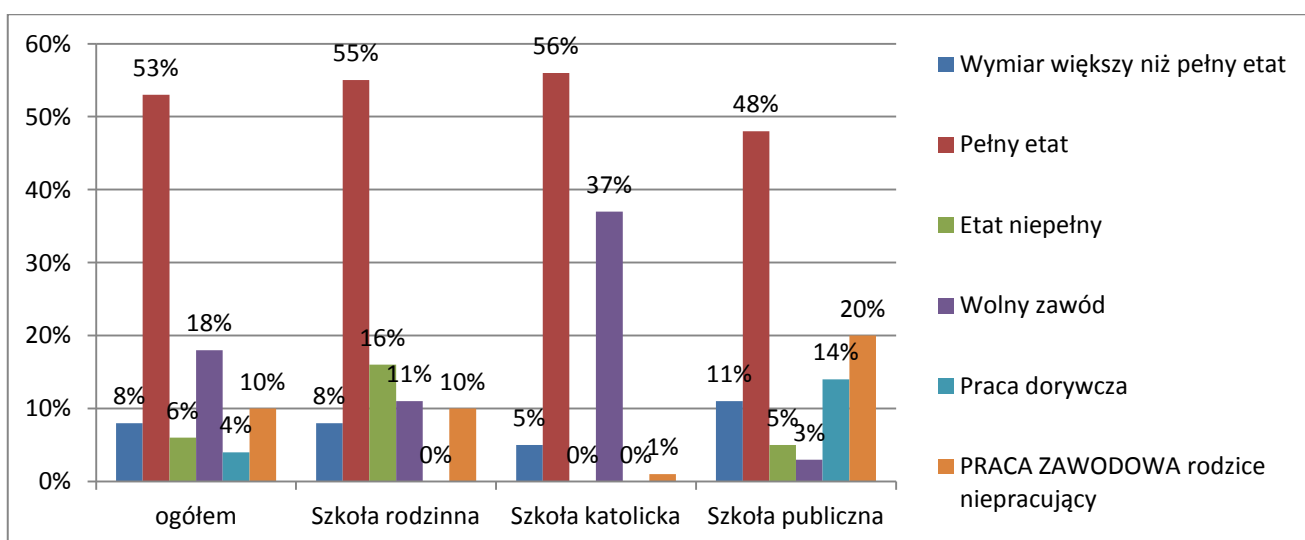
Wykres 2 Wykształcenie badanych.



Odnotowano jednak pewne różnice we wspomnianym zakresie pomiędzy badanymi grupami. Uśredniając wyniki, najniższe wykształcenie posiadają badani, których dzieci uczęszczają do szkoły publicznej, zaś najwyższe - rodzice uczniów szkoły rodzinnej.

Jeśli natomiast chodzi o wymiar, w jakim badani podejmują pracę zawodową, to około 50% badanych podejmuje pracę na pełny etat, zaś 10% nie pracuje zawodowo (wykres nr 3).

Wykres 3 Wymiar pracy badanych.

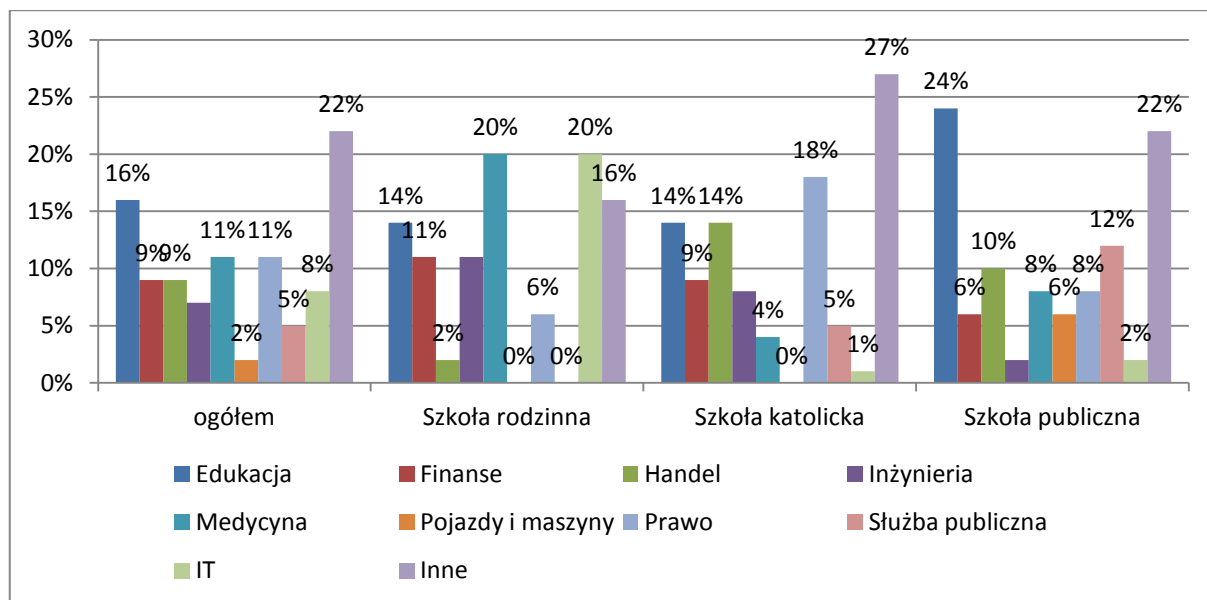


Tym, co różnicuje badane grupy jest podejmowanie pracy dorywczej (występuje jedynie wśród badanych w placówce publicznej), wykonywanie wolnego zawodu (zdecydowanie wyższe w grupie rodziców uczniów szkoły katolickiej) oraz odsetek rodziców

niepracujących (stanowiących 20% badanych w placówce publicznej, 10% w rodzinnej i zaledwie 1% w katolickiej).

Całą badaną grupę cechuje zróżnicowanie pod względem branży, w jakiej pracują badani rodzice (wykres nr 4).

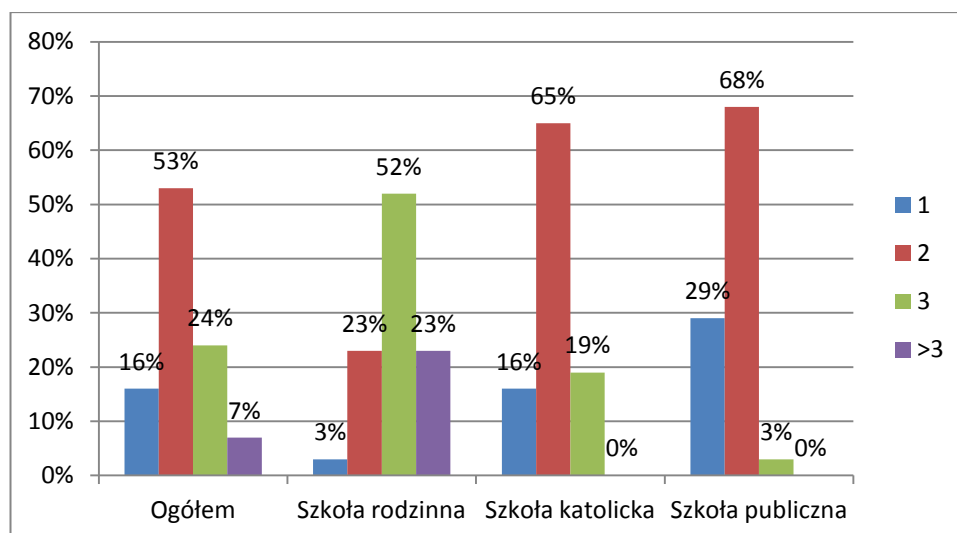
Wykres 4 Branża zawodowa badanych.



Element ten stanowi zatem czynnik znacznie różnicujący wszystkich badanych, nie zaś poszczególne grupy pomiędzy sobą.

Ciekawie natomiast rozkłada się dzietność badanych rodzin w poszczególnych grupach (wykres nr 5).

Wykres 5 Dzietność badanych rodzin.



Rodzice jedynaków stanowią zaledwie 3% badanych w grupie rodziców uczniów szkoły rodzinnej, 16% wśród respondentów w szkole katolickiej i aż niemal 1/3 w grupie badanych w placówce publicznej. Rodzice posiadający dwoje dzieci stanowią niespełna  $\frac{1}{4}$  badanych w szkole rodzinnej, podczas gdy wśród ankietowanych w pozostałych placówkach jest to najczęściej występująca grupa, stanowiąca ok.  $\frac{2}{3}$  badanych. Troje dzieci posiada ponad połowa badanych w szkole rodzinnej, niemal  $\frac{1}{5}$  - w katolickiej i zaledwie 3% badanych w placówce publicznej. Więcej niż troje dzieci mają natomiast jedynie respondenci w szkole rodzinnej i sytuacja taka dotyczy aż 23% badanych w tej grupie.

Rozkład wszystkich wyróżnionych cech wśród ogółu badanych rodziców oraz w poszczególnych grupach badawczych przedstawia tabela nr 5.

Tabela 5 Rozkład zmiennych ubocznych wśród wszystkich badanych oraz w poszczególnych grupach badawczych.

UDZIAŁ POSZCZEGÓLNYCH GRUP WŚRÓD WSZYSTKICH BADANYCH			Grupy badawcze		
		ogółem	Szkoła rodzinna	Szkoła katolicka	Szkoła publiczna
PLEĆ	Kobiety	51%	50%	51%	52%
	Mężczyźni	49%	50%	49%	48%
WIEK	<25 lat	1%	0%	1%	0%
	25-35 lat	53%	31%	97%	20%
	35-50 lat	44%	66%	0%	74%
	>50 lat	4%	3%	2%	6%
LICZBA DZIECI W RODZINIE	1	16%	3%	16%	29%
	2	53%	23%	65%	68%
	3	24%	52%	19%	3%
	>3	7%	23%	0%	0%
WYKSZTAŁCENIE	Podstawowe	1%	0%	0%	2%
	Zawodowe	3%	0%	4%	5%
	średnie niepełne	3%	0%	1%	8%
	Średnie	17%	16%	8%	29%
	Wyższe	76%	84%	87%	56%
PRACA ZAWODOWA	w wymiarze większym niż pełny etat	8%	8%	5%	11%
	pełny etat	53%	55%	56%	48%
	etat niepełny	6%	16%	0%	5%
	wolny zawód	18%	11%	37%	3%
	praca dorywcza	4%	0%	0%	14%
	rodzice niepracujący	10%	10%	1%	20%
BRANŻA	Edukacja	16%	14%	14%	24%
	Finanse	9%	11%	9%	6%
	Handel	9%	2%	14%	10%
	Inżynieria	7%	11%	8%	2%
	Medycyna	11%	20%	4%	8%
	pojazdy i maszyny	2%	0%	0%	6%
	Prawo	11%	6%	18%	8%
	służba publiczna	5%	0%	5%	12%
	IT	8%	20%	1%	2%
	Inne	22%	16%	27%	22%

\*\*\*

Podsumowując, wyróżnione cechy rozkładają się mniej więcej podobnie we wszystkich trzech badanych grupach. Wyjątek stanowi tutaj liczba dzieci w rodzinie, która znacznie różnicuje badane grupy. Warto podkreślić jednak, iż kluczem doboru prób nie były jednak żadne z powyższych cech, a jedynie typ szkoły, do której uczęszcza dziecko badanych rodziców.

Udział poszczególnych cech wśród rodzin prezentujących różne typy udziału w edukacji oraz tworzonych środowisk wychowawczych, a także ich wzajemne związki omówione zostaną w dalszej części pracy.

## ***ROZDZIAŁ II Opis ogólny i porównawczy wzorów środowisk wychowawczych tworzonych przez badane rodziny***

Jednym z celów omawianych w niniejszej pracy badań było określenie, jakie środowiska wychowawcze tworzą badane rodziny. Spośród wielu elementów życia rodzinnego wybrano te, które zdają się być szczególnie istotne dla przebiegu rozwoju wychowujących się w niej dzieci. Wyróżnione typy środowisk rodzinnych oparto więc na takich komponentach, jak: relacje wewnątrzrodzinne, czas spędzany wspólnie z dzieckiem, obowiązki rodzinne, tworzenie sytuacji sprzyjających uczeniu się oraz aktywność kulturalna rodziny.

W tym miejscu zaprezentowane zostaną wyniki badanych rodzin, w oparciu o wymienione wcześniej elementy środowiska wychowawczego.

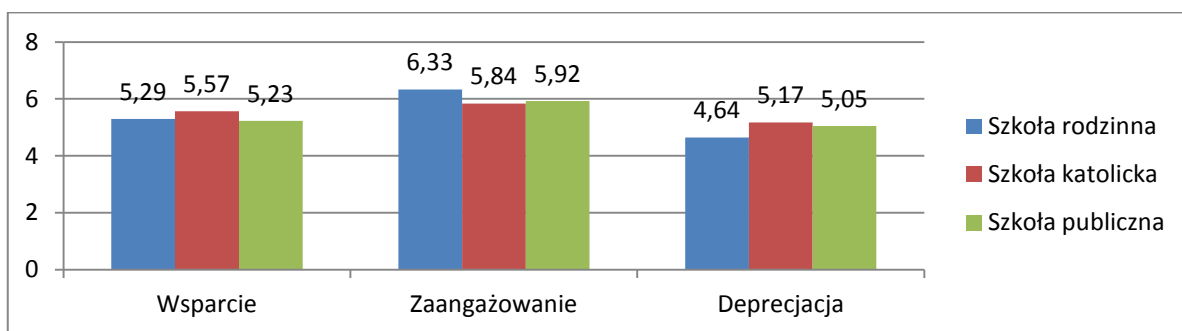
### **2.1 Relacje w rodzinie**

#### ***2.1.1 Komunikacja małżeńska badanych***

Jak już wcześniej wspomniano, niezwykle istotny, z punktu widzenia prawidłowego rozwoju młodego człowieka, jest charakter relacji międzyosobowych zachodzących pomiędzy członkami jego rodziny pochodzenia. Należy podkreślić, iż wewnątrzrodzinne zależności są wielokierunkowe, jednak za podstawową dla klimatu panującego w rodzinie można niewątpliwie uznać więź pomiędzy rodzicami, wyrażającą się m.in. w stylu wzajemnej komunikacji małżonków.

Dla zbadania charakteru owej relacji skorzystano z Kwestionariusza Komunikacji Małżeńskiej Mieczysława Plopy, który w oparciu o ustosunkowanie się do 33 stwierdzeń w odniesieniu do osoby badanej, jak i tych samych 33 stwierdzeń w odniesieniu do partnera, określa poziom nasilenia takich komponentów relacji małżeńskiej, jak: wsparcie, zaangażowanie i deprecjacja. Surowe wyniki przekładane są na steny, zgodnie z tabelą dołączoną do narzędzia. Średni wynik stenowy uzyskany w poszczególnych grupach badanych rodzin przedstawiają poniższe wykresy (samoocena – wykres nr 6; ocena partnera – wykres nr 7).

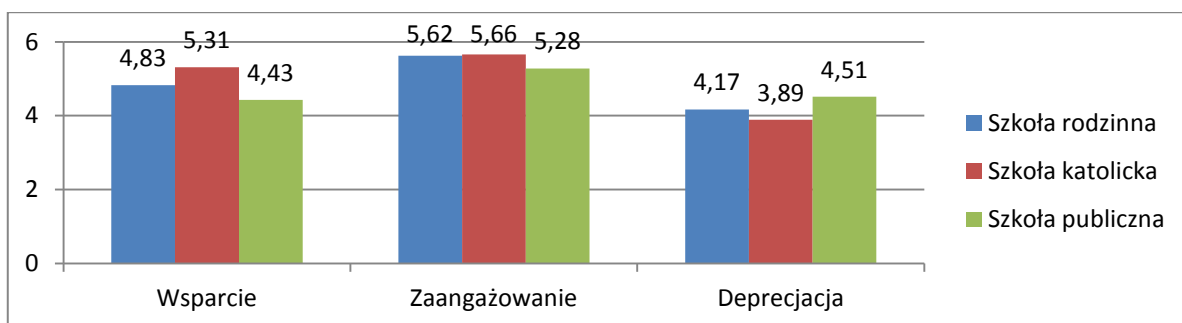
**Wykres 6 Średnie wyniki stenowe dla Kwestionariusza Komunikacji Małżeńskiej w poszczególnych badanych placówkach – samoocena badanych.**



Powyższe dane ukazują, iż przeciętnie we wszystkich grupach badanych, zarówno poziom udzielanego przez nich wsparcia, jak i wkładanego zaangażowania, a także wyrażanej wobec współmałżonka deprecjacji, oscyluje wokół piątego stenu (w dziesięciostopniowej skali). Oznacza to, że w każdej ze szkół badani rodzice prezentują przeciętnie umiarkowany poziom komunikacji w stosunku do partnera.

Podobnie zarysowuje się sytuacja dotycząca odbioru przez badanych cech komunikacji przejawianych przez małżonka (wykres nr 7).

**Wykres 7 Średnie wyniki stenowe dla Kwestionariusza Komunikacji Małżeńskiej w poszczególnych badanych placówkach – samoocena badanych - ocena współmałżonka.**



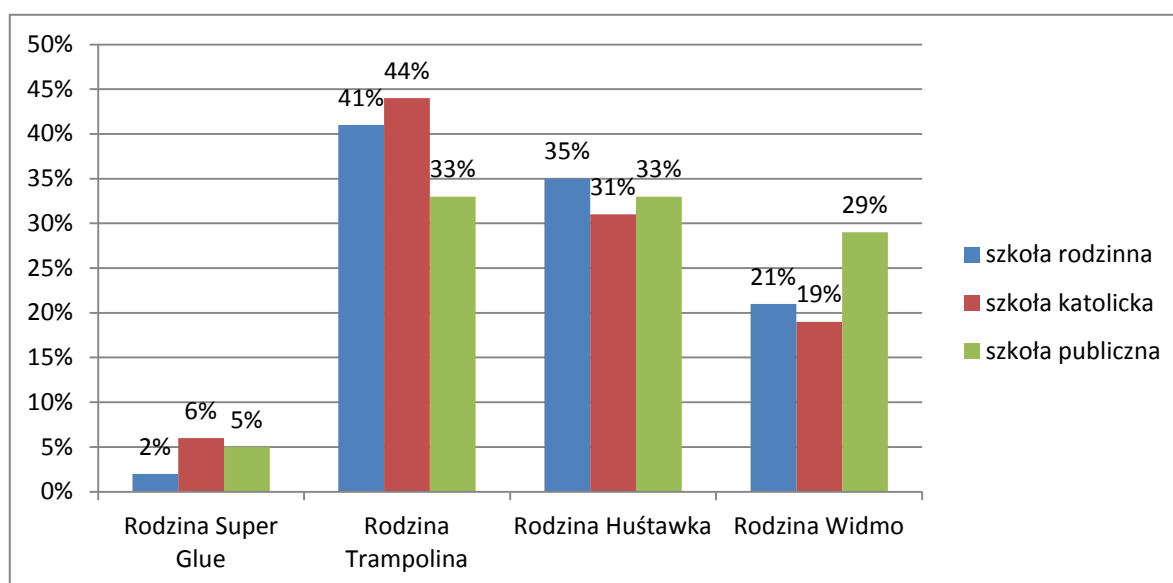
Zamieszczony powyżej wykres ukazuje, że średni poziom każdego z trzech wymienionych wyżej komponentów mieści się w stenach oznaczających umiarkowanie (steny pomiędzy 3 a 7). Podobnie jak w przypadku samooceny badanych, również w kwestii oceny partnera, nie występują większe różnice pomiędzy średnimi wynikami wśród badanych z różnych typów szkół.

Zaprezentowane powyżej wyniki stenowe, przyporządkowałam odpowiadającym im typom wyróżnionych wcześniej środowisk wychowawczych. Każda badana rodzina

wypełniała łącznie 4 kwestionariusze<sup>473</sup>. Analiza wszystkich tych części pozwoliła na przydzielenie rodziny do tego typu, któremu w największym stopniu odpowiadały wyniki badania<sup>474</sup>.

Procentowy udział wzorów komunikacji charakterystycznych dla każdego z typów środowisk wychowawczych, w każdej z badanych grup rodzin, przedstawia wykres nr 8.

Wykres 8 Wyniki Kwestionariusza Komunikacji Małżeńskiej prezentujące cechy charakterystyczne dla poszczególnych typów środowisk wychowawczych wśród badanych rodzin.



Po przełożeniu wyników narzędzia na poszczególne typy rodzin, zauważyć można pewne różnice, występujące między badanymi placówkami. Wśród rodziców uczniów szkoły publicznej zdecydowana większość rodzin (95%) dzieli się mniej więcej równomiernie pomiędzy trzy typy środowisk wychowawczych: rodzinę *trampolinę*, *huśtawkę* oraz *widmo*. Niewielki odsetek badanych przejawia natomiast cechy komunikacji charakterystycznej dla rodziny *super glue* (5%).

Niski udział rodziców charakteryzujących się komunikacją małżeńską cechującą rodzinę typu *super glue* występuje także w pozostałych dwóch grupach badanych. Zauważalne jest w nich natomiast większe zróżnicowanie udziału pozostałych typów

<sup>473</sup> Samoocena mamy, ocena współmałżonka dokonywana przez mamę, samoocena taty, ocena współmałżonka dokonywana przez tatę.

<sup>474</sup> W rodzinie typu *super glue* relacje między małżonkami są nierówne, jedno z małżonków prezentuje postawę deprecjonującą partnera, drugie zaś wykazuje wysoki poziom zaangażowania. Rodzinę typu *trampolina* charakteryzują równe relacje między małżonkami, podobnie postrzegają oni komunikację między sobą, prezentują postawę wspierającą partnera. Dla rodziny *huśtawki* charakterystyczne jest, że relacje między małżonkami są różne, różnie postrzegają oni komunikację między sobą lub prezentują postawę deprecjacji partnera, zaś w rodzinie typu *widmo* dominuje wzajemna deprecjacja rodziców.



środowisk. Silniej zarysowuje się przewaga typu *trampoliny* nad typem *huśtawki*. Równie widoczna jest przewaga rodziców prezentujących ten ostatni nad typem rodziny *widmo*.

\*\*\*

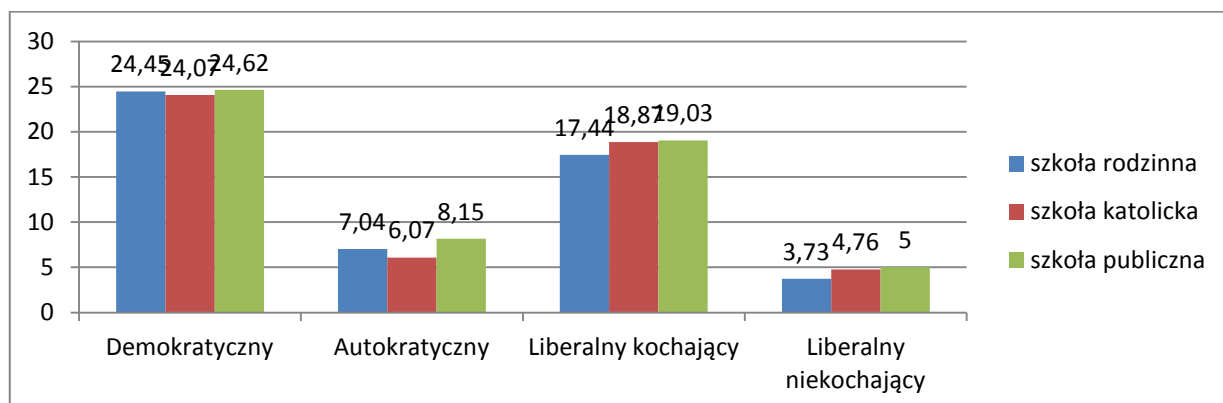
Należy zatem uznać, iż jakość komunikacji małżeńskiej, w subiektywnym odbiorze samych respondentów, jest czynnikiem różnicującym badane grupy rodzin. Nie jest to jednak różnica istotna statystycznie (wartość czynnika Chi-kwadrat wynosi 2,73 i jest znacznie niższa od wartości krytycznej dla 6 stopni swobody).

### 2.1.2 Style wychowawcze występujące w badanych rodzinach.

Obok omówionej powyżej komunikacji pomiędzy rodzicami niezwykle istotna dla kształtowania środowiska wychowawczego jest relacja rodziców z dziećmi. Najczęściej jest ona wyrażana w praktykowanym przez nich stylu wychowawczym.

W celu zbadania stylów wychowawczych ankietowanych odwołałam się do Kwestionariusza Stylów Wychowawczych Rodziny Pochodzenia Marii Ryś. Za pomocą tego narzędzia wyróżnić można cztery podstawowe style: demokratyczny, autokratyczny, liberalny kochający oraz liberalny niekochający. Poniżej zaprezentowano uśrednione wyniki punktowe dla badanych rodziców uczniów poszczególnych szkół (wykres nr 9).

Wykres 9 Średnia liczba punktów przyznanych każdemu ze stylów wychowawczych przez badanych rodziców uczniów różnych szkół. Maksymalna wartość punktowa dla każdego stylu wynosi 30 pkt.

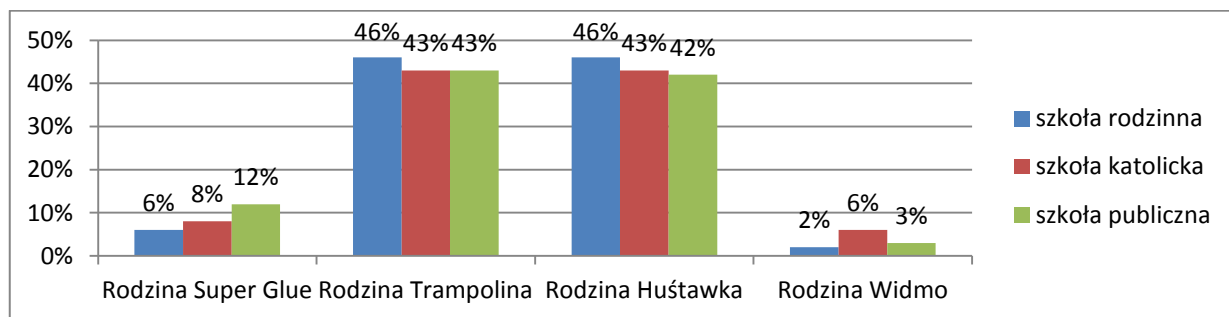


W każdej z badanych placówek rodzice przejawiali najwyższy poziom stylu demokratycznego, średni poziom stylu liberalnego kochającego, niski – autokratycznego

i znikomy liberalnego niekochającego. Najbardziej zbliżone wyniki wszystkich grup badanych odnotowano w zakresie stylu demokratycznego, najbardziej zróżnicowane zaś w obszarze stylu autokratycznego. Należy podkreślić, iż rozstęp wyników nie przekracza 7% maksymalnej punktacji. Zatem, podobnie jak w przypadku relacji małżeńskiej, występujące pomiędzy badanymi grupami różnice, nie są jednak znaczące.

Sytuację tę odzwierciedlają wyniki dotyczące stylów wychowania prezentowanych przez badanych przełożone na grunt wspomnianych wcześniej typów<sup>475</sup> tworzonych przez rodzinę środowisk wychowawczych (wykres nr 10).

Wykres 10 Procentowy rozkład stylów wychowawczych charakterystycznych dla poszczególnych typów tworzonych przez badanych środowisk wychowawczych z uwzględnieniem rodzaju placówki, do której uczęszcza dziecko respondentów.



Podobnie jak w przypadku surowych wyników, po ich przełożeniu na poszczególne typy tworzonych przez badanych środowisk wychowawczych, występujące pomiędzy wszystkimi grupami różnice są znikome. Należy zatem uznać, że style wychowawcze prezentowane przez respondentów nie są czynnikiem różnicującym badane grupy rodziców. W każdej bowiem badanej placówce mamy do czynienia z wyraźną przewagą stylów charakterystycznych dla rodzin typu *trampolina* i *huśtawka* nad tymi cechującymi typ *super glue* oraz *widmo*. Niewielkie różnice zauważyć można jedynie w proporcjach różnic między nimi. W placówce publicznej cechy charakterystyczne dla typu *super glue* zaobserwowano dwa razy częściej niż w szkole rodzinnej, zaś typ rodziny *widmo* charakteryzował dwukrotnie częściej rodziny uczniów szkoły katolickiej niż szkoły publicznej i trzykrotnie częściej niż rodziny uczniów szkoły rodzinnej.

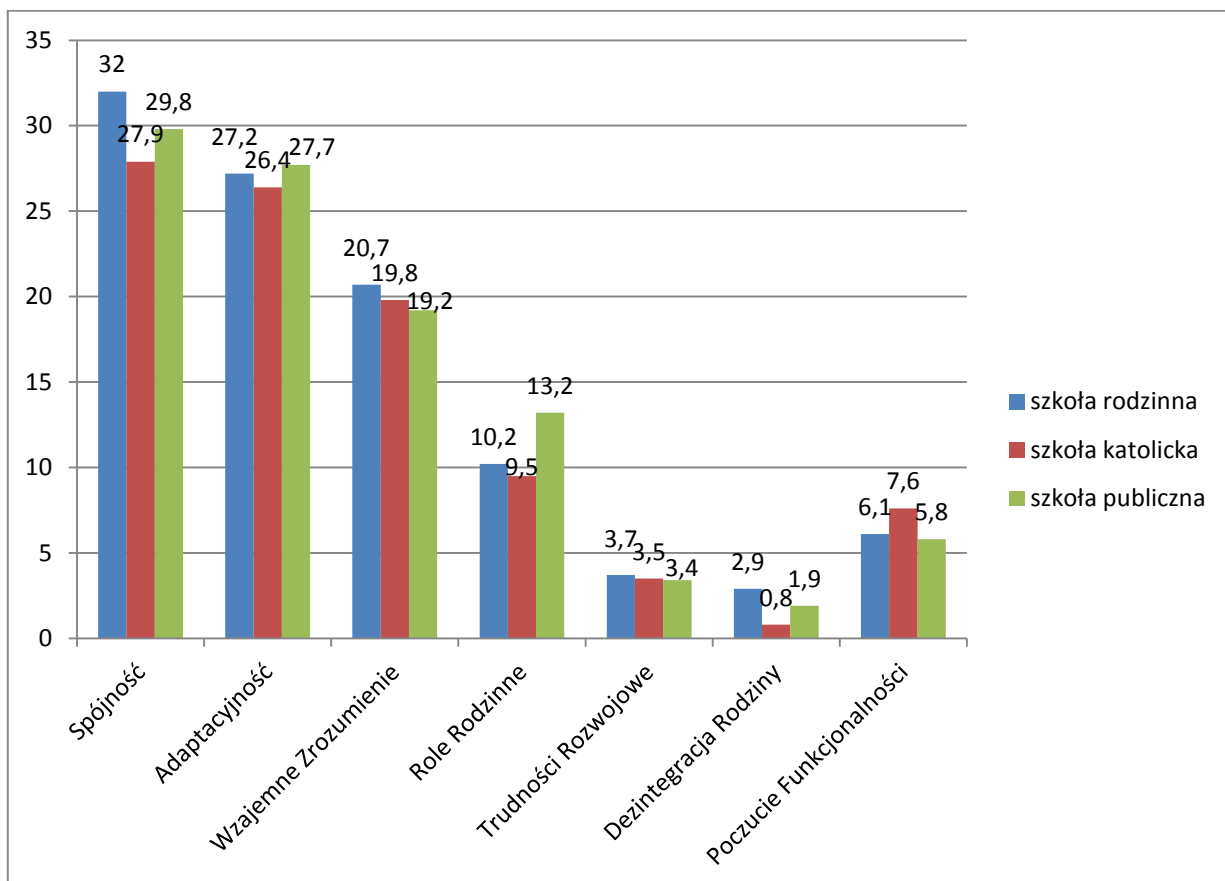
<sup>475</sup> W rodzinie typu *super glue* rodzice prezentują autokratyczny styl wychowania. Rodzinę typu *trampolina* charakteryzuje przewaga stylu demokratycznego oraz wysoki poziom stylu liberalnego kochającego. Dla rodziny *huśtawki* charakterystyczne jest, że różnice pomiędzy poszczególnymi stylami są niewielkie, zaś w rodzinie typu *widmo* występuje przewaga stylu liberalnego niekochającego.

### 2.1.3 Profil badanych rodzin według kwestionariusza Z. Gasia

Przyglądając się relacjom zachodzącym w rodzinie, należy pamiętać, że nie jesteśmy w stanie w pełni zbadać wszystkich komponentów składających się na charakter, jakość i trwałość tychże związków. Im więcej jednak obszarów zostanie poddana próbie opisu, tym bliższy rzeczywistości będzie otrzymany obraz sytuacji badanej rodziny. Dlatego też oprócz zbadania kluczowych dla kształtowania się środowiska wychowawczego relacji pomiędzy rodzicami oraz ich stosunku do dzieci, w niniejszych badaniach odwołano się także do określenia profilu rodziny w oparciu o kwestionariusz Z. Gasia. Pozwala on na zmierzenie subiektywnego poczucia funkcjonalności rodziny, w odbiorze jej poszczególnych członków, z wyróżnieniem takich elementów, jak budujące pozytywne poczucie: spójność, adaptacyjność i wzajemne zrozumienie oraz budzące poczucie negatywne: role rodzinne, dezintegrację oraz trudności rodzinne.

Poniższy wykres nr 11 prezentuje średnie wyniki poszczególnych komponentów profilu rodziny uzyskane w każdej z badanych grup rodziców.

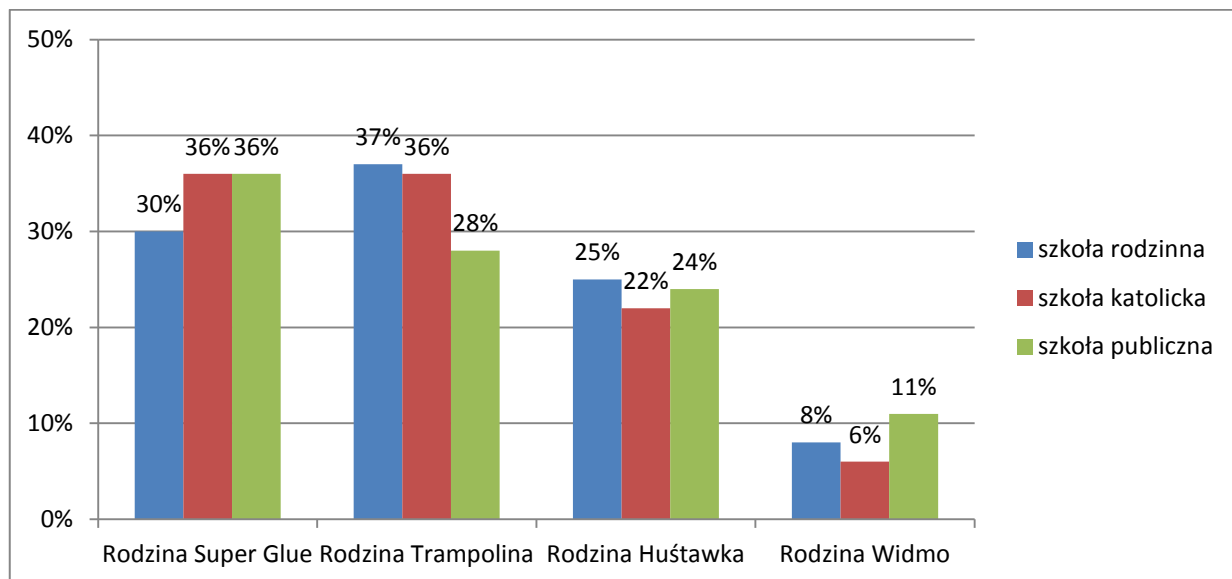
Wykres 11 Średnie wyniki punktowe zdobyte przez badanych rodziców w teście "Profil rodziny" Z. Gasia z uwzględnieniem poszczególnych typów szkół.



Warto zauważyć, iż średnie wyniki w poszczególnych grupach są do siebie zbliżone. Niewielkie zróżnicowanie punktowe zauważalne jest w takich elementach jak spójność rodziny, dezintegracja rodziny (wyższe w szkole rodzinnej), role rodzinne (wartość wyższa w szkole publicznej) oraz poczucie funkcjonalności (wyższe w szkole katolickiej). Należy jednak podkreślić, iż różnice te dostrzeżono wśród wyników średnich prezentowanych na poziomie liczby przyznanych punktów. W przełożeniu na normy stenowe wszystkie średnie wyniki dla poszczególnych elementów zawierają się w tych samych, bądź sąsiednich stenach, co ukazuje, iż różnice te są znikome.

Jednak średnia zdobytych punktów stanowi tylko przeciętny obraz badanych grup, nie oddając w pełni charakteru poszczególnych badanych rodzin. Dlatego też analizując powyższe surowe wyniki testu, przyporządkowałam każdą badaną rodzinę do omawianych typów rodziny (wykres nr 12). Procentowy udział każdego z wyróżnionych typów wśród badanych w każdej placówce trafniej oddaje temat w kontekście interesującego mnie zagadnienia, jakim są typy tworzonych przez badanych środowisk wychowawczych.

**Wykres 12** Procentowy rozkład profili rodziny wg testu Z. Gasia charakterystycznych dla poszczególnych typów tworzonych przez badanych środowisk wychowawczych z uwzględnieniem rodzaju placówki, do której uczęszcza dziecko respondentów.



Powyższy wykres ukazuje, iż wyniki testu profilu rodziny w ujęciu wyróżnionych typów środowisk różnią się w zależności od typu szkoły, do której uczęszczą dzieci badanych. W placówce tzw. rodzinnej najczęściej występującym okazał się typ *trampoliny* (37%), podczas gdy w szkole publicznej jest to typ rodziny *super glue* (36%). W szkole katolickiej oba te typy okazały się występować równie często (po 36%). Zauważyć warto

również, iż w placówce publicznej niemal dwa razy częściej niż w szkole katolickiej odnotowano występowanie cech charakterystycznych dla rodziny typu *widmo*. Różnice te jednak są niewielkie i nie są one istotne statystycznie (wartość czynnika Chi-kwadrat wynosi 2,79 i jest znacznie niższa od wartości krytycznej dla 6 stopni swobody).

Pomimo braku istotności zauważanych różnic, warto zwrócić uwagę na fakt, że po raz kolejny, to w placówce rodzinnej najczęściej odnotowujemy cechy charakterystyczne dla rodziny typu *trampolina*, natomiast w szkole publicznej wartość ta jest najniższa. Na tym etapie analizy można więc stwierdzić, iż w zakresie relacji międzyosobowych rodziny uczniów szkoły rodzinnej częściej charakteryzują się cechami przypisywanymi typowi środowiska wychowawczego, który najbardziej sprzyja harmonijnemu rozwojowi dzieci. Jednocześnie najrzadziej cechy takie wykazują badani, których dzieci są uczniami szkoły publicznej.

Zaskakujący może być fakt, iż rodzice uczniów szkoły powszechnej przeważają wśród tych, którzy w zakresie relacji rodzinnych wykazują cechy rodziny *super glue*. Powszechnie panujące przekonanie o nadmiernej trosce rodziców posyłających dzieci do szkół niepublicznych, sugerować by mogło, że takie relacje częściej wykazywane będą przez tych rodziców, którzy zdecydowali się na inną niż powszechna szkołę dla dziecka. Jednocześnie rodzice uczniów szkoły publicznej przeważają wśród tych, którzy w zakresie relacji rodzinnych prezentują cechy rodziny typu *widmo*. Oznacza to, że częściej niż w pozostałych szkołach placówka publiczna ma do czynienia z rodzinami, w których występują bardzo słabe więzi międzyosobowe. Pomimo, iż w zakresie poszczególnych czynników wspomniane różnice nie wykazują istotności statystycznej, nie sposób nie zwrócić na nie uwagi, gdyż przyczyniają się one do ogólnego obrazu środowiska wychowawczego tworzonego przez badane rodziny.

## **2.2 Organizacja życia rodzinnego**

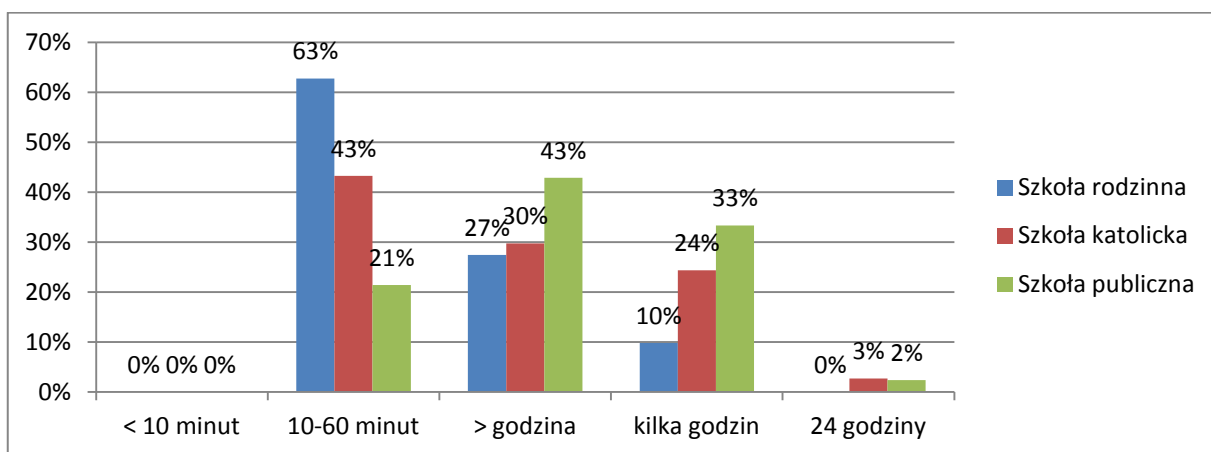
### **2.2.1 Czas spędzany wspólnie z dzieckiem**

Kolejnym niezwykle istotnym komponentem życia rodzinnego, a więc również tworzonego przez rodzinę środowiska wychowawczego, jest organizacja życia rodzinnego. Podstawowy jej element stanowi ilość i jakość czasu spędzanego przez rodziców wspólnie z dziećmi. Jest to czynnik niezwykle istotny, szczególnie aktualnie, kiedy takie problemy jak: pracoholizm, zagrożenie bezrobociem, ubóstwo, nałogi itp., stanowią zagrożenie właśnie

dla czasu, jaki dorośli znajdują dla swoich dzieci. Jednocześnie jest on niezastępowalny przez jakiegokolwiek inne formy w procesie wychowawczym.

Jak wspomniano wcześniej za wskaźniki owego wspólnego czasu przyjęto tutaj jego ilość i jakość, czyli różnorodność i charakter form przebywania rodziców z dzieckiem. Podane przez rodziców wartości są oczywiście wielkościami przybliżonymi i dotyczą tego, co badani rodzice subiektywnie uznali za *czas poświęcony wyłącznie dziecku*.

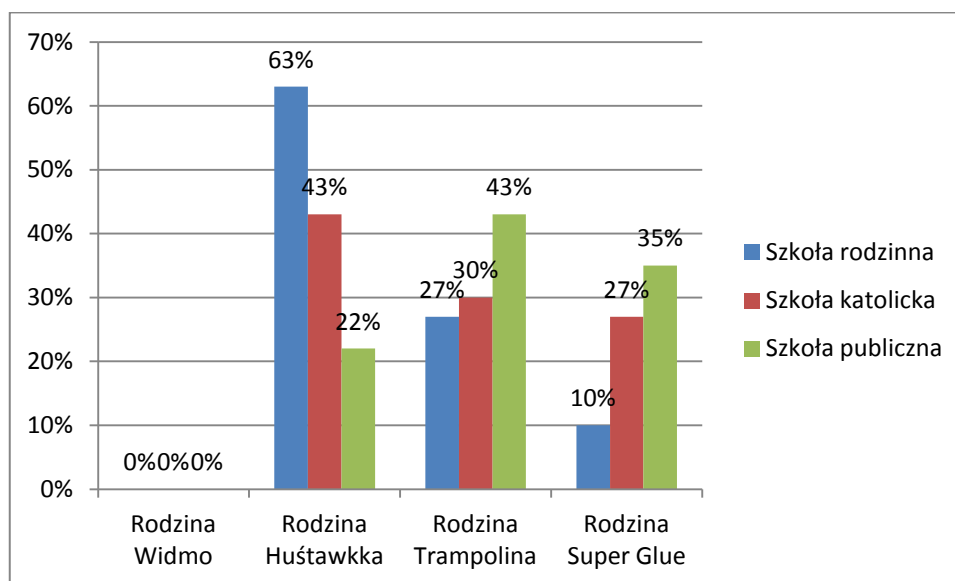
Wykres 13 Ilość czasu w ciągu dnia poświęconego przez badanych rodziców wyłącznie dziecku.



Zamieszczone na powyższym wykresie wyniki ukazują, że żaden z badanych rodziców nie poświęca swemu dziecku mniej niż 10 minut dziennie, zaś pojedynczy badani w szkole katolickiej i publicznej uznali, że 100% swojego czasu poświęcają wyłącznie dziecku. Natomiast zdecydowana większość rodziców przyznała, iż wyłącznie dziecku poświęca od 10 minut do kilku godzin dziennie. Występują tutaj dość znaczne różnice pomiędzy poszczególnymi grupami badanych. Wśród rodziców dzieci uczęszczających do szkoły rodzinnej i katolickiej najczęściej wskazywano przedział czasowy od 10 do 60 minut (odpowiednio 63% i 43% badanych), pośród rodziców dzieci w szkole publicznej – więcej niż godzinę dziennie (43 %).

W przypadku ilości czasu spędzanego z dzieckiem, przełożenie na poszczególne typy środowisk rodzinnych jest niemal identyczne, co ukazuje poniższy wykres nr 14.

Wykres 14 Procentowy udział poszczególnych typów środowisk wychowawczych tworzonych przez badane rodziny w obszarze ilości czasu poświęcanego wyłącznie dziecku.



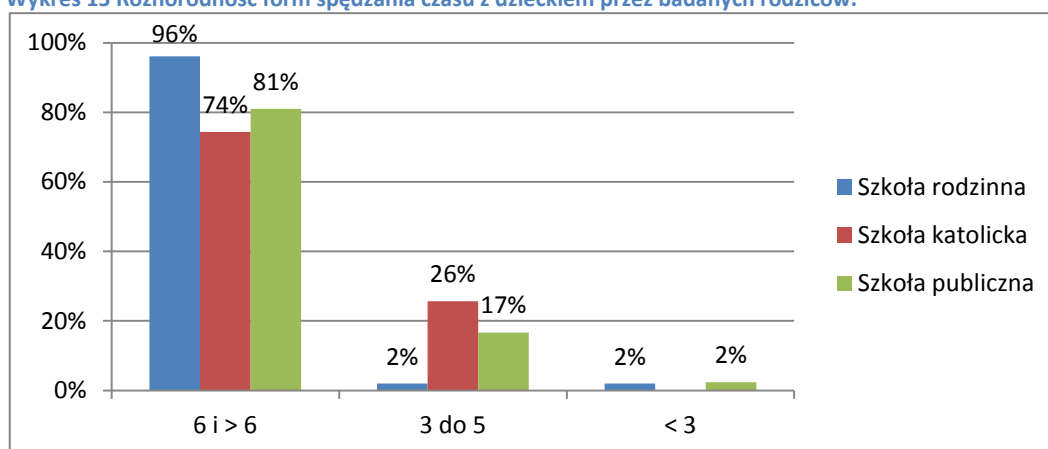
Zdecydowana przewaga przedziału 10-60 minut, charakterystycznego dla typu rodziny *huštawki* wśród badanej grupy rodziców uczniów szkoły rodzinnej może wiązać się z liczbą dzieci w rodzinie (w tej grupie jest ona wyższa niż w pozostałych, czas wyłącznie dla danego dziecka musi być więc dzielony przez rodziców), bądź z faktem, iż najmniej czasu poświęcają oni na sprawy związane z udziałem dziecka w różnych zajęciach dodatkowych, co przekładać się może na mniejszą ilość czasu spędzanego wyłącznie z dzieckiem. Trudna do wyjaśnienia wydaje się być natomiast dość duża ilość czasu poświęcana wyłącznie dziecku przez rodziców uczniów szkoły publicznej. Może się to wiązać z ilością czasu poświęcanego na pomoc w odrabianiu zadań domowych oraz koniecznością towarzyszenia dzieciom w zajęciach dodatkowych. Kluczem do zrozumienia różnic pomiędzy badanymi grupami może być również ilość czasu spędzanego przez dzieci w szkole.

Podobnie jak w większości sytuacji, tak i w kwestii dotyczącej czasu spędzanego z dzieckiem, istotna jest nie tylko jego ilość, ale również jakość. Jakość ta wyraża się z jednej strony w różnorodności podejmowanych wspólnie z dzieckiem aktywności – mniejsza ich liczba może wiązać się z ograniczeniem jedynie do form wynikających z charakteru życia wspólnotowego (wspólne posiłki, porządki itp.). Wielość różnych form wspólnego spędzania czasu z dzieckiem wskazuje natomiast na świadome organizowanie różnorodnych wspólnych doświadczeń.

Badani mieli do wyboru kilkanaście różnych aktywności, a także możliwość dopisania własnych. Wskazanie co najmniej sześciu różnych form spędzania czasu z dzieckiem uznano

za czas wysoko zróżnicowany, od trzech do pięciu za nisko zróżnicowany, zaś poniżej trzech za jednorodny.

Wykres 15 Różnorodność form spędzania czasu z dzieckiem przez badanych rodziców.



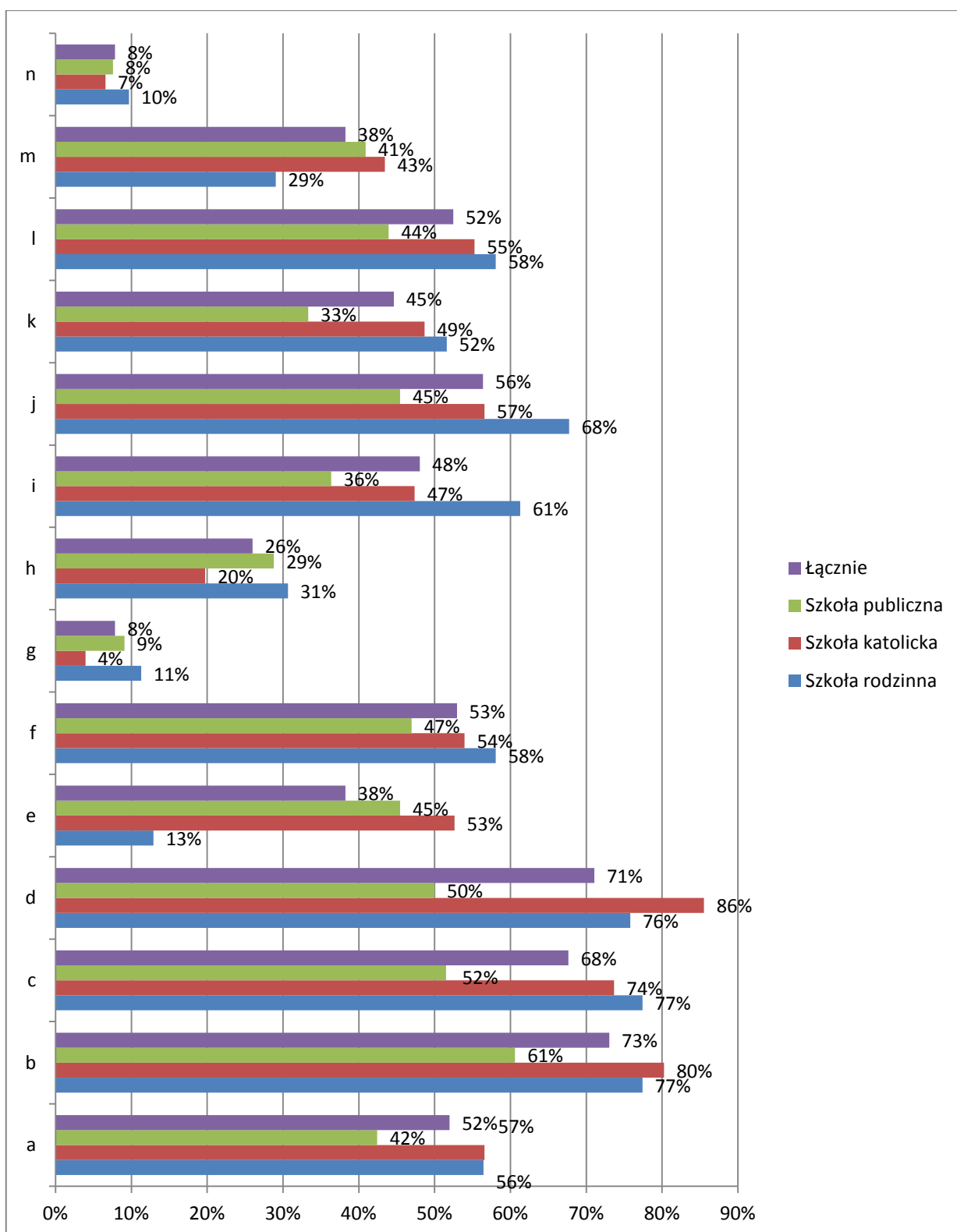
Najwięcej, bo aż 96% rodziców uczniów szkoły rodzinnej realizuje wysoko zróżnicowane formy spędzania czasu z dzieckiem. Wśród badanych rodziców dzieci uczęszczających do szkoły publicznej odsetek ten wyniósł 81%, zaś w szkole katolickiej – zaledwie 74%. Warty odnotowania jest fakt, że tylko w pojedynczych przypadkach stwierdzono brak różnorodności form spędzania czasu z dzieckiem.

Nie bez znaczenia pozostaje również to, na jakie czynności przeznaczony jest wspólny czas rodziców z dziećmi. Najczęściej badani rodzice poprzestawali na wyborze kilku lub kilkunastu pozycji z zamieszczonej w kwestionariuszu ankiety listy. Tylko w niektórych przypadkach korzystali z możliwości dopisania własnych propozycji.

Poniższy wykres nr 16 prezentuje procentowy udział poszczególnych pozycji wśród badanych z podziałem na omawiane rodzaje szkół.



Wykres 16 Sposoby<sup>476</sup> spędzania czasu z dziećmi przez badanych rodziców.



<sup>476</sup> Symbole literowe zamieszczone na wykresie odpowiadają następującym aktywnościom: a) Wspólne odrabianie zadań domowych b) Wspólne posiłki c) Wspólne spacerowanie, aktywności sportowe d) Wspólne wyjazdy, wycieczki e) Wspólne oglądanie telewizji f) Wspólna zabawa g) Towarzyszenie dziecku w jego samodzielnej zabawie h) Wspólne rozwiązywanie łamigłówek itp. i) Wspólne czytanie j) Wspólne granie w gry k) Wspólne gotowanie l) Wspólne sprzątanie, praca w ogrodzie itp. m) Wspólna nauka n) Inne.

Najczęściej wskazywanymi przez wszystkich badanych rodziców były wspólne posiłki, spacery i aktywność fizyczna oraz wspólne wycieczki i wyjazdy. Do najrzadziej stosowanych zaś zaliczyć można towarzyszenie dziecku w jego samodzielnej zabawie, gotowanie oraz wspólną naukę. Warto wspomnieć także o stosunkowo niskim odsetku rodziców wspólnie oglądających z dziećmi telewizję (38%). Nasuwa się jednak pytanie, czy wiąże się to z pozostawianiem dzieci przed telewizorem bez towarzystwa rodziców, czy też z preferowaniem innych aktywności.

Na uwagę zasługują tutaj także 2 formy spędzania czasu z dziećmi, w których dostrzegamy największe różnice pomiędzy badanymi grupami. Są to wspomniane już wcześniej oglądanie telewizji (53% w szkole katolickiej i 45% w publicznej wobec 13% w szkole rodzinnej) oraz czytanie (61 % w szkole rodzinnej wobec 45% w szkole katolickiej oraz zaledwie 36% w publicznej). Rodzice dzieci uczęszczających do szkoły rodzinnej najwyższą liczbę wskazań (w porównaniu z pozostałymi grupami badanych) przyznali w takich formach spędzania czasu z dzieckiem, jak: wspólne spacery i aktywności sportowe, czytanie, granie w gry, rozwiązywanie łamigłówek, gotowanie, wspólne porządki i prace, wspólna zabawa, a także towarzyszenie dziecku w jego zabawie samodzielnej. Badani z porównawczej grupy w szkole katolickiej najwyższe wskaźniki w porównaniu z pozostałymi grupami uzyskali w zakresie takich aktywności jak: wspólne odrabianie lekcji, posiłki, wyjazdy i wycieczki, oglądanie telewizji oraz wspólna nauka. Rodzice dzieci uczęszczających do szkoły publicznej w żadnej z 14 form nie uzyskali największej ilości wskazań. Wnioskować można więc, że rodzice dzieci uczęszczających do szkoły rodzinnej wykazują się największą różnorodnością form wspólnych aktywności z dziećmi, rodzice uczniów szkoły katolickiej częściej niż pozostali poświęcają czas na sprawy dydaktyczne, rodzice z placówki publicznej stanowią natomiast najbardziej niejednorodną grupę w zakresie form spędzania czasu z dzieckiem.

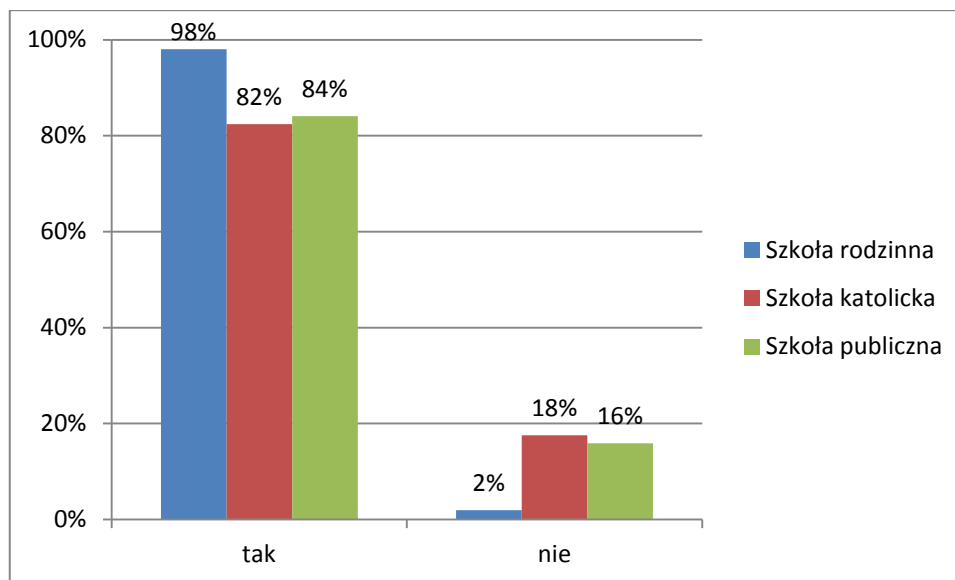
### ***2.2.2 Obowiązki domowe – udział dziecka w codziennym życiu rodzinnym***

Omówione powyżej kwestie związane z organizacją czasu rodzinnego, wiążą się bezpośrednio z relacjami międzyosobowymi. Obok nich istnieją także takie elementy organizacji życia rodzinnego, które pozostając w łączności z owymi relacjami, przekładają się na rozwój u dzieci kompetencji edukacyjnych, w szczególności poczucia odpowiedzialności

i obowiązkowości, a także umiejętności kształtowania postaw i opinii oraz wrażliwości kulturalnej.

Jako pierwszy z tych czynników omówione zostaną obowiązki domowe dzieci. Ich występowanie w badanych rodzinach przedstawia wykres nr 17.

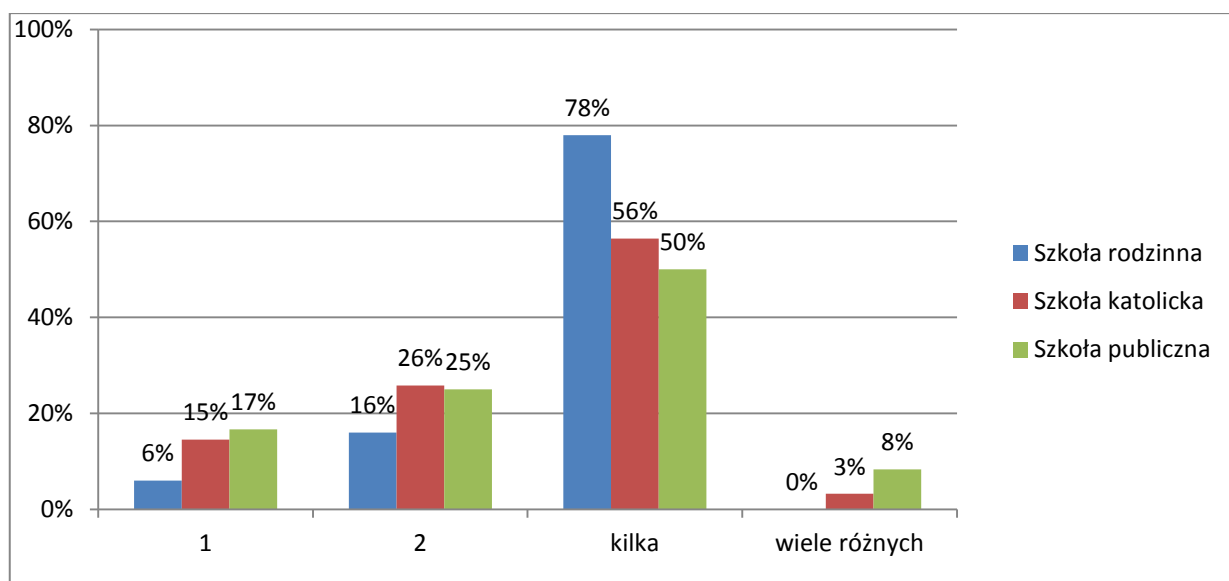
Wykres 17 Występowanie obowiązków domowych dzieci w badanych rodzinach.



Jak wskazuje powyższy wykres, zdecydowana większość badanych rodziców przyznała, iż ich dzieci mają swoje domowe obowiązki. Najwyższy odsetek takich wskazań zanotowano wśród grupy rodziców dzieci uczęszczających do szkoły rodzinnej (aż 98%), najniższy zaś w szkole katolickiej (82%). W szkole publicznej 84% badanych rodziców przyznało, że ich dzieci posiadają swoje obowiązki domowe. Ich ilość w badanych rodzinach przedstawia wykres nr18.

Samo występowanie obowiązków domowych nie stanowi cechy charakterystycznej dla typu tworzonego środowiska rodzinnego. Dlatego dla przyporządkowania badanych rodzin do poszczególnych typów konieczne było zgromadzenie dodatkowych informacji w tym zakresie. Duża liczba obowiązków charakteryzuje środowisko wychowawcze typu *super glue*, może również dotyczyć rodzin typu *widmo*. Brak lub niewielka ilość obowiązków cechuje natomiast rodzinę typu *huśtawka*. Kilka obowiązków najczęściej pojawia się w rodzinie typu *trampolina*.

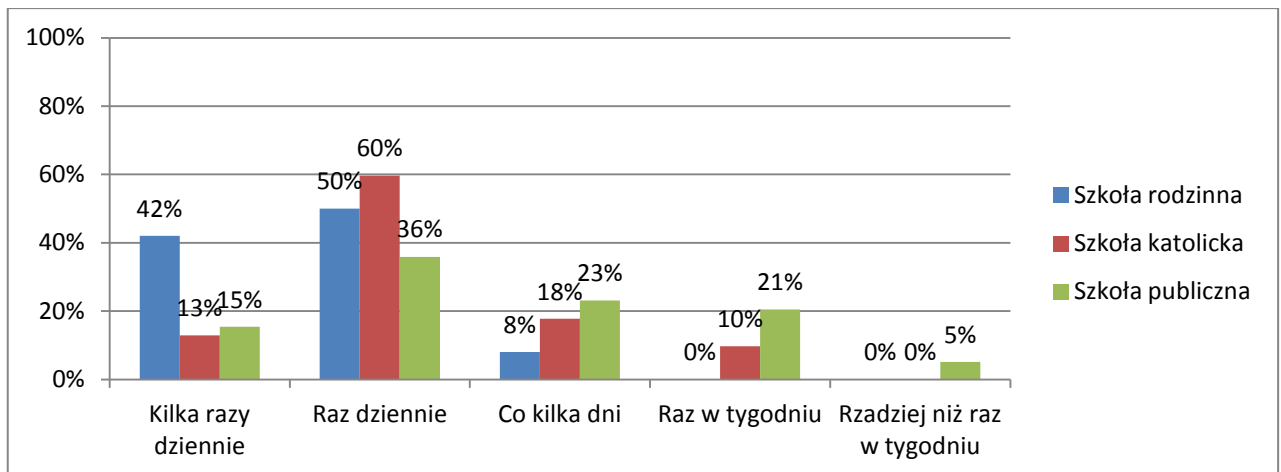
Wykres 18 Ilość obowiązków domowych dzieci.



Najczęstszą odpowiedzią wśród wszystkich grup było, iż obowiązków tych jest kilka. Dotyczy to 78% dzieci ze szkoły rodzinnej, 56% ze szkoły katolickiej oraz połowy dzieci z badanej szkoły publicznej. Zdecydowanie mniejsza liczba dzieci ma po jednym lub dwa obowiązki. Wśród rodziców dzieci ze szkoły katolickiej i publicznej odnotowano również wskazania, iż ich dzieci mają wiele różnych obowiązków, dotyczy to odpowiednio 3% i 8% badanych w tych placówkach.

W celu dokonania bardziej trafnej charakterystyki odwołałam się również do częstotliwości wykonywanych przez dzieci obowiązków. Ciekawie prezentuje się jej rozkład w poszczególnych grupach badanych. Otóż najczęściej są to obowiązki wykonywane raz dziennie (60% - szkoła katolicka, 50% szkoła rodzinna, 36% szkoła publiczna). W szkole rodzinnej pozostali badani przyznali, że mowa o czynnościach wykonywanych kilka razy dziennie (42%) lub kilka razy w tygodniu (8%). W szkole katolickiej na kolejnych miejscach znalazły się obowiązki wykonywane co kilka dni (18%), kilka razy dziennie (13%) oraz raz w tygodniu (10%). Badani w szkole publicznej przyznali natomiast, iż obowiązki domowe są wykonywane przez dzieci także co kilka dni (23%), raz w tygodniu (21%), kilka razy dziennie (15%) oraz rzadziej niż raz w tygodniu (5%).

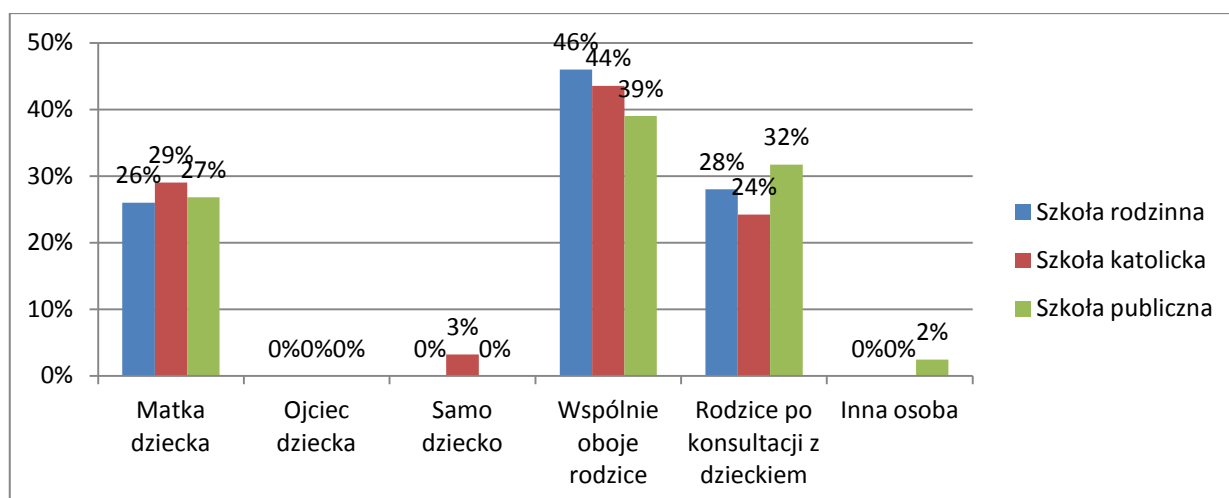
Wykres 19 Częstotliwość wykonywanych przez dziecko obowiązków domowych.



Rozłożenie na wykresie kolorów odpowiadających poszczególnym szkołom ukazuje wyraźnie, że rodziców uczniów szkoły rodzinnej charakteryzuje przydzielanie dzieciom obowiązków o większej częstotliwości ich wykonania, zaś tych z grupy ostatniej – z mniejszą. Rodzice uczniów szkoły katolickiej znajdują się pomiędzy tymi dwiema grupami. Konieczność wykonywania obowiązków raz w tygodniu i rzadziej cechuje rodzinę *huśtawkę*, częstsze ich wykonywanie bardziej wpływa bowiem na kształtowanie poczucia odpowiedzialności i obowiązkowości u dzieci, jest też dlatego cechą charakterystyczną rodzin typu *trampolina*. Zbyt duże nagromadzenie obowiązków może natomiast być efektem próby silnego związania dziecka z rodziną, poprzez wypełnianie na jej rzecz licznych świadczeń, co charakteryzuje rodzinę typu *super glue*.

Nie bez znaczenia jest również to, przez kogo i w jaki sposób przydzielane są obowiązki domowe. Osoby podejmujące takie decyzje w badanych grupach rodzin przedstawia poniższy wykres nr 20.

Wykres 20 Osoby ustalające obowiązki domowe dziecka w badanych rodzinach.

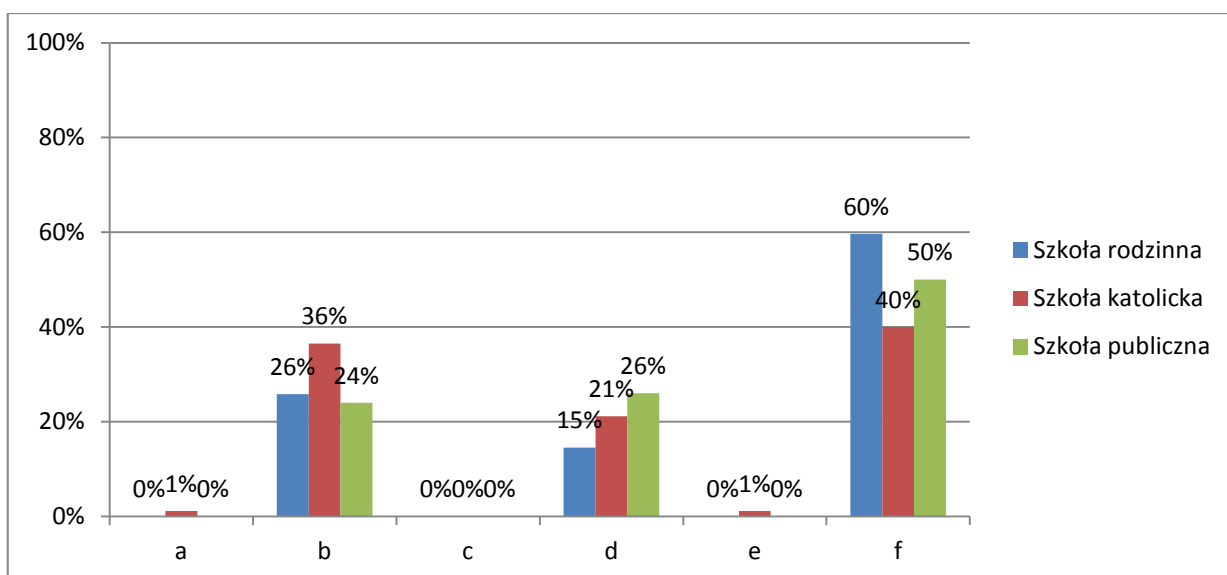


Decyzje dotyczące przydziału domowych obowiązków są najczęściej wspólnymi decyzjami obojga rodziców (w poszczególnych grupach badanych odpowiednio 46%, 44% i 39%) oraz rodziców po konsultacji z dzieckiem (28%, 24% oraz 32%). Takie formy charakterystyczne są dla rodziny *trampoliny*. W przypadku, kiedy decyduje tylko jedno z rodziców, we wszystkich badanych rodzinach jest to matka. Decyzje dotyczące obowiązków domowych dziecka podejmuje ona odpowiednio w 26%, 29% i 27% badanych przypadków. W pojedynczych rodzinach osobą decyzyjną w omawianej kwestii jest samo dziecko (3% badanych w szkole katolickiej), czy też inna osoba (2% badanych w szkole publicznej).

Oprócz obowiązków domowych, istotnym dla przebiegu procesu wychowawczego dzieci jest również sposób weryfikacji ich wykonywania. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, iż jest to element ważniejszy niż same obowiązki. Sposób weryfikacji ich realizowania może bowiem wzmocnić postawę odpowiedzialności oraz motywacji do pracy, jak i postawę tę osłabić i zniechęcić do wykonywania jakichkolwiek obowiązków.

Badani rodzice spośród zaproponowanych 6 opisów różnych sposobów weryfikacji spełniania obowiązków przez ich dzieci wybrali te, które ich zdaniem najbardziej odpowiadają sytuacji w ich rodzinie. Rozkład odpowiedzi respondentów, z uwzględnieniem rodzajów szkoły, do których uczęszczają ich dzieci, przedstawia wykres nr 21.

Wykres 21 Sposoby rozliczania dzieci z wypełniania obowiązków domowych<sup>477</sup> w badanych grupach rodzin.



Zamieszczony powyżej wykres wyraźnie ukazuje, że aż połowa z zaproponowanych sposobów weryfikacji spełniania przez dzieci domowych obowiązków nie występuje w rodzinach badanych. Żaden z badanych nie wybrał odpowiedzi „c”, zaledwie w pojedynczych przypadkach (których liczba nie przekraczała 1% badanych) wybrano odpowiedzi „a” oraz „e”. Oznacza to, że w badanych rodzinach, niezależnie od typu szkoły, do której uczęszczają dzieci, nie stosuje się takich metod weryfikacji wykonywania obowiązków domowych, jak zupełny jej brak oraz stosowanie dużych nagród lub kar. Metody takie charakteryzują typy rodziny *super glue* oraz *widmo*.

Zatem w omawianej tutaj kwestii badani rodzice stosują niewielkie wzmocnienia (zarówno pozytywne, jak i negatywne). Okazjonalna obecność takich wzmocnień charakterystyczna jest dla typu rodziny *huśtawka*, natomiast regularność wzmocnień (zwłaszcza pozytywnych) wzbogacona o rozmowę z dzieckiem charakteryzuje typ rodziny *trampoliny*. Wśród badanych w szkole rodzinnej oraz katolickiej zauważyć możemy przewagę wzmocnień pozytywnych nad negatywnymi (odpowiednio 26% do 15% oraz 36%

<sup>477</sup> W kwestionariuszu ankiety zamieszczono następujące propozycje odpowiedzi:

- W żaden sposób nie sprawdzam, czy dziecko wykonuje swoje obowiązki
- Jeśli dziecko wykonuje swoje obowiązki domowe, otrzymuje za to małą nagrodę (pochwała, wspólne wyjście, zabawa, kieszonkowe itp.)
- Jeśli dziecko wykonuje obowiązki domowe, otrzymuje za to dużą nagrodę (bardzo wartościowa rzecz, wyjazd wakacyjny itp.)
- Jeśli dziecko nie wykonuje swoich obowiązków domowych otrzymuje niewielką karę (np. utrata możliwości zabawy, brak kieszonkowego itp.)
- Jeśli dziecko nie wykonuje swoich obowiązków domowych, otrzymuje karę (np. kara cielesna, zakaz spotkań z rówieśnikami, „szlaban” itp.)
- Zawsze weryfikuję stan wykonywania przez dziecko jego obowiązków wspólnie z dzieckiem i omawiamy go wspólnie.

do 21%), zaś rodzice dzieci uczęszczających do szkoły publicznej nieco częściej wskazali na stosowanie wzmocnień negatywnych (26% do 24%).

Warto zauważyć, że tylko około połowa badanych rodziców weryfikując stan wykonania obowiązków domowych przez dzieci odwołuje się do nagród lub kar. Wskazywać to może, że z punktu widzenia pozostałych 50% bardziej istotne jest wyjaśnienie i omówienie stopnia wywiązywania się dziecka z obowiązków z samym dzieckiem. Potwierdza to liczba osób, które za najbardziej odpowiadającą sytuacji w ich rodzinie uznały odpowiedź: „*Zawsze weryfikuję stan wykonywania przez dziecko jego obowiązków razem z dzieckiem i omawiamy go wspólnie*”. Wśród rodziców uczniów szkoły rodzinnej było to aż 60% badanych, szkoły katolickiej - 40% zaś szkoły publicznej – 50%.

\*\*\*

Zaprezentowane powyżej wyniki ukazują, iż obowiązki domowe stanowią istotny element pracy wychowawczej większości badanych rodziców. Najczęściej są one przydzielane i weryfikowane przez nich samych. Jednak jedynie połowa badanych dokonuje omówienia sposobu wywiązania się dziecka z przydzielonych mu zadań.

### ***2.2.3 Tworzenie w badanych rodzinach sytuacji sprzyjających uczeniu się – rozmowy z dziećmi i wyrażanie przy nich własnych poglądów***

Przywołane wcześniej odpowiedzi badanych wykazały, iż jedynie połowa respondentów deklaruje, że rozmawiają oni z dziećmi na temat obowiązków domowych. Tymczasem rozmowy z dzieckiem obok przykładu własnego rodziców stanowią ważny element procesu wychowania. Dotyczy to nie tylko wspomnianych wyżej domowych obowiązków. Niezwykle bowiem istotne jest organizowanie w przestrzeni domowej sytuacji sprzyjających uczeniu się oraz kształtowania kompetencji społecznych. Życie codzienne przynosi rodzicom możliwości rozwijania w dzieciach owych umiejętności nie tylko poprzez takie czy inne zachowania, ale także poprzez wspomnianą rozmowę oraz przykład własny wyrażony np. w formułowaniu własnych poglądów w obecności dziecka.

Wśród obszarów znaczących dla procesu wychowawczego, w badaniach zwrócono uwagę na takie zagadnienia, jak: dobre i złe zachowanie ludzi (wrażliwość moralna), religia (wrażliwość duchowa), polityka (wrażliwość społeczna) oraz filozofia i światopogląd (rozwój ogólny). W każdym ze wspomnianych tematów badani rodzice odnieśli się do dwóch



stwierżeń – pierwsze dotyczyło wyrażania przy dziecku poglądów w danym zakresie, drugie zaś rozmowy z dzieckiem na dane tematy.

Ze względu na wielość danych pojawiających się przy okazji tego zagadnienia, zrezygnowałam w tym miejscu z przedstawienia wyników na wykresach. Dla bardziej czytelnej prezentacji skorzystałam w tym przypadku z formy zbiorczej tabeli nr 6 .

**Tabela 6 Tworzenie sytuacji sprzyjających uczeniu się dzieci przez badanych rodziców w różnych rodzajach szkół.**

			Szkoła rodzinna	Szkoła katolicka	Szkoła publiczna
Dobre i złe zachowanie ludzi	Wyrażanie poglądów	Tak	96%	97%	93%
		Nie	4%	3%	7%
	Rozmowa z dzieckiem	Tak, często i regularnie	50%	46%	53%
		Tak, kiedy nadarzy się sposobność	50%	50%	44%
		Tak, ale bardzo rzadko	0%	4%	0%
Nie, to jeszcze za wcześnie		0%	0%	3%	
Religia	Wyrażanie poglądów	Tak	100%	88%	84%
		Nie	0%	12%	16%
	Rozmowa z dzieckiem	Tak, często i regularnie	67%	32%	32%
		Tak, kiedy nadarzy się sposobność	33%	54%	48%
		Tak, ale bardzo rzadko	0%	11%	14%
Nie, to jeszcze za wcześnie		0%	3%	7%	
Filozofia i światopogląd	Wyrażanie poglądów	Tak	88%	72%	66%
		Nie	12%	28%	34%
	Rozmowa z dzieckiem	Tak, często i regularnie	38%	5%	4%
		Tak, kiedy nadarzy się sposobność	53%	58%	43%
		Tak, ale bardzo rzadko	0%	23%	29%
Nie, to jeszcze za wcześnie		9%	14%	24%	
Polityka	Wyrażanie poglądów	Tak	63%	42%	36%
		Nie	37%	58%	64%
	Rozmowa z dzieckiem	Tak, często i regularnie	0%	0%	5%
		Tak, kiedy nadarzy się sposobność	53%	29%	27%
		Tak, ale bardzo rzadko	0%	35%	28%
Nie, to jeszcze za wcześnie		47%	36%	42%	

Pierwsza część tabeli prezentuje wyniki dotyczące omawiania z dziećmi i przy dzieciach złego i dobrego zachowania ludzi. Spośród zamieszczonych w zestawieniu jest to obszar zdecydowanie najczęściej przywoływany przez badanych rodziców w życiu codziennym. Niemal wszyscy badani wyrażają przy dzieciach swoje poglądy na ten temat oraz rozmawiają o tym ze swoimi dziećmi.

Na drugim miejscu badani rodzice wskazali na tematykę związaną z wyznawaną religią. Również i w tym przypadku zdecydowana większość badanych (a w przypadku szkoły rodzinnej – wszyscy badani rodzice) wyraża przy dzieciach swoje poglądy, wielu też

proceedi rozmowy z dziećmi w tym temacie. W szkole katolickiej oraz publicznej kilkanaście procent badanych nie porusza zbyt często lub wcale tematów religijnych.

Zaznaczona w tabeli na fioletowo część dotycząca filozofii i światopoglądu ukazuje, iż jest to obszar o nieco mniejszym udziale w rozmowach rodziców z dziećmi, rzadziej też wyrażają oni przy dzieciach swoje poglądy w tym zakresie. Zdecydowanie najczęściej zdarza się to rodzicom z pierwszej badanej grupy (aż 88%), nieco rzadziej badanym z grupy drugiej (72%) oraz trzeciej (66%). Jeśli natomiast chodzi o rozmowy z dziećmi we wspomnianej tematyce najwięcej, gdyż niemal ¼ badanych w szkole publicznej uważa, iż jest jeszcze na to za wcześnie (podczas gdy w szkole rodzinnej odsetek ten wynosi zaledwie 9% a w katolickiej 14%). Badani w tej grupie najrzadziej też prowadzą takie rozmowy, podczas gdy najczęściej pojawiają się one w rodzinach badanych z pierwszej grupy.

Do jeszcze rzadziej poruszanych tematów należą te z obszaru polityki (kolor zielony). W zakresie wyrażania poglądów przez rodziców w obecności dzieci zauważalna jest tutaj dość znacząca różnica pomiędzy badanymi ze szkoły rodzinnej (63% badanych w tej grupie wyraża swoje polityczne poglądy przy dzieciach), a pozostałymi grupami (odpowiednio 42% i 36%). Jeśli natomiast chodzi o rozmowy z dziećmi na tematy polityczne, w szkole rodzinnej 47% badanych rodziców uznało, iż to jeszcze za wcześnie, podobnie przyznało 42% badanych w szkole publicznej. Najmniejszy odsetek rodziców w ogóle nie rozmawiających z dziećmi o polityce odnotowano wśród badanych w szkole katolickiej (36%). Rozmowy z dziećmi w omawianym zakresie tematycznym pojawiają się w badanych rodzinach, gdy nadarzy się ku temu sposobność najczęściej w szkole rodzinnej (aż 53% badanych w szkole rodzinnej wobec 29% w szkole katolickiej oraz 27% w szkole publicznej).

\*\*\*

Podsumowując zebrane powyżej dane należy stwierdzić, iż częstotliwość rozmów z dziećmi pokrywa się z częstotliwością wyrażania poglądów w obecności dzieci w danych obszarach tematycznych. Oznacza to, że najczęściej badani konsekwentnie albo wprowadzają dzieci w dany obszar tematyczny, zarówno formułując własne sądy, jak i poprzez rozmowę, albo nie czynią tego w żaden z wymienionych sposobów. Ponadto we wszystkich grupach badanych rodzin najczęstszym obszarem rozmów i wyrażania poglądów jest kwestia moralnej oceny zachowania ludzi, najrzadszym zaś tematy polityczne. Można zatem przyjąć, iż we wszystkich grupach badanych wraz ze wzrostem abstrakcji i oddaleniem od życia codziennego danej tematyki, maleje liczba rodziców poruszających dane zagadnienie

w obecności dzieci. Istotne są natomiast różnice pomiędzy grupami w stopniu owych zmian. Wyraźnie widoczna jest przewaga rodziców uczniów szkoły rodzinnej wyrażających przy dzieciach swoje poglądy we wszystkich wyróżnionych obszarach. Sytuacja taka świadczyć może o większej niż w pozostałych grupach swobodzie badanych – o ich naturalnym sposobie zachowania w obecności dzieci. Możliwe także, iż przyczyną takiego stanu rzeczy jest większe poczucie kompetencji rodziców. Potwierdzeniem takiego podejrzenia może być fakt, że rodzice z tej grupy częściej niż pozostali rozmawiają z dziećmi na wyżej wymienione tematy, choć w tym przypadku różnice te nie są już tak znaczące.

#### *2.2.4 Aktywność kulturalna w rodzinie*

Ostatnią z badanych zmiennych szczegółowych składających się na tworzone przez rodzinę środowisko wychowawcze jest aktywność kulturalna rodziny, oddziałująca nie tylko na rozwój wrażliwości u dzieci, ale także sprzyjająca ich ogólnemu rozwojowi.

Wymienić można szereg różnych form udziału w kulturze, do których odwoływać się mogą rodzice w wychowaniu swoich dzieci. Często pokrywają się one ze sposobami spędzania czasu wspólnie przez całą rodzinę. Niektóre z nich zaliczamy do tzw. kultury wyższej i z racji chociażby związanych z udziałem w nich kosztów pojawiają się one w życiu rodziny rzadziej. Są też takie, które wpisują się w codzienność życia rodzinnego.

Przyjrzenie się praktykowanym przez badane rodziny formom aktywności kulturalnej ma na celu nie tylko zaprezentowanie, które z owych form są ich udziałem, ale również, jakie miejsce zajmują one w rodzinnej codzienności, czy są one planowane, czy też raczej mają miejsce w chwili, gdy nadarzy się ku temu okazja. W związku z tym badani rodzice poproszeni zostali o określenie częstotliwości, z jaką w ich rodzinie pojawiają się następujące formy kulturalnej aktywności: słuchanie radia, lektura prasy, lektura książek, oglądanie telewizji, wyjście na koncert muzyki klasycznej, wyjście do kina, wyjście do teatru, udział w festynach itp., udział w spotkaniach kulturalnych, takich jak wieczory poetyckie itp.

Z uwagi na dużą ilość danych nie przedstawiam ich na wykresach, w zamian umieściłam je w trzech tabelach. Takie zestawienie jest bardziej czytelne i ułatwia dostrzeżenie charakterystycznych cech badanych grup w obszarze realizowanych przez rodziny form aktywności kulturalnej.

Tabela nr 7 zawiera te aktywności, które w badanych rodzinach pojawiają się najczęściej.

Tabela 7 Aktywności kulturalne praktykowane przez badane rodziny codziennie lub co najmniej raz w tygodniu.

	Szkoła rodzinna		Szkoła katolicka		Szkoła publiczna	
	Codziennie	Co najmniej raz w tygodniu	Codziennie	Co najmniej raz w tygodniu	Codziennie	Co najmniej raz w tygodniu
Lektura prasy	0%	25%	3%	19%	2%	21%
Lektura książek	<b>59%</b>	32%	<b>25%</b>	28%	<b>14%</b>	28%
Oglądanie programów telewizyjnych	<b>7%</b>	40%	<b>30%</b>	41%	<b>30%</b>	45%
Słuchanie radia	43%	22%	44%	11%	39%	14%

Wśród aktywności, które badani rodzice uznali za mające miejsce w ich rodzinach codziennie, uwagę zwraca z jednej strony ich zestawienie, z drugiej zaś procentowy ich udział wśród odpowiedzi wszystkich badanych. Wszystkie trzy grupy wskazały na codzienny udział w ich życiu rodzinnym takich działań jak: wspólne czytanie książek, słuchanie radia oraz oglądanie telewizji. Ponadto wśród rodziców drugiej i trzeciej grupy znalazły się również pojedyncze deklaracje, w których wspólna lektura prasy pojawia się codziennie (odpowiednio 3% i 2%). We wszystkich grupach prawie połowa badanych codziennie słucha wspólnie z pociechami radia. Znaczące różnice dotyczą jednak pozostałych dwóch aktywności codziennych. Otóż wspólne oglądanie programów telewizyjnych dotyczy niemal połowy (45%) badanych rodzin ze szkoły publicznej oraz prawie jednej trzeciej (30%) respondentów ze szkoły katolickiej. Na tym tle 7% w szkole rodzinnej jawi się jako wynik bardzo niski. Tymczasem odwrotne proporcje odnotowujemy w obszarze codziennej wspólnej lektury książek. Zjawisko to dotyczy zaledwie 14% badanych rodzin dzieci uczęszczających do szkoły publicznej, jednej czwartej - szkoły katolickiej i aż 59% szkoły rodzinnej.

We wskazaniach aktywności praktykowanych każdego tygodnia procentowy udział badanych rodzin w poszczególnych formach rozkłada się bardziej równomiernie pomiędzy respondentów ze wszystkich rodzajów szkół. Zaskakiwać może, iż w oglądaniu telewizji oraz lekturze książek raz w tygodniu nadal zauważane są podobne różnice, jak w przypadku praktykowania ich codziennie. Oznacza to, że w łącznym ujęciu mamy do czynienia z ogromną przewagą rodziców oglądających telewizję z dziećmi wśród badanych szkoły publicznej i katolickiej oraz jeszcze większą przewagą rodziców czytających książki z dziećmi wśród badanych szkoły rodzinnej. Można zatem podejrzewać, iż rodzice uczniów szkoły rodzinnej rezygnują z oglądania z dziećmi telewizji na rzecz czytania z nimi książek. Przyczyny takiej sytuacji można upatrywać w tym, że badani szkoły rodzinnej często

wskazywali na swój udział w różnych formach samodoskonalenia proponowanych przez szkołę. To zaś może prowadzić do większej świadomości w zakresie wpływu oglądania telewizji oraz czytania książek na rozwój dziecka.

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż pozostałe wymienione rodzaje aktywności kulturalnej (takie jak kino, teatr, koncerty, festyny czy spotkania kulturalne) występują w badanych rodzinach rzadziej niż wymienione wcześniej (co najmniej raz w miesiącu lub co najmniej raz w roku). Z pewnością wiąże się to z faktem, że udział w nich wymaga większego nakładu zarówno czasowego jak i finansowego. Procentowy udział badanych rodzin w poszczególnych formach aktywności zawiera tabela nr 8 .

**Tabela 8 Aktywności kulturalne praktykowane przez badane rodziny co najmniej raz w miesiącu lub co najmniej raz w roku.**

	Szkoła rodzinna		Szkoła katolicka		Szkoła publiczna	
	Co najmniej raz w miesiącu	Co najmniej raz w roku	Co najmniej raz w miesiącu	Co najmniej raz w roku	Co najmniej raz w miesiącu	Co najmniej raz w roku
Lektura prasy	0%	3%	13%	3%	28%	0%
Lektura książek	0%	0%	20%	0%	21%	7%
Oglądanie programów telewizyjnych	0%	7%	16%	0%	7%	0%
Słuchanie radia	0%	0%	0%	6%	11%	2%
Wyjścia do teatru	0%	37%	6%	30%	9%	25%
Wyjścia na koncerty	0%	4%	8%	4%	5%	5%
<b>Wyjścia do kina</b>	<b>0%</b>	<b>36%</b>	<b>32%</b>	<b>17%</b>	<b>14%</b>	<b>23%</b>
<b>Udział w festynach</b>	<b>0%</b>	<b>53%</b>	<b>1%</b>	<b>22%</b>	<b>9%</b>	<b>23%</b>
Udział w spotkaniach kulturalnych	0%	8%	1%	12%	5%	11%

Zawarte w powyższej tabeli dane wyraźnie ukazują, iż w zakresie rzadziej praktykowanych aktywności różnice pomiędzy grupami rodziców nie są już tak znaczące jak w przypadku częstszych form. Uwagę zwraca fakt, że żaden z rodziców uczniów szkoły rodzinnej nie wskazał, by którakolwiek ze wspomnianych form kulturalnej aktywności występowała w jego rodzinie co najmniej raz w miesiącu. Najwyraźniej różnicę pomiędzy rodzinami z tej grupy, a pozostałymi widać w częstotliwości rodzinnych wyjść do kina (0% badanych w szkole rodzinnej wobec 14% w szkole publicznej i aż 32% w szkole katolickiej).

Odwrotne proporcje widoczne są natomiast w uczestniczeniu rodzin w festynach. W szkole rodzinnej jest to 53% wobec 32% w szkole publicznej oraz 23% w katolickiej. Te różnice mogą wiązać się z faktem, iż wyjścia do kina pociągają za sobą koszty finansowe, podczas gdy udział w festynach jest bezpłatny. Przewaga rodzin wielodzietnych wśród badanych w szkołach rodzinnych może w pewnym stopniu uzasadniać zatem fakt, iż najrzadziej realizują one te formy aktywności kulturalnej, które wiążą się z kosztami finansowymi.

Każda z omawianych form uczestnictwa badanych rodzin w kulturze została w mniejszym lub większym stopniu wskazana przez respondentów jako ta, w której uczestniczą przy nadarzającej się sposobności, bądź nie jest ona ich udziałem nigdy. Tabela poniżej prezentuje, jakiej części badanych w poszczególnych grupach sytuacja ta dotyczy.

**Tabela 9 Aktywności kulturalne praktykowane przez badane rodziny przy nadarzającej się okazji lub nigdy.**

	Szkoła rodzinna		Szkoła katolicka		Szkoła publiczna	
	przy okazji	nigdy	przy okazji	nigdy	przy okazji	Nigdy
Lektura prasy	53%	20%	40%	23%	26%	23%
Lektura książek	7%	2%	21%	6%	21%	9%
Oglądanie programów telewizyjnych	19%	26%	8%	4%	16%	2%
Słuchanie radia	27%	8%	26%	13%	16%	18%
Wyjścia do teatru	49%	14%	55%	8%	30%	36%
Wyjścia na koncerty	35%	61%	45%	42%	27%	64%
Wyjścia do kina	56%	8%	46%	4%	55%	9%
Udział w festynach	47%	0%	62%	14%	61%	7%
Udział w spotkaniach kulturalnych	51%	41%	38%	49%	39%	45%

W zamieszczonych w powyższej tabeli danych wyraźnie dostrzec można, iż spora część kulturalnych aktywności we wszystkich badanych grupach jest udziałem rodzin jako efekt nie tyle zaplanowanych działań, co nadarzających się okazji. Dotyczy to przede wszystkim takich form, jak: lektura prasy, wyjścia do teatru i kina oraz udział w festynach i spotkaniach kulturalnych. Jednocześnie sporo jest też rodzin, w których niektóre z badanych aktywności nie występują w ogóle, dotyczy to przede wszystkim wyjść na koncerty oraz udziału w spotkaniach kulturalnych, w przypadku szkoły rodzinnej także oglądania programów telewizyjnych, a w przypadku badanych ze szkoły publicznej - wyjść do teatru.

Na uwagę zasługuje różnica pomiędzy badanymi grupami w zakresie wyjść na koncerty, gdzie wśród badanych rodziców szkoły katolickiej odsetek ten jest o ok. 20 punktów procentowych niższy niż w pozostałych dwóch grupach. Należy także zwrócić uwagę na zasygnalizowany już wcześniej kasus wspólnego oglądania telewizji – aż jedna czwarta badanych w grupie rodziców dzieci uczęszczających do szkoły rodzinnej w ogóle nie korzysta z takiej formy wspólnej aktywności kulturalnej praktykowanej z dziećmi, podczas gdy w pozostałych grupach odsetek ten wynosi odpowiednio 4% i 2%. Widoczny jest też duży odsetek badanych w szkole publicznej, którzy nigdy nie uczęszczają ze swoimi dziećmi do teatru. Rodziny takie stanowią ponad jedną trzecią badanych, podczas gdy w pozostałych grupach jest to odpowiednio 14% i 8%. Również w tych przypadkach przyczyny różnic wydają się być podobne, jak to miało miejsce wcześniej, a zatem – powody finansowe oraz te związane ze świadomością rodziców w zakresie wpływu poszczególnych aktywności na rozwój dzieci.

\*\*\*

Podsumowując, najczęstsza aktywność kulturalna wśród rodzin wszystkich badanych grup opiera się na trzech formach, które zaliczyć można do codziennych. Są to: oglądanie telewizji, czytanie książek oraz słuchanie radia. Rzadziej badani korzystają z tych form, które wiążą się z większym nakładem czasowym i finansowym. Spora część zaproponowanych w kwestionariuszu form nie pojawia się w ogóle w życiu niektórych badanych rodzin. Występują dość znaczne różnice w zakresie rozkładu procentowego pomiędzy badanymi rodzicami uczniów uczęszczających do różnych rodzajów placówek. Największe różnice wśród badanych występują w zakresie wspólnego z dziećmi oglądania telewizji, czytania książek, wyjść do kina, teatru i na koncerty oraz udziału w festynach. Przyczyny różnic upatrywać można w aspektach finansowych, a także związanych z świadomością rodziców dotyczącą wpływu poszczególnych form aktywności kulturalnej na rozwój dziecka, która kształtuje się m.in. poprzez udział w różnych formach szkolenia rodziców organizowanych przez szkoły.

### ***ROZDZIAŁ III Wzory uczestnictwa badanych rodziców w edukacji dzieci – opis ogólny i porównawczy***

Jak to zostało wykazane powyżej, badane placówki różnią się między sobą realizowanym modelem współpracy z rodzicami. Jako, że celem badań było odniesienie przedmiotowych różnic do wzorów uczestnictwa rodziców w edukacji dzieci, zasadnym jest przedstawienie charakteru udziału badanych rodziców w szeroko rozumianym procesie edukacyjnym ich dzieci. Składające się nań elementy odniesione zostały tutaj również do wyróżnionych wcześniej typów uczestnictwa rodziców w edukacji dzieci. Dlatego też raz jeszcze krótko wspomnę, czym charakteryzują się poszczególne typy uczestnictwa.

#### *Rodzic reżyser*

Decyzje dotyczące wyboru szkół oraz rodzajów zajęć dodatkowych zapadają bez konsultacji, niezależnie od zdania dziecka, podejmowane są przez jedno bądź oboje rodziców. Rodzice przy każdej możliwej okazji wypytyują nauczycieli o postępy dziecka, wymiana zdań może mieć charakter przesłuchania – to rodzic pyta i chce uzyskać jak najwięcej szczegółowych informacji. Jednocześnie rodzice posiadają wiele wskazówek dla nauczycieli i uwag dotyczących ich pracy. Rodzice chcą mieć wpływ na treści i formy pracy realizowane przez szkołę, nawet jeśli nie są przedstawicielami rodziców w organach takich jak Rada Rodziców, zwracają się do dyrekcji z wieloma różnymi uwagami i pomysłami. Rodzice zawsze aktywnie uczestniczą w organizowaniu uroczystości i innych wydarzeń z życia szkolnych i klasowych, nawet jeśli wiąże się to z dużym wyrzeczeniem. Rodzice zawsze odrabiają zadania domowe razem z dzieckiem, podają mu rozwiązania, a jeśli zajdzie taka potrzeba rozwiązują zadanie za dziecko. Nie zawsze stosują się do wskazań do pracy w domu przekazanych przez nauczyciela dziecka. W domu istnieje bardzo ściśle określony system motywujący do nauki i pracy nad sobą, stosowane są liczne nagrody, ale i kary. Rodzice są obecni na każdym dodatkowych zajęciach dziecka, poświęcają wiele czasu, a także swoje obowiązki, by uczestniczyć w zajęciach oraz dowozić na nie dziecko, które uczestniczy w zajęciach dodatkowych, nawet gdy finansowy wkład rodziców przewyższa możliwości rodziny. Rodzice przywiązują ogromną wagę do zajęć dodatkowych dziecka, motywują je, a nawet zmuszają do coraz większego zaangażowania, sami realizują swoje plany poprzez edukację dziecka. W opinii rodziców wszystkie sfery zaangażowania w edukację dziecka są bardzo istotne, przywiązują ogromną wagę do udziału rodziny we wszystkich obszarach edukacji.



### *Rodzic sufler*

Decyzje dotyczące wyboru szkół oraz rodzajów zajęć dodatkowych zapadają po konsultacji, z szacunkiem wobec zdania dziecka, podejmowane są przez oboje rodziców. Rodzice korzystają z możliwości wymiany informacji z nauczycielami, oferowanymi im przez szkołę, chcą nie tylko otrzymywać informacje od nauczyciela, ale również informować go o swoich spostrzeżeniach na temat rozwoju dziecka i jego aktualnych potrzeb. Rodzice chcą mieć wpływ na treści i formy pracy realizowane przez szkołę, korzystają z oferowanych im przez szkołę możliwości w tym zakresie, starają się też aktywnie uczestniczyć w organizowaniu uroczystości i innych wydarzeń z życia szkoły i klasy, w miarę swoich możliwości. Rodzice dbają o to, by dziecko pamiętało o swoich zadaniach domowych, starają się mu pomagać w trudnościach, jednak nie wykonują zadań za dziecko, zawsze stosują się do wskazań do pracy w domu przekazanych przez nauczyciela dziecka. W domu istnieje odpowiedni system motywujący do nauki i pracy nad sobą, stosowane są wzmocnienia pozytywne (również wobec małych sukcesów dziecka); Rodzice są obecni na dodatkowych zajęciach dziecka, kiedy istnieje taka potrzeba, mogą też poświęcać swój czas, by dowozić na nie dziecko, które uczestniczy w tych zajęciach dodatkowych, które nie narażają rodziny na niestabilność finansową. Rodzice przywiązują wagę do zajęć dodatkowych dziecka, motywują je do zaangażowania, nie zmuszają ich jednak do realizacji własnych marzeń. W opinii rodziców wszystkie sfery zaangażowania w edukację dziecka są ważne, uznają jednak, że to rolą rodziny jest szczególnie stworzenie odpowiedniego klimatu w rodzinie oraz wychowanie moralne i społeczne, uznają prymat szkoły w kwestiach dydaktycznych.

### *Rodzic widz*

Decyzje dotyczące wyboru szkół oraz rodzajów zajęć dodatkowych dzieci zapadają bez większych konsultacji, czy refleksji; bywają przypadkowe lub szablony. Rodzice korzystają z niektórych możliwości wymiany informacji z nauczycielami, oferowanymi im przez szkołę, skupiają się jedynie na otrzymywaniu informacji od nauczyciela. Rodzice rzadko chcą mieć pewien wpływ na treści i formy pracy realizowane przez szkołę, nie korzystają więc z oferowanych im przez szkołę możliwości w tym zakresie. Rodzice rzadko i wymiennie uczestniczą w organizowaniu uroczystości i innych wydarzeń z życia szkoły i klasy. Nie przywiązują wagi do tego, by dziecko pamiętało o swoich zadaniach domowych, czasem sprawdzają, czy dziecko odrobiło zadanie. Rodzice czasem stosują się do wskazań do pracy w domu przekazanych przez nauczyciela dziecka. W domu nie istnieje system motywujący do nauki i pracy nad sobą, stosowane są kary i nagrody, jednak bez jasnych

ustaleń zasad. Rodzice nie są obecni na dodatkowych zajęciach dziecka, poświęcają niewiele czasu, by doprowadzać na nie dziecko, zajęcia dodatkowe pozostawiają w kwestii dziecka (które nie uczestniczy w takich zajęciach, lub tylko w tych, które nie wymagają opłat). Rodzice nie przywiązują większej wagi do zajęć dodatkowych dziecka, nie motywują go do udziału w tych zajęciach. W opinii rodziców wszystkie sfery zaangażowania w edukację dziecka są mało istotne, uznają prymat szkoły w kwestiach dydaktycznych, często również społecznych i moralnych.

### *Rodzic ignorant*

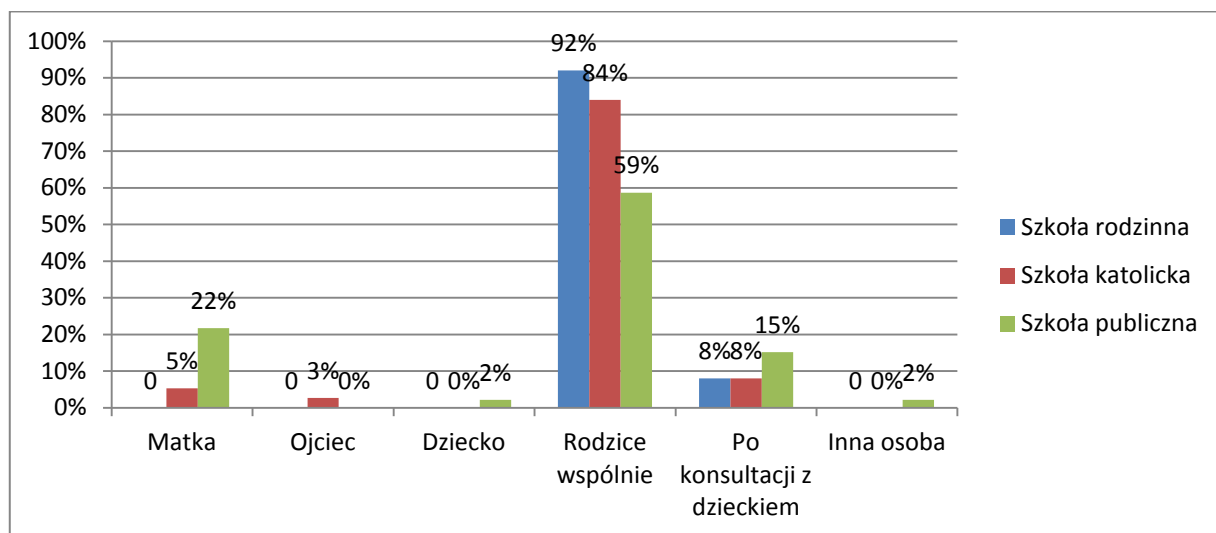
W zasadzie decyzje dotyczące wyboru szkół oraz rodzajów dodatkowych zajęć dzieci nie zapadają w rodzinie – wynikają z naturalnej kolei rzeczy i przebiegają w sposób przypadkowy. Rodzice nie korzystają z możliwości wymiany informacji z nauczycielami, oferowanymi im przez szkołę. Rodzice nie chcą mieć wpływu na treści i formy pracy realizowane przez szkołę, nie korzystają więc z oferowanych im przez szkołę możliwości w tym zakresie. Rodzice nigdy nie uczestniczą w organizowaniu uroczystości i innych wydarzeń z życia szkoły i klasy. Nie dbają o to, by dziecko pamiętało o swoich zadaniach domowych, uważają, że to wyłącznie jego sprawa. Rodzice nie stosują się do wskazań do pracy w domu przekazanych im przez nauczyciela dziecka. W domu nie istnieje żaden system motywujący do nauki i pracy nad sobą, jeśli stosowane są kary lub nagrody, to bez jasnych ustaleń dotyczących zasad. Rodzice nie są obecni na dodatkowych zajęciach dziecka, nie poświęcają czasu, by doprowadzać na nie dziecko (dziecko samo organizuje swój udział w takich zajęciach). Dziecko nie uczestniczy w zajęciach dodatkowych lub uczestniczy tylko w tych, które nie wymagają żadnego zainteresowania ze strony rodziców. Rodzice nie przywiązują żadnej wagi do zajęć dodatkowych dziecka, nie motywują go do zaangażowania w te zajęcia, czasem zniechęcają. W opinii rodziców wszystkie sfery zaangażowania w edukację dziecka są nieistotne, uznają prymat szkoły we wszystkich kwestiach związanych z edukacją dziecka.

## **3.1 Wybór szkoły dla dziecka w badanych rodzinach**

Pierwszym z analizowanych wskaźników udziału rodziców w edukacji dziecka jest sposób podejmowania decyzji dotyczących wyboru szkoły, do której uczęszcza dziecko,

a także jego udziału w dodatkowych zajęciach o charakterze edukacyjnym. Zdecydowana większość badanych rodziców podjęła decyzję o wyborze szkoły dla dziecka wspólnie. Rzadziej badani podejmowali tę decyzję po konsultacji z dzieckiem, bądź też decydowało jedno z rodziców, a w jednym przypadku była to inna osoba oraz samo dziecko. Wyniki te prezentuje poniższy wykres nr 22.

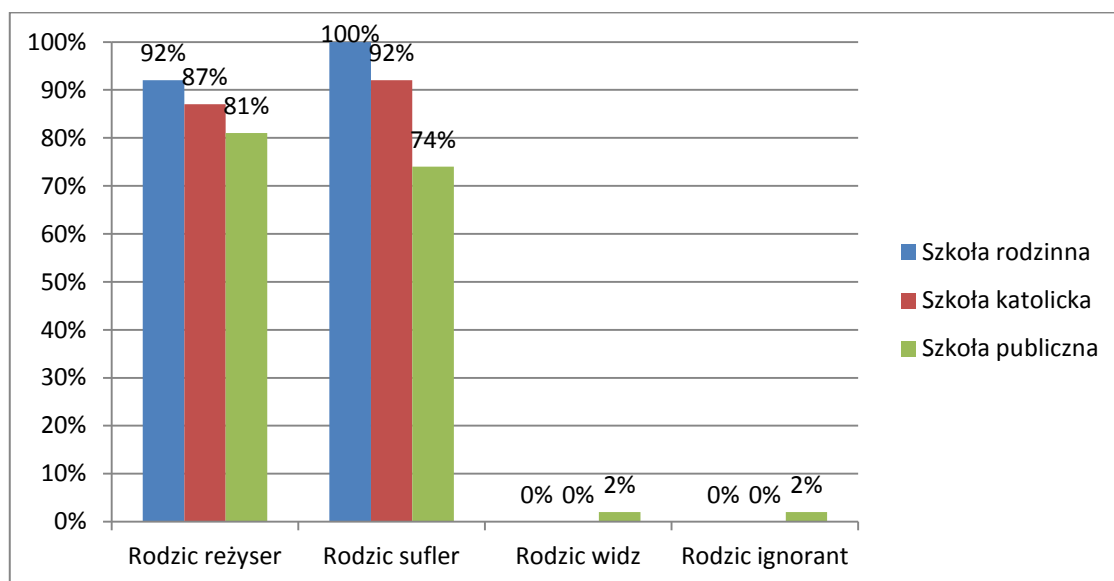
Wykres 22 Osoby podejmujące decyzję o wyborze szkoły dla dziecka w badanych rodzinach.



Wśród rodziców uczniów szkoły publicznej większość badanych przyznała, że decyzję o posłaniu dziecka do tej szkoły podjęli oni wspólnie, zdecydowana mniejszość badanych wskazała, iż decydem był matką dziecka, rodzice po konsultacji z dzieckiem, samo dziecko, czy inna osoba. Rodzice dzieci uczęszczających do szkoły prowadzonej przez instytucję kościelną w zdecydowanej większości wskazali, iż decyzję o wyborze szkoły podjęli wspólnie. Tylko nieliczni przyznali, iż decyzja podjęta była wspólnie po konsultacji z dzieckiem, a także przez matkę lub ojca dziecka. Natomiast wśród badanych, których dzieci uczęszczają do szkoły rodzinnej wszyscy badani przyznali, że decyzję o wyborze szkoły podjęli wspólnie oboje rodzice, w tym kilkoro wskazało, iż decyzja ta zapadła po konsultacji z dzieckiem.

Zatem w większości badanych rodzin podejmowanie decyzji dotyczących wyboru szkoły dla dziecka są charakterystyczne dla typów *rodzica reżysera* oraz *suflera*. Dane te, z uwzględnieniem różnych typów szkół, prezentuje poniższy wykres nr 23.

Wykres 23 Podejmowanie decyzji dotyczącej wyboru szkoły dla dziecka charakterystyczne dla poszczególnych typów udziału rodziców w edukacji dzieci<sup>478</sup>.



Należy zauważyć, że sporadyczne przypadki charakterystyczne dla typu *widza* i *ignoranta* wystąpiły jedynie wśród badanych w szkole publicznej. Jednocześnie to w tej grupie odsetek odpowiedzi typowych dla *rodzica suflera* i *reżysera* był najmniejszy. W ogólnym ujęciu nie istnieją jednak znaczące różnice pomiędzy badanymi grupami w podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru szkoły dla dzieci.

### 3.2 Udział rodziców w edukacji szkolnej dziecka

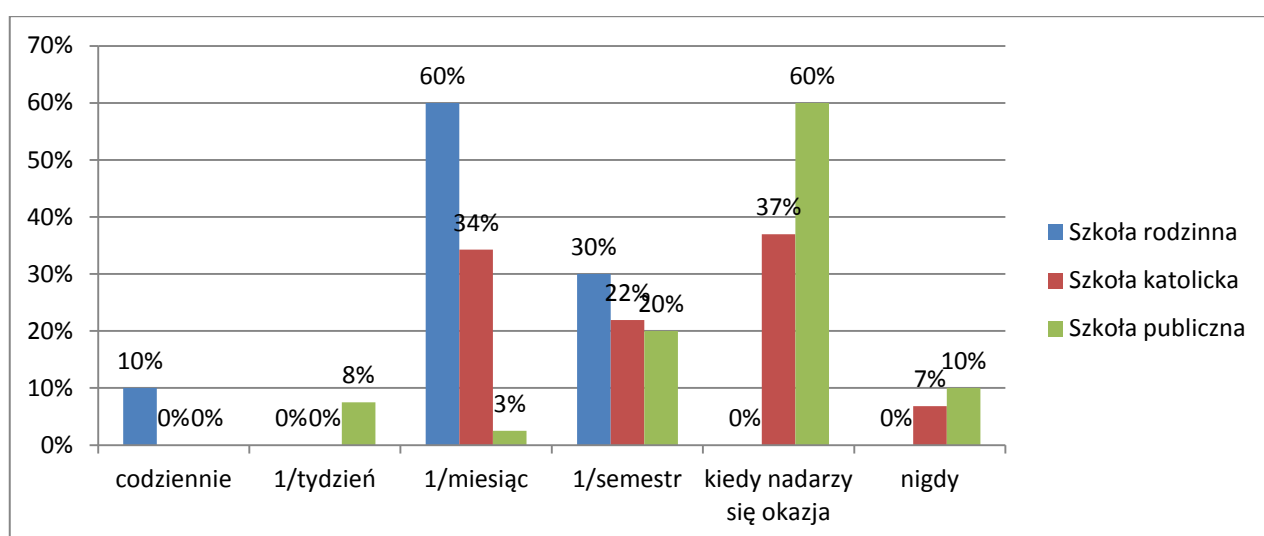
Kolejnym wskaźnikiem opisującym uczestnictwo rodziców w procesie edukacyjnym dziecka jest ich zaangażowanie w szkolną naukę dziecka. Wyraża się ono przez kontakty z nauczycielami, udział w określaniu celów pracy szkoły, w organizowaniu szkolnych uroczystości oraz zainteresowanie osiągnięciami dydaktycznymi i wychowawczymi dziecka. W niektórych aspektach poziom ten rysuje się podobnie w rodzinach dzieci uczęszczających do wszystkich typów szkół. W innych natomiast, widoczne są znaczne różnice wśród rodziców uczniów badanych szkół.

<sup>478</sup> Wykresy przedstawiające poszczególne typy prezentowane przez badanych w kontekście danej cechy zawierają dane, których suma przekraczać może 100%. Sytuacja taka wynika z faktu, iż konkretna wartość jaką przyjmuje wskaźnik, może charakteryzować więcej niż jeden tylko typ (przykładowo: wspólna decyzja obojga rodziców znajduje się w opisie zarówno typu *reżyser* jak i *sufler*).

### 3.2.1 Kontakt badanych rodziców z nauczycielami

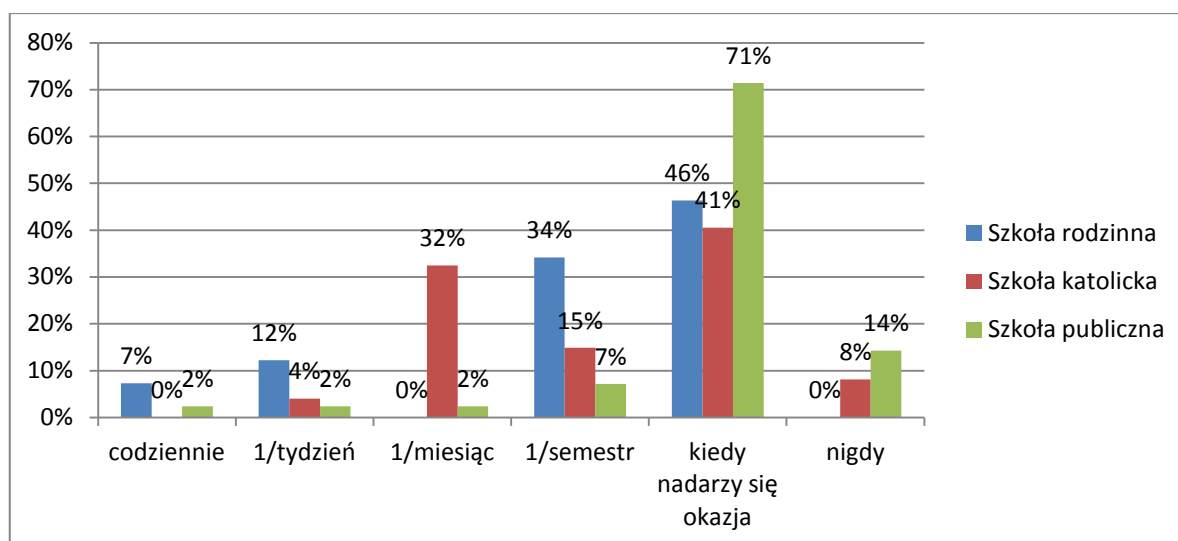
Zagadnienie dotyczące rozmów rodziców z nauczycielami obejmuje cztery ich aspekty: częstotliwość rozmów dotyczących osiągnięć dzieci w nauce, częstotliwość rozmów dotyczących zachowania dzieci, charakter kontaktów utrzymywanych z wychowawcą klasy, a także częstotliwość przeglądania przez rodziców dzienniczków ucznia lub zaglądania do dziennika elektronicznego. Częstotliwość rozmów z nauczycielami wśród różnych grup badanych rodziców przedstawia wykres nr 24.

Wykres 24 Częstotliwość rozmów badanych rodziców z nauczycielami na temat osiągnięć dzieci w nauce.



W szkole rodzinnej wszyscy badani rozmawiają z nauczycielami o osiągnięciach dydaktycznych dziecka, zaś w szkole publicznej aż 10% badanych przyznało, że do takich rozmów nigdy nie dochodzi. Jednocześnie w szkole publicznej aż 60% badanych rozmawia o osiągnięciach dziecka przy okazji (może to sugerować, że rozmowy odbywają się tylko w sytuacjach trudności z nauką lub szczególnych osiągnięć dziecka). W szkole rodzinnej nikt z ankietowanych nie udzielił takiej odpowiedzi. Szkoła katolicka znajduje się tutaj pomiędzy dwiema wspomnianymi wcześniej placówkami. 7% badanych w tej grupie przyznało, że nigdy nie rozmawia z nauczycielami na temat osiągnięć dydaktycznych dzieci, zaś 37% czyni to, kiedy nadarzy się okazja. Nieco inaczej rozkładają się odpowiedzi respondentów w kwestii rozmów z nauczycielami dotyczących zachowania dzieci.

Wykres 25 Częstotliwość rozmów badanych rodziców z nauczycielami dziecka na temat jego zachowania.

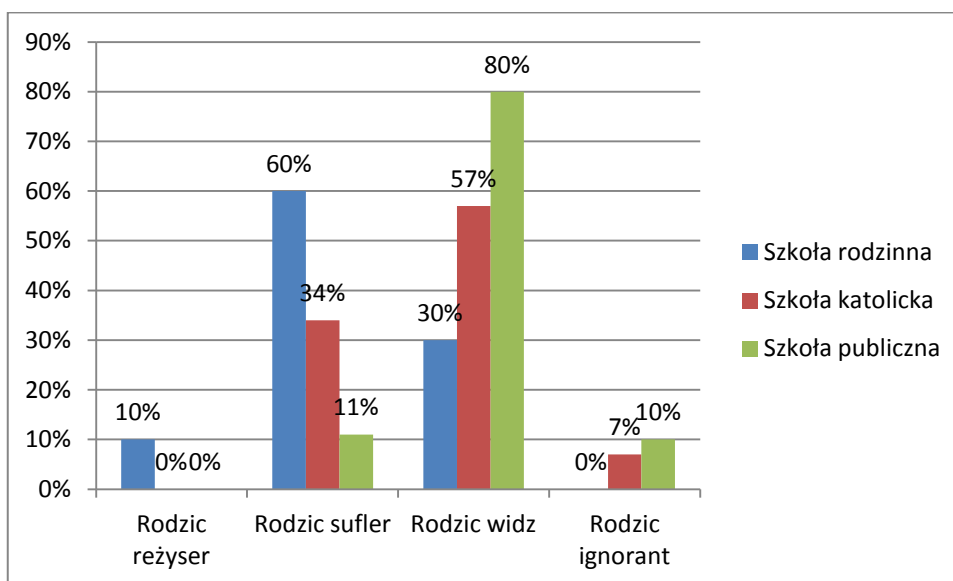


W tym przypadku aż 71% badanych rodziców dzieci uczęszczających do szkoły publicznej rozmawia z nauczycielem o zachowaniu dziecka tylko wtedy, kiedy nadarzy się ku temu okazja (również tutaj nasuwa się refleksja, iż o zachowaniu dziecka rozmawia się jedynie w sytuacji, gdy jest ono niepokojące lub wyjątkowo godne pochwały). Warto jednak zauważyć, że również w pozostałych dwóch badanych szkołach rodzice częściej rozmawiają przy nadarzącej się okazji o zachowaniu dziecka aniżeli o nauce (w szkole rodzinnej wartości te wynoszą odpowiednio 46% i 0%, zaś w placówce katolickiej 41% i 37%).

Badani rodzice ze wszystkich szkół w zdecydowanej większości przyznali, że rozmawiają z nauczycielami zarówno o osiągnięciach dydaktycznych dziecka, jak i o jego zachowaniu. Najczęściej ankietowani odpowiedzieli, iż rozmowy dotyczące nauki dziecka odbywają się raz w miesiącu lub kiedy nadarzy się okazja (po 33%), zaś te dotyczące zachowania dziecka najczęściej odbywają się, gdy pojawi się taka sposobność (aż 50% odpowiedzi).

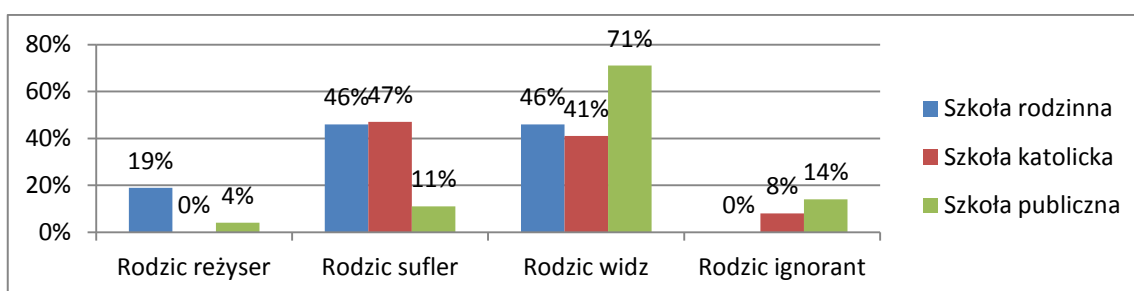
W celu wyraźnego przedstawienia owych różnic przełożyłam poszczególne odpowiedzi badanych na wyróżnione wcześniej typy. Podział taki prezentują poniższe wykresy nr 26 i 27.

Wykres 26 Częstotliwość rozmów badanych rodziców z nauczycielami dziecka na temat jego osiągnięć w nauce charakterystyczna dla poszczególnych typów udziału rodziców w edukacji dzieci.



Powyższy wykres ukazuje wyraźnie, że najczęstszym typem wśród badanych w szkole rodzinnej jest *rodziec sufler*, zaś w szkole katolickiej i publicznej jest to typ *widza*. Jednocześnie warto zauważyć, że jedynie w szkole rodzinnej odnotowano przypadki typu *rodzica reżysera*, zaś w pozostałych placówkach – *ignoranta*.

Wykres 27 Częstotliwość rozmów badanych rodziców z nauczycielami dziecka na temat jego zachowania charakterystyczna dla poszczególnych typów udziału rodziców w edukacji dzieci.



Nieco inaczej wygląda kwestia rozmów z nauczycielami na temat zachowania dziecka. W szkole publicznej znów przeważają rodzice prezentujący typ *widza*, wśród badanych w szkole rodzinnej i katolickiej na podobnym poziomie odnotowuje się rodziny posiadające cechy typu *suflera* jak i *widza*. Warto odnotowania są stosunkowo często pojawiające się typy *reżysera* w szkole rodzinnej oraz *ignoranta* w szkole publicznej.

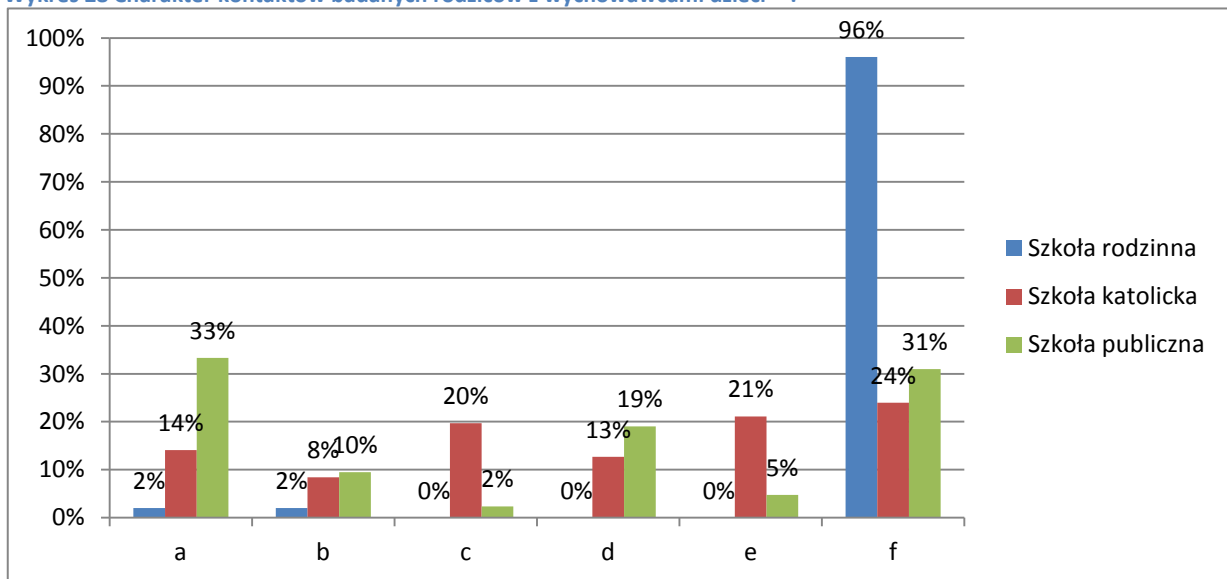
Jak więc widać, w szkole rodzinnej rozmowy z nauczycielami dotyczące osiągnięć dzieci w nauce oraz ich zachowania odbywają się częściej niż w pozostałych placówkach.

Wśród badanych tej szkoły dziwić może stosunkowo duża liczba (co dziesiąty i co piąty badany) rodziców, którzy o osiągnięciach dziecka rozmawiają z nauczycielami codziennie. Zaś wśród rodziców uczniów szkoły publicznej stosunkowo duża liczba (10% i 14%) tych, którzy nigdy nie rozmawiają o dzieciach z nauczycielami. Przyczyn takiej sytuacji można upatrywać w tym, że rodzice uczniów szkoły rodzinnej częściej osobiście odbierają dzieci ze szkoły, mają więc okazję do codziennej wymiany zdań z nauczycielami. W szkole publicznej zaś (podobnie jak i w placówce katolickiej) rozmowy takie odbywają się zazwyczaj przy okazji konsultacji lub wywiadówek – mogą więc zdarzać się takie rodziny, w których tylko jeden rodzic zostaje „oddelegowany” na takie spotkanie. Tym samym drugie z rodziców nigdy nie rozmawia o dziecku z nauczycielem. W szkole rodzinnej takie sytuacje nie zdarzają się z uwagi na fakt, iż rodzice uczniów zobowiązują się do wspólnej obecności na spotkaniach z wychowawcą.

Poza częstotliwością rozmów niezwykle istotny jest również ich charakter. Okazuje się, iż jest to cecha najbardziej różnicująca badane grupy rodziców pod względem ich kontaktu z nauczycielami. Rodzice podczas badań poproszeni zostali o wybór 1 z 6 opisów, który najbardziej odpowiada ich relacjom z wychowawcą. Oto w jaki sposób rozłożyły się wśród badanych odpowiedzi na przywołane powyżej pytanie:



Wykres 28 Charakter kontaktów badanych rodziców z wychowawcami dzieci<sup>479</sup>.



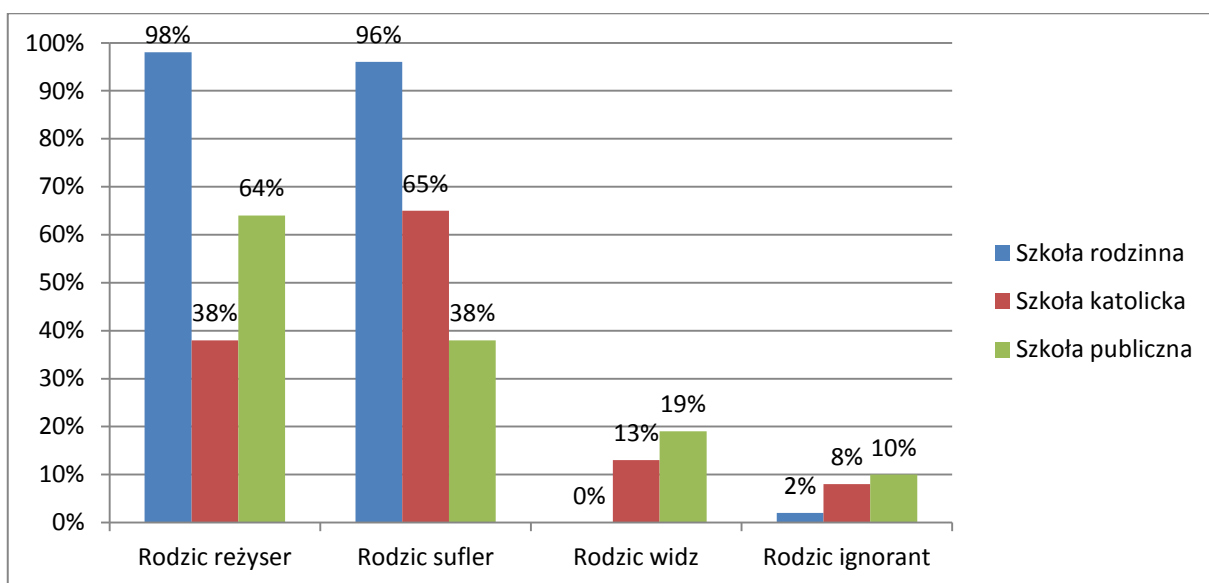
Wyraźnie widoczne jest, że kontakty badanych rodziców z wychowawcami w szkole publicznej oraz szkole katolickiej są bardzo zróżnicowane - odpowiedzi badanych rozkładają się pomiędzy wszystkie opisy. Natomiast w szkole rodzinnej poza pojedynczymi przypadkami, zdecydowana większość określiła w ten sam sposób charakter swojego kontaktu z nauczycielem.

Można zatem wnioskować, iż w szkole publicznej i katolickiej kształt wzajemnych kontaktów rodziców i nauczycieli zależy od różnych czynników (mogą to być cechy personalne nauczycieli i rodziców, bądź inne warunki zewnętrzne). W szkole rodzinnej natomiast wydaje się, iż charakter spotkań ma z góry przypisany kształt, dlatego też zdecydowana większość rodziców określiła go w identyczny sposób.

Przełożenie opisanych powyżej rodzajów spotkań badanych rodziców z wychowawcami na poszczególne typy udziału w edukacji dzieci prezentuje wykres nr 29.

<sup>479</sup> a) są to krótkie spotkania, podczas których nauczyciel odpowiada na pytania stawiane przez rodzica dotyczące osiągnięć w nauce i zachowania dziecka  
 b) są to krótkie wymiany zdań, podczas których nauczyciel podaje zdawkowe i ogólne informacje na temat osiągnięć w nauce i zachowania dziecka  
 c) są to krótkie wymiany zdań, podczas których nauczyciel podaje zdawkowe i ogólne informacje na temat osiągnięć w nauce i zachowania dziecka, zaś rodzic przekazuje krótkie informacje na temat swoich spostrzeżeń o zachowaniu i osiągnięciach dziecka  
 d) są to dłuższe spotkania przyjmujące formę swobodnej rozmowy, podczas której nauczyciel podaje szczegółowe informacje na temat osiągnięć w nauce i zachowania dziecka  
 e) są to dłuższe spotkania przyjmujące formę swobodnej rozmowy, podczas której nauczyciel podaje szczegółowe informacje na temat osiągnięć w nauce i zachowania dziecka, zaś rodzic przekazuje krótkie informacje na temat swoich spostrzeżeń o zachowaniu w domu i osiągnięciach dziecka  
 f) są to dłuższe spotkania przyjmujące formę swobodnej rozmowy, podczas której nauczyciel podaje szczegółowe informacje na temat osiągnięć w nauce i zachowania dziecka, zaś rodzic przekazuje krótkie informacje na temat swoich spostrzeżeń o zachowaniu w domu i osiągnięciach dziecka; rozmowy te kończą się wspólnymi ustaleniami dotyczącymi dalszej pracy z dzieckiem.

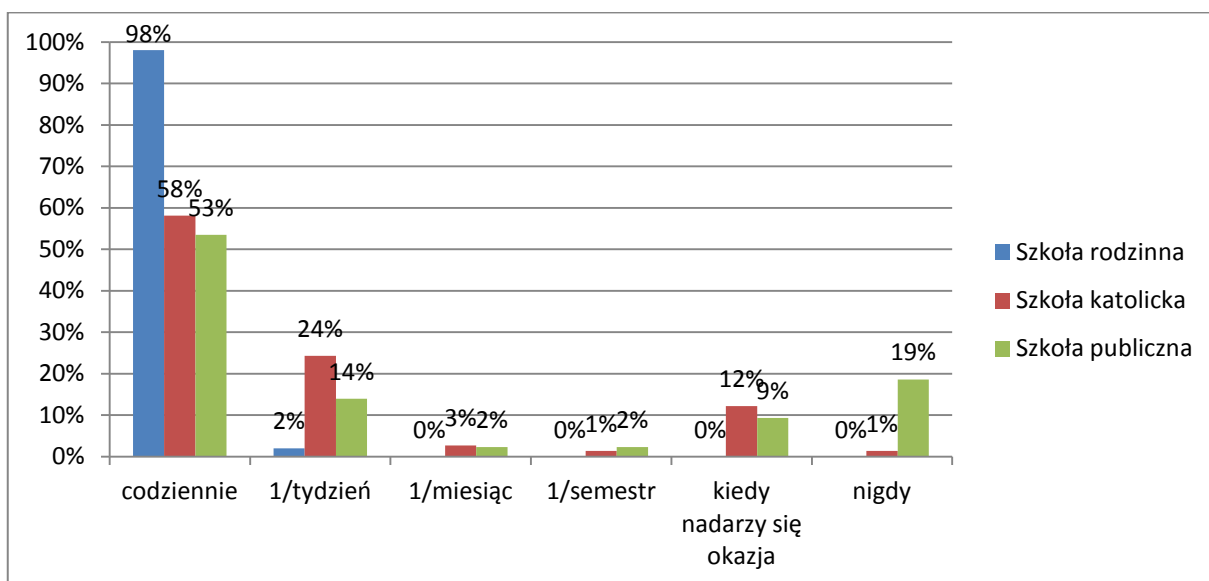
Wykres 29 Charakter kontaktów badanych rodziców z wychowawcami dzieci charakterystyczna dla poszczególnych typów udziału rodziców w edukacji dzieci.



Na powyższym wykresie widoczne jest, że charakter spotkań rodziców z wychowawcami realizowany w szkole rodzinnej, jest typowy dla *rodzica reżysera* oraz *rodzica suflera*. W szkole publicznej badani najczęściej ujawniają cechy charakterystyczne dla *rodzica reżysera*, zaś w szkole katolickiej – *rodzica suflera*. W obu szkołach na drugim miejscu znajdują się zamiennie – *rodzic sufler* w placówce publicznej oraz *rodzic reżyser* w katolickiej. Co piąty rodzic w szkole publicznej i częściej niż co dziesiąty w szkole katolickiej spotyka się z wychowawcami w sposób charakterystyczny dla *rodzica widza*. Natomiast niemal co dziesiąty w obu placówkach – w sposób cechujący *rodzica ignoranta*.

Obok rozmów rodziców z nauczycielami istotną formą ich wzajemnego kontaktu są dzienniczki ucznia lub dziennik elektroniczny. Częstotliwość zapoznawania się badanych z zamieszczonymi tam wpisami przedstawia wykres nr 30.

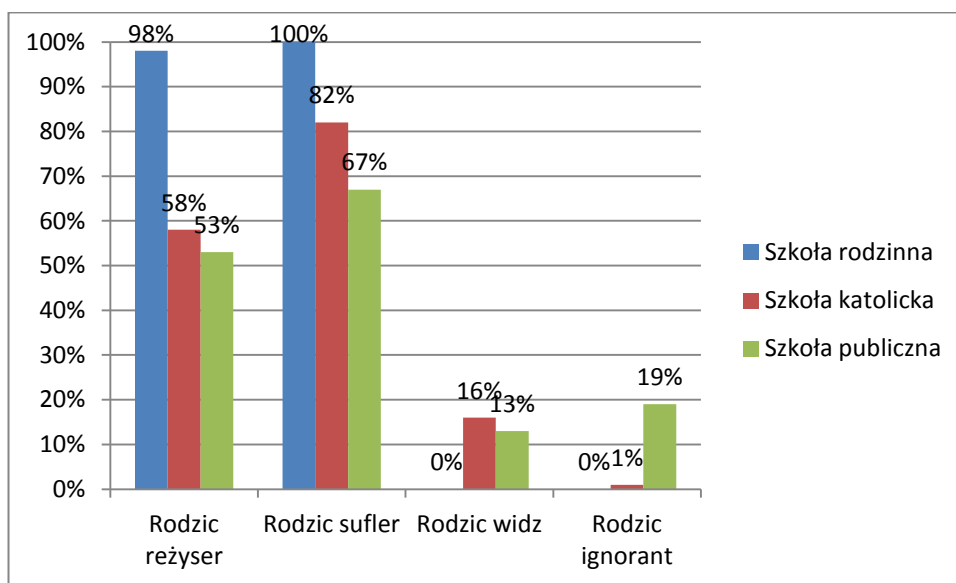
Wykres 30 Częstotliwość zapoznawania się badanych rodziców z wpisami zamieszczonymi w dzienniczku ucznia lub dzienniku elektronicznym.



Wśród zagląających do dzienniczka dziecka codziennie wyraźnie widoczna jest przewaga badanych w grupie rodziców uczniów szkoły rodzinnej. Czynią to niemal wszyscy badani, podczas gdy w pozostałych grupach liczba ta wynosi nieco ponad połowę. Różnice te mogą wiązać się ze sposobem funkcjonowania badanych szkół, jako że w szkole rodzinnej agenda dziecka stanowi jedno z podstawowych narzędzi współpracy szkoły z domem. Warty odnotowania jest także fakt, że niemal co piąty rodzic uczniów szkoły publicznej nigdy nie zapoznaje się z wpisami zamieszczonymi w dzienniku elektronicznym. Sytuacja ta może (podobnie jak w przypadku rozmów z nauczycielami) świadczyć o tym, iż tylko jedno z rodziców na bieżąco sprawdza dziennik.

Przełożenie wyników na poszczególne typy udziału rodziców w edukacji dzieci prezentuje wykres nr 31 .

Wykres 31 Częstotliwość zapoznawania się badanych rodziców z wpisami w dzienniczku ucznia/dzienniku elektronicznym charakterystyczna dla poszczególnych typów udziału rodziców w edukacji dzieci.

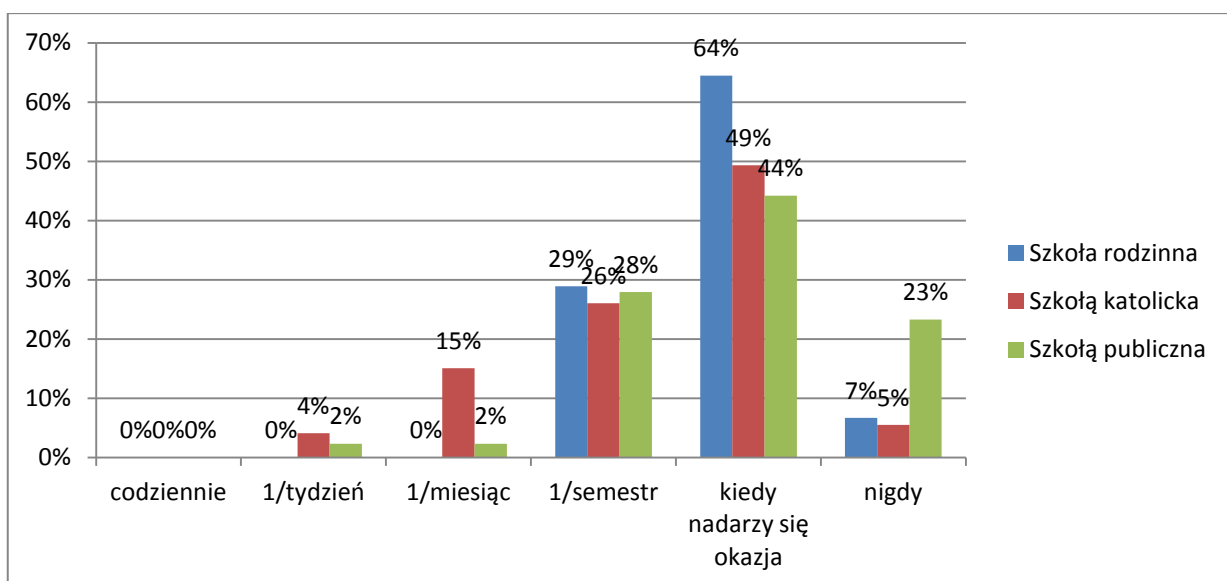


We wszystkich badanych grupach najczęściej występującym jest typ *rodzica suflera*, zaś na drugim miejscu – *rodzica reżysera*. *Rodzic widz* oraz *ignorant* pojawiają się zaś dużo rzadziej i tylko w szkole katolickiej oraz publicznej.

### 3.2.2. Udział badanych rodziców w organizowaniu uroczystości oraz w spotkaniach dotyczących kierunku pracy szkoły

Mniej więcej na równym poziomie kształtuje się zaangażowanie rodziców w organizowanie uroczystości czy innych wydarzeń szkolnych i klasowych w badanych szkołach, co przedstawia wykres nr 32.

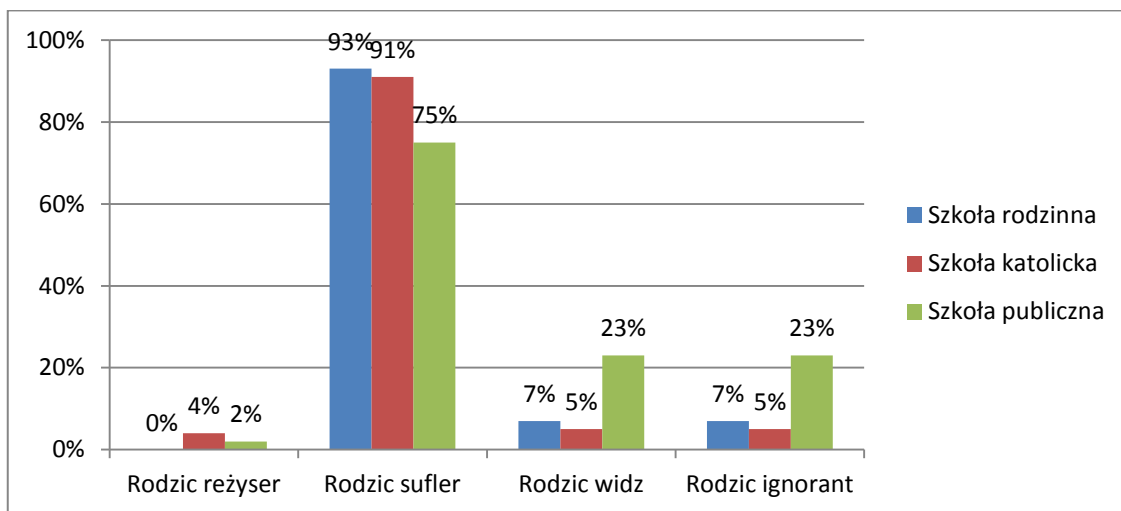
Wykres 32 Częstotliwość udziału badanych rodziców w organizowaniu uroczystości szkolnych i klasowych.



Istotną wydaje się być różnica, jaka pojawiła się pomiędzy szkołą publiczną a pozostałymi badanymi placówkami. Otóż prawie  $\frac{1}{4}$  badanych rodziców uczniów szkoły publicznej nigdy nie angażuje się w takie przedsięwzięcia, podczas gdy w pozostałych szkołach odsetek ten wynosił zaledwie 5 i 7%. Różnica ta może świadczyć o większym poczuciu współodpowiedzialności za przestrzeń szkolną rodziców uczniów placówek niepublicznych.

Sytuacja ta widoczna jest także po przełożeniu na typy udziału rodziców w edukacji dziecka, zamieszczonym na poniższym wykresie nr 33.

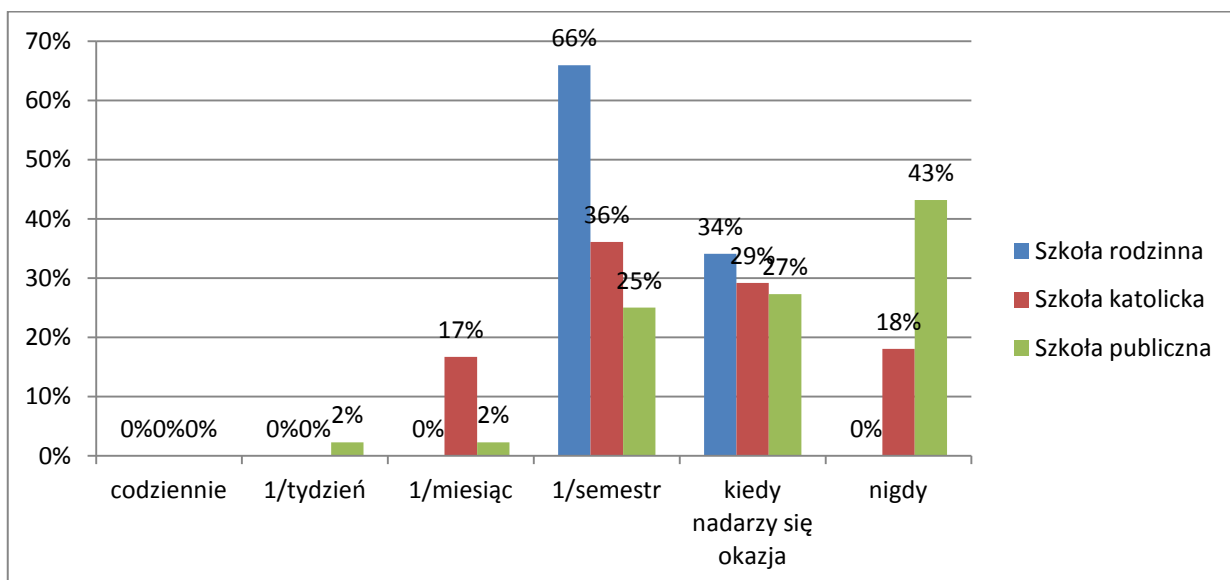
Wykres 33 Częstotliwość udziału badanych rodziców w organizacji imprez szkolnych i klasowych charakterystyczna dla poszczególnych typów udziału rodziców w edukacji dzieci.



Najczęściej występującym we wszystkich rodzajach placówek jest typ *rodzica suflera*. Wyraźnie widoczna jest jednak przewaga tego typu w placówkach niepublicznych. W szkole publicznej natomiast dużo częściej pojawia się typ *rodzica widza* oraz *rodzica ignoranta*.

Ostatnim z badanych elementów składających się na udział rodziców w edukacji szkolnej dzieci jest częstotliwość ich udziału w spotkaniach, dotyczących kierunku pracy szkoły, który prezentuje wykres nr 34.

Wykres 34 Częstotliwość udziału badanych rodziców w spotkaniach dotyczących kierunku pracy szkoły.

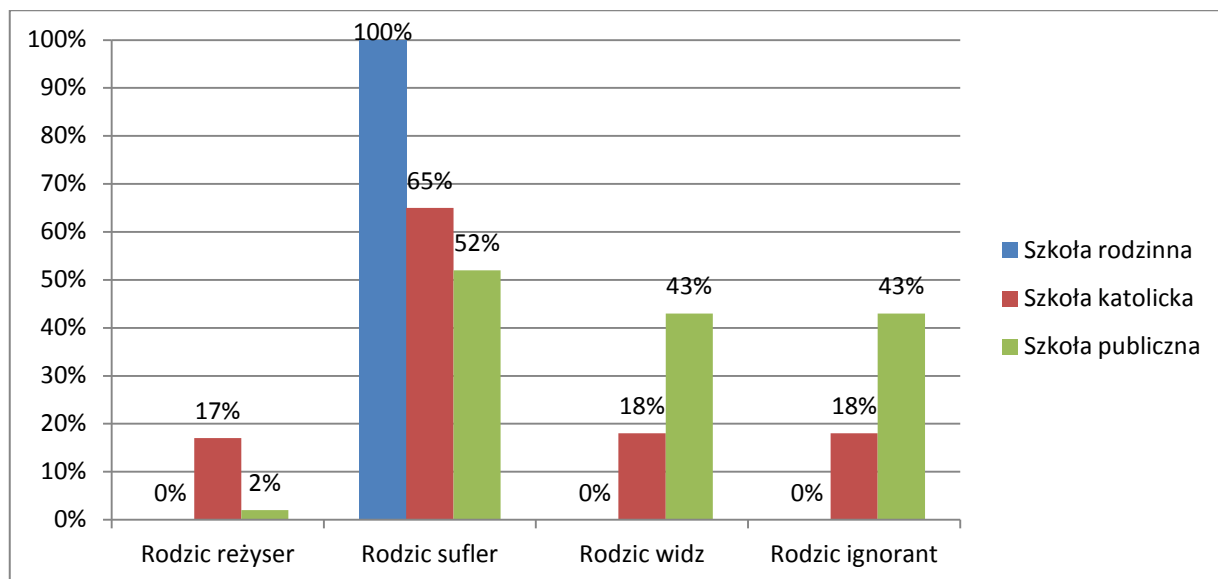


Warto zwrócić uwagę na fakt, iż prawie połowa rodziców, których dzieci uczęszczają do szkoły publicznej zadeklarowała, że nigdy nie uczestniczy w spotkaniach zespołów

decydujących o kierunkach pracy szkoły. Podczas gdy w badanej szkole katolickiej odsetek ten wynosił jedynie 18%, zaś w szkole rodzinnej wszyscy badani przyznali, że uczestniczą w takich spotkaniach.

Przełożenie powyższych wyników na typy udziału rodziców w edukacji dzieci przedstawia wykres nr 35.

Wykres 35 Częstotliwość udziału badanych rodziców w spotkaniach dotyczących kierunku pracy szkoły charakterystyczna dla poszczególnych typów udziału rodziców w edukacji dzieci.



Najbardziej widoczny na powyższym wykresie jest stuprocentowy udział rodziców szkoły rodzinnej w typie *rodzica suflera*. Oznacza to, że wszyscy badani w tej placówce angażują się w kształtowanie kierunków pracy szkoły. W pozostałych placówkach odsetek ten wynosi mniej niż dwie trzecie oraz nieco ponad połowę. Jednocześnie w szkole katolickiej prawie co piąty badany, zaś w publicznej niemal połowa badanych w ogóle nie uczestniczą w takich działaniach, co jest charakterystyczne dla *rodziców widzów* oraz *ignorantów*. Pewien procent badanych w szkole katolickiej oraz niewielki odsetek rodziców w placówce publicznej prezentuje także typ *rodzica reżysera*, co w tym przypadku oznacza bardzo częsty udział w takich działaniach. Można podejrzewać, iż są to osoby należące bądź to do kadry kierowniczej placówki, bądź są aktywnie działającymi członkami Rady Rodziców.

\*\*\*

Podsumowując, w obszarze udziału rodziców w rzeczywistości szkolnej dzieci wyróżnia się szkoła rodzinna. Dotyczy to zarówno kontaktu rodziców z wychowawcami, jak również ich udziału w życiu szkoły. W tej grupie badani częściej przejawiali cechy charakterystyczne dla *rodziców suflerów* oraz *rodziców reżyserów*. Typ *rodzica widza* oraz *rodzica ignoranta* najczęściej występował w placówce publicznej. Przyczyn owych różnic można upatrywać w charakterze szkoły rodzinnej, gdzie obecność rodziców w rzeczywistości szkolnej wpisana jest w podstawę jej funkcjonowania.

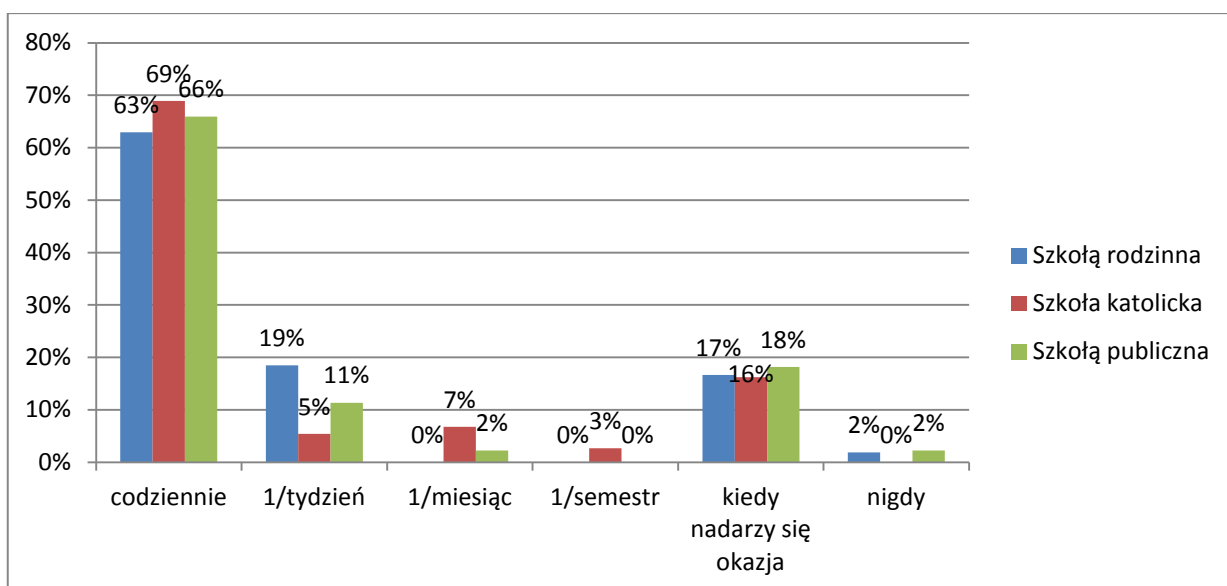
### **3.3 Udział badanych rodziców w edukacji domowej dzieci**

Obok uczestnictwa rodziców w edukacji szkolnej, niezwykle istotnym obszarem ich udziału w procesie edukacyjnym dziecka jest przestrzeń domowa. Wyraża się on w takich elementach jak: charakter i częstotliwość pomocy udzielanej dziecku przy odrabianiu zadania domowego, realizowanie w domu wskazówek nauczyciela, rozmowa z dzieckiem na temat jego osiągnięć dydaktycznych i wychowawczych, a także system motywujący dziecko do pracy w domu i szkole.

Na mniej więcej podobnym poziomie we wszystkich szkołach kształtuje się udział badanych rodziców w odrabianiu prac domowych przez dziecko. Częstotliwość udzielanej przez nich pomocy przedstawia wykres nr 36.



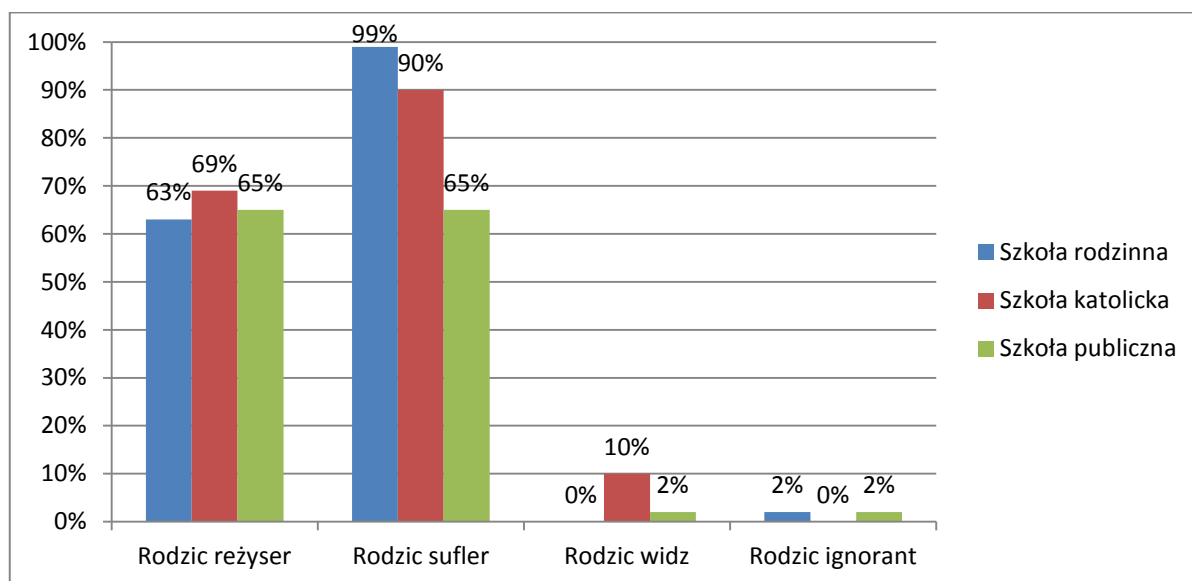
Wykres 36 Częstotliwość z jaką badani rodzice udzielają dzieciom pomocy w zadaniach domowych.



We wszystkich badanych grupach ponad 60% rodziców codziennie przeznaczają swój czas na pomoc dzieciom w odrabianiu zadań domowych. Zdecydowanie rzadziej badani przyznali, że czynią to, gdy nadarzy się taka okazja (po kilkanaście procent). Różnicę zauważyć można w liczbie rodziców pomagających dzieciom raz w tygodniu. W szkole rodzinnej jest to co piąty rodzic, w placówce publicznej - co dziesiąty, zaś w katolickiej – tylko co dwudziesty.

Przełożenie częstotliwości pomocy udzielanej dzieciom w odrabianiu zadań domowych na poszczególne typy udziału rodziców w edukacji prezentuje poniższy wykres nr 37.

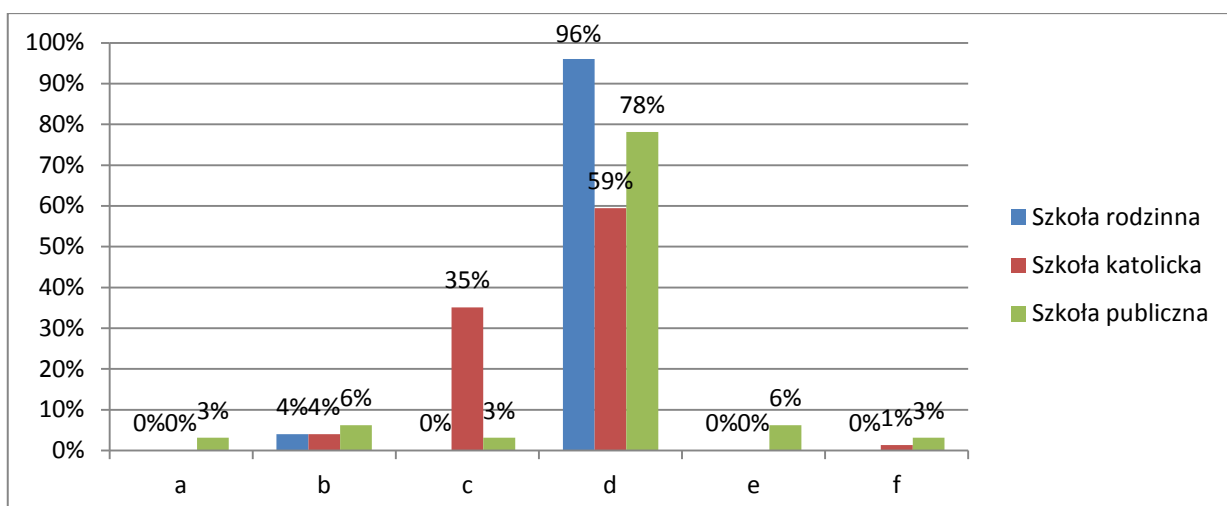
Wykres 37 Częstotliwość pomocy udzielanej dzieciom przez badanych rodziców w zadaniach domowych charakterystyczna dla poszczególnych typów udziału rodziców w edukacji dzieci.



Typy uczestnictwa w procesie edukacyjnym dzieci prezentowane przez respondentów w zakresie pomocy udzielanej dzieciom w zadaniach domowych są podobne w różnych grupach. We wszystkich większość badanych reprezentuje typ *rodzica suflera*. Należy jednak zauważyć, iż w placówce publicznej tyle samo badanych prezentuje także cechy charakterystyczne dla typu *rodzica reżysera*. Kolejną różnicę stanowi częstotliwość występowania typu *rodzica widza*. Przejawia się on u co dziesiątego badanego w szkole katolickiej, podczas gdy w placówce publicznej pojawił się jedynie u 2% badanych, zaś w rodzinnej – wcale. *Rodzic ignorant* nie występuje natomiast wśród badanych w szkole katolickiej, pojawia się natomiast u 2% badanych w pozostałych dwóch szkołach.

Podobnie jak w przypadku innych czynników, również przy okazji zadań domowych istotna jest nie tylko częstotliwość udzielanej przez rodziców pomocy, ale także jej charakter. Procentowy rozkład różnych stylów pomagania dzieciom w zadaniach przedstawia wykres nr 38.

Wykres 38 Charakter pomocy udzielanej dzieciom w odrabianiu zadań domowych przez badanych rodziców<sup>480</sup>.

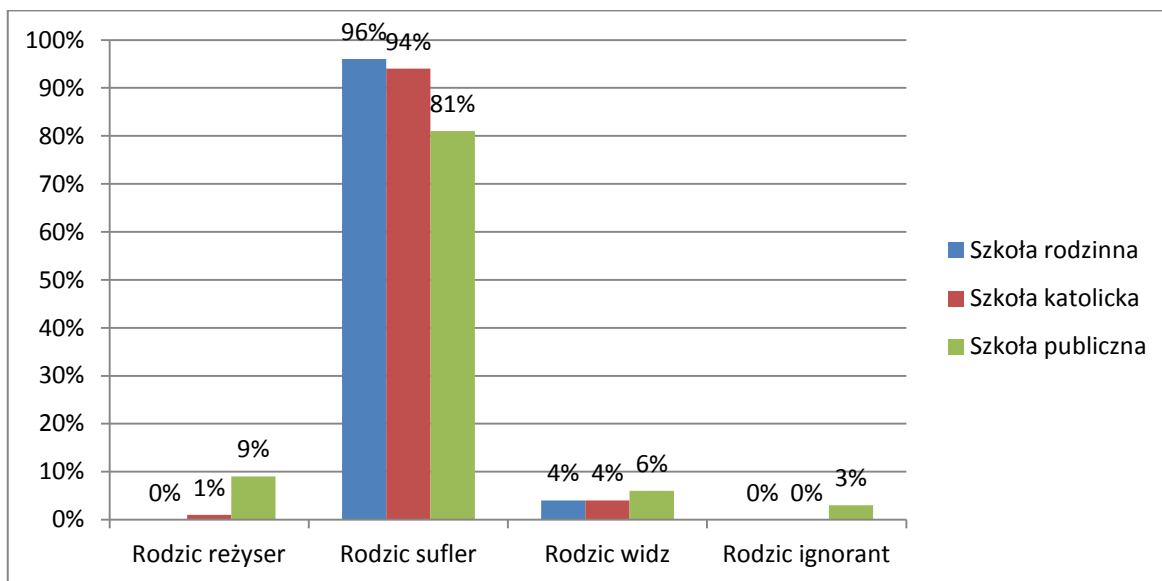


Powyższy wykres ukazuje, iż zdecydowana większość badanych we wszystkich placówkach udziela dzieciom pomocy w sytuacjach, kiedy nie potrafią one same znaleźć rozwiązania (odpowiedzi c i d). W placówkach rodzinnej i publicznej znaczna część tych osób dodatkowo przyznaje, że ich pomoc ma charakter udzielania wskazówek, nie zaś gotowych rozwiązań (odpowiedź d).

To w jaki sposób powyższe cechy przekładają się na wyróżnione typy uczestnictwa rodziców w edukacji dzieci przedstawia wykres nr 39.

- <sup>480</sup>
- nie interesuję się zadaniami domowymi dziecka, powinno od początku uczyć się samodzielności
  - nie pomagam dziecku w odrabianiu lekcji, sprawdzam jedynie, czy dziecko nie zapomniało o tym obowiązku
  - pomagam dziecku, jedynie w tych zadaniach, których mimo podejmowanych prób, nie potrafi rozwiązać samodzielnie
  - towarzyszę dziecku przy odrabianiu większości zadań, zawsze kiedy prosi o pomoc, podaję mu wskazówki pomocne w rozwiązaniu
  - śledzę każdy ruch dziecka podczas odrabiania lekcji, kiedy czegoś nie wie, podaję mu rozwiązanie
  - zależy mi na tym, bo dziecko zawsze miało dobrze rozwiązane zadania domowe, dlatego pilnuję, by robiło wszystko dobrze, a kiedy nie potrafi lub nie ma czasu, odrabiam lekcje za dziecko

Wykres 39 Sposób udzielania pomocy dzieciom przez badanych rodziców w zadaniach domowych charakterystyczny dla poszczególnych typów udziału rodziców w edukacji dzieci.

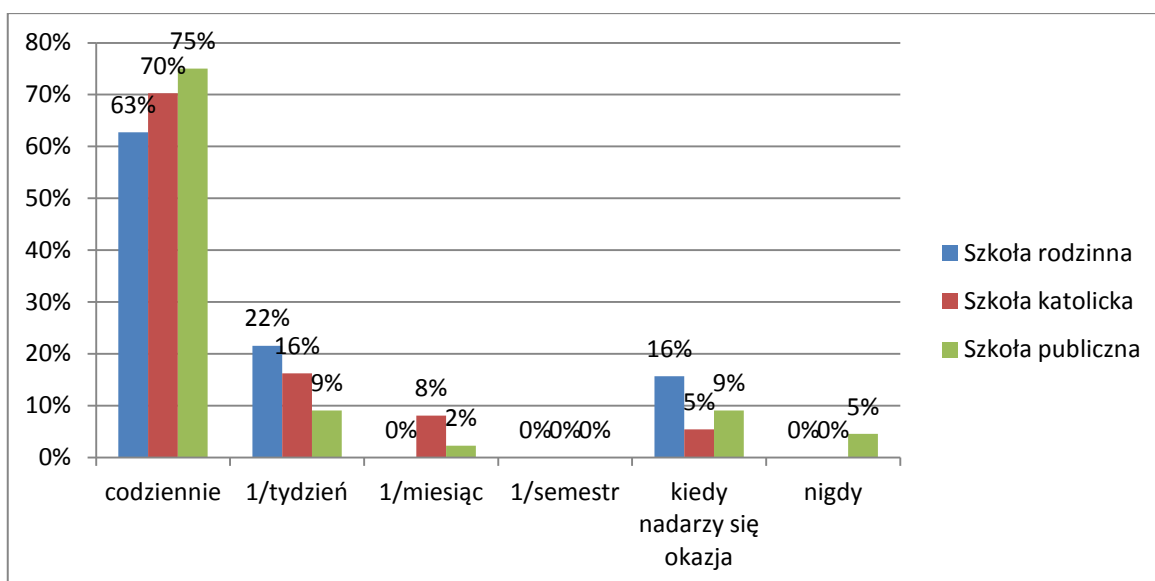


W obszarze charakteru pomocy udzielanej dzieciom przy odrabianiu zadań domowych różnice między badanymi grupami są znikome. We wszystkich szkołach zdecydowana większość ankietowanych prezentuje cechy charakterystyczne dla typu *rodzica suflera*. Tylko nieliczni stosują formy charakterystyczne dla rodziców typu *widz*, *reżyser* oraz *ignorant*.

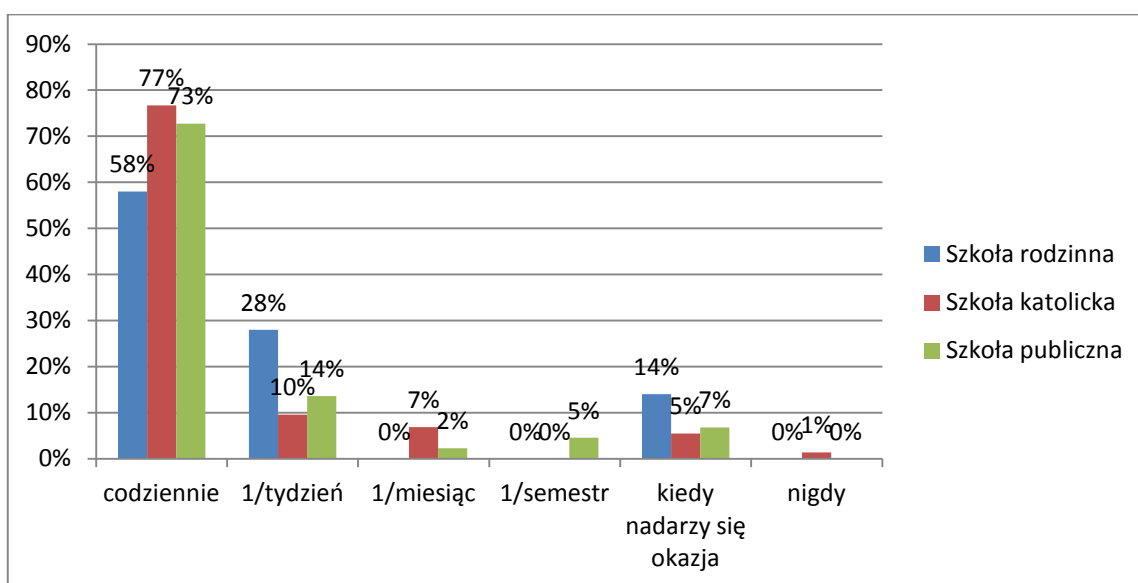
Jak więc widać, pomoc udzielana dzieciom w zadaniach domowych jest czynnikiem w niewielkim stopniu różnicującym poszczególne grupy badanych rodziców.

Również odpowiedzi dotyczące rozmów z dzieckiem na temat jego osiągnięć w nauce oraz zachowania wśród rodziców dzieci uczęszczających do wszystkich typów szkół różnią się tylko w niewielkim stopniu. Wyniki prezentują poniższe wykresy (nr 40 i 41).

Wykres 40 Częstotliwość rozmów badanych rodziców z dzieckiem na temat nauki.



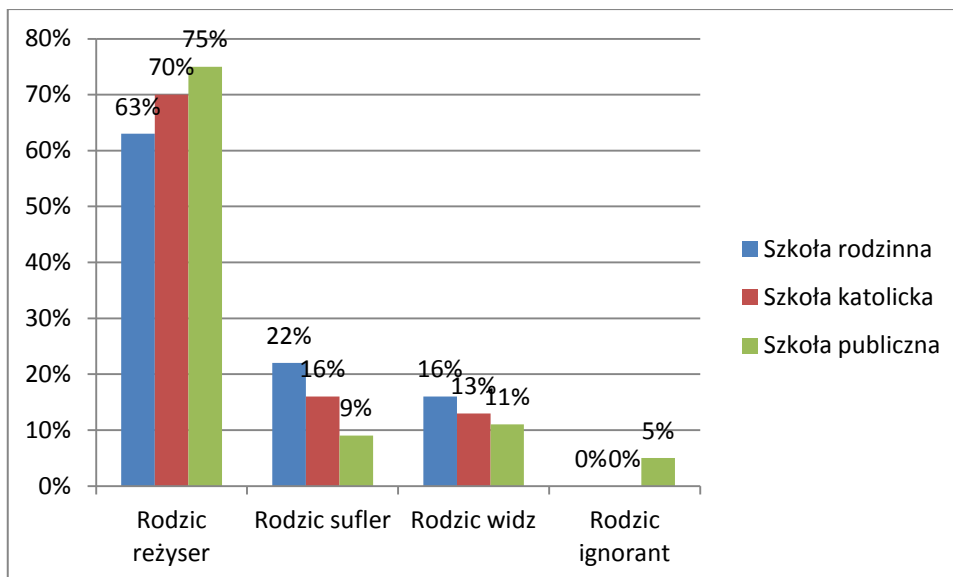
Wykres 41 Częstotliwość rozmów badanych rodziców z dzieckiem na temat jego zachowania



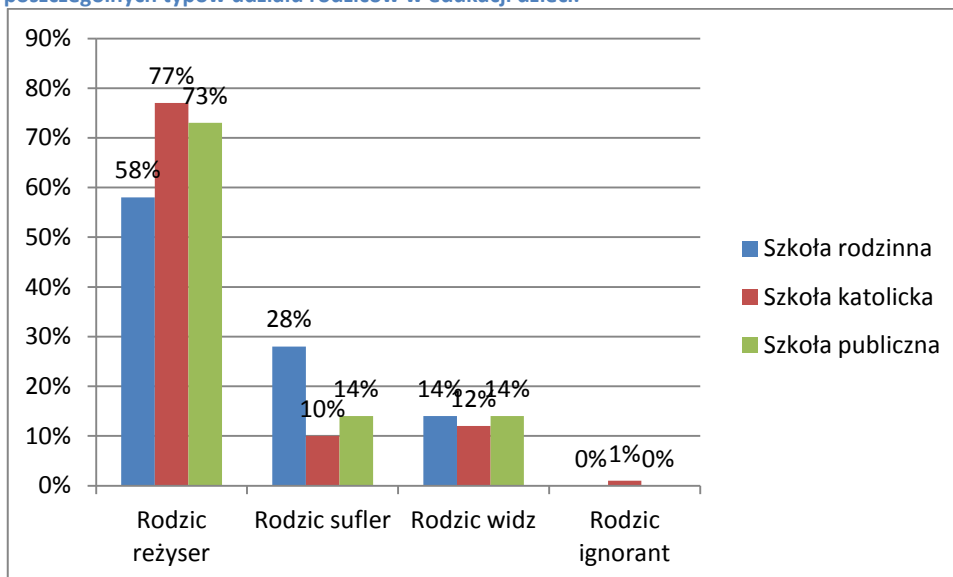
Na zamieszczonych powyżej wykresach zauważyć można, że we wszystkich grupach większość rodziców codziennie rozmawia z dzieckiem zarówno na temat nauki, jak i jego zachowania. Niewielka część badanych odbywa takie rozmowy raz w tygodniu lub kiedy nadarzy się ku nim okazja. W kilku rodzinach dzieci uczęszczających do szkoły publicznej i katolickiej zdarza się, że rozmowy na powyższe tematy odbywają się tylko raz w miesiącu, raz na semestr lub nigdy.

To, w jaki sposób częstotliwość rozmów z dziećmi przekłada się na typy udziału w edukacji w badanych rodzinach, przedstawiają wykresy nr 42 i 43.

Wykres 42 Częstotliwość rozmów badanych rodziców z dzieckiem na temat jego osiągnięć w nauce charakterystyczna dla poszczególnych typów udziału rodziców w edukacji dzieci.



Wykres 43 Częstotliwość rozmów badanych rodziców z dzieckiem na temat jego zachowania charakterystyczna dla poszczególnych typów udziału rodziców w edukacji dzieci.



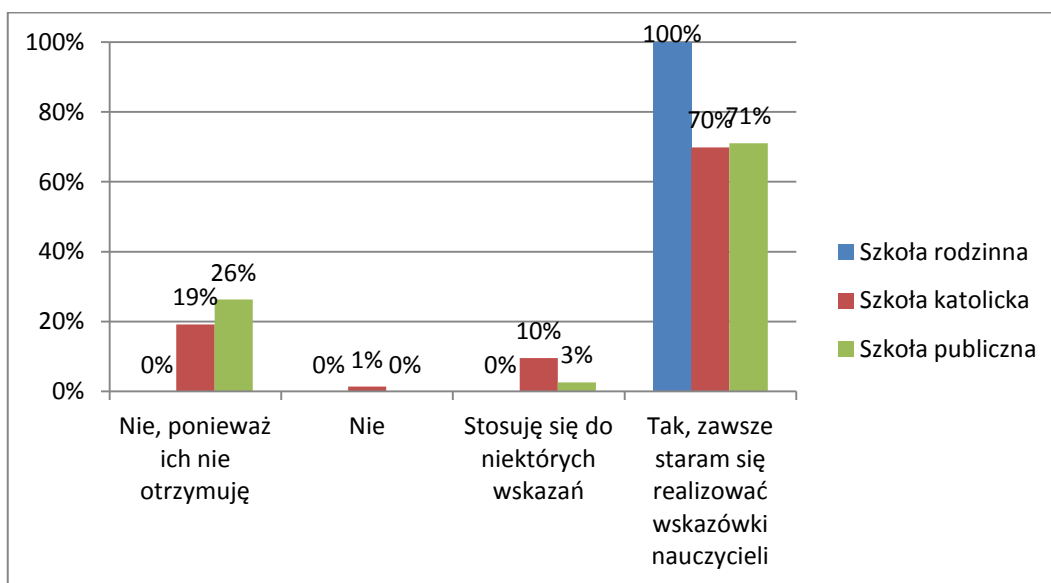
W przypadku rozmów rodziców z dziećmi we wszystkich badanych grupach przeważają rodzice prezentujący typ *rodzica reżysera*. Rzadziej pojawia się typ *rodzica suflera* i *widza*, sporadycznie zaś *ignoranta*. Widoczne są jednak różnice w proporcjach występowania poszczególnych typów w różnych placówkach. W przypadku rozmów na temat

osiągnięć w nauce są one mniejsze niż w przypadku rozmów na temat zachowania, gdzie typ *rodzica suflera* pojawia się w szkole rodzinnej dwukrotnie częściej niż w publicznej i niemal trzykrotnie częściej niż w katolickiej.

Oznacza to, że rozmowy większości badanych rodziców z dziećmi wydają się we wszystkich grupach odbywać zbyt często, co powodować może wychowawczy skutek odwrotny do zamierzonego. Jednocześnie bardzo rzadko zdarzają się przypadki zbyt rzadkich lub braku takich rozmów. Optymalna częstotliwość wspomnianych rozmów najczęściej występuje wśród ankietowanych w szkole rodzinnej, choć i w tym przypadku dotyczy to tylko mniej niż jednej trzeciej rodziców.

Ciekawą kwestią jest to, w jaki sposób badani rodzice przyjmują wskazówki otrzymane od nauczycieli podczas rozmów o dziecku. Poniższy wykres nr 44 prezentuje wszystkie odpowiedzi badanych w tym zakresie.

Wykres 44 Stosowanie się do wskazówek nauczycieli.



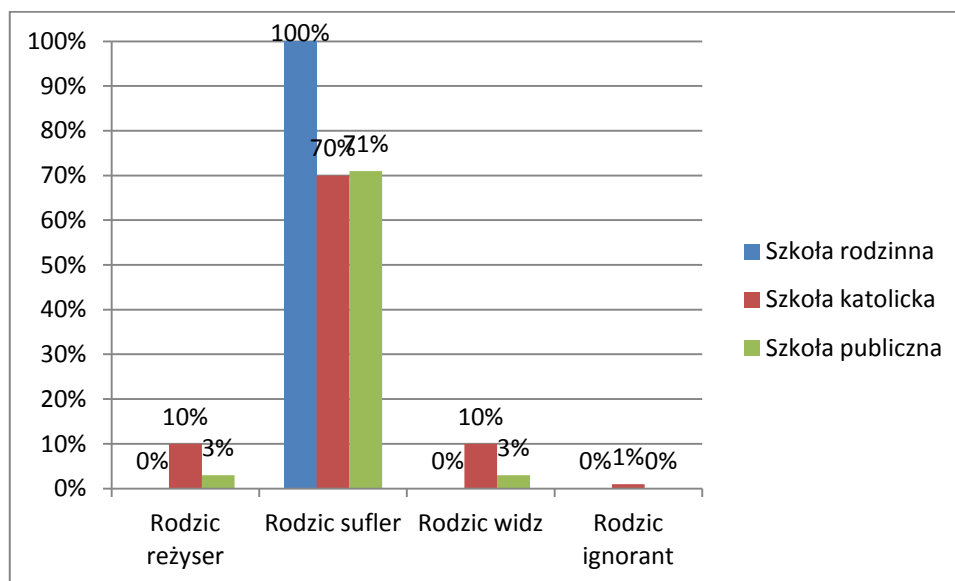
Jak ukazuje powyższy wykres, w szkole rodzinnej 100% badanych przyznało, że zawsze starają się realizować wskazania nauczyciela. Z pewnością wiąże się to z faktem, że tylko w tej badanej placówce wszyscy rodzice takie wskazówki od nauczycieli w ogóle otrzymują. Ponadto, prawie wszyscy uznali, że spotkania z nauczycielem polegają na wspólnej wymianie informacji o dziecku i wypracowaniu wspólnych wniosków, a zatem rodzice bardziej utożsamiają się z tymi wskazówkami i bardziej im ufają.

Tymczasem w szkole publicznej więcej niż jedna czwarta badanych przyznała, że nie otrzymuje tego rodzaju wskazówek od nauczycieli, a w szkole katolickiej odpowiedzi takiej

udzieliła prawie jedna piąta respondentów. Jeśli jednak wskazania takie są rodzicom przekazywane, częściej starają się je realizować rodzice uczniów szkoły publicznej aniżeli placówki katolickiej.

Takie wyniki oznaczają także spore różnice pomiędzy badanymi grupami po przełożeniu powyższych wyników na typy udziału w edukacji dzieci (wykres nr 45).

Wykres 45 Stosowanie się badanych rodziców do wskazówek nauczycieli charakterystyczne dla poszczególnych typów udziału rodziców w edukacji dzieci.



Jak widać na powyższym wykresie, większość badanych prezentuje cechy charakterystyczne dla typu *rodzica suflera* w obszarze realizowania w domu wskazówek sformułowanych przez nauczycieli dziecka. Przy czym w szkole rodzinnej są to wszyscy ankietowani. Jednocześnie 10% badanych w szkole katolickiej oraz 3% w placówce publicznej wykazuje cechy charakterystyczne dla typu *rodzica reżysera* oraz w takiej samej ilości dla *rodzica widza*. Należy podkreślić, iż dużą trudność sprawia interpretacja wyników dużej grupy rodziców, którzy przyznali, iż nie stosują się do wskazówek, ponieważ ich nie otrzymują. Dlatego też badanym z tej grupy nie przypisałam cech żadnego z wyróżnionych typów rodzin. Teoretycznie brak realizacji w domu wskazówek nauczycieli charakteryzuje typ *rodzica ignoranta*. W tym przypadku nie można jednak dokonać takiego przełożenia. Nie wiadomo bowiem, jak zachowaliby się oni w sytuacji, gdyby owe wskazania otrzymywali.

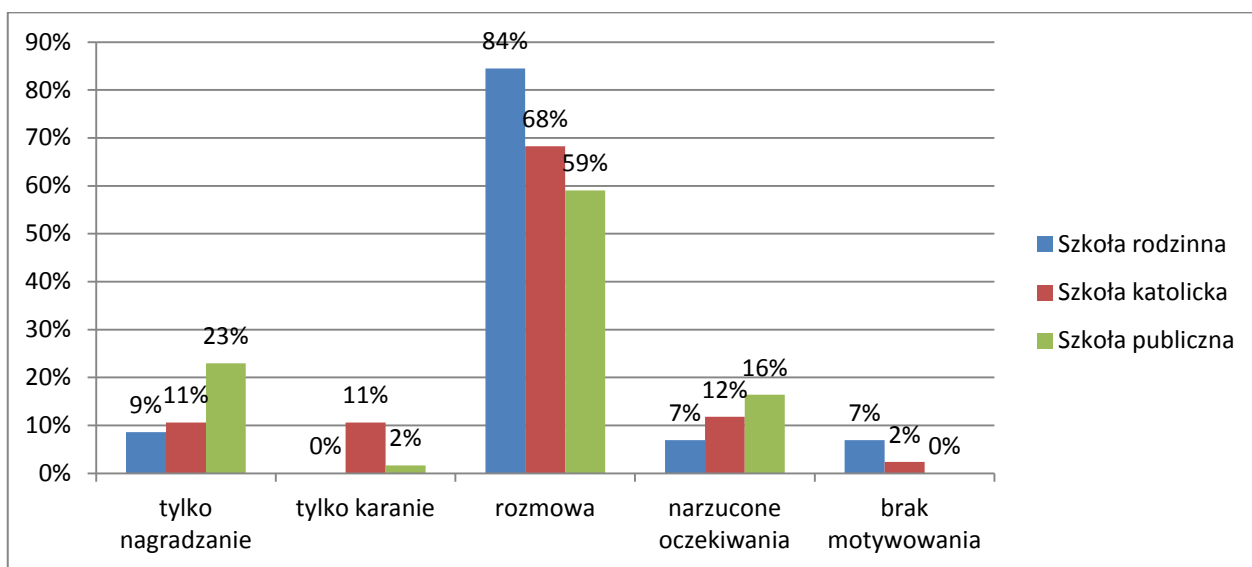
Istotnym elementem edukacji domowej jest również stosowany przez rodziców w pracy wychowawczej system motywacyjny. Badani rodzice zostali poproszeni o wybranie tych sposobów motywacji, które stosują oni w swojej rodzinie:



- a) stosuję zasadę nagradzania dziecka za każde osiągnięcie
- b) stosuję kary, w tym również cielesne
- c) stosuję kary, ale unikam kar cielesnych
- d) ustaliam z dzieckiem konkretne zadania, za realizację których dziecko otrzymuje pozytywne wzmocnienie (pochwałę lub nagrodę)
- e) ustaliam z dzieckiem konkretny system odnotowywania jego osiągnięć w danych obszarach w określonym czasie, po upływie którego podsumowujemy postępy dziecka
- f) zaznajamiam dziecko z nakazami i zakazami, do których powinno się stosować i konsekwentnie karzę i nagradzam wszystkie jego zachowania
- g) nie rozmawiam z dzieckiem na temat jego zachowania, ale nagradzam jego dobre zachowania, a złe karzę
- h) nie stosuję żadnych metod motywowania, gdyż dziecko samo powinno chcieć pracować

Opisane sposoby motywowania dziecka do odpowiednich zdaniami rodzica zachowań podzielono ze względu na takie ich charakterystyczne elementy, jak: nagradzanie, karanie, rozmowa z dzieckiem, narzucanie oczekiwań, bądź zupełny brak sposobu motywowania. Wyniki w poszczególnych grupach badanych rodziców zaprezentowano na wykresie nr 46.

Wykres 46 Częstotliwość występowania charakterystycznych cech sposobów motywowania dzieci do pracy stosowanych przez badanych rodziców.

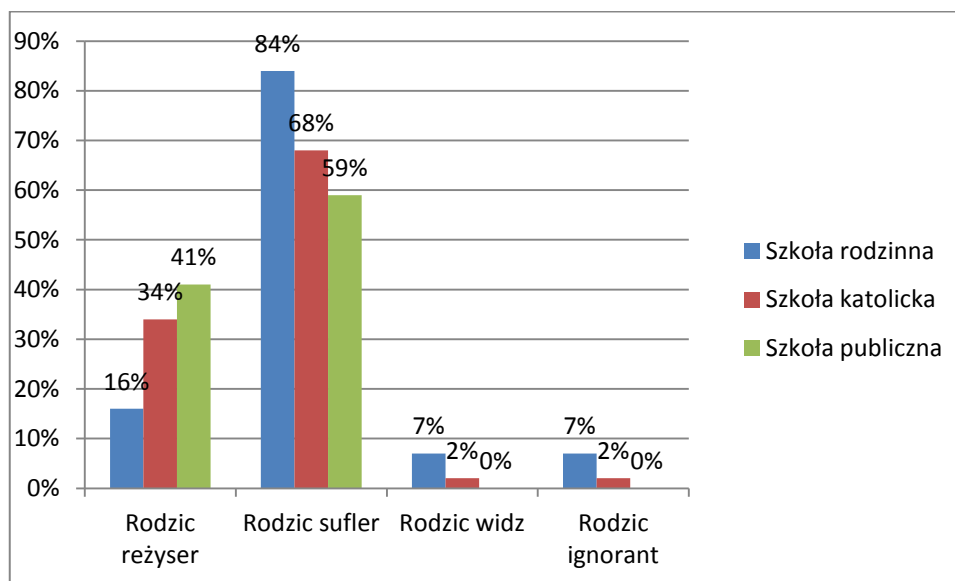


Widać wyraźnie, iż najczęściej badani rodzice odwołują się do rozmowy z dzieckiem, a ich oczekiwania są z nim omawiane. Zdecydowanie częściej stosują nagradzanie niż karanie. Rzadko zdarza się, że rodzice nie widzą potrzeby motywowania dziecka do podejmowania określonych zachowań.

W przypadku sposobów motywowania dzieci do odpowiednich zdaniami rodziców zachowań widoczne są różnice zarysowujące się pomiędzy badanymi, których dzieci uczęszczają do różnych typów szkół. Zdecydowanie najczęściej rozmowa pojawia się w rodzinach uczniów szkoły rodzinnej (84%), nieco rzadziej – szkoły katolickiej (68%) oraz publicznej (59%). Rodzice w placówce publicznej ponad dwa razy częściej odwołują się wyłącznie do nagradzania niż badani w szkole katolickiej i rodzinnej, zaś jedynie karanie stosuje co dziesiąty rodzic ucznia szkoły katolickiej (wobec 2% w szkole publicznej i 0% w placówce rodzinnej). W szkole publicznej częściej niż w pozostałych rodzice przyznają, iż narzucają oni dziecku swoje oczekiwania, zaś w szkole rodzinnej badani częściej niż w pozostałych grupach uznali, że nie widzą potrzeby motywowania dzieci do odpowiednich zachowań (7% wobec 2% w szkole katolickiej i 0% w szkole publicznej).

Różnice te widoczne są również po przełożeniu na poszczególne typy udziału rodziców w edukacji dzieci, co przedstawia wykres nr 47.

Wykres 47 Częstotliwość występowania charakterystycznych cech sposobów motywowania dzieci do pracy stosowanych przez badanych rodziców w odniesieniu do wyróżnionych typów środowisk wychowawczych.



Występowanie w badanych rodzinach rozmowy jako formy ustalania i rozliczania systemu motywacyjnego wobec dzieci, jest charakterystyczne dla typu *rodzica suflera*. Najczęstsze występowanie tego elementu wśród respondentów przekłada się zatem na fakt, iż w zakresie sposobu motywowania dzieci do pracy we wszystkich badanych grupach przeważają rodzice prezentujący typ *suflera*. Odwoływanie się do kar i nagród bez rozmowy z dzieckiem charakteryzuje typ *rodzica reżysera*. Występuje on najczęściej wśród rodziców

uczniów szkoły publicznej (41%), najrzadziej zaś – szkoły rodzinnej (16%). Typy *rodzica widza* oraz *rodzica ignoranta* pojawiają się rzadziej w grupie rodziców ze szkoły rodzinnej (7%), sporadycznie – szkoły katolickiej (2%), wśród badanych w szkole publicznej nie występują natomiast wcale.

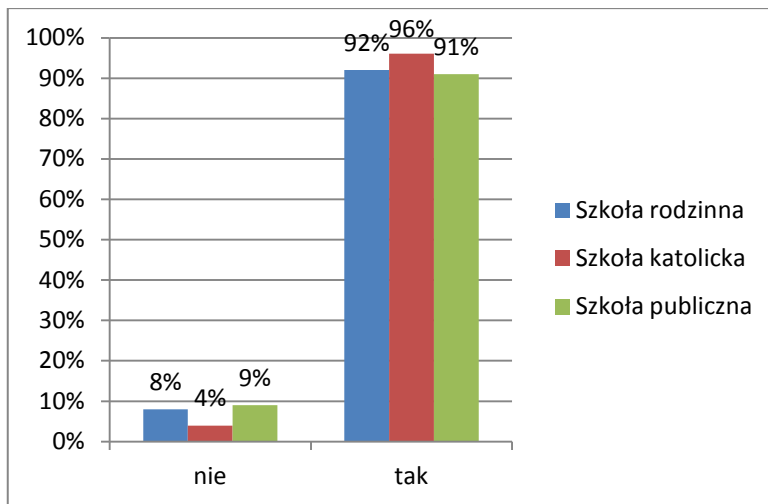
\*\*\*

Podsumowując, zdecydowana większość badanych rodziców wykazuje wysoki poziom zaangażowania we wszystkie elementy składające się na ich udział w domowym obszarze edukacji dzieci. Pomędzy badanymi grupami największe różnice występują w zakresie korzystania w domu ze wskazówek udzielonych przez nauczycieli. Widoczne różnice występują także w zakresie sposobu motywowania dzieci do odpowiednich zdanien rodziców zachowań, a także częstotliwości ich rozmów z dziećmi. Najbardziej zbliżone do siebie są wyniki wszystkich grup badanych w obszarze pomocy udzielanej dzieciom podczas odrabiania zadań domowych.

### **3.4 Udział rodziców w edukacji równoległej dzieci**

Kolejnym z badanych komponentów udziału rodziców w edukacji ich dzieci jest zaangażowanie w edukację równoległą, zarówno pozalekcyjną jak i pozaszkolną. Zdecydowana większość badanych we wszystkich typach szkół przyznała, że ich dzieci uczestniczą w tego rodzaju zajęciach, co przedstawia wykres nr 48.

Wykres 48 Uczestnictwo dzieci badanych w edukacji równoległej.

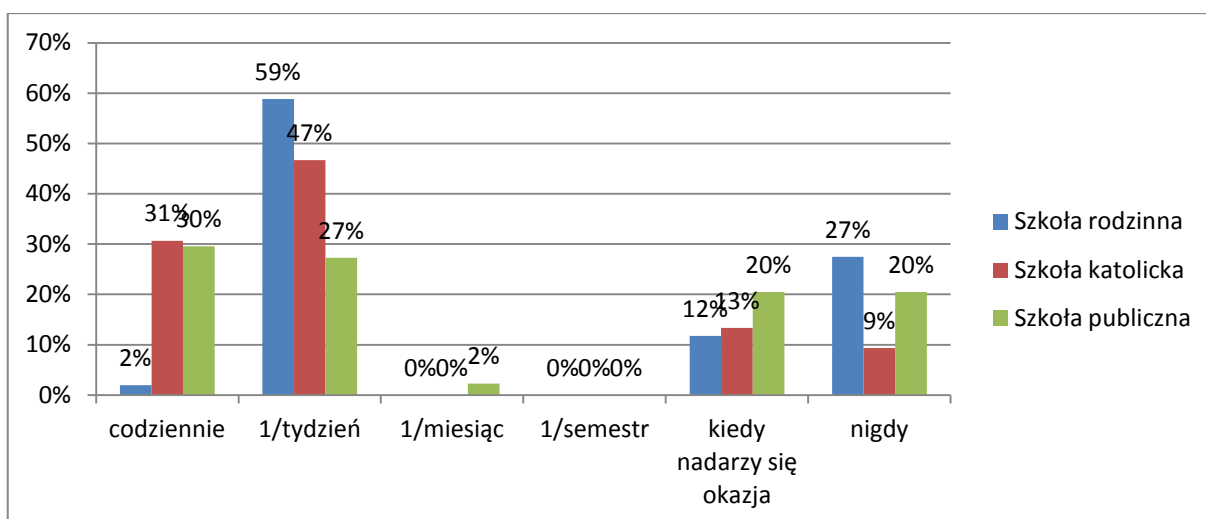


Należy podkreślić, iż podobnie jak we wcześniejszych przypadkach przełożenie poszczególnych elementów na typ uczestnictwa rodziców w edukacji dzieci nie jest jednoznaczny. Niemniej jednak występowanie poszczególnych cech uznane zostało za bardziej prawdopodobne w danym typie uczestnictwa. W przypadku edukacji równoległej jedynie typ *rodzica ignoranta* nie został ujęty przy omawianiu poszczególnych czynników, czego powodem jest brak możliwości oceny przyczyny wyboru przez respondentów odpowiedzi „nigdy” w poszczególnych przypadkach. Dopiero zbiorczy obraz całości pozwala na zaklasyfikowanie badanej rodziny do tego typu.

Wśród elementów składających się na uczestnictwo rodziców w edukacji równoległej wyróżniłam: wkład czasowy w umożliwianie dziecku uczestniczenia w zajęciach oraz towarzyszenie mu w związanych z nimi zadaniach, wkład finansowy w uczestniczenie dziecka w zajęciach, a także częstotliwość rozmów z dzieckiem na temat jego zainteresowań i osiągnięć związanych z zajęciami dodatkowymi.

Deklaracje badanych, związane z poświęcaniem własnego czasu na dowożenie lub doprowadzanie dzieci na zajęcia dodatkowe, prezentuje wykres nr 49.

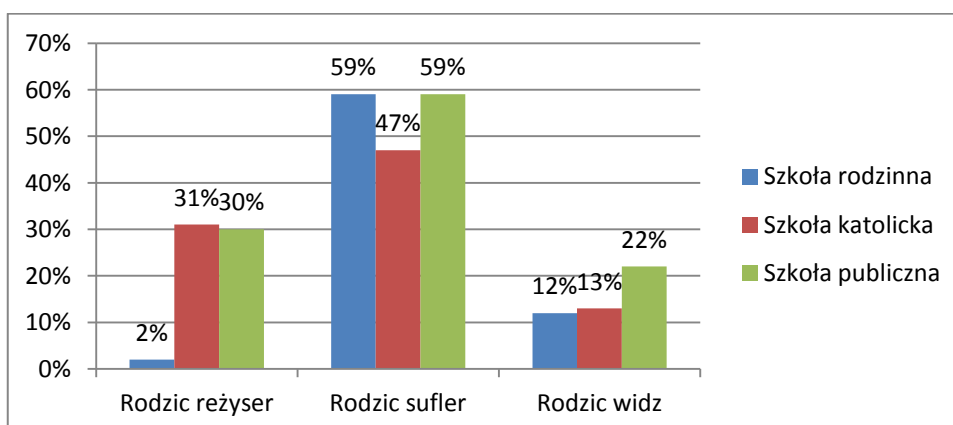
Wykres 49 Czas poświęcany przez badanych rodziców na dowożenie dziecka na zajęcia dodatkowe.



Dane zawarte na powyższym wykresie ukazują, iż występują różnice pomiędzy badanymi szkołami w zakresie poświęcania czasu na dowożenie lub odprowadzanie dzieci na zajęcia dodatkowe. Najmniejsza grupa badanych zaangażowana czasowo w dowożenie dzieci na zajęcia dodatkowe to rodzice dzieci uczęszczających do szkoły rodzinnej. Najczęściej zaś swe dzieci na zajęcia dodatkowe doprowadzają rodzice uczniów szkoły katolickiej. Różnice te mogą wynikać z faktu, iż zgodnie z informacją dyrekcji niemal 100% uczniów szkoły rodzinnej uczestniczy w codziennych zajęciach dodatkowych w szkole. Fakt, że rodzice z tej grupy najczęściej poświęcają swój czas na dowożenie dzieci na zajęcia tylko raz w tygodniu może znaczyć, iż spora część dzieci uczestniczy w nielicznych zajęciach pozaszkolnych.

Przełożenie powyższych wyników na poszczególne typy uczestnictwa rodziców w edukacji dzieci prezentuje poniższy wykres nr 50.

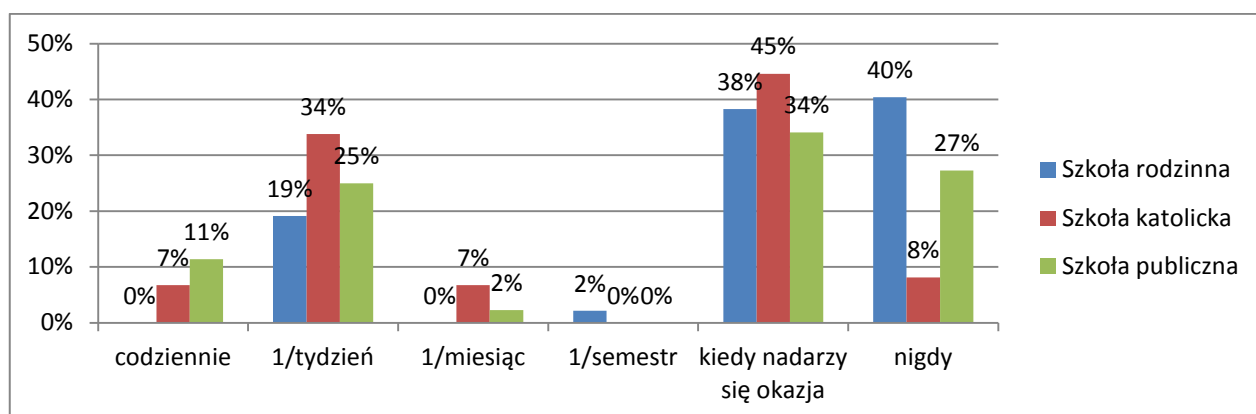
Wykres 50 Czas poświęcany przez badanych rodziców na dowożenie dziecka na zajęcia dodatkowe.



Wyraźnie zauważalne różnice występują tutaj jedynie w obrębie typu *rodzica reżysera*, co jak już wspomniano wcześniej, wiąże się z faktem, iż w szkole rodzinnej zajęcia pozalekcyjne stanowią niejako naturalne przedłużenie lekcji, zatem rodzice w mniejszym stopniu angażują się czasowo w przemieszczanie się dzieci na takie zajęcia niż ma to miejsce w przypadku innych badanych szkół.

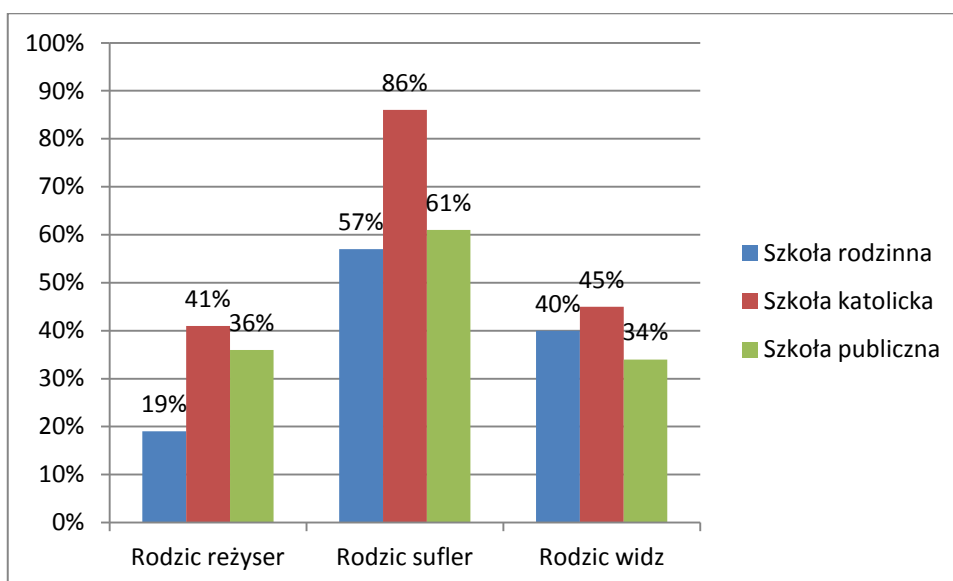
Rodzice poświęcają swój czas także na dowożenie dzieci na konkursy, egzaminy itp. związane z uczestnictwem dzieci w zajęciach dodatkowych, co przedstawia wykres nr 51.

Wykres 51 Czas poświęcony na dowożenie dziecka na konkursy, egzaminy, mecze itp.



W każdej badanej grupie około 40% badanych służy dzieciom swoim czasem w omawianym zakresie, w sytuacji kiedy zajdzie taka potrzeba. Podobnie jak w poprzednim przypadku, najmniejsza grupa badanych zaangażowana czasowo w dowożenie dzieci na konkursy, egzaminy itp. to rodzice dzieci uczęszczających do szkoły rodzinnej (zaledwie 60% wobec ponad 90% wśród rodziców dzieci szkoły katolickiej oraz ponad 70% szkoły publicznej). Podobnie jak poprzednio, przyczyną takiej różnicy może być wysoka frekwencja oraz charakter organizacji zajęć dodatkowych w szkole rodzinnej.

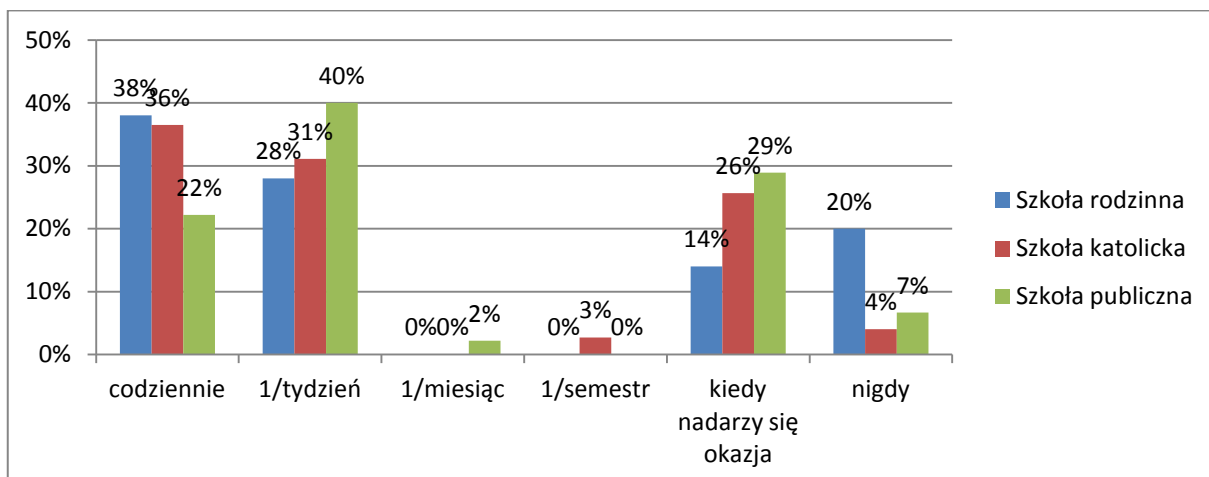
Wykres 52 Czas poświęcony na dowożenie dziecka na konkursy, egzaminy, mecze itp. w przełożeniu na typy uczestnictwa rodziców w edukacji dzieci.



W przełożeniu na poszczególne typy uczestniczenia rodziców w edukacji dzieci widoczne są większe różnice pomiędzy badanymi grupami. W placówce rodzinnej najrzadziej pojawiają się rodzice przejawiający typ *reżysera* oraz *suflera*, zaś w publicznej – *widza*. Wydaje się, iż w tym zakresie przyczyn różnic między grupami należy podobnie jak poprzednio upatrywać w wysokiej frekwencji i charakterze organizacji zajęć pozalekcyjnych w szkole rodzinnej.

Niezależnie natomiast od miejsca odbywania się dodatkowych zajęć, w których uczestniczą dzieci badanych, poświęcają oni swój czas również na wykonywanie z dziećmi różnych zadań związanych z tymi zajęciami oraz rozmowę o nich. Częstotliwość występowania tych elementów przedstawiają wykresy nr 53 i 54.

Wykres 53 Czas poświęcany przez badanych rodziców na towarzyszenie dziecku w zadaniach związanych z dodatkowymi zajęciami pozalekcyjnymi.



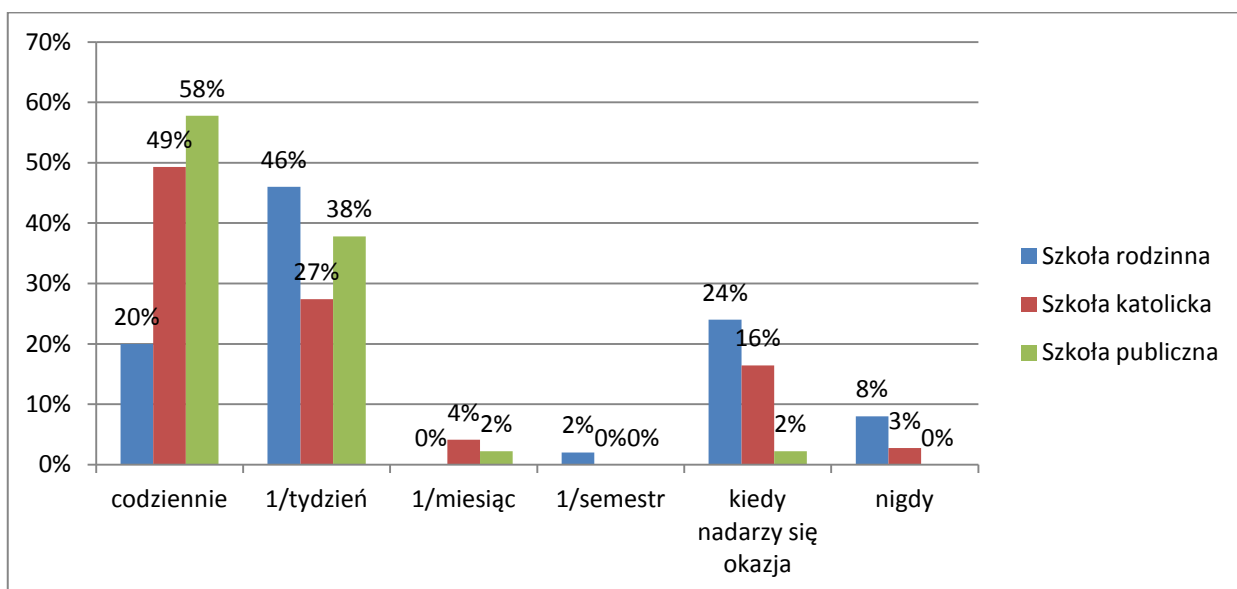
Powyższy wykres ukazuje, iż na zadania związane z uczęszczaniem dzieci na zajęcia dodatkowe najczęściej poświęcają czas badani w szkole rodzinnej. Potwierdzać może to wcześniejsze przypuszczenia, iż niskie zaangażowanie rodziców wynika nie tyle z ich braku zainteresowania tematem, co raczej z miejsca odbywania się zajęć, w których uczestniczą dzieci.

Jednocześnie to rodzice uczniów szkoły rodzinnej stanowią największy odsetek tych, którzy nigdy nie poświęcają swego czasu na wspólne wykonywanie zadań wynikających z uczęszczania dziecka na zajęcia dodatkowe. W celu wyjaśnienia przyczyn takich różnic należałoby bliżej przyjrzeć się charakterowi poszczególnych zajęć, w których uczestniczą dzieci, podobnie jak wcześniej mogą one wiązać się z faktem, iż z zajęciami pozalekcyjnymi w szkole rzadziej wiąże się konieczność systematycznej pracy w domu, charakterystyczna np. dla nauki gry na instrumencie.

Badanych rodziców zapytano również o częstotliwość podejmowania z dzieckiem rozmów na temat jego zajęć dodatkowych, wyniki przedstawia wykres nr 54.

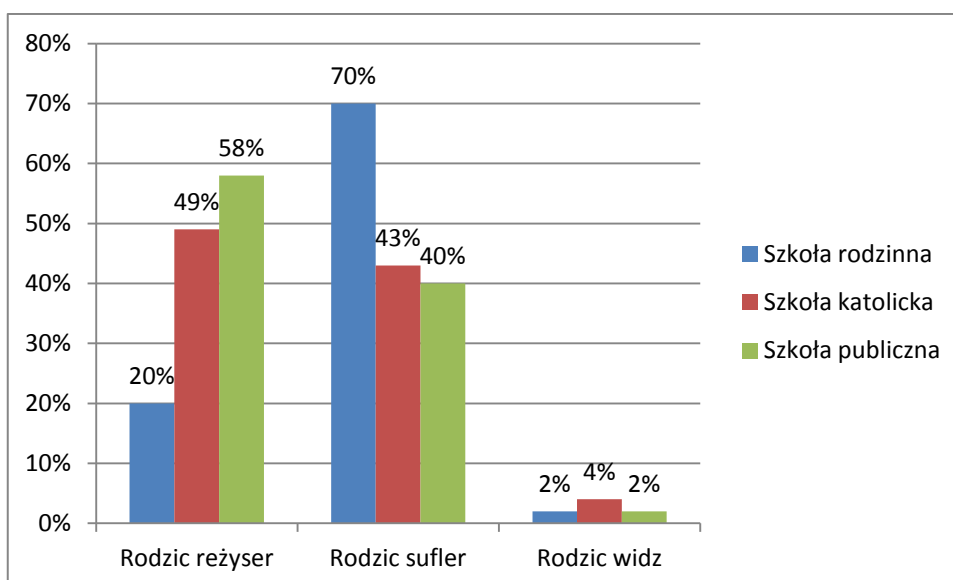


Wykres 54 Częstotliwość rozmawiania badanych rodziców z dzieckiem na temat jego zainteresowań i postępow w zakresie zajęć dodatkowych.



Zgodnie z danymi zamieszczonymi na powyższym wykresie, zdecydowana większość badanych rodziców podejmuje rozmowy z dzieckiem na temat zajęć dodatkowych. Prawie połowa badanych podejmuje takie rozmowy codziennie, ponad 1/3 raz w tygodniu, zaś 15% kiedy nadarzy się ku temu okazja. Ciekawym jest, że najczęściej rozmowy takie podejmują rodzice uczniów szkoły publicznej (58% robi to codziennie –wobec 49% szkoły katolickiej i zaledwie 20% szkoły rodzinnej). Nikt też z badanych rodziców dzieci uczęszczających do szkoły publicznej nie przyznał, że nigdy nie podejmuje takich rozmów.

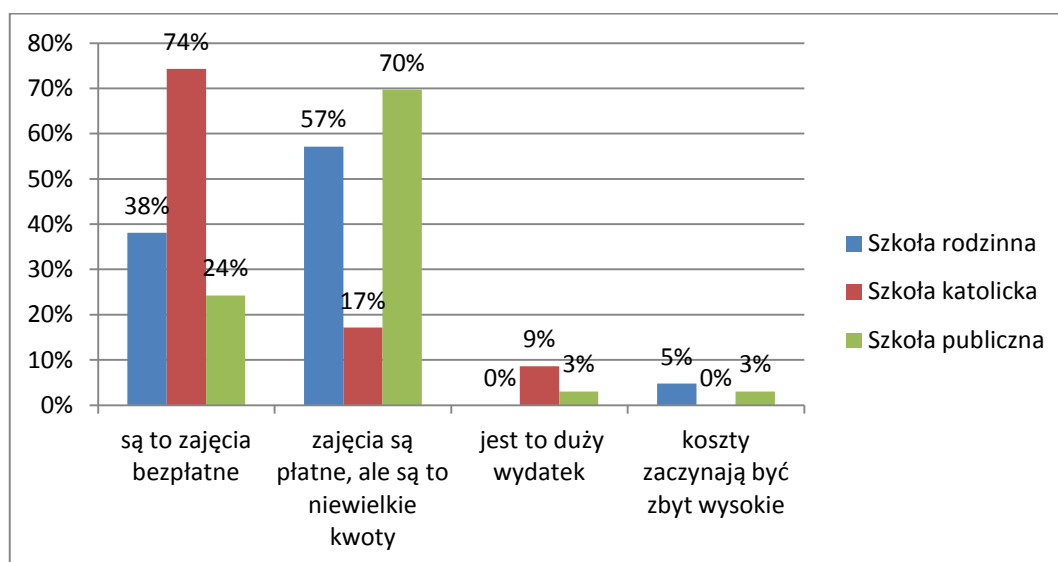
Wykres 55 Częstotliwość rozmawiania badanych rodziców z dzieckiem na temat jego zainteresowań i postępow w zakresie zajęć dodatkowych w przełożeniu na typy uczestnictwa rodziców w edukacji dzieci.



Powyższy wykres ukazuje duże zróżnicowanie pomiędzy badanymi w szkole rodzinnej, a pozostałymi placówkami w częstotliwości występowania typów *rodzica reżysera* i *suflera*. Różnice te mogą wiązać się z częstotliwością udziału dzieci w zajęciach, koniecznością systematycznego ćwiczenia w domu, bądź stopniem zainteresowania rodziców zainteresowaniami i osiągnięciami dziecka. We wszystkich grupach natomiast tylko sporadycznie pojawia się typ *rodzica widza*.

Obok wkładu czasowego, również istotnym jest wkład finansowy rodziców w uczestniczenie dzieci w dodatkowych zajęciach. Szczegółowe dane zamieszczono na poniższym wykresie nr 56.

Wykres 56 Koszty zajęć dodatkowych dzieci ponoszone przez badane rodziny.

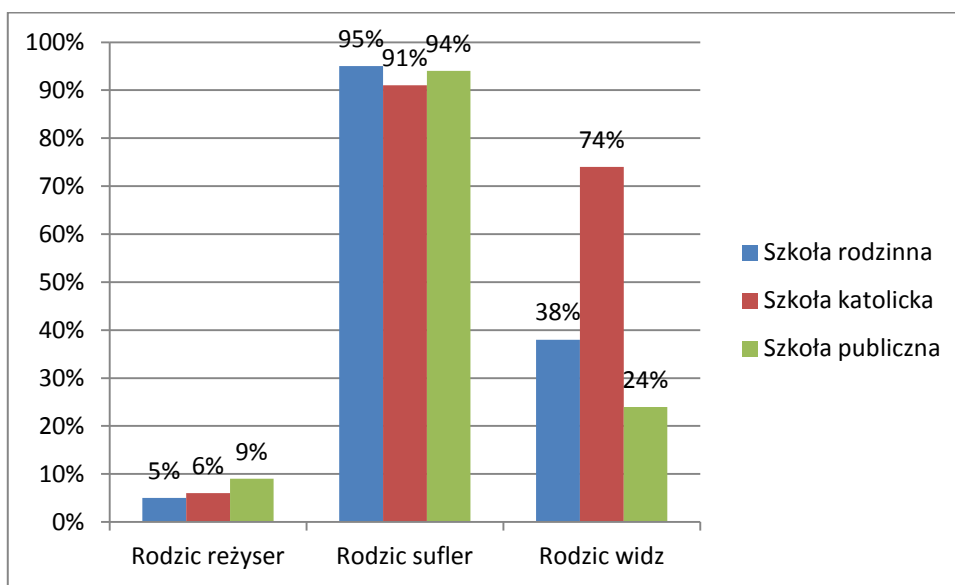


Wykres obrazuje liczną grupę dzieci uczestniczących w zajęciach płatnych. Nie są to wysokie kwoty - aż 70% badanych rodziców uczniów szkoły publicznej wybrało tę właśnie odpowiedź. Również duża grupa badanych przyznaje, że dzieci uczestniczą w zajęciach bezpłatnych (aż 74% badanych w szkole katolickiej deklaruje, iż ich dzieci uczestniczą w zajęciach bezpłatnych wobec zaledwie 24% badanych rodziców dzieci uczęszczających do szkoły publicznej). Jednocześnie jednak w placówce katolickiej niemal co dziesiąty badany przyznał, iż ponosi duże wydatki związane z zajęciami dodatkowymi dzieci. Stosunkowo niewielki odsetek respondentów przyznał, że udział ich dzieci w dodatkowych zajęciach wiąże się z ponoszeniem przez rodzinę wysokich kosztów finansowych, a niektórzy

z nich nawet biorą pod uwagę rezygnację z udziału dziecka w zajęciach, bądź też zmuszeni są korzystać z pomocy finansowej innych osób.

Przełożenie powyższych danych na poszczególne typy uczestniczenia rodziców w edukacji dzieci przedstawia wykres nr 57.

Wykres 57 Koszty zajęć dodatkowych dzieci ponoszone przez badane rodziny w przełożeniu na typy uczestnictwa rodziców w edukacji dzieci.



Dane zamieszczone na powyższym wykresie ukazują, iż poza typem *rodzica widza*, gdzie różnice między badanymi grupami są znaczne, we wszystkich typach szkół rodzice w zdecydowanej większości prezentują cechy charakterystyczne dla typu *rodzica suflera*, zaś w bardzo nielicznych przypadkach – *rodzica reżysera*. Trudno podejrzewać, z jakiej przyczyny, badani w szkole katolickiej zdecydowanie częściej prezentują typ *rodzica widza* (ich dzieci korzystają tylko z zajęć bezpłatnych). Może to być zarówno większa niż w innych miejscach oferta bezpłatnych zajęć w okolicy zamieszkania uczniów szkoły, bądź bardziej zintensyfikowanych poszukiwań tego rodzaju zajęć.

\*\*\*

Podsumowując, zaprezentowane powyżej dane ukazują, że najczęściej uczestnictwo badanych w udziale dzieci w edukacji równoległej polega na ich zaangażowaniu czasowym, następnie istotnym elementem jest rozmowa z dzieckiem na tematy związane z zajęciami dodatkowymi, zaś najmniejsze znaczenie mają w tym obszarze koszty finansowe. W aspekcie

udziału czasowego badanych w edukacji równoległej dzieci zauważalnych jest kilka różnic pomiędzy grupą rodziców uczniów szkoły rodzinnej a pozostałych placówek. Wydaje się, iż przyczyna tych różnic tkwi w wysokiej frekwencji dzieci w zajęciach pozalekcyjnych w szkole. Odnotowano także różnicę między badanymi w szkole katolickiej, a pozostałymi grupami w aspekcie kosztów finansowych. Częstsze w tej placówce uczestnictwo dzieci w zajęciach bezpłatnych może wiązać się z bogatszą ofertą bezpłatnych zajęć w okolicach miejsca zamieszkania dzieci, może też wynikać z większej determinacji rodziców w poszukiwaniu takich zajęć dla dzieci.

Należy zatem uznać, iż zdecydowana większość respondentów angażuje się w różnym stopniu w udział dzieci w zajęciach dodatkowych, a występujące między badanymi grupami różnice zdają się mieć swe źródło w uwarunkowaniach zewnętrznych, niezależnych bezpośrednio od badanych.

### **3.5 Postawa badanych rodziców wobec miejsca szkoły i rodziny w edukacji dziecka**

Na udział rodziców w edukacji ich dzieci składają się nie tylko konkretne działania, związane z podejmowaniem decyzji o drodze edukacyjnej, czy też wspieraniem dziecka w edukacji szkolnej domowej i równoległej, ale także ich postawa wobec edukacji dziecka wyrażająca się zarówno w działaniach, jak i w przekonaniach na temat tego, co w tejże edukacji jest istotne, a co nie, co należy do rodzica, co do nauczyciela, a co być może do samego dziecka.

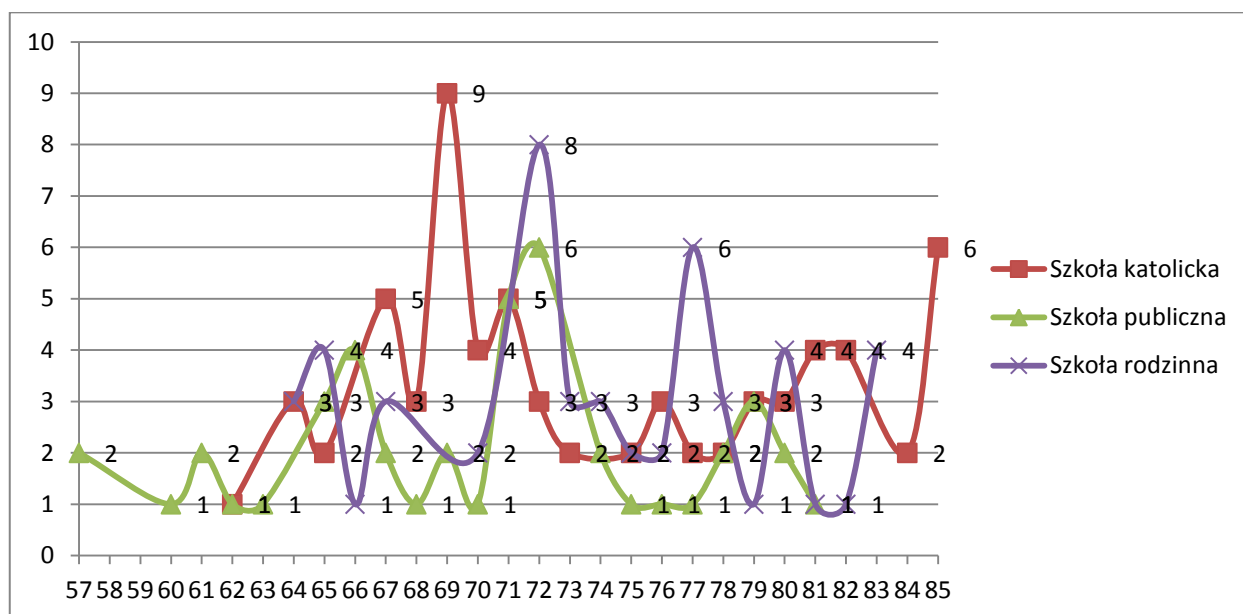
Badani rodzice swoje postawy wobec edukacji dziecka mogli wyrazić na dwóch skalach, których szczegółowy opis znajduje się w aneksie nr 3 i 4.

Pierwsza ze skal - skala Likerta: *Miejsce przyznawane szkole i rodzinie w edukacji dziecka* - miała na celu zbadanie intensywności i stopnia zaangażowania badanych rodziców w edukację szkolną i domową ich dzieci. Im wyższy wynik na skali, tym bardziej zaangażowana rodzina w edukację dziecka. Oczywiście nie oznacza to równocześnie postawy bardziej sprzyjającej jego rozwojowi. Dlatego też otrzymane wyniki podzielono na cztery grupy odpowiadające wyróżnionym typom uczestniczenia rodziców w edukacji. Wyniki najniższe oznaczają zaangażowanie o bardzo niskim stopniu charakterystyczne dla braku udziału w procesie edukacyjnym dziecka (typ *rodzica ignoranta*, 0-64pkt.). Wyniki przeciętne charakterystyczne dla umiarkowanego poziomu uczestnictwa w edukacji (typ *rodzica widza*,

65-69pkt.). Kolejna grupa to osoby, które uzyskały wyniki środkowe, jednak bezwzględnie osiągnęły one wyniki wysokie. Wynik ten jest charakterystyczny dla postawy sprzyjającej rozwojowi dziecka (typ *rodzica suflera* 76-79pkt.). Ostatnia grupa to osoby, których wynik jest bardzo wysoki. Charakteryzują one postawę nadmiernego uczestniczenia w edukacji dziecka (typ *rodzica reżysera*, 80-100pkt.).

Zamieszczony poniżej wykres nr 58 prezentuje rozłożenie wspomnianych wyników pomiędzy typy badanych szkół. Linia zielona oznacza ilość poszczególnych wyników punktowych uzyskanych przez badanych w szkole publicznej, czerwona – w szkole katolickiej, zaś fioletowa – w szkole rodzinnej.

Wykres 58 Ilość poszczególnych wyników punktowych uzyskanych przez badanych rodziców w wyróżnionych typach szkół w badaniu skalą Likerta: *Miejsce przyznawane szkole i rodzinie w edukacji dziecka.*



Widoczne jest przesunięcie linii zielonej w lewą stronę, zaś czerwonej w prawą. Oznacza to, iż najniższe z odnotowanych wyników wystąpiły wśród rodziców dzieci uczęszczających do szkoły publicznej, zaś najwyższe wśród tych, których dzieci są uczniami szkoły katolickiej. Centralne miejsce wykresu zajmuje natomiast linia fioletowa, co jest równoznaczne z tym, iż rodzice dzieci uczęszczających do szkoły rodzinnej nie osiągnęli w tym badaniu wyników skrajnych. Zatem jedynie w szkole publicznej pojawili się rodzice, którzy uznają, iż ich miejsce w edukacji dzieci jest znikome, prezentując postawę charakterystyczną dla typu *rodzica ignoranta*. W szkole katolickiej częściej niż w pozostałych badaniach rodzice przejawiali cechy postawy charakterystycznej dla typu *rodzica reżysera*.

Nagromadzenie wyników w centralnej części wykresu znaczy natomiast, iż większość badanych we wszystkich typach szkół prezentuje postawy charakterystyczne dla typu *rodzica widza* (przewaga rodziców uczniów szkoły katolickiej) oraz typu *rodzica suflera* (przewaga rodziców uczniów szkoły rodzinnej).

Należy więc uznać, iż respondenci w placówce publicznej prezentują postawę przyznającą w edukacji dzieci wiodące miejsce szkole, zaś mniejsze rodzinie. Ankietowani w szkole katolickiej wykazują tendencje przeciwne – częściej umniejszając rolę szkoły na rzecz roli rodziny. Rodzice uczniów szkoły rodzinnej przeciętnie uznają prymat rodziny, zachowując znaczącą rolę szkoły. Trzeba jednak podkreślić, iż różnice te są niewielkie, a wyniki skrajne dotyczą zaledwie kilku procent badanych.

Kolejną skalą badającą postawę rodziców wobec edukacji ich dzieci była skala z wymuszonym wyborem *Profil zaangażowania rodziców w różne obszary edukacji dzieci*. Celem jej zastosowania było określenie, które z obszarów edukacji są dla badanych rodziców najbardziej, a które najmniej znaczące. Wyróżniono takie obszary jak:

- zapewnienie dziecku należącego mu miejsca w rodzinie,
- udział w procesie dydaktycznym,
- udział w wychowaniu moralnym i społecznym,
- udział w innych obszarach edukacji.

Uzyskane wyniki pozwalają na stworzenie profilu każdego badanego. Następnie profil ten zgodnie z poniższymi wzorami<sup>481</sup> przełożyłam na poszczególne typy udziału rodziców w edukacji dzieci.

$$\text{Rodzic reżyser} = (b+c+d)/3/a * 10$$

$$\text{Rodzic sufler} = ((a+c)/2+(b+d)/2)*10$$

$$\text{Rodzic widz} = (a+b+c+d)/4 - (1/4 * \text{max} - \text{min})$$

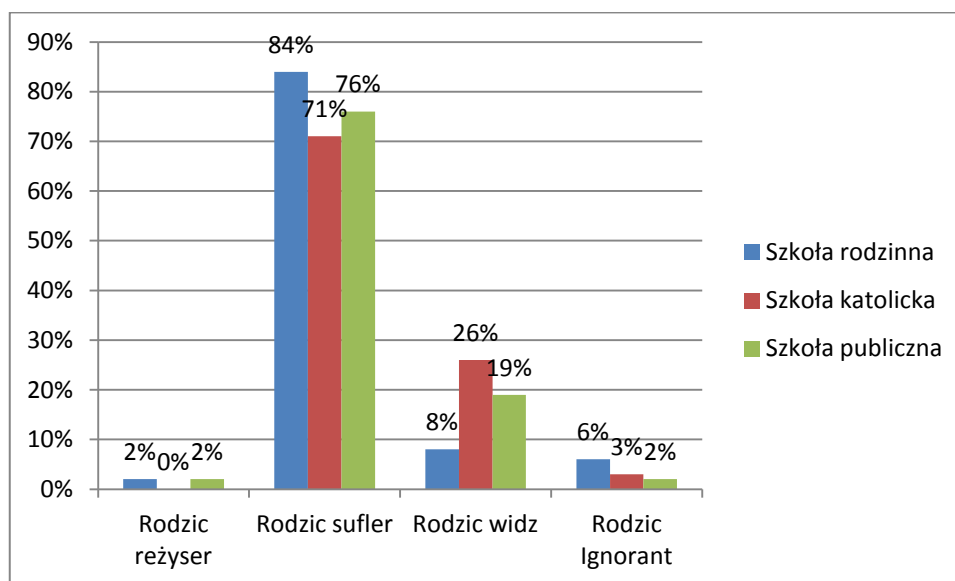
$$\text{Rodzic ignorant} = d/(a+b+c)/3 * 10$$

Udział poszczególnych typów w różnych rodzajach szkół przedstawia wykres nr 59.

---

<sup>481</sup> a – zapewnienie dziecku należącego mu miejsca w rodzinie; b – proces dydaktyczny dziecka; c – wychowanie moralne i społeczne; d – inne obszary; max – maksymalna wartość punktów uzyskana we wszystkich obszarach; min – minimalna wartość punktów uzyskana we wszystkich obszarach.

Wykres 59 Profil zaangażowania badanych rodziców w różne obszary procesu edukacyjnego dzieci w przełożeniu na typy uczestnictwa rodziców w edukacji dzieci.



Powyższy wykres ukazuje, iż we wszystkich grupach badani najczęściej przejawiają postawy charakterystyczne dla typu *rodzica suflera*, dużo rzadziej – *rodzica widza*. Przy czym wyraźnie widoczna jest różnica w proporcjach występowania tych dwóch typów pomiędzy poszczególnymi placówkami. W szkole rodzinnej wynosi ona ~10:1, w publicznej ~4:1, zaś w katolickiej ~3:1. Badani sporadycznie wykazywali cechy typów *rodzica ignoranta* oraz *rodzica reżysera*.

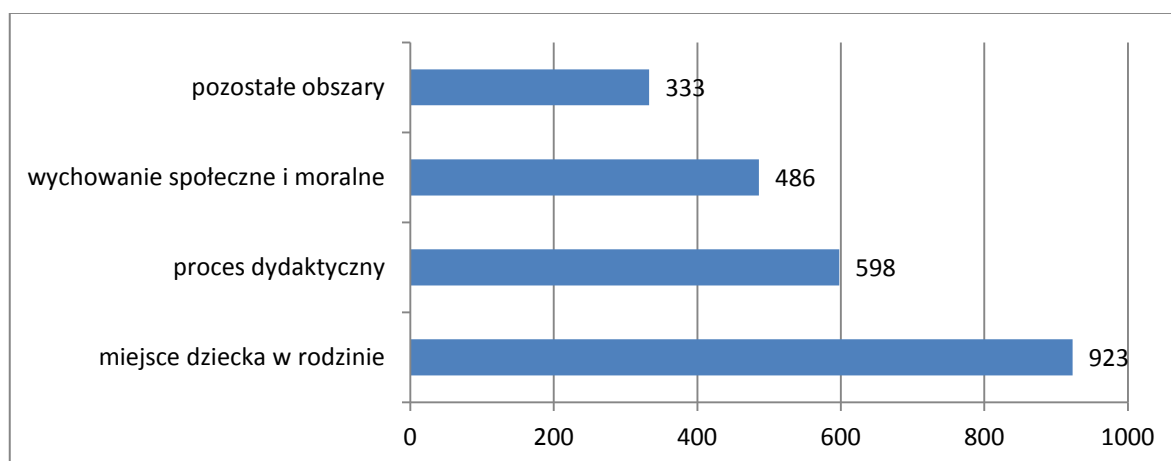
Oznacza to, że poziom zaangażowania znacznej większości badanych w poszczególne obszary procesu edukacyjnego dziecka sprzyja jego rozwojowi. W szkole rodzinnej większa jest przewaga rodziców prezentujących taką postawę nad tymi, których zaangażowanie w obszary najbardziej istotne jest mniejsze.

W celu ukazania ogólnego obrazu postaw prezentowanych przez rodziców w każdej z badanych placówek utworzyłam także profile będące sumą profili wszystkich badanych rodziców uczniów danej placówki łącznie. Liczba znajdująca się przy danym obszarze edukacji oznacza sumę punktów przyznanych temu obszarowi przez wszystkich rodziców badanej szkoły. Warto podkreślić, że maksymalna liczba punktów, jaką dysponowali rodzice każdej placówki różni się. Wynika ona przede wszystkim z ostatecznej liczby badanych, którzy wypełnili prawidłowo omawianą tutaj skalę. Dodatkowo niewielkie znaczenie ma także poziom rzetelności jej wypełniania (nie wszyscy badani wykorzystali w badaniu maksymalną liczbę punktów, którą mogli przyznawać poszczególnym stwierdzeniom na skali). W ostatecznej interpretacji wyników poszczególne różnice punktowe nie mają

jednak znaczenia, gdyż jak wcześniej wspomniano, celem zastosowania niniejszego narzędzia jest wskazanie obszarów, na które badani rodzice kładą największy i najmniejszy nacisk. Istotna jest zatem zależność pomiędzy poszczególnymi wynikami w danym profilu, nie zaś bezpośrednio ich porównanie liczbowe.

Pierwszy profil (wykres nr 60) prezentuje wyniki uzyskane przez badanych rodziców dzieci uczęszczających do szkoły publicznej.

Wykres 60 Profil zaangażowania w różne obszary edukacji prezentująca sumę wyników uzyskanych przez wszystkich badanych rodziców uczniów szkoły publicznej\*.



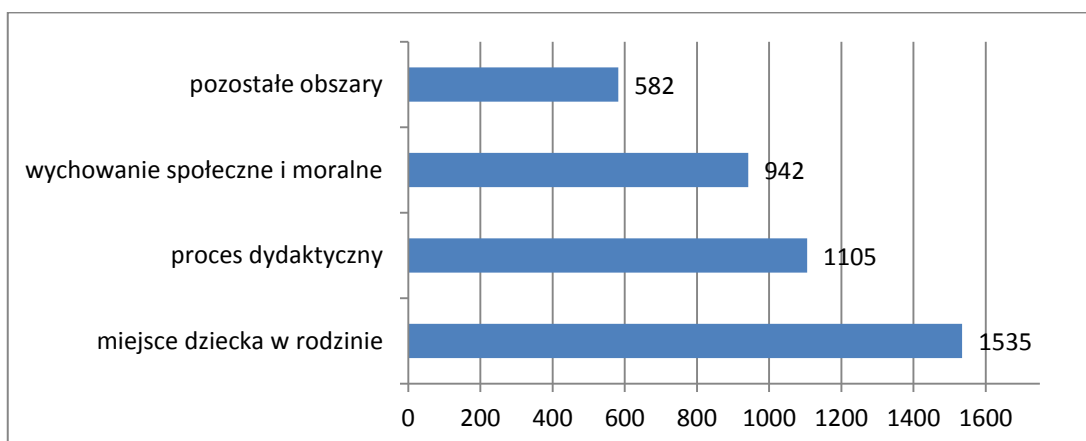
\* poszczególne liczby oznaczają sumę punktów przyznanych danemu obszarowi przez wszystkich badanych rodziców w placówce

Widać wyraźnie, że za najważniejsze w swojej ocenie uznali oni zapewnienie dziecku należnego mu miejsca w rodzinie. Kategoria ta zawiera w sobie poszanowanie indywidualności dziecka, przyzwolenie na podejmowanie niektórych decyzji, pełny i równoprawny udział w życiu rodzinnym itp. Na kolejnym miejscu w hierarchii ważności badani rodzice umieścili proces dydaktyczny dziecka (65% punktów wartości najwyższej), a więc wszystkie ich działania, które mają na celu wsparcie rozwoju intelektualnego dziecka i wiążą się z jego nauką szkolną oraz pozaszkolną. Mniejszą liczbę punktów badani przyznali wychowaniu moralnemu i społecznemu (53% punktów przyznanych pierwszemu obszarowi), zaś za najmniej znaczące uznali oni zachowania pozostające poza trzema wyróżnionymi obszarami działań edukacyjnych rodziców (36%).

Kolejny profil (wykres nr 61) prezentuje wyniki uzyskane przez badanych rodziców dzieci uczęszczających do szkoły prowadzonej przez instytucję kościelną.



Wykres 61 Profil zaangażowania w różne obszary edukacji prezentująca sumę wyników uzyskanych przez wszystkich badanych rodziców uczniów szkoły katolickiej\*.



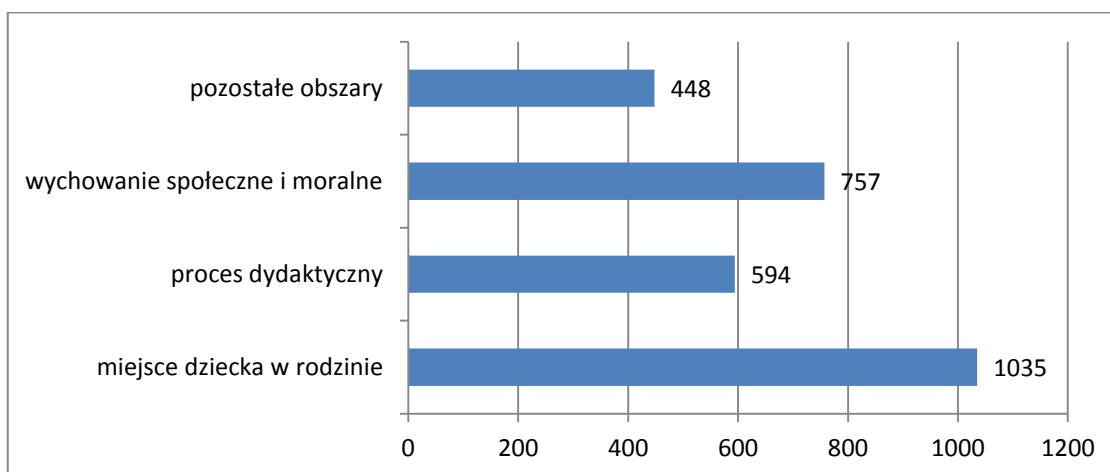
\* poszczególne liczby oznaczają sumę punktów przyznanych danemu obszarowi przez wszystkich badanych rodziców w placówce

Również w tym przypadku wyraźnie widoczne jest, iż badani za najważniejsze w swojej ocenie uznali zapewnienie dziecku należnego mu miejsca w rodzinie. Podobnie jak w poprzedniej grupie, również i tutaj obszar ten przeważa nad kolejnym wskazanym przez badanych, którym jest zaangażowanie rodziców w proces dydaktyczny dzieci (ponad 70% wartości najwyższej). Nieco mniejszą liczbę punktów badani przyznali trzeciemu obszarowi podejmowanych przezeń działań edukacyjnych, a więc wychowaniu moralnemu i społecznemu (ponad 60%), zaś za najmniej znaczące uznali oni zachowania pozostające poza trzema wyróżnionymi obszarami działań edukacyjnych rodziców (niecałe 40%).

Można więc uznać, iż postawy badanych w obu szkołach zarysowują się bardzo podobnie i wskazują na znaczną różnicę pomiędzy poszczególnymi obszarami działań edukacyjnych badanych rodziców (pomiędzy pozycjami 1, 2 i 3, a 4.)

Nieco inaczej sytuacja wygląda w przypadku rodziców, których dzieci uczęszczają do szkoły rodzinnej (wykres nr 62).

Wykres 62 Profil zaangażowania w różne obszary edukacji prezentująca sumę wyników uzyskanych przez wszystkich badanych rodziców uczniów szkoły rodzinnej\*.



\* poszczególne liczby oznaczają sumę punktów przyznanych danemu obszarowi przez wszystkich badanych rodziców w placówce

Podobnie jak pozostałe grupy za najważniejsze w swojej rodzicielskiej praktyce edukacyjnej uznali oni działania w obszarze przyznawania dziecku należnego mu miejsca w rodzinie. Jednak na drugim miejscu (70% punktów przyznanych pierwszemu obszarowi) wskazują oni na znaczenie wychowania społecznego i moralnego. Dopiero na trzecim miejscu (niecałe 60% wartości najwyższej) badani rodzice uznają konieczność swego zaangażowania w proces dydaktyczny dziecka, zaś na końcu – podobnie jak w przypadku omówionych wcześniej grup badanych rodziców – znalazły się według badanych pozostałe obszary działań edukacyjnych (43% wartości najwyższej).

Należy zauważyć, że we wszystkich przypadkach wartość najwyższa stanowi mniej niż trzykrotność wartości najniższej, zaś dwa obszary o wartościach pośrednich są zbliżone do siebie i plasują mniej więcej w połowie przestrzeni pomiędzy wartością najwyższą i najniższą.

Tym co odróżnia grupę rodziców dzieci uczęszczających do szkoły rodzinnej od pozostałych badanych grup, jest przedkładanie wychowania moralnego i społecznego nad proces dydaktyczny dziecka.

\*\*\*

Podsumowując, w zakresie postawy wobec miejsca rodziców w edukacji dzieci większość badanych prezentuje cechy charakterystyczne dla typu *rodzica suflera*. Oznacza to, że zarówno swoimi opiniami, jak i działaniami wspierają dziecko w jego procesie edukacyjnym, przyznając dziecku, sobie i szkole odpowiednie w nim miejsce. Występują pewne różnice pomiędzy badanymi grupami, zarówno w kwestii poglądów, jak i działań w omawianym zakresie.

W odniesieniu do zdania badanych na temat miejsca szkoły i rodziny w edukacji dzieci, następuje swoista ciągłość pomiędzy badanymi placówkami. Część badanych szkoły publicznej uznaje bardzo dużą rolę szkoły w edukacji dzieci, podczas gdy część badanych szkoły katolickiej rolę tę umniejsza. Pomiedzy tymi grupami znajdują się rodzice uczniów szkoły rodzinnej. Różnice te mogą wiązać się z charakterem kontaktów z rodzicami utrzymywanych przez poszczególne szkoły. Swoiste przenikanie się domu i rodziny, o którym wspominają respondenci w szkole rodzinnej przekładać się może na prezentowane przez nich opinie, w których wyraża się prymat rodziny w procesie edukacyjnym z równoczesnym poszanowaniem roli szkoły. Jednocześnie słabsza więź między szkołą a rodzicami może powodować liczniejsze występowanie opinii, w których rodzice (w zależności od różnych innych czynników zewnętrznych) przekazują szkole większą odpowiedzialność za przebieg procesu edukacyjnego dziecka, bądź przyjmują ją na siebie.

W kwestii działań podejmowanych przez badanych, należy zauważyć, iż różnice pojawiają się pomiędzy szkołą rodzinną a pozostałymi placówkami. Respondenci w szkole rodzinnej większą wagę przykładają do obszaru wychowania społecznego i moralnego, aniżeli do przebiegu procesu dydaktycznego dziecka, podczas gdy w pozostałych placówkach kolejność ta jest odwrotna. Możliwe, iż sytuacja ta wiąże się ze specyfiką programu wychowawczego szkoły, opartego na przekonaniu, że praca wychowawcza przekłada się na wyniki dydaktyczne. Możliwe także, że do szkoły rodzinnej swoje dzieci zapisują ci rodzice, którzy mają takie właśnie przekonanie.

## ***ROZDZIAŁ IV Szkoła, udział rodziców w edukacji i środowisko wychowawcze tworzone przez rodzinę- wzajemne zależności***

Omówione w poprzednich rozdziałach zmienne szczegółowe wypełniają obszary obu badanych zmiennych głównych, jakimi są udział rodziców w procesie edukacyjnym dzieci oraz tworzone przez nich środowisko wychowawcze. Jako, że celem niniejszej pracy jest nie tylko opis występowania poszczególnych elementów wśród badanych, ale przede wszystkim określenie, czy istnieje między nimi zależność, konieczne jest ujęcie licznych zmiennych szczegółowych w mierzalną formułę zmiennych głównych. W tym celu posłużyłam się dwiema przywołanymi już wcześniej typologiami. Pierwsza klasyfikacja wyróżnia typy udziału badanych rodzin w edukacji, druga natomiast obejmuje typy tworzone przez rodziny środowisk wychowawczych. W niniejszym rozdziale znajduje się objaśnienie sposobu przyporządkowania omówionych wcześniej wyników do określonych typów, a także prezentacja rezultatów badań w odniesieniu do wspomnianych typologii.

### **4.1 Typy udziału rodziców w edukacji dzieci wyróżnione w oparciu o wyniki przeprowadzonych badań**

W celu ustalenia, który z opisanych wcześniej typów udziału w edukacji dzieci prezentują badane rodziny, zebrałam wyniki wszystkich, wyróżnionych w niniejszej pracy, składających się nań czynników. Drogą ankietową uzyskałam od badanych rodziców informacje dotyczące takich elementów, jak:

1. Udział w wyborze drogi edukacyjnej dziecka.
2. Udział w edukacji szkolnej dziecka.
3. Udział w edukacji domowej dziecka.
4. Udział w edukacji równoległej dziecka.

Korzystając natomiast z autorskich skal służących badaniu postaw, otrzymałam informacje dotyczące:

5. Postawy badanych wobec miejsca rodziców i szkoły w edukacji dziecka.

W każdym z wymienionych tutaj obszarów wyróżniono cechy charakterystyczne dla poszczególnych typów udziału rodziców w edukacji zgodnie z kluczem przedstawionym w załączniku nr 12. Klasyfikacja ta jest wymiernym wskaźnikiem opisu słownego każdego z wyróżnionych typów zaangażowania rodziców w edukację dzieci.

Słowny opis poszczególnych typów, w oparciu o zamieszczone w kluczu wskaźniki, wygląda następująco:

### Rodzic Reżyser

- Decyzję o wyborze szkoły oraz zajęć dodatkowych dla dziecka podejmuje matka dziecka, ojciec dziecka lub oboje rodzice wspólnie.
- Ze wskazaną częstotliwością występują następujące zachowania<sup>482</sup>: indywidualna rozmowa z nauczycielami dziecka na temat jego zachowania (abe), udział w spotkaniach dotyczących kierunku pracy szkoły, do której uczęszcza dziecko (abce), organizowanie uroczystości klasowych i szkolnych (abce), Indywidualna rozmowa z nauczycielami dziecka na temat jego osiągnięć w nauce (abe), pomoc dziecku w odrabianiu zadań domowych(a), poświęcanie czasu na dowożenie dziecka na dodatkowe zajęcia(ab), poświęcanie czasu na obecność z dzieckiem podczas dodatkowych zajęć(ab), poświęcanie czasu na dowożenie dziecka na dodatkowe spotkania, koncerty, egzaminy, zawody sportowe itp. wynikające z jego udziału w pozalekcyjnych i pozaszkolnych zajęciach (a), zapoznawanie się z wpisami w dzienniku wirtualnym, dzienniczku ucznia lub agendzie dziecka itp.(a), poświęcanie czasu w domu na towarzyszenie dziecku podczas nauki, ćwiczeń wynikających z realizacji zadań dodatkowych dziecka (trening sportowy, gra na instrumentach, gra w szachy, nauka języka itp.) (a,b).
- Kontakty rodzica z nauczycielem są to krótkie spotkania, podczas których nauczyciel odpowiada na pytania stawiane przez rodzica dotyczące osiągnięć w nauce i zachowania dziecka lub są to dłuższe spotkania przyjmujące formę swobodnej rozmowy, podczas której nauczyciel podaje szczegółowe informacje na temat osiągnięć w nauce i zachowania dziecka
- Podczas odrabiania lekcji, rodzic śledzi każdy ruch dziecka, a kiedy ono czegoś nie wie, podaje mu rozwiązanie. Zdarza się, że rodzicowi zależy na tym, by dziecko zawsze miało dobrze rozwiązane zadania domowe, dlatego pilnuje, by robiło wszystko dobrze, a kiedy nie potrafi lub nie ma czasu, odrabia lekcje za dziecko
- Nie stosuje się do wskazań nauczyciela.

---

<sup>482</sup> a – codziennie, b– raz w tygodniu, c- raz w miesiącu, d – raz w semestrze, e – kiedy nadarzy się okazja, f – nigdy.

- Stosuje zasadę nagradzania dziecka za każde osiągnięcie, stosuje kary, w tym również cielesne. Nie rozmawia z dzieckiem na temat jego zachowania, ale nagradza jego dobre zachowania, a złe karze lub też zaznajamia dziecko z nakazami i zakazami, do których powinno się stosować i konsekwentnie karze i nagradza wszystkie jego zachowania.
- Rodzic uważa, że cała odpowiedzialność za proces edukacyjny dziecka spoczywa na nim, marginalizując udział szkoły.
- Dla rodzica ważniejsze niż przyznanie dziecku należnego mu miejsca w rodzinie są pozostałe obszary edukacji, m.in. proces dydaktyczny, czy wychowanie moralne i społeczne.

### Rodzic Sufler

- Decyzję o wyborze szkoły oraz zajęć dodatkowych dla dziecka podejmują oboje rodzice wspólnie, czasem po konsultacji z dzieckiem.
- Ze wskazaną częstotliwością<sup>483</sup> występują następujące zachowania: indywidualna rozmowa z nauczycielami dziecka na temat jego zachowania (cde), udział w spotkaniach dotyczących kierunku pracy szkoły, do której uczęszcza dziecko (cde), organizowanie uroczystości klasowych i szkolnych (cde), indywidualna rozmowa z nauczycielami dziecka na temat jego osiągnięć w nauce (cde), pomoc dziecku w odrabianiu zadań domowych (abe), poświęcanie czasu na dowożenie dziecka na dodatkowe zajęcia (bcde), poświęcanie czasu na obecność z dzieckiem podczas dodatkowych zajęć (cde), poświęcanie czasu na dowożenie dziecka na dodatkowe spotkania, koncerty, egzaminy, zawody sportowe itp. wynikające z jego udziału w pozalekcyjnych i pozaszkolnych zajęciach (bc), zapoznawanie się z wpisami w dzienniku wirtualnym, dzienniczku ucznia lub agendzie dziecka itp.(ab), poświęcanie czasu w domu na towarzyszenie dziecku podczas nauki, ćwiczeń wynikających z realizacji zadań dodatkowych dziecka (trening sportowy, gra na instrumentach, gra w szachy, nauka języka itp.) (bce).
- Kontakty rodzica z nauczycielem to dłuższe spotkania przyjmujące formę swobodnej rozmowy, podczas której nauczyciel podaje szczegółowe informacje na temat osiągnięć w nauce i zachowania dziecka, zaś rodzic przekazuje krótkie informacje na temat swoich spostrzeżeń o zachowaniu w domu i osiągnięciach dziecka lub też są

---

<sup>483</sup> a – codziennie, b– raz w tygodniu, c- raz w miesiącu, d – raz w semestrze, e – kiedy nadarzy się okazja, f – nigdy.

to dłuższe spotkania przyjmujące formę swobodnej rozmowy, podczas której nauczyciel podaje szczegółowe informacje na temat osiągnięć w nauce i zachowania dziecka, zaś rodzic przekazuje krótkie informacje na temat swoich spostrzeżeń o zachowaniu w domu i osiągnięciach dziecka; rozmowy te kończą się wspólnymi ustaleniami dotyczącymi dalszej pracy z dzieckiem. Zdarza się, że są to krótkie wymiany zdań, podczas których nauczyciel podaje zdawkowe i ogólne informacje na temat osiągnięć w nauce i zachowania dziecka, zaś rodzic przekazuje krótkie informacje na temat swoich spostrzeżeń o zachowaniu i osiągnięciach dziecka.

- Rodzic pomaga dziecku, jedynie w tych zadaniach, których mimo podejmowanych prób, nie potrafi rozwiązać samodzielnie lub towarzyszy dziecku przy odrabianiu większości zadań, a zawsze kiedy ono potrzebuje pomocy, podaje mu wskazówki pomocne w rozwiązaniu.
- Rodzic zawsze stara się brać pod uwagę wskazania nauczyciela.
- Rodzice ustalają z dzieckiem konkretne zadania, za realizację których dziecko otrzymuje pozytywne wzmocnienie (pochwałę lub nagrodę), bądź też ustalają z dzieckiem konkretny system odnotowywania jego osiągnięć w danych obszarach w określonym czasie, po upływie którego podsumowuje postępy z dzieckiem.
- Rodzic uważa, że odpowiedzialność za proces edukacyjny dziecka spoczywa na nim, uwzględnia jednak dużą rolę szkoły w realizacji tego zadania.
- Dla rodzica ważniejsze niż pozostałe obszary edukacji jest przyznanie dziecku należnego mu miejsca w rodzinie oraz wychowanie moralne i społeczne.

### Rodzic Widz

- Decyzję o wyborze szkoły oraz zajęć dodatkowych dla dziecka podejmuje samo dziecko lub inna osoba.
- Ze wskazaną częstotliwością<sup>484</sup> występują następujące zachowania: indywidualna rozmowa z nauczycielami dziecka na temat jego zachowania (de), udział w spotkaniach dotyczących kierunku pracy szkoły, do której uczęszcza dziecko (ef), organizowanie uroczystości klasowych i szkolnych (e), indywidualna rozmowa z nauczycielami dziecka na temat jego osiągnięć w nauce (de), pomoc dziecku w odrabianiu zadań domowych (cde), poświęcanie czasu na dowożenie dziecka na dodatkowe zajęcia (def), poświęcanie czasu na obecność z dzieckiem podczas

---

<sup>484</sup> a – codziennie, b – raz w tygodniu, c – raz w miesiącu, d – raz w semestrze, e – kiedy nadarzy się okazja, f – nigdy.

• dodatkowych zajęć (ef), poświęcanie czasu na dowożenie dziecka na dodatkowe spotkania, koncerty, egzaminy, zawody sportowe itp. wynikające z jego udziału w pozalekcyjnych i pozaszkolnych zajęciach (def), zapoznawanie się z wpisami w dzienniku wirtualnym, dzienniczku ucznia lub agendzie dziecka itp. (cdef), poświęcanie czasu w domu na towarzyszenie dziecku podczas nauki, ćwiczeń wynikających z realizacji zadań dodatkowych dziecka (trening sportowy, gra na instrumentach, gra w szachy, nauka języka itp.) (def).

- Kontakty rodzica z nauczycielem, to krótkie wymiany zdań, podczas których nauczyciel podaje zdawkowe i ogólne informacje na temat osiągnięć w nauce i zachowania dziecka lub są to krótkie wymiany zdań, podczas których nauczyciel podaje zdawkowe i ogólne informacje na temat osiągnięć w nauce i zachowania dziecka, zaś rodzic przekazuje krótkie informacje na temat swoich spostrzeżeń o zachowaniu i osiągnięciach dziecka.
- Rodzic nie pomaga dziecku w odrabianiu lekcji, sprawdza jedynie, czy dziecko nie zapomniało o tym obowiązku.
- Zdarza się, że pomaga dziecku, jedynie w tych zadaniach, których mimo podejmowanych prób, nie potrafi ono rozwiązać samodzielnie.
- Czasem stosuje się do wybranych wskazań nauczyciela.
- Rodzic nie rozmawia z dzieckiem na temat jego zachowania, ale nagradza jego dobre zachowania, a złe karze.
- Rodzic uważa, że większość odpowiedzialności za proces edukacyjny dziecka spoczywa na szkole, umniejszając własną rolę w tym zakresie.
- Dla rodzica wszystkie obszary edukacji są przeciętnie istotne.

### Rodzic Ignorant

- Decyzję o wyborze szkoły oraz zajęć dodatkowych dziecka podejmuje samo dziecko lub inna osoba.
- Nie występują następujące zachowania: indywidualna rozmowa z nauczycielami dziecka na temat jego zachowania, udział w spotkaniach dotyczących kierunku pracy szkoły, do której uczęszcza dziecko, organizowanie uroczystości klasowych i szkolnych, indywidualna rozmowa z nauczycielami dziecka na temat jego osiągnięć w nauce, pomoc dziecku w odrabianiu zadań domowych (chyba że w wyjątkowych sytuacjach, gdy zdarzy się taka konieczność), poświęcanie czasu na dowożenie



dziecka na dodatkowe zajęcia, poświęcanie czasu na obecność z dzieckiem podczas dodatkowych zajęć, poświęcanie czasu na dowożenie dziecka na dodatkowe spotkania, koncerty, egzaminy, zawody sportowe itp. wynikające z jego udziału w pozalekcyjnych i pozaszkolnych zajęciach, zapoznawanie się z wpisami w dzienniku wirtualnym, dzienniczku ucznia lub agendzie dziecka itp., poświęcanie czasu w domu na towarzyszenie dziecku podczas nauki, ćwiczeń wynikających z realizacji zadań dodatkowych dziecka (trening sportowy, gra na instrumentach, gra w szachy, nauka języka itp.).

- Kontakty z nauczycielami, jeśli w ogóle istnieją, są to krótkie spotkania, podczas których nauczyciel odpowiada na pytania stawiane przez rodzica dotyczące osiągnięć w nauce i zachowania dziecka lub są to krótkie wymiany zdań, podczas których nauczyciel podaje zdawkowe i ogólne informacje na temat osiągnięć w nauce i zachowania dziecka.
- Rodzic nie interesuje się zadaniami domowymi dziecka, powinno jego zdaniem od początku uczyć się samodzielności.
- Rodzic nie stosuje się do wskazań nauczyciela.
- Zdarza się, że rodzic stosuje kary, w tym również cielesne lub nie stosuje żadnych metod motywowania, gdyż jego zdaniem dziecko samo powinno chcieć pracować.
- Rodzic uważa, że cała odpowiedzialność za proces edukacyjny dziecka spoczywa na szkole.
- Dla rodzica ważniejsze są inne obszary życia niż przyznanie dziecku należnego mu miejsca w rodzinie, jego proces dydaktyczny, czy wychowanie moralne i społeczne.

Przyporządkowanie liczbowych punktów za każdą odpowiedź przynależną do odpowiadającego jej typu rodzica, pozwala na porównanie stopnia nasilenia występowania cech charakterystycznych dla poszczególnych typów każdego z badanych rodziców. Wszystkie odpowiedzi badanych zsumowano i porównano. W oparciu o osiągnięty wynik określono wiodący typ udziału rodziców w edukacji dziecka dla każdej badanej rodziny.

## 4.2 Typy środowisk wychowawczych tworzonych przez rodziców wyróżnione w oparciu o wyniki badań

Podobnie jak w przypadku typów udziału badanych rodziców w edukacji ich dzieci, również na rodzaje tworzonych przez badanych rodzinnych środowisk wychowawczych składa się wiele czynników określonych na podstawie wyników badań kwestionariuszowych. Zawierają się w nich:

1. Komunikacja małżeńska
2. Styl wychowania
3. Poczucie funkcjonalności w rodzinie
4. Domowe obowiązki
5. Czas spędzany wspólnie
6. Tworzenie sytuacji sprzyjających się refleksji nad życiem
7. Aktywność kulturalna.

W celu połączenia ich wszystkich w całości obrazu głównej zmiennej, dokonałam przełożenia owych wyników na poszczególne typy, stosując metodę punktową. Szczegółowe kryteria przydziału punktów dla odpowiednich typów zawiera załącznik nr 13. Podział ten jest liczbowym wskaźnikiem opisu słownego wyrażonego dla każdego z wyróżnionych typów tworzonych przez rodzinę środowisk wychowawczych. Są to następująco:

### Rodzina Super Glue

- Relacje między małżonkami są nierówne, małżonkowie prezentują wysoki poziom zaangażowania, przy jednocześnie niższym wsparciu niż deprecjacji.
- Rodzice prezentują wobec dziecka autokratyczny styl wychowania.
- W rodzinie ważne są przypisane członkom role rodzinne. Rodzina wykazuje niski poziom spójności, akceptacji i wzajemnego zrozumienia oraz wysoki poziom radzenia sobie z trudnościami.
- Ze wskazaną częstotliwością<sup>485</sup> występują następujące zachowania: rozmowa z dzieckiem na temat jego osiągnięć w nauce (a), rozmowa z dzieckiem na temat jego zachowania (a), rozmowa z dzieckiem na temat jego zainteresowań i postępów w zakresie zajęć dodatkowych(a), wspólna lektura prasy (a), wspólna lektura książek (a), wspólne oglądanie programów telewizyjnych (a), wspólne słuchanie radia (a),

---

<sup>485</sup> a – codziennie, b – raz w tygodniu, c – raz w miesiącu, d – raz w semestrze/roku, e – kiedy nadarzy się okazja, f – nigdy.

wspólne wyjścia do teatru (ab), wspólne wyjścia na koncerty muzyki popularnej (ab), wspólne wyjścia na koncerty muzyki poważnej (ab), wspólne wyjścia do kina (ab), wspólny udział w festynach (abc), wspólny udział w spotkaniach kulturalnych (abc), rodzice wyrażają przy dzieciach swoje poglądy na tematy związane z dobrym i złym postępowaniem, religią, filozofią, światopoglądem i polityką. Często i regularnie rozmawiają z dziećmi na te tematy.

- Dziecko ma wiele różnych obowiązków, które wykonuje nawet kilka razy dziennie. Obowiązki te nakładane są przez rodziców. Jeśli dziecko wykonuje obowiązki domowe, otrzymuje za to dużą nagrodę (bardzo wartościowa rzecz, wyjazd wakacyjny itp.). Jeśli dziecko nie wykonuje swoich obowiązków domowych, otrzymuje karę (np. kara cielesna, zakaz spotkań z rówieśnikami, „szlaban” itp.)
- Czas poświęcany wyłącznie dziecku, to więcej niż kilka godzin dziennie, przeznaczony jest głównie na sprawy związane z procesem dydaktycznym (odrabianie lekcji, nauka, czytanie, rozwiązywanie łamigłówek).

### Rodzina Trampolina

- Relacje między małżonkami są równe, podobnie postrzegają oni komunikację między sobą, prezentują postawę zaangażowania i wsparcia partnera, przy jednocześnie niskim poziomie deprecjacji
- Rodzice prezentują wobec dziecka demokratyczny styl wychowania, lub styl liberalny kochający przy jednocześnie wysokim wyniku dla stylu demokratycznego
- Rodzina wykazuje wysoki poziom spójności, akceptacji, wzajemnego zrozumienia oraz radzenia sobie z trudnościami rodzinnymi, przy jednocześnie niskim poziomie występowania ról rodzinnych oraz dezintegracji.
- Ze wskazaną częstotliwością<sup>486</sup> występują następujące zachowania: rozmowa z dzieckiem na temat jego osiągnięć w nauce (abc), rozmowa z dzieckiem na temat jego zachowania (ab), rozmowa z dzieckiem na temat jego zainteresowań i postępów w zakresie zajęć dodatkowych(abc), wspólna lektura prasy (b), wspólna lektura książek (ab), wspólne oglądanie programów telewizyjnych (bcf), wspólne słuchanie radia (abc), wspólne wyjścia do teatru (cd), wspólne wyjścia na koncerty muzyki popularnej (cd), wspólne wyjścia na koncerty muzyki poważnej (cd), wspólne wyjścia

---

<sup>486</sup> a – codziennie, b– raz w tygodniu, c- raz w miesiącu, d – raz w semestrze/roku, e – kiedy nadarzy się okazja, f – nigdy.

do kina (dc), wspólny udział w festynach (de), wspólny udział w spotkaniach kulturalnych (de).

- Rodzice wyrażają przy dzieciach swoje poglądy na tematy związane z dobrym i złym postępowaniem, religią, filozofią, światopoglądem i polityką. Często i regularnie, bądź przy nadarzającej się okazji rozmawiają z dziećmi na te tematy.
- Dziecko ma kilka obowiązków, które wykonuje codziennie lub raz w tygodniu. Obowiązki ustalane są przez oboje rodziców wspólnie z dzieckiem. Jeśli dziecko wykonuje swoje obowiązki domowe, otrzymuje za to małą nagrodę (pochwała, wspólne wyjście, zabawa, kieszonkowe itp.). Jeśli dziecko nie wykonuje swoich obowiązków domowych otrzymuje niewielką karę (np. utrata możliwości zabawy, brak kieszonkowego itp.). Rodzic zawsze weryfikuje stan wykonywania przez dziecko jego obowiązków wspólnie z dzieckiem i go omawiamy.
- Rodzice poświęcają od jednej do kilku godzin dziennie wyłącznie dziecku. Wspólny czas obejmuje wiele różnorodnych czynności (więcej niż 5).

### Rodzina Huśtawka

- Relacje między małżonkami są różne, różnie postrzegają oni komunikację między sobą lub prezentują postawę deprecjacji partnera.
- Rodzice prezentują wobec dziecka różne style wychowania (uzyskali niską wartość rozstępu pomiędzy wynikami dla poszczególnych stylów).
- W rodzinie zarówno pozytywne, jak i negatywne czynniki składające się na „Profil rodziny” występują z podobnym nasileniem.
- Ze wskazaną częstotliwością<sup>487</sup> występują następujące zachowania: rozmowa z dzieckiem na temat jego osiągnięć w nauce (bcde), rozmowa z dzieckiem na temat jego zachowania (cde), rozmowa z dzieckiem na temat jego zainteresowań i postępów w zakresie zajęć dodatkowych(cde), wspólna lektura prasy (cde), wspólna lektura książek (cde), wspólne oglądanie programów telewizyjnych (de), wspólne słuchanie radia (de), wspólne wyjścia do teatru (e), wspólne wyjścia na koncerty muzyki popularnej (e), wspólne wyjścia na koncerty muzyki poważnej (de), wspólne wyjścia do kina (de), wspólny udział w festynach (de), wspólny udział w spotkaniach kulturalnych (de).

---

<sup>487</sup> a – codziennie, b– raz w tygodniu, c- raz w miesiącu, d – raz w semestrze/roku, e – kiedy nadarzy się okazja, f – nigdy.

- Rodzice nie wyrażają lub wyrażają rzadko czasem wyrażają przy dzieciach swoje poglądy na tematy związane z dobrym i złym postępowaniem, religią, filozofią, światopoglądem i polityką. Bardzo rzadko lub tylko przy nadarzającej się okazji rozmawiają z dziećmi na te tematy.
- Jeżeli dziecko ma obowiązki domowe, to wykonuje je nawet rzadziej niż raz w tygodniu. Obowiązki te ustalają rodzice. Nie istnieje stały sposób, w jaki sprawdzają oni, czy dziecko wykonuje swoje obowiązki. Jeśli dziecko wykonuje swoje obowiązki domowe, otrzymuje za to małą nagrodę (pochwała, wspólne wyjście, zabawa, kieszonkowe itp.). Jeśli dziecko nie wykonuje swoich obowiązków domowych otrzymuje niewielką karę (np. utrata możliwości zabawy, brak kieszonkowego itp.)
- Rodzice poświęcają wyłącznie dziecku ok. godziny dziennie, ich wspólne zajęcia są mało urozmaicone (mniej niż 5 różnych czynności).

#### Rodzina Widmo

- Relacje między rodzicami są osłabione, oboje prezentują postawę deprecjacji partnera.
- Rodzice prezentują wobec dziecka liberalny niekochający styl wychowania.
- W rodzinie występuje wysoki poziom dezintegracji, brak umiejętności pokonywania trudności rodzinnych, członkowie rodziny przypisane mają role rodzinne. Jednocześnie niski jest poziom spójności, akceptacji i wzajemnego zrozumienia.
- Bardzo sporadycznie lub wcale nie występują następujące zachowania: rozmowa z dzieckiem na temat jego osiągnięć w nauce, rozmowa z dzieckiem na temat jego zachowania, rozmowa z dzieckiem na temat jego zainteresowań i postępów w zakresie zajęć dodatkowych, wspólna lektura prasy, wspólna lektura książek, wspólne oglądanie programów telewizyjnych, wspólne słuchanie radia, wspólne wyjścia do teatru, wspólne wyjścia na koncerty muzyki popularnej, wspólne wyjścia na koncerty muzyki poważnej, wspólne wyjścia do kina, wspólny udział w festynach, wspólny udział w spotkaniach kulturalnych.
- Rodzice nie wyrażają przy dzieciach swoich poglądów na tematy związane z dobrym i złym postępowaniem, religią, filozofią, światopoglądem ani polityką. Nigdy nie rozmawiają również z dziećmi na te tematy.
- Dziecko nie ma obowiązków domowych, bądź też ma wiele różnych obowiązków, które musi wykonywać nawet kilka razy dziennie. O obowiązkach tych decydują

rodzice lub samo dziecko. Jeśli dziecko nie wykonuje swoich obowiązków domowych otrzymuje niewielką karę. Zazwyczaj rodzice w żaden sposób nie sprawdzają, czy dziecko wykonuje swoje obowiązki

- Rodzice nie poświęcają swojego czasu dziecku bądź jest to kilka do kilkunastu minut dziennie. Jeśli już wykonują razem jakieś czynności, to jest ich bardzo niewiele (mniej niż 3 różne).

Również i w tym przypadku odpowiedzi badanych zsumowano i porównano, a otrzymany wynik pozwolił określić wiodący typ udziału rodziców w edukacji dziecka dla każdej badanej rodziny. Szczególnym przypadkiem jest przyporządkowanie do typu *rodzina huśtawka*, z uwagi na fakt, iż sytuacja ta dotyczy nie tylko rodziny, w których jeden z rodziców prezentuje postawę wewnątrznie niejednorodną, ale także tych, w których rodzice różnią się między sobą w dominujących typach.

### **4.3 Jakość środowiska wychowawczego tworzonego przez badanych rodziców, ich udział w procesie edukacyjnym dziecka a typ szkoły, do której uczęszcza – wzajemne zależności.**

#### ***4.3.1 Typy uczestnictwa rodziców w edukacji a rodzaj szkoły, do której uczęszcza dziecko.***

Omówione wcześniej wyniki badań dotyczące charakteru uczestnictwa rodziców w procesie edukacyjnym dzieci, wykazały w zakresie poszczególnych czynników różnice pomiędzy badanymi grupami. Różnice te są widoczne w obrazie ogólnym rodziny, wyrażonym w wyróżnionych wcześniej typach. Wyniki zbiorcze dla każdej z badanych placówek prezentuje poniższa tabela nr 10.

Tabela 10 Wzory udziału rodziców w edukacji dzieci a typ szkoły, do której uczęszcza dziecko.

	RODZIC REŻYSER	RODZIC SUFLER	RODZIC WIDZ	RODZIC IGNORANT	SUMA
Szkoła rodzinna	5	14	4	9	32
Szkoła katolicka	14	9	13	7	43
Szkoła publiczna	6	11	14	8	39
<b>SUMA</b>	<b>25</b>	<b>34</b>	<b>31</b>	<b>24</b>	<b>114<sup>488</sup></b>

Wyniki uwidaczniają, że w szkole rodzinnej najczęściej spotkać możemy *rodzica suflera*, w szkole katolickiej – *rodzica reżysera* oraz *rodzica widza*. Szkoła publiczna natomiast znajduje się pomiędzy tymi placówkami - najczęściej występujące w niej typy to *rodzic widz* oraz *rodzic sufler*.

Aby stwierdzić, czy zauważalne różnice pomiędzy badanymi grupami w zakresie typu udziału rodziców w edukacji ich dzieci są statystycznie istotne, zastosowałam test statystyczny Chi-kwadrat dla tablicy wielopolowej, Poziom ufności określiłam jako 0,05. Dla 6 stopni swobody wartość krytyczna wynosi 12,592, zaś w badanym przypadku przyjęła ona wartość 11, 817. Taki wynik wskazuje na to, iż związek pomiędzy każdym z wyróżnionych trzech rodzajów szkoły a typem udziału rodziców w edukacji dzieci nie jest znaczący.

Wynik taki wydaje się być uzasadniony wobec faktu, iż nie występują znaczące różnice pomiędzy wszystkimi placówkami w zakresie charakteru współpracy z rodziną. Szkołą, która odróżnia się od pozostałych stosowanymi metodami angażowania rodziców w edukację, jest placówka rodzinna. Pojawia się zatem pytanie, czy istnieje statystyczny związek pomiędzy uczęszczaniem dzieci do tego właśnie typu placówki, a udziałem rodziców w edukacji. W celu sprawdzenia owej zależności, stworzyłam tabelę ośmiopolową nr 11.

<sup>488</sup>Liczba ta jest wyższa aniżeli liczba badanych rodzin. Różnica ta wynika z faktu, iż w niektórych badanych rodzinach zaobserwowano różne wzory udziału w edukacji dziecka prezentowane przez oboje rodziców.

Tabela 11 Wzory udziału rodziców w edukacji dzieci w szkole rodzinnej na tle pozostałych grup badanych.

	RODZIC REŻYSER	RODZIC SUFLER	RODZIC WIDZ	RODZIC IGNORANT	SUMA
Szkoła rodzinna	5	14	4	9	32
Pozostałe placówki	20	20	27	15	82
<b>SUMA</b>	<b>25</b>	<b>34</b>	<b>31</b>	<b>24</b>	<b>114<sup>489</sup></b>

Zastosowanie testu Chi-kwadrat pozwoliło ustalić wartości dla powyższego zestawienia danych na poziomie 8,288, podczas gdy wartość krytyczna dla 3 stopni swobody wynosi 7,815. Zatem różnice w prezentowanych przez badanych rodziców typach ich udziału w edukacji dzieci występujące pomiędzy grupą rodzin uczniów szkoły rodzinnej a badanymi w pozostałych placówkach są statystycznie istotne.

Powyższe wyniki pozwalają więc uznać, iż **charakter uczestnictwa rodziców w procesie edukacyjnym dziecka jest zależny** nie tyle od rodzaju szkoły, do której uczęszczają dzieci, co **od poziomu i form angażowania rodziców w edukację stosowanych przez placówkę.** To na szkole bowiem spoczywa w dużej mierze odpowiedzialność za kształt i poziom zaangażowania rodziców w proces edukacyjny. Jeśli rodzice wykazują zainteresowanie i predyspozycje do uczestnictwa na poziomie *rodzica suflera*, jednak szkoła nie stwarza ku temu sprzyjających warunków, realizacja ich chęci jest bardzo utrudniona. Jednocześnie, jeśli nawet rodzice początkowo prezentują któryś z mniej sprzyjających rozwojowi wzór uczestnictwa w edukacji dzieci, a szkoła zaproponuje im inne rozwiązania, charakter udziału rodziców w procesie edukacyjnym może ulec zmianie. Fakt, że w każdej placówce wśród badanych wystąpiły wszystkie cztery typy uczestnictwa w edukacji dzieci, pokazuje jednak, iż stan ten zależy nie tylko od działań szkoły, ale również od woli rodziców. Zaprezentowany przeze mnie kierunek wykazanej korelacji ma swoje potwierdzenie w badaniach jakościowych, których analizę zawarłam w dalszej części pracy.

#### 4.3.2 Typy środowisk wychowawczych tworzonych przez badanych rodziców, a rodzaj szkoły, do której uczęszcza dziecko

Podobnie jak w przypadku wzorów udziału rodziców w edukacji dzieci, również ogólne typy tworzonych przez nich środowisk wychowawczych odzwierciedlają składające się nań poszczególne elementy. Obrazują one różnice występujące pomiędzy badanymi

<sup>489</sup>Liczba ta jest wyższa aniżeli liczba badanych rodzin. Różnica ta wynika z faktu, iż w niektórych badanych rodzinach zaobserwowano różne wzory udziału w edukacji dziecka prezentowane przez oboje rodziców.



w obrębie omówionych wcześniej zmiennych szczegółowych. Występowanie poszczególnych typów rodzin wśród badanych w różnych grupach przedstawia zamieszczona poniżej tabela nr 12.

Tabela 12 Typy tworzonych środowisk wychowawczych a rodzaj szkoły, do której uczęszcza dziecko.

	RODZINA SUPER GLUE	RODZINA TRAMPOLINA	RODZINA HUŚTAWKA	RODZINA WIDMO	Suma
Szkoła rodzinna	9	12	7	3	31
Szkoła katolicka	8	2	18	10	38
Szkoła publiczna	2	12	14	5	33
<b>suma</b>	<b>19</b>	<b>26</b>	<b>39</b>	<b>18</b>	<b>102</b>

Zamieszczone powyżej dane liczbowe ukazują, iż środowiskiem wychowawczym najczęściej występującym wśród badanych w szkole rodzinnej jest *rodzina trampolina*. Wśród pozostałych grup badanych najczęściej odnotowano *rodzinę huśtawkę*. Natomiast do najrzadziej występujących należą w pierwszej grupie badanej *rodzina widmo*, w drugiej *rodzina trampolina*, zaś w grupie trzeciej – *rodzina super glue*.

W celu sprawdzenia, czy różnice te są istotne statystycznie, a więc czy typ tworzonego przez rodzinę środowiska wychowawczego ma związek z rodzajem szkoły, do której uczęszcza dziecko, zastosowano test niezależności Chi-kwadrat. Otrzymano wynik  $\chi^2 = 19,677$ , podczas gdy wartość krytyczna dla  $df=6$  wynosi 12,592. Oznacza to zatem, iż typ środowiska wychowawczego tworzonego przez rodziny wiąże się z rodzajem szkoły, do której uczęszcza dziecko.

Jako że analiza danych w zakresie uczestnictwa rodziców w edukacji dzieci wykazała istotne różnice pomiędzy szkołą rodzinną a pozostałymi placówkami, należy sprawdzić również, czy różnice takie występują w obszarze tworzonych przez badanych środowisk wychowawczych. W tym celu dane zamieszczone zostały w tabeli ośmiopolowej nr 13.

Tabela 13 Typy tworzonych środowisk wychowawczych w szkole rodzinnej i pozostałymi placówkami.

	RODZINA SUPER GLUE	RODZINA TRAMPOLINA	RODZINA HUŚTAWKA	RODZINA WIDMO	Suma
Szkoła rodzinna	9	12	7	3	31
Pozostałe placówki	10	14	32	15	71
<b>Suma</b>	<b>19</b>	<b>26</b>	<b>39</b>	<b>18</b>	<b>102</b>

Wartość  $\chi^2$  dla powyższych danych wynosi 10,099, zaś wartość krytyczna dla 3 stopni swobody jest równa 7,815. Wynik ten oznacza, iż zależność pomiędzy zmiennymi jest statystycznie istotna. Można zatem stwierdzić, że istotnie statystycznie są różnice w tworzonych środowiskach wychowawczych występujące pomiędzy badanymi w szkole rodzinnej a pozostałymi badanymi.

A zatem **uczęszczenie dziecka do szkoły realizującej określony rodzaj współpracy z rodzicami koreluje z tym, jakie środowisko wychowawcze tworzą jego rodzice.** Zauważyć można tu dużo częstsze występowanie typu *rodziny trampoliny* i *super glue* oraz dużo rzadsze – *rodziny widmo* i *huśtawki* wśród badanych w szkole rodzinnej. Sugeruje to z jednej strony, że środowiska wychowawcze tworzone przez rodziców uczniów tej placówki częściej opierają się na zbyt silnych związkach międzypokoleniowych, z drugiej jednak również częściej niż w pozostałych placówkach sprzyjają rozwojowi dziecka. Ponadto, można postawić tezę, iż **poziom i formy angażowania rodziców w edukację realizowane przez szkołę wpływają na typy tworzonych przez rodziców środowisk wychowawczych.** W sytuacji, gdy przed pójściem dziecka do szkoły rodzice tworzą dany (mniej pożądany) typ środowiska wychowawczego, mniejsze są szanse na jego zmianę, jeśli szkoła nie stwarza ku temu sprzyjających warunków. Jednocześnie, jeśli nawet rodzice początkowo prezentują któryś z mniej sprzyjających rozwojowi typów środowiska wychowawczego, a szkoła zaproponuje im inne rozwiązania, może on ulec zmianie. Zaprezentowany przeze mnie kierunek wykazanej korelacji ma swoje potwierdzenie w badaniach jakościowych, których analizę zawarłam w dalszej części pracy. Fakt, że w każdej placówce wśród badanych wystąpiły wszystkie cztery typy środowisk wychowawczych, pokazuje jednak, iż obszar ten zależy w dużej mierze od woli rodziców.

#### 4.3.3 Uczestnictwo rodziców w procesie edukacyjnym dzieci a jakość tworzonego przez nich środowiska wychowawczego

Przedstawione powyżej wyniki ukazują, iż to, w jakiej szkole uczy się dziecko badanych rodziców wiąże się z tym, w jaki sposób kształtują oni swój własny udział w jego edukacji, a także z tym, jakie środowisko wychowawcze tworzą. Można zatem podejrzewać, iż pomiędzy tymi obszarami również zachodzi pewna zależność. W celu weryfikacji owej hipotezy uzyskane dane zamieściłam w tabeli wielopolowej nr 14.

Tabela 14 Typ udziału badanych rodziców w edukacji ich dzieci a rodzaj tworzonego przez nich środowiska wychowawczego.

	RODZINA SUPER GLUE (A)	RODZINA TRAMPOLINA (B)	RODZINA HUŚTAWKA (C)	RODZINA WIDMO (D)	SUMA
RODZIC REŻYSER (A)	9	6	6	6	27
RODZIC SUFLER (B)	7	14	7	4	32
RODZIC WIDZ (C)	5	7	18	5	33
RODZIC IGNORANT (D)	4	8	2	8	22
SUMA	25	33	33	23	114

Wyróżnione w tabeli liczby układają się po przekątnej, co oznacza, że im większe zaangażowanie w proces edukacyjny dzieci prezentują badani rodzice, tym bardziej zagęszczone środowisko wychowawcze tworzą. Nie jest to jednak jednoznaczne z tym, że jest to środowisko bardziej sprzyjające rozwojowi dziecka. Rodzice o charakterze reżysera najczęściej tworzą środowisko rodziny typu *super glue*. Rodzice typu *sufler* najczęściej stanowią rodzinę typu *trampolina*. Dla rodziców o cechach *widza* najczęstszym środowiskiem wychowawczym stwarzanym dzieciom jest rodzina typu *huśtawka*. Wyjątek stanowi rodzic w typie *ignoranta*. Najczęściej pojawia się on w rodzinie tworzącej środowisko *widmo*, ale podobnie często w rodzinie typu *trampolina*.

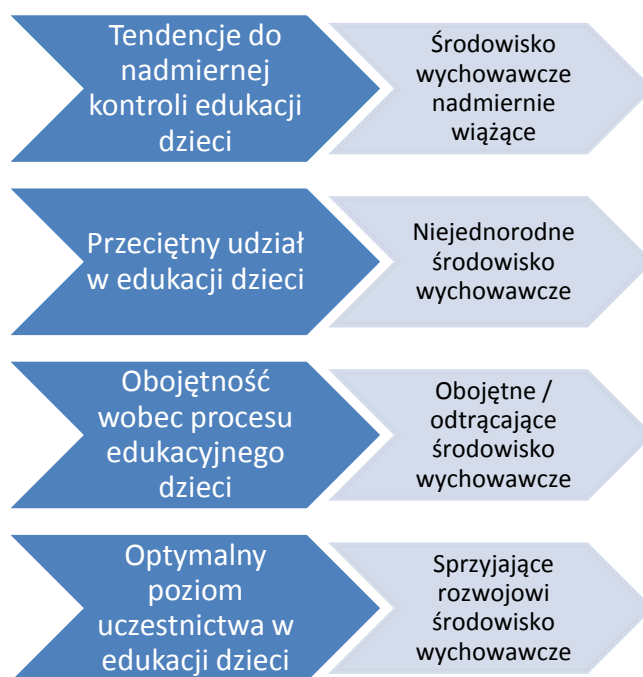
Czy wskazane zależności są statystycznie istotne? Dla zestawionych powyżej danych wartość  $\chi^2$  wynosi 23,567, natomiast wartość krytyczna dla  $df=9$  wynosi 16,919. Zatem wartość obserwowana jest wyższa od oczekiwanej, co oznacza, iż pomiędzy zmiennymi

zachodzi korelacja. Można więc stwierdzić, iż z 95-procentowym prawdopodobieństwem typ udziału rodziców w edukacji ich dzieci wiąże się z charakterem tworzonego przez nich środowiska wychowawczego.

\*\*\*

Analiza powyższych danych prowadzi do konkluzji, iż rodzice przejawiający najbardziej sprzyjający rozwojowi dziecka typ udziału w jego edukacji jednocześnie tworzą najbardziej sprzyjające mu środowisko wychowawcze. Rodzice wykazujący tendencje do nadmiernego kontrolowania edukacji dzieci tworzą środowisko nadmiernie wiążące. Ci rodzice, którzy wykazują się przeciętnym udziałem w procesie edukacyjnym dzieci, częściej tworzą przeciętne – niejednorodne środowisko wychowawcze. W przypadku rodziców zupełnie obojętnych wobec przebiegu procesu edukacyjnego dzieci często stanowią oni również obojętne wobec nich środowisko wychowawcze. W badanej grupie wystąpiły również licznie przypadki tworzenia środowiska sprzyjającego rozwojowi dziecka. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być fakt przyznania dziecku bardzo dużej autonomii wynikający z indywidualnego poziomu rozwoju i funkcjonowania dziecka i rodziny, bądź innych zewnętrznych uwarunkowań, których nie wzięłam pod uwagę podczas planowania badań.

Schemat 5 Uczestnictwo rodziców w procesie edukacyjnym dzieci a tworzone przez nich środowisko wychowawcze



Jednoznaczne ustalenie kierunku ukazanej zależności wydaje się być bardzo trudne ze względu na wielość czynników składających się na kształt wartości obu zmiennych. Jednakże ze względu na fakt, iż udział rodziców w procesie edukacyjnym dzieci warunkowany jest nie tylko poprzez postawę rodziców, ale również przez warunki stwarzane przez szkołę, należy uznać, iż to właśnie on w pewnym stopniu wpływa na charakter tworzonego przez badanych środowiska wychowawczego. Taki kierunek omawianej zależności potwierdzają wyniki badań jakościowych, zamieszczone w dalszej części pracy.

Statystyczna istotność wspomnianych związków stanowi podstawę twierdzenia, iż poprzez kształtowanie odpowiedniego typu udziału rodziców w edukacji dziecka możliwy jest wpływ na tworzenie przez nich najbardziej optymalnego środowiska wychowawczego.

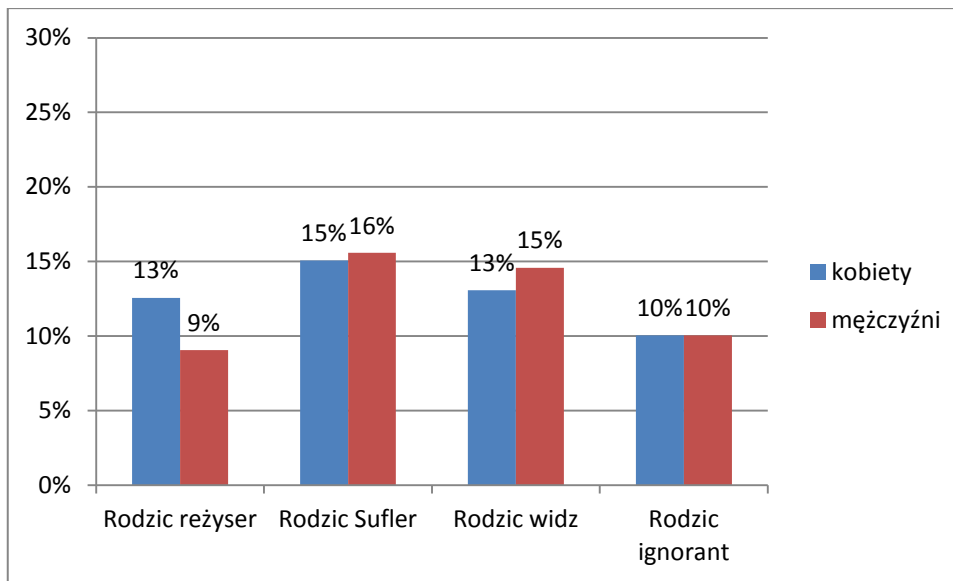
#### **4.4 Zależności pomiędzy ogólnymi cechami badanych a ich uczestnictwem w procesie edukacyjnym dzieci oraz tworzonym przez nich środowiskiem wychowawczym**

Zamieszczona powyżej analiza wykazała zależności pomiędzy rodzajem szkoły, do której uczęszczają dzieci badanych, a prezentowanym przez nich typem uczestnictwa w edukacji, a także tworzonym przez nich środowiskiem wychowawczym. Należy również przeanalizować czy i w jaki sposób, zmienne te korelują z wyróżnionymi wcześniej cechami charakteryzującymi badanych, takimi jak płeć, wiek, poziom wykształcenia, zatrudnienie oraz liczba dzieci w rodzinie.

##### ***4.4.1 Typy udziału rodziców w edukacji ich dzieci a poszczególne zmienne uboczne***

Pierwszą zmienną uboczną, która wydawała się znacząca była płeć badanych. Udział kobiet i mężczyzn wśród rodziców prezentujących poszczególne typy uczestnictwa w edukacji dzieci przedstawia wykres nr 63.

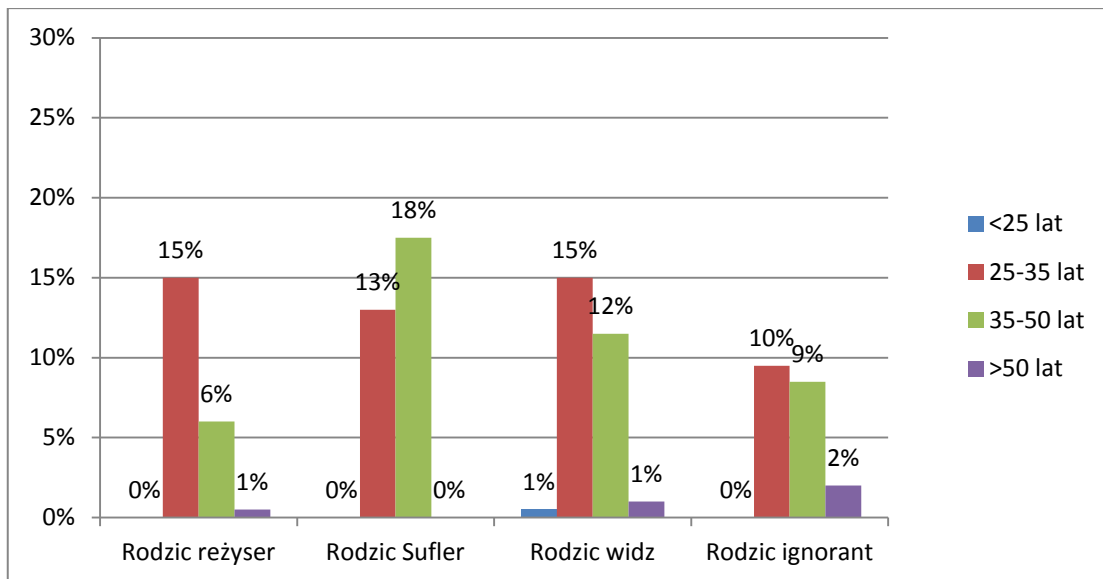
Wykres 63 Płeć badanych a prezentowane przez nich typy udziału w edukacji dzieci.



Wyróżnione cztery typy udziału rodziców w edukacji ich dzieci rozkładają się mniej więcej równomiernie pomiędzy badane kobiety i mężczyzn. Najwyraźniejszą różnicę dostrzec można w wypadku rodziców prezentujących typ udziału w edukacji *reżyser*, który nieco częściej prezentują badane kobiety niż mężczyźni. Dla sprawdzenia, czy różnice te są statystycznie istotne obliczyłam wartość Chi-kwadrat, która wyniosła 1,366. Wartość krytyczna dla 3 stopni swobody wynosi 7,815, a zatem należy stwierdzić, iż nie istnieje statystycznie istotny związek pomiędzy płcią a udziałem w edukacji dzieci.

Nieco inną sytuację zaobserwować można w przypadku związku pomiędzy wiekiem badanych a ich udziałem w edukacji dzieci (wykres nr 64).

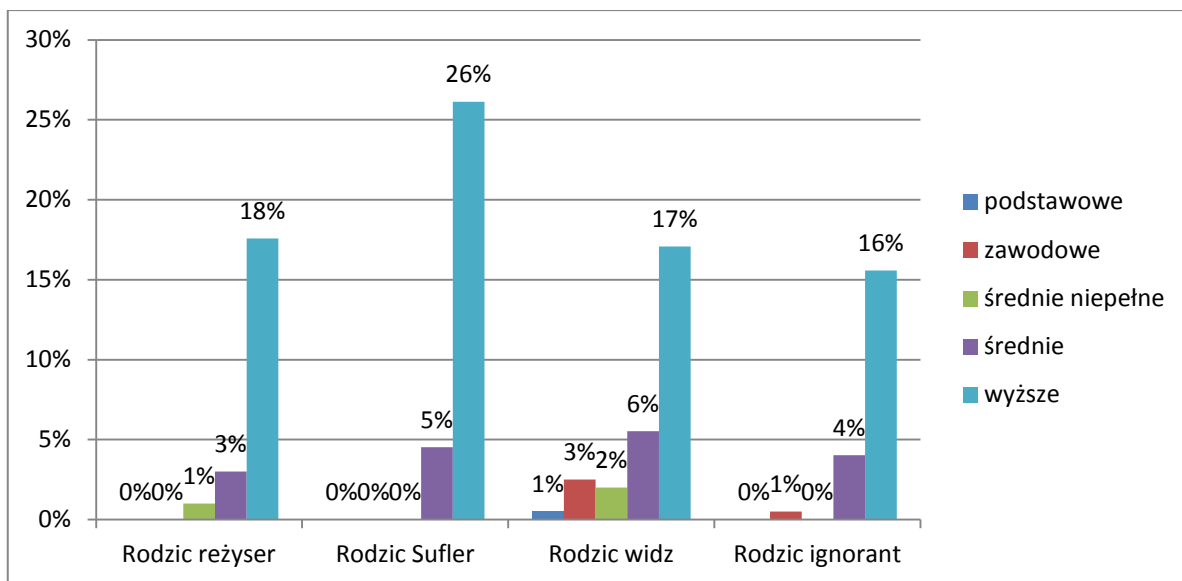
Wykres 64 Wiek badanych a prezentowane przez nich typy udziału w edukacji dzieci.



Powyższy wykres ukazuje, iż rodzice w średnim wieku (35-50lat) najczęściej uczestniczą w edukacji dzieci w sposób charakterystyczny dla typu *sufler*. Wśród młodszych rodziców przeważają ci, którzy prezentują typ *reżysera* oraz *widza*. Wyraźną różnicę pomiędzy tymi grupami wiekowymi zauważyć można wśród badanych prezentujących typ *rodzica reżysera*, który częściej prezentują badani w młodszym wieku. Różnice te nie są jednak istotne statystycznie (wartość  $\chi^2$  wynosi 9,862 - natomiast wartość krytyczna dla  $df=9$  wynosi 16,919).

Również poziom wykształcenia nie ujawnił wpływu na różnice w zakresie reprezentowanych typów udziału w edukacji.

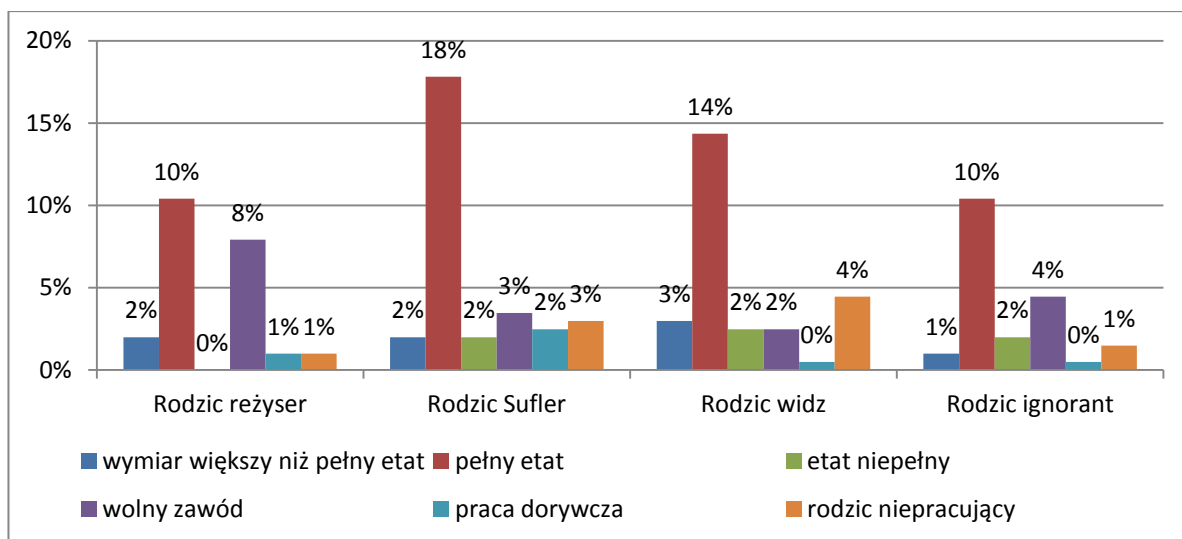
Wykres 65 Wykształcenie badanych a prezentowane przez nich typy udziału w edukacji dzieci.



Warte uwagi jest, iż typ rodzica *suflera* prezentowali jedynie przedstawiciele grup z wykształceniem średnim i wyższym. Różnice między badanymi z różnym wykształceniem nie są jednak istotne statycznie (wartość  $\chi^2$  wynosi 17,482 - natomiast wartość krytyczna dla  $df=12$  wynosi 21,026).

Również wśród grup osób badanych podejmujących zatrudnienie w różnym wymiarze udział poszczególnych typów zaangażowania w edukację dzieci rozkłada się mniej więcej podobnie. Zdecydowana większość badanych pracuje bowiem na pełny etat (wykres nr 66).

Wykres 66 Wymiar czasowy pracy zawodowej badanych a prezentowane przez nich typy udziału w edukacji dzieci.

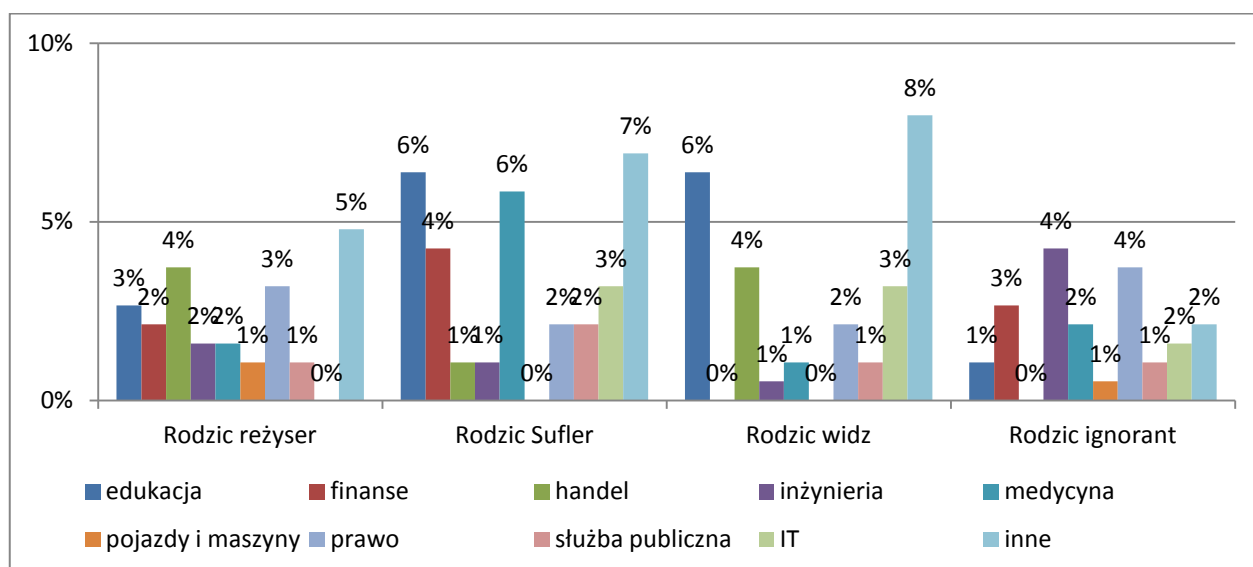




Wyjątek stanowi tutaj grupa osób wykonujących tzw. wolne zawody. Niemal połowa z nich przyjmuje postawę rodzica *reżysera*. Możliwe, iż poczucie wyłącznej odpowiedzialności za efekt wykonanej pracy, charakterystyczne dla tego typu zawodów, przekłada się na w niektórych przypadkach na chęć silnego wpływu na proces edukacyjny dziecka. Ciekawym jest również fakt, iż wśród rodziców typu *reżyser* zauważalny jest minimalny udział rodziców niepracujących. Różnice te nie są jednakże istotne statystycznie (wartość  $\chi^2$  wynosi 22,88457 - natomiast wartość krytyczna dla  $df=15$  wynosi 24,919).

Zamieszczony poniżej wykres nr 67 ukazuje, iż również branża, w której pracują badani nie wiąże się w żaden sposób z prezentowanym przez nich typem uczestnictwa w edukacji dzieci.

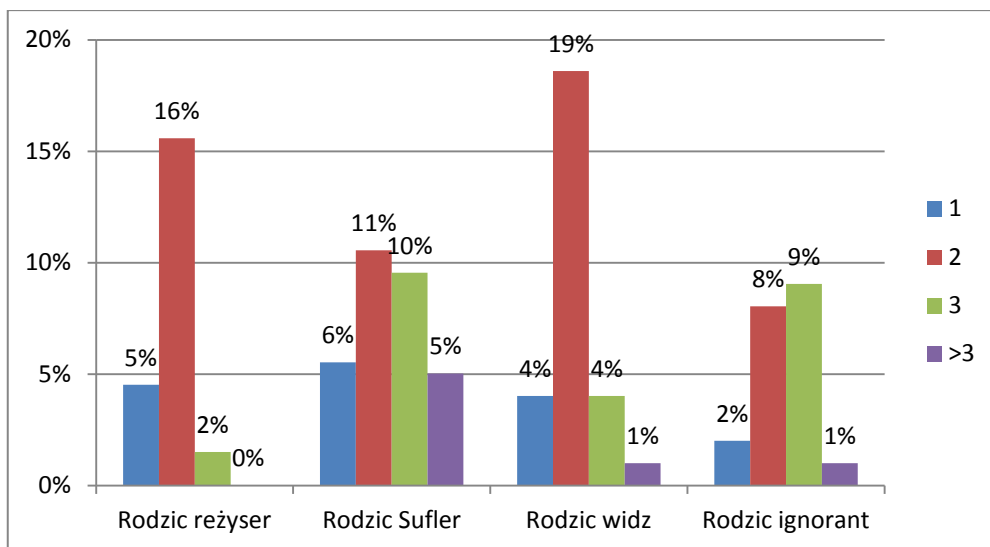
Wykres 67 Branża zawodowa badanych a prezentowane przez nich typy udziału w edukacji dzieci.



Badani znacznie różnią się pod względem branży, w jakiej pracują zawodowo. Różnice te jednakże nie wiążą się w stopniu statystycznie istotnym z typem udziału w edukacji dzieci (wartość  $\chi^2$  wynosi 35,467 - natomiast wartość krytyczna wynosi 36,415).

Jeśli natomiast za cechę różnicującą badanych przyjąć liczbę dzieci w rodzinie zauważyć można, iż najmniejszy udział w typie rodzica *reżysera* prezentują rodziny z trojgiem i więcej dzieci, największy zaś rodzice jedynaków i dwójki dzieci. Widać również, że rodzic *ignorant* częściej pojawia się w rodzinach z dwojgiem i trojgiem dzieci (wykres nr 68).

Wykres 68 Liczba dzieci w rodzinach badanych a prezentowane przez nich typy udziału w edukacji dzieci.



Zauważyć można, iż wśród rodziców jednego tylko dziecka udział poszczególnych typów uczestnictwa w edukacji dzieci rozkłada się niemal równomiernie. Tymczasem wśród badanych z trojgiem i więcej dzieci udział procentowy typu *suflera* osiąga 50%. Statystyczna analiza tych danych ukazuje, iż różnice te są znaczące (wartość  $\chi^2$  wynosi 38,032 - natomiast wartość krytyczna – 16,919).

\*\*\*

Zaprezentowane powyżej wyniki badań ukazują, iż za wyjątkiem liczby dzieci w rodzinie wyróżnione zmienne uboczne nie wiążą się z przyjmowanymi przez badanych typami uczestniczenia w edukacji dzieci - można wykluczyć, iż cechy takie jak płeć, wykształcenie, wymiar i branża pracy zawodowej determinują charakter uczestnictwa rodziców w edukacji dzieci. W tym miejscu należy podkreślić, iż grupy badanych w poszczególnych szkołach, pomimo losowego doboru próby, okazały się być wewnątrznie w bardzo niewielkim stopniu zróżnicowane pod kątem dzietności. Sytuacja ta może wiązać się z faktem, iż w szkole rodzinnej zdecydowana większość wszystkich rodzin, których dzieci uczą się w placówce jest wielodzietna. Skoro więc wykazano korelację pomiędzy uczęszczaniem dziecka do tej właśnie placówki a typem udziału w edukacji dzieci prezentowanym przez rodziców, to w konsekwencji również liczba dzieci w rodzinie koreluje z typem udziału rodziców w edukacji. W celu weryfikacji tej zależności, należałoby przeprowadzić podobne badania na wybranej celowo próbie rodzin wielodzietnych, w których

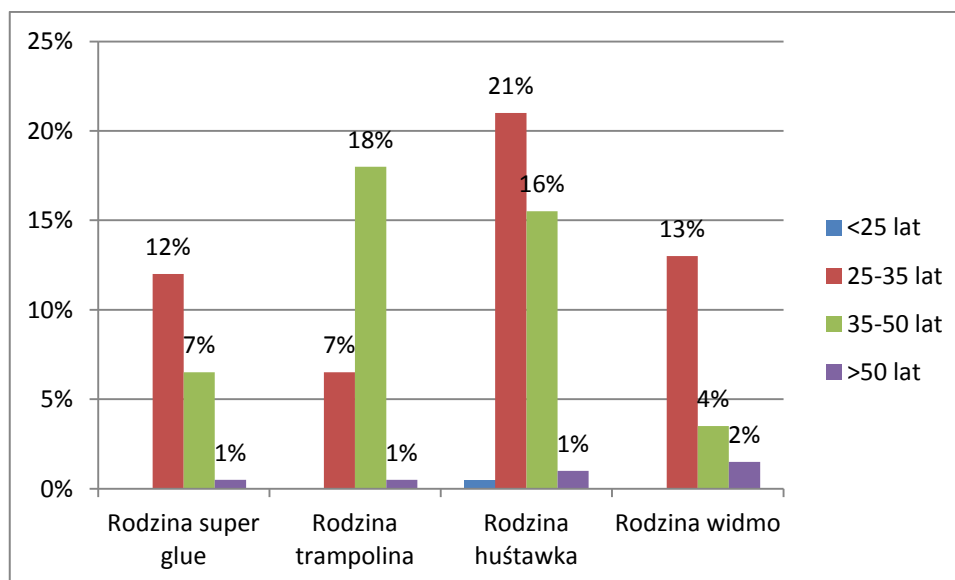
dzieci uczęszczają do placówki publicznej i katolickiej. W aktualnej sytuacji badawczej przeprowadzenie takich dodatkowych badań było niestety niemożliwe, z uwagi na zbyt małą liczbę takich rodzin w badanych placówkach i brak możliwości zachowania ich anonimowości.

#### 4.4.2 Typy środowiska wychowawczego tworzonego przez rodziców a poszczególne zmienne uboczne

Podobnie jak w przypadku typów udziału w edukacji dzieci również wyróżnione typy tworzonych przez badanych środowisk wychowawczych zestawiono z poszczególnymi zmiennymi ubocznymi, a dane te zamieszczono na wykresach. Wyjątek stanowi płeć badanych, gdyż z uwagi na fakt, że środowisko wychowawcze tworzone jest wspólnie przez oboje rodziców, nie istnieją niemal żadne różnice w tym zakresie wynikające z płci badanych. Minimalne odchylenia wiążą się z faktem, iż kilkoro badanych to rodzice samotnie wychowujący dzieci.

W przypadku natomiast wieku badanych zauważyć można, iż rodzice w wieku 35-50 lat najczęściej tworzą środowisko typu *trampolina*, zaś młodsi – środowisko typu *huśtawka*. Dane te prezentuje poniżej wykres nr 69.

Wykres 69 Wiek badanych a tworzone przez nich typy środowisk wychowawczych.

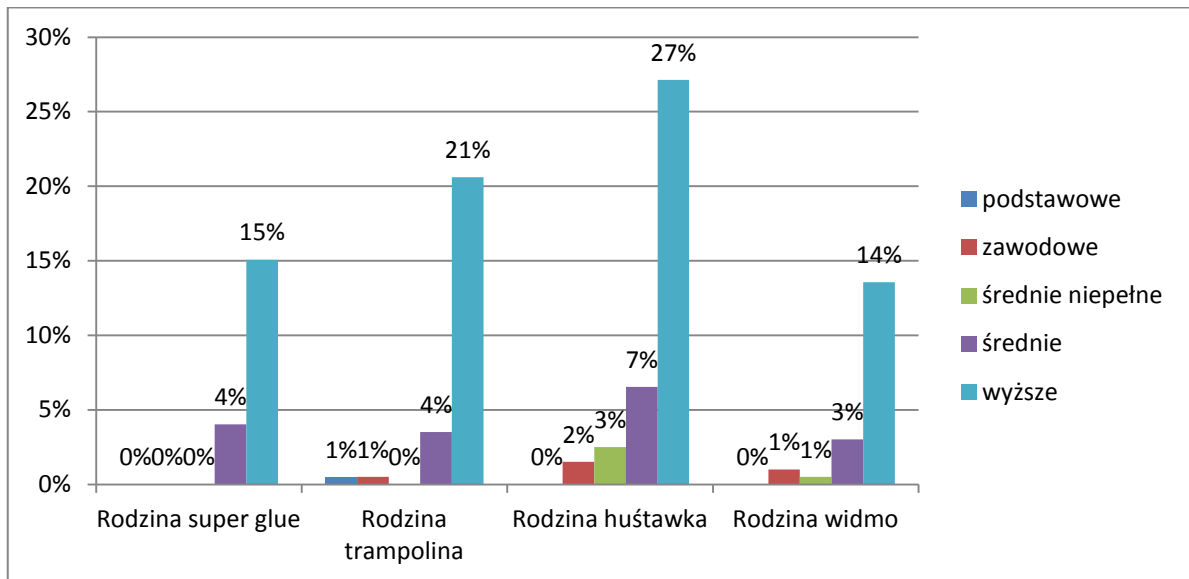


Zastosowanie testu Chi-kwadrat ukazuje, iż zależność pomiędzy wiekiem rodziców, a typem tworzonego przez nich środowiska wychowawczego jest istotna statystycznie.

Oznacza to, że obok rodzaju uczestnictwa w edukacji ich dzieci, na jakość środowiska rodzinnego badanych wpływa także ich wiek.

Podobnie natomiast jak w przypadku typów uczestniczenia w edukacji dzieci nie są zauważalne związki pomiędzy poziomem wykształcenia a typem tworzonego przez badanych środowiska wychowawczego (wykres nr 70).

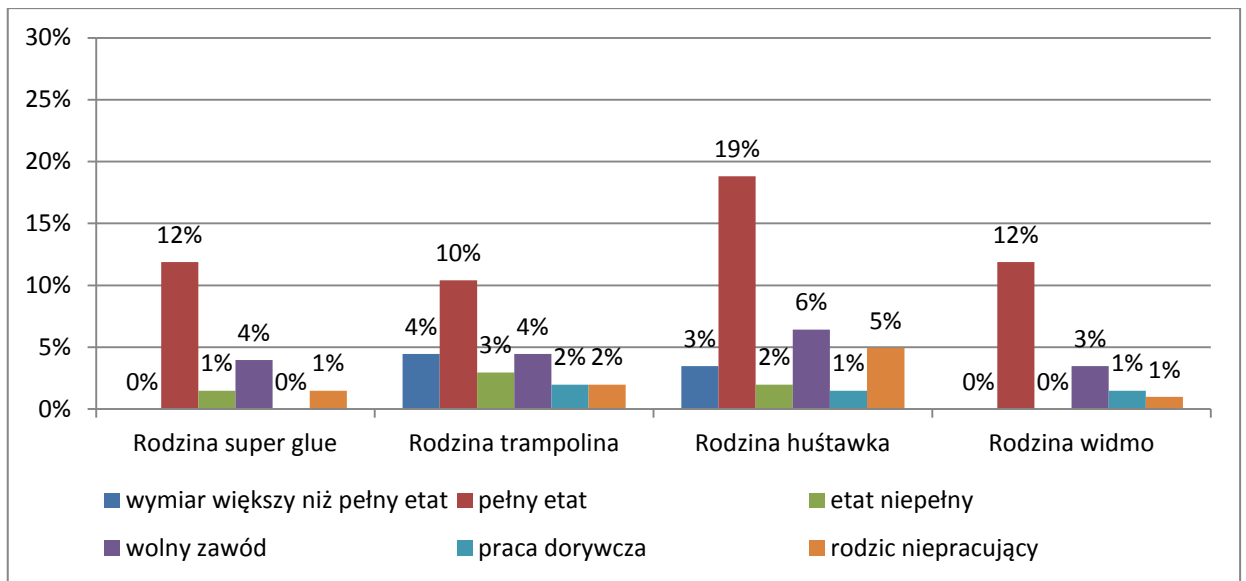
Wykres 70 Wykształcenie badanych a tworzone przez nich typy środowisk wychowawczych.



Wartość  $\chi^2$  wynosi tutaj 12,358 wobec wartości krytycznej 21,026. Nie można zatem stwierdzić, by poziom wykształcenia wiązał się z jakością tworzonego przez rodziców środowiska wychowawczego dla swoich dzieci. Jednakże wnioskowanie to odbywa się z zastrzeżeniem, że badana grupa nie była znacząco zróżnicowana pod względem posiadanego wykształcenia.

Pomimo, iż zdecydowanie większe zróżnicowanie badanej grupy odnotowano w zakresie wymiaru czasowego podejmowanej przez respondentów pracy zawodowej, również i w tym przypadku, udział wyróżnionych grup w poszczególnych typach tworzonych środowisk rodzinnych pozostaje na podobnym poziomie (wykres nr 71).

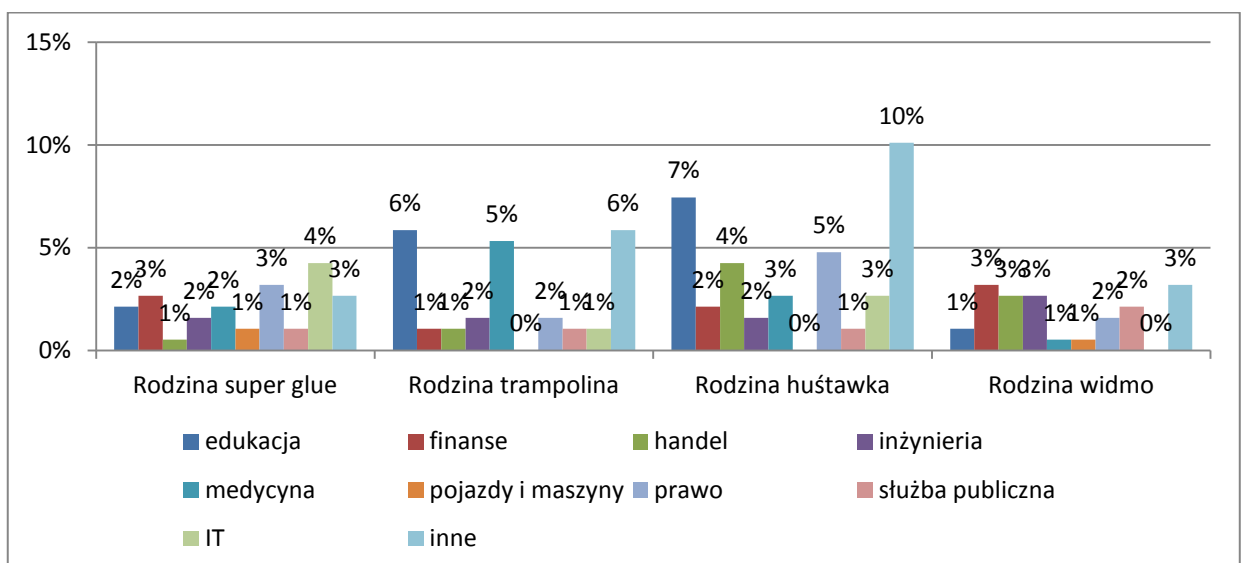
Wykres 71 Wymiar czasowy pracy zawodowej badanych a tworzone przez nich typy środowisk wychowawczych.



W tym przypadku wartość  $\chi^2$  wynosi 24,125 wobec wartości krytycznej 24,995 - związek między wymiarem pracy, a typem tworzonego środowiska wychowawczego nie jest statystycznie istotny. A zatem nie można powiedzieć, że rodzice mający teoretycznie więcej czasu dla rodziny tworzą środowisko wychowawcze bardziej sprzyjające rozwojowi dziecka, aniżeli ci, którzy większą część swojego tygodnia poświęcają na pracę zawodową.

Dane zamieszczone na poniższym wykresie nr 72 wskazują, iż również branża, w której pracują zawodowo badani rodzice nie wiąże się ściśle z typem tworzonego przez nich środowiska wychowawczego.

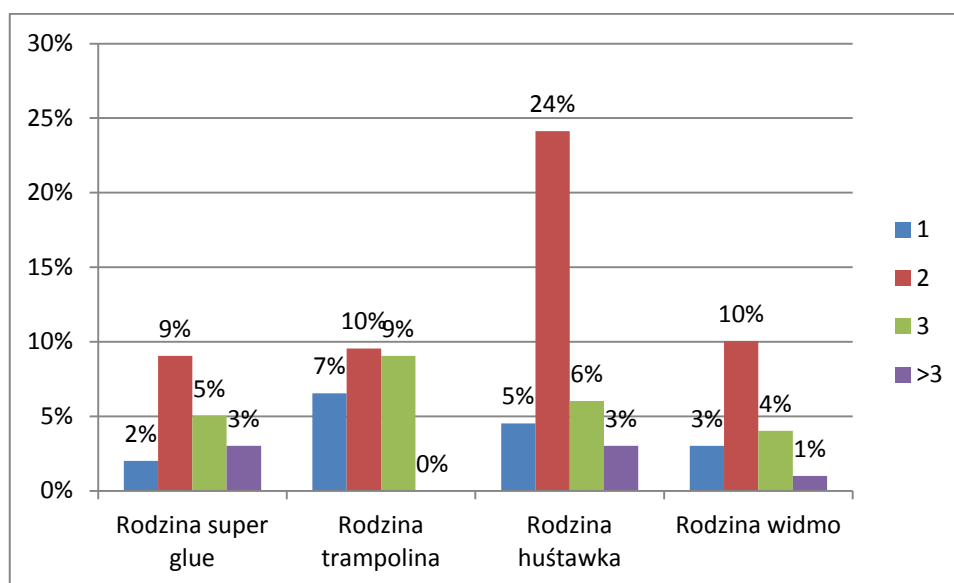
Wykres 72 Branża zawodowa badanych a tworzone przez nich typy środowisk wychowawczych.



Również i w tym przypadku wartość  $\chi^2$  (36,340) jest mniejsza od wartości krytycznej. Nie można zatem powiedzieć w oparciu o dane zgromadzone w badaniu, by doświadczenie związane z pracą w którejkolwiek grupie przekładało się na wyższą lub niższą jakość tworzonego przez badanych środowiska wychowawczego rodziny.

Jeśli natomiast chodzi o udział rodzin w poszczególnych typach tworzonych środowisk wychowawczych ze względu na liczbę posiadanych dzieci, należy zauważyć, iż poza jednym przypadkiem cecha ta rozkłada się porównywalnie (wykres nr 73).

Wykres 73 Liczba dzieci w rodzinach badanych a tworzone przez nich typy środowisk wychowawczych.



Wyjątek stanowi udział rodzin z dwójką dzieci w grupie tworzącej środowisko typu *huśtawka*, jest on bowiem wyższy niż w przypadku rodzin z jednym, trojgiem lub większą liczbą dzieci. Jednakże zastosowanie testu Chi-kwadrat wykazuje, iż różnice te nie są istotne statystycznie (wartość 7,838 wobec krytycznej 16,919).

\*\*\*

Podsumowując, można stwierdzić, iż większość wyszczególnionych zmiennych ubocznych nie wydaje się w sposób wyraźny wiązać ani z typem uczestniczenia badanych w edukacji ich dzieci, ani z rodzajem tworzonego przez nich środowiska wychowawczego. Wyjątek stanowi związek liczby dzieci w rodzinie z typem uczestnictwa rodziców w edukacji dzieci, a także korelacja wieku rodziców z typem tworzonego przez nich środowiska wychowawczego. Przy dalszej interpretacji danych należy zatem pamiętać o obecności tych

związków, obok wykazanych zależności zachodzących pomiędzy wyróżnionymi zmiennymi głównymi.

## ***ROZDZIAŁ V Zmiany w życiu rodzinnym a sposób uczestniczenia w edukacji dzieci w subiektywnym odbiorze rodziców – analiza jakościowa***

Zaprezentowane w poprzedniej części niniejszej dysertacji wyniki badań, ukazują przedmiot badań w perspektywie paradygmatu pozytywistycznego, dowodząc na poziomie statystycznych korelacji zależności pomiędzy specyfiką uczestniczenia badanych rodziców w edukacji ich dzieci a rodzajem tworzonego przez nich środowiska wychowawczego. Swoistą kontynuacją, wraz ze szczególnym skupieniem się nad omawianym problemem oraz pogłębieniem analizy tematu jest jego eksploracja w perspektywie indywidualnych przypadków rodzin. Te, w oparciu o wgląd we własne zaangażowanie w edukację dzieci oraz w zmiany zachodzące w życiu rodzinnym, ujawniły obrazy i czynniki, w których poszukiwać można przyczyn omówionych wcześniej zależności zaobserwowanych wśród większej grupy badanych.

W tym celu przeprowadziłam wywiady pogłębione pół-ustrukturyzowane wśród 11 rodzin, z których 3 korzystają z edukacji publicznej, 3 z edukacji w szkole prowadzonej przez zakon oraz 5 zaangażowanych jest w szkołę rodzinną. Wśród badanych znalazły się zarówno pary małżonków (8, w tym jedno małżeństwo żyjące osobno z uwagi na miejsce pracy męża), jak i osoby tworzące rodzinę rekonstruowaną (2) oraz wdowa (1). Wszyscy badani są mieszkańcami dużych miast, za wyjątkiem jednej rodziny mieszkającej na wsi, posyłającej jednak dzieci do szkoły wielkomińskiej. W dziewięciu przypadkach badani tworzą rodziny z dwójką lub większą liczbą dzieci.

Przeprowadzone wywiady poddane zostały analizie fenomenologicznej. W wypowiedziach każdej rodziny poszukiwałam więc istoty jej indywidualnego spojrzenia na zachodzące w niej zmiany w kontekście relacji ze szkołą oraz zaangażowania w edukację dzieci. Ponadto każda z badanych rodzin mniej lub bardziej wyraźnie wyartykułowała w dokonanej autorefleksji zjawiska/sytuacje, w których dopatruje się czynników dokonujących się w jej życiu przemian. Właśnie na poszukiwaniu owych fenomenów w relacji każdej badanej rodziny, koncentruje się pierwsza część poniższej analizy, druga zaś obejmuje próbę określenia tego, co stanowić może wspólną kanwę rozważań dla wszystkich zaprezentowanych obrazów środowisk rodzinnych.

Mając świadomość tego, iż badania jakościowe obciążone są ryzykiem nałożenia przez badacza własnych sądów i spostrzeżeń na wypowiedzi respondentów, najpierw zaprezentuję stanowiska poszczególnych rodzin, ich autorefleksje nad własnym życiem



rodzinnym, starając się unikać przy tym jakichkolwiek własnych uogólnień, porównań czy opinii. Dopiero zapoznanie się z unikatowymi doświadczeniami każdej badanej rodziny, przyjrzenie się każdej z nich z osobna, jako niepowtarzalnej i wyjątkowej, może w dalszej części prowadzić do porównań, sformułowań bardziej ogólnych, czy też prób powiązania owych doświadczeń z wynikami badań ilościowych.

## **5.1 Uczestnictwo w procesie edukacyjnym dzieci oraz środowisko wychowawcze tworzone przez poszczególnych badanych rodziców w ujęciu fenomenologicznym**

### Rodzina Tomka

Chłopiec jest uczniem 4 klasy publicznej szkoły podstawowej, ma młodszą siostrę w wieku przedszkolnym. Wychowuje się w rodzinie pełnej, jednak od pewnego czasu ojciec pracuje za granicą. W znacznym stopniu zmniejszyło to obecność taty w codziennym życiu rodzinnym. W związku z rozłąką rodziców, wywiad przeprowadzony został jedynie z matką chłopca.

Udział mamy w procesie edukacyjnym Tomka jest, zdaniem samej badanej, znaczny. Często i chętnie udziela ona dziecku pomocy przy odrabianiu prac domowych, okazuje zainteresowanie relacjami rówieśniczymi zachodzącymi w szkole, podpowiada w jaki sposób rozwiązywać powstałe na tym polu konflikty. Za jedno z głównych swoich zadań mama uznaje pracę nad utrzymaniem przez syna wartości uznawanych przez rodzinę, które jej zdaniem nie są wspierane przez szkołę. Rezygnacja z aktywności zawodowej pozwala jej na intensywne uczestnictwo w życiu szkoły. Jest ona członkiem Rady Rodziców, chętnie angażuje się w organizację szkolnych imprez. Swoje zaangażowanie w życie szkoły motywuje chęcią stanowienia wzoru dla dzieci życia wartościami takimi jak bezinteresowność i służba.

*„Staram się zawsze być blisko z dziećmi, nie pracuję, by poświęcać im dużo czasu.*

*(...) Pomagam zawsze w zadaniach, staramy się rozwiązywać wspólnie. Miał trochę problemów w relacjach z rówieśnikami, bo jest bardzo wrażliwy, a dzieci są różne. Zawsze mu poradzę, jak ma się zachowywać w tych trudnych sytuacjach.*

*(...) W domu mamy inny system wartości, szkoła bardziej jest taka, nie wiem. Ja dzieciom staram się przekazywać wartości związane z wiarą. W szkole jest inaczej, jest rywalizacja, ja staram się przekazywać wartości życiowe, religijne, nie wyścig szczurów, bardziej duchowo podchodzić.*

*(...) Jestem w Radzie Rodziców, wszelkie festyny, ciasta, pomoc przy wycieczkach, wszelkie możliwe potrzeby – kiedy szkoła potrzebuje pomocy. Dzieci widzą, że trzeba się udzielać, że można nie tylko finansowo, ale też swoją osobą, radą pomóc komuś(...).”*

Więzi rodzinne są w odbiorze matki chłopca silne. Trudne do oceny są jedynie relacje z nieobecnym ojcem, co wydaje się być zrozumiałe w zaistniałej sytuacji, która jest dla wszystkich członków rodziny niełatwa, a znacząco wpłynęła na całokształt życia rodzinnego. Od chwili wyjazdu męża, mama Tomasza obarczona jest główną odpowiedzialnością za rodzinę. Badana przyznała, że to właśnie rodzina jest centrum jej życia, to dla niej się poświęca, szczególnie troszcząc się o relacje z wrażliwym synem. Dzieci są, jej zdaniem, otwarte i chętnie odwzajemniają przywiązanie matki do nich, czerpiąc z relacji z nią.

*„Syn jest bardzo wrażliwy, mamy bardzo bliskie relacje. Mówi mi o swoich problemach, zawsze jestem na bieżąco, są otwartymi dziećmi, mówią o wszystkim(...).”*

W oczach mamy więź pomiędzy rodzeństwem pozostaje silna, stanowi jednak wyzwanie dla chłopca, który zmuszony jest dzielić czas pomiędzy obowiązki szkolne, a zajmowanie się siostrą. Szczególnie teraz, gdy ojciec Tomka przebywa za granicą. Chłopiec stał się bowiem dla Tosi nie tylko bratem, ale i ojcem.

*„(...) Z córką są blisko ze sobą, musiała zrozumieć, że syn nie ma już dla niej tyle czasu. Miał problem z pisaniem, musiał dużo czasu poświęcić temu, siostra była na uboczu. Teraz mąż jest na wyjeździe i syn musiał się wdać trochę w rolę taty, musi jej tłumaczyć różne rzeczy, na które ja nie mam siły. Taki dobry starszy brat (...).”*

Matka Tomka dostrzega że moment rozpoczęcia przez niego nauki szkolnej wpłynął na kształt życia całej rodziny. Objawiało się to m.in. w ograniczeniu czasu chłopca związanego z nadmiarem szkolnych obowiązków.

*„(...) Teraz jak syn jest już w 4 klasie miał więcej dylematów, że miał mniej czasu dla siebie, ale jakoś staraliśmy się (...) teraz już OK(...).”*

Pomimo swojego dużego uczestnictwa w życiu szkolnym syna, w szkole zauważa raczej czynniki negatywne, niosące trudności, takie jak: rozbieżność pomiędzy promowanymi wartościami i ograniczenie wspólnego czasu. Wspomina również o trudnościach w relacjach rówieśniczych. Zwraca uwagę na próby podejmowane przez nauczycieli w celu rozwiązywania powstałych konfliktów, które zdaniem badanej są jednak bezowocne.

Interesującą jest postawa mamy do tej sprawy, która dostrzega w niej pozytywny skutek dla więzi rodzinnych – przyznaje bowiem, że wobec bezradności nauczycieli próbuje sama pomagać synowi, co skutkuje jeszcze częstszymi rozmowami i zacieśnianiem wzajemnej relacji.

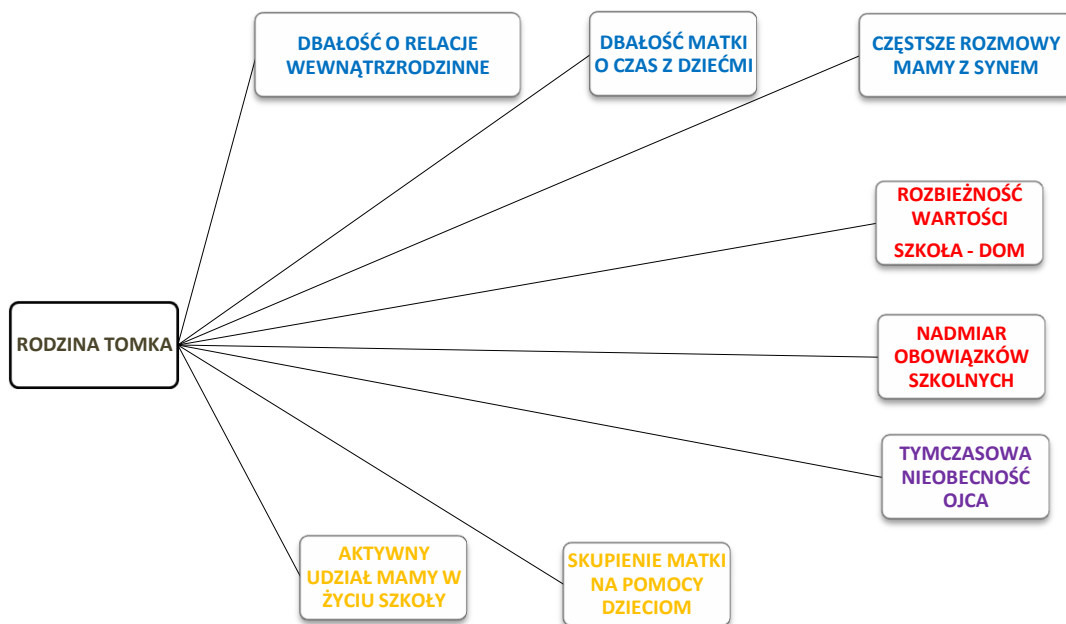
*„ (...) Przebywają z różnymi dziećmi, narażeni na kontakt z ludźmi, których wcześniej nie znają. Śmiali się, że jest ministrantem. (...) Nauczyciele starają się takie zachowania u innych dzieci niwelować, ale nie zawsze wychodzi. (...) Musiałam mu wytłumaczyć, żeby się tego nie wstydził (...).*

Nie tylko treść, ale również ton głosu i sposób wypowiedzi badanej sugerują, że duże zaangażowanie w wychowanie dzieci, uczestniczenie w życiu szkolnym syna oraz dbałość o całość życia rodzinnego stanowią dla niej duże wyzwanie. Pomimo dającego się usłyszeć zmęczenia, nie słychać jednak żalu w związku z napotykanymi trudnościami, okazuje zadowolenie ze skutków własnych działań, choć nie odczuwa wystarczającego wsparcia ze strony szkoły.

*„ (...) Czekają go jeszcze w życiu niejedna kłoda, ale mama stara się zawsze być pod ręką. ”*

W celu bardziej przejrzystego zaprezentowania fenomenów - charakterystycznych zjawisk, jakie wyłoniły się z przedstawionego obrazu rodziny Tomka, główne z nich ujęłam w wersji graficznej (schemat nr 6).

Schemat 6 Fenomeny<sup>490</sup> dostrzeżone w rodzinie Tomka.



Pierwszą widoczną cechą rodziny Tomka jest brak pozytywnych związków dostrzeganych przez matkę pomiędzy podleganiem chłopca szkolnemu procesowi edukacyjnemu, a jakością środowiska rodzinnego. Zapytana o przyczyny zmian zachodzących w rodzinie tkwiące w środowisku szkolnym, wymieniła ona jedynie aspekty negatywne. Sytuacja taka ma miejsce pomimo silnego zaangażowania mamy w życie szkoły. Zauważyć można również, że wszystkie zaznaczone na niebiesko oraz pomarańczowo fenomeny wiążą się z obecnością mamy w życiu syna. Temat ten stał się wyraźnym punktem centralnym całej wypowiedzi respondentki.

Silna koncentracja mamy na dzieciach widoczna w jej wypowiedziach, ciągle udzielanie pomocy, poczucie „mocy sprawczej” w zakresie edukacji syna, pozwalają uznać, iż badana wykazuje przewagę cech odpowiadających typowi *rodzica reżysera*, starając się kontrolować wszystkie aspekty związane z edukacją dzieci.

Jednocześnie całkowite poświęcenie się mamy rodzinie powoduje w jej przypadku również działania zmierzające do utrzymania bardzo silnej więzi z dorastającym już synem, co jest charakterystyczne dla *rodziny super glue*. Jednocześnie jednak prezentuje cechy

<sup>490</sup> Kolorem **niebieskim** oznaczono fenomeny dotyczące cech środowiska rodzinnego, kolorem **pomarańczowym** fenomeny dotyczące udziału rodziców w procesie edukacyjnym dzieci, **zielonym** – pozytywne przyczyny zmian tkwiące w działaniach szkoły, **czzerwonym** – negatywne przyczyny zmian tkwiące w szkole, zaś kolorem **fioletowym** - przyczyny, które nie mają związku z edukacją dzieci.

przypisane *rodzinie trampolinie*, takie jak: wzajemność relacji, wspólne spędzanie czasu, częste rozmowy.

### Rodzina Agnieszki

Agnieszka jest jedenastoletnią uczennicą publicznej szkoły podstawowej. Wraz z szesnastoletnim bratem, Antkiem, wychowuje się w pełnej rodzinie. Matka dzieci nie pracuje, ojciec jest nauczycielem w liceum.

Oboje rodzice zgodnie uważają, że wraz z dorastaniem dzieci starają się ograniczać swoje zaangażowanie w ich życie, również w edukację. Ich relacje z placówką, w której uczy się obecnie Agnieszka zawsze ograniczane były do minimum. Tata Agnieszki jest nauczycielem i wystarczająco duży związek z oświatą odczuwa na płaszczyźnie zawodowej. Jedyną formą utrzymywania przez rodziców kontaktu ze szkołą, było uczestniczenie ojca w wywiadówkach. Mama nie widzi potrzeby pielęgnowania więzi ze szkołą, zwłaszcza, że jest to oczywista „działka” taty, z racji wykonywanego przez niego zawodu. Oboje rodzice są zdania, że relacje szkoły z domem powinny być ograniczane przede wszystkim od strony szkoły. Przyznają, że sami mogliby się angażować w kształt życia szkolnego, gdyby mieli na to więcej czasu, a wtedy z pewnością ich podejście do edukacji szkolnej dzieci wyglądałoby inaczej.

*„[...] Ja pracowałam długo, przeważnie babcia się nimi zajmowała (...) . Relacji ze szkołą nie utrzymywałam: mąż uczy też w szkole, chodził na wywiadówki [...].”*  
*„[...] Nie angażowaliśmy się, bo miałem dość szkoły na co dzień i chciałem od niej odpocząć(...) Im szkoła mniej ingeruje w życie rodziny, tym lepiej. Żeby nie mieć poczucia, że szkoła wkracza, raczej szkoła nie ma nic do gadania. Rodzice mogliby się bardziej angażować, wtedy byłoby odwrotnie. Tylko ludzie pracują, różnie to bywa [...].”*

Życie rodzinne Agnieszki ulega ciągłym przemianom, których przyczyny rodzice upatrują w naturalnym procesie dojrzewania dzieci. Zauważają oni, że występujące między nimi a dziećmi więzi przeobrażają się w bardziej partnerskie, bardziej swobodne, zaś organizacja życia rodzinnego stała się zależna od życia szkolnego i towarzyskiego syna i córki. Mama podkreśla, że coraz częściej, przy okazji planowania życia rodzinnego, bierze pod uwagę nie tylko obowiązki swoje i męża, ale również zamiary i kalendarz dzieci.

Większa swoboda dzieci przekłada się też na zmianę relacji między rodzicami. Powoli zaczynają oni odczuwać, że dzieci rozpoczynają żyć własnym życiem. Owocuje to tym, że jako rodzice znów znajdują więcej czasu, który spędzać mogą wspólnie.

*„[...] Zmienia się cały rytm dobowy i też sposób spędzania czasu z dziećmi - jest inny, bardziej aktywny ze strony dzieci, zaczynają mieć swoje środowisko, czasami my jesteśmy też uzależnieni od nich. Np. chcemy gdzieś wyjechać, ale nie można, bo córka np. gdzieś wychodzi (...) Coraz bardziej się czuje, że dzieci z domu wychodzą, wypuszcza się je spod skrzydeł i mamy czas dla siebie [...].*

Rodzice biorą na siebie zajmowanie się domem, szczególnie od czasu, gdy mama przestała pracować. Dzieci czasem same angażują się w pomoc w domu, jest to jednak zależne jedynie od ich własnej woli i inicjatywy. Sytuację taką tata uzasadnia nadmiernym obciążeniem dzieci obowiązkami szkolnymi. Zauważa on, że dzieci pracują nie tylko w szkole, ale również po lekcjach.

*„[...] U nas dzieci przejmują obowiązki domowe bardzo powoli – szkoła narzuca im dużo i my nie mamy sumienia obciążać ich obowiązkami domowymi.*

*One są nawet bardziej obciążone od nas (przychodzą ze szkoły i jeszcze muszą pracować). Nie chcemy, by zawałone pracą w szkole, nie miały kontaktów luźnych z rówieśnikami. Więc za bardzo się nie zmienia – my nie wymagamy tego od nich, jak się da to, to jest minimalne, bardziej doraźnie przy okazji pomagają (...). Dla nich zawsze my jesteśmy bardzo ważni, ale nie mają przydzielone, że coś MUSZĄ. [...].”*

Jednocześnie Agnieszka wykazuje coraz większą aktywność w relacjach zarówno rówieśniczych, jak i rodzinnych. Pomimo częstych wyjść z domu, w przeciwieństwie do brata, dziewczynka wymaga jeszcze od rodziców uwagi i inicjatywy. Mama zauważa jednak, że coraz częściej czuje się z dziećmi, jakby wśród dorosłych.

*„ [...] Córka jest bardziej towarzyska. Koleżanki na nią wpływają bardzo, liczy się z nimi, umawia się non stop na podwórko. (...) Pomiędzy dziećmi widać różnice, młodsza wymaga, by się nią zajmować, z synem jak jesteśmy razem, to tak jakby trójka dorosłych [...].”*

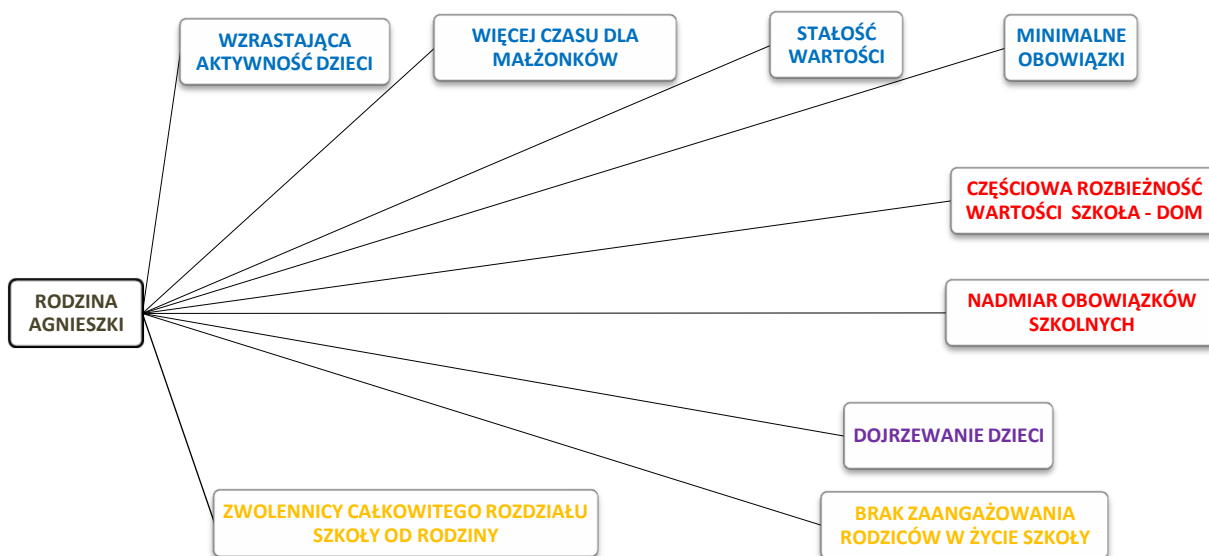
Pomimo dorastania Agnieszki i Antka, zdaniem obojga rodziców, niezmiennie pozostają podstawowe wartości, którymi kieruje się rodzina. Bóg i rodzina są dla wszystkich jej członków priorytetem, niezależnie od okoliczności zewnętrznych. Rodzice zgodnie uważają, że kształt wychowania dzieci i życia rodzinnego jest zależny głównie od ich pracy.

Nie posądzają szkoły o brak wsparcia w tej dziedzinie, dostrzegają jednak takie obszary, w których edukacja szkolna dzieci stanowi wyzwanie dla nich jako rodziców. Zwracają uwagę na fakt, iż uczęszczanie dzieci do szkoły oznacza zanurzenie ich w środowisku innym niż rodzinne, pojawienie się nowych horyzontów, nowych autorytetów i nowych dążeń. Dla rodziców nie jest to łatwa sytuacja, szczególnie wtedy, kiedy owe autorytety wypracowują w dzieciach nawyki, z którymi oni niekoniecznie się zgadzają. Rodzicom nie podoba się też, iż szkoła, pomimo, że promuje raczej pozytywne, w ich odbiorze, wartości, odwołuje się także do tego, z czym oni sami się nie utożsamiają i nie chcą tego dla swoich dzieci.

*„[...]Zmiany zależą też od naszej pracy. (...) Hierarchia wartości się raczej nie zmienia, Bóg, rodzina. Staramy się, żeby wychowanie katolickie było najważniejsze. Wszystko inne się jakoś układa. (...) Czy szkoła nam pomaga? Nie można powiedzieć, że nie. U syna pani miała bardzo duży autorytet, to czego go pani nauczyła, to zawsze robił „pani tak powiedziała”. Niekoniecznie były to nawyki, które nam się podobały! Ale ogólnie zasady dobre, bardziej niż rodzicami syn przejmował się panią. Ogólnie szkoła promuje dosyć wartości, ale nie zawsze się zgadzamy ze wszystkim, nauczyciele wymyślają coś niezgodnego z naszym światopoglądem, na przykład jakieś Halloween, czy coś takiego [...]”*

W powyższym opisie rodziny Agnieszki dostrzegalnych jest kilka charakterystycznych punktów dotyczących zarówno udziału rodziców w edukacji dzieci, jak również życia rodzinnego. Badani wskazali także przyczyny, które ich zdaniem leżą u podstaw takiego stanu rzeczy. Zestawienie owych fenomenów prezentuje poniższy schemat nr 7.

Schemat 7 Fenomeny<sup>491</sup> dostrzeżone w rodzinie Agnieszki.



Z wypowiedzi badanych na pierwszy plan wyłaniają się ich koncentracja na dorastaniu i usamodzielnianiu się dzieci. Rodzice wydają się świadomie stopniowo usuwać na dalszy plan, jednocześnie kontynuując troskę o jak najlepsze warunki rozwoju dla dzieci. Podobnie jak w przypadku rodziny Tomka, respondenci nie dostrzegają pozytywnych związków pomiędzy uczęszczaniem ich dzieci do szkoły, a kształtem życia rodzinnego. Bardzo twardo wyrażają swój stosunek do szkoły, co potwierdza fakt, że nie czują z jej strony znaczącego wsparcia. Z pewnością stanowisko to wiąże się z ich bierną postawą wobec procesu edukacyjnego dzieci.

Zaprezentowany przez badanych w rozmowie obraz ich rodziny, pozwala z dużą pewnością stwierdzić, że prezentują oni postawę *rodzica widza*, będąc obojętnymi wobec tego, co dzieje się w szkole, ograniczając swoją aktywność do tego, co obligatoryjne.

Jednocześnie pomimo rozluźniania więzi pomiędzy rodzicami a dziećmi oraz braku obowiązków dzieci wobec rodziny, relacje wewnątrzrodzinne są stabilne, oparte na partnerstwie i poszanowaniu odrębności każdego z członków rodzinnych, co charakteryzuje *rodzinę trampolinę*, stanowiącą sprzyjające rozwojowi dzieci środowisko wychowawcze.

<sup>491</sup> Kolorem **niebieskim** oznaczono fenomeny dotyczące cech środowiska rodzinnego, kolorem **pomarańczowym** fenomeny dotyczące udziału rodziców w procesie edukacyjnym dzieci, **zielonym** – pozytywne przyczyny zmian tkwiące w działaniach szkoły, **czerwonym** – negatywne przyczyny zmian tkwiące w szkole, zaś kolorem **fioletowym** - przyczyny, które nie mają związku z edukacją dzieci.



## Rodzina Jagody

Jagoda ma dziewięć lat i jest uczennicą czwartej klasy szkoły publicznej. Wraz z siedmioletnim bratem – Jasiem wychowuje się w rodzinie zrekonstruowanej. Kilka lat temu ich rodzice rozwiedli się, zmusiło to matkę do przeprowadzki. Przez pewien czas dzieci mieszkaly tylko z mamą, a od kilku miesięcy uczą się nowego życia z ojczymem. W związku z tą sytuacją, rozmowa przeprowadzona została tylko z matką dzieci.

Szkoła, do której uczęszcza Jagódka, jest poinformowana o jej aktualnej sytuacji domowej. Nigdy jednak nie doszło do rozmowy mamy z wychowawczynią Jagódki w tym temacie. Jedyłą formą przekazania owych informacji były ankiety wypełniane przez mamę na zebraniu rodziców. Nie zachodzi więc sytuacja, w której szkoła podejmowałaby dialog z mamą Jagódki w zakresie bliższej diagnozy, bądź też wsparcia rodziny w sytuacji trudnych doświadczeń. Mama nie czuje się jednak w żaden sposób przez szkołę zignorowana – cieszy się, że nauczycielka nie nawiązywała w rozmowach do sytuacji rodzinnej, bo zdaniem mamy oznacza to, że owe doświadczenia nie przekładają się na funkcjonowanie dziewczynki w środowisku szkolnym. Deklaruje też, że byłaby gotowa rozmawiać z nauczycielami o sytuacji rodzinnej, gdyby zaszła taka potrzeba – a zatem nie tyle mama oczekuje wsparcia ze strony szkoły, co raczej byłaby w stanie to wsparcie stanowiąc w przypadku trudności szkoły z Jagódką.

*„[...] W informacjach pisemnych podaje się szkole sytuację rodzinną (...) więc ja to podałam, że jest trudna sytuacja, ale nie miałam okazji rozmawiać z wychowawczynią, bo nie widziałam potrzeby, ale wiem, że pani o tym wie z dokumentacji. (...) Pani nie zgłaszała, że coś ją niepokoi w zachowaniu Jagody w szkole, nie było potrzeby interwencji, by szukać rozwiązania problemów, ale byłabym otwarta rozmawiać - dobro dzieci jest priorytetem [...].”*

Rozpad małżeństwa rodziców Jagody i Jasia zmusił matkę do podjęcia pracy zawodowej w większym wymiarze. Oznacza to, że nie ma ona czasu, by w jakikolwiek sposób angażować się w życie szkoły. Bardzo trudne zarówno dla dzieci, jak i mamy jest również odnalezienie swojego miejsca podczas różnorodnych uroczystości rodzinnych, organizowanych przez szkołę. Swego czasu w podobnych sytuacjach dziadek Jagódki przejmował rolę taty, od pewnego czasu rodzina próbuje samodzielnie jakoś radzić sobie z pojawiającymi się w tym kontekście emocjami. Wydarzenia takie nie ułatwiają jednak kontaktów rodziny Jagódki z jej szkołą.

*„[...]Jeśli chodzi o moją inicjatywę wobec szkoły, mam ograniczoną taką możliwość, bo pracuję zawodowo, nie jestem mamą, która się mocno angażuje (...) Gdybym miała czas chętnie zaangażowałabym się w festyny, dni sportu, spotkania z rodzicami. (...)Kiedy bywało tak, że ze względu na pracę nie mogłam kontaktować się z panią, to często mi tego brakowało. (...) Nie planowałam że się rozwiode, dla mnie ta sytuacja nie jest łatwa. Żyjemy w społeczeństwie, gdzie rodzina pełna jest standardem. Nie są dla mnie łatwe sytuacje, kiedy organizowany jest dzień ojca, dzień rodziny, nie jest mi łatwo, Jagódce też, choć wiem, że musimy się w to wkomponować. Kiedy mieszkałam sama, dziadek wszedł w rolę ojca, pojawiał się na imprezach. Nie oczekuję od szkoły żadnych zmian w tej dziedzinie, rozumiem że tak jest, jakoś sobie z tym radzimy[...].*

Tym, co zdecydowanie wpływa zarówno na relacje wewnątrzrodzinne, jak i relacje respondentki ze społecznością szkolną, okazały się natomiast różnorakie konkursy inicjowane przez szkołę, w których Jagoda bierze udział z ogromną radością. Konieczność przygotowywania się do konkursów w domu mobilizuje mamę do towarzyszenia córce, a więc do spędzania z nią czasu, którego często brakuje. Konkursy stanowią też często zaczątek rozmów na tematy związane ze szkołą, z rówieśnikami, relacjami itp. Natomiast w sytuacji konkursów wyjazdowych, mama stara się towarzyszyć Jagódce, nawet jeśli wiąże się to z koniecznością wzięcia dnia urlopu. Przy tej okazji mama ma okazję do nawiązywania relacji z innymi rodzicami, a także nauczycielami. Na chwilę obecną nie prowadzi to do żadnych bliskich więzi, stanowi jednak linię łączącą rodzinę Jagódki z jej szkołą, a mamie daje większe poczucie przynależności do społeczności szkolnej, pomimo braku zaangażowania w codzienne szkolne życie.

*„ [...] Szkoła do której chodzimy jest bardzo ambitna, mam też porównanie, jak jest w innych szkołach. Mnóstwo konkursów proponuje się dziecku (jest info na stronie lub w zeszycie informacji) – bardzo dużo możliwości, by usiąść z dzieckiem, powymyślać, zrobić coś – to zbliża, jest to na pewno coś takiego, o czym można rozmawiać (nawet, jeśli powie: „mamo nie mam siły!”.) Są też takie konkursy, gdzie robi coś grupowo, Jagoda opowiada o tym, co zrobiły razem. (...) Czasem bywamy tymi konkursami zmęczone. Konkursy to takie płaszczyzny, że zmusza się rodzica, mobilizuje, by znaleźć czas dla dziecka (bo ono obiecało, że zrobi). (...) Jestem rodzicem mało obecnym w szkole, dziadkowie są w kontaktach z innymi rodzicami, teraz znam rodziców np. z tego, że razem jedziemy na jakiś konkurs, staram się na tym być – wziąć urlop itp., to jest taki moment, gdzie tych rodziców się lepiej poznaje, utrzymuję kontakt telefoniczny, złożymy sobie życzenia, czy porozmawiamy – na zażyłe relacje nie ma czasu. Jeżeli nie jestem pewna czegoś, co mówi Jagódka, to mogę z rodzicami wymienić te informacje, jest to dobra strona szkolnictwa – że nawiązuje się relacje z innymi rodzicami. Są dla mnie te relacje na pewno cenne[...].”*

Tym zaś, co badana ceni sobie najbardziej w relacjach ze szkołą Jagody, jest możliwość uczestniczenia w indywidualnych spotkaniach z wychowawcą. W przeciwieństwie do zebrań rodziców, które przyjmują często formę informacyjną i nie są odbierane zbyt

dobrze, spotkania, na których omawiane są osiągnięcia córki, przynoszą mamie dużo radości i satysfakcji.

*„[...] Dla mnie cenne są (...) najbardziej (...) spotkania indywidualne (tak było po teście trzecioklasisty), to cenniejsze niż zebrania – informacje z zebrań są podawane również w zeszycie informacji – to są spotkania raczej informacyjne. Najcenniejszy jest dla mnie indywidualny kontakt z wychowawcą, kiedy są jakieś rzeczy do omówienia – np. omówienie oceny śródrocznej z rodzicem, wskazówki do pracy itp.*

*(...)*

*Dobrze, że są w planie szkoły indywidualne spotkania z wychowawcą. Można porozmawiać nie tylko o kwestiach wiedzy. Dla mnie ważne jest jak funkcjonuje Jagódka w relacjach, jak sobie radzi w klasie, na co zwrócić uwagę w jej zachowaniu. Bo wiadomo, że to nie tylko o wiedzę chodzi w szkole, ale też o życie w relacjach, w społeczeństwie. Tego się człowiek tam uczy[...].”*

Duża aktywność zawodowa respondentki sprawia, że nie ma ona zbyt wiele czasu, który mogłaby spędzać ze swoimi dziećmi. Jagoda zawsze może jednak liczyć na swoją mamę, która często rozmawia z nią na temat wydarzeń z życia szkolnego, wspierają się też wzajemnie w radzeniu sobie z sytuacją rodzinną.

*„[...] Staramy się w domu odbudowywać relacje, nie widzę negatywnych wzorców przynoszonych ze szkoły. Staram się z nią rozmawiać codziennie o życiu w szkole. Nie widzę, by mówiła coś negatywnie [...]”.*

Moment pójścia Jagódki do szkoły zbiegł się w czasie z trudnymi doświadczeniami związanymi z odejściem taty z domu. Nie sprawdziły się jednak obawy mamy, że problemy domowe przełożą się na trudności szkolne dziewczynki – przeciwnie, środowisko rówieśnicze i specyfika funkcjonowania szkolnej społeczności sprawiły, że dziewczynka rozwinęła w sobie ogromne pokłady odwagi i samodzielności. Szkoła dała jej także możliwość nawiązywania zdrowych relacji z innymi, co bardzo cieszy matkę.

Bardzo ważne dla mamy, która z zawodu jest psychologiem, jest to, że Jagoda bardzo lubi swoją szkołę. Jej nauczycielka jest osobą ciepłą i kompetentną, co nie pozostaje dla mamy bez znaczenia, szczególnie w sytuacji, w której to pani stała się dla córki głównym autorytetem.

*„[...] Nawiązywanie relacji w szkole z rówieśnikami rozwija Jagódkę, wpływ szkoły jest dobry, bo uczy relacji. Nauka i wiedza jest też ważna i to, że Jagoda chłonie wiedzę, rola nauczyciela jest bardzo ważna (akurat trafiła na osobę, która jest kompetentna i ciepła, opiekuńcza – ona ufa swojej pani) – pani jest najważniejsza. Widzę dużo pozytywów w roli nauczyciela i relacji rówieśniczych.*

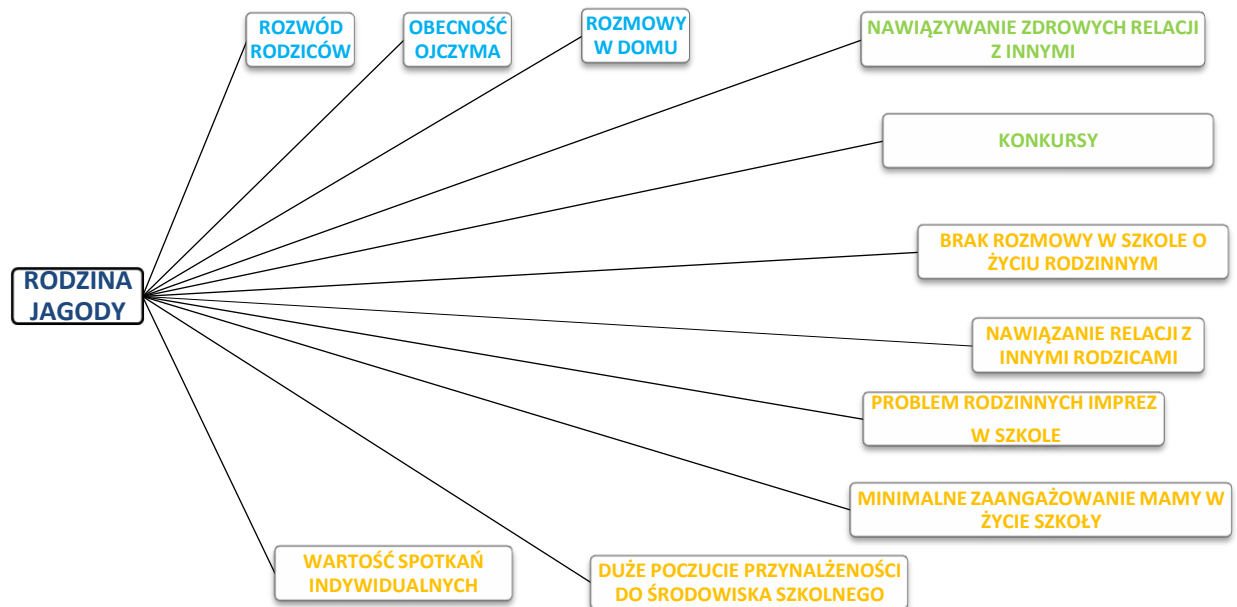
(...)

*Zauważam dużo zmian w samodzielności, odwadze, nawiązywaniu i budowaniu relacji (po rozbiściu rodziny jej poczucie wobec ludzi jest inne). Na razie jest tak, że Jagoda idzie do przodu, nie zamyka się w relacjach, uczy się dobrze, lubi szkołę, chętnie tam chodzi [...]”.*

Pomimo wspomnianych wcześniej trudności, jakie przechodzi aktualnie rodzina Jagódki, zarówno dla mamy, jak i dla dziewczynki, szkoła jest miejscem, w którym czują się bezpiecznie, z którym się utożsamiają. Wyrażają to dogłębnie słowa mamy: „*Szkoła do której chodzimy (...)*”.

Wyłaniające się z powyższego opisu cechy charakterystyczne funkcjonowania rodziny Jagody zamieściłam na poniższym schemacie nr 8.

Schemat 8 Fenomeny dostrzeżone w rodzinie Jagody<sup>492</sup>.



Wyraźnie widoczna na powyższym schemacie jest przewaga fenomenów dotyczących rzeczywistości szkolnej nad tymi rodzinnymi. Oznacza to silną koncentrację badanej na tym, co wiąże się z edukacją szkolną córki, unikanie zaś tematów związanych z życiem rodzinnym. Z pewnością sytuacja ta znajduje swe uzasadnienie w doświadczeniach, z jakimi w ostatnim czasie zmagala się rodzina respondentki. Trudno więc jednoznacznie określić, dla jakiego typu środowiska rodzinnego cechy charakterystyczne występują w rodzinie Jagody.

<sup>492</sup> Kolorem niebieskim oznaczono fenomeny dotyczące cech środowiska rodzinnego, kolorem pomarańczowym fenomeny dotyczące udziału rodziców w procesie edukacyjnym dzieci, zielonym – pozytywne przyczyny zmian tkwiące w działaniach szkoły, czerwonym – negatywne przyczyny zmian tkwiące w szkole, zaś kolorem fioletowym - przyczyny, które nie mają związku z edukacją dzieci.

Należałoby uznać, że jest to rodzina na etapie ponownego tworzenia się (w trakcie rekonstrukcji), co skutkuje niemożnością głębszej diagnozy.

W wypowiedziach mamy widać jednak troskę o dobro dzieci, wyrażającą się w podejmowaniu rozmów z córką, wspólnym wykonywaniu prac. Z troskanie to znajduje swoje odzwierciedlenie także w zaangażowaniu matki w proces edukacji szkolnej dziewczynki. Pomimo braku możliwości czasowych, postawa badanej ukazuje duże zainteresowanie osiągnięciami zarówno dydaktycznymi, jak i społecznymi córki. Ponadto mama pomaga córce w wykonywaniu prac oraz towarzyszy jej podczas konkursów. Respondentka wykazuje więc cechy *rodzica suflera*, który nie narzuca się, służy jednak swoją pomocą i wykazuje żywe zainteresowanie procesem edukacyjnym dziecka.

### Rodzina Natalii

Natalia to jedenastoletnia uczennica szkoły katolickiej prowadzonej przez zakon. Dziewczynka nie ma rodzeństwa, od kilku lat mieszka tylko z mamą, gdyż ojciec Natalii zmarł na posocznicę.

Sytuacja życiowa sprawiła, że matka dziewczynki zmuszona jest podejmować pracę w większym wymiarze niż wcześniej, nie ma więc czasu, by angażować się w życie szkolne córki. Swoje zainteresowanie edukacją Natalii wyraża poprzez uczestnictwo w organizowanych przez szkołę zebraniach, a także rozmowy z córką na tematy związane ze szkołą.

*„[...] Z pewnością tematy [naszych] rozmów są warunkowane przez środowisko szkolne. Córka dzieli się tym, czego doświadcza w szkole – na co dzień i w czasie szkolnych imprez [...].”*

Zdaniem respondentki, śmierć ojca mocno zbliżyła ją do córki - wzajemnie się wspierają i uczą się nowego życia. Mama stara się w miarę możliwości być obecna przy Natalce. Tematyka ich rozmów ulega stopniowym zmianom, w dużej mierze dotyczy nadal uczuć związanych z brakiem taty, coraz częściej poruszane zostają tematy dotyczące życia szkolnego oraz sytuacji w grupie rówieśniczej, w której spędza ona sporo czasu. Wspólny czas rodzinny uległ bowiem znacznemu skróceniu - dziewczynka większość swojego czasu dzieli pomiędzy przebywanie w szkole i odwiedziny u swojej najlepszej koleżanki, którą traktuje już niemal jak siostrę.

*„[...] Jesteśmy z córką skazane na bycie z sobą. Bardzo cierpimy po stracie męża, choć to już kilka lat. Córka czasem wciąż płacze. Niestety, muszę pracować więcej i córka dość dużo czasu spędza z koleżanką ze szkoły (prawie rodziną) [...]”.*

Dziewczynka w niewielkim stopniu jest odpowiedzialna za dom - mama zleca jej wykonywanie niektórych prac domowych, wciąż jednak uważa, iż do większości czynności, które trzeba wykonywać w domu, Natalia jeszcze nie dorosła.

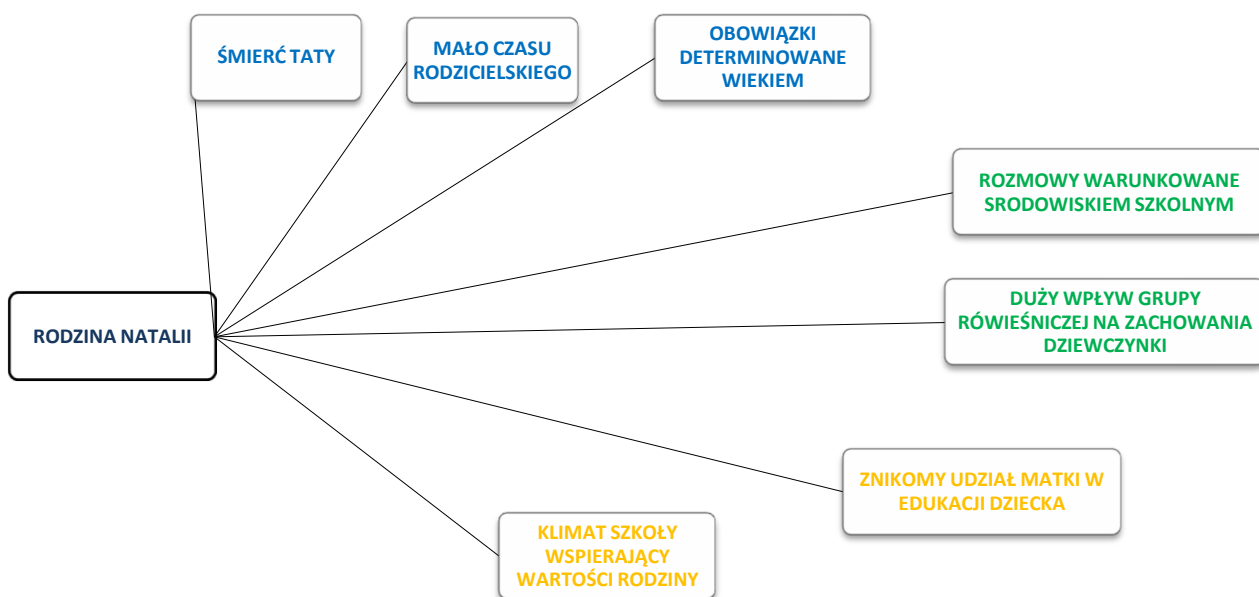
*„[...] Mogę polecić córce jakieś domowe prace. Wciąż jest jednak za mała do wykonywania pewnych zajęć [...]”.*

Za bardzo ważny dla wartości uznawanych przez rodzinę badana uznaje klimat panujący w szkole. Sprzyja on bowiem, zdaniem matki, rozwijaniu w Natalce takiej postawy, w której na pierwszym miejscu stawiana jest miłość. Matka uznaje to za szczególnie istotne w obliczu straty, jakiej doświadczyły wraz ze śmiercią ojca.

*„[...] Życiowe doświadczenie (bolesne) i klimat panujący w szkole sprzyja postawieniu na pierwszym miejscu miłości. Nasza rodzina zawsze była katolicka i teraz to się tylko pogłębiło [...]”.*

W zarysowanym obrazie rodziny Natalii, wyróżnić można kilka charakterystycznych cech, które zamieściłam na poniższym schemacie (nr 9).

Schemat 9 Fenomeny dostrzeżone w rodzinie Natalii<sup>493</sup>.



Ilość zamieszczonych powyżej fenomenów wskazuje, że temat rozmowy był dla respondentki trudny i w wielu kwestiach podzieliła się swoimi odczuciami jedynie w minimalnym stopniu. Widać również, że w przeciwieństwie do opisaney wcześniej sytuacji mamy Jagody, matka Natalki koncentruje się na doświadczeniach rodzinnych, pobieżnie jedynie odnosząc się do szkolnego procesu edukacyjnego córki. Należy zatem uznać, że prezentuje ona postawę *rodzica widza*, w niewielkim stopniu uczestniczącego w edukacji dziecka.

Zarówno z treści, jak i tonu wypowiedzi badanej, można wnioskować, że sama wciąż boryka się z trudnościami wynikającymi z utraty męża, nie zawsze może być obecna przy córce, a tworzone przez nią środowisko wychowawcze nie jest stabilne. Z drugiej jednak strony zauważalna jest też silna więź, jaką odczuwa w stosunku do dziecka. Cechy te wydają się być najbliższe typowi *rodziny huśtawki*, stanowiąc niejednorodne, niejednoznacznie określone środowisko rozwoju.

<sup>493</sup> Kolorem **niebieskim** oznaczono fenomeny dotyczące cech środowiska rodzinnego, kolorem **pomarańczowym** fenomeny dotyczące udziału rodziców w procesie edukacyjnym dzieci, **zielonym** – pozytywne przyczyny zmian tkwiące w działaniach szkoły, **czerwonym** – negatywne przyczyny zmian tkwiące w szkole, zaś kolorem **fioletowym** - przyczyny, które nie mają związku z edukacją dzieci.

## Rodzina Bartka

Bartek ma 11 lat i jest uczniem piątej klasy szkoły katolickiej. Od kilku lat ma młodszego rodzeństwo. Wychowuje się w pełnej rodzinie, oboje rodzice pracują zawodowo.

Rodzice zgodnie przyznają, że od kiedy chłopiec rozpoczął swoją szkolną drogę, ich życie rodzinne ulega ciągłym zmianom. Najbardziej zauważalną przez nich był nagły wzrost obowiązków chłopca, a także ich obowiązków rodzicielskich. Sytuacja ta spowodowała, że rodzice postanowili podzielić między siebie obowiązki związane z edukacją szkolną syna. Wśród nich zawiera się przede wszystkim pomoc w odrabianiu zadań domowych, a także utrzymywanie stałego kontaktu ze szkołą poprzez udział w zebraniach i spotkaniach. Ponadto rodzice starają się poszerzać wiedzę chłopca, którą zdobywa w szkole: podejmują z nim rozmowy na tematy związane z nauką, środowiskiem rówieśniczym, dojrzewaniem. Cieszą się tym, że syn u rodziców szuka odpowiedzi na nurtujące go pytania.

*„[...]Od kiedy nasze dziecko zaczęło uczęszczać do szkoły, stopniowo w życiu naszej rodziny zachodzą zmiany. Zasadniczą z nich jest to, że naszemu dziecku ciągle przybywa obowiązków (...) W związku z tym wspólnie z mężem ustaliliśmy zakres pomocy naszemu dziecku, który przyczyni się do jego prawidłowego rozwoju i będzie stymulowało nasze dziecko do coraz większej samodzielności. (...) Zdecydowanie zwiększył się czas spędzany na pomocy przy odrabianiu zadań i prac do szkoły (...), potrzebny jest też udział w spotkaniach, zebraniach (...) zmieniła się tematyka naszych wspólnych rozmów z naszym dzieckiem. Głównie są to jakieś problemy nie tylko dotyczące bezpośrednio naszego dziecka, ale ogólnie, zasłyszane (...). W dużej mierze przeważa temat dojrzewania i rozwoju dziewczynek i chłopców oraz wszelkich problemów dotyczących tego obszaru (...) Jest to dla nas rodziców bardzo ważne i cieszymy się, że nasze dziecko zwraca się do nas z pytaniami, zwłaszcza tymi problematycznymi.  
[...].”*

Matka Bartka zauważa, że od zawsze w rodzinie miał miejsce podział obowiązków pomiędzy wszystkich jej członków. Pojawienie się nowych zadań związanych ze szkołą i powiększeniem rodziny, spowodowało jedynie zwiększenie liczby zakresu obowiązków każdego z domowników i jeszcze bardziej zbliżyło ich do siebie.

*„[...] Wszelkie zmiany: dziecko w szkole, pojawienie się kolejnych pociech, zwiększyły nasze obowiązki domowe. Zawsze w naszym domu funkcjonował ich podział, a teraz jest ich więcej i musimy ze skrupulatnością je wypełniać, pomagając sobie i wspierając się nawzajem. Doskonale wiemy, że możemy na siebie liczyć[...].”*



Konieczność dostosowania życia rodzinnego do sytuacji szkolnej Bartka, a także do pojawienia się w rodzinie kolejnych dzieci, sprawiło również, że związek między rodzicami ulega pewnym zmianom. Jak zauważa ojciec chłopca, ich relacja stała się bardziej rzeczowa i konkretna, łączą ich codzienne obowiązki. Jednocześnie okazują sobie coraz większe zrozumienie, mają także poczucie większej współodpowiedzialności za jakość i kształt życia całej rodziny.

*„[...] Nasze relacje nie uległy większej zmianie, może są bardziej konkretne, rzeczowe. Wspólnie widzimy coraz większe potrzeby naszej rodziny i nie mam tu na myśli potrzeb materialnych, choć te też rosną w związku z powiększeniem się rodziny.*

*(...) Sądzę, że coraz bardziej się rozumiemy, wspólnie widzimy potrzeby wynikające z wychowania dzieci i wspólnie podejmujemy decyzje, by nasza rodzina zdrowo funkcjonowała[...].”*

Matka chłopca zauważa również, że zmianom podlega charakter ich relacji z synem. Dotyczy to sposobu wspólnie spędzanego czasu prowadzonych rozmów. Szkolne środowisko przyczyniło się do tego, że Bartek stał się zdecydowanie bardziej samodzielny i odpowiedzialny. Zmiana ta dotyczy nie tylko czynności codziennych, ale także kwestii podejmowania bardziej istotnych decyzji.

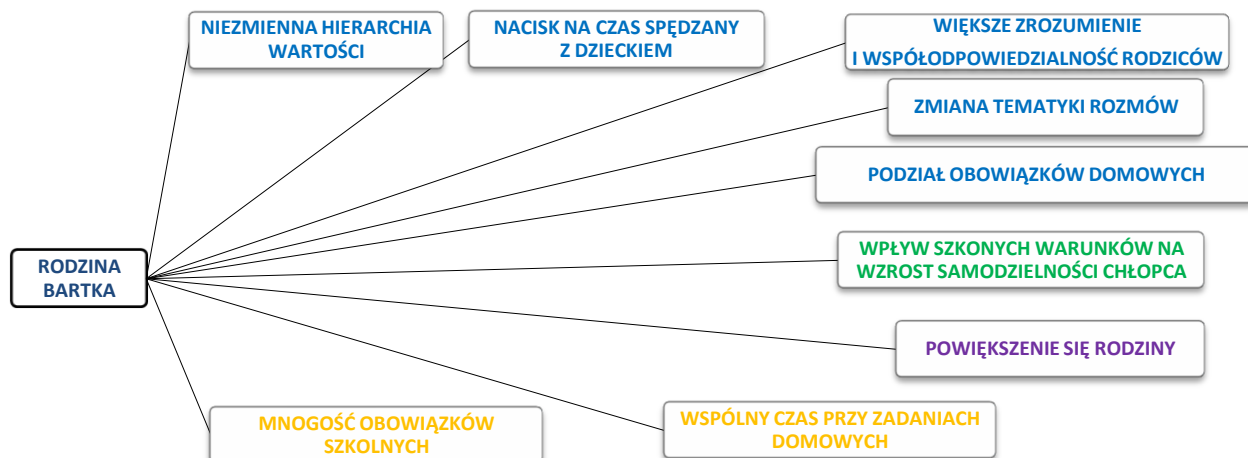
*„[...] Zdecydowanie zwiększył się czas spędzany na pomocy przy odrabianiu zadań i prac do szkoły. Jednak zawsze znajdujemy czas dla naszego dziecka na rozmowy, zabawę, spędzanie ze sobą przyjemnych chwil. (...) Główną zmianą naszych relacji są tematy naszych wspólnych rozmów. (...) Zwiększają się obowiązki, ale i możliwości naszego dziecka rosną. (...) Nasze dziecko coraz bardziej staje się samodzielne, nie tylko w codziennych czynnościach, ale również w podejmowaniu decyzji i braniu za nie odpowiedzialności[...].”*

Rodzice chłopca odnoszą się również do realizowanych w wychowaniu dzieci wartości. Ojciec podkreśla, że są oni wierni postawionym sobie w przeszłości celom i wartościom. Na pierwszych miejscach w uznawanej hierarchii wartości znajdują się rodzina, Bóg i Ojczyzna. Szkoła katolicka pomaga im w realizowaniu wspomnianych wartości.

*„[...] W naszej rodzinie zawsze była pewna hierarchia wartości. Są sprawy, kwestie ważne i bardzo istotne oraz mniej znaczące. (...) Wartości dla nas są zawsze te same i ich hierarchia również. To co najważniejsze: miłość i szacunek w rodzinie, wychowanie dzieci na dobrych, uczciwych ludzi, na mądrych i pracowitych członków naszej Ojczyzny, wychowanie w duchu miłości do Boga i drugiego człowieka. (...) Dlatego też taka szkoła[...].”*

W rodzinie dostrzec można kilka fenomenów, które przedstawia poniższy schemat (nr 10).

Schemat 10 Fenomeny dostrzeżone w rodzinie Bartka<sup>494</sup>.



Podobnie jak w przypadku rodziny Natalii również rodzice Bartka koncentrują się w swoich wypowiedziach na życiu rodzinnym, mniej uwagi poświęcając swojemu uczestniczeniu w edukacji szkolnej syna. W tym przypadku jednak widoczne jest przenikanie się tych obszarów. Podporządkowanie niektórych elementów życia rodzinnego obowiązkom szkolnym (które rodzice uznają nie tylko za obowiązki syna, ale również za swoje własne) sugeruje, że rodzice nie są jedynie widzami, ale chcą towarzyszyć dziecku w edukacji, co jest charakterystyczne dla typu *rodzica suflera*.

W rodzinie widoczne jest spójne podejście rodziców do kwestii wychowawczych, zauważyć można stałość uznawanych wartości, jak również elementy partnerskiego traktowania dziecka. Cechy te charakteryzują *rodzinę trampolinę*.

### Rodzina Olka

Aleksander ma dziesięć lat i uczęszcza do czwartej klasy katolickiej szkoły prowadzonej przez zakon. Chłopiec jest jedynakiem wychowywanym samotnie przez matkę.

Mama Olka dużą rolę w wychowaniu przypisuje szkole chłopca. Dobrze wie, w jaki sposób nauczyciele pracują z synem, zna program wychowawczy szkoły, jest zainteresowana

<sup>494</sup> Kolorem **niebieskim** oznaczono fenomeny dotyczące cech środowiska rodzinnego, kolorem **pomarańczowym** fenomeny dotyczące udziału rodziców w procesie edukacyjnym dzieci, **zielonym** – pozytywne przyczyny zmian tkwiące w działaniach szkoły, **czzerwonym** – negatywne przyczyny zmian tkwiące w szkole, zaś kolorem **fioletowym** - przyczyny, które nie mają związku z edukacją dzieci.

osiągnięciami syna. Pomaga chłopcu w nauce, odpytuje go z realizowanego w szkole materiału, podpowiada w zadaniach domowych. Z wypowiedzi mamy wynika, iż utrzymuje ona stały kontakt z nauczycielami syna i jest bardzo zadowolona z jakości pracy wychowawczej i dydaktycznej szkoły. To właśnie szkole respondentka przypisuje przemiany, jakie zachodzą w jej synu: wyciszenie, wrażliwość, chęć do pracy, zaangażowanie w życie społeczne i rodzinne. Matka podkreśla również zasługi szkoły w procesie socjalizacyjnym chłopca – podkreśla, że szczególnie z uwagi na jedynactwo Olka, znaczące jest przebywanie w grupie rówieśniczej, jaką jest dla niego klasa szkolna. Pomimo wyraźnie pozytywnego stosunku do szkoły chłopca, badana nie wspomina jednak nic o własnym zaangażowaniu w życie szkoły.

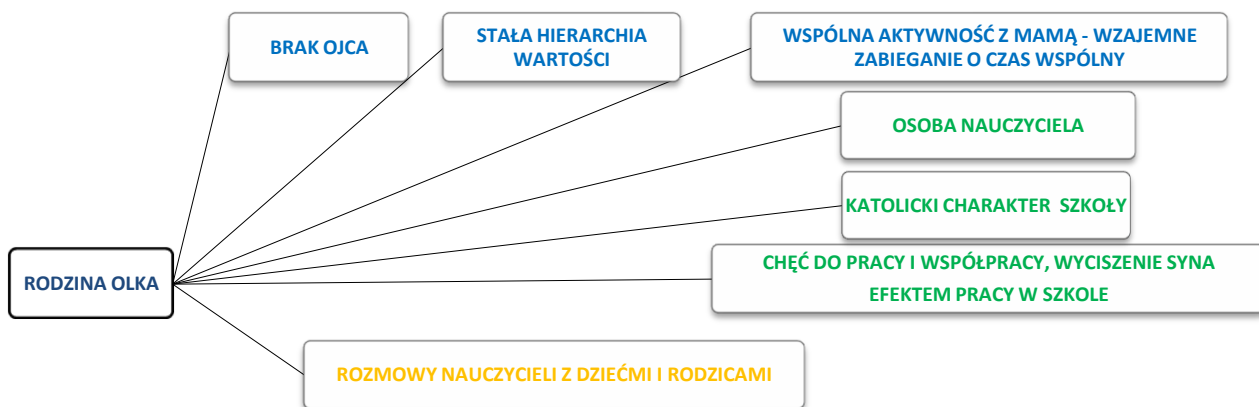
*“[...] Od kiedy poszło do szkoły, dziecko jest wyciszone, chętne do pracy i współpracy, zainteresowane życiem religijnym. Z zapalem uczestniczy w życiu domowym i parafialnym. (...) Wspólnie się uczymy – odpytuję Olka, sprawdzam zadania (...) syn chętnie rozmawia na temat problemów omawianych podczas lekcji.. (...) Chętnie rozmawia na temat relacji z rówieśnikami, problemów dojrzewania. Jest to dla mnie dość istotne, bo jest jedynakiem i w szkole uczy się ważnych rzeczy w swym życiu. (...)Moje dziecko było, jest i będzie wychowywane do wartości Bóg- Honor –Ojczyzna. Na pewno bardzo pomaga w tym szkoła: znakomite godziny wychowawcze, świetnie prowadzone przez nauczycieli, rozmowy podczas lekcji, przerw. Rozmowy z rodzicami dotyczące zachowań uczniów pomagają wychować dziecko, prowadzić je dobrą drogą [...]”.*

Chłopiec wie, że jest współodpowiedzialny za kształt życia swojej rodziny i chętnie bierze na siebie różne obowiązki, by odciążyć mamę. Oboje odczuwają potrzebę spędzania razem czasu – uwielbiają wspólne rozmowy, modlitwę i spacer. Zabiegają więc o ten czas, dbają o niego, mimo iż wiąże się to nie raz z dużym wysiłkiem, czy też podejmowaniem różnych wyrzeczeń.

*„[...] Moje dziecko chętnie uczestniczy w podziale obowiązków domowych, czuje się odpowiedzialne za wspólny ład i porządek, chce pomóc, odciążyć, by potem mieć wspólny czas na relaks.(...) [syn] ma potrzebę i świadomość wspólnych spacerów, rozmów, modlitwy – i dba o realizację tego wspólnego czasu, nawet jeśli to niełatwe [...]”.*

W powyższym opisie dostrzec można szereg charakterystycznych cech, które przedstawia schemat nr 11.

Schemat 11 Fenomeny dostrzeżone w rodzinie Olka<sup>495</sup>.



Wyraźnie widoczna jest duża liczba przyczyn pozytywnych zmian przypisywanych przez badaną szkołę, do której uczęszcza Aleksander. Można odnieść wrażenie, że to szkoła ma największy wpływ na jego proces wychowawczy. Matka w domu zaś stanowi niejako przedłużenie pracy szkoły, poprzez pomoc synowi w zadawanych pracach. Postawa taka jest trudna do sklasyfikowania w wyróżnionych przez mnie typach uczestnictwa rodziców w edukacji dzieci. Wydaje się, że stanowi ona specyficzną odmianę typu *rodzica reżysera*, matka chce bowiem silnie kontrolować przebieg procesu wychowania dziecka, złożyła go jednak w ręce szkoły, sama jedynie czuwając nad kształtem pracy placówki.

Charakterystyczną zaś cechą rodziny wydaje się być bardzo silna więź matki z synem, wielość i różnorodność spędzanych przez nich wspólnie chwil. Sytuacja taka ma swoje uzasadnienie, gdyż Olek jest jedynakiem i wychowuje się bez ojca. W wypowiedziach respondentki nie dostrzegłam żadnych fenomenów, które odnosiłyby się do samodzielności dziecka (zarówno w kwestiach nauki, jak i relacji rówieśniczych). Cechy te są charakterystyczne dla rodziny typu *super glue*, widoczna jest bowiem bardzo silna koncentracja matki na przywiązaniu do jedynego syna.

<sup>495</sup> Kolorem **niebieskim** oznaczono fenomeny dotyczące cech środowiska rodzinnego, kolorem **pomarańczowym** fenomeny dotyczące udziału rodziców w procesie edukacyjnym dzieci, **zielonym** – pozytywne przyczyny zmian tkwiące w działaniach szkoły, **czzerwonym** – negatywne przyczyny zmian tkwiące w szkole, zaś kolorem **fioletowym** - przyczyny, które nie mają związku z edukacją dzieci.

## Rodzina Marcina

Marcin ma dziesięć lat i uczęszcza do czwartej klasy tzw. rodzinnej szkoły podstawowej. Chłopiec ma ośmioletnią siostrę – Martynę oraz sześciolatniego brata - Mateusza. Cała trójka dzieci chodzi już do szkoły i zdaniem rodziców ma to znaczący wpływ na funkcjonowanie rodziny.

Za podstawowy sposób uczestniczenia w edukacji syna rodzice Marcina uznają realizowanie obowiązku, który przyjęli na siebie w momencie podejmowania decyzji o zapisaniu go do tej właśnie szkoły. Zgodzili się wtedy, że oboje co najmniej kilka razy w roku szkolnym będą uczestniczyć w indywidualnym spotkaniu z nauczycielem, podczas którego omawiane są tematy dotyczące ich syna. Ponadto na bieżąco zapoznają się z realizacją programu wychowawczego szkoły.

Oboje rodzice chętnie korzystają również z proponowanych przez szkołę różnych form samodoskonalenia, takich jak kursy, warsztaty, konferencje. Wysoko cenią też sobie możliwość kontaktu i wymiany doświadczeń z innymi rodzicami.

*„[...] Bardzo dużo wynika z tutoringów. (...) Udział w nim nigdy nie jest obojętny. Ważny jest też dla nas kontakt z innymi rodzinami. wzajemna wymiana doświadczeń przy wyznawaniu tych samych wartości – to budujące. Korzystamy z kursów, wykładów – to dużo wnosi (...) no i cnoty. Każdego miesiąca wiemy, nad czym Marcin pracuje w szkole. W domu możemy do tego nawiązywać[...]”.*

Oboje rodzice przyznają, że ciągłym przemianom ulegają ich relacje z każdym z dzieci. Dostrzegają, iż więzi te stają się głębsze wraz z tym, jak dzieci stają się coraz starsze. Wiedza zdobywana podczas różnych spotkań, warsztatów i wykładów, a także dzięki lekturze polecanej przez innych rodziców, przyczyniła się do tego, że respondenci zdali sobie sprawę z konieczności traktowania każdego ze swoich dzieci indywidualnie, co wiąże się również z tym, iż starają się oni wygospodarować każdego miesiąca parę godzin na przebywanie z każdą pociechą „sam na sam”. Wszyscy w rodzinie bardzo cenią sobie ten czas, szanują go i zabiegają o niego.

*„[...] Staram się znaleźć parę godzin w miesiącu „sam na sam” z poszczególnymi dziećmi. Bardzo lubimy ten indywidualny czas[...]”.*

Od kiedy Marcin poszedł do szkoły, w jego rodzinie zmieniły się także zasady podziału obowiązków domowych. Teraz rodzice dbają o to, by każdy z członków rodziny miał przydzielone sobie zadania, na poziomie odpowiadającym jego możliwościom, a także o to, by czynności te były wykonywane regularnie i rzetelnie. Rodzice podkreślają, że to w szkole Marcina usłyszeli o tym, jak ważny jest podział codziennych obowiązków pomiędzy wszystkich domowników, nawet tych najmłodszych.

*„[...] W naszej rodzinie nie było wcześniej obowiązków. Samo pojawienie się podziału obowiązków to jej [szkoły] zasługa. (...) W szkole mocno na to naciskają. Mówią, że to ważne [...]”*

Mama Marcina zauważa również, że wraz z jego dorastaniem zmianom ulega tematyka ich wspólnych rozmów. W szkole, w ramach lekcji wychowawczych, czy rozmów z nauczycielami, chłopiec zapoznaje się z tematyką cnót i wartości, jakie powinien w sobie wypracowywać. Zarówno Marcin, jak i rodzice, nawiązują do tych tematów w domu, często podczas swobodnej, codziennej wymiany zdań. Tym sposobem tematy wychowawcze stają się naturalnym elementem życia rodziny.

*„ (...) trzeba z dzieckiem porozmawiać o cnocie, nad którą pracuje w tym miesiącu. To nas zbliża. Zmienia tematy naszych rozmów. Dorastamy. I on i my się o to opieramy (...) nasze relacje są głębsze [...]”*

Wspomniane wcześniej spotkania tutoringowe wymagają od rodziców wcześniejszego wspólnego przygotowania się – rozmowy na temat syna, niejednokrotnie też na temat życia całej rodziny. To sprawia, że regularnie mama i tata Marcina znajdują czas na to, by przemyśleć i omówić ze sobą sprawy dotyczące rozwoju chłopca, swoich spostrzeżeń, odczuć, planów itp. Obowiązek ten wpływa korzystnie na relację małżonków.

*„[...] Trzeba się do niego (tutoringu) przygotować. Porozmawiać o Marcinie, nieraz i o nas. Konieczność rozmów nas zmienia [...]”*

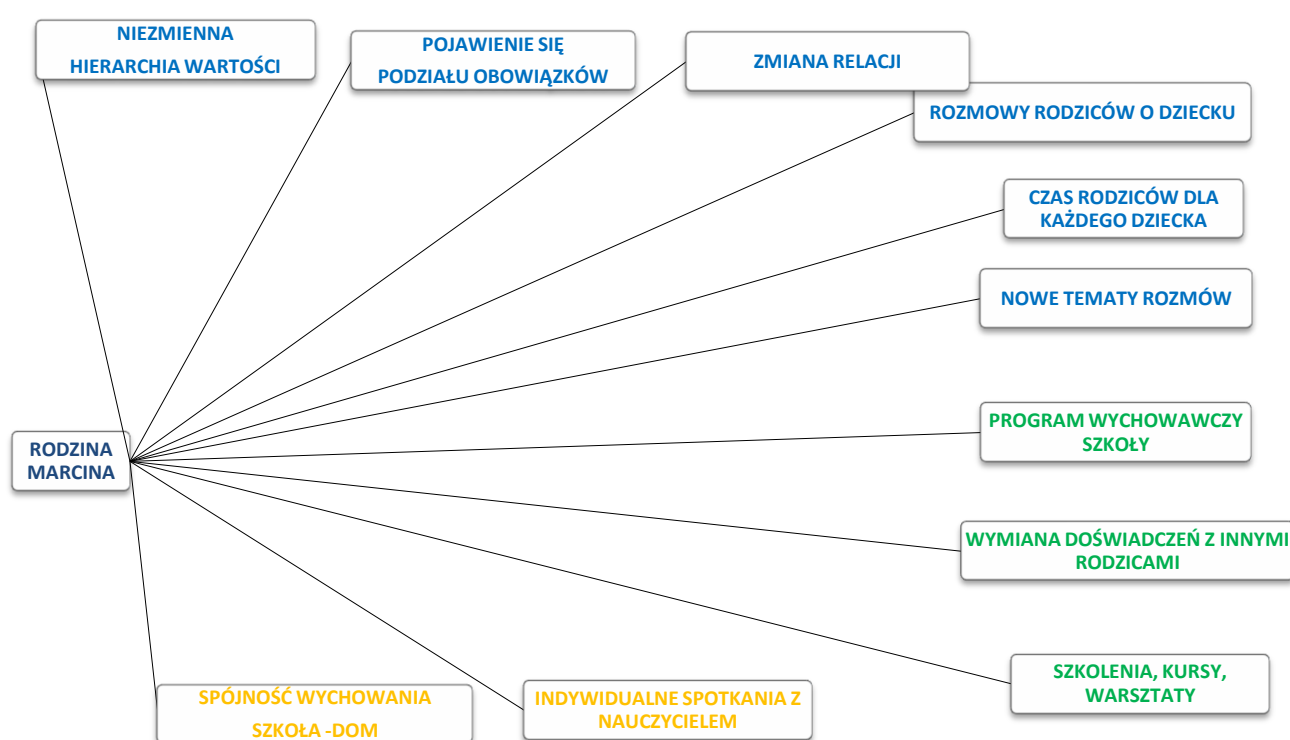
Badani wymieniają wiele zmian, jakie dostrzegają w życiu swojej rodziny. Przyznają jednak, iż niezmienna pozostała przyjęta przez nich hierarchia wartości. Środowisko rówieśnicze, jak i praca nauczycieli w szkole, nie stanowią problemu, gdyż realizują oni podobne wartości. Rodzice Marcina odczuwają wsparcie w pielęgnowaniu wartości, wychowaniu, kształtowaniu życia rodzinnego. Doświadczają tego szczególnie ze strony

rodziców kolegów Marcina, którzy chętnie dzielą się swoimi przemyśleniami, problemami i sposobami na ich rozwiązanie. Mama Marcina ceni sobie klimat panujący w szkole syna.

„[...] Z pewnością wpływa na nas dobry klimat rodzin. Wymiana doświadczeń z innymi, bardziej doświadczonymi rodzinami [...]”.

Z przedstawionego obrazu rodziny Marcina wyłaniają się pewne charakterystyczne dla niej elementy. Przedstawia je poniższy schemat (nr 12).

Schemat 12 Fenomeny dostrzeżone w rodzinie Marcina<sup>496</sup>.



Zaprezentowany powyżej schemat fenomenów występujących w omawianej rodzinie, charakteryzuje się dużą liczbą wyróżnionych cech z zakresu środowiska rodzinnego, a także obecność przyczyn zmian w środowisku szkolnym syna.

Świadomy wybór szkoły realizującej wartości podobne do uznawanych w rodzinie, aktywne uczestnictwo w proponowanych przez placówkę sposobach samodoskonalenia, wywiązywanie się z obowiązków dobrowolnie przyjętych przy zapisywaniu chłopca do szkoły charakteryzuje typ *rodziny suflera*. Rodzice są obecni w procesie edukacyjnym

<sup>496</sup> Kolorem **niebieskim** oznaczono fenomeny dotyczące cech środowiska rodzinnego, kolorem **pomarańczowym** fenomeny dotyczące udziału rodziców w procesie edukacyjnym dzieci, **zielonym** – pozytywne przyczyny zmian tkwiące w działaniach szkoły, **czerwonym** – negatywne przyczyny zmian tkwiące w szkole, zaś kolorem **fioletowym** - przyczyny, które nie mają związku z edukacją dzieci.

dziecka i zabiegają o jego optymalne warunki. Nie ukazują jednak tendencji do nadmiernego przejmowania nad nim kontroli.

Wyrażająca się natomiast w wypowiedzi obojga rodziców jedność poglądów na sprawy związane z życiem rodzinnym, chęć samodoskonalenia, indywidualne traktowanie każdego dziecka, stanowią symptomy charakterystyczne dla *rodziny trampoliny*.

### Rodzina Gabrysi

Gabriela ma jedenaście lat, wraz z dziewięcioletnią siostrą Grażynką i ośmioletnim bratem Grzegorzem uczęszcza do szkoły rodzinnej. Rodzice wychowują piątkę dzieci – trzyletnia Gosia uczęszcza do przedszkola, zaś roczny Gerard przebywa w domu z niepracującą zawodowo mamą.

Podkreślają oni, że jeszcze przed przyjściem na świat Gabrysi chcieli być świadomymi i dobrze przygotowanymi do swojej roli rodzicami, dlatego już wtedy zapoznawali się z szeroką literaturą w tym zakresie, korzystali także ze wskazówek znajomych, szybko jednak okazało się, że te niejednokrotnie się wykluczają, a oni jako rodzice muszą odnaleźć swój własny „pomysł na rodzinę”.

Rodzice mają bardzo negatywne doświadczenia z czasu pobytu starszych dzieci w wiejskim przedszkolu, gdzie często wypracowywane przez nich w domu nawyki i zasady były podważane. Nie tylko nie odczuwali oni wsparcia ze strony tej instytucji, ale wręcz odnosili wrażenie, że mijają się z nią w swoich celach. Dlatego też poważnie myśleli o podjęciu się nauczania domowego.

*„[...] Jako młodzi rodzice zaledwie jednego, kilkumiesięcznego – „wewnątrzbrzusznego” dziecka, szukaliśmy literatury z zakresu pedagogiki i wychowania. Ponieważ podjęliśmy decyzję, że będziemy wychowywać dzieci dwujęzyczne (wbrew wszelkim doradcom z zewnątrz), zauważyliśmy, że sami musimy analizować wszelkie „za i przeciw” i nikt z bliskich nam przy naszych decyzjach nie pomoże, wręcz z pewnymi decyzjami zostajemy sami, bo chcieliśmy iść swoimi drogami, nieprzetartymi. Bardzo wcześnie też w naszej rodzicielskiej przygodzie przeczytaliśmy polecaną teraz w szkole książkę „Toksyczne dzieciństwo”, która pokazała nam, jak wiele czynników codziennego życia wpływa na rozwój dziecka. Chyba też właśnie wtedy zakiełkowało w nas pragnienie szkół dla dzieci, które pozwolą im wzrastać w wymiarze nie tylko intelektu, ale i charakteru i ducha. Wiejskie przedszkola publiczne z którymi się zetknęliśmy, tylko utwierdziły nas w tym przekonaniu. (...) Zaczęliśmy myśleć po raz pierwszy o homeschoolingu. Wtedy też po raz pierwszy przeczytaliśmy o inicjatywie rodziców, którzy założyli przedszkole (...). Im więcej czytaliśmy o ideałach edukacji spersonalizowanej, tym bardziej byliśmy pewni, że to jest to, czego szukaliśmy[...].”*



Pójście dzieci do szkoły oddalanej o 50km od miejsca zamieszkania wiązało się przede wszystkim ze znaczną redukcją czasu spędzanego wspólnie przez całą rodzinę. Rodzice zaczęli odczuwać duży brak „czasu rodzicielskiego”. Odliczając czas związany z dojeżdżaniem do szkoły i snem, dzieci spędzały większą część tygodnia w szkole niż w domu, (co zdaniem mamy automatycznie przekłada się na to, iż szkoła ma większy wpływ wychowawczy na dziecko niż rodzina), a tego rodzice bardzo nie chcieli. Tym, co pomogło w rozwiązaniu owego problemu, było podzielenie się obawami ze szkołą i wspólne podjęcie próby zmiany tej negatywnej sytuacji. Rodzice cenią sobie, że szkoła wyszła naprzeciw ich potrzebom i pomogła w zredukowaniu do minimum czasu spędzanego przez dzieci w szkole, na rzecz czasu „oddanego” rodzicom, bardziej zintensyfikowanej pracy w domu.

*„[...] dla nas relacja z Gabrysią była kłopotliwa ze względu na brak czasu. Niestety brak czasu rodzicielskiego jest pośrednio związany również ze szkołą i z czasem, jaki dziecko spędza w domu i w szkole (i tu oczywiście każda szkoła jednakowo wpływa na „zabieranie” tego czasu; u nas doszły jeszcze dojazdy). Mam tu na myśli ten czas „dobry”, bez czasu na sen i wszelkie inne czynności higieniczno-organizacyjne. Gdyby przeliczyć ten czas przy naszym normalnym trybie 5 dni w szkole, to okazuje się, że szkoła ma dużo większy wpływ wychowawczy na moje dziecko niż ja - dwa weekendowe dni nie pozwalają nadrobić wszystkich relacji. (...) Teraz czujemy, że ten balans szkoła-dom jest odpowiedni – mamy przewagę czasową, uczymy się siebie nawzajem trochę od początku, naprawiamy to, na co dotychczas nie było czasu. (...) Wielką zaletą tej szkoły jest to, że ten nasz zmieniony tryb jest tu możliwy! W szkole publicznej nie byłoby o takim systemie mowy, zostawałby nam więc homeschooling. Czujemy się więc zaopiekowani i doceniamy podejście indywidualne[...].”*

Pomimo wspomnianych trudności, związanych z brakiem czasu, rodzice korzystają z proponowanych przez szkołę form udziału w edukacji dzieci. Podstawową z nich jest spotkanie indywidualne z nauczycielem raz na dwa/trzy miesiące. Ponadto badani cenią też sobie uczestnictwo w warsztatach, szkoleniach, dniach otwartych, czerpanie z doświadczeń innych rodziców itp.

*„[...] Czerpiemy zarówno z wykładów i warsztatów jak i doświadczeń innych wielodzietnych rodzin poznanych w szkole (...),ważna jest analiza doświadczeń innych rodziców. Osobiście bardzo lubię słuchać starszych stażem rodzin (...) dlatego też wszelkie organizowane przez szkołę wykłady są zawsze dla nas źródłem inspiracji i refleksji. (...) Niezwykle ważny jest też dla nas tutoring, który pełni rolę nie tylko motywatora (...), ale i podsumowuje w rozwoju dziecka i całej rodziny pewne zjawiska niejako z zewnątrz, a więc bardziej obiektywnie niż my sami[...].”*

Wraz z tym, jak dzieci dorastają, zmianom ulega również podział czasu rodzicielskiego. Mama i tata, jak również każde z dzieci, częściej dobrowolnie rezygnują

z czasu „własnego” na rzecz czasu „wspólnego”, co umacnia więzi w rodzinie i pomaga w dbaniu o panujący w niej klimat. Tym, co wciąż sprawia pewną trudność, jest wygospodarowanie przez rodziców czasu spędzanego sam na sam z dzieckiem, pomimo iż mają oni świadomość, jak ważny jest to czas dla każdego z ich dzieci.

Wraz z rozwojem dzieci przeobrażeniom ulega także charakter przeprowadzanych w rodzinie rozmów. W coraz większym stopniu dotyczą one spraw związanych z uczęszczaniem starszych dzieci do szkoły. Poruszane są tematy relacji z rówieśnikami, wydarzeń mających miejsce w szkole, a także zdobywanej tam wiedzy i umiejętności. Dzieci bardzo lubią opowiadać o szkole, czują się w niej dobrze i jest ona dla nich naturalną częścią życia.

*„[...] teraz po zmianie trybu (...) jest super. Szkoła to jednak potężna praca na etacie na koncie dziecka i to w dodatku przymusowym! (...) Tak jak już wspominałam wyżej – naprawdę lubimy spędzać czas z własnymi dziećmi (fajne sztuki nam się trafiły!) i nie traktujemy tego czasu tylko jak obowiązku. Pojawiają się kolejne dzieci i coraz bardziej rezygnujemy z czasu własnego na rzecz czasu wspólnego. Mam tylko świadomość, że wciąż za mało mam tego „dobrego” czasu sam na sam z pojedynczym dzieckiem.*

*(...) Myślę, że całą rodziną rozwijamy się i rośniemy, więc i temat rozmów stopniowo się zmienia. Oczywiście rozmowy o szkole i o tym co w szkole są u nas często obecne i, co ważne, zawsze są w pozytywnym kontekście, czyli szkoła Gabrysi jest dla niej naturalną częścią jej życia, za nią tęskni, lubi do niej wracać, coraz więcej też opowiada, dzieli się[...].”*

Ojciec dziewczynki zauważa, że obecność dzieci w szkole w dużej mierze przyczyniła się do zmiany jakości wykonywania domowych obowiązków przez wszystkich członków rodziny. Z jednej strony szkoła pomaga wypracować u dzieci dobre nawyki i poczucie obowiązkowości, z drugiej zaś rodzice odczuwają teraz zdecydowanie większą motywację do własnej pracy nad sobą i swoimi zadaniami. Szkoła motywuje ich także do większej konsekwencji wobec dzieci.

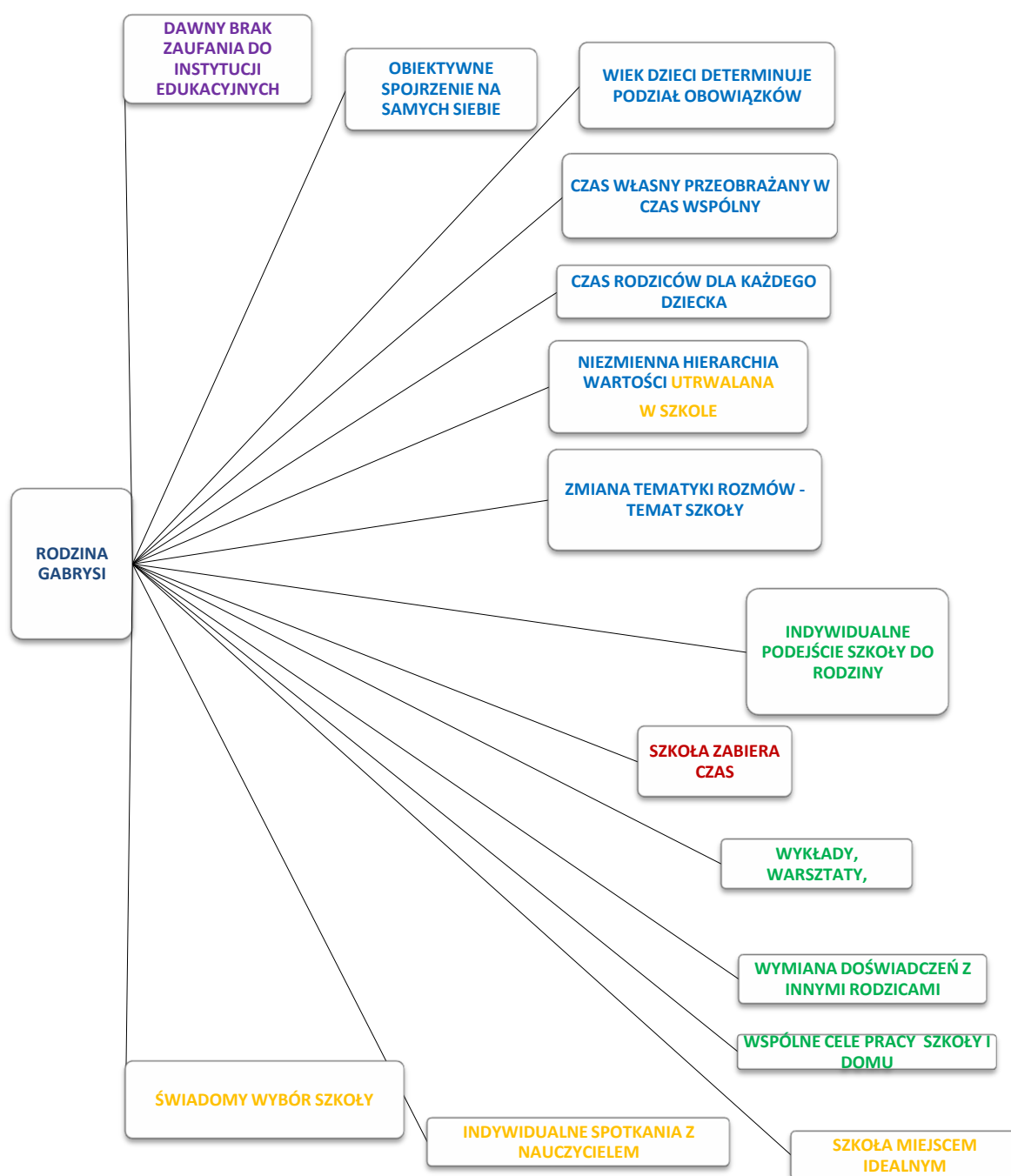
*„[...]Praca równolegle w szkole czy przedszkolu nad danym zadaniem dziecka motywuje wielokrotnie bardziej do pełnej mobilizacji w domu. Wiem, że Pani pracuje z Gabrysią, zatem ja nie mogę zmarnować tej pracy i sobie odpuścić w domu. (...) Poza tym praca z dziećmi wymusza na nas rodzicach pracę nad sobą i coraz lepsze dbanie o własne obowiązki. System obowiązków domowych stale ewoluuje, w miarę jak rosną nam dzieci. Obecnie pozwala nam u starszaków załatwić problem korzystania z telewizji i komputera dla własnych celów - za dobrze wykonane obowiązki domowe w postaci dyżurów (zamiatanie podłogi, wypakowywanie zmywarki, nakrywanie do stołu, etc. ) otrzymują minuty do wykorzystania w ciągu tygodnia. Podstawowe obowiązki (typu odkładanie ubrań, wypakowywanie tornistrów, mycie zębów) nie podlegają dyskusji i muszą być wykonane przed ocenieniem pracy dyżurowej[...].”*

Od samego początku rodzice starają się dbać o rozwój duchowy swój i swoich dzieci, wartości niematerialne przyświecają im zarówno w życiu, jak i w wychowaniu. Jest dla nich dużą radością, że szkoła, do której uczęszczają dzieci kieruje się w swojej pracy podobną hierarchią. Sytuacja taka, to bowiem nie tylko szansa na spójne wychowanie do wartości, ale także okazja do wzajemnego umacniania się rodziców w podjętych decyzjach, przekonaniach itp.

*„[...] Staramy się dbać o rozwój duchowy swój i swoich dzieci i dlatego szkoła jest tym idealnym miejscem, gdzie dziecko spotyka inne rodziny (...). Lepiej nie można trafić. Świadectwo własnej rodziny plus świadectwo innych rodzin bardzo wzmacnia. Zdaje się, że nie tylko dzieci, ale przede wszystkim rodziców! I tu zdecydowanie czerpiemy pełnymi garściami z dobrodziejstwa świadectwa tych rodzin – z roku na rok pragnienie rozwoju duchowego się wyostrza. (...) Zmiany w naszym życiu mają charakter dość płynny, tzn. stale coś ewoluuje, coś ulepszamy, pracujemy nad sobą[...].”*

Rodzice Gabrysi bardzo otwarcie rozmawiali na temat swojego uczestnictwa w edukacji dzieci oraz życia swojej rodziny. Pozwoliło to na obszerny opis, z którego wyłaniają się liczne fenomeny, które zawarłam w poniższym schemacie (nr 13).

Schemat 13 Fenomeny dostrzeżone w rodzinie Gabrysi<sup>497</sup>.



Wyraźnie widoczne, oprócz mnogości wyróżnionych fenomenów, jest słowo *czas* jawiące się jako klucz do całego obrazu sytuacji rodziny Gabrysi. Z jednej strony pojawia się tutaj jako przyczyna problemów tkwiąca w uczęszczaniu do szkoły, z drugiej jednak, jako

<sup>497</sup> Kolorem **niebieskim** oznaczono fenomeny dotyczące cech środowiska rodzinnego, kolorem **pomarańczowym** fenomeny dotyczące udziału rodziców w procesie edukacyjnym dzieci, **zielonym** – pozytywne przyczyny zmian tkwiące w działaniach szkoły, **czerwonym** – negatywne przyczyny zmian tkwiące w szkole, zaś kolorem **fioletowym** - przyczyny, które nie mają związku z edukacją dzieci.

wartość, dla której można wiele poświęcić. Badani zwracają uwagę na *czas* rodzicielski, *czas* indywidualnego przebywania z dziećmi, *czas* szkolnych obowiązków. Ilość i sposób gospodarowania tym czasem zależą od pozostałych wyróżnionych fenomenów, zarówno tych związanych ze szkołą, jak i z rodziną.

Aktywny udział w edukacji dzieci, mający swój początek w świadomej decyzji dotyczącej wyboru szkoły, uczestniczenie w indywidualnych spotkaniach, podczas których omawiane są osiągnięcia i kierunki rozwoju dzieci, udział w proponowanych przez szkołę szkoleniach czy nawiązywanie relacji z innymi rodzicami, to cechy charakteryzujące typ *rodzica suflera*. Widoczne jest tu bowiem zabieganie rodziców o zapewnienie dziecku jak najlepszych warunków edukacji szkolnej, zgodne z rodzinnymi wartościami, wsłuchiwanie się również w zdanie dzieci, przy jednoczesnym braku wzmianek na temat silnego kierowania nimi w tym zakresie.

Z wypowiedzi rodziców wynika, iż wewnątrzrodzinne więzi są bardzo silne. Wspominają oni również o wartości kontaktu dzieci w innymi rodzinami, wydaje się jednak, iż życie pozarodzinne dzieci pozostaje na dalszym planie. Sytuacja taka może wiązać się z wiekiem dzieci, może jednak świadczyć o funkcjonowaniu rodziny na pograniczu typów *trampoliny* i *superglue*. Przeświadczenie rodziców, że dorastają nie tylko dzieci, ale również oni jako rodzice, może sugerować, że stan ten jest przejściowy i wraz z dorastaniem dzieci, rodzinne więzi z dziećmi będą się rozluźniać na rzecz ich coraz bardziej samodzielnego życia.

### Rodzina Krzysia

Krzysztof ma dziesięć lat i uczęszcza do czwartej klasy tzw. rodzinnej szkoły podstawowej. Chłopiec ma o dwa lata starszą siostrę – Kasię, a w chwili obecnej ich rodzice spodziewają się przyjścia na świat kolejnego potomka – Kamila. Oboje rodzice pracują zawodowo.

Respondenci zwracają uwagę na fakt, iż pomimo pójścia Kasi do szkoły na dwa lata przed Krzysiem, to właśnie dopiero jego wkroczenie na drogę uczniowską przyniosło w życiu rodzinnym zauważalne przez wszystkich zmiany.

Dziewczynka uczęszcza do szkoły rejonowej, uczy się bardzo dobrze, nie sprawia żadnych kłopotów wychowawczych, dlatego też jej proces edukacyjny nie miał dużego przełożenia na charakter życia całej rodziny. Inaczej sytuacja wygląda w przypadku Krzysia, który również nie sprawia większych problemów, jednak jest uczniem szkoły, która jest także szkołą dla rodziców, a to ich zdaniem wpływa na całą rodzinę.

*„[...] Szkoła Kasi nie daje nam zbyt dużego pola do popisu. Córka dobrze się uczy, jest bardzo samodzielna. Rozmawiamy ją o szkole, o nauce, rówieśnikach. Wiemy, co się dzieje. Pomagaliśmy jej, kiedy wykazywała taką potrzebę, ale w szkole pojawialiśmy się tylko na rutynowych zebraniach – nie było innych sposobności. (...) Inaczej jest z Krzysiem – też dobrze się uczy i nie sprawia większych problemów wychowawczych. Ale jego szkoła daje nam szansę, by być w niej na co dzień. Razem z nauczycielami śledzimy i programujemy pracę syna. On sam ma też wiele do powiedzenia w tej kwestii. Ta szkoła jest dla całej rodziny i czujemy, że wpływamy na to, gdzie i jak uczy się nasze dziecko, a to miejsce wpływa na nas[...].”*

Uczestnictwo rodziców w edukacji syna opiera się na indywidualnych spotkaniach z nauczycielem, w których chętnie oboje uczestniczą i do których przygotowują się wspólnie. Chętnie kontynuują w domu pracę (szczególnie wychowawczą, ale również dydaktyczną), którą chłopiec wykonuje w szkole. W tym celu systematycznie przeglądają z synem agendę i zeszyt *cnót*.

*„[...] Wiele dają nam tutoring. Przygotowania do nich i realizowanie postanowień. W domu możemy Krzysiem pracować, pomagamy mu, gdy ma jakąś trudność, ale się nie narzucamy. Jest coraz bardziej samodzielny. (...) Łatwiej też przekazywać to czego chcemy go nauczyć w życiu, mając wsparcie w ‘gotowych’ sformułowaniach z agendy czy zeszytu *cnót* (np. dbam o uczucia innych, etc.)[...].”*

Badani dostrzegają, że konieczność przygotowywania się do indywidualnych spotkań z opiekunem Krzysia sprawiła, iż częściej rozmawiają oni o swoich dzieciach, razem planują i poszukują rozwiązań pojawiających się trudności. Oboje dostrzegają też, że częściej niż wcześniej zwracają uwagę na zdanie współmałżonka, gdyż stwarzają sobie więcej okazji ku temu, by dzielić się wzajemnie swoimi przemyśleniami i opiniami.

*„[...] Więcej rozmawiamy na temat dzieci, więcej razem planujemy, zwracając większą uwagę na zdanie współmałżonka (...) zważamy bardziej na wzajemne opinie [...]”.*

Rodzice przyznają, że bliskość i wspólne rozmowy z dziećmi występowały w rodzinie Krzysia od zawsze. Natomiast, od kiedy chłopiec realizuje w szkole zgodnie program wychowawczy, bazujący na rozwoju *cnót*, temat ten częściej przewija się w codziennych rozmowach. Ojciec chłopca zwraca uwagę na fakt, iż jemu samemu dużo łatwiej jest pracować z synem w oparciu o dostarczane przez szkołę materiały, czasem używać „gotowych sformułowań”, jakie znajdują się w agendzie (*dzienniczku*) Krzysia – jest to podpowiedź, w jaki sposób przekazywać mu pewne treści, czy wartości. Mama chłopca

zauważa, że on sam dużo chętniej podejmuje próby pracy nad sobą, kiedy wie, że inni też pracują.

*„[...]Zawsze spędzaliśmy z dziećmi jak najwięcej czasu, rodzina i czas razem spędzony zawsze były dla nas priorytetem – nic się nie zmieniło(...) Jesteśmy blisko i dużo rozmawiamy jak dotąd, ale częściej w rozmowach pojawia się temat wartości i cnót – łatwiej nam formułować to co mówimy do dziecka, co chcemy mu przekazać, (...) Teraz, kiedy staje się coraz bardziej towarzyski i samodzielny, dziecko chętniej również współpracuje z nami wiedząc, że wszyscy jego rówieśnicy też nad sobą pracują (i rodzice też) [...]”.*

W rodzinie Krzysia od zawsze istniał podział obowiązków między rodzicami, dzieci natomiast nie posiadały stałych przydzielonych im dyżurów, sytuacja ta nie uległa zmianie wraz z wkroczeniem dzieci w wiek uczniowski. Jednakże zarówno Kasia, jak i Krzys stają się coraz bardziej pomocni, chętnie włączają się w prace domowe z własnej woli, co sprawia wszystkim sporo satysfakcji.

Cała rodzina ceni sobie również wspólnie spędzany czas – tak było od zawsze, najważniejsze dla rodziców Krzysia jest bowiem życie rodzinne i podobne wartości chcą oni przekazywać swoim dzieciom. Wraz z pójściem dzieci do szkoły nie nastąpiły żadne zmiany w zakresie wspomnianej hierarchii. Wartości niematerialne były i wciąż są dla rodziców najważniejsze. Tym natomiast, co odkrywają oni, od czasu, kiedy Krzys poszedł do szkoły, jest większe utwierdzenie się we wcześniejszych priorytetach.

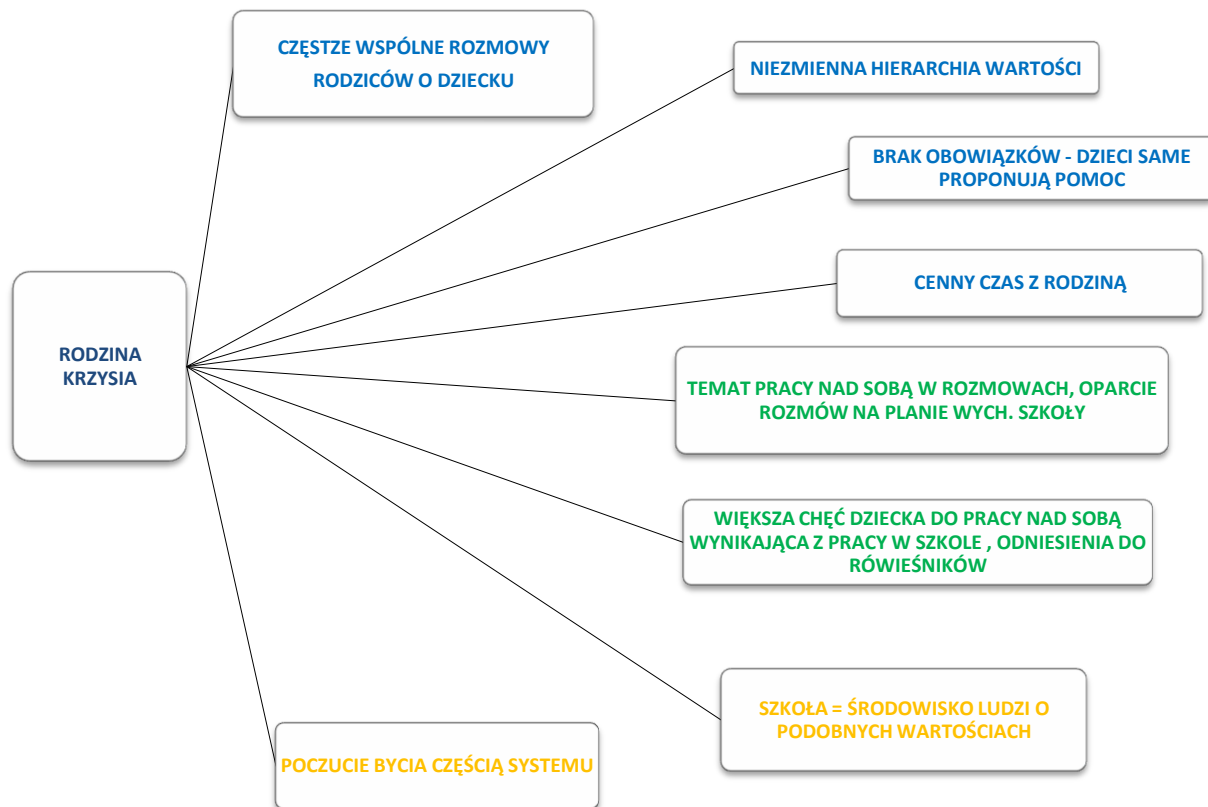
*„[...] Z mężem dzieliliśmy obowiązki już wcześniej i taki podział pozostał, natomiast dzieci nie mają ustalonych dyżurów, ale często z własnej woli oferują pomoc w naszych obowiązkach, wszyscy czerpiemy dużo satysfakcji ze współpracy(...). Zawsze spędzaliśmy z dziećmi jak najwięcej czasu, rodzina i czas razem spędzony zawsze były dla nas priorytetem – nic się nie zmieniło(...)Zawsze wartości niematerialne były dla nas ważne.[Teraz] z większym przekonaniem i stałością, pewnością i zaufaniem podchodzimy do naszych przekonań co do wartości i ich hierarchii [...]”.*

Respondenci zgodnie przyznają, że funkcjonowanie w środowisku szkoły Krzysia, przynosi całej rodzinie wiele korzyści. Doceniają oni przede wszystkim ludzi, którzy tworzą ową szkolną rzeczywistość – dyrekcję, nauczycieli, ale także innych rodziców.

*„[...]To nauczyciele, dyrekcja, rodzice są wyjątkowi (...) Otaczają nas ludzie wyznający ten sam system wartości, sprawiają, że nie wątpimy w słuszność naszego działania i nie czujemy się samotni i odizolowani; czujemy się wręcz zanurzeni w świecie naszych wartości, więc można powiedzieć, że czujemy się w tym środowisku jak ryba w wodzie – taka żywa ryba, która potrafi płynąć pod prąd[...].”.*

Podobnie jak w poprzednich przypadkach, dokonałam kategoryzacji dostrzeżonych w rodzinie Krzysztofa charakterystycznych cech i zamieściłam je na schemacie nr 14.

Schemat 14 Fenomeny dostrzeżone w rodzinie Krzysia<sup>498</sup>.



Na powyższym schemacie zauważyć można wzajemne przenikanie się fenomenów w obszarze rodziny i szkoły. Rodzice czują się odpowiedzialni za szkołę, a jednocześnie dostrzegają jej oddziaływania na rodzinę. Na pierwszy plan wysuwa się tutaj obszar wychowania i wartości, który jawi się jako najbardziej istotny dla badanych.

Z zaprezentowanego powyżej obrazu rodziny Krzysia wynika, iż jego rodzice prezentują typ *rodzica suflera*, troszcząc się o edukację syna, jednocześnie dostrzegając jego odrębność i samodzielność.

Podobna postawa znajduje swe odzwierciedlenie w tworzonym przez badanych środowisku wychowawczym. Jedność obojga rodziców, dbałość o relacje międzysobowe w rodzinie, przy jednoczesnym uszanowaniu indywidualności dzieci charakteryzują typ *rodziny trampoliny*, która jest środowiskiem sprzyjającym prawidłowemu rozwojowi.

<sup>498</sup> Kolorem **niebieskim** oznaczono fenomeny dotyczące cech środowiska rodzinnego, kolorem **pomarańczowym** fenomeny dotyczące udziału rodziców w procesie edukacyjnym dzieci, **zielonym** – pozytywne przyczyny zmian tkwiące w działaniach szkoły, **czernym** – negatywne przyczyny zmian tkwiące w szkole, zaś kolorem **fioletowym** - przyczyny, które nie mają związku z edukacją dzieci.



## Rodzina Pauliny

Paulina to dziewięcioletnia uczennica trzeciej klasy szkoły podstawowej tzw. rodzinnej. Dziewczynka mieszka wraz z rodzicami i dwójką rodzeństwa (siedmioletni Piotruś oraz czteroletnia Patrycja) w domku na obrzeżach miasta.

Tata dziewczynki zauważa, że od kiedy Paulina rozpoczęła swoje szkolne życie minęło już sporo czasu i w życiu ich rodziny zaszło wiele zmian. Teraz ich życie wiąże się z życiem szkolnym dzieci. Rodzice uczestniczą w indywidualnych spotkaniach, na których rozmawiają z nauczycielem o rozwoju córki. Angażują się także w różnorakie inicjatywy rodzicielskie. Na bieżąco rozmawiają z córką o sprawach szkolnych, uczęszczają na warsztaty, konferencje itp., czytają polecaną przez szkołę literaturę. Ojciec dziewczynki mówi:

*„[...] To już dość długi czas odkąd córka zaczęła uczęszczać do szkoły (trzeci rok, piąty z przedszkolem). (...) pomocne są tutoring i wspólne opracowywanie z tutorem pracy nad jakimś danym problemem. (...) Wyprawy ojców z córkami, prowadzenie lekcji (jesteśmy stomatologami), spotkania z innymi (...) konferencje ze specjalistami, czytanie poleconych książek, artykułów. (...) Wydaje mi się że nie ma takich rzeczy, czy tematów o których dziecko by mi nie powiedziało. Ostatnio córka nawet sama od siebie opowiada zabawne historie ze szkoły... na marginesie nie związane z tematyką edukacji, a raczej relacjach koleżeńskich między dziewczynami... o pewnym gimnazjaliście [...]”.*

Rodzice mają świadomość, że są bacznie obserwowani przez dzieci. Między innymi dlatego też starają się dbać o zachodzące między sobą relacje. Oboje przyznają, że wzrasta w nich poczucie, iż stanowią dla swoich dzieci wzór związku dwojga kochających się ludzi i zależy im na tym, by ów wzór był jak najlepszy.

*„[...] Tak ogólnie to mamy świadomość, że nasza relacja małżeńska jest bacznie obserwowana i oceniana przez dzieci. Nie powoduje to jakichś naszych sztucznych zachowań, ale ostatnimi czasy nie kryjemy przed dziećmi jakichś drobnych wyrazów czułości, lub przywiązania do siebie ( np. ofiarowany kwiatek, pocałunek... itp.). To zawsze zostaje zauważone przez dzieci i nie rzadko zdarzają się pod naszym adresem komentarze typu <<Zakochana para>>. (...) To działa trochę ze sprzężeniem zwrotnym dodatnim, tak, że też trochę świadomie pracujemy nad naszymi relacjami. Rzadko, ale pojawiają się nasze wspólne małżeńskie randki bez dzieci, a dzieci nawet nas do nich zachęcają i absolutnie nie są zazdrosne o to że wtedy nie spędzamy z nimi czasu. Mając świadomość, że będąc dla nich wzorem dajemy im wzorzec związku dwóch ludzi, a zarazem chcąc, aby we własnych związkach byli szczęśliwi, chcemy być dla nich dobrym przykładem. A to pozytywnie odbija się też na naszych relacjach [...]”.*

Pomimo zobowiązań zawodowych, a także coraz większej liczby obowiązków związanych z nauką szkolną Pauliny, rodzice starają się systematycznie spędzać możliwie dużo czasu z dziećmi. Pomimo, iż bywa tego czasu mniej niż kiedyś, to zmianom ulega jego charakter, są to chwile spędzane bardziej świadomie. Tata stawia na aktywność sportową dzieci, podczas gdy mama coraz częściej wspólnie z Pauliną angażuje się np. w pieczenie ciasta, czy uprawę przydomowego ogródka. Rodzice dostrzegają też, że każde z ich dzieci jest inne i ma inne potrzeby. W miarę możliwości próbują więc dostosowywać wspólne aktywności indywidualnie do każdego z dzieci. Radość rodzicom sprawia fakt, że nie ma tematów, których Paulinka nie poruszałaby z nimi w swobodnych rozmowach. Często dziewczynka „przynosi” do domu różne szkolne historie, o których chętnie rozmawia. Stanowią one niejednokrotnie punkt wyjściowych rozmów wychowawczych, w których rodzice starają się zachęcać córkę do formułowania własnych opinii, próby wczucia się w sytuację innych itp.

*„[...]Ilość czasu jest trochę mniejsza z racji pobytu w szkole, oraz długich dojazdów, ale za to jest to czas spędzony bardziej świadomie i aktywnie z dzieckiem. Staram się poświęcać dzieciom w miarę możliwości jak najwięcej uwagi... w miarę możliwości. Staram się aktywizować ich sportowo. Staram się podchodzić do każdego z nich indywidualnie... każdy ma inne potrzeby i zainteresowania i każdy potrzebuje choć trochę uwagi skupionej tylko na nim. Żona piecze z Pauliną ciasto, uprawiają ogródek. Coraz więcej rozmawiają. (...) Same relacje są dobre a nawet bardzo dobre. Wydaje mi się że nie ma takich rzeczy czy tematów o których dziecko by mi nie powiedziało (...). Zawsze luźno rozmawiamy czy takie czy inne zachowanie jest właściwe, czy nie, oraz jak ona myśli co ta druga osoba w danej sytuacji może czuć[...].”*

Ponadto dziewczynka wykazuje coraz większe zainteresowanie szeroko rozumianą wiedzą, zadaje mnóstwo pytań z zakresu nauki, egzystencji. Kiedy czasem zdarzy się, iż sytuacja wymaga przerwania ciekawej rozmowy, Paulinka w bardziej dogodnym czasie sama wraca do nurtujących ją tematów. Ojciec zauważa, że w obecności koleżanek, rodzic powoli schodzi na drugi plan, relacje rówieśnicze stają się dla córki coraz ważniejsze.

*„[...] Tematyka rozmów jest bardzo różna i bogata. Jest ich na pewno więcej niż kiedyś. Zauważalna jest duża ciekawość poznawcza - chęć zgłębienia nowych tematów, terminów, mechanizmów. Często też pojawiają się rozmowy na temat relacji między ludzkich, a czasem tematyka egzystencjalna. Jeżeli temat jest ciekawy, a nie ma np. czasu aby go zgłębić, to córka często sama po jakimś czasie do tego tematu powraca. (...) Ale np. na wyjazdach na narty to jak tylko córka jest z koleżanką z klasy to tata na wyciągu już idzie w <<odstawkę>>, bo one muszą jechać same, żeby sobie pogadać. Później jednak czasem córka opowie co nieco o czym tam sobie gadały[...].”*

Badani przyznają, że kiedyś w ich domu nie istniał żaden szczególny podział obowiązków, a ciężar większości prac domowych spoczywał na barkach rodziców. Od pewnego czasu natomiast, pod wpływem zdobytej w szkole wiedzy, sytuacja ta uległa zmianie. Każdy z domowników ma ściśle określone zadania, za wykonywanie których jest odpowiedzialny. Pomimo wielu lat bez takich zobowiązań, dzieci nie miały większego kłopotu z dostosowaniem się do nowych zasad. Rodzice podkreślają, że jeśli tylko podział obowiązków jest uzasadniony, a każdy w rodzinie ma swój przydział zadań – nie pojawiają się żadne problemy z ich wykonywaniem.

*„[...] Jeżeli obowiązki są jasno sprecyzowane, to nie ma jakichś problemów w ich egzekwowaniu. Ale oczywiście musi być sprawiedliwie, i każdy domownik musi mieć jakieś obowiązki, nawet Patrysia. Te obowiązki to właściwie pojawiły się nie tak dawno. Wcześniej ich nie było. Ale teraz są i całkiem dobrze to funkcjonuje[...].”*

Pomimo wielu wymienionych zmian, rodzice przyznają, że żadnym przemianom nie ulega uznawana przez rodzinę hierarchia wartości. Niezmiennie na pierwszym miejscu pozostaje Bóg, a na kolejnych rodzina, ojczyzna, drugi człowiek, prawda. Tym, na co rodzice zwracają uwagę jest to, iż teraz częściej w ich domu mówi się o wartościach. Podkreślają również, że realizacja podobnych wartości w szkole jest dla nich bardzo ważna.

*„[...] Hierarchia się raczej nie zmieniła. Nie ma jakiejś ścisłej listy, i kolejności, ale na pewno na pierwszym miejscu jest Bóg. Potem już na równi rodzina, ojczyzna, drugi człowiek, prawda jako wartość itp. Jedyne co to, że te wartości są często bardziej wyartykułowane (wyraźnie). Po prostu się o nich mówi. (...) Wspólna hierarchia wartości rodziców i szkoły pomaga[...].”*

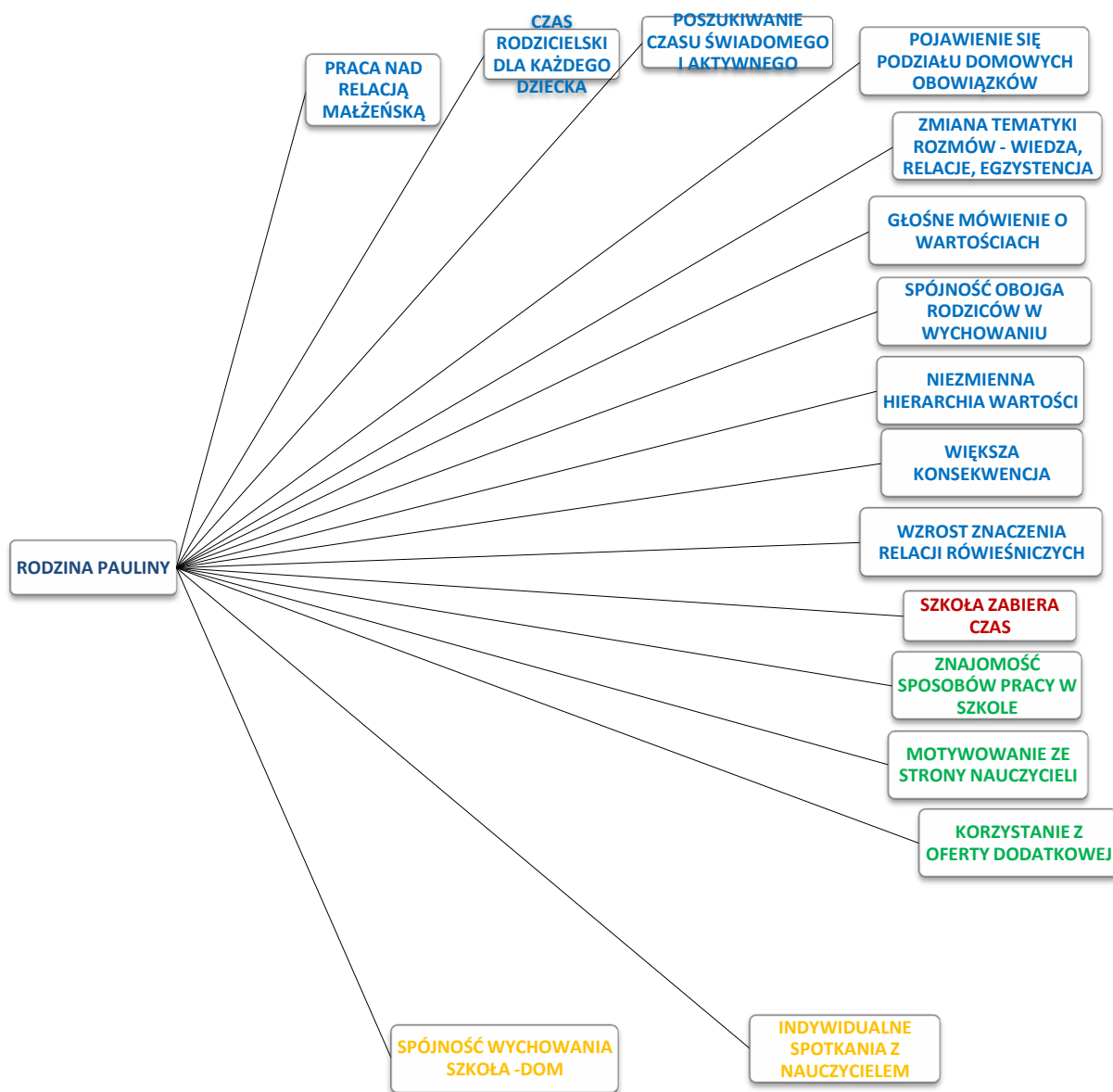
Badani zauważają, że w organizacji funkcjonowania rodziny pomaga im jedność obojga rodziców w zachowaniach i decyzjach. Sprawia ona, iż dzieci rzadko poddają je w wątpliwość. Ponadto dużym wsparciem działań rodzicielskich jest także spójność ich pracy z pracą szkoły, do której uczęszcza córka. Mama dziewczynki zauważa, że często dostrzec można zmiany w zachowaniu córki w domu w tych obszarach, nad którymi pracuje ona aktualnie w szkole. Cieszy ją, że Paulina jest dodatkowo motywowana przez swoją panią, która jest dla dziewczynki autorytetem.

*„[...] Z pewnością pomocna jest tu świadoma praca nad cnotami. Wspólna i spójna wizja wychowawcza rodziców i szkoły. Świadome rodzicielstwo (na tyle na ile jesteśmy w stanie to ogarnąć). Konsekwencja wychowawcza. Wspólny front samych rodziców (przed dzieckiem jesteśmy zawsze jednomyślni) - nie ma możliwości np. uproszenia czegoś u taty jak mama nie pozwoliła. (...).*

*Wręcz namacalne są zmiany postępowania w domu, na które wiemy że w szkole jest kładziony w danym czasie nacisk, albo do których dziecko jest po prostu motywowane przez autorytet nauczyciela[...]*”.

Liczne fenomeny, które dostrzec można w rodzinie Pauliny przedstawia poniższy schemat nr 15.

Schemat 15 Fenomeny dostrzeżone w rodzinie Pauliny<sup>499</sup>.



<sup>499</sup> Kolorem **niebieskim** oznaczono fenomeny dotyczące cech środowiska rodzinnego, kolorem **pomarańczowym** fenomeny dotyczące udziału rodziców w procesie edukacyjnym dzieci, **zielonym** – pozytywne przyczyny zmian tkwiące w działaniach szkoły, **czzerwonym** – negatywne przyczyny zmian tkwiące w szkole, zaś kolorem **fioletowym** - przyczyny, które nie mają związku z edukacją dzieci.

Wymienione tutaj fenomeny dotyczą w dużej mierze życia rodzinnego badanych. Charakterystyczne jest nawiązanie, w niemal wszystkich przypadkach, do edukacji szkolnej córki. Wyraźnie widoczne jest wzajemne przenikanie się obu obszarów w rodzinie Pauliny.

Cechy charakterystyczne, dotyczące udziału rodziców w edukacji córki (takie jak zainteresowanie rzeczywistością szkolną, świadomy wybór placówki, aktywny udział w życiu szkoły) sugerują, iż starają się oni być *suflerami*, zapewniając córce jak najlepsze warunki edukacyjne, przy jednoczesnym poszanowaniu jej indywidualności.

Natomiast dostrzeżone fenomeny w zakresie życia rodzinnego pozwalają uznać, iż rodzice tworzą środowisko charakterystyczne dla *rodziny trampoliny*.

### Rodzina Dawida

Dawid ma dziesięć lat i jest uczniem czwartej klasy tzw. rodzinnej szkoły podstawowej. Wychowuje się w pełnej rodzinie wraz z ośmioletnią siostrą Dorotą i czteroletnim bratem Darkiem. Za kilka miesięcy na świat przyjdzie kolejny brat chłopca.

Oboje rodzice Dawida pracują zawodowo, co nie zmienia jednak faktu, że starają się maksymalnie uczestniczyć w wychowaniu dzieci i poświęcać im czas, którego te potrzebują dla swojego rozwoju.

Z wypowiedzi respondentów wnioskować można, iż bardzo dobrze znają oni szkołę syna, zarówno pod kątem realizowanych w treści, jak i pracujących tam nauczycieli oraz innych rodziców, których dzieci są uczniami szkoły. Znajomość taka jest z pewnością efektem silnego zaangażowania respondentów w życie placówki. Badani uczestniczyli bowiem w zakładaniu szkoły i pozostają związani z nią również na płaszczyźnie zawodowej.

Ojciec Dawida zauważa, że mają dużą wiedzę na temat rozwoju syna, która przekazywana jest bezpośrednio przez jego nauczyciela. Podczas systematycznych spotkań, dowiadują się nie tylko jakie postępy chłopiec poczynił w nauce i relacjach społecznych, ale także jakie mocne i słabe strony syn ujawnia w szkole. Takie informacje są dla rodziców bardzo cenne.

Rodzice chłopca aktywnie uczestniczą również w różnego rodzaju szkoleniach, wykładach i warsztatach organizowanych przez szkołę, a także starają się zapoznawać z polecaną im w szkole literaturą.

*„[...] Teraz mamy bardzo dobrą wiedzę na temat rozwoju naszego dziecka, który obserwują nauczyciele – jego relacji z rówieśnikami, wychowawcami, jego mocnych stron i talentów, jak i słabości, nad którymi musi pracować. Często obserwacje nauczycieli są rozbieżne z naszymi, dzięki*

*czemu mamy bardziej zobjektywizowany obraz naszego dziecka.(...) Dzięki wykładom i warsztatom organizowanym przez szkołę, jak i rekomendowanym lekturom, mamy większą wiedzę nt procesu wychowania [...]”.*

Od chwili rozpoczęcia przez Dawida edukacji, w jego rodzinie następują duże zmiany, rodzice postrzegają je pozytywnie i wiążą ściśle ze szkołą, do której uczęszcza ich syn. Przede wszystkim przeobrażeniom ulega ich własny stosunek do procesu wychowania, do siebie wzajemnie oraz do poszczególnych dzieci.

Wśród zdobywanych w szkole informacji, badani bardzo cenią te dotyczące różnic występujących między płciami. Przyznają oni, że dzięki takiej wiedzy zmianom ulega ich spojrzenie na własne małżeństwo.

*„[...] mamy większą wiedzę na temat (...) różnic między płciami, co dodatkowo pozytywnie wpłynęło na nasze relacje małżeńskie – lepiej się rozumiemy i mamy więcej tolerancji dla siebie nawzajem[...].”.*

Jedną z kluczowych spraw w rodzinie jest czas. Obecność dzieci w szkole i rodziców w pracy sprawia, że w tygodniu niewiele pozostaje chwil, które przeznaczyć można na wspólne przebywanie całej rodziny. Mama Dawida zauważa jednak, że szkoła podkreślając znaczenie czasu wspólnego w rodzinie, motywuje ich do dbania o ten obszar życia. Rodzice doceniają w tej sytuacji kontakt z innymi rodzinami, borykającymi się z podobnymi trudnościami. Doświadczenie innych dodatkowo pomaga w jak najlepszym wykorzystaniu i zagospodarowaniu czasu przeznaczanego na kontakt z dziećmi.

*„[...] W szkole na każdym kroku podkreśla się znaczenie czasu spędzanego z dzieckiem. Dzięki takim <<przypominajkom>> łatwiej jest nam się dyscyplinować i pilnować się, aby każdego dnia znajdować czas dla dzieci. Jest to często trudne, ale kontakt z innymi rodzicami, którzy mają te same trudności jest dodatkową motywacją i inspiracją dla nas[...].”.*

W domu Dawida funkcjonuje stały podział obowiązków pomiędzy wszystkich domowników. Rodzice dostrzegają, że dla dzieci wykonywanie przydzielonych im zadań jest sprawą zupełnie naturalną, a umocnienia takiej postawy dopatrują się w fakcie, iż w szkole również każde dziecko posiada konkretny zakres dyżurów.

*„[...] Bez wątplenia szkoła ma wpływ na podział obowiązków w domu: dzieci mają konkretne zadania, które muszą wykonywać każdego dnia. W szkole każde dziecko ma swoje dyżury, wobec czego*

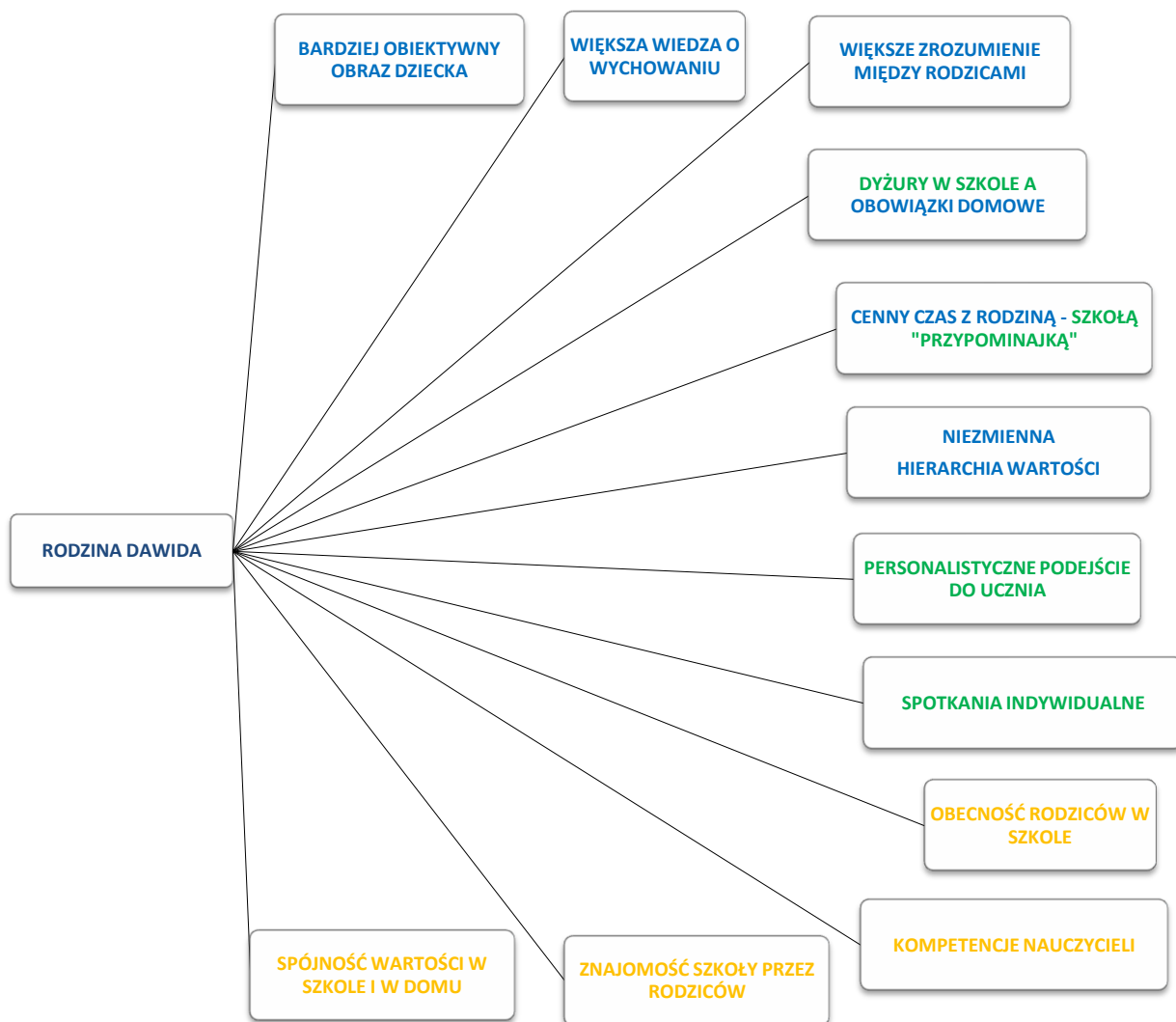
*wykonywanie obowiązków domowych jest dla nich naturalne. Rozumieją, że każdy z domowników powinien uczestniczyć w „prowadzeniu” wspólnego gospodarstwa[...]*”.

W rodzinie Dawida od dawna funkcjonuje niezmienna hierarchia wartości i rozpoczęcie nauki szkolnej dzieci nie miało na nią wpływu. Rodzice bardzo cenią sobie fakt, że szkoła działa w oparciu o te same wartości. Podkreślają, że ważny jest dla nich całokształt funkcjonowania szkoły dziecka i zauważają jego wpływ na życie rodzinne.

*„[...] Szkoła nie ma wpływu na naszą hierarchię wartości, ale dzięki temu, że szkoła jest oparta o ten sam aksjomat, dziecko może wzrastać w harmonijnym świecie, gdzie wszyscy ważni dla niego ludzie (rodzice, wychowawcy, koledzy) mają ten sam system wartości. Jesteśmy przekonani, że ma to fundamentalne znaczenie dla jego rozwoju (...). Doceniamy wartość modelu edukacyjnego, według którego została zbudowana szkoła – tzw. edukacja spersonalizowana, której podmiotem jest dziecko postrzegane jako osoba. Dla nauczycieli podobnie jak dla nas ważne są wszystkie aspekty osoby: intelekt, uczucia, ciało, wola. (...) Widzimy wpływ na syna bardzo dobrego przygotowania merytorycznego nauczycieli, którzy oprócz kompetencji pedagogicznych, mają również wysokie umiejętności i wiedzę wychowawczą oraz prezentują postawę życiową zgodną z wyznawanym przez siebie systemem wartości, który jest spójny z charakterem szkoły. (...) Cenimy sobie to, że szkoła może stosować metody nauczania odpowiednie dla każdej ze płci (szkoły są zróżnicowane pod tym względem), dzięki czemu dzieci rozwijają się lepiej i osiągają bardzo dobre wyniki. (...) Najważniejsza jest ścisła współpraca między szkołą i rodzicami – każda rodzina ma swojego tutora (opiekuna), który pomaga rodzicom w całym procesie edukacyjnym. Rodzice są obecni w szkole i dziecko widzi, że jest spójność szkoła-dom[...]*”.

Poniższa reprezentacja graficzna uwidacznia charakterystyczne cechy dostrzeżone w obrazie rodziny Dawida.

Schemat 16 Fenomeny dostrzeżone w rodzinie Dawida<sup>500</sup>.



Podobnie jak w przypadku kilku poprzednich rodzin, powyższe fenomeny charakteryzuje przeplatanie się obszarów życia rodzinnego i szkolnego. W rodzinie Dawida widoczny jest jeszcze silniejszy nacisk na znaczenie środowiska szkolnego zarówno dla dziecka, jak i jego rodziców.

Tak silne zaangażowanie w życie placówki może świadczyć o przewadze cech *rodzica reżysera* w rodzinie chłopca. Jednocześnie jednak brak innych informacji, które odnosiłyby

<sup>500</sup> Kolorem **niebieskim** oznaczono fenomeny dotyczące cech środowiska rodzinnego, kolorem **pomarańczowym** fenomeny dotyczące udziału rodziców w procesie edukacyjnym dzieci, **zielonym** – pozytywne przyczyny zmian tkwiące w działaniach szkoły, **czerwonym** – negatywne przyczyny zmian tkwiące w szkole, zaś kolorem **fioletowym** - przyczyny, które nie mają związku z edukacją dzieci.



się do charakterystycznego dla tego typu kierowania dzieckiem i wyręczania go, a silne zaangażowanie w życie placówki z pewnością jest uzasadnione faktem, iż rodzice chłopca uczestniczyli w zakładaniu szkoły i nadal są z nią związani, również zawodowo. Można zatem uznać, iż rodzina znajduje się na pograniczu typu *reżysera* i *suflera*.

W obszernej relacji badanych na temat kształtu ich życia rodzinnego wyraźnie widoczna jest dbałość rodziców o pozytywne relacje w rodzinie, zarówno małżeńskie, jak i rodzicielskie. Oboje rodzice prezentują wspólne stanowisko wobec dzieci. Są to cechy odpowiadające typowi *rodziny trampoliny*. Pomimo braku wystarczających informacji na temat samodzielności i odrębności dziecka, odwołanie do personalistycznego traktowania dzieci może potwierdzać, że to właśnie cechy tego typu przeważają w rodzinie Dawida.

## 5.2 Analiza zbiorcza przypadków badanych rodzin

Głębsza analiza omówionych powyżej fenomenów prowadzi do wniosku, iż niektóre z nich są wyjątkowe i niepowtarzalne dla danej rodziny, większość jednak występuje częściej i można dokonać pewnego ich pogrupowania. Wyróżniłam zatem 40 takich grup (20 dotyczących zmian oraz 20 dotyczących przyczyn owych zmian) i zamieściłam w poniższej tabeli. Następnie dokonałam zestawienia rodzin, które pokazuje, jakie grupy fenomenów wystąpiły u rodziców prezentujących różne typy wyróżnione ze względu na uczestnictwo w procesie edukacyjnym dzieci.

W tabeli brakuje przypadków rodziców o cechach charakterystycznych dla wyróżnionego przeze mnie typu *rodzica ignoranta*. Brak ten wydaje się oczywisty, jako że udział w rozmowie był dobrowolny, a dla *rodzica ignoranta* charakterystyczny jest brak zainteresowania niemal wszystkim, co związane jest z edukacją dziecka, zatem również tego rodzaju badaniami.

Tabela 15 Grupy fenomenów charakterystycznych dla poszczególnych badanych rodzin z uwzględnieniem wyróżnionych typów uczestnictwa rodziców w procesie edukacyjnym dzieci.

Typ uczestnictwa rodziców w procesie edukacyjnym dzieci	Typ reżysera		Typ suflera							Typ widza	
	sg t	sg	t	t	sg t	t	t	T	h	h	t
Typ tworzonego środowiska rodzinnego											
Imiona dzieci respondentów	Tomek	Olek	Dawid	Paulina	Gabryśia	Marcin	Krzysiu	Bartek	Jagoda	Natalia	Aga
<b>ZMIANY W ŻYCIU RODZINNYM DOSTRZEGANE PRZEZ RODZICÓW</b>											
Struktura rodziny (śmierć, rekonstrukcja, długa rozłąka).	✓								✓	✓	
Wzmocnienie więzi małżeńskiej.			✓	✓	✓	✓	✓				
Wzrost wiedzy rodziców na temat wychowania.			✓	✓	✓	✓	✓				
Wzrost obowiązków rodzicielskich.	✓							✓		✓	
Zmniejszenie liczby obowiązków rodzicielskich.											✓
Mniej czasu rodzicielskiego.				✓	✓				✓	✓	✓
Zabieganie o czas z dziećmi.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Charakter czasu wspólnego.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Podział obowiązków domowych.		✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	
Brak podziału obowiązków domowych.	✓					✓					✓
Pojawienie się w rozmowach tematyki dotyczącej dojrzewania, rówieśników, szkoły.	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Pojawienie się w rozmowach tematyki dotyczącej wiedzy i życia społecznego.			✓	✓							✓
Pojawienie się w rozmowach tematyki dotyczącej wartości.	✓			✓		✓	✓				
Bardziej zobjektywizowany obraz dziecka, rodziny.			✓		✓		✓				
Większa inicjatywa i zaangażowanie dziecka.		✓		✓	✓	✓					
Zmiany w dziecku (odpowiedzialność, samodzielność, dojrzałość itp.).		✓		✓	✓	✓		✓	✓		✓
Utrudnienia w przekazywaniu uznawanych wartości.	✓										✓
Ułatwienia w przekazywaniu uznawanych wartości.			✓	✓	✓	✓	✓			✓	
Nawiązanie relacji z innymi rodzinami.			✓	✓	✓	✓	✓		✓		
Zaangażowanie rodziców w życie szkoły dziecka	✓		✓			✓	✓				
<b>PRZYCZYNY ZMIAN WSKAZYWANE PRZEZ RODZICÓW</b>											
<b>Niezależne od uczęszczania dziecka do szkoły</b>											
Dorastanie dziecka.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dojrzewanie rodziców.			✓	✓	✓	✓	✓				
Powiększenie rodziny.								✓			
Wypadki losowe.	✓								✓	✓	
Inne.	✓				✓						
<b>Zależne od uczęszczania dziecka do szkoły</b>											
Grupa rówieśnicza +		✓	✓	✓	✓	✓					
Grupa rówieśnicza -	✓										✓
Osoba nauczyciela i jego działania +	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓
Osoba nauczyciela i jego działania -											✓
Inni rodzice			✓	✓	✓	✓	✓				
Program wychowawczy szkoły			✓	✓	✓	✓	✓				
Indywidualne spotkania z nauczycielem/opiekunem			✓	✓	✓	✓	✓		✓		
Organizowane przez szkołę szkolenia, wykłady, warsztaty			✓		✓		✓				
Lektura polecanej w szkole literatury.			✓		✓		✓				
Spójność wartości realizowanych w szkole i w domu.		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	
Sprzeczność wartości realizowanych w szkole i w domu.	✓										✓
Poczucie przynależności do społeczności szkolnej.			✓		✓	✓	✓				
Poczucie wsparcia ze strony środowiska szkolnego.		✓	✓	✓	✓	✓	✓				
Indywidualne podejście szkoły do dziecka i rodziny.			✓		✓						

Kursywą zazaczyłam te cechy, które w mniejszym lub większym stopniu różnicują wyróżnione grupy badanych. Zauważyć można kilka takich, na które uwagę zwrócili jedynie rodzice prezentujący postawę charakterystyczną dla typu *rodzica suflera*. Są to: indywidualne podejście szkoły do dziecka i rodziny, poczucie przynależności do społeczności szkolnej, lektura literatury, udział w organizowanych przez szkołę wykładach, indywidualne spotkania z nauczycielem, istota programu wychowawczego szkoły, kontakt z innymi rodzicami, dojrzewanie rodziców, wzrost wiedzy rodziców na temat wychowania oraz wzmocnienie ich więzi małżeńskiej.

Widocznych jest też kilka takich cech, które nie występują wśród rodziców jednego tylko typu: *rodzice reżyserzy* nie odnotowali zmniejszenia się ilości czasu spędzanego z dziećmi, *rodzice suflerzy* - utrudnień w przekazywaniu wartości ani negatywnego wpływu środowiska rówieśniczego. *Rodzice widzowie* zaś nie wykazali takich cech, jak zaangażowania w życie szkoły dziecka, większa inicjatywa i zaangażowanie dziecka, pojawienie się w rozmowach tematyki dotyczącej wartości, zabieganie o czas z dziećmi ani poczucie wsparcia ze strony środowiska szkolnego.

Fakt, że tylko wśród *suflerów* nikt z badanych nie dostrzega problemu w rozbieżności pomiędzy wartościami realizowanymi w szkole i w domu, ani negatywnego wpływu rówieśników na dzieci, może świadczyć o tym, iż starają się oni organizować proces edukacyjny dzieci w taki sposób, by przekazywane przez nich w domu wartości były silne i trwałe. Sytuacja ta może również wiązać się z tym, że rodzice tego typu starają się nie tyle wpływać na konkretne kierunki oddziaływania, czy osiągnięcia dzieci, ile raczej zadbać o otoczenie, w jakim odbywa się proces edukacyjny dzieci (np. świadomy wybór szkoły, dostrzeżenie w relacjach rówieśniczych szansy, nie zagrożenia).

Natomiast z bardzo dużym własnym udziałem w procesie edukacyjnym dzieci może się wiązać to, że jedynie *reżyserzy* nie odczuwają zmniejszenia ilości czasu spędzanego z dziećmi. Charakterystyczne dla tego typu jest bowiem włączanie się w większość zadań związanych z edukacją, takich jak np. bardzo częste wspólne odrabianie prac domowych. Ponadto typ ten często występuje u rodzin tworzących środowisko typu *super glue*, gdzie nacisk na wzajemne relacje i spędzany wspólnie czas jest bardzo duży.

Zauważalne jest, że ci rodzice, którzy przejawiają cechy charakterystyczne dla typu *suflera* wykazali najwięcej różnych fenomenów dotyczących własnego uczestnictwa w edukacji dzieci, jak i jego wpływu na środowisko rodzinne. Jednocześnie najmniej takich cech ujawnili rodzice prezentujący typ *widza*.

Wyłaniający się z narracji jedenastu badanych rodzin obraz nie tylko poszerza, ale i potwierdza kształt zależności pomiędzy uczestnictwem rodziców w edukacji dzieci, a jakością tworzonego przez nich środowiska wychowawczego, jaki ukazały wyniki badań ilościowych.

Znamienna wydaje się być tutaj ilość dostrzeganych zmian w życiu rodzinnym wyrażona przez wszystkich respondentów prezentujących typ *suflera* oraz ukazywanych przez nich przyczyn owych zmian, tkwiących w edukacji szkolnej dziecka. Zaprezentowane wcześniej opisy poszczególnych rodzin *suflerów* ukazują, iż prowadzą one bogate życie rodzinne, które ulega ciągłym zmianom pod wpływem nie tylko własnej pracy rodziców, ale także naturalnego dorastania dzieci. Jednocześnie rodzice podkreślają wartość środowisk pozarodzinnych dla prawidłowego rozwoju dzieci. W dużej mierze do pozytywnych zmian, w percepcji samych badanych, przyczynia się ich aktywność na płaszczyźnie edukacji dzieci. Zauważalne jest, wspomniane już wcześniej, wzajemne przenikanie się środowisk domowego i szkolnego.

Wobec zauważonych powyżej zależności, nasuwa się pytanie, czy wiążą się one jedynie z typem uczestnictwa rodziców w edukacji, czy także z rodzajem szkoły, do której uczęszczają dzieci badanych. Wyróżnienie w tabeli poszczególnych kolumn kolorami pomaga w przeanalizowaniu tego zagadnienia.

Tabela 19 Grupy fenomenów charakterystycznych dla poszczególnych badanych rodzin z uwzględnieniem rodzaju szkoły, do której uczęszcza dziecko. Legenda: ✓ – szkołą publiczną, ✓ – szkołą katolicką, ✓ – szkołą rodzinną.

Typ uczestnictwa rodziców w procesie edukacyjnym dzieci	Typ reżysera			Typ suflera						Typ widza	
	sg t	sg	t	t	sg t	t	t	T	?	H	t
Typ tworzonego środowiska wychowawczego											
Imiona dzieci respondentów	Tomek	Olek	Dawid	Paulina	Gabryśia	Marcin	Krzysiu	Bartek	Jagoda	Natalia	Aga
<b>ZMIANY W ŻYCIU RODZINNYM DOSTRZEGANE PRZEZ RODZICÓW</b>											
Struktura rodziny (śmierć, rekonstrukcja, długa rozłąka).	<span style="color: magenta;">✓</span>								<span style="color: magenta;">✓</span>	<span style="color: cyan;">✓</span>	
Wzmocnienie więzi małżeńskiej.			<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>				
Wzrost wiedzy rodziców na temat wychowania.			<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>				
Wzrost obowiązków rodzicielskich.	<span style="color: magenta;">✓</span>							<span style="color: cyan;">✓</span>		<span style="color: cyan;">✓</span>	
Zmniejszenie liczby obowiązków rodzicielskich.											<span style="color: magenta;">✓</span>
Mniej czasu rodzicielskiego.				<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>				<span style="color: magenta;">✓</span>	<span style="color: cyan;">✓</span>	<span style="color: magenta;">✓</span>
Zabieganie o czas z dziećmi.	<span style="color: magenta;">✓</span>	<span style="color: cyan;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: cyan;">✓</span>	<span style="color: magenta;">✓</span>		
Charakter czasu wspólnego.	<span style="color: magenta;">✓</span>	<span style="color: cyan;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: cyan;">✓</span>	<span style="color: magenta;">✓</span>		<span style="color: magenta;">✓</span>
Podział obowiązków domowych.		<span style="color: cyan;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: cyan;">✓</span>		<span style="color: cyan;">✓</span>	
Brak podziału obowiązków domowych.	<span style="color: magenta;">✓</span>					<span style="color: yellow;">✓</span>					<span style="color: magenta;">✓</span>
Pojawienie się w rozmowach tematyki dotyczącej dojrzewania, rówieśników, szkoły.	<span style="color: magenta;">✓</span>	<span style="color: cyan;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: cyan;">✓</span>	<span style="color: magenta;">✓</span>	<span style="color: cyan;">✓</span>	<span style="color: magenta;">✓</span>
Pojawienie się w rozmowach tematyki dotyczącej wiedzy i życia społecznego.			<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>							<span style="color: magenta;">✓</span>
Pojawienie się w rozmowach tematyki dotyczącej wartości.	<span style="color: magenta;">✓</span>			<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>				
Bardziej zobiektywizowany obraz dziecka, rodziny.			<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: yellow;">✓</span>				
Większa inicjatywa i zaangażowanie dziecka.		<span style="color: cyan;">✓</span>		<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>					
Zmiany w dziecku (odpowiedzialność, samodzielność, dojrzałość itp.).		<span style="color: cyan;">✓</span>		<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: cyan;">✓</span>	<span style="color: magenta;">✓</span>		<span style="color: magenta;">✓</span>
Utрудnienia w przekazywaniu uznawanych wartości.	<span style="color: magenta;">✓</span>										<span style="color: magenta;">✓</span>
Ułatwienia w przekazywaniu uznawanych wartości.			<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>			<span style="color: cyan;">✓</span>	
Nawiązanie relacji z innymi rodzinami.			<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: magenta;">✓</span>		
Zaangażowanie rodziców w życie szkoły dziecka	<span style="color: magenta;">✓</span>		<span style="color: yellow;">✓</span>			<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>				
<b>PRZYCZYNY ZMIAN WSKAZYWANE PRZEZ RODZICÓW</b>											
Dorastanie dziecka.	<span style="color: magenta;">✓</span>	<span style="color: cyan;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: cyan;">✓</span>	<span style="color: magenta;">✓</span>	<span style="color: cyan;">✓</span>	<span style="color: magenta;">✓</span>
Dojrzewanie rodziców.			<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>				
Powiększenie rodziny.								<span style="color: cyan;">✓</span>			
Wydarzenia losowe.	<span style="color: magenta;">✓</span>								<span style="color: magenta;">✓</span>	<span style="color: cyan;">✓</span>	
Inne.	<span style="color: magenta;">✓</span>				<span style="color: yellow;">✓</span>						
Grupa rówieśnicza +		<span style="color: cyan;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>					
Grupa rówieśnicza -	<span style="color: magenta;">✓</span>										<span style="color: magenta;">✓</span>
Osoba nauczyciela i jego działania +	<span style="color: magenta;">✓</span>	<span style="color: cyan;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: magenta;">✓</span>		<span style="color: magenta;">✓</span>
Osoba nauczyciela i jego działania -											<span style="color: magenta;">✓</span>
Inni rodzice			<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>				
Program wychowawczy szkoły			<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>				
Indywidualne spotkania z nauczycielem/opiekunem			<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: magenta;">✓</span>		
Organizowane przez szkołę szkolenia, wykłady, warsztaty			<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: yellow;">✓</span>				
Lektura polecanej w szkole literatury.			<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: yellow;">✓</span>				
Spójność wartości realizowanych w szkole i w domu.		<span style="color: cyan;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>			<span style="color: cyan;">✓</span>	
Sprzeczność wartości realizowanych w szkole i w domu.	<span style="color: magenta;">✓</span>										<span style="color: magenta;">✓</span>
Poczucie przynależności do społeczności szkolnej.			<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>				
Poczucie wsparcia ze strony środowiska szkolnego.		<span style="color: cyan;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>	<span style="color: yellow;">✓</span>				
Indywidualne podejście szkoły do dziecka i rodziny.			<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: yellow;">✓</span>						
Inne.			<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: yellow;">✓</span>		<span style="color: magenta;">✓</span>		

Wyraźnie widoczne jest, że wszyscy badani szkoły tzw. rodzinnej wykazują cechy charakterystyczne dla typu *rodzica suflera* (w jednym przypadku jest to pogranicze *suflera* i *reżysera*). W pozostałych szkołach respondenci okazali się być reprezentantami każdego z trzech typów (po jednym w każdej placówce). Należy w tym miejscu podkreślić, że dobór badanych był losowy, wymagana była jedynie wola rodziców do wzięcia udziału w rozmowie.

Zauważalne są takie zmiany i przyczyny zmian zachodzących w środowisku rodzinnym, które w badanych przypadkach wiążą się z rodzajem szkoły, do której uczęszcza dziecko (pewne wiersze zdominowane są przez jeden kolor zaznaczenia).

Jedynie rodzice uczniów szkoły rodzinnej zwracają uwagę na takie zmiany, jak wzmocnienie więzi małżeńskiej, wzrost wiedzy na temat wychowania, czy też posiadanie bardziej obiektywnego obrazu dziecka. Zdecydowanie przeważają też wśród tych rodzin, które dostrzegają ułatwienia w przekazywaniu uznawanych wartości, nawiązanie relacji z innymi rodzinami, wzrost swojego zaangażowania w życie szkoły dziecka, zwiększoną inicjatywę i zaangażowanie samego dziecka, a także pojawienie się w rozmowach tematyki dotyczącej wartości, wiedzy i życia społecznego.

Ponadto, jako jedyni zauważają oni takie przyczyny zachodzących w życiu rodzinnym zmian, jak: dojrzewanie rodziców, wymiana doświadczeń z innymi rodzicami, program wychowawczy szkoły, organizowane przez szkołę szkolenia, lektura polecana w szkole, poczucie przynależności do społeczności szkolnej oraz indywidualne podejście szkoły do dziecka i rodziny. Rodzice ci przeważają także wśród tych, którzy zwracają uwagę na pozytywne oddziaływanie grupy rówieśniczej na dziecko, znaczenie indywidualnych spotkań z nauczycielem, spójności domu i szkoły w realizowanych wartościach, czy poczucia wsparcia ze strony środowiska szkolnego.

Z wypowiedzi respondentów można więc wnioskować, że wybrali oni taką szkołę dla dzieci, która w ich odbiorze organizuje warunki do znacznego ich udziału nie tylko w edukacji dzieci, ale także w samodoskonaleniu warsztatu rodzicielskiego. Wyrażają oni zadowolenie z zakresu współpracy ze szkołą i odczuwają jej pozytywny wpływ na życie rodzinne.

Podobnie jak wykazały to wyniki badań ilościowych, poszczególne przypadki rodzin potwierdzają, że realizowane przez szkołę rodzinną formy wspierania środowiska rodzinnego sprzyjają realizowaniu przez rodziców postawy *suflera* wobec procesu edukacyjnego dzieci. Ta zaś przekłada się również na tworzenie środowiska wychowawczego typu *trampolina*, co łącznie stanowi warunki najbardziej sprzyjające rozwojowi dziecka.

Pomimo zróżnicowanych typów udziału w edukacji dzieci, rodzice uczniów szkoły publicznej wykazali kilka wspólnych cech. Przeważają oni wśród tych, którzy zauważyli, że w rodzinie nie istnieje podział obowiązków domowych. Ponadto jako jedyni dostrzegli utrudnienia w przekazywaniu uznawanych w rodzinie wartości i braku ich spójności z wartościami uznawanymi w szkole, wspomnieli o negatywnym wpływie grupy rówieśniczej, a także o niezgodnych z ich oczekiwaniami działaniach nauczyciela.

Wyraźnie zauważalna jest przewaga negatywnych cech związanych z edukacją szkolną dzieci. Odnoszą się one głównie do sfery wartości. Wydaje się, że przyczyna takiego stanu rzeczy tkwi w fakcie, iż szkoła publiczna jest w swej naturze najbardziej różnorodna i neutralna w tym obszarze. Zatem realizowane przez nią wartości mogą być dla danej rodziny jednocześnie pożądane, jak i niechciane. Bardziej interesujące z badawczego punktu widzenia, może wydawać się występowanie w tej grupie najmniejszej ilości fenomenów związanych ze środowiskiem rodzinnym. Widoczne jest, że respondenci, których dzieci uczęszczają do szkoły publicznej skoncentrowali się w swoich wypowiedziach na sytuacji szkolnej dzieci. Oznaczać to może, że edukacja szkolna dzieci naturalnie bardziej wiąże się dla nich z tym, co bezpośrednio związane ze szkołą, a rzadziej skupiają się na jej związku z życiem rodziny. Sytuacja ta może jednak wiązać się także z mniejszą otwartością badanych.

Najmniej jednorodnie prezentują się przypadki rodzin tych badanych, których dzieci uczęszczają do szkoły katolickiej. Wszyscy przyznają, że w rodzinie istnieje podział obowiązków domowych. Przeważają oni także wśród tych, którzy zwrócili uwagę na wzrost obowiązków rodzicielskich. Charakterystyczna jest mała ilość wskazywanych przez nich przyczyn zmian tkwiących w edukacji dziecka. Oznaczać to może, że rodziny te bardziej koncentrują się na środowisku rodzinnym, szkole zaś przypisują raczej rolę towarzyszącą. Podobnie jak w przypadku rodzin dzieci uczęszczających do szkoły publicznej, może się to również wiązać z mniejszą niż w innych przypadkach otwartością badanych.

\*\*\*

Podsumowując, rodzice którzy zechcieli podzielić się swoimi doświadczeniami i spostrzeżeniami bardzo indywidualnie postrzegają rzeczywistość tworzonego przez siebie środowiska wychowawczego oraz swojego udziału w edukacji dzieci. Zmiany zachodzące w życiu rodzinnym mają różne przyczyny i tylko część z nich wiąże się z uczęszczaniem dzieci do szkoły. Jednocześnie jednak, w swoich wypowiedziach badani potwierdzają wyniki badań ilościowych. Również i tutaj, zauważalne są bowiem pewne związki pomiędzy

specyfiką placówki, do której uczęszczają dzieci badanych oraz zaangażowania rodziców w jej działania, a spojrzeniem rodziców na zachodzące w rodzinie przemiany. Potwierdza to istnienie dostrzeżonych wcześniej korelacji pomiędzy tym, w jaki sposób kształtuje się środowisko wychowawcze w rodzinie, a zaangażowaniem rodziców w proces edukacyjny dzieci.



## ***ROZDZIAŁ VI Miejsce rodziców i nauczycieli w rzeczywistości edukacyjnej badanych szkół***

Omówione powyżej wyniki badań ukazują, iż zauważalna jest korelacja pomiędzy tym, do jakiej szkoły uczęszczają dzieci badanych rodziców, a zjawiskami zachodzącymi w rodzinach uczniów. Dla sformułowania dalszych wniosków, czy też wskazań, koniecznym jest dokonanie analizy tego, w jaki sposób badane szkoły realizują swoje zadania z zakresu współpracy z rodzicami. Częściowo działania te zostały już omówione w części, w której zaprezentowano spojrzenie rodziców uczniów poszczególnych placówek – jest to natomiast spojrzenie jednostronne, prezentujące odbiór działań szkoły w tym zakresie przez ich adresatów. Ważnym, ze względu na cele badań, jest jednak także ukazanie, jak wygląda współpraca z badanymi rodzinami uczniów od strony szkoły, a zatem odwołanie się do szkolnych dokumentacji, takich jak statut, program wychowawczy itp. Istotne jest także zapoznanie się ze stanowiskiem pracowników poszczególnych szkół na temat realizowania zagadnień związanych ze współpracą z rodzicami, gdyż to nauczyciele właśnie odpowiadają za realizację w praktyce zamieszczonych w dokumentach założeń. W związku z powyższym, dokonałam jakościowej charakterystyki obszaru współpracy z rodzinami uczniów, kolejno placówki publicznej, katolickiej oraz rodzinnej.

### **6.1 Szkoła publiczna**

Pierwszą z badanych placówek, jest publiczna szkoła podstawowa. Zgodnie z zapisem, znajdującym się w statucie placówki, jej głównym celem jest *harmonijna realizacja przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania, dążenie do wszechstronnego rozwoju ucznia, który stanowi nadrzędny cel pracy. Ów wszechstronny rozwój obejmuje rozwój moralny i etyczny, psychiczny i fizyczny, socjalizacja, przygotowanie do życia w rodzinie oraz uświadomienie potrzeby edukacji.* A zatem podstawowy cel szkoły koncentruje się na osobie ucznia, zaś jako odpowiedzialnego za proces jego „nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania” wyznacza nauczyciela. Do osoby rodziców statut odwołuje się natomiast w zakresie sposobów kształtowania środowiska wychowawczego, nadając im zadanie *uczestniczenia w uroczystościach klasowych i ogólnoszkolnych* oraz przyznając możliwość *wyróżniania rodziców za pomoc wychowawczą.* Sformułowanie to wyraźnie wskazuje na pomocniczą rolę rodziców wobec

szkoły. Jednocześnie, kolejny zapis w dokumencie zawiera konieczność *współpracy rodziców w działaniach pomocy pedagogicznej i psychologicznej* świadczonej uczniom w sytuacji pojawiających się trudności. Obowiązek współpracy nauczycieli z rodzicami obejmuje zatem jedynie pracę z dzieckiem mającym trudności, lub wyjątkowe zdolności („*nauczyciele muszą współpracować z rodzicami w zakresie pracy z uczniem trudnym i uczniem zdolnym*”).

W podstawowym dokumencie regulującym pracę szkoły wyodrębniono również szereg praw, jakie posiada każdy rodzic uczęszczających do placówki uczniów. Wśród nich znajdują się przede wszystkim prawa do posiadania wiedzy (na temat swojego dziecka; w obrębie pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole i klasie; w zakresie przepisów związanych z ocenianiem). Rodzic ma także prawo do radzenia się specjalistów w szkole poprzez udział w ogólnych zebraniach rodziców oraz podczas spotkań indywidualnych. Ciekawym jest kolejne prawo, jakie statut „nadaje” rodzicom swoich uczniów. Jest to bowiem prawo do *wyrażania i przekazywania opinii na temat pracy szkoły*. Można więc uznać, iż omówione tutaj prawa rodziców są odzwierciedleniem ogólnych praw ludzkich, takich jak prawo do informacji, do wyrażania własnych opinii i sądów, czy też prawo do otrzymania pomocy w sytuacjach trudnych.

Statut nadaje także rodzicom prawo tworzenia organu Rady Rodziców, złożonego z przedstawicieli całej rodzicielskiej społeczności szkoły. Kompetencje Rady stanowią spójność z dostrzeżonym wcześniej ujmowaniem rodziców jako *pomocników szkoły*, jest to bowiem organ o charakterze *opiniującym działania dyrektora*. Można wyróżnić trzy rodzaje zadań Rady: uchwalanie dokumentacji (w porozumieniu z radą pedagogiczną szkoły), opiniowanie dokumentacji oraz podejmowanie decyzji o udzielaniu pomocy finansowej przez szkołę potrzebującym uczniom (refundacja obiadów, zielonej szkoły itp.). Łatwo dostrzec, iż tylko w aspekcie udzielania pomocy finansowej Rada Rodziców ma prawo podejmowania decyzji.

Statut omawianej placówki odwołuje się do rodziców uczniów również w części poświęconej zadaniom wychowawców klas. Są oni bowiem zobowiązani do utrzymywania kontaktu z rodzicami w celu: *poznania potrzeb dzieci, włączenia w życie klasy i szkoły, okazywania pomocy w działaniach wychowawczych oraz otrzymywania takiej pomocy od nich*. Zapis ten ukazuje wzajemność stosunków rodzic-wychowawca, odpowiedzialność za te relacje nakłada jednak na osobę wychowawcy, który ponadto zobowiązany jest do planowania i organizowania życia klasowego w porozumieniu z uczniami i ich rodzicami.

Dokument statutowy określa także ogólne zadania wychowawcze szkoły, które szerzej omówione są w programie wychowawczym placówki. Spośród licznych zadań

wychowawczych wynikających z głównego celu pracy szkoły, jakim jest wszechstronny rozwój ucznia, na szczególną uwagę zasługuje to, które uznaje szkołę za koordynatora *oddziaływań wychowawczych domu, szkoły i środowiska rówieśniczego*. Zapis ten wskazuje, iż zamiarem pracy wychowawczej szkoły jest troska o spójność wychowania w różnych środowiskach funkcjonowania dziecka. Warto spojrzeć nań w zestawieniu z nadrzędnym celem wychowania, jakim według programu wychowawczego placówki jest *osiąganie przez uczniów pełni rozwoju osobowego, przebiegające w sprzyjającym mu środowisku wychowawczym*. Łatwo dostrzec, iż oznacza to, że autorzy dokumentów za sprzyjające dziecku środowisko wychowawcze uznali środowisko spójne. Konsekwencją takiego spojrzenia są z pewnością kolejne punkty zawarte w programie wychowawczym placówki, mówiące *o bardzo ważnej roli współpracy szkoły ze środowiskiem rodzinnym ucznia, szczególnie w zakresie wspólnych priorytetów w procesie wychowania, a także o roli koordynującej i wspierającej oddziaływania wychowawcze domu, szkoły i innych środowisk*.

Wyodrębniona w dokumencie część zatytułowana *Współpraca z rodzicami* w dużej mierze pokrywa się z informacjami zawartymi w statucie. Ponadto znajduje się tutaj także zapis o wspomagającej funkcji szkoły wobec rodziców w zakresie wychowania. Program wychowawczy nakłada także na rodziców powinność systematycznej współpracy ze szkołą, wśród form owej współpracy wymienia jednak jedynie te, które wyodrębniono w statucie.

Wobec powyższych założeń nieco mgliście prezentuje się zamieszczona w programie hierarchia wartości, jakie pragnie się kształtować w uczniach szkoły. Otóż rodzina znajduje się tutaj dopiero na szóstym miejscu (po godności, wolności, równości, tolerancji, bezpieczeństwie), podczas gdy wszyscy badani rodzice uznali ją za najważniejszą, bądź jedną z trzech najważniejszych, a żadnej z pięciu innych wymienionych w dokumencie nie postawili ponad rodziną. Dużym zaniedbaniem wydaje się być także brak nawiązania do pracy wychowawczej rodziców w punkcie omawiającym metody pracy wychowawczej szkoły.

Podsumowując, dokumenty omawianej tutaj szkoły stawiają rodzica w pozycji pomocnika szkoły w podejmowanych przez nią działaniach. Podczas gdy samą szkołę mianują koordynatorem oddziaływań różnych środowisk. Pomimo istnienia zapisów o dużym znaczeniu spójności wizji wychowawczej różnych środowisk funkcjonowania dziecka, a także zwrócenia uwagi na konieczność wspierania przez szkołę działań wychowawczych domu, nie ujęto obecności rodziców wśród metod pracy wychowawczej, znikome są też możliwości decyzyjne rodziców w zakresie działań szkoły, a ich prawa ograniczają się w dużej mierze do praw biernych.

W omawianej szkole przeprowadzano również zewnętrzną ewaluację w roku 2012, z której raport można znaleźć na stronie internetowej nadzoru pedagogicznego<sup>501</sup>. W raporcie tym, na ostatnim miejscu wśród rozdziałów dotyczących współpracy ze środowiskiem, znalazło się odniesienie do relacji szkoły z rodzicami. Zgodnie z zamieszczonymi tu informacjami, omawiana szkoła pozyskuje od rodziców informacje zwrotne dotyczące swojej pracy, wspiera rodziców w ich działaniach wychowawczych, rodzice doceniają rolę psychologa i pedagoga szkolnego, jednak w większości przypadków rodzice nie biorą udziału w podejmowaniu istotnych decyzji dotyczących pracy szkoły. Co ciekawe, we wnioskach znaleźć można stwierdzenie, iż to rodzice sami marginalizują swój udział w podejmowaniu decyzji, gdyż nie zawsze są świadomi działań które wspólnie podejmują. Zdaniem wszystkich nauczycieli, rodzice biorą udział w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły (podając za przykłady wpłaty na komitet rodzicielski, mundurki szkolne, nagrody na zakończenie roku szkolnego, wycieczki dla najzdolniejszych, czy sygnalizację świetlną na przejściu dla pieszych). Widać tutaj wyraźnie, że nauczyciele i rodzice mijają się w rozumieniu sformułowania „udział w podejmowaniu istotnych decyzji”. Próżno jednak szukać takiego wniosku w raporcie – uznaje się w nim jedynie, że to rodzice pozbawieni są świadomości swojego wpływu, który jest znaczący.

Jak już wcześniej wspomniano, koniecznym dopełnieniem teoretycznych założeń, jakie zawarte są w dokumentacji szkolnej są wypowiedzi nauczycieli, którzy przekładają teorię na rzeczywistość. Zarówno ich postawy, jak i podejmowane przezeń działania mają decydujący wpływ na realny kształt relacji zachodzących pomiędzy poszczególnymi podmiotami uczestniczącymi w edukacji dzieci.

Badani nauczyciele pracujący w omawianej tutaj szkole prezentują podobne stanowiska wobec poziomu udziału rodziców w edukacji dzieci. Wskazują na to, że ich zadaniem jest wspieranie rozwoju dziecka poprzez zapewnianie mu odpowiednich warunków do nauki, a także udzielanie koniecznej pomocy w odrabianiu prac domowych, sprawdzanie ich poprawności, okazywanie zainteresowania życiem szkolnym i relacjami rówieśniczymi, prowadzenie rozmów z dzieckiem, chwalenie go, zachęcanie do pracy itp. Niektórzy nauczyciele podkreślają także konieczność wyważonej aktywności rodziców, znalezienia środka pomiędzy zmuszaniem do nadmiernych zajęć, a wyręczaniem dziecka w jego obowiązkach. Za odpowiedni poziom zaangażowania rodziców w proces edukacyjny pracownicy szkoły uznają bieżące zapoznawanie się z osiągnięciami dziecka poprzez częsty

---

<sup>501</sup> [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl) – „Zobacz raport ze swojej szkoły”, (dostęp: 20.02.2016).

kontakt z wychowawcą, zaangażowanie w życie szkoły, czy też korzystanie z opinii nauczyciela w sytuacjach trudnych. Jedna z nauczycielek wspomniała także, iż istotnym jest poczucie współodpowiedzialności rodzica za edukację, które zapobiegać może postawie roszczeniowej, często prezentowanej wobec szkoły.

*„[...] Udział rodziców w edukacji dziecka powinien polegać na ścisłej współpracy z wychowawcą lub nauczycielem konkretnego przedmiotu. Rodzic powinien zachęcać dziecko do nauki, sprawdzać, czy wykonało zadania domowe, ale nigdy nie powinien wyręczać dziecka w żadnej pracy. Często zdarza się, że rodzice piszą za swoje dziecko wypracowanie, wykonują różne prace plastyczne itp., co na pewno ma negatywny wpływ na rozwijanie samodzielności u dziecka. Rodzic powinien zachęcić dziecko do samodzielnej pracy, dać wskazówki, wyjaśnić zaistniałe problemy lub wskazać źródło, w którym można pomoc uzyskać. W przypadku trudności dziecka w nauce powinien zasięgnąć opinii nauczyciela, jak pracować z dzieckiem w domu[...].”*

*„[...] Rodzic powinien mieć całościowy wgląd w edukację i wychowanie dziecka w szkole oraz możliwość podjęcia dyskusji w przypadku treści dydaktycznych czy metod wychowawczych budzących jego wątpliwości. Za najlepszą formę wsparcia uważam współpracę z nauczycielami, dyrekcją, na poziomie klasy i szkoły, angażowanie się w życie szkoły oraz poczucie współodpowiedzialności za proces edukacji dziecka. Jeśli rodzic czuje się odpowiedzialny za edukację dziecka nie może być roszczeniowy, a praca nauczycieli mających poparcie rodziców swoich uczniów przynosi efekty[...].”*

*„[...]W edukacji dziecka potrzeba współpracy rodziców. Ważnym jednak jest, by nie przerodziła się ona w wyręczenie go z samodzielności. Dlatego powinna to być w głównej mierze codzienna subtelna kontrola z wywiązywania się z zadań, zainteresowanie tym, co dzieło się na lekcjach, rozmowa, zwłaszcza w sytuacji poniesienia przez dziecko porażki, by pomóc znaleźć jej przyczynę, pocieszyć, wykazać błąd, w razie konieczności winę (bez oskarżania). Ważna jest pochwała nie tylko za sukces, ale również za wysiłek, zwłaszcza, gdy nie przyniósł oczekiwanego rezultatu. Pomoc w trudniejszych zadaniach polegająca na wytłumaczeniu, naprowadzeniu, zasugerowaniu, z ostrożnością, by nie wyręczyć z obowiązku. Także zainteresowanie się relacjami koleżeńskimi, obserwacja ich wpływu na zachowanie się dziecka, sprawdzanie zadań, w sytuacja błędów naprowadzenie na prawidłową odpowiedź, a nie podanie gotowego rozwiązania, częste spotkania (przynajmniej raz w miesiącu) z wychowawcą i nauczycielami uczącymi dziecko, zapewnienie dziecku odpowiednich warunków do odrabiania zadań (własny kąt, pokój, cisza, posiadanie właściwych przyborów). No i też włączanie rodziców do wspólnych inicjatyw szkolnych (rajd rodzinny, festyn rodzinny, organizowanie wycieczek, imprez szkolnych, dni Matki, Ojca, itp.) [...].”*

*„[...]Rodzic powinien wspierać dziecko, proponować różne rodzaje i formy poszerzania jego zainteresowań. Nie zmuszać do nadmiernej pracy czy uczęszczania na zbyt wiele zajęć pozalekcyjnych. Pomagać w odrabianiu zadań domowych ale nie odrabiać ich za dziecko. Rodzic powinien zwracać szczególną uwagę ,aby nie podważać autorytetu nauczyciela przy dziecku[...].”*

Pytani o realizowane w szkole formy uczestniczenia rodziców w edukacji dziecka, nauczyciele wskazywali przede wszystkim na związane z prawem do informacji bieżące zapoznawanie rodzica z osiągnięciami dziecka. Praktykują oni także zapraszanie na indywidualne spotkania, czy tzw. „spotkania awaryjne” rodziców tych dzieci, które

sprawiają trudności. Jedna z badanych nauczycielek zauważa, iż takie indywidualne spotkania są najbardziej korzystną dla rodziny formą współpracy. Innym obszarem aktywności rodziców w szkole jest pomoc w organizowaniu szkolnych przedsięwzięć, takich jak np. uroczystości i wycieczki, a zatem pełnienie funkcji wspomnianego wcześniej „pomocnika” szkoły.

*„[...] Diagnozujemy postępy uczniów z danego przedmiotu i przekazujemy rodzicom informacje, jakie treści należy z dzieckiem powtarzać i utrwalać w domu. W przypadku specyficznych trudności w nauce rodzice kierowani są do pedagoga szkolnego lub do Poradni Pedagogiczno-Psychologicznej. Najczęściej odbywają się indywidualne rozmowy z rodzicami, podczas których podejmuje się wspólne ustalenia, co do sposobu udzielania pomocy dziecku przez rodziców. Rodzice angażowani są też do różnych przedsięwzięć klasowych i szkolnych, uczestniczą w wycieczkach, wyjazdach i imprezach klasowych. Wspólny udział rodziny w imprezie typu „festyn rodzinny” ma na pewno korzystny wpływ na integrację rodziny i edukację dziecka(...) Zauważam zależność w postępach dziecka w nauce czy zachowaniu, gdy jest zainteresowanie rodziców przez udział w/w formach.[...]”*

*„[...] Zachęcam do pomocy w odrabianiu lekcji czy zaangażowania na forum klasy np. pieczenie ciasta, gazetka szkolna[...].”*

*„[...] jest u nas comiesięczna możliwość konsultacji dla rodziców z wszystkimi nauczycielami, zebrania z rodzicami wspólne i indywidualne, co 1,5 miesiąca, spotkania z rodzicami w sytuacjach koniecznych. Ponadto informujemy na bieżąco w dzienniczku ucznia o postępach dziecka, o uwagach w zachowaniu, o tym, co jest organizowane w szkole klasie. Jest też strona internetowa szkoły z informacjami o tym, co się dzieje w szkole, zapowiedzi imprez, wykaz nauczycieli, plan lekcji, zajęć pozalekcyjnych, wykaz podręczników, itp.[...]”*

*„Stosuję różne formy angażowania rodziców w edukację dziecka: (...) wspólne wycieczki (dzieci, rodzice, wychowawca) np. rajdy, wspólne ustalanie harmonogramu imprez, wycieczek, wspólna zabawa np. podczas dnia sportu (...) Najbardziej korzystne dla rodziny są indywidualne spotkania, ustalenia i współpraca dotycząca rozwiązania konkretnych problemów uczniów, a także nauka poprzez zabawę, do której angażuje się rodziców. [...]”*

Wszyscy nauczyciele, którzy zgodzili się na rozmowę, dostrzegają jednak, iż działania takie nie stwarzają rodzicom wystarczających możliwości udziału w edukacji, który sprzyjałby tworzeniu przez nich optymalnego środowiska wychowawczego dla dzieci. Wśród obszarów, na jakie zdaniem badanych należałoby zwrócić większą uwagę, wymienili oni: ulepszenie kanałów informacyjnych pomiędzy nauczycielami a rodzicami, pedagogizację rodziców (w szczególności w zakresie istoty czasu spędzanego z dzieckiem), organizowanie większego wsparcia dla rodzin, które mają trudności wychowawcze (m.in. szkolenia, spotkania itp.), zapewnienie większego poczucia bezpieczeństwa, przy jednoczesnym podkreślaniu roli wspierającej szkoły w wychowaniu rodzicielskim, ale także oddanie

większej autonomii rodzicom – zwiększenie możliwości podejmowania przez nich decyzji, oddanie poczucia większej współodpowiedzialności w ich ręce.

*„[...] Szkoła powinna wspierać przede wszystkim te rodziny, które nie radzą sobie z wychowaniem i edukacją swoich dzieci. Organizować dla nich spotkania z pedagogiem, psychologiem, umożliwić udział w szkoleniach, które mogą pomóc rozwiązać ich problemy. Istotna jest akcja uświadamiania rodziców jakie mają prawa i obowiązki wobec dzieci. Rodzic powinien mieć świadomość, że w każdej sytuacji otrzyma od szkoły wsparcie w trudnej sytuacji, również pomoc materialną (uzyskanie darmowych obiadów czy podręczników dla dziecka)[...]”*

*„[...] Szkoła powinna jeszcze aktywniej angażować rodziców do współpracy. Tworzyć poczucie odpowiedzialności za edukację i wychowanie dzieci. Dawać możliwości podejmowania, wspólnie z wychowawcą, dyrektorem decyzji odnośnie sposobów pracy z dziećmi[...]”.*

*„[...] Dobrze byłoby usprawnić przepływ informacji między szkołą a rodzicami. Częściej organizować wspólne inicjatywy rodziców i dzieci, jak np. rodzinne rajdy, czy festyny[...]”.*

*„[...] Szkoła nadal powinna wspierać rodziców w wychowaniu ich dzieci natomiast nie powinna ich wyręczać. Trudno jest wpłynąć na rodziców aby mieli więcej czasu dla swoich dzieci a to jest klucz do dobrego wychowania[...]”.*

\*\*\*

Reasumując, nauczyciele w badanej szkole uznają współodpowiedzialność za proces wychowania dzieci dzieloną pomiędzy rodzinę i szkołę. Realizują zadania związane ze współpracą z rodzicami głównie w zakresie informacyjnym oraz korzystają z pomocy rodziców przy organizacji szkolnych przedsięwzięć. Dostrzegają jednak, iż bardziej korzystne dla rodzinnych środowisk wychowawczych byłoby otwarcie się placówki na rodzicielską inicjatywę i odpowiedzialność (np. poprzez zwiększenie możliwości decyzyjnych rodziców) przy jednoczesnym wspieraniu ich własnego rozwoju poprzez szeroko rozumianą pedagogizację rodziców.

## **6.2 Szkoła katolicka**

Bardzo podobnie jak w szkole publicznej, sformułowany jest nadrzędny cel pracy kolejnej badanej placówki, którym zgodnie z zapisem statutowym jest *wspieranie wszechstronnego rozwoju uczniów przez harmonijną realizację zadań*. Ze względu jednak na specyfikę szkoły odmienne jest uszczegółowienie owego zapisu wyrażonego w głównych

celach pracy szkoły, jakimi są *kształcenie i wychowanie uczniów w oparciu o zasadę personalizmu chrześcijańskiego do odpowiedzialności za siebie i za innych oraz dobro wspólne w życiu rodzinnym i społecznym, a także działanie na zasadzie wspólnoty, którą tworzą uczniowie, nauczyciele i rodzice*. Konsekwencją założenia, iż szkoła działa na zasadzie wspólnoty jest zapewne większa niż w omawianej wcześniej placówce ilość odwołań w dokumencie statutowym do osoby rodzica. Znaleźć można tutaj informację, że *szkoła - wspierając rodziców w wychowaniu ich dzieci – pomaga uczniom przejmować odpowiedzialność za własne życie i dalszy rozwój osobowy oraz rozwija współpracę rodziców i nauczycieli ukierunkowaną na osiągnięcie spójności oddziaływań wychowawczych*. Również wśród form pomocy udzielanej dzieciom zawarto odwołania do relacji z rodzicami, takie jak *inspirowanie rodziców i uczniów do wzajemnego wspierania się, współodpowiedzialności i okazywania życzliwej troski* a także realizację programu wychowawczego, który wśród priorytetowych działań wychowawczych zawiera *wspieranie wychowawczej roli rodziny poprzez dążenie do przyjęcia wspólnej wizji wychowania*.

Podobnie jak w przypadku szkoły publicznej, statut placówki katolickiej wspomina także, iż w szkole działa Rada Rodziców pełniąca funkcję *opiniodawczą i doradczą*.

Prawa nadawane rodzicom poprzez statut szkoły ograniczają się jedynie do prawa informowania (*zapoznania się ze statutem i regulaminami szkoły, programami edukacyjnymi realizowanymi w szkole, informacjami na temat zachowania oraz postępów w nauce swoich dzieci*). Określone są również obowiązki rodziców, wśród których znajdują się: *współpraca ze szkołą w sprawach wychowania i kształcenia swoich dzieci, udział w organizowanych spotkaniach, a także powiadamianie szkoły o dłuższej nieobecności dziecka oraz usprawiedliwiania nieobecności*.

Odwołania do wspólnotowego charakteru szkoły znajdują się w tej części statutu, która wymienia zadania nauczycieli i wychowawców. Są oni odpowiedzialni m.in. za *dobrą i życzliwą współpracę z rodzicami* oraz *utrzymywanie kontaktu z rodzicami uczniów, systematyczne informowanie ich o postępach dzieci, włączanie ich w życie szkoły, dążenie do ustalenia wspólnej wizji wychowania*.

Obok statutu, omawiana placówka posiada szereg innych dokumentów stanowiących podstawy jej działania, wśród nich znajdują się takie jak program wychowawczy, plan wychowawczy oraz plan opiekuńczy, które nawiązują do relacji z rodzicami, a także odrębny dokument zatytułowany *O współpracy z rodzicami w szkole*.

Program wychowawczy szkoły podkreśla, iż w placówce kładziony jest akcent na dobrą współpracę z rodzicami uczniów. Szkoła zmierza do tego, by byli oni



*współodpowiedzialni za tworzenie dobrej atmosfery w duchu wartości, które preferuje szkoła i przyczyniali się do spójnego oddziaływania szkoły i domu a także współtworzyli tradycję szkoły.*

Plan wychowawczy natomiast zawiera konkretne formy pracy, do jakich odwołują się nauczyciele w realizacji zadań określonych w statucie i programie wychowawczym. Wśród nich znajduje się m.in. prowadzenie dyskusji – pedagogizacja rodziców oraz ich współpraca z psychologiem. Zaangażowanie rodziców przewidywane jest natomiast przy okazji realizacji pracy z dziećmi w takich obszarach, jak: poznanie siebie, szacunek, kształtowanie osobowości, poznawanie roli Kościoła. Pomimo punktów zawartych we wcześniejszych dokumentach mówiących o wspólnej pracy wychowawczej szkoły i rodziny, w pozostałych 10 punktach planu wychowawczego, omawiających metody realizacji pracy w innych obszarach, rodzicom nie przypisano żadnej roli.

W planie opiekuńczym szkoły znaleźć można punkt o tytule *Oddziaływanie na rodziców*. W punkcie tym zawarto takie zadania opiekunów, jak *pedagogizacja, praca nad relacjami i atmosferą, zapoznawanie ze statutem i regulaminami, przedstawianie harmonogramu spotkań, zapoznanie z rolą trójek klasowych i Rady Rodziców, wspólne organizowanie imprez szkolnych oraz pomoc rodziców w wyposażaniu pracowni*. W tym miejscu zapis zdaje się pozostawać niespójny z wcześniejszymi dotyczącymi wspólnych działań wychowawczych, dążenia do osiągnięcia spójnej wizji wychowawczej itp. – zamieszczone powyżej sposoby *oddziaływania na rodziców* dotyczą bowiem nie tyle wspólnej pracy dla dziecka, co raczej pracy rodziców na rzecz szkoły. Oczywiście budowanie relacji i poczucia odpowiedzialności za społeczność szkoły to elementy rzeczywistości edukacyjnej, a więc nie pozostające bez znaczenia dla realizacji założonych wcześniej celów edukacyjnych, wydają się być jednak znacznie niewystarczające.

Ostatni z analizowanych dokumentów mówi szczegółowo *O współpracy z rodzicami w szkole*. Można znaleźć tutaj szereg praw rodziców, takich jak wspomniane już wcześniej prawo do informacji ( o dzieciach, o szkole, o wymaganiach stawianych uczniom, o programach nauczania i podręcznikach, znajomość statutu i innych dokumentów), prawo do wyrażania opinii oraz zgłaszania uwag pod adresem szkoły (również dzięki działalności Rady Rodziców o charakterze wspierającym działania szkoły). Rodzice mogą również wychodzić z *inicjatywą/pomysłami, które pomogłyby w usprawnieniu funkcjonowania szkoły*. Dokument mówi również o tym, że rodzice pełnią funkcję pomocniczą wobec szkoły poprzez *wspomaganie nauczycieli w organizowaniu imprez, włączanie się do prac na terenie szkoły*,

*interesowanie się codziennym życiem szkoły, pomoc nauczycielom w wyposażaniu szkoły i klasy oraz organizacji wycieczek.*

Dokument mówi także o obowiązkach, jakie spoczywają na rodzicach. *Obowiązuje ich kultura osobista, dbanie o dobre imię szkoły, troska o bezpieczeństwo w szkole i jej otoczeniu, a także zgłaszanie szkole na bieżąco niepokojących zjawisk.* Znajdują się tutaj także informacje o tym, że *rozmowy rodziców z nauczycielem odbywają się bez obecności dziecka, a także zapis, iż rodzice nie przeszkadzają nauczycielom w prowadzeniu zajęć”.*

Podsumowując, dokumenty regulujące pracę badanej szkoły katolickiej zawierają wiele odwołań do udziału rodziców w edukacji. W niektórych punktach przyznawane jest im wręcz pierwszeństwo w wychowaniu (mowa o wspierającej roli szkoły). Wydaje się jednak, że udział ten ogranicza się do praw i obowiązków związanych z funkcjonowaniem szkoły. Wykraczają poza te obszary takie cele, jak dążenie do realizowania spójnej wizji wychowawczej przez środowisko szkolne i domowe, a także zwrócenie uwagi na konieczność organizacji szkoleń dla rodziców w ramach procesu ich pedagogizacji. Brak we wspomnianych dokumentach nawiązania do konkretnych form pracy, które pozwalałyby na realizację celów wykraczających poza dobrą atmosferę między nauczycielami i rodzicami, czy też poza techniczne wsparcie funkcjonowania placówki.

Wobec powyższych informacji, niezwykle istotnymi wydają się być wypowiedzi nauczycieli pracujących w szkole. Ich postawy wobec miejsca rodziców w edukacji, realizowane przez nich same formy współpracy, a także dostrzegane przez nich konieczności zmian.

Zapytani o optymalną aktywność rodziców w edukacji dzieci, badani nauczyciele nawiązali do konieczności realizowania takiego udziału w ograniczonym stopniu. Za zadanie rodziców uznają oni pomaganie i kontrolowanie działań dziecka, zwracając jednocześnie uwagę na fakt, iż nie jest ono tożsame z wyręczaniem dzieci w ich obowiązkach.

*„[...] Rodzice powinni kontrolować zadania domowe, naukę, we wszystkim wspierać, ale nie wyręczać dzieci, aby mogły uczyć się odpowiedzialności i samodzielności[...].”*

*„[...] Sądzę, że w szkole podstawowej dziecko rzadko jest na tyle samodzielne, że można je zostawić samemu sobie. Dobrze, aby rodzice, mając tego świadomość, wywiązywali się z obowiązków. Naprowadzali, ale nie wykonywali zadań za dziecko, co zdarza się całkiem często[...].”*

Wśród form współpracy z rodzicami, jakie stosowane są przez badanych nauczycieli w pracy w szkole znalazły się przede wszystkim różnorodne sposoby informowania

o osiągnięciach dzieci, ponadto działania wspierające pracę z uczniami zdolnymi bądź sprawiającymi trudności oraz pedagogizujące rodziców. Nauczyciele wymienili także sporo działań mających na celu dbanie o dobre relacje z rodzicami.

*„[...] Są podejmowane inicjatywy ogólne, czyli skierowane do wszystkich rodziców: spotkania z dyrektorem i nauczycielami, prelekcje i imprezy integracyjne oraz indywidualne rozmowy w razie potrzeby. (...) Myślę, że wszystkie te formy są potrzebne i się wspierają w przynoszeniu owoców[...]”.*

*„[...] Rodzice mają możliwość dowiadywania się o postępach dziecka – jest elektroniczny dziennik, są comiesięczne spotkania. Mają też organizowane spotkania ze specjalistami (pedagodzy, psychologzy), podczas których mogą skorygować swoje oddziaływania. (...) Korzyści tych propozycji trudno ocenić [...]”.*

Jeśli chodzi natomiast o to, w jakim kierunku - zdaniem badanych nauczycieli, powinny zmierzać zmiany w działaniach szkoły, tak by lepiej wspierała ona rodzinne środowisko wychowawcze, to (pomimo dużego nacisku stawianego obecnie w szkole na budowanie odpowiedniej atmosfery w szkole), uznają oni, że działania te powinny być jeszcze bardziej wzmożone – dostrzegają bowiem brak otwartości rodziców na współpracę. Tym, co mogłoby otworzyć rodziców na ową współpracę jest według badanych indywidualne podejście do każdego ucznia i jego rodziny, a także większa dbałość o atmosferę życzliwości i zaufania.

*„[...] Wydaje mi się, że szkoła powinna dążyć do głębszego poznania potrzeb każdej rodziny i ogólnej sytuacji, w jakiej się znajduje, aby odpowiednio pomóc duchowo i materialnie. Do tego potrzebnych jest więcej szczerych i indywidualnych rozmów z dziećmi i rodzicami[...]”.*

*„[...] Nasza szkoła musi wciąż polepszać współpracę z rodzicami, budować klimat życzliwości i zaufania, bo to uczyni rodziców bardziej otwartymi na współpracę. Jest to istotne szczególnie wówczas, gdy dziecko sprawia duże trudności[...]”.*

\*\*\*

Podsumowując, zauważyć można, że działania badanej szkoły katolickiej opierają się na założeniach, w których rodzic traktowany jest nie tylko jako pomocnik szkoły, ale również jako równorzędny współpracownik w procesie edukacyjnym dzieci. Jednak głównym sposobem realizacji zakładanych celów wydaje się być tylko dbanie o dobre relacje i klimat, co z pewnością stanowi podstawę dobrego współdziałania, nie jest jednak niewystarczające.

### 6.3 Szkoła rodzinna

Ostatnią z badanych placówek, jest szkoła zwana „szkołą rodzinną”, gdyż założona została przez stowarzyszenie rodziców. Zgodnie z zapisem w statucie szkoły, jej podstawowym celem jest *pomoc rodzicom w kształceniu oraz wychowaniu uczniów*. Pojawia się więc tutaj uznanie wiodącej roli rodziny w procesie edukacyjnym, zaś szkole przyznane „jedynie” funkcji pomocniczej.

Statut nakłada obowiązek dbania o prawidłowe realizowanie tego celu na osobę wicedyrektora do spraw wychowawczych, którego zadaniami są m.in. *współpraca z wychowawcami, nauczycielami i rodzicami w zakresie rozwoju poszczególnych uczniów, a także czuwanie nad prawidłowym rozwojem kontaktów między rodzicami a szkołą, w tym w szczególności między rodzicami a nauczycielami, rodzicami a Radą Zarządzającą Szkoły*.

W dokumencie statutowym placówki znajduje się również punkt omawiający obowiązki rodzica, wśród których znajdują się m.in.: *przestrzeganie statutu i regulaminów, zapewnienie regularnego uczęszczania dziecka na zajęcia szkolne, zapewnienie dziecku warunków umożliwiających przygotowanie się do zajęć szkolnych, a także współpraca z organami szkoły, nauczycielami, przedstawicielami rodziców, innymi rodzicami*.

Także wiele z obowiązków nakładanych przez statut na nauczycieli dotyczy ich pracy z rodzicami dzieci. Znaleźć tutaj można m.in. zapis, zgodnie z którym *nauczyciel wspiera wychowawczą rolę rodziny poprzez realizowanie programu wychowawczego szkoły i klasy, odpowiada za utrzymywanie stałego kontaktu i współpracę z rodzicami uczniów, zobowiązany jest do współpracy z rodzicami oraz informowania na bieżąco rodziców o postępach i zaniedbaniach uczniów, zaś wraz z uczniami i rodzicami podejmuje działania integrujące zespół klasowy*. Ponadto, nauczyciele mogą współpracować z rodzicami uczniów również poprzez wspólne prowadzenie zajęć.

Warto również podkreślić, iż w statucie placówki zawarto stwierdzenie, iż *szkoła oparta jest na ścisłej współpracy z rodzicami i założeniu, że rodzice są pierwszoplanowymi wychowawcami dziecka*, co stanowi podstawę wszelkich dalszych zapisów regulujących pracę placówki.

Plan wychowawczy szkoły zakłada, iż rodzice są zaangażowani w realizację każdego celu, znają oni program pracy wychowawczej na cały rok, a dodatkowo są na bieżąco co miesiąc pisemnie powiadamiani o aktualnych celach i formach pracy wychowawczej w szkole. Praca wychowawcza opiera się z jednej strony na wspomnianym planie ogólnym dla szkoły i klasy, z drugiej zaś na planie indywidualnym tworzonym dla każdego ucznia

przez zespół złożony ze szkolnego opiekuna dziecka oraz obojga jego rodziców. W momencie zapisania dziecka do szkoły rodzice zobowiązują się do wspólnego udziału w takich spotkaniach co najmniej 3 razy w roku. Spotkania te zastępują występujące we wcześniej omawianych szkołach wywiadówki i zawierają w sobie elementy realizowanych w nich spotkań indywidualnych. Funkcja informacyjna spotkań jest poszerzona o tworzenie wspomnianego wcześniej indywidualnego planu pracy z dzieckiem w domu i w szkole.

Podobnie jak w przypadku omówionych już wcześniej placówek, również i w tym miejscu konieczne jest odwołanie się do spojrzenia nauczycieli na obecność rodziców w procesie edukacyjnym, gdyż to nauczyciele właśnie odpowiadają za kształt realizacji omówionych powyżej celów.

Badani nauczyciele zwracają uwagę na fakt, iż bardzo istotne jest mądre prowadzenie i wspieranie dziecka przez rodziców, zachowanie równowagi pomiędzy stawianymi dziecku wymaganiami a udzielanym mu wsparciem, ale także stopniowe zmniejszanie zaangażowania - wraz z wiekiem dziecka oddawanie w jego ręce coraz większej odpowiedzialności. Nauczyciele uznają również dużą rolę rodziców w motywowaniu dziecka do wysiłku i podkreślają znaczenie utrzymywania relacji ze szkołą dziecka.

*„[...]Na pewno ważne są takie elementy jak: zainteresowanie ze strony rodziców wynikami, osiągnięciami, sukcesami edukacyjnymi dziecka; codzienna rozmowa rodziców z dzieckiem o tym, co wydarzyło się w szkole; wsparcie rodziców przy odrabianiu zadań domowych; stały kontakt z nauczycielem – możliwość omówienia wszelkich kwestii na bieżąco; oferowanie przez rodziców pomocy w organizowaniu wydarzeń i uroczystości szkolnych; obserwowanie zajęć prowadzonych w szkole, sposobu realizacji programu, podejścia pedagogicznego; okazjonalne prowadzenie przez rodziców zajęć w szkole z zakresu własnych zainteresowań, profesji, pasji. (...) Wszystkie te sposoby wspierają edukację dziecka, motywując je do dalszej pracy, do wysiłku, który zostaje zauważony, skomentowany, doceniony. Zauważam, że zaangażowanie rodziców przekłada się na zaangażowanie dziecka, a dialog między dzieckiem a rodzicem świadomym, o czym rozmawia, pozwala na umocnienie więzi, porozumienia i na ewentualną pomoc dla dziecka w rozwiązywaniu problemów[...]”.*

*„[...] Najważniejsza wydaje mi się być równowaga. Rodzice z jednej strony wymagający, a z drugiej wspierający. Oczekiwania wobec osiągnięć dydaktycznych i wychowawczych dziecka powinny równoważyć się ze wsparciem, jakie dziecko otrzymuje. Ważny też wydaje się być stopień zaangażowania, który ulega zmianom wraz z upływającym czasem – zmienia się nie tylko czas, jaki rodzice poświęcają na edukację dziecka, ale też poziom stawianych wymagań i rodzaj udzielanego wsparcia. (...) Z pewnością najbardziej optymalne dla rodziny jest coś pomiędzy nadmiernym „wtrącaniem się”, kierowaniem dzieckiem i stuprocentowym zaangażowaniem rodziców, będącym niejednokrotnie realizacją ich własnych ambicji, a biernym pozostawianiem edukacji szkole, ograniczanie do minimum zainteresowania dzieckiem i jego rozwojem[...]”.*

*„[...] Moim zdaniem dobrze jest, gdy rodzice są w pełni zaangażowani w edukację dziecka. Na pewno dobrze jeśli są na bieżąco z tym czego dziecko się uczy, aby móc te umiejętności rozwijać w domu,*

*nawet podczas zwykłych, codziennych czynności. Jeśli rodzice wiedzą jakie obowiązki szkolne ma dziecko, mogą go w tym wspierać (co nie oznacza wykonywać za dziecko). Dziecko nie powinno pozostawać samo sobie ze szkolnymi zadaniami, na początku swej szkolnej przygody potrzebuje wsparcia. Rodzice czuwając, oferując swoją pomoc, powoli przechodzą do drugiego etapu, mianowicie pomocy w kształtowaniu samodzielności. Rodzice powinni obserwować zainteresowania dziecka, aby widzieli co najbardziej cieszy ich dziecko, aby móc tę umiejętność rozwijać. Takie informacje mogą uzyskać jeśli będą wiedzieli, co dziecko robi w szkole, czym lubi zajmować się po lekcjach.(...) W mojej odpowiedzi bynajmniej nie chodzi jedynie o to, aby rodzice byli na bieżąco z poszczególnymi tematami lekcji, zadaniami domowymi i ocenami dziecka, ale by również byli zainteresowani tym, co dzieje się w środowisku szkolnym dziecka. Mam na myśli, to jak się czuje, czy jest szczęśliwe, jakie relacje nawiązuje z rówieśnikami, czy w ogóle ma przyjaciół, czy potrafi stosować się do szkolnych norm, czy potrafi samodzielnie pracować. Dobrze jeśli rodzice znają obraz dziecka w szkole, a nie tylko ten „domowy”, ponieważ dzięki temu, znacznie łatwiej będzie im rozwiązać dany problem, który może objawiać się w domu, a mieć swoje przyczyny w szkole[...]*”.

Wśród działań, jakie na co dzień podejmują w obszarze zaangażowania rodziców w edukację dzieci, nauczyciele zgodnie wymieniają przede wszystkim formy pozostawania w stałym kontakcie. Ponadto inicjują czasem udział rodziców w zajęciach dydaktycznych, przeprowadzają również różnego rodzaju akcje, które integrują społeczność szkolną. Szkoła organizuje też szkolenia, warsztaty i wykłady o tematyce zgodnej z oczekiwaniami zgłaszanymi przez samych rodziców. Nauczyciele mówią również o tym, iż w codziennych działaniach starają się respektować pierwszeństwo rodziców w decydowaniu o priorytetach w wychowaniu dziecka, co wyraża się m.in. we wspieraniu dziecka w jego zadaniu własnym, ustalonym indywidualnie podczas spotkań z rodzicami.

*„[...] Na co dzień używam agendy – to stały i pewny kontakt z rodzicami, możliwość codziennej korespondencji w obie strony, zbiór nie tylko informacji o postępach i wydarzeniach szkolnych, ale również pochwał. Pełni ona rolę zarówno informacyjną, jak i motywującą, wspierającą. Bardzo ważne jest też bycie tutorem – opiekunem, który ma indywidualne, osobiste, zaangażowane podejście do kontaktu z rodziną, regularne spotkania plus możliwość omówienia spraw na bieżąco. Mamy stronę internetową szkoły – jest więc możliwość śledzenia i omówienia wydarzeń, w które angażuje się dziecko, ale też i kontrola nad środowiskiem i wydarzeniami, w jakich dziecko bierze udział. Od czasu do czasu jest też akcja ‘mama/tata w szkole’ – możliwość ich uczestniczenia w zajęciach szkolnych. Czasem zadajemy takie zadania domowe, które angażują rodziców, wymagają poświęcenia czasu dziecku i jego nauce. (...) Wszystkie te formy są korzystne, najbardziej, zdaje się, agenda oraz tutor[...]*”.

*„[...] Rodzice mają pierwszeństwo w decydowaniu o priorytetach w rozwoju swego dziecka. To do nich należy podejmowanie decyzji najpierw w ogóle o włączeniu się do nauki dziecka, a następnie o konkretnych działaniach jakie szkoła podejmuje, by wspierać dziecko. Rodzice wybierają pozalekcyjne zajęcia dla dzieci, konsultują z nauczycielami ilość materiału przepracowywanego przez dziecko na zajęciach lekcyjnych, sugerują zwiększenie lub zmniejszenie ilości pracy domowej*

*w zależności od indywidualnych uwarunkowań dziecka i rodziny. Wreszcie rodzice proponują jakie wychowawcze kwestie i uzdolnienia chcą z dzieckiem rozwijać [...]*”

*„[...] Rodzice są na bieżąco informowani nie tylko o tym, co dzieje się w szkole, ale przede wszystkim szczegółowo o tym, jakie są cele takich a nie innych aktywności. Każde dziecko ma swoją osobistą agendę (...) wysyłamy do rodziców comiesięczne wiadomości, w których opisujemy przebieg pracy dydaktycznej i wychowawczej w danym czasie. Rodzice proponują prowadzenie niektórych zajęć dydaktycznych, zgłaszają siebie samych lub znane sobie osoby, jako gości, którzy mogliby spotkać się z dziećmi. Również mają dowolność w proponowaniu różnych miejsc, czy wydarzeń, w których chcieliby, aby dzieci uczestniczyły w ramach zajęć lekcyjnych. Co trzy miesiące rodzice otrzymują świadectwo postępów i odbywają się indywidualne spotkania z tutorem. Szkoła organizuje warsztaty i wykłady(...) Rodzice żyją szkołą dzieci, dzielą się obowiązkami dotyczącymi prowadzenia jej jako instytucji, ale także jej udziału w życiu kulturalnym społeczności regionu, organizują wszelkie szkolne uroczystości.(...) Za szczególnie wartościowe uznają (...) przede wszystkim realny udział rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących ich dziecka[...]*”.

*„[...] Takie rodzinne placówki, (bo jak inaczej nazwać miejsce, które skupia rodziców poświęcających wszystko dla dobra, szczęścia i uśmiechu dziecka?) w której mam szczęście pracować, są bardzo korzystne dla życia rodziny. Gdy pojawia się jakiś problem w szkole, nauczyciel może liczyć na pomoc ze strony rodziców, jeśli pojawia się problem w domu, rodzice są wspierani przez szkołę. Pamiętam, że zostałam poproszona o to, aby porozmawiać podczas lekcji z klasą, na temat zgubnych konsekwencji podbierania cudzych rzeczy. W domu uczeń zdarzyło się coś takiego i rodzice stwierdzili, że poproszą o pomoc szkołę, aby wspólnie rozwiązać ten problem. Dzięki „interwencji” z dwóch stron (domu i szkoły) problem może zostać sprawniej rozwiązany, bo dziecko widzi, że środowisko domowe przenika się z tym szkolnym, w jednym i drugim obowiązują te same zasady, panują te same wartości. Wspaniale, jeśli rodzice czują zaufanie do szkoły, w której tyle czasu spędza ich dziecko, a nauczyciele mogą liczyć na wsparcie rodziny uczennicy lub ucznia(...) Uważam, że najlepszą formą w spieraniu rodziny w tworzeniu jak najlepszego środowiska wychowawczego są spotkania tutoringowe. Pomocne są na pewno też różnego rodzaju warsztaty, konferencje, aby kształtować, pogłębiać wiedzę rodziców na tematy wychowania [...]*”.

Zapytani o kierunki, w których powinna zmierzać praca szkoły, tak by jak najlepiej wspierać korzystny dla rodzinnego środowiska wychowawczego udział rodziców w edukacji dzieci, badani nauczyciele wskazywali przede wszystkim na utrzymywanie odpowiednich relacji pomiędzy domem a szkołą. Wśród sposobów realizacji takiego zadania wymieniają zwłaszcza czynienie rodziców autentycznie odpowiedzialnymi za szkołę, ciągle uznawanie, iż przede wszystkim to szkoła jest odpowiedzialna za udzielanie pomocy rodzicom, nie odwrotnie, dbanie o spójność celów i wartości uznawanych w obu środowiskach. Zadaniem szkoły jest także, według badanych, wspieranie rodziców w ich pracy nad sobą oraz w motywowaniu dziecka do pracy nad dobrymi nawykami oraz celami dydaktycznymi poprzez dbanie o relację zaufania czy też stwarzanie możliwości do pogłębiania wiedzy rodziców.

*„[...] Najlepiej jeśli szkoła będzie nadal nawiązywała dobre, pełne zaufania relacje z rodzicami. Szkoła bazująca na tych samych wartościach, zasadach co dom, pomoże w wychowaniu dziecka przez rodziców[...].”*

*„[...] Szkoła nadal powinna pomagać rodzinie, a nie – jak to powszechnie się wydaje – rodzina szkole. Rodzice muszą mieć prawo do decydowania o tym jakie treści, szczególnie wychowawcze, są przekazywane ich dzieciom. Szkoła musi jeszcze bardziej być miejscem, w którym rodzice tworzą społeczność gotową do wzajemnego wspierania się, oferować możliwość rozwoju rodziców – szkolenia, warsztaty itp.[...]”*

*„[...] Szkoła i dom powinny się przenikać – rodzice powinni być stale zaangażowani we wspieranie dzieci w ich pracy nad sobą i swoją edukacją, nad zadaniami indywidualnymi, nad cnotami, dobrymi nawykami, osiągnięciem dobrych wyników w nauce; rodzice powinni być w stałym kontakcie ze szkołą i stale pracować nad samym sobą – by dać dzieciom dobry przykład. Tak już jest teraz, ale wydaje mi się, że trzeba to kontynuować i wciąż ulepszać – na pewno jest jeszcze wiele do poprawy[...].”*

\*\*\*

Reasumując, można stwierdzić, iż zgodnie z treścią dokumentów regulujących pracę badanych placówek oraz wypowiedziami badanych nauczycieli, we wszystkich szkołach przyznawane jest pewne miejsce rodzicom uczniów. Znaczne różnice widoczne są w obrębie tego, jak istotne jest owo miejsce. W placówce publicznej podkreślana jest rola pomocnicza rodzica wobec działań szkoły. Dokumenty szkoły katolickiej nawiązują również do osobistego zaangażowania rodzica w funkcjonowanie placówki oraz dbanie o dobrą atmosferę współpracy pomiędzy nauczycielami i rodzicami. Szkoła rodzinna natomiast przyznaje rodzicom pierwszeństwo w zakresie większej ilości decyzji, związanych z procesem edukacyjnym dziecka, zachodzącym w placówce.



## **CZĘŚĆ IV Wnioski i wskazania dla praktyki pedagogicznej**

## **ROZDZIAŁ I Wnioski końcowe z badań**

Omówione w poprzedniej części niniejszej dysertacji wyniki badań, przynoszą odpowiedzi na postawione wcześniej pytania badawcze. Pozwalają one sformułować wnioski płynące z dokonanej analizy, zarówno pod kątem opisanego aktualnej rzeczywistości, jak i przyszłej praktyki pedagogicznej. W celu udzielenia ostatecznej odpowiedzi na główne pytanie badawcze, chciałabym najpierw odnieść się do pytań szczegółowych. Brzmiały one następująco:

- Jakie wzory uczestniczenia w procesie edukacyjnym dziecka prezentują badane rodziny?
- Czy istnieje związek pomiędzy udziałem rodziców w procesie edukacyjnym dziecka a typem szkoły (publiczna, katolicka, rodzinna), do której uczęszcza dziecko?
- Jaki rodzaj środowiska wychowawczego tworzą badane rodziny?
- Czy i w jaki sposób typ uczestnictwa w edukacji dzieci prezentowany przez badane rodziny wiąże się z jakością tworzonego przez nie środowiska wychowawczego w odniesieniu do określonych jego parametrów?
- Jaki jest pożądaný typ zaangażowania rodziny w proces edukacyjny dziecka w opinii przedstawicieli poszczególnych typów placówek?
- Jakie trudności mogą wiązać się z realizacją proponowanych rozwiązań i w jaki sposób można trudności te pokonać?
- Jakie w świetle przeprowadzonych badań można wskazać kierunki oddziaływań instytucji edukacyjnych, angażujących rodziny w proces edukacyjny dziecka, tak by wspierały one rozwój najbardziej optymalnego dla dziecka rodzinnego środowiska wychowawczego?

### **1.1 Wzory uczestniczenia w procesie edukacyjnym dziecka prezentowane przez badane rodziny**

Badane rodziny prezentują różne typy uczestniczenia w procesie edukacyjnym dzieci. Wśród wszystkich badanych występowanie poszczególnych typów uczestnictwa rozkłada się mniej więcej równomiernie. Odnotowano typ rodziców *reżyserów* (26%), których zaangażowanie w proces edukacyjny dziecka jest bardzo wysokie i wiąże się ze

zdejmowaniem z dziecka odpowiedzialności za własną edukację. Wśród badanych rodziców występują także rodzice *suflerzy* (31%), których udział w edukacji dzieci jest zbalansowany, polega na towarzyszeniu i wspieraniu dziecka w procesie edukacyjnym. Nieco częściej obserwowanym okazał się typ rodziców *widzów* (32%), którym proces edukacyjny dziecka nie jest obojętny, nie podejmują jednak zbyt wielu działań, które wspierałyby jego przebieg, pozostawiając ten obszar szkole. Najrzadziej występującym wśród badanych jest typ rodziców *ignorantów edukacyjnych* (21%), w których przeważa znikome zainteresowanie przebiegiem procesu edukacyjnego dzieci lub zupełny jego brak.

Różnice natomiast zauważalne są pomiędzy grupami badawczymi wyróżnionymi ze względu na rodzaj szkoły, do której uczęszcza dziecko. Rodzice przejawiający cechy typu *reżysera* stanowią 33% badanych w szkole katolickiej, zaś po 15% w placówkach publicznej oraz rodzinnej. Rodzice typu *sufler* stanowią 44% badanych w szkole rodzinnej, 28% w publicznej oraz 21% w katolickiej. Rodzice prezentujący cechy charakterystyczne dla typu *widza* stanowią 36% badanych w placówce publicznej, 30% w katolickiej oraz 13% w szkole rodzinnej. Jeśli natomiast chodzi o rodziców prezentujących cechy typu edukacyjnego *ignoranta* to w szkole rodzinnej stanowią oni 28% badanych, w publicznej 21%, a w katolickiej - 16%.

Należy podkreślić, iż przypisanie danej rodzinie jednego z wyróżnionych typów nie oznacza, iż wszystkie komponenty składające się na ów udział przyjmują w danym przypadku cechy jednego typu. Niemal w każdej rodzinie zauważyć można elementy wszystkich rodzajów rodzicielskiego uczestniczenia w edukacji. O przypisaniu rodziny do danego typu decydowała przewaga jednego z nich nad pozostałymi. Trzeba więc mówić tutaj raczej o typie wiodącym w poszczególnych rodzinach, niż bezwzględnie charakteryzującym.

Wydaje się, że zamieszczone powyżej wyniki odzwierciedlają ogólne tendencje, dostrzegane w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Pomimo działań zmierzających ku włączaniu rodziców w proces edukacyjny, różnorakie czynniki zewnętrzne sprawiają, iż w dużej części pozostają oni raczej obojętni wobec przebiegu rozwoju edukacyjnego swoich dzieci, czasem wykazując zainteresowanie jedynie jego efektami. Z pewnością wśród przyczyn takiego stanu można wymienić szybkie tempo życia, nadmiar obowiązków zawodowych, poświęcanie czasu na *życie wirtualne*, ale także charakterystyczne dla ponowoczesnego świata przekonanie o konieczności zapewnienia dziecku pełni wolności, wyrażające się w popularnym terminie *bezsstresowego wychowania*. Z drugiej strony powszechne pragnienia rodziców zapewnienia dzieciom lepszego życia niż ich własne, przekładają się w niektórych przypadkach na nadmierną ingerencję w przebieg edukacji

dzieci. Uleganie wizji kreowanego medialnie sukcesu, *wyścigu szczurów*, także może przekładać się na zbyt dużą kontrolę przez rodziców procesu edukacyjnego młodego pokolenia.

Stosunkowo niewielki odsetek badanych (mniej niż 1/3) wykazujących cechy takiego udziału w edukacji, który jest najbardziej optymalny dla całościowego rozwoju dziecka potwierdza, iż przyjmowanie takiej postawy nie jest łatwe. Wydaje się, iż podobnie jak w przypadku każdego tzw. *złotego środka*, również w uczestnictwie w procesie edukacyjnym dzieci, trudno jest uchronić się od postaw skrajnych. Mamy bowiem do czynienia z próbami całkowitej negacji znaczenia szkoły w owym procesie (coraz bardziej popularne nauczanie domowe), które naturalnie pociąga za sobą ryzyko nadmiernego kierowania dzieckiem przez rodziców. Jednocześnie jednak doświadczenie wielu lat okresu PRL, kiedy to rodzic (a zwłaszcza wyznawane przez niego wartości) nie odgrywał znaczącej roli w rzeczywistości edukacyjnej dziecka, sprawia, że współcześni rodzice dziedziczą niejako obojętność wobec szkoły. Pomiędzy tymi dwoma biegunami znajduje się uczestnictwo w edukacji aktywne, lecz nie ubezwłasnowolniające, nazwane typem *suflera*. Zapewne postawie takiej sprzyjają podejmowane przez szkoły działania skierowane na *przebudzenie* rodziców, ukazanie im znaczenia ich obecności w procesie edukacyjnym dziecka. Aktywności takie są szczególnie widoczne w krajach Europy Zachodniej i w USA, gdzie jednym z bodźców do tworzenia tzw. *otwartych szkół* była wzrastająca liczba imigrantów<sup>502</sup>. Odnotowane za granicą efekty takich rozwiązań sprawiają, że także na rodzimym gruncie dostrzegać możemy zarówno systemowe, jak i jednostkowe działania, dążące do włączania rodziców w edukację dzieci.

## **1.2 Związek pomiędzy udziałem rodziców w procesie edukacyjnym dziecka a typem szkoły, do której uczęszcza dziecko**

Dla pytania o zależność pomiędzy udziałem rodziców w procesie edukacyjnym dziecka a typem szkoły, do której uczęszcza dziecko, sformułowana została hipoteza, która zakładała, iż:

*„Istnieje związek pomiędzy udziałem rodziców w procesie edukacyjnym dziecka a typem szkoły, do której uczęszcza dziecko”.*

**W toku badań powyższa hipoteza częściowo potwierdziła się.** Analiza przeprowadzonych badań ilościowych wykazała (co potwierdziły badania jakościowe), iż typ

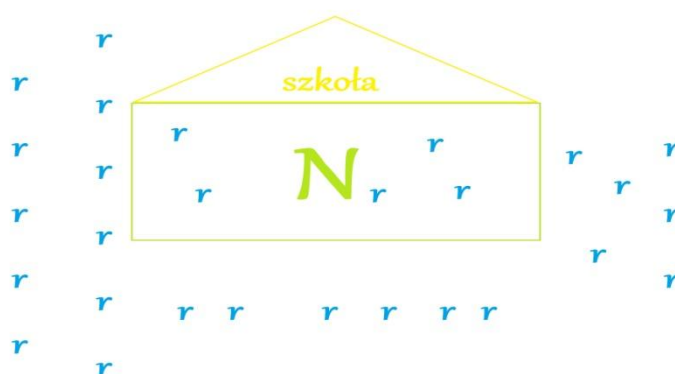
---

<sup>502</sup> Por. *Creating welcoming schools...* dz. cyt.

wiodący zaangażowania rodziców w edukację dzieci jest zależny od tego, do jakiej placówki uczęszcza dziecko. Związek ten dotyczy jednak nie tyle samej formy organizacyjnej placówki, co konkretnie tego, jaki model współpracy z rodzicami realizuje dana szkoła.

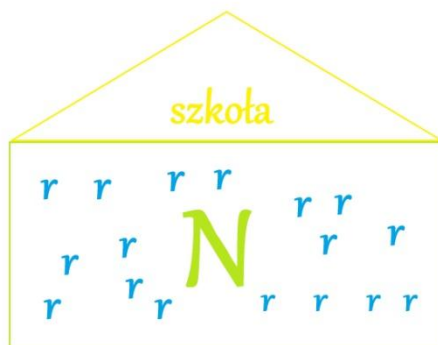
Zawarte w dokumentacji szkoły oraz wypowiedziach badanych nauczycieli i rodziców informacje określające miejsce rodzica, jakie placówka przyznaje mu w procesie edukacyjnym, pozwalają na stworzenie następujących schematów.

Rysunek 1 Miejsce rodziców i nauczycieli w badanej szkole publicznej. r - rodzic, N- nauczyciel



W badanej szkole publicznej centralne miejsce zajmuje nauczyciel, jako osoba odpowiedzialna zarówno za przebieg procesu edukacyjnego dzieci w szkole, jak i za kształt współpracy z rodzicami. Wewnątrz szkoły znajduje się miejsce jedynie dla niektórych rodziców, którzy są obecni w formie ciała opiniującego oraz pełnią funkcje pomocnicze przy organizacji wydarzeń szkolnych.

Rysunek 2 Miejsce rodziców i nauczycieli w badanej szkole katolickiej. r - rodzic, N- nauczyciel



W badanej szkole katolickiej również centralne miejsce zajmuje nauczyciel, pełniąc funkcję osoby odpowiedzialnej za przebieg procesu edukacyjnego dzieci w szkole, jak i za tworzenie odpowiedniej atmosfery i klimatu sprzyjającego współpracy z rodzicami. Wewnątrz szkoły znajduje się miejsce dla wszystkich rodziców, są oni zapraszani do tworzenia klimatu zaufania i współpracy, proponowane są im różne formy *bycia w szkole*, jednak w głównej mierze stanowią pomoc w kwestiach organizacyjnych.

Rysunek 3 Miejsce rodziców i nauczycieli w badanej szkole rodzinnej. R - rodzic, n - nauczyciel



W przypadku placówki rodzinnej dostrzec można formę wspólnoty tworzonej przez rodziców oraz pomagających im w wychowaniu nauczycieli. Wewnątrz szkoły jest miejsce dla wszystkich osób biorących udział w procesie edukacyjnym dzieci, zaś odpowiedzialność za jego przebieg spoczywa w głównej mierze na rodzicach.

Jednocześnie analiza wypowiedzi pracowników szkół oraz rodziców dzieci do nich uczęszczających ukazuje, iż są to schematy uproszczone, a codzienna praktyka nie zawsze pokrywa się z założeniami teoretycznymi. Placówką, która w największym stopniu według badanych rodziców i nauczycieli realizuje spójny i konsekwentny model nie tyle włączania rodziców w edukację, co oddawania jej w ich ręce jest badana placówka rodzinna. We wspomnianej szkole najczęściej badane rodziny przejawiały typ rodziców *suflerów*, najrzadziej zaś obecny był rodzic *widz*. Tymczasem wśród pozostałych badanych, których dzieci uczęszczają do innych szkół (gdzie opisane powyżej warunki realizacji włączania rodziców w edukację można uznać za podobne) najczęściej obserwowanym jest właśnie typ rodzica *widza*. Wywiady przeprowadzone z nauczycielami, a przede wszystkim z rodzicami, pozwalają uznać, iż wykazana w badaniach ilościowych zależność pomiędzy udziałem rodziców w edukacji dzieci, a modelem współpracy realizowanym przez szkołę, do której uczęszcza dziecko przebiega raczej w kierunku:

*typ współpracy z rodzicami realizowany przez szkołę → typ udziału rodzica w edukacji dziecka.*

Kierunek tej zależności wydaje się być naturalny, gdyż w dużej mierze od warunków stworzonych przez szkołę zależą możliwości zaangażowania rodziców w edukację dzieci. Podejmowane przez szkołę działania ograniczające swobodę rodziców (nawet nieświadome) mogą zniechęcać ich do aktywności, natomiast realizacja celów związanych z przekazaniem w ręce rodziców większej odpowiedzialności za kształt edukacji – przeciwnie – pobudzić drzemiące w nich chęci zaangażowania w proces kształtowania rozwoju własnych dzieci.

### **1.3 Typy środowisk wychowawczych tworzonych przez badane rodziny**

Podobnie jak w przypadku typów uczestniczenia rodziców w procesie edukacyjnym dzieci, badane rodziny prezentują różne typy tworzonych środowisk wychowawczych. Najczęściej zauważanym jest typ rodziny *huśtawki* (38%). A zatem częściej niż w co trzeciej badanej rodzinie dostrzec można cechy środowiska niejednorodnego. Jest to typ charakteryzujący się brakiem przewidywalności działań rodziców, które często bywają sprzeczne. Środowisko takie nie sprzyja rozwojowi dzieci, pomimo iż rodzice niejednokrotnie zaspokajają podstawowe potrzeby życiowe dzieci i nie są wobec nich obojętni. Rodzina *huśtawka* może być efektem okazjonalnych/niezaplanowanych działań rodziców lub braku konsekwencji w założonym planie działań wychowawczych. Fakt, iż znaczna część badanych rodzin wykazuje właśnie takie cechy, może wynikać z powszechnego przekonania, że rodzicielstwa nie trzeba się uczyć – wszelkie potrzebne umiejętności przychodzą samoistnie wraz ze wzrastaniem dziecka. Tymczasem optymalnym środowiskiem rozwoju dzieci jest rodzina, w której działania wychowawcze przebiegają zgodnie z jasno określonymi zasadami, są one zaplanowane a jednocześnie naturalne. Ten typ, nazwany *trampoliną* prezentuje zaledwie co czwarta badana rodzina. Stosunkowo niewielka ich ilość może wiązać się z koniecznością samodoskonalenia rodziców w zakresie rodzicielstwa i otwartości na zmiany, co wymaga czasu, chęci oraz porzucenia przekonania o naturalnej nieomyślności rodzica w kwestiach wychowania własnego dziecka.

Najrzadziej zaobserwowane w badanej grupie to rodzina typu *super glue* (19%) oraz rodzina *widmo* (18%). Stanowią one przeciwne wzory. Podczas gdy w rodzinie *super*

*glue* ponad wszystko stawiane są więzi rodzinne, a ich siła i natężenie stanowią ciężar dla poszczególnych członków rodziny, w rodzinie typu *widmo* związki międzyosobowe są bardzo luźne lub nie występują w ogóle. W rodzinie *super glue* panują jasne zasady nie podlegające negocjacom ani modyfikacjom, zaś wspólne przebywanie obejmuje przeważającą większość czasu. Tymczasem w rodzinie typu *widmo* istnieją nieustalone zasady, które choć ciche, są znane każdemu członkowi rodziny, nie spędzają oni jednak z sobą zbyt wiele czasu i wynika on raczej z konieczności aniżeli chęci którejkolwiek ze stron. Z pewnością udział w tworzeniu takich środowisk wychowawczych ma szereg czynników zewnętrznych, takich jak uwarunkowania materialne, kulturowe czy czasowe. Niemniej jednak znaczący jest zapewne także brak wystarczającej wiedzy rodziców na temat roli, jaką odgrywają oni w życiu swoich dzieci oraz konsekwencji swoich rodzicielskich zachowań i decyzji. Niemal dwudziestoprocentowy udział skrajnych wzorów wśród badanych rodzin wydaje się być znaczny. Jednak mówiąc o typach tworzonych przez badane rodziny środowisk wychowawczych, mam na uwadze, że nie oznaczają one, iż w danej rodzinie zaobserwowano jedynie cechy charakterystyczne dla danego typu. Wszystkie rodziny zawierają w sobie komponenty znamienne dla różnych typów. Zatem przyporządkowanie danej rodziny do jednego z wyróżnionych typów decyduje jego większe natężenie od pozostałych. Także w tym przypadku można więc mówić raczej o typach wiodących w badanych rodzinach. W przypadku typów skrajnych adnotacja ta jest szczególnie istotna.

#### **1.4 Związek między typem uczestnictwa w edukacji dzieci a jakością tworzonych przez nich środowisk wychowawczych**

Zważywszy na fakt, iż wśród badanych odnotowano zarówno różnorodność pod kątem realizowanego uczestnictwa w procesie edukacyjnym dzieci, jak również zróżnicowanie ze względu na charakter tworzonego środowiska wychowawczego, zebrany materiał pozwala ocenić, czy pomiędzy tymi dwiema zmiennymi zachodzi związek.

Dla tego pytania sformułowano hipotezę, która brzmiała:

*„Typ udziału rodziny w procesie edukacyjnym dziecka wiąże się z rodzajem tworzonego przez nią środowiska wychowawczego. Prawdopodobne jest, że nadmierne zaangażowanie w edukację koreluje z tworzeniem środowiska nadmiernie wiążącego, udział zrównoważony – ze sprzyjającym, zaś jego brak ze środowiskiem odrzucającym”.*



**Przeprowadzone badania potwierdziły postawioną hipotezę.** Otóż wyniki badań wskazują, że rodzice realizujący określony typ uczestniczenia w edukacji dzieci, częściej tworzą również odpowiadający mu typ środowiska wychowawczego:

- wśród rodziców *reżyserów* najczęściej występuje rodzina typu *super glue*

Badania potwierdziły, że rodzic, który wykazuje tendencje do nadmiernej kontroli procesu edukacyjnego dziecka, odbierając należną w nim miejsce zarówno szkole, jak i samemu dziecku, podobne cechy wykazuje w obszarze życia rodzinnego, tworząc środowisko wychowawcze, do którego dziecko zostaje nienaturalnie silnie przywiązane, co utrudnia mu odnalezienie się w szeroko rozumianym życiu społecznym.

- wśród rodziców *suflerów* przeważa typ rodziny *trampolina*

Zarówno wyniki badań ilościowych, jak i analiza wypowiedzi badanych nauczycieli i rodziców wykazały, że rodzice, którzy wykazują poczucie odpowiedzialności za przebieg procesu edukacyjnego dziecka, ale jednocześnie pozostawiają obszar wolności samemu dziecku, pozwalając mu na samodzielne decyzje oraz ich konsekwencje, częściej niż inni prezentują podobne cechy w obszarze życia rodzinnego. Mając poczucie odpowiedzialności za wychowanie dzieci, przykładają oni wagę do swoich kompetencji rodzicielskich, dbają o organizację życia rodzinnego, jednocześnie szanując indywidualność dziecka.

- rodzice *widzowie* najczęściej tworzą rodziny *huśtawki*

Oznacza to, że rodzice prezentujący postawę obserwatora wobec przebiegu procesu edukacyjnego swojego dziecka częściej tworzą środowisko pozbawione jasno ustalonych reguł, a ich więź z pozostałymi członkami rodziny jest niestabilna. Zatem niewielki udział w edukacji dzieci ma swe odbicie w niewielkim lub niejednorodnym udziale w życiu rodzinnym. W rodzinach takich można dostrzec sinusoidalność działań i emocji – z podobnym nasileniem występują w nich zarówno etapy lub obszary, w których uwydatnia się rodzina *trampolina* jak i te charakterystyczne dla rodziny *widmo* czy *super glue*.

- rodzina *widmo* najczęściej tworzona jest przez rodziców będących edukacyjnymi *ignorantami*

Związek ten nie jest zaskakujący. Badania potwierdziły, że rodzice, którzy nie wykazują zbyt dużego zainteresowania przebiegiem procesu edukacyjnego dzieci, również w pozostałych obszarach życia rodzinnego pozostają obojętni, a tworzone przez nich środowisko wychowawcze pozbawione jest zaplanowanej organizacji oraz więzi opartych na wzajemnym zaufaniu i szacunku.

Jeśli natomiast chodzi o kierunek owych zależności, to z pewnością nie jest on tylko jednostronny. W udziale rodziców w edukacji dzieci wyraża się niewątpliwie szerszy w swym zasięgu charakter tworzonego przez nich środowiska wychowawczego. W oparciu jednak o analizę dokumentów badanych szkół, a także wypowiedzi pracujących w nich nauczycieli oraz samych rodziców, można uznać, że w dużym stopniu zmiana roli rodziców w edukacji dziecka, zmienia również charakter środowiska wychowawczego przez nich tworzonego. Oznacza to, że zmniejszenie cech charakterystycznych dla negatywnych (nieoptymalnych) typów uczestniczenia w edukacji dzieci, na rzecz wzrostu cech rodzica *suflera* pociąga za sobą zmiany w charakterze tworzonego przez nich środowiska wychowawczego z negatywnych (nieoptymalnych) na charakterystyczne dla najbardziej optymalnej rodziny typu *trampolina*.

### **1.5 Optymalne typy zaangażowania rodziny w proces edukacyjny dziecka w opinii przedstawicieli poszczególnych typów placówek oświatowych**

Wypowiedzi pracowników wszystkich badanych szkół tworzą pewien spójny obraz tego, jaki poziom zaangażowania rodziców w działania edukacyjne dziecka uznają oni za najbardziej optymalny dla jego rozwoju. Powinien to być swoisty „złoty środek” – tj. odpowiednie zbalansowanie stawianych wymagań i dostarczanego wsparcia; realizowanie kontroli nad poczynaniami dziecka, przy jednoczesnym pozostawieniu miejsca na zwiększanie jego samodzielności i odpowiedzialności.

Jednocześnie jednak badania pokazały, że dostrzegalne są różne podejścia badanych do uczestnictwa rodziców w szerszym obszarze edukacji dzieci – rozumianej nie tylko, jako działania podejmowane przez samo dziecko, ale również działania instytucji edukacyjnych. Nauczyciele (jak i dokumentacja szkolna) w szkołach, gdzie odnotowano przewagę rodziców prezentujących *typ widza*, postrzegają rodzica raczej jako pomocnika wobec działań

podejmowanych przez szkołę. W ich opiniach optymalną sytuacją dla rozwoju dziecka, jest wspieranie przez rodzica edukacji prowadzonej przez szkołę poprzez m.in. wykazywanie zainteresowania osiągnięciami dziecka i działaniami nauczycieli, czynne uczestniczenie w imprezach klasowych i szkolnych, pomoc w odrabianiu zadań domowych, przygotowaniach do konkursów itp. Tymczasem pracownicy szkoły, w której najczęściej prezentowany przez badanych rodziców jest *typ suflera*, za najbardziej optymalną dla rozwoju dziecka uznają sytuację, w której rodzic jest współodpowiedzialny za przebieg edukacji szkolnej, m.in. poprzez współokreślanie celów indywidualnej pracy z dzieckiem, osobistą relację ze szkolnym opiekunem, wykazywanie inicjatywy dotyczącej szkolnych wydarzeń, odpowiedzialność za panujący w szkole klimat.

\*\*\*

Podsumowując zebrane powyżej odpowiedzi na poszczególne pytania badawcze, można udzielić odpowiedzi na główne pytanie, brzmiące:

*W jaki sposób typ uczestnictwa rodziny w procesie edukacyjnym dziecka może korelować z jakością tworzonego przez nią środowiska wychowawczego?*

Zarówno materiał ilościowy, jak i jakościowy, pozwalają sugerować, iż **typ uczestnictwa rodziny w procesie edukacyjnym dziecka koreluje z jakością tworzonego przez nią środowiska wychowawczego**. Bardziej świadomy, aktywny, zrównoważony sposób towarzyszenia dziecku w edukacji, opierający się na dużej odpowiedzialności rodzica nie tylko za działania podejmowane w domu, ale również za kształt zadań realizowanych przez szkołę dziecka, wspomaga wytwarzanie takiego środowiska rodzinnego, które pozwala dziecku na harmonijny rozwój, dającego poczucie wsparcia, przy jednoczesnym uszanowaniu odrębności i indywidualności dziecka jako osoby. W oparciu o wypowiedzi zarówno nauczycieli, jak i rodziców, można uznać, iż zależność ta jest z pewnością wzajemna, jednak przyjmuje silniej jeden kierunek.

To w jaki sposób rodzic angażuje się w edukację dziecka, wpływa na charakter tworzonych przez rodzinę warunków wychowawczych. Taki kierunek dotyczy przede wszystkim wspomnianego powyżej typu rodzica *suflera*, który pomaga w tworzeniu środowiska rodziny *trampoliny*. Jednocześnie jednak nie można nie zauważyć, iż w przypadku pozostałych typów udziału w edukacji zatem rodzica *reżysera*, *widza* oraz *ignoranta*, mogą one być bardziej efektem, aniżeli przyczyną, tworzonego środowiska wychowawczego w rodzinie. Te same czynniki bowiem, które sprawiają, iż rodzinę zaliczyć

można do typu *super glue*, *huśtawka* lub *widmo*, mogą rozwijać postawę rodzica wobec edukacji dziecka. Zatem wykazany związek pomiędzy udziałem rodziców w edukacji dzieci, a jakością tworzonego przez nich środowiska wychowawczego nie jest jednoznaczny w swoim kierunku. Możliwe, iż w przypadku typów mniej sprzyjających rozwojowi dziecka, silniejszy jest kierunek odwrotny aniżeli w przypadku typów dlań optymalnych.

Przy formułowaniu niniejszych wniosków mam na uwadze także wspomniany wcześniej fakt, że żaden z wyróżnionych typów (zarówno w obszarze uczestnictwa rodziców w edukacji dzieci, jak i tworzonych przez nich środowisk wychowawczych) nie jest tzw. *czystym typem*. Odzwierciedla to jednak rzeczywistość, w której nie istnieją ani idealne rodzinne środowiska wychowawcze, ani idealne przykłady udziału rodziców w edukacji dzieci.

Nie sposób nie wspomnieć w tym miejscu także o zależności pomiędzy wiekiem badanych a typem tworzonego środowiska wychowawczego oraz liczbą dzieci w rodzinie a typem udziału w edukacji (wspomnianych w rozdziale, gdzie omówione zostały zmienne uboczne). Związki te sugerują, iż badane rzeczywistości są bardzo złożone i zależne od większej liczby czynników, których nie byłam w stanie kontrolować podczas prezentowanych tutaj badań, m.in. z uwagi na ich dobrowolność i anonimowość.

Dlatego też, co zostało zasygnalizowane już wcześniej, niniejsze wnioski na temat zależności pomiędzy uczestnictwem rodziców w procesie edukacyjnym dzieci a tworzonym przez nich środowiskiem wychowawczym, wymagają dalszych badań weryfikujących stwierdzone tendencje, prowadzonych na innym terenie. Być może warto byłoby również przeprowadzić badania longitudinalne w omawianym zakresie, ze względu na fakt, iż zarówno środowisko wychowawcze rodziny, jak i udział rodziców w edukacji ich dzieci ulegają płynnym przekształceniom w przeciągu wszystkich lat podlegania dziecka procesowi edukacyjnemu.

Tym, co wydaje się być jednak najbardziej istotne, jest fakt, iż zarówno typy udziału rodziców w edukacji, jak i tworzonego środowiska wychowawczego mogą ulegać zmianom. Poprzez działanie dla rozwoju konstruktywnego udziału rodziców w edukacji dzieci tj. *suflerskiej* pozycji rodzica, możliwe jest więc wspieranie przekształcania się rodzinnych środowisk wychowawczych na bardziej sprzyjające rozwojowi dziecka. Jest to punkt wyjścia dla prezentowanych w kolejnym rozdziale wskazań prakseologicznych, jakie wynikają z badań i całej prezentowanej dysertacji, czyli rekomendacji dla praktyki pedagogicznej.

## ***ROZDZIAŁ II Dokąd zmierza i zmierzać powinna dzisiejsza szkoła - refleksje końcowe i rekomendacje dla praktyki oświatowej***

Aby jak najrzetelniej dokonać przełożenia wyników przeprowadzonych badań empirycznych na praktyczne wskazówki dotyczące pracy szkół, warto odnieść sformułowane wcześniej wnioski do ogólnych tendencji, jakie aktualnie występują w polskiej rzeczywistości pedagogicznej. Udzielenie odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule niniejszego rozdziału wymaga refleksji nad tym, jaki wzór uczestnictwa rodziców w edukacji dzieci jest promowany przez dzisiejszy system edukacyjny w Polsce, w jakich kierunkach powinna zmierzać współpraca pomiędzy rodziną i szkołą zdaniem osób odpowiedzialnych za kształtowanie tychże kierunków oraz jakie osoby te dostrzegają trudności w ich realizacji. W tym celu odwołałam się do danych zawartych w raportach nadzoru pedagogicznego oraz do opinii ekspertów<sup>503</sup>, których praca naukowa wiąże się z ewaluacją działań placówek pedagogicznych na terenie całego kraju.

### **2.1 Wzory uczestnictwa rodziców w edukacji dzieci promowane przez dzisiejszy system edukacyjny w Polsce**

Miejscem, w którym poszukiwałam informacji na temat ogólnych wzorów pracy oświatowej, w tym również dotyczących kwestii współpracy z rodzicami w zakresie edukacji dzieci było kuratorium oświaty, jako organ pełniący funkcję nadzorczą wobec placówek szkolnych i występujący w formie pomostu pomiędzy nimi a ministerstwem. Pomimo prośby o rozmowę i podzielenie się własnymi doświadczeniami i przemyśleniami, zostałam przez Śląskiego Kuratora Oświaty odesłana do dokumentów tworzonych systematycznie przez organy nadzoru pedagogicznego. Odwołam się zatem do zawartych w dokumentach danych.

Jednym z nich są „Wyniki sprawowanego nadzoru pedagogicznego. Raport”<sup>504</sup>. W raporcie za rok szkolny 2014/2015 nie znaleziono jednak żadnych odniesień do omawianego w niniejszej pracy obszaru. Zaś w raporcie za rok wcześniejszy, wśród ogólnych wniosków znalazło się następujące sformułowanie:

*„Rodzice czuli się współodpowiedzialni za pracę przedszkoli i szkół, jednak poza*

---

<sup>503</sup> W wywiadzie wzięło udział dwoje ekspertów związanych z warszawskim i krakowskim ośrodkiem naukowym, którzy w ramach swojej pracy naukowej zajmują się ewaluacją w szkolnictwie polskim, mają także doświadczenie w praktyce pedagogicznej. Z uwagi na specyfikę poruszanych tematów osoby te prosiły o zachowanie anonimowości ich wypowiedzi.

<sup>504</sup> [www.kuratorium.katowice.pl](http://www.kuratorium.katowice.pl) – „Nadzór pedagogiczny” – „Wspomaganie” – „Wyniki sprawowanego nadzoru pedagogicznego” (dostęp: 20.02.2016).

*rodzicami, którzy byli autentycznie zaangażowani w życie szkoły, istniała grupa rodziców słabo zorientowana w sprawach szkoły.”*

Zauważono więc, że istnieją zarówno rodzice zaangażowani w życie szkoły, jak i ci którzy niewiele mają z nią wspólnego. Jednak wśród rekomendacji na przyszłość nie znalazło się żadne odniesienie do wspomnianego wniosku.

W związku z tak niewystarczającymi informacjami z zakresu współpracy szkół z rodzicami zawartymi w raportach nadzoru pedagogicznego, trzeba było sięgnąć po kolejne, bardziej obszerne i szczegółowe dokumenty. Jednym z nich jest: „Jakość edukacji, dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013-2014”, w którym zawiera się cały rozdział<sup>505</sup> poświęcony rodzicielskiemu zaangażowaniu w edukację szkolną dzieci. Wyniki badań prezentowane są tu w oparciu o sformułowane wcześniej wymagania. Wymagania te można zatem uznać również za kierunek oddziaływań, jaki według instytucji zarządzających oświatą powinny przyjmować placówki edukacyjne w zakresie współpracy z rodzicami.

Wśród sformułowanych w raporcie wniosków odnotowano, iż zdecydowana większość szkół spełnia wspomniane wymagania na poziomie co najmniej podstawowym, zaś wymaganie dotyczące partnerstwa szkoły i rodziców ponad 50% badanych placówek spełnia na poziomie wysokim i bardzo wysokim. Ze spełnieniem wymogu inicjatywy wykazywanej przez rodziców badane placówki miały największe trudności. W przypadku szkół podstawowych ponad 30% placówek nie spełniła tego wymagania. Rodzice nie wiedzą też, czy zgłaszane przez nich inicjatywy są realizowane, co sugeruje **słaby przepływ informacji między stronami**.

Z informacji zamieszczonych w raporcie wynika również, że większość rodziców wie, jak mogą angażować się w pracę szkoły, realizują oni swoje inicjatywy głównie w zakresie organizowania uroczystości szkolnych, imprez szkolnych i klasowych (145/232). Angażują się także w finansowanie różnych przedsięwzięć, nagród, doposażenie szkoły (62/232), organizowanie wycieczek, wyjazdów (81/232), współdecydowanie o ofercie szkoły (59/232) i udział w jej realizacji(15/232), organizację pracy szkoły (30/232), opiekę nad dziećmi (23/232) świadczenie usług na rzecz szkoły (np. remonty, dowozy uczniów, szycie strojów, pieczenie ciast) (60/232), uczestniczenie w akcjach charytatywnych, działaniach prospołecznych (53/232).

---

<sup>505</sup> J. Kołodziejczyk: *Rodzice o swoim zaangażowaniu w edukację szkolną dzieci*, [w:] „Jakość edukacji, dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013-2014”<sup>505</sup>, Mazurkiewicz G., Gocłowska A. (red.), wyd. UJ, Kraków 2014, s.187-200.

Co ciekawe, pomimo iż wyniki są w dokumencie zaprezentowane jako zadowolające<sup>506</sup>, dostrzegane efekty realizowanych działań wydają się dotyczyć zdecydowanie zbyt małej liczby szkół, szczególnie w zakresie sprawy kluczowej dla omawianej w niniejszej pracy tematyki: polepszenia warunków rozwoju dzieci. Odnotowane w dokumencie efekty działań, to integracja społeczności szkolnej i lokalnej (56/232), rozwój kompetencji uczniów (54/232), kształtowanie postaw, wrażliwość, empatia (26/232), rozwój zainteresowań – (16/232), lepsze warunki rozwoju (8/232), zaangażowanie uczniów i rodziców (7/232), budowanie pozytywnych relacji między różnymi podmiotami w szkole, dobra atmosfera, zadowolenie dzieci (6/232), inne (19/232). Tak niska efektywność działań wiąże się zapewne ze skalą zaangażowania rodziców (wszyscy lub większość angażują się jedynie w 44/232 placówkach, połowa w dziewięciu, mniej niż połowa w dwóch, trójki klasowe w ośmiu, kilkoro w pięciu, zaś żaden w trzech).

Należy zauważyć, że w raporcie tym zamiennie używa się sformułowania „uczestniczenie w edukacji dzieci” oraz „włączenie się w życie szkoły”, co wydaje się wyjaśniać wąskie spojrzenie na udział rodziców w edukacji dzieci oraz przyznanie wysokiego poziomu badanym placówkom, jako realizującym założone kierunki pracy, pomimo braku widocznych w wynikach badań efektów działań.

Wyłaniający się z dokumentów nadzoru pedagogicznego obraz sytuacji we współczesnym polskim szkolnictwie częściowo pokrywa się z wnioskami płynącymi z omówionych w poprzedniej części niniejszej pracy badań. Miejsce rodziców w szkole, choć ich relacja z pracownikami szkół nazywana jest partnerską, jest ściśle wyznaczone przez system i ogranicza ich rolę do wspomagania pracy placówek. Niski procentowy udział rodziców w takiej formie uczestniczenia w edukacji szkolnej dziecka może sugerować jednak, iż nie jest to kierunek preferowany przez rodzinę, a jedynie przez stronę instytucjonalną.

Szersze spojrzenie na temat aktualnych tendencji w oświacie zawiera się w opinii ekspertów<sup>507</sup> zajmujących się ewaluacją działań skierowanych na współpracę polskich szkół z rodzinami uczniów z ramienia ośrodków naukowych.

Z jednej strony zwracają oni uwagę na pojawienie się nowych form obecności rodzica w szkole (obok tradycyjnej pomocy organizacyjnej), takich jak: nowoczesne formy kontaktu np. e-dziennik, czy pojawianie się oferty szkoleń dla rodziców. Jednocześnie jednak

---

<sup>506</sup> Ogólna ocena spełnienia wymogu partnerstwa szkoły i domu w ponad połowie przypadków przyznawała placówkom poziom wysoki lub bardzo wysoki.

<sup>507</sup> W wywiadzie wzięło udział dwoje ekspertów związanych z warszawskim i krakowskim ośrodkiem naukowym, którzy w ramach swojej pracy naukowej zajmują się ewaluacją w szkolnictwie polskim, mają także doświadczenie w praktyce pedagogicznej. Z uwagi na specyfikę poruszanych tematów osoby te prosiły o zachowanie anonimowości ich wypowiedzi.

zauważają, iż wciąż silne jest sytuowanie rodzica w roli odbiorcy informacji nt. działań placówki, pojawia się także wykorzystanie pomocy rodzica przy okazji odrabiania prac domowych przez dziecko, nadrabiania zaległości itp., a zatem dla realizacji celów dydaktycznych. Eksperti ci są zdania, iż rodzic wciąż nie ma swojego miejsca w szkole - wytyczne nadzoru pedagogicznego jedynie sprawiają wrażenie tendencji prorodzinnych w szkołach, rada rodziców niejednokrotnie pełni rolę figuranta (co pokrywa się z wcześniejszymi wnioskami zawartymi w niniejszej pracy), podczas gdy w rzeczywistości są oni albo nieobecni, albo poddani działaniom szkoły, jako bierni wykonawcy jej oczekiwań. Przyczyny takiego stanu rzeczy tkwią w filozofii leżącej u podstaw współczesnego systemu o wiaty w kontekście roli rodziców, gdzie traktowani są oni jako ci, którzy nie wiedzą, jak wychowywać dzieci. Jako pozytywną tendencję, zmierzającą do przełamania wieloletniego monopolu państwa na edukację szkolną i wychowanie, wskazano rozwój idei homeschoolingu w Polsce, a także grup rodziców, które budują własne, alternatywne wobec państwowych szkoły.

## **2.2 Kierunki w jakich powinna zmierzać współpraca pomiędzy rodziną i szkołą**

Jak już wcześniej wspomniano, sformułowane przez nadzór pedagogiczny wytyczne (wymagania) dotyczące obszaru współpracy z rodzicami można uznać za kierunki, w których aktualnie zmierza się w polskiej edukacji instytucjonalnej. Za słuszne uznano zatem:

- traktowanie rodziców jako partnerów szkoły,
- pozyskiwanie i wykorzystywanie przez szkołę opinii rodziców na temat swojej pracy,
- możliwość współdecydowania rodziców w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczenia w podejmowanych działaniach,
- współpracę z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci,
- zmotywowanie rodziców do wychodzenia z inicjatywami na rzecz rozwoju szkoły i uczniów<sup>508</sup>.

Wskazuje się zatem na konieczność wspólnej pracy na rzecz rozwoju dzieci poprzez równe traktowanie rodziców przez pracowników szkoły, stworzenie im realnej możliwości współdecydowania i uczestniczenia w działaniach szkoły, a także stworzenie takich

---

<sup>508</sup> Wnioski te pokrywają się w znacznej mierze z wnioskami innych badań, m.in. przeprowadzanych w Wielkiej Brytanii, opublikowanymi w dwóch raportach: *Review of best practice in parental engagement...* dz. cyt., s.4-5 oraz *How to involve hard-to-reach Parent...* dz. cyt., s.3-4.



warunków, w których rodzice sami będą chcieli inicjować działania służące rozwojowi szkoły uczniów. W obliczu zawartych we wcześniejszych częściach pracy informacji wydaje się, iż dużą trudność w realizacji owych kierunków może sprawiać kwestia rozumienia partnerstwa, wciąż aktualne przekonanie o wyższości szkoły nad rodziną w wychowaniu dzieci.

Tymczasem, jak zauważają eksperci<sup>509</sup>, *system edukacyjny w oderwaniu od rodziny jest patologiczny. Państwo powinno pełnić funkcję pomocniczą, dlatego kierunkiem, w którym zmierzać powinna polska edukacja jest wraz z przekazaniem rodzicom podstawowej wiedzy o naturze rodziny i osoby, instytucjonalne umożliwienie przejęcia przez rodziców wychowania: homeschooling, szkolnictwa alternatywnego, przejmowanie wewnątrz szkół organizacji szkoły przez rodziców. Powinno nastąpić odwrócenie ról – konstytucja mówi, że rodzice są odpowiedzialni za wychowanie dzieci. Powinni zatem mieć prawo wybrać pedagogikę, w której chcą, by ich dziecko się rozwijało. Aby to jednak było możliwe, konieczna jest przemiana mentalności osób zarządzających oświatą, nauczycieli, a także społeczeństwa.*

Eksperti zwracają ponadto uwagę na to, że w celu zrealizowania wspomnianych przemian, przede wszystkim należałoby zwiększyć *świadomość występujących współcześnie w świecie zagrożeń (wynikających ze zmian społecznych, ekonomicznych, cywilizacyjnych, technologicznych), zwrócić uwagę na klimat wychowawczy, który jest oparty na relacjach, gdyż w czasach wysokiego współczynnika rozwodów, "osamotnienia dziecka" (rodzice w pracy), itd. problemem staje się nie tyle niedostateczna inwestycja w rozwój poznawczy dziecka, co zaniedbanie rozwoju emocjonalnego i społecznego. "Płynna rzeczywistość" i brak stabilnych wartości to kolejne aspekty, które utrudniają młodym ludziom stabilny rozwój. Dużym wyzwaniem jest również uświadamianie młodym ludziom jak ważna jest wspólnota i dobro wspólne. Coraz częściej mamy do czynienia z bardzo silną postawą egocentryczną młodych ludzi.* Wyraźniejsze ukazanie tych potrzeb i problemów zarówno rodzicom, jak i pracownikom oświaty mogłoby wzmocnić motywy dążenia wszystkich podmiotów zaangażowanych w edukację do wdrażania takich kierunków przemian, o których wspomniano wcześniej.

Konieczność ta zdaje się być tym bardziej znacząca, że wśród trudności, jakie przewiduje się w możliwości wprowadzenia realnych zmian w jakości udziału rodziców

---

<sup>509</sup> W wywiadzie wzięło udział dwoje ekspertów związanych z warszawskim i krakowskim ośrodkiem naukowym, którzy w ramach swojej pracy naukowej zajmują się ewaluacją w szkolnictwie polskim, mają także doświadczenie w praktyce pedagogicznej. Z uwagi na specyfikę poruszanych tematów osoby te prosiły o zachowanie anonimowości ich wypowiedzi.

w edukacji szkolnej ich dzieci, jako pierwszy i najważniejszy wysuwa się zdaniem ekspertów czynnik ludzki. Z jednej strony mamy bowiem do czynienia z rzeszą kadry szkolnej (dyrekcja, nauczyciele), która posiada doświadczenie wzrastania i działania w dotychczasowym porządku, a jednocześnie nie jest zaopatrzona w wystarczające kompetencje konieczne do wprowadzenia zmian na gruncie codziennej praktyki szkolnej. Przygotowanie takie wymagałoby bardzo dużego wysiłku ze strony nauczycieli. Z drugiej zaś strony znajdują się rodzice, wobec których taka zmiana byłaby również wymagająca. Tymczasem współczesny rodzic nie zawsze na pierwszym miejscu stawia dobro swojego dziecka, żyje w kulturze przyjemności, zatem dążenie do zmiany obciążającej rodziców większym ciężarem odpowiedzialności za jakość rozwoju ich własnego dziecka może spotykać się z niechęcią z ich strony.

W tym miejscu warto zauważyć, iż opinie ekspertów nie pokrywają się z wnioskami płynącymi z badań zaprezentowanych niniejszej pracy. Wynika z nich bowiem, że zarówno rodzice, jak i nauczyciele, pragnęliby takich zmian w działalności instytucji edukacyjnych, które przyznawałaby rodzicom rolę bardziej znaczącą niż dziś.

Pojawia się jednak pytanie: *w jakim celu podejmować trud przemiany aktualnego stanu rzeczy?* Obecność tego pytania wśród niejednego grona pedagogicznego sprawia, że realizacja w codziennej praktyce rzeczywistości szkolnej postulatów formułowanych przez badaczy, wydaje się być bardzo trudna, chwilami wręcz utopijna. Tym większa jest zatem potrzeba uzasadniania wagi wprowadzanych zmian dla jednostki, rodziny, ale i całego społeczeństwa.

W świetle zaprezentowanej teorii oraz wyników badań, które potwierdzają zależność pomiędzy uczestnictwem rodziców w procesie edukacyjnym dzieci a jakością tworzonego przez nich środowiska wychowawczego, wydaje się, że wobec upowszechniania różnorodnych sposobów włączania rodziców w życie szkoły, pomijana lub zbyt mało akcentowana jest kwestia wprowadzania tych form uczestnictwa rodziny w edukacji, które najsilniej mogłyby poprawiać jakość tworzonego środowiska rodzinnego, w którym wychowywane są dzieci uczęszczające do polskich szkół.

### 2.3 Płynące z wniosków wskazówki dla praktyki pedagogicznej

Zebrany materiał badawczy pozwolił na sformułowanie kilku punktów skierowanych do osób na co dzień związanych z rzeczywistością edukacji szkolnej. Punkty te stanowić mogą wskazówki dotyczące ich (współ)pracy z rodzicami uczniów.

1. Przyznając rodzicom odpowiednie miejsce w procesie edukacyjnym (również jego szkolnej części), **możemy wspomóc pozytywne zmiany** w kształtowanym przez nich środowisku wychowawczym dla dzieci.
2. **Rodzice chcą być aktywną stroną w szkolnej edukacji swych dzieci**, jednak rozumiejąc to raczej jako zwiększenie swej odpowiedzialności za kształt szkolnych procesów edukacyjnych, nie zaś w formie jedynie opiniowania, bądź wspomagania narzuconych odgórnie działań pracowników szkoły.
3. Doceniane przez rodziców są takie działania, które nie każą im wcielać się ponownie w rolę uczniów, a raczej **odwołują się do ich rodzicielskich kompetencji i nastawione są na ich poszerzenie, poprzez ofertę szkoleniową**.
4. Rodzice **oczekują stałego kontaktu i stałej współpracy ze środowiskiem szkolnym**, nie tylko w obszarze funkcjonowania szkolnego dziecka.
5. Wyraźnie **pożądana przez rodziców jest forma indywidualnego podejścia do każdej rodziny**, nie zaś kolektywne traktowanie wszystkich tak samo, omawianie spraw wszystkich przy wszystkich (warto rozważyć postulat zniesienia zebrań klasowych na rzecz wprowadzenia obowiązkowych spotkań indywidualnych).
6. Rodzice doceniają, jeśli **szkoła daje im możliwość spotkań i wymiany doświadczeń z innymi rodzicami** – warto więc dać im taką szansę (rodzice podobnie jak uczniowie – najlepiej uczą się od siebie nawzajem).
7. Jeśli szkoła wyznacza ściśle wąski obszar, w którym pozwala na aktywność rodziców, ponadto jako rodzicielską aktywność rozumie aktywność jedynie ich przedstawicieli (Rada Rodziców, trójki klasowe), nie zaś ich większości, nadużyciem wydaje się być mówienie, że jest to szkoła współpracująca z rodzicami.
8. Tym, co łączyć powinno szkołę z rodzicami uczniów jest **wspólny cel działań**. Celem tym nie jest dobro szkoły (wysokie miejsca w rankingach, szacunek w środowisku, dobre wyposażenie sal, odnowiony budynek, ciekawa oferta edukacyjna itp.). Owszem, są to cele istotne i pośrednio przyczyniają się do realizacji celu głównego.

Jednak tym jest wyłącznie dobro dziecka, a zatem **z każdymi rodzicami szkołę łączy inny cel, bo każde dziecko potrzebuje czegoś innego.**

#### **2.4 Przewidywane trudności w realizacji postulatów i propozycje ich zniwelowania**

Zapewne zamieszczone powyżej postulaty mogą spotkać się z oporem różnych środowisk, szczególnie tych związanych bezpośrednio z pracą z rodzicami, a więc dyrektorów i nauczycieli szkół. Warto więc już teraz, w oparciu o literaturę, treść przeprowadzonych wywiadów, a także doświadczenie życiowe, spróbować przewidzieć zarzuty, z jakimi spotkać się może propozycja wcielania w życie działań oddających większe pole aktywności rodzicom. Niektóre z nich okazać się może jedynie fikcyjne, lub łatwe do zniwelowania. Znajdą się też zapewne takie, dla rozwiązania których potrzeba więcej czasu i zwiększonego nakładu pracy, nad którymi powinien pochylić się zespół ekspertów, które wymagają wdrożenia zmian systemowych itp.

Wśród wyłaniających się z diagnozy aktualnej sytuacji trudności, jakich można spodziewać się podczas próby realizacji wyżej wymienionych wskazówek, zawrzeć można:

1. Brak czasu i chęci ze strony rodziców.
2. Brak kompetencji rodziców.
3. Polaryzacja rodzicielskich i nauczycielskich przekonań dotyczących wychowania dziecka.
4. Brak czasu i możliwości ze strony nauczycieli.
5. Brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli.
6. Konieczność posiadania jednego wspólnego i spójnego planu pracy dla całej klasy/szkoły.
7. Wdrukowane przekonania społeczne.
8. Finanse.

Jak już wcześniej wspomniałam, niektóre z wymienionych tutaj obaw wymagają większej uwagi, inne zdają się być do rozwiązania *od ręki*.

Zaczynając od tych ostatnich, zazwyczaj podczas prób wprowadzania dodatkowych obciążeń związanych z funkcjonowaniem instytucji państwowych, pojawia się pytanie: *kto za to wszystko zapłaci?* W tym przypadku należy jednak zauważyć, iż dla realizacji

proponowanych tutaj rozwiązań konieczne jest nie tyle wprowadzenie dodatkowych działań, co raczej zamiana tych obowiązujących dziś na inne. Można zatem uznać, iż np. środki przeznaczone dziś na obowiązkowe szkolenia dla nauczycieli będą wydatkowane na szkolenia z zakresu upodmiotowienia rodzica w edukacji oraz zajęcia szkoleniowe dla rodziców, zaś godziny przeznaczone na zebrania z rodzicami, czy też inne dodatkowe godziny pracy nauczycieli – zamienić można na godziny obowiązkowych indywidualnych spotkań z rodzicami.

Równie szybka do rozwiązania wydaje się być kwestia konieczności realizacji spójnego dla całej placówki programu, co zdaniem niektórych mogłoby kolidować z indywidualnym podejściem do każdego ucznia i jego rodziny, a przede wszystkim z przyznaniem rodzicowi prawa do decydowania o priorytetach w działaniach wychowawczych wobec jego dziecka. Opisana w części badawczej szkoła rodzinna pracuje w oparciu o program wychowawczy spójny dla całej placówki, co nie wyklucza równoległej pracy indywidualnej z każdym uczniem. Podobne rozwiązanie może być zastosowane w każdej szkole – praca zbiorowa może nadal opierać się na ogólnych wartościach etycznych, zgodnie z zaakceptowanym przez rodziców programem, podczas gdy działania nauczycieli w relacji z poszczególnymi uczniami mogą przebiegać zgodnie z zadaniami ustalonymi wspólnie podczas indywidualnych spotkań rodziców z wychowawcami.

Część prognozowanych trudności wiąże się bezpośrednio z osobą nauczyciela (brak czasu, możliwości, czy też odpowiedniego przygotowania). Z pewnością wprowadzenie omawianych zmian byłoby dla wspomnianej grupy dużym wyzwaniem, jednak odpowiednio opracowany projekt działań mógłby stanowić wystarczające dla nich wsparcie w tym zakresie. Jeśli chodzi o problem braku czasu – już dziś nauczyciele dokonują wielu indywidualnych obserwacji swoich uczniów, zmierza się ku indywidualizacji wymagań itp. Główną zmianą w tym zakresie byłaby forma kontaktu z rodzicami (zamiana z grupowej na indywidualną). Gdyby jednak wiązała się ona ze zamianą istniejących zebrań, konsultacji, czy też innych dodatkowych godzin pracy nauczycieli (często sztucznie znajdowanych np. dla wypełnienia etatu) nie stanowiłaby dla nauczycieli dodatkowego obciążenia czasowego. Stworzenie odpowiednich procedur dotyczących realizacji przekazywania rodzicom pierwszeństwa w edukacji ich dzieci odnoszących się do warunków poszczególnych placówek z pewnością dałoby nauczycielom odpowiednie możliwości do kształtowania realnej wspólnej pracy z rodzicami. Największym wyzwaniem może się tutaj okazać brak przygotowania grona pedagogicznego do takich zmian, szczególnie w zakresie nastawienia i zrozumienia aktualnych potrzeb. W przypadku nauczycieli już aktywnych zawodowo,

z pomocą mogą przyjść tutaj ośrodki doskonalenia nauczycieli, wprowadzając do szkół ofertę szkoleń, warsztatów, wykładów, wydając materiały edukacyjne, których celem byłoby poszerzenie kompetencji pedagogów z zakresu filozoficznych, socjologicznych czy psychologicznych podstaw włączania rodziców w edukację szkolną dzieci, a także praktycznych umiejętności w tym obszarze. W przypadku zaś nauczycieli dopiero przygotowujących się do pracy w oświacie wskazanym byłoby włączenie do programu studiów bloku obejmującego wymienione wyżej kompetencje. Podstawę do jego stworzenia mogłyby stanowić informacje zawarte w niniejszej pracy (i jej podobnych), a także dostępna literatura (szczególnie obcojęzyczna). Ciekawym rozwiązaniem mogłaby być też próba nawiązania współpracy pomiędzy ośrodkami akademickimi oraz centrami doskonalenia nauczycieli, a istniejącymi już w Polsce czy zagranicą szkołami tworzonymi przez rodziców. Z pewnością ich doświadczenie byłoby pomocne we wprowadzaniu części rozwiązań w szkolnictwie państwowym.

Obok nauczycieli, kolejną grupą, w której pojawić mogą się pewne trudności czy opory są zapewne rodzice. Obawy dotyczące braku czasu i chęci z ich strony, a także braku kompetencji potrzebnych do decydowania o przebiegu procesu edukacyjnego własnych dzieci wydają się być uzasadnione. Dostrzegana we współczesnym świecie tendencja do zmierniania ku temu co łatwe i niewymagające nie ominęła bowiem i tej grupy społecznej. Jednocześnie jednak zauważyć można (nie tylko w wynikach zaprezentowanych w niniejszej pracy badań), iż spora grupa rodziców jest chętna do podejmowania wysiłku na rzecz rozwoju swoich dzieci – na tej grupie powinna się więc oprzeć i przede wszystkim do tej grupy być zaadresowana proponowana zmiana. Wydaje się, że zawsze istnieje będzie pewna grupa tych, którzy wolą oddać swe dzieci w ręce państwa i jemu pozostawić odpowiedzialność za ich wychowanie i wykształcenie. Ta grupa zapewne jednak już także dziś nie korzysta z żadnych proponowanych przez szkołę aktywności – w żaden sposób nie ucierpi więc na wprowadzanych zmianach, które jednak mogą wiele zmienić w najliczniejszej prawdopodobnie grupie rodziców pośrednich – którzy chętnie wzięliby odpowiedzialność za edukację dzieci, gdyby mieli przekonanie o swym autentycznym, a nie fasadowym nań wpływie. Prawdopodobnym jest więc, że działania ukierunkowane na przekazanie rodzicom większych praw uruchomią w nich większe pokłady chęci i aktywności. Jeśli natomiast chodzi o brak czasu, nie zawsze jest tak, że realne zaangażowanie wiąże się z dużo większym nakładem czasowym. Podobnie jak w poprzednich przypadkach – rozwiązaniem mogłaby być zamiana już istniejących aktywności (które zdaniem rodziców nie mają przełożenia na rozwój ich dziecka), na takie, które autentycznie będą miały dlań znaczenie (np. spotkania

indywidualne, określanie indywidualnych celów pracy, udział rodziców w określaniu wymagań, formy spotkań rodziców, w czasie których będą mieć okazję do wymiany myśli i doświadczeń pomiędzy sobą itp.). Najbardziej złożonym wydaje się być natomiast problem braku kompetencji rodziców potrzebnych do przejęcia przez nich odpowiedzialności za kształt procesu edukacyjnego dzieci. Z jednej strony nowa sytuacja wymagałaby zarówno od nauczycieli jak i rodziców zmiany nastawienia. Nauczyciele muszą zrzec się przyznawanej im od wielu lat pozycji ekspertów posiadających monopol wiedzy na temat dobra dzieci. Do rodziców zaś należy powrót do świadomości, iż to właśnie oni są (lub powinni być) ekspertami w temacie swoich dzieci. Spędzają z nimi najwięcej czasu, znają je najlepiej itd. (wyjątek stanowią sytuacje patologiczne, których występowanie nie może jednak kłaść się cieniem na całej społeczności rodziców). Aby takie przeobrażenie miało miejsce, konieczne jest zapewnianie rodzicom wsparcia w tej dziedzinie poprzez uznanie równorzędnej pozycji nauczyciela i rodzica przyjmowane podczas indywidualnej rozmowy, odejście od dawnych form włączających rodziców na powrót w uczniowskie role (przykładem może tu być częste dziś sadzanie ich w ławkach dzieci podczas klasowych zebrań), zapewnienie szerokiej oferty szkoleniowej dla rodziców w oparciu o formułowane przez nich oczekiwania, co do podejmowanych tematów, bądź też zapewnienie rodzicom dostępu do najnowszej literatury z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii itp. Dzięki takim działaniom rodzice na bieżąco będą mogli podnosić swoje kompetencje, co pomoże im w lepszym współdziałaniu z nauczycielami na rzecz dobra dzieci.

Wobec powyższych propozycji nieco mniej aktualny staje się problem polaryzacji rodzicielskich i nauczycielskich przekonań dotyczących wychowania dziecka, niebezpieczeństwo wystąpienia silnego konfliktu na tym polu. Nie jest on nieunikniony, acz jednak prawdopodobny. Pomimo, iż wszelkie działania wychowawcze i dydaktyczne opierają się na wspólnych podstawowych wartościach uniwersalnych, to jednak różnić się mogą one znacznie na polu precyzowania znaczeń, czy też konkretyzacji działań. Dlatego też optymalną byłaby sytuacja, w której istnieje wiele placówek różniących się między sobą w tym zakresie. Dałoby to rodzicom większe możliwości wyboru takiej szkoły, której ogólny charakter byłby najbardziej zbliżony z ich wizją wychowania dzieci. Dowodem na takie zapotrzebowanie (oraz możliwość jego realizacji) jest wzrastająca liczba szkół tzw. alternatywnych, różniących się między sobą nie tylko metodami pracy, ale również przesłankami, które im przyświecają.

Ostatnim podniesionym tutaj problemem są wdrukowane przekonania społeczne. Choć czynnik ten teoretycznie powinien być najmniej znaczący, w praktyce wydaje się być

nie tylko dużej wagi, ale i trudny do pokonania. Przy okazji prób wprowadzania przeróżnych zmian w funkcjonowaniu obszaru będącego częścią systemu państwowego niejednokrotnie można było się przekonać, iż społeczeństwo pełne jest obaw wobec tego, co nowe i niechętnie przyjmuje reformy, nawet jeśli mogą one przynieść mu wymierne korzyści. Z pewnością trudno też będzie uzyskać poparcie w sprawie przyznawania większej autonomii rodzicom w edukacji, podczas gdy przez wiele lat utrzymywano, iż to pracownicy oświaty są najbardziej odpowiednimi osobami do wychowywania młodego pokolenia. Państwo przyjęło bowiem na siebie ten obowiązek, a zarazem prawo, niemal w całości. Zmiana takiego podejścia wymaga, podobnie jak w przypadku rodziców, szerokiej akcji informacyjnej, działań zmierzających do ukazania celowości takich przemian, wskazania na płynące z nich korzyści.

\*\*\*

Reasumując, pomimo nasuwających się trudności i wątpliwości, zanim zdecydujemy się odrzucić pomysł otwartej edukacji prorodzinnej, warto rozważyć, czy nie byłoby dobrym podjęcie próby pokonania owych problemów dla osiągnięcia celu, jakim jest realne wsparcie tworzenia środowisk rodzinnych, które sprzyjają najlepszemu rozwojowi żyjących w nich dzieci.



## Zakończenie

Bogata literatura przedmiotu oraz wyniki licznych badań jednoznacznie określają, jak ważne miejsce w życiu człowieka oraz społeczeństwa zajmuje rodzina. Jednym z podstawowych celów interdyscyplinarnych działań powinno więc być ukierunkowanie na wspieranie rodziny w tworzeniu jak najlepszego środowiska wychowawczego dla młodego pokolenia.

Analiza zgromadzonego materiału badawczego prowadzi do wniosków, że poprzez odpowiednie ukierunkowanie aktywności rodziców na polu edukacyjnym, możliwe jest wspieranie tworzonego przez nich środowiska wychowawczego.

Informacje zawarte zarówno w części teoretycznej, jak i badawczej niniejszej rozprawy pozwoliły na sformułowanie wskazań w zakresie kierunków oraz konkretnych form przemian, jakie powinny zachodzić w polskiej oświacie, tak by współczesna szkoła stanowiła ośrodek, mający realny wpływ na kształt środowiska wychowawczego tworzonego przez rodziny uczniów.

Choć realizacja zamieszczonych w pracy postulatów wiązać się może z szeregiem trudności, wydaje się, iż warto podejmować próby przemiany polskiego szkolnictwa, tak by stanowiło ono przestrzeń, w której rodzice odnajdują wszelkie wsparcie, jakiego potrzebują, by stwarzać dzieciom optymalne środowisko rozwoju.

## Bibliografia

- Ablewicz K. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.1, wyd. ŻAK, Warszawa 2003.
- Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, wyd. UJ, Kraków 1994.
- Abrams L.S., J.T. Gibbs, *Disrupting The Logic Of Home-School Relations Parent Involvement Strategies And Practices Of Inclusion And Exclusion*, [w:] *Urban Education*, nr 37(3)/2002.
- Adamski F., *Rodzina: wymiar społeczno-kulturowy*, wyd. UJ, Kraków 2002.
- Adamski F., *Wychowanie w rodzinie*, wyd. UJ, Kraków 1981.
- Aleksander T., *Edukacja ustawiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.1, Ablewicz K. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.1, wyd. ŻAK, Warszawa 2003.
- Allen. J.B., *Creating Welcoming Schools*, Teachers College Press, New York 2007.
- Ambrozik W., *Dewiacje wychowawcze w środowisku wiejskim*, wyd. Eruditus, Poznań 1997.
- Andrzejak Z., Kacprzak L., Pająk K. (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, wyd. Elipsa, Poznań— Warszawa 2005.
- Balawajder K., *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, wyd. UŚ, Katowice 1998.
- Balli S.J., Wedman J.F., Demo D.H., *Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting*, [w:] *Journal of Experimental Education*, nr 66/1997.
- Barber M., *The Learning Game: Arguments for an Rducation Revolution*, wyd. Indigo, London 1996.
- Bartnik C.S., *Personalizm*, wyd. Czas, Lublin 1995.
- Bauch P.A., Goldring E.B., *Parent Involvement And School Responsiveness: Facilitating The Home-School Connection In Schools Of Choice*, [w:] *Educational Evaluation And Policy Analysis Spring*, nr 17/1995.
- Bauman T., *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Pilch T., Bauman T. (red.), wyd. ŻAK, Warszawa 2010.
- Bauman Z., *Raport o kondycji moralnej świata*, [w:] *Tygodnik Powszechny*, nr 20/2005.

- Bedyńska S., Brzezicka A., *Statystyczny drogowskaz*, wyd. SWPS Academica, Warszawa 2007.
- Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, tłum. S. Amsterdamski, PWN, Warszawa 1998. Białystok 2001.
- Bieleń R. (red.), *W służbie rodziny*, wyd. Salezjańskie, Warszawa 2000.
- Bogdanowicz M., Lipowska M. (red.), *Rodzinne, edukacyjne i psychologiczne wyznaczniki rozwoju*, IMPULS, Kraków 2008.
- Borowicz R., Kwieciński Z., (red.), *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Borowska T., Gaida J., *Wychowanie wobec wartości pracy*, wyd. Św. Krzyża, Opole 1994.
- Brańpiel J., Górnicka B. (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, wyd. UO, Opole 2012.
- Brańpiel J., *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, wyd. UO, Opole 1996.
- Bronstein P., Ginsburg G.S., Herrera I.S., *Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study*, [w:] *Journal of Youth and Adolescence*, nr 34/2005.
- Brown L.H., Beckett K.S., *Parent Involvement In An Alternative School For Students At Risk Of Educational Failure*, [w:] *Education And Urban Society*, nr 39(4)/2007.
- Brzeziński J. (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, Gdańsk 2005.
- Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1984
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 2010.
- Bury P., Czajkowska-Ziobrowska D. (red.), *Edukacja bez granic-mimo barier. Przestrzeń tworzenia*, wyd. WSB, Poznań 2008.
- Campbell C., *How to involve hard-to-reach Parents: encouraging meaningful parents involvement with schools*, NCfSC, Nottingham 2011.
- Carlson R., *Dzieci, rodzice i szczęście*, wyd. Ravi, Łódź 1995.
- Cheap D., *Families In today's World: A Comparative Approach*, Taylor & Francis Ltd., Londyn 2008.

- Christopher C.J., *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, wyd. GWP, Gdańsk 2009.
- Cibor R., *Zagrożenia w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, B. Dymara (red.), IMPULS, Kraków 1998.
- Cooper B.S.: *Homeschooling in Full View*, Fordham University Greenwich, Connecticut 2005.
- Crosnoe R., *Academic orientation and parental involvement in education during high school*, [w:] *American Sociology of Education*, nr 74/2001.
- Cudak H., *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*, wyd. WSPTWP, Warszawa 2000.
- Danilewicz W, Izdebska J. (red.), *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, wyd. Trans Humana, Białystok 1995.
- Danilewicz W., *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, wyd. Trans Humana, Białystok 2010.
- Danilewicz W., *Rodzina w meandrach przestrzeni i czasu*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Piekarski J., Pilch T., Theiss W., Urbaniak-Zajac D. (red.), wyd. UŁ, Łódź 2010.
- Danilewicz W., *Rodzina w społeczeństwie zmiany – postrzeganie i kierunki interpretacji*, [w:] *Socialni pedagogika ve sredni Evrope 2010*, Institut Meziborovych Studii, Brno 2010.
- Danilewicz W., *Rodziny migracyjne – aktualność i kierunki badań w pedagogice społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie: aspekt marginalizacyjny, resocjalizacyjny i psychologiczne*, t.2, Gąsior K, Sakowicz T. (red.), wyd. Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji, Kielce 2005.
- Danilewicz W., *Zagrożenia realizacji funkcji współczesnej rodziny. Wybrane problemy*, [w:] *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Danilewicz W., Izdebska J. (red.), Wyd. Trans Humana, Białystok 1995.
- Dąbrowa E., Jaronowska S., *Fenomenologia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.1, Ablewicz K (red.), wyd. ŻAK, Warszawa 2003.
- Delgado-Gaitan C., *Foreword*, [w:] *Creating Welcoming Schools*, JoBeth Allen, Teachers College Press, New York 2007.

- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Denek K., *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, [w:] *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, B. Dymara (red.), IMPULS, Kraków 1998.
- Denek K., *Ustawiczność reformowania edukacji*, [w:] *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, Moroz H. (red.), Kraków 2008.
- Derbis R., Bańka A., *Poczucie jakości życia a swoboda działania i odpowiedzialności*, wyd. SPA, Poznań 1998.
- Devine D., *Children's Citizenship And The Structuring Of Adult-Child Relations In The Primary School*, [w:] *Childhood*, nr 9/2002.
- Duraj-Nowakowa K. (red.), *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, wyd. WSP, Kraków 1997.
- Dylak S., *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Kruszewski K. (red.), Warszawa 2000.
- Dymara B.(red.), *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, IMPULS, Kraków 2010.
- Epstein J., *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*, Westview Press, New York 2001.
- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, REBIS, Poznań 1996.
- Faliszek K., McLean Petras E., Wódz K. (red.), *Kobiety wobec przemian procesu transformacji*, wyd. Śląsk, Katowice 1997.
- Ferenz K., *Słowo wstępne*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, Kowalski M., Pawlak A., Farmuła-Jurczak A. (red.), IMPULS, Kraków 2010.
- Fortana A., Frey J.H., *Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t.2, Denzin N.K., Lincoln Y.S (red.), PWN, Warszawa 2009.
- Friedman M., *Parenting for School Success*, MWF Publishing, Dallas 2011.
- Froiland J.M., Peterson A., Davison M.L., *The Long-Term Effects Of Early Parent Involvement And Parent Expectation In The USA*, [w:] *School Psychology International*, nr 34/2012.
- Frydrychowicz S., *Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka*, [w:] *Psychologia Rozwojowa*, nr 3/2005.

- Funkhouser J., *Family Involvement In Childrens Education: Succesful Local Approaches*, Office of Educational Research and Improvement, Waszyngton 1997.
- Garstka T., Jaroszek K., Kielczewska A.K., Węgorska G., Wieczorek E., Żmijaska H., Żmijski J. (red.), *Współpraca z rodzicami w szkole*, wyd. Raabe, Warszawa 2012.
- Gaś Z. (red.), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole*, wyd. MENiS, Warszawa 2004.
- Gaś Z. (red.), *Psychologia wychowawcza stosowana*, wyd. UMCS, Lublin 1995.
- Gaś Z., *Profilaktyka w szkole*, WSiP, Warszawa 2006.
- Gaś Z., *Rodzina a uzależnienia*, wyd. UMCS, Lublin 1994.
- Gaś Z., *Szkolny program profilaktyki : istota, konstruowanie, ewaluacja: poradnik metodyczny*, wyd. MENiS, Warszawa 2003.
- Gay R., *Serce mamy, serce taty. Dzieci i ich rozwój – wyzwanie dla rodziców*, wyd. es pe, Kraków 2006.
- Gęsicki J., *Wprowadzenie do wydania polskiego, [w:] Jak włączyć rodziców do nauki dzieci?*, Whalley M., WSiP, Warszawa 2008.
- Giddens A., *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, tłum H. Jankowska, wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1999.
- Gmerek E. (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, wyd. Wolumin, Poznań 2003.
- Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, wyd. UAM, Poznań 2006.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, wyd. WSP, Zielona Góra 1993.
- Gorbaniuk J., *Struktura rodziny u młodzieży oglądającej i nieoglądającej popularne seriale telewizyjne, [w:] Rodzina wobec współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych*, Gorbaniuk J., Parysiewicz B. (red.), wyd. KUL, Lublin 2009.
- Góralski A., *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 1987.
- Górnikiewicz J. Z., *Edukacja na dystans, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t.1*, Ablewicz K. (red.), wyd. ŻAK, Warszawa 2003.

- Górnikiewicz J.Z., *Edukacja przez rozrywkę multimedialną*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t.1, Ablewicz K. (red.), wyd. ŻAK, Warszawa 2003.
- Górnikowska-Zwolak E., Marzec D. K., Radziejewicz-Winnicki A. (red.), *Dilemmas of education. The Social and Political Context of Educational Change in Post-Communist Poland*, wyd. Śląsk, Katowice 2000.
- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie*, wyd. UAM, Poznań 2015.
- Guziuk M., *Monografia pedagogiczna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t.3, Pilch T. (red.), wyd. ŻAK, Warszawa 2003.
- Hart S., *Prawa dzieci w edukacji*, GWP, Gdańsk 2006.
- Henderson A., Mapp K., *A new wave of evidence. The impact of school, family and community connections on student achievement*, wyd. SEDL, Austin 2002.
- Hill N.E., Tyson D.F., *Parental involvement in middle school: A Meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement*, [w:] *Developmental Psychology*, nr 45/2009.
- Hornby G., *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnership*, wyd. Springer, Nowy Jork 2011.
- Husen T., *O potrzebie umacniania postaw nowatorskich*, przeł. J. Sadowska [w:] *Oświata i wychowanie w toku przemian*, Mońka-Stanikowa A. (red.), PWN, Warszawa 1979.
- Husen T., *Oświata i wychowanie w roku 2000*, PWN, Warszawa 1974.
- J. Ostrouch-Kamińska *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów: studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciężonych rolami*, IMPULS, Kraków 2015.
- Jajuga K., Walesiak M. (red.), *Klasyfikacja i analiza danych : teoria i zastosowania*, wyd. UE, Wrocław 2015.
- Jakubiak K., *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, wyd. WSP, Bydgoszcz 1997.
- Janke A.W., Kawula S., *Stosunki rodziny i szkoły. Integracja i syntonía*, [w:] *Pedagogika Rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Kawula S, Brągiel J., Janke A.W. (red.), Wyd. A. Marszałek, Toruń 2007.
- Jankowska M., Krasoń J., *Hierarchia wartości i sposoby ich realizacji*, IMPULS, Kraków 2009.

- Jarosz E., *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, wyd. UŚ, Katowice 2005.
- Jęczmień J., *Rodzina a bezpieczny Internet*, [w:] *Rodzina wobec współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych*, Gorbaniuk J., Parysiewicz B. (red.), wyd. KUL, Lublin 2009.
- Jundziłł I., *Opieka nad rodziną w miejscu zamieszkania*, wyd. Spółdzielcze, Warszawa 1983.
- Juszczak S., *Badania ilościowe w naukach społecznych*, wyd. ŚWSZ, Katowice 2005.
- Kautz T., *Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945-2010*, [w:] *Zeszyty Naukowe AMW*, nr 2/2011..
- Kawula S., Janke A., *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, [w:] *Pedagogika Rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Kawula S, Brągiel J., Janke A.W. (red.), Wyd. A. Marszałek, Toruń 2007.
- Kawula S., *Pedagogiczna typologizacja rodzin*, [w:] *Pedagogika Rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Kawula S, Brągiel J., Janke A.W. (red.), Wyd. A. Marszałek, Toruń 2007.
- Kawula S., *Start społeczny i edukacyjny młodych pokoleń*, [w:] *Pedagogika Rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Kawula S, Brągiel J., Janke A.W. (red.), Wyd. A. Marszałek, Toruń 2007.
- Kłosowska B., *Status współczesnej rodziny na podstawie badań ankietowych młodzieży szkolnej*, [w:] *Rodzina - historia i współczesność: studium monograficzne*, Korzeniowska W., Szuścik U. (red.), IMPULS, Kraków 2010.
- Kojs W., *Zagrożenia i szanse systemów edukacji*, [w:] *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, Moroz H. (red.), Kraków 2008.
- Kołodziejczyk J., *Rodzice o swoim zaangażowaniu w edukację szkolną dzieci*, [w:] „*Jakość edukacji, dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013-2014*”, Mazurkiewicz G., Gocłowska A. (red.), wyd. UJ, Kraków 2014.
- Kołodziejczyk J., Walczak B., Kasprzak T., *Rodzice – partnerzy szkoły? Perspektywa ewaluacyjna*, [w:] *Polityka Społeczna, t. Polityka edukacyjna: wyzwania i zagrożenia*, M. Federowicz, M. Sitek, A.I. Brzezińska (red.), nr 1( 33)/2012.
- Kopeć K., *Nauczyciel – pomiędzy wykładowcą a wychowawcą*, [w:] *Edukacja bez granic mimo barier. Przestrzeń tworzenia*, Bury P., Czajkowska-Ziobrowska D. (red.), wyd. WSB, Poznań 2008.



- Korab K. (oprac.), *Biblioteczka Reformy*, zeszyt 13, wyd. MEN, Warszawa 1999.
- Korzeniowska W., Szuścik U. (red.), *Rodzina - historia i współczesność: studium monograficzne*, IMPULS, Kraków 2010.
- Kosmala K., Krzysteczko H., *Odpowiedzialne rodzicielstwo*, wyd. „Powiernik Rodzin”, Katowice 1996.
- Kowalski M., Pawlak A., Famuła-Jurczak A. (red.), *Przestrzeń edukacyjna –dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, IMPULS, Kraków 2010.
- Kowolik P., *The Dilemma of Educational Trnasformations in Poland*, [w:] *Educational Strategies in Post-Communist Poland: curriculum research and curriculum politics (chosen conceptions)*, Radziewicz-Winnicki A. (red), wyd. UŚ, Katowice 2001.
- Krajewska A., *Statystyka dla pedagogów: wybrane zagadnienia*, wyd. Trans Humana,
- Kremer-Sadlik T., Fatigante M., *Investing In Children’s Future: Cross-Cultural Perspectives And Ideologies On Parental Involvement In Education*, [w:] *Childhood*, nr 22/2015.
- Krüger H.H., *Metody badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2007.
- Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000.
- Krzesińska –Żach B., *Główne kierunki pomocy rodzinie i dziecku w środowisku lokalnym*, [w:] *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Danilewicz W., Izdebska J. (red.), Wyd. Trans Humana, Białystok 1995.
- Kuhn Th. S., *Struktura rewolucji naukowych*, PWN, Warszawa 1968.
- Kurzynowski A. (red.), *Rodzina w okresie transformacji systemowej*, wyd. WSP TWP, Warszawa 1995.
- Kwak A., *Rodzina w dobie przemian: małżeństwo i kohabitacja*, wyd. ŻAK, Warszawa 2005.
- Kwieciński Z., *Modele myślenia o reformowaniu oświaty*, [w:] „*Neodidagmata*” nr 33/34.
- Kwieciński Z., *Pedagogie postu. Preteksty-konteksty-podteksty*, IMPULS, Kraków 2012.
- Larose D., *Metody i modele eksploracji danych*, PWN, Warszawa 2008.
- Ludicke P., Kortman W., *Tensions in home – school partnerships: the different perspectives of teachers and parents of students with learning barriers*, [w:] *Australasian Journal of Special Education*, nr 36 (2)/2012.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, IMPULS, Kraków 1999.

- Maciaszkowa J., *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, WSiP, Warszawa 1990.
- Marton F., Booth S., *Learning and awareness*, Erlbaum Associates, New Jersey 1997.
- Maszke A. W., *Metodologiczne postawy badań empirycznych*, wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Mattingly R.: *Evaluating evaluations: the case of parent involvement programs*, [w:] *Review of Education Research*, nr: 72/2002.
- Mayor F. , Bindem J., *Przyszłość świata*, wyd. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
- Mazurkiewicz G.(red.), *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*, Wyd. UJ, Warszawa - Kraków 2015.
- Mazurkiewicz G., Gocłowska A. (red.), *Jakość edukacji, dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013-2014*, wyd. UJ, Kraków 2014.
- Mazurkiewicz G., *Teoria ewolucji. Od uczących się jednostek do uczącej się wspólnoty*, [w:] *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty* , Mazurkiewicz G.(red.), Wyd. UJ, Warszawa-Kraków 2015.
- Meggle D., *Być szczęśliwym w rodzinie*, wyd. M, Kraków 1997.
- Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Gmerek T. (red.), Poznań 2003.
- Mencel M., *Rada Szkoły*, IMPULS, Kraków 2008.
- Mendel M. (red.), *Animacja współpracy środowiskowej*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Mendel M., *Miejsce rodziców w przestrzeni szkoły*, [w:] *Pedagogika miejsca*, Mendel M. (red.), wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.
- Mendel M., *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Mendel M., *Przekraczanie progu szkoły jako rite de passage*, [w:] *Pedagogika miejsca*, Mendel M. (red.), wyd. DWSE TWP, Wrocław 2006.

- Mendel M., *Relacje nauczycieli i rodziców do dyskursu władzy*, [w:] *Człowiek, Szkoła, Wspólnota. W kręgu edukacji społecznej*, Mendel M. (red.), wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Mendel M., *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Michalik J., *Kryzys w rodzinie czy kryzys rodziny?*, [w:] *Niedziela* nr 49/2013.
- Misiołek K. (red.), *Trójpodmiotowość w praktyce edukacyjnej szkoły zreformowanej*, Wydawnictwo GWSP, Mysłowice 2002.
- Monbourquette J., *ABC komunikacji w rodzinie*, wyd. M, Kraków 1997.
- Mońka-Stanikowa A. (red.), *Oświata i wychowanie w toku przemian*, PWN, Warszawa 1979.
- Morgan A., Nutbrown C., Hannon P., *Fathers' involvement in young children's literacy development: implications for family literacy programmes*, [w:] *British Educational Research Journal*, nr 35(2)/2009.
- Moroz H. (red.), *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, IMPULS, Kraków 2008.
- Mounier E., *Co to jest personalizm*, ZNAK, Kraków 1960.
- Muszkiet R., *Ocenianie osiągnięć uczniów przez nauczycieli wychowania fizycznego: Kompetentny nauczyciel w szkole*, wyd. fundacja na rzecz AWF, Poznań 2004.
- Muszyńska E., *Ekstremalne zachowania uczniów*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, Kowalski M., Pawlak A., Farmuła-Jurczak A. (red.), IMPULS, Kraków 2010.
- Nalaskowski A., *Edukacja elastyczna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t.1, Ablewicz K. (red.), wyd. ŻAK, Warszawa 2003.
- Nalaskowski A., *Edukacja, która nie chce przeminąć*, IMPULS, Kraków 1999.
- Nalaskowski A., *Traps of educational democracy*, [w:] *Dilemmas of education. The Social and Political Context of Educational Change in Post-Communist Poland*, Górnikowska-Zwolak E., Marzec D. K., Radziewicz-Winnicki A. (red.), wyd. "Śląsk", Katowice 2000.
- Nichols C.W., *Treating people in families: an integrative framework*, Guilford Press, New York, 1996.

- Niewiadomski K., *Rola komunikacji niewerbalnej w budowaniu relacji międzyosobowych. Aspekt teologiczno moralny*, wyd. Serafin, Kraków 2013.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2012.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Kiedy miejsca już nie ma. Rodzinne praktyki wykluczenia*, [w:] *Pedagogika miejsca*, wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.
- Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B., *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, IMPULS, Kraków 2015.
- Nowosad I., M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2004.
- Ogryzko-Wiewiórowska M., *Rodzina polska u progu nowego wieku*, [w:] *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Tyszka Z.(red.), Wyd. UAM, Poznań 2001.
- Okoń W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, wyd. ŻAK, Warszawa 2004.
- Palka S. (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, wyd. UJ, Kraków 1998.
- Palka S., *Epistemologiczne podstawy ilościowego i jakościowego badania efektów kształcenia szkolnego*, [w:] *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, Duraj-Nowakowa K. (red.), wyd. WSP, Kraków 1997.
- Palka S., *Rodzina a szkoła*, [w:] *Trójpodmiotowość w praktyce edukacyjnej szkoły zreformowanej*, K. Misiołek (red.), Wydawnictwo GWSP, Mysłowice 2002.
- Pawlak A., *Indywidualizm i podmiotowość w przestrzeni edukacyjnej w kontekście teorii „społeczeństwa ryzyka”*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, Kowalski M., Pawlak A., Farmuła-Jurczak A. (red.), IMPULS, Kraków 2010.
- Pielka H., *Edukacja do pracy w rodzinie miejskiej*, [w:] *Współczesne rodziny polskie ich stan i kierunek przemian*, Tyszka Z.(red.), Wyd. UAM, Poznań 2001.
- Pielka H., *Rodzina – wychowanie – nauczanie*, WWSI, Koszalin 1995.
- Pielka H., *Rodzinne uwarunkowania wychowania dziecka przez pracę*, [w:] *Wychowanie wobec wartości pracy*, Borowska T., Gaida J. (red.), wyd. św. Krzyża, Opole 1994.
- Pielkova J.A., *Zmiany w pełnieniu funkcji socjalizacyjnej w rodzinie*, [w:] *Współczesne rodziny polskie– ich stan i kierunek przemian*, Tyszka Z.(red.), Wyd. UAM, Poznań 2001.

- Pietkiewicz I., Smith J.A., *Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii*, [w:] *Czasopismo Psychologiczne*, tom 18, nr 2/2012.
- Pilch T., Bauman T. (red.), *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, wyd. ŻAK, Warszawa 2010.
- Pilch T., Lepalczyk I., *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, wyd. Żak, Warszawa 1995.
- Piorunek M., Kozielska J., Skowrońska-Pućka A. (red.), *Rodzina, młodzież, dziecko: szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, wyd. UAM, Poznań 2014.
- Płopa M., *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, IMPULS, Kraków 2008.
- Pomerantz E.M., Moorman E. A., Litwack S.D., *The How, Whom, And Why Of Parents' Involvement In Children's Academic Lives: More Is Not Always Better*, [w:] *Review Of Educational Research*, nr 77/2007.
- Przetacznik-Gierowska M., Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 2002.
- Radziejewicz-Winnicki A. (red.), *Educational Strategies in Post-Communist Poland: curriculum research and curriculum politics (chosen conceptions)*, wyd. UŚ, Katowice 2001.
- Reclik R., *Rodzice w procesie wdrażania dziecka do aktywności samokształceniowej*, [w:] *Rodzina- historia i współczesność: studium monograficzne*, Korzeniowska W., Szuścik U. (red.), IMPULS, Kraków 2010.
- Rembierz M., *Dom rodzinny jako „osobliwy szczegół” w świecie kulturowej bezdomności. Refleksje z filozofii człowieka*, [w:] *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, B. Dymara (red.), IMPULS, Kraków 1998.
- Rostańska E., *Dziecko i dorośli w rozmowie*, wyd. UŚ, Katowice 2010.
- Rostowska T., *Wychowawcza rola szkoły w perspektywie psychologicznej*, [w:] *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka*, Rostowska T., Rostowski J. (red.), wyd. WSI, Łódź 2006.
- Rutkowiak J., *Udomowienie i zadomowienie jako kategorie krytycznego opisu relacji szkoły i domu rodzinnego ucznia*, [w:] *Teraźniejszość – człowiek - edukacja*, nr 1/2000.
- Ryś M., *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, wyd. CMPPP, Warszawa 2001.

- Schechter S.R., Sherri D.L., *Value Added? Teachers' Investments In And Orientations Toward Parent Involvement In Education*, [w:] *Urban Education*, nr 44(1)/2009.
- Schulz von Thun F., *Sztuka rozmawiania*, wyd. WAM Kraków 2002.
- Segiet W., *O Związku edukacji z rodziną społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, wyd. UAM, Poznań 2013.
- Shockley B., Michalove B., Allen J., *Engaging families: connecting home and school literacy communities*, wyd. ERIC, Portsmouth 1995.
- Slana K., Seręga Z. (red.), *Sprostac̄ zmianom. Szkice o powinnościach współczesnej socjologii*, wyd. Nomos, Kraków 2009.
- Sokołowska E.: *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci?*, Whalley M., WSiP, Warszawa 2008
- Stake R., *Jakościowe studium przypadku*, [w:] *Metody badań jakościowych, t.1*, Denzin N.K., Lincoln Y.S (red.), PWN, Warszawa 2009.
- Steele W., Raider M.(red.), *Working With Families in Crisis: School-Based Intervention*, Guilford Press, New York 1991.
- Stevenson D.L., Baker P.D., *The family-school relation and the child's school performance*, [w:] *Child Development*, nr 58 (5)/1987.
- Szczęśny W.W., *E-edukacja*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t.1*, Ablewicz K. (red.), wyd. ŻAK, Warszawa 2003.
- Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, PWN, Warszawa 2011.
- Szuścik U., *Dom i szkoła w rysunkach dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, B. Dymara (red.), IMPULS, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji: inspiracje do badań polityki oświatowej*, IMPULS, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Komu służą rankingi oświatowe? Współczesny dyskurs o rywalizacji w edukacji*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna –dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, Kowalski M., Pawlak A., Farmuła-Jurczak A. (red.), IMPULS, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajądocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007.

- Śliwerski B., *Racjonalność pedagogiczna polskiej polityki oświatowej w latach 1989-2014*, [w:] *Racjonalność procesu kształcenia. T1: Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B., IMPULS, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, IMPULS, Kraków 2009.
- Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, WNPAT, Kraków 2001.
- Świątkiewicz W., *Wartości a style życia rodzin*, [w:] *Kobiety wobec przemian procesu transformacji*, Faliszek K., McLean Petras E., Wódz K. (red.), wyd. Śląsk, Katowice 1997.
- Taint C., *Poznanwanie rodzin*, [w:] *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci?*, Whalley M., WSiP, Warszawa 2008.
- Tarka P., *Własności 5- i 7-stopniowej skali Likerta w kontekście normalizacji zmiennych metodą Kaufmana i Rousseeuwa*, [w:] *Klasyfikacja i analiza danych : teoria i zastosowania*, Jajuga K., Walesiak M. (red.), wyd. UE, Wrocław 2015.
- Tyszka Z., *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki społeczeństwa*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Żak, Warszawa 1995.
- Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, wyd. UAM, Poznań 2002.
- Tyszka Z., *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, wyd. UAM, Poznań 2001.
- Urbaniak A., *Wspólna troska. Wychowanie do miłości w domu i w szkole*, Oficyna Współczesna, Poznań 2001.
- Vyverman V., Vettenburg N., *Parent Participation at School, A Research Study On The Perspectives of Children*, [w:] *Childhood*, nr 16/2009.
- Warren M., Hong S., Rubin C.H., *Beyond the Bake Sale: A Community-Based Relational Approach to Parent Engagement in Schools*, [w:] *Teachers College Record*, nr 111(9)/2009.
- Whalley M., *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci?*, WSiP, Warszawa 2008.
- Wilk J., *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, wyd. KUL, Lublin 2002.
- Wlazło S., *Nieunikniona konieczność zmian*, [w:] *Gazeta Szkolna*, nr 3/2005.

- Włoch S., *W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, Andrzejak Z., Kacprzak L., Pająk K. (red.), Poznań— Warszawa 2005.
- Wolny B., *Edukacja dla zdrowia (o zdrowiu) ucznia*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, Kowalski M., Pawlak A., Farmuła-Jurczak A. (red.), IMPULS, Kraków 2010.
- Zahorska M., *Edukacja drogą do marginalizacji?*, [w:] *Sprostac' zmianom. Szkice o powinnościach współczesnej socjologii*, Slana K., Seręga Z. (red.), wyd. Nomos, Kraków 2009.
- Zaręba E., *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*. [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Palka S. (red.), wyd. UJ, Kraków 1998.
- Zastrow Ch. H., Kirst-Ashman K. K., *Understanding human behavior and the Social Environment*, Cengage Learning, Chicago 2012.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.
- Ziemska M., *Rodzina współczesna*, wyd. UW, Warszawa 2001.
- Żebrowski J.(red.), *Rodzina polska na przełomie wieków. Przeobrażenia, zagrożenia, patologie*, wyd. UG, Gdańsk 2001.
- Żmijńska H., *Nawiązanie współpracy z rodzicami*, [w:] *Współpraca z rodzicami w szkole* , Garstka T., Jaroszek K., Kielczewska A.K., Węgorska G., Wieczorek E., Żmijńska H., Żmijński J. (red.), wyd. Raabe, Warszawa 2012.
- Żmijński J., *Spotkania nauczycieli z rodzicami*, [w:] *Współpraca z rodzicami w szkole* , Garstka T., Jaroszek K., Kielczewska A.K., Węgorska G., Wieczorek E., Żmijńska H., Żmijński J. (red.), wyd. Raabe, Warszawa 2012.
- Żuchelkowska K., *Rodzina w oczach uczniów kończących edukację wczesnoszkolną*, [w:] *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka* , Rostowska T., Rostowski J., (red.), wyd. WSI, Łódź 2006.



## **Akty prawne**

Podstawa programowa kształcenia ogólnego, załącznik do Rozporządzenia MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2012 r. poz. 977.

Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 r., w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. Dz. U. 2009 nr 50 poz. 400.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. o nadzorze pedagogicznym zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. 2013, poz. 560.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. 2009 Nr 168, poz. 1324.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. 2012 poz. 131.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela. Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425.

## **Materialy źródłowe**

*Demand-Sensitive Schooling? Evidence and Issues*, OECD 2006.

*Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, pod kierownictwem J. Delorsa.

*General Scheme of an Education (Parent and Student Charter) Bill* 2016.

Goodall, J., Vorhaus J., *Review of best practice in parental engagement: Practitioners summary 2011*.

Hart R. A. *Children's participation. From tokenism to citizenship*, Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci UNICEF, Florencja 1992.

Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, *Polska 2050*, PAN, Warszawa 2011.

Komitet Redakcyjny GUS, *Rocznik demograficzny*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2014.

Lemmer E., *Schools reaching out: comprehensive parent involvement in South African primary schools*, odczyt wygłoszony na konferencji naukowej *Educational Research*, Lizbona 2012.

Pascal C., *Lecture at Pen Green Center*, Corby, UK 1996.

*Rola rodziców w systemach edukacyjnych Unii Europejskiej*, EURYDICE, Bruksela 1997.

Spelling M., *Foreword*, [w:] *Engaging Parents in Education: Lessons from Five Parental Information and Resource Centers*, U.S. Department of Education, Office of Innovation and Improvement, Waszyngton 2007.

*The system of Education in Poland*, EURYDICE FRSE, Warszawa 2012.

## **Netografia**

[www.eisd.net/Domain/308](http://www.eisd.net/Domain/308)

[www.pengreen.org](http://www.pengreen.org)

[www.sjp.pwn.pl](http://www.sjp.pwn.pl)

[www.statystyka.policja.pl](http://www.statystyka.policja.pl)

[www.tsbj.pl/joomla/sloownik-badan-jakosciowych](http://www.tsbj.pl/joomla/sloownik-badan-jakosciowych)

[www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/4\\_Filary\\_Raport\\_Delorsa.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf)

[www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/182507/DFE-RR156\\_-\\_Practitioner\\_Summary.pdf](http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182507/DFE-RR156_-_Practitioner_Summary.pdf)

[www.pedt.education.gouv.fr/](http://www.pedt.education.gouv.fr/)

[www.education.ie/en/Parents/Information/Parent-and-Student-Charter/](http://www.education.ie/en/Parents/Information/Parent-and-Student-Charter/)

[www.education.gouv.fr/cid50506/les-parents-a-l-ecole.html](http://www.education.gouv.fr/cid50506/les-parents-a-l-ecole.html)

[www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/340372/how-to-involve-hard-to-reach-parents-summary.pdf](http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/340372/how-to-involve-hard-to-reach-parents-summary.pdf)

[www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/586242/SEED\\_\\_Good\\_Practice\\_in\\_Early\\_Education\\_-\\_RR553.pdf](http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/586242/SEED__Good_Practice_in_Early_Education_-_RR553.pdf)

[www.newzealandnow.govt.nz/living-in-nz/education/role-of-parents](http://www.newzealandnow.govt.nz/living-in-nz/education/role-of-parents)

[www.nzsta.org.nz/about](http://www.nzsta.org.nz/about)

[www.nzpta.org.nz/give-five-home/about-give-me-five/](http://www.nzpta.org.nz/give-five-home/about-give-me-five/)

[www.education.gov.au/what-government-doing-improve-parent-engagement](http://www.education.gov.au/what-government-doing-improve-parent-engagement)  
[www.pta.org.uk/About-PTA-UK](http://www.pta.org.uk/About-PTA-UK)  
[www.edu.gov.on.ca/eng/parents/reaching.html](http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/reaching.html)  
[www.ed.gov/family-and-community-engagement?src=rn](http://www.ed.gov/family-and-community-engagement?src=rn)  
[www.ed.gov/admins/comm/parents/parentinvolve/engagingparents.pdf](http://www.ed.gov/admins/comm/parents/parentinvolve/engagingparents.pdf)  
[www.cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html](http://www.cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html)  
[www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002311.htm](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002311.htm)  
[www.cranfordprimary.com/parent-support-advisor/](http://www.cranfordprimary.com/parent-support-advisor/)  
[www.men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/1c.pdf](http://www.men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/1c.pdf)  
[www.men.gov.pl/wp-content/uploads/2013/08/rada\\_rodzicow\\_05.pdf](http://www.men.gov.pl/wp-content/uploads/2013/08/rada_rodzicow_05.pdf)

## Indeks wykresów

WYKRES 1 WIEK BADANYCH.....	127
WYKRES 2 WYKSZTAŁCENIE BADANYCH. ....	128
WYKRES 3 WYMIAR PRACY BADANYCH. ....	128
WYKRES 4 BRANŻA ZAWODOWA BADANYCH. ....	129
WYKRES 5 DZIETNOŚĆ BADANYCH RODZIN.....	129
WYKRES 6 ŚREDNIE WYNIKI STENOWE DLA KWESTIONARIUSZA KOMUNIKACJI MAŁŻEŃSKIEJ W POSZCZEGÓLNYCH BADANYCH PLACÓWKACH – SAMOOCENA BADANYCH.....	134
WYKRES 7 ŚREDNIE WYNIKI STENOWE DLA KWESTIONARIUSZA KOMUNIKACJI MAŁŻEŃSKIEJ W POSZCZEGÓLNYCH BADANYCH PLACÓWKACH – SAMOOCENA BADANYCH - OCENA WSPÓŁMAŁŻONKA. ....	134
WYKRES 8 WYNIKI KWESTIONARIUSZA KOMUNIKACJI MAŁŻEŃSKIEJ PREZENTUJĄCE CECHY CHARAKTERYSTYCZNE DLA POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH WŚRÓD BADANYCH RODZIN. ....	135
WYKRES 9 ŚREDNIA LICZBA PUNKTÓW PRYZNANYCH KAŻDEMU ZE STYLÓW WYCHOWAWCZYCH PRZEZ BADANYCH RODZICÓW UCZNIÓW RÓŻNYCH SZKÓŁ. MAKSYMALNA WARTOŚĆ PUNKTOWA DLA KAŻDEGO STYLU WYNOŚI 30 PKT. ....	136
WYKRES 10 PROCENTOWY ROZKŁAD STYLÓW WYCHOWAWCZYCH CHARAKTERYSTYCZNYCH DLA POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW TWORZONYCH PRZEZ BADANYCH ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH Z UWZGLĘDNIENIEM RODZAJU PLACÓWKI, DO KTÓREJ UCZĘSZCZA DZIECKO RESPONDENTÓW. ....	137
WYKRES 11 ŚREDNIE WYNIKI PUNKTOWE ZDOBYTE PRZEZ BADANYCH RODZICÓW W TEŚCIE "PROFIL RODZINY" Z. GASIA Z UWZGLĘDNIENIEM POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW SZKÓŁ. ....	138
WYKRES 12 PROCENTOWY ROZKŁAD PROFILI RODZINY WG TESTU Z. GASIA CHARAKTERYSTYCZNYCH DLA POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW TWORZONYCH PRZEZ BADANYCH ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH Z UWZGLĘDNIENIEM RODZAJU PLACÓWKI, DO KTÓREJ UCZĘSZCZA DZIECKO RESPONDENTÓW. ....	139
WYKRES 13 ILOŚĆ CZASU W CIĄGU DNIA POŚWIĘCONEGO PRZEZ BADANYCH RODZICÓW WYŁĄCZNIE DZIECKU. ....	141
WYKRES 14 PROCENTOWY UDZIAŁ POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH TWORZONYCH PRZEZ BADANE RODZINY W OBSZARZE ILOŚCI CZASU POŚWIĘCANEGO WYŁĄCZNIE DZIECKU. ....	142
WYKRES 15 RÓŻNORODNOŚĆ FORM SPĘDZANIA CZASU Z DZIECKIEM PRZEZ BADANYCH RODZICÓW. ....	143
WYKRES 16 SPOSOBY SPĘDZANIA CZASU Z DZIEĆMI PRZEZ BADANYCH RODZICÓW.....	144
WYKRES 17 WYSTĘPOWANIE OBOWIĄZKÓW DOMOWYCH DZIECI W BADANYCH RODZINACH. ....	146
WYKRES 18 ILOŚĆ OBOWIĄZKÓW DOMOWYCH DZIECI. ....	147
WYKRES 19 CZĘSTOTLIWOŚĆ WYKONYWANYCH PRZEZ DZIECKO OBOWIĄZKÓW DOMOWYCH. ....	148
WYKRES 20 OSOBY USTALAJĄCE OBOWIĄZKI DOMOWE DZIECKA W BADANYCH RODZINACH.....	149
WYKRES 21 SPOSOBY ROZLICZANIA DZIECI Z WYPEŁNIANIA OBOWIĄZKÓW DOMOWYCH W BADANYCH GRUPACH RODZIN. ....	150
WYKRES 22 OSOBY PODEJMUJĄCE DECYZJĘ O WYBORZE SZKOŁY DLA DZIECKA W BADANYCH RODZINACH.....	162
WYKRES 23 PODEJMOWANIE DECYZJI DOTYCZĄCEJ WYBORU SZKOŁY DLA DZIECKA CHARAKTERYSTYCZNE DLA POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW UDZIAŁU RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI. ....	163

WYKRES 24 CZĘSTOTLIWOŚĆ ROZMÓW BADANYCH RODZICÓW Z NAUCZYCIELAMI NA TEMAT OSIĄGNIĘĆ DZIECI W NAUCE.....	164
WYKRES 25 CZĘSTOTLIWOŚĆ ROZMÓW BADANYCH RODZICÓW Z NAUCZYCIELAMI DZIECKA NA TEMAT JEGO ZACHOWANIA.....	165
WYKRES 26 CZĘSTOTLIWOŚĆ ROZMÓW BADANYCH RODZICÓW Z NAUCZYCIELAMI DZIECKA NA TEMAT JEGO OSIĄGNIĘĆ W NAUCE CHARAKTERYSTYCZNA DLA POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW UDZIAŁU RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI.....	166
WYKRES 27 CZĘSTOTLIWOŚĆ ROZMÓW BADANYCH RODZICÓW Z NAUCZYCIELAMI DZIECKA NA TEMAT JEGO ZACHOWANIA CHARAKTERYSTYCZNA DLA POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW UDZIAŁU RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI.....	166
WYKRES 28 CHARAKTER KONTAKTÓW BADANYCH RODZICÓW Z WYCHOWAWCAMI DZIECI.....	168
WYKRES 29 CHARAKTER KONTAKTÓW BADANYCH RODZICÓW Z WYCHOWAWCAMI DZIECI CHARAKTERYSTYCZNA DLA POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW UDZIAŁU RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI.....	169
WYKRES 30 CZĘSTOTLIWOŚĆ ZAPOZNAWANIA SIĘ BADANYCH RODZICÓW Z WPISAMI ZAMIESZCZONYMI W DZIENNICZKU UCZNIĄ LUB DZIENNIKU ELEKTRONICZNYM.....	170
WYKRES 31 CZĘSTOTLIWOŚĆ ZAPOZNAWANIA SIĘ BADANYCH RODZICÓW Z WPISAMI W DZIENNICZKU UCZNIĄ/DZIENNIKU ELEKTRONICZNYM CHARAKTERYSTYCZNA DLA POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW UDZIAŁU RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI.....	171
WYKRES 32 CZĘSTOTLIWOŚĆ UDZIAŁU BADANYCH RODZICÓW W ORGANIZOWANIU UROCZYŚCISZC SZKOLNYCH I KLASOWYCH.....	172
WYKRES 33 CZĘSTOTLIWOŚĆ UDZIAŁU BADANYCH RODZICÓW W ORGANIZACJI IMPREZ SZKOLNYCH I KLASOWYCH CHARAKTERYSTYCZNA DLA POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW UDZIAŁU RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI.....	173
WYKRES 34 CZĘSTOTLIWOŚĆ UDZIAŁU BADANYCH RODZICÓW W SPOTKANIACH DOTYCZĄCYCH KIERUNKU PRACY SZKOŁY.....	173
WYKRES 35 CZĘSTOTLIWOŚĆ UDZIAŁU BADANYCH RODZICÓW W SPOTKANIACH DOTYCZĄCYCH KIERUNKU PRACY SZKOŁY CHARAKTERYSTYCZNA DLA POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW UDZIAŁU RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI.....	174
WYKRES 36 CZĘSTOTLIWOŚĆ Z JAKĄ BADANI RODZICE UDZIELAJĄ DZIECIOM POMOCY W ZADANIACH DOMOWYCH.....	176
WYKRES 37 CZĘSTOTLIWOŚĆ POMOCY UDZIELANEJ DZIECIOM PRZEZ BADANYCH RODZICÓW W ZADANIACH DOMOWYCH CHARAKTERYSTYCZNA DLA POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW UDZIAŁU RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI.....	177
WYKRES 38 CHARAKTER POMOCY UDZIELANEJ DZIECIOM W ODRABIANIU ZADAŃ DOMOWYCH PRZEZ BADANYCH RODZICÓW.....	178
WYKRES 39 SPOSÓB UDZIELANIA POMOCY DZIECIOM PRZEZ BADANYCH RODZICÓW W ZADANIACH DOMOWYCH CHARAKTERYSTYCZNY DLA POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW UDZIAŁU RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI.....	179
WYKRES 40 CZĘSTOTLIWOŚĆ ROZMÓW BADANYCH RODZICÓW Z DZIECKIEM NA TEMAT NAUKI.....	180
WYKRES 41 CZĘSTOTLIWOŚĆ ROZMÓW BADANYCH RODZICÓW Z DZIECKIEM NA TEMAT JEGO ZACHOWANIA.....	180
WYKRES 42 CZĘSTOTLIWOŚĆ ROZMÓW BADANYCH RODZICÓW Z DZIECKIEM NA TEMAT JEGO OSIĄGNIĘĆ W NAUCE CHARAKTERYSTYCZNA DLA POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW UDZIAŁU RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI.....	181
WYKRES 43 CZĘSTOTLIWOŚĆ ROZMÓW BADANYCH RODZICÓW Z DZIECKIEM NA TEMAT JEGO ZACHOWANIA CHARAKTERYSTYCZNA DLA POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW UDZIAŁU RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI.....	181
WYKRES 44 STOSOWANIE SIĘ DO WSKAZÓWEK NAUCZYCIELI.....	182

WYKRES 45 STOSOWANIE SIĘ BADANYCH RODZICÓW DO WSKAZÓWEK NAUCZYCIELI CHARAKTERYSTYCZNE DLA POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW UDZIAŁU RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI .....	183
WYKRES 46 CZĘSTOTLIWOŚĆ WYSTĘPOWANIA CHARAKTERYSTYCZNYCH CECH SPOSOBÓW MOTYWOWANIA DZIECI DO PRACY STOSOWANYCH PRZEZ BADANYCH RODZICÓW. ....	184
WYKRES 47 CZĘSTOTLIWOŚĆ WYSTĘPOWANIA CHARAKTERYSTYCZNYCH CECH SPOSOBÓW MOTYWOWANIA DZIECI DO PRACY STOSOWANYCH PRZEZ BADANYCH RODZICÓW W ODNIESIENIU DO WYRÓŻNIONYCH TYPÓW ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH.....	185
WYKRES 48 UCZESTNICTWO DZIECI BADANYCH W EDUKACJI RÓWNOLEGLEJ. ....	187
WYKRES 49 CZAS POŚWIĘCANY PRZEZ BADANYCH RODZICÓW NA DOWOŻENIE DZIECKA NA ZAJĘCIA DODATKOWE..	188
WYKRES 50 CZAS POŚWIĘCANY PRZEZ BADANYCH RODZICÓW NA DOWOŻENIE DZIECKA NA ZAJĘCIA DODATKOWE..	188
WYKRES 51 CZAS POŚWIĘCONY NA DOWOŻENIE DZIECKA NA KONKURSY, EGZAMINY, MECZE ITP.....	189
WYKRES 52 CZAS POŚWIĘCONY NA DOWOŻENIE DZIECKA NA KONKURSY, EGZAMINY, MECZE ITP. W PRZEŁOŻENIU NA TYPY UCZESTNICTWA RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI. ....	190
WYKRES 53 CZAS POŚWIĘCANY PRZEZ BADANYCH RODZICÓW NA TOWARZYSZENIE DZIECKU W ZADANIACH ZWIĄZANYCH Z DODATKOWYMI ZAJĘCIAMI POZALEKCYJNYMI.....	191
WYKRES 54 CZĘSTOTLIWOŚĆ ROZMAWIANIA BADANYCH RODZICÓW Z DZIECKIEM NA TEMAT JEGO ZAINTERESOWAŃ I POSTĘPÓW W ZAKRESIE ZAJĘĆ DODATKOWYCH. ....	192
WYKRES 55 CZĘSTOTLIWOŚĆ ROZMAWIANIA BADANYCH RODZICÓW Z DZIECKIEM NA TEMAT JEGO ZAINTERESOWAŃ I POSTĘPÓW W ZAKRESIE ZAJĘĆ DODATKOWYCH W PRZEŁOŻENIU NA TYPY UCZESTNICTWA RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI. ....	192
WYKRES 56 KOSZTY ZAJĘĆ DODATKOWYCH DZIECI PONOSZONE PRZEZ BADANE RODZINY. ....	193
WYKRES 57 KOSZTY ZAJĘĆ DODATKOWYCH DZIECI PONOSZONE PRZEZ BADANE RODZINY W PRZEŁOŻENIU NA TYPY UCZESTNICTWA RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI. ....	194
WYKRES 58 ILOŚĆ POSZCZEGÓLNYCH WYNIKÓW PUNKTOWYCH UZYSKANYCH PRZEZ BADANYCH RODZICÓW W WYRÓŻNIONYCH TYPACH SZKÓŁ W BADANIU SKALĄ ŁIKERTA: <i>MIEJSCE PRZYZNAWANE SZKOLE I RODZINIE W EDUKACJI DZIECKA.</i> ....	196
WYKRES 59 PROFIL ZAANGAŻOWANIA BADANYCH RODZICÓW W RÓŻNE OBSZARY PROCESU EDUKACYJNEGO DZIECI W PRZEŁOŻENIU NA TYPY UCZESTNICTWA RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI.....	198
WYKRES 60 PROFIL ZAANGAŻOWANIA W RÓŻNE OBSZARY EDUKACJI PREZENTUJĄCA SUMĘ WYNIKÓW UZYSKANYCH PRZEZ WSZYSTKICH BADANYCH RODZICÓW UCZNIÓW SZKOŁY PUBLICZNEJ*.....	199
WYKRES 61 PROFIL ZAANGAŻOWANIA W RÓŻNE OBSZARY EDUKACJI PREZENTUJĄCA SUMĘ WYNIKÓW UZYSKANYCH PRZEZ WSZYSTKICH BADANYCH RODZICÓW UCZNIÓW SZKOŁY KATOLICKIEJ*.....	200
WYKRES 62 PROFIL ZAANGAŻOWANIA W RÓŻNE OBSZARY EDUKACJI PREZENTUJĄCA SUMĘ WYNIKÓW UZYSKANYCH PRZEZ WSZYSTKICH BADANYCH RODZICÓW UCZNIÓW SZKOŁY RODZINNEJ*.....	201
WYKRES 63 PŁEĆ BADANYCH A PREZENTOWANE PRZEZ NICH TYPY UDZIAŁU W EDUKACJI DZIECI.....	221
WYKRES 64 WIEK BADANYCH A PREZENTOWANE PRZEZ NICH TYPY UDZIAŁU W EDUKACJI DZIECI.....	222
WYKRES 65 WYKSZTAŁCENIE BADANYCH A PREZENTOWANE PRZEZ NICH TYPY UDZIAŁU W EDUKACJI DZIECI. ....	223
WYKRES 66 WYMIAR CZASOWY PRACY ZAWODOWEJ BADANYCH A PREZENTOWANE PRZEZ NICH TYPY UDZIAŁU W EDUKACJI DZIECI.....	223
WYKRES 67 BRANŻA ZAWODOWA BADANYCH A PREZENTOWANE PRZEZ NICH TYPY UDZIAŁU W EDUKACJI DZIECI... ..	224

WYKRES 68 LICZBA DZIECI W RODZINACH BADANYCH A PREZENTOWANE PRZEZ NICH TYPY UDZIAŁU W EDUKACJI DZIECI. ....	225
WYKRES 69 WIEK BADANYCH A TWORZONE PRZEZ NICH TYPY ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH. ....	226
WYKRES 70 WYKSZTAŁCENIE BADANYCH A TWORZONE PRZEZ NICH TYPY ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH.....	227
WYKRES 71 WYMIAR CZASOWY PRACY ZAWODOWEJ BADANYCH A TWORZONE PRZEZ NICH TYPY ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH. ....	228
WYKRES 72 BRANŻA ZAWODOWA BADANYCH A TWORZONE PRZEZ NICH TYPY ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH.....	228
WYKRES 73 LICZBA DZIECI W RODZINACH BADANYCH A TWORZONE PRZEZ NICH TYPY ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH. ....	229

## Wykaz tabel

TABELA 1 TYPY RODZIN ZE WZGLĘDU NA UCZESTNICTWO W PROCESIE EDUKACYJNYM DZIECI. ŹRÓDŁO: OPRACOWANIE WŁASNE. ....	108
TABELA 2 TYPY RODZIN ZE WZGLĘDU NA JAKOŚĆ TWORZONEGO ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO. ŹRÓDŁO: OPRACOWANIE WŁASNE. ....	110
TABELA 3 ZMIENNE, WSKAŹNIKI, TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAWCZE DLA ETAPU I. ....	116
TABELA 4 ZMIENNE, WSKAŹNIKI, TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAWCZE DLA ETAPU II. ....	117
TABELA 5 ROZKŁAD ZMIENNYCH UBOCZNYCH WŚRÓD WSZYSTKICH BADANYCH ORAZ W POSZCZEGÓLNYCH GRUPACH BADAWCZYCH. ....	131
TABELA 6 TWORZENIE SYTUACJI SPRZYJAJĄCYCH UCZENIU SIĘ DZIECI PRZEZ BADANYCH RODZICÓW W RÓŻNYCH RODZAJACH SZKÓŁ. ....	152
TABELA 7 AKTYWNOŚCI KULTURALNE PRAKTYKOWANE PRZEZ BADANE RODZINY CODZIENNIE LUB CO NAJMNIJ RAZ W TYGODNIU. ....	155
TABELA 8 AKTYWNOŚCI KULTURALNE PRAKTYKOWANE PRZEZ BADANE RODZINY CO NAJMNIJ RAZ W MIESIĄCU LUB CO NAJMNIJ RAZ W ROKU. ....	156
TABELA 9 AKTYWNOŚCI KULTURALNE PRAKTYKOWANE PRZEZ BADANE RODZINY PRZY NADARZAJĄCEJ SIĘ OKAZJI LUB NIGDY. ....	157
TABELA 10 WZORY UDZIAŁU RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI A TYP SZKOŁY, DO KTÓREJ UCZĘSZCZA DZIECKO. ....	214
TABELA 11 WZORY UDZIAŁU RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI W SZKOLE RODZINNEJ NA TLE POZOSTAŁYCH GRUP BADANYCH. ....	215
TABELA 12 TYPY TWORZONYCH ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH A RODZAJ SZKOŁY, DO KTÓREJ UCZĘSZCZA DZIECKO. ....	216
TABELA 13 TYPY TWORZONYCH ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH W SZKOLE RODZINNEJ I POZOSTAŁYMI PLACÓWKAMI. ....	217
TABELA 14 TYP UDZIAŁU BADANYCH RODZICÓW W EDUKACJI ICH DZIECI A RODZAJ TWORZONEGO PRZEZ NICH ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO. ....	218
TABELA 15 GRUPY FENOMENÓW CHARAKTERYSTYCZNYCH DLA POSZCZEGÓLNYCH BADANYCH RODZIN Z UWZGLĘDNIENIEM WYRÓŻNIONYCH TYPÓW UCZESTNICTWA RODZICÓW W PROCESIE EDUKACYJNYM DZIECI. ....	273
TABELA 16 PRZEŁOŻENIE ODPOWIEDZI BADANYCH NA TYPY ICH UCZESTNICTWA W EDUKACJI DZIECI. ....	377



TABELA 17 PRZEŁOŻENIE ODPOWIEDZI BADANYCH NA TYP TWORZONEGO PRZEZ NICH ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO. ....	378
TABELA 18 TYP UDZIAŁU W EDUKACJI A PŁEĆ BADANYCH. ....	379
TABELA 19 TYP UDZIAŁU W EDUKACJI A WIEK BADANYCH. ....	379
TABELA 20 TYP UDZIAŁU W EDUKACJI A LICZBA DZIECI W RODZINIE BADANYCH. ....	379
TABELA 21 TYP UDZIAŁU W EDUKACJI A WYKSZTAŁCENIE BADANYCH. ....	380
TABELA 22 TYP UDZIAŁU W EDUKACJI A WYMIAR PRACY BADANYCH. ....	380
TABELA 23 TYP UDZIAŁU W EDUKACJI A BRANŻA ZAWODOWA BADANYCH. ....	380
TABELA 24 TYP TWORZONEGO ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO A WIEK BADANYCH. ....	381
TABELA 25 TYP TWORZONEGO ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO A WYMIAR PRACY BADANYCH. ....	381
TABELA 26 TYP TWORZONEGO ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO A BRANŻA ZAWODOWA BADANYCH. ....	381
TABELA 27 TYP TWORZONEGO ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO A LICZBA DZIECI W RODZINIE BADANYCH. ....	382
TABELA 28 WYNIKI KWESTIONARIUSZA KOMUNIKACJI MAŁŻEŃSKIEJ WŚRÓD BADANYCH W POSZCZEGÓLNYCH TYPACH SZKÓŁ. ....	382
TABELA 29 WYNIKI TESTU "PROFIL RODZINY" W POSZCZEGÓLNYCH TYPACH SZKÓŁ. ....	382

## Wykaz schematów

SCHEMAT 1 RÓŻNE DEFINICJE RODZINY. ŹRÓDŁO: OPRACOWANIE WŁASNE.....	19
SCHEMAT 2 KLASYFIKACJA FUNKCJI WSPÓŁCZESNEJ RODZINY. ŹRÓDŁO: OPRACOWANIE WŁASNE. ....	23
SCHEMAT 3 ZMIENNE W POSZCZEGÓLNYCH ETAPACH BADAŃ. ŹRÓDŁO: OPRACOWANIE WŁASNE. ....	104
SCHEMAT 4 METODY BADAWCZE ZASTOSOWANE W CZĘŚCI JAKOŚCIOWEJ BADAŃ. ....	122
SCHEMAT 5 UCZESTNICTWO RODZICÓW W PROCESIE EDUKACYJNYM DZIECI A TWORZONE PRZEZ NICH ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE .....	219
SCHEMAT 6 FENOMENY DOSTRZEŻONE W RODZINIE TOMKA. ....	235
SCHEMAT 7 FENOMENY DOSTRZEŻONE W RODZINIE AGNIESZKI. ....	239
SCHEMAT 8 FENOMENY DOSTRZEŻONE W RODZINIE JAGODY. ....	243
SCHEMAT 9 FENOMENY DOSTRZEŻONE W RODZINIE NATALII. ....	246
SCHEMAT 10 FENOMENY DOSTRZEŻONE W RODZINIE BARTKA. ....	249
SCHEMAT 11 FENOMENY DOSTRZEŻONE W RODZINIE OLKA. ....	251
SCHEMAT 12 FENOMENY DOSTRZEŻONE W RODZINIE MARCINA. ....	254
SCHEMAT 13 FENOMENY DOSTRZEŻONE W RODZINIE GABRYSI. ....	259
SCHEMAT 14 FENOMENY DOSTRZEŻONE W RODZINIE KRZYSIA. ....	263
SCHEMAT 15 FENOMENY DOSTRZEŻONE W RODZINIE PAULINY. ....	267
SCHEMAT 16 FENOMENY DOSTRZEŻONE W RODZINIE DAWIDA. ....	271

# Aneksy

## ANEKS 1

### KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA RODZICÓW

Szanowni Państwo!

W związku z prowadzonymi badaniami dotyczącymi udziału rodziny w edukacji dzieci zwracam się z uprzejmą prośbą o wypełnienie poniższej ankiety.

Pragnę zaznaczyć, iż ankieta ta jest anonimowa, a otrzymane dzięki niej informacje mogą być pomocne w poszukiwaniu najbardziej sprzyjających dziecku i jego rodzinie form wspólnych działań szkoły i rodziny. Dlatego też proszę o rzetelne i szczerze udzielanie odpowiedzi na poszczególne pytania. W każdym pytaniu, jeśli nie zaznaczono inaczej, proszę podkreślić wybraną odpowiedź.

Serdecznie dziękuję za przychylne ustosunkowanie się do niniejszych badań oraz poświęcony czas.

Prowadząca badania

mgr Katarzyna Joniec  
Wydział Pedagogiki i Psychologii  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Pytania:

1. Do jakiej szkoły uczęszcza Pani/Pana dziecko:
  - a) Szkoła publiczna
  - b) Szkoła niepubliczna
  
2. W jakim wieku jest dziecko? ..... lat. Płeć dziecka: .....
  
3. Proszę wymienić osoby, które aktualnie tworzą najbliższą rodzinę dziecka? ( z kim mieszka i spotyka się dziecko)?  
.....  
.....  
.....
  
4. Kto zdecydował o wyborze tej właśnie szkoły dla dziecka:
  - a) Matka dziecka
  - b) Ojciec dziecka
  - c) Samo dziecko
  - d) Wspólnie oboje rodzice
  - e) Rodzice po konsultacji z dzieckiem
  - f) Inna osoba, kto? .....
  
5. Czy dziecko uczestniczy w dodatkowych pozalekcyjnych i pozaszkolnych zajęciach?
  - a) Nie
  - b) Tak  
Jeśli tak, to w jakich?
    - Zajęcia sportowe
    - Zajęcia muzyczne
    - Zajęcia taneczne
    - Zajęcia językowe
    - Inne, jakie? .....

6. Czy udział dziecka w w/w zajęciach wymaga od Pani/Pana nakładów finansowych?
- nie, są to zajęcia bezpłatne
  - tak, ale są to niewielkie kwoty
  - tak, jest to duży wydatek
  - tak, koszty te zaczynają być zbyt wysokie i muszą korzystać z pomocy finansowej innych lub w najbliższym czasie zrezygnować z udziału dziecka w tych zajęciach
7. Kto decyduje o wyborze dodatkowych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, w których uczestniczy dziecko?
- Matka dziecka
  - Ojciec dziecka
  - Samo dziecko
  - Wspólnie oboje rodzice
  - Rodzice po konsultacji z dzieckiem
  - Inna osoba, kto? .....
8. Jak często w Pani/Pana przypadku występują poniższe sytuacje i zdarzenia? Proszę zaznaczyć, wstawiając X w odpowiednich miejscach.

	Codziennie	1 w tygodniu	1 w miesiącu	1 w semestrze	Kiedy nadarzy się okazja lub konieczność	Nigdy
1 Indywidualna rozmowa z nauczycielami dziecka na temat jego zachowania						
2 Udział w spotkaniach dotyczących kierunku pracy szkoły, do której uczęszcza dziecko						
3 Organizowanie uroczystości klasowych i szkolnych						
4 Rozmowa z dzieckiem na temat jego osiągnięć w nauce						
5 Rozmowa z dzieckiem na temat jego zachowania						
6 Indywidualna rozmowa z nauczycielami dziecka na temat jego osiągnięć w nauce						
7 Pomoc dziecku w odrabianiu zadań domowych						
8 Poświęcanie czasu na dowożenie dziecka na dodatkowe zajęcia						
9 Poświęcanie czasu na obecność z dzieckiem podczas dodatkowych zajęć						
10 Poświęcanie czasu na dowożenie dziecka na dodatkowe spotkania, koncerty, egzaminy, zawody sportowe itp. wynikające z jego udziału w pozalekcyjnych i pozaszkolnych zajęciach						
11 Zapoznanie się z wpisami w dzienniku wirtualnym, dzienniczku ucznia lub agendzie dziecka itp.						
12 Poświęcanie czasu w domu na towarzyszenie dziecku podczas nauki, ćwiczeń wynikających z realizacji zadań dodatkowych dziecka (trening sportowy, gra na instrumentach, gra w szachy, nauka języka itp.)						
13 Rozmowa z dzieckiem na temat jego zainteresowań i postępów w zakresie zajęć dodatkowych						

9. Który opis najlepiej charakteryzuje Pani/Pana kontakty z nauczycielem/wychowawcą dziecka?
- a) są to krótkie spotkania, podczas których nauczyciel odpowiada na pytania stawiane przez rodzica dotyczące osiągnięć w nauce i zachowania dziecka
  - b) są to krótkie wymiany zdań, podczas których nauczyciel podaje zdawkowe i ogólne informacje na temat osiągnięć w nauce i zachowania dziecka
  - c) są to krótkie wymiany zdań, podczas których nauczyciel podaje zdawkowe i ogólne informacje na temat osiągnięć w nauce i zachowania dziecka, zaś rodzic przekazuje krótkie informacje na temat swoich spostrzeżeń o zachowaniu i osiągnięciach dziecka
  - d) są to dłuższe spotkania przyjmujące formę swobodnej rozmowy, podczas której nauczyciel podaje szczegółowe informacje na temat osiągnięć w nauce i zachowania dziecka
  - e) są to dłuższe spotkania przyjmujące formę swobodnej rozmowy, podczas której nauczyciel podaje szczegółowe informacje na temat osiągnięć w nauce i zachowania dziecka, zaś rodzic przekazuje krótkie informacje na temat swoich spostrzeżeń o zachowaniu w domu i osiągnięciach dziecka
  - f) są to dłuższe spotkania przyjmujące formę swobodnej rozmowy, podczas której nauczyciel podaje szczegółowe informacje na temat osiągnięć w nauce i zachowania dziecka, zaś rodzic przekazuje krótkie informacje na temat swoich spostrzeżeń o zachowaniu w domu i osiągnięciach dziecka; rozmowy te kończą się wspólnymi ustaleniami dotyczącymi dalszej pracy z dzieckiem
10. Który opis najlepiej charakteryzuje Pani/Pana zaangażowanie w odrabianie przez dziecko zadań domowych?
- a) nie interesuję się zadaniami domowymi dziecka, powinno od początku uczyć się samodzielności
  - b) nie pomagam dziecku w odrabianiu lekcji, sprawdzam jedynie, czy dziecko nie zapomniało o tym obowiązku
  - c) pomagam dziecku, jedynie w tych zadaniach, których mimo podejmowanych prób, nie potrafi rozwiązać samodzielnie
  - d) towarzyszę dziecku przy odrabianiu większości zadań, zawsze kiedy prosi o pomoc, podaję mu wskazówki pomocne w rozwiązaniu
  - e) śledzę każdy ruch dziecka podczas odrabiania lekcji, kiedy czegoś nie wie, podaję mu rozwiązanie
  - f) zależy mi na tym, bo dziecko zawsze miało dobrze rozwiązane zadania domowe, dlatego pilnuję, by robiło wszystko dobrze, a kiedy nie potrafi lub nie ma czasu, odrabiam lekcje za dziecko
11. Czy realizuje Pani/Pan z dzieckiem w domu zadania i stosuje wskazania do pracy w domu przekazane przez nauczyciela dziecka?
- a) Nie, nie otrzymuję takich wskazań i zadań
  - b) Nie, nie uważam tego za istotne
  - c) Tak, czasem stosuje się do takich wskazań
  - d) Tak, zawsze staram się brać te wskazania pod uwagę
12. Jakie ma Pani/Pan sposoby motywowania dziecka do pracy w szkole i w domu? (można zaznaczyć więcej niż 1 odpowiedź)
- i) stosuję zasadę nagradzania dziecka za każde osiągnięcie
  - j) stosuję kary, w tym również cielesnych
  - k) stosuję kary, ale unikam kar cielesnych
  - l) ustalam z dzieckiem konkretne zadania, za realizację których dziecko otrzymuje pozytywne wzmocnienie (pochwałę lub nagrodę)
  - m) ustalam z dzieckiem konkretny system odnotowywania jego osiągnięć w danych obszarach w określonym czasie, po upływie którego podsumowujemy postępy dziecka
  - n) zaznajamiam dziecko z nakazami i zakazami, do których powinno się stosować i konsekwentnie karzę i nagradzam wszystkie jego zachowania
  - o) nie rozmawiam z dzieckiem na temat jego zachowania, ale nagradzam jego dobre zachowania, a źle karzę
  - p) nie stosuję żadnych metod motywowania, gdyż dziecko samo powinno chcieć pracować

13. Czy dziecko posiada swoje domowe obowiązki?
- Tak
  - Nie
- Jeśli odpowiedź na pytanie 13 była negatywna (b), proszę przejść do pytania 17.
14. Ile obowiązków domowych posiada dziecko?
- 1
  - 2
  - kilka
  - wiele różnych
15. Jak często dziecko musi wykonywać swoje domowe obowiązki?
- Kilka razy dziennie
  - Raz dziennie
  - Co kilka dni
  - Raz w tygodniu
  - Rzadziej niż raz w tygodniu
16. W jakie sposób dziecko jest rozliczane z wykonywania swoich obowiązków domowych? Można zaznaczyć więcej niż 1 odpowiedź.
- W żaden sposób nie sprawdzam, czy dziecko wykonuje swoje obowiązki
  - Jeśli dziecko wykonuje swoje obowiązki domowe, otrzymuje za to małą nagrodę (pochwała, wspólne wyjście, zabawa, kieszonkowe itp.)
  - Jeśli dziecko wykonuje obowiązki domowe, otrzymuje za to dużą nagrodę (bardzo wartościowa rzecz, wyjazd wakacyjny itp.)
  - Jeśli dziecko nie wykonuje swoich obowiązków domowych otrzymuje niewielką karę (np. utrata możliwości zabawy, brak kieszonkowego itp.)
  - Jeśli dziecko nie wykonuje swoich obowiązków domowych, otrzymuje karę (np. kara cielesna, zakaz spotkań z rówieśnikami, „szlaban” itp.)
  - Zawsze weryfikuję stan wykonywania przez dziecko jego obowiązków wspólnie z dzieckiem i omawiamy go wspólnie
17. Kto ustala obowiązki domowe dziecka?
- Matka dziecka
  - Ojciec dziecka
  - Samo dziecko
  - Wspólnie oboje rodzice
  - Rodzice po konsultacji z dzieckiem
  - Inna osoba, kto? .....
18. W jaki sposób spędza Pani/Pan czas z dzieckiem? Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.
- Wspólne odrabianie zadań domowych
  - Wspólne posiłki
  - Wspólne spacer, aktywności sportowe
  - Wspólne wyjazdy, wycieczki
  - Wspólne oglądanie telewizji
  - Wspólna zabawa
  - Towarzystwo dziecku w jego samodzielnej zabawie
  - Wspólne rozwiązywanie łamigłówek itp.
  - Wspólne czytanie
  - Wspólne granie w gry
  - Wspólne gotowanie
  - Wspólne sprzątan, praca w ogrodzie itp.
  - Wspólna nauka

N. Inne, jakie?

.....  
.....

19. Proszę ocenić, ile minut dziennie poświęca Pani/Pan wyłącznie swojemu dziecku?
- a) mniej niż 10 minut dziennie
  - b) 10-30 minut dziennie
  - c) 30-60 minut dziennie
  - d) Więcej niż godzinę dziennie
  - e) Kilka godzin dziennie
  - f) 24 godziny na dobę
20. Czy rozmawia Pani/Pan z dzieckiem na temat dobrego i złego postępowania ludzi?
- a) Tak, często i regularnie
  - b) Tak, kiedy nadarzy się sposobność
  - c) Tak, ale bardzo rzadko
  - d) Nie, to jeszcze za wcześnie
21. Czy wyraża Pani/Pan przy dziecku swoje poglądy na temat zachowania ludzi?
- a) Tak
  - b) Nie
22. Czy rozmawia Pani/Pan z dzieckiem na tematy wyznawanej religii?
- a) Tak, często i regularnie
  - b) Tak, kiedy nadarzy się sposobność
  - c) Tak, ale bardzo rzadko
  - d) Nie, to jeszcze za wcześnie
23. Czy wyraża Pani/Pan przy dziecku swoje poglądy religijne (dotyczące praktyk religijnych, wiary w Boga itp.)?
- a) Tak
  - b) Nie
24. Czy rozmawia Pani/Pan z dzieckiem na tematy polityczne?
- a) Tak, często i regularnie
  - b) Tak, kiedy nadarzy się sposobność
  - c) Tak, ale bardzo rzadko
  - d) Nie, to jeszcze za wcześnie
25. Czy wyraża Pani/Pan przy dziecku swoje poglądy polityczne?
- a) Tak
  - b) Nie
26. Czy rozmawia Pani/Pan z dzieckiem na tematy filozoficzne/ światopoglądowe?
- a) Tak, często i regularnie
  - b) Tak, kiedy nadarzy się sposobność
  - c) Tak, ale bardzo rzadko
  - d) Nie, to jeszcze za wcześnie
27. Czy wyraża Pani/Pan przy dziecku swoje poglądy filozoficzne/światopoglądowe?
- a) Tak
  - b) Nie
28. Jak często w Pani/Pana rodzinie zdarzają się poniższe sytuacje i wydarzenia? Proszę zaznaczyć, wstawiając X w odpowiednich miejscach.

	codzien nie	Co najmniej raz w tygodniu	Co najmniej raz w miesiącu	Co najmniej raz w roku	Kiedy nadarzy się okazja	Nigdy
Wspólna lektura prasy						
Wspólna lektura książek						
Wspólne oglądanie programów telewizyjnych						
Wspólne słuchanie radia						
Wspólne wyjścia do teatru						
Wspólne wyjścia na koncerty muzyki popularnej						
Wspólne wyjścia na koncerty muzyki poważnej						
Wspólne wyjścia do kina						
Wspólny udział w festynach						
Wspólny udział w spotkaniach kulturalnych (kluby poetyckie, kluby muzyczne, itp.)						

**Metryczka:**

1. Płeć:
  - a) Kobieta
  - b) Mężczyzna
2. Stan cywilny:
  - a) Panna/ kawaler
  - b) Zamężna / Żonaty
  - c) Wdowa/Wdowiec
  - d) Rozwiedziona/Rozwiedziony
3. Wiek:
  - a) Poniżej 25 lat
  - b) 25-35 lat
  - c) 35-50 lat
  - d) Powyżej 50 lat
4. Wykształcenie:
  - a) Podstawowe
  - b) Zawodowe
  - c) Średnie niepełne
  - d) Średnie
  - e) Wyższe
5. Praca zawodowa:
  - a) W wymiarze większym niż pełny etat
  - b) W wymiarze pełnego etatu
  - c) W wymiarze etatu niepełnego
  - d) Wolny zawód
  - e) Praca dorywcza
  - f) Nie pracuję

Branża (proszę podkreślić) : edukacja, finanse i bankowość, handel i sprzedaż, inżynieria i budownictwo, medycyna i farmacja, obsługa pojazdów i maszyn, prawo i administracja, służba publiczna, telekomunikacja i IT, turystyka i rekreacja, inne.  
Liczba dzieci w rodzinie: .....

**Dziękuję za poświęcony czas!**



ANEKS 2

ARKUSZ ANALIZY TREŚCIOWEJ DOKUMENTÓW

Typ i nazwa szkoły:.....

<b>Rodzaj dokumentu</b>	<b>Odniesienie do udziału rodziców w procesie edukacyjnym</b>	<b>Rodzaj odniesienia</b>	<b>Główny zakres treści dotyczących współpracy z rodziną</b>
Statut szkoły	tak/nie		
Inne 1	tak/nie		
Inne 2	tak/nie		
Inne 3	tak/nie		

### ANEKS 3

#### Skala z wymuszonym wyborem *Profil zaangażowania rodziców w różne obszary edukacji dzieci*(autorska)

Proszę używając cyfr od 1 do 4 uporządkować poniższe stwierdzenia w kolejności od tego, które najbardziej odpowiada Pani/Pana sytuacji (1) do tego, które odpowiada najmniej (4).

1.
  - a) Szanuję godność swojego dziecka.
  - b) Zapewniam mojemu dziecku możliwość korzystania z dodatkowych zajęć rozwijających jego umiejętności i zainteresowania.
  - c) Moje dziecko zna wymagania, jakie mam wobec jego zachowania.
  - d) Zawsze biorę udział w zebraniach/spotkaniach dotyczących nauki mojego dziecka.
  
2.
  - a) Staram się doceniać moje dziecko.
  - b) Na bieżąco sprawdzam postępy w nauce mojego dziecka.
  - c) Rozmawiam z dzieckiem na temat jego zachowania.
  - d) Dbam o to, by w życiu mojego dziecka był czas zarówno na naukę, rozwijanie pasji, jak i odpoczynek
  
3.
  - a) Spędzam czas na rozmowie z dzieckiem.
  - b) Okazuję radość z każdego osiągnięcia w nauce mojego dziecka.
  - c) Chcę dobrze przygotować dziecko do dorosłego życia.
  - d) Znam przyjaciół mojego dziecka.
  
4.
  - a) Nie ośmieszam mojego dziecka wobec innych osób.
  - b) Przypominam dziecku o jego obowiązkach szkolnych.
  - c) Staram się wychowywać dziecko, dając mu przykład własnym zachowaniem.
  - d) Dbam o to, by dziecko miało możliwość poznawania wartościowych ludzi.
  
5.
  - a) Problemy dziecka są dla mnie ważne
  - b) Interesuję się tym, co moje dziecko robi w szkole.
  - c) Organizuję sytuacje, w czasie których spędzam czas wspólnie z dzieckiem i jego przyjaciółmi.
  - d) W przypadku wątpliwości dotyczących dziecka konsultuję się ze specjalistami.
  
6.
  - a) Słucham tego, co chce powiedzieć mi dziecko.
  - b) Pomagam dziecku we wszystkich zadaniach domowych, z którymi nie potrafi poradzić sobie samo.
  - c) Moje dziecko ma swoje obowiązki, dostosowane do jego aktualnych możliwości.
  - d) Staram się zapewnić dziecku wszystko, czego potrzebuje, by prawidłowo się rozwijać.
  
7.
  - a) Dobro dziecka jest ważną wartością w naszej rodzinie.
  - b) Chcę, by moje dziecko osiągnęło sukces w dziedzinie, w której najlepiej się odnajduje.
  - c) Zwracam uwagę na zmiany zachodzące w zachowaniu mojego dziecka.
  - d) Jestem członkiem trójki klasowej.
  
- 8.

- a) Zasady i obowiązki mojego dziecka są tematem naszych rozmów, w czasie których wspólnie je ustalamy i oceniamy stopień ich realizacji.
- b) Staram się wybierać najlepsze miejsce nauki dla mojego dziecka.
- c) Daję dziecku prawo dokonywania wyborów w życiu codziennym.
- d) Staram się planować swoje działania wychowawcze wobec dziecka, stawiając sobie krótko i długo terminowe cele.

9.

- a) Okazuję mojemu dziecku, że szanuję jego zainteresowania i że są one dla mnie ważne.
- b) Dbam o to, by moje dziecko zawsze było przygotowane do szkoły.
- c) Zapewniam mojemu dziecku możliwość funkcjonowania w różnych miejscach wśród różnych ludzi.
- d) Chętnie podejmuję się zadań dla rodziców proponowanych przez nauczyciela mojego dziecka.

10.

- a) Zawsze wraz z dzieckiem biorę udział w uroczystościach dla rodzin organizowanych przez szkołę.
- b) Częściej niż stosować zakazy/nakazy staram się pomagać dziecku w samodzielnym ocenianiu co jest dobre.
- c) Chętnie angażuję się we wspólną naukę z dzieckiem.
- d) W naszej rodzinie ważne decyzje podejmujemy wspólnie z dziećmi.

#### **Skala z wymuszonym wyborem, klucz**

Przyporządkowanie poszczególnych stwierdzeń do obszarów zaangażowania rodziców w proces edukacyjny dzieci, wskaźniki preferencji i różnicowania dla poszczególnych stwierdzeń:

	Kategoria czynników	Wskaźnik preferencji	Wskaźnik różnicowania
1.			
a) Szanuję godność swojego dziecka.	A	3,26	0,93
b) Zapewniam mojemu dziecku możliwość korzystania z dodatkowych zajęć rozwijających jego umiejętności i zainteresowania.	B	3,26	0,94
c) Moje dziecko zna wymagania, jakie mam wobec jego zachowania.	C	3,26	0,93
d) Zawsze biorę udział w zebraniach/spotkaniach dotyczących nauki mojego dziecka.	D	3,33	0,92
2.			
a) Staram się doceniać moje dziecko.	A	3,13	0,84
b) Na bieżąco sprawdzam postępy w nauce mojego dziecka.	B	3,13	0,89
c) Rozmawiam z dzieckiem na temat jego zachowania.	C	3,21	0,9
d) Dbam o to, by w życiu mojego dziecka był czas zarówno na naukę, rozwijanie pasji, jak i odpoczynek	D	3,13	0,9
3.			
a) Spędzam czas na rozmowie z dzieckiem.	A	3,06	0,96
b) Okazuję radość z każdego osiągnięcia w nauce mojego dziecka.	B	3,06	0,92
c) Chcę dobrze przygotować dziecko do dorosłego życia.	C	3,13	0,97
d) Znam przyjaciół mojego dziecka.	D	3,06	0,92
4.			
a) Nie ośmieszam mojego dziecka wobec innych osób.	A	3,06	0,9
b) Przypominam dziecku o jego obowiązkach szkolnych.	B	3,06	0,89
c) Staram się wychowywać dziecko, dając mu przykład własnym zachowaniem.	C	3	0,9
d) Dbam o to, by dziecko miało możliwość poznawania wartościowych ludzi.	D	3	0,92
5.			
a) Problemy dziecka są dla mnie ważne	A	3,06	0,9

b) Interesuję się tym, co moje dziecko robi w szkole.	B	3	0,94
c) Organizuję sytuacje, w czasie których spędzam czas wspólnie z dzieckiem i jego przyjaciółmi.	C	3	0,93
d) W przypadku wątpliwości dotyczących dziecka konsultuję się ze specjalistami.	D	3	0,9
6.			
a) Słucham tego, co chce powiedzieć mi dziecko.	A	3	0,9
b) Pomagam dziecku we wszystkich zadaniach domowych, z którymi nie potrafi poradzić sobie samo.	B	3	0,93
c) Moje dziecko ma swoje obowiązki, dostosowane do jego aktualnych możliwości.	C	2,93	0,93
d) Staram się zapewnić dziecku wszystko, czego potrzebuje, by prawidłowo się rozwijać.	D	2,93	0,96
7.			
a) Dobro dziecka jest ważną wartością w naszej rodzinie.	A	3	1
b) Chcę, by moje dziecko osiągnęło sukces w dziedzinie, w której najlepiej się odnajduje.	B	2,93	0,99
c) Zwracam uwagę na zmiany zachodzące w zachowaniu mojego dziecka.	C	2,93	0,94
d) Jestem członkiem trójki klasowej.	D	2,87	0,94
8.			
a) Zasady i obowiązki mojego dziecka są tematem naszych rozmów, w czasie których wspólnie je ustalamy i oceniamy stopień ich realizacji.	A	2,87	0,9
b) Staram się wybierać najlepsze miejsce nauki dla mojego dziecka.	B	2,87	0,99
c) Daję dziecku prawo dokonywania wyborów w życiu codziennym.	C	2,87	0,9
d) Staram się planować swoje działania wychowawcze wobec dziecka, stawiając sobie krótko i długo terminowe cele.	D	2,87	0,9
9.			
a) Okazuję mojemu dziecku, że szanuję jego zainteresowania i że są one dla mnie ważne.	A	2,93	0,92
b) Dbam o to, by moje dziecko zawsze było przygotowane do szkoły.	B	2,93	0,91
c) Zapewniam mojemu dziecku możliwość funkcjonowania w różnych miejscach wśród różnych ludzi.	C	2,87	0,9
d) Chętnie podejmuję się zadań dla rodziców proponowanych przez nauczyciela mojego dziecka.	D	2,87	0,91
10.			
a) Zawsze wraz z dzieckiem biorę udział w uroczystościach dla rodzin organizowanych przez szkołę.	D	2,74	0,86
b) Częściej niż stosować zakazy/nakazy staram się pomagać dziecku w samodzielnym ocenianiu co jest dobre.	C	2,6	0,84
c) Chętnie angażuję się we wspólną naukę z dzieckiem.	B	2,6	0,89
d) W naszej rodzinie ważne decyzje podejmujemy wspólnie z dziećmi.	A	2,6	0,89

Objaśnienie symboli literowych:

- A) Styl wychowania prezentowany przez rodziców (determinujący miejsce dziecka w rodzinie)
- B) Zaangażowanie rodziców w proces dydaktyczny dziecka
- C) Zaangażowanie rodziców w wychowanie moralne i społeczne dziecka
- D) Zaangażowanie rodziców w pozostałych sferach towarzyszących procesowi edukacyjnemu.

Przykładowy profil:

Po zliczeniu punktów przypisanych poszczególnym stwierdzeniom wg klucza rang:

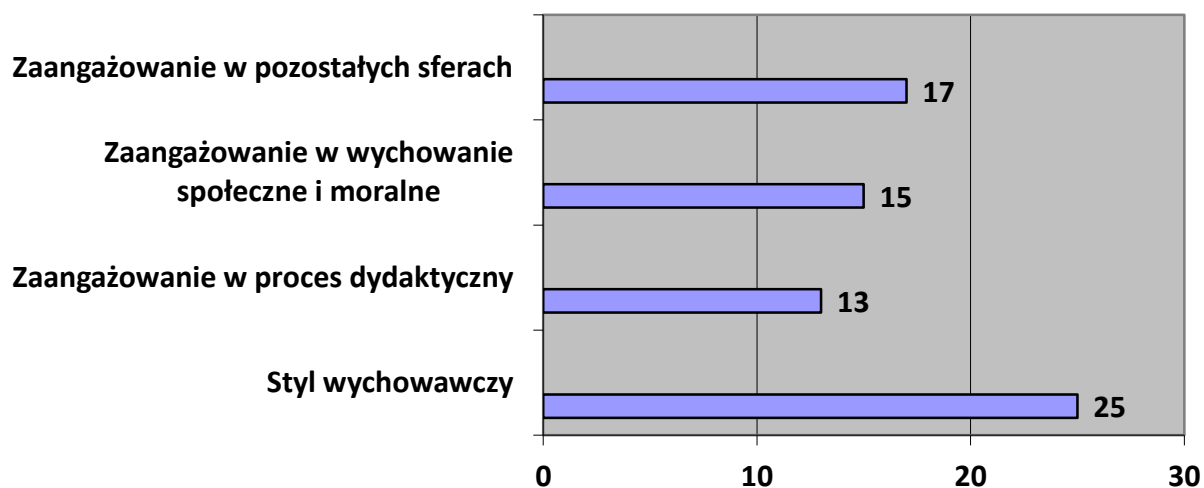
Ranga:           1       2       3       4

Punkty:         3       2       1       0

Badana osoba uzyskała następujące wyniki dla poszczególnych badanych czynników:

CZYNNIKI	PUNTY
A) Styl wychowania prezentowany przez rodziców (determinujący miejsce dziecka w rodzinie)	25
B) Zaangażowanie rodziców w proces dydaktyczny dziecka	13
C) Zaangażowanie rodziców w wychowanie moralne i społeczne dziecka	15
D) Zaangażowanie rodziców w pozostałych sferach towarzyszących procesowi edukacyjnemu.	7

Po naniesieniu tych wyników na kartę profilową prezentują się one następująco:



Powyższa karta profilowa ukazuje, iż badana osoba prezentuje najwyższy poziom zaangażowania sprzyjającego rozwojowi dziecka w obszarze stwarzanych warunków domowych, uznając miejsce dziecka w rodzinie, stosując sprzyjający styl wychowawczy.

Następnie, mniejsze zaangażowanie prezentuje w obszarach procesu moralno-społecznego oraz dydaktycznego, zaś najmniejszą wagę osoba badana przywiązuje do zaangażowania w pozostałe sfery procesu edukacyjnego.

**ANEKS 4****Skala Likerta: *Miejsce przyznawane szkole i rodzinie w edukacji dziecka (autorska)***

Proszę ustosunkować się do każdego z poniższych stwierdzeń, zaznaczając odpowiedź najbardziej odpowiadającą Pani / Pana zdaniu.

1. Rolą szkoły jest jedynie dydaktyka.  
a)całkowicie się zgadzam    b)zgadzam się    c)nie mam zdania    d)nie zgadzam się    e)zupełnie się nie zgadzam
2. Nauczyciele nie powinni angażować się w wychowanie prowadzone przez rodziców.  
a)całkowicie się zgadzam    b)zgadzam się    c)nie mam zdania    d)nie zgadzam się    e)zupełnie się nie zgadzam
3. Rodzice powinni pomagać dzieciom w odrabianiu lekcji.  
a)całkowicie się zgadzam    b)zgadzam się    c)nie mam zdania    d)nie zgadzam się    e)zupełnie się nie zgadzam
4. Rodzice powinni pytać nauczycieli o opinie na temat dziecka przy podejmowaniu decyzji związanych z edukacją dziecka.  
a)całkowicie się zgadzam    b)zgadzam się    c)nie mam zdania    d)nie zgadzam się    e)zupełnie się nie zgadzam
5. Nauczyciele nie powinni sugerować rodzicom podejmowania odpowiednich czynności dotyczących wychowania dziecka.  
a)całkowicie się zgadzam    b)zgadzam się    c)nie mam zdania    d)nie zgadzam się    e)zupełnie się nie zgadzam
6. Rodzice powinni za wszelką cenę dopilnować, by dziecko zawsze było przygotowane do zajęć.  
a)całkowicie się zgadzam    b)zgadzam się    c)nie mam zdania    d)nie zgadzam się    e)zupełnie się nie zgadzam
7. Zadaniem rodziców jest jedynie dopilnować, by dziecko realizowało obowiązek szkolny.  
a)całkowicie się zgadzam    b)zgadzam się    c)nie mam zdania    d)nie zgadzam się    e)zupełnie się nie zgadzam
8. Rodzice nie powinni oczekiwać od nauczycieli wyczerpujących informacji na temat swojego dziecka.  
a)całkowicie się zgadzam    b)zgadzam się    c)nie mam zdania    d)nie zgadzam się    e)zupełnie się nie zgadzam
9. Rodzice powinni być obecni na każdym zebraniu szkolnym.  
a)całkowicie się zgadzam    b)zgadzam się    c)nie mam zdania    d)nie zgadzam się    e)zupełnie się nie zgadzam
10. Rodzice powinni spotykać się z nauczycielami tylko w szczególnie uzasadnionych przypadkach.  
a)całkowicie się zgadzam    b)zgadzam się    c)nie mam zdania    d)nie zgadzam się    e)zupełnie się nie zgadzam
11. Rodzice powinni pozostawić wychowanie swoich dzieci profesjonalistom w szkole.  
a)całkowicie się zgadzam    b)zgadzam się    c)nie mam zdania    d)nie zgadzam się    e)zupełnie się nie zgadzam
12. Rodzice powinni pozostawić nauczanie swoich dzieci profesjonalistom w szkole.  
a)całkowicie się zgadzam    b)zgadzam się    c)nie mam zdania    d)nie zgadzam się    e)zupełnie się nie zgadzam
13. Rodzice powinni aktywnie uczestniczyć w każdym zebraniu.  
a)całkowicie się zgadzam    b)zgadzam się    c)nie mam zdania    d)nie zgadzam się    e)zupełnie się nie zgadzam
14. Nauczyciel powinien zlecać rodzicom pełnienie różnych zadań w klasie.

- a)całkowicie się zgadzam      b)zgadzam się      c)nie mam zdania      d)nie zgadzam się      e)zupełnie się nie zgadzam
15. Rodzice powinni mieć możliwość uczestniczenia w zajęciach lekcyjnych dzieci.
- a)całkowicie się zgadzam      b)zgadzam się      c)nie mam zdania      d)nie zgadzam się      e)zupełnie się nie zgadzam
16. Rodzice powinni wykorzystywać własne zainteresowania w celu rozbudzenia ich u swoich dzieci.
- a)całkowicie się zgadzam      b)zgadzam się      c)nie mam zdania      d)nie zgadzam się      e)zupełnie się nie zgadzam
17. Rodzice powinni dawać dziecku wybór w zakresie podejmowanych przez nie aktywności.
- a)całkowicie się zgadzam      b)zgadzam się      c)nie mam zdania      d)nie zgadzam się      e)zupełnie się nie zgadzam
18. Rodzice powinni wspierać dziecko we wszystkich podejmowanych przez nie działaniach.
- a)całkowicie się zgadzam      b)zgadzam się      c)nie mam zdania      d)nie zgadzam się      e)zupełnie się nie zgadzam
19. Rodzice powinni wspierać tylko te zainteresowania dziecka, które uznają za wartościowe.
- a)całkowicie się zgadzam      b)zgadzam się      c)nie mam zdania      d)nie zgadzam się      e)zupełnie się nie zgadzam
20. Rodzice powinni wymagać od dziecka bezwzględnego poddania się ich wizji jego edukacji.
- a)całkowicie się zgadzam      b)zgadzam się      c)nie mam zdania      d)nie zgadzam się      e)zupełnie się nie zgadzam

**Skala Likerta, klucz**

	Całkowicie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zupełnie się nie zgadzam
1. Rolą szkoły jest jedynie dydaktyka.	1	2	3	4	5
2. Nauczyciele nie powinni angażować się w wychowanie prowadzone przez rodziców.	1	2	3	4	5
3. Rodzice powinni pomagać dzieciom w odrabianiu lekcji.	5	4	3	2	1
4. Rodzice powinni pytać nauczycieli o opinie na temat dziecka przy podejmowaniu decyzji związanych z edukacją dziecka.	5	4	3	2	1
5. Nauczyciele nie powinni sugerować rodzicom podejmowania odpowiednich czynności dotyczących wychowania dziecka.	1	2	3	4	5
6. Rodzice powinni za wszelką cenę dopilnować, by dziecko zawsze było przygotowane do zajęć.	1	2	3	4	5
7. Zadaniem rodziców jest jedynie dopilnować, by dziecko realizowało obowiązek szkolny.	1	2	3	4	5
8. Rodzice nie powinni oczekiwać od nauczycieli wyczerpujących informacji na temat swojego dziecka.	1	2	3	4	5
9. Rodzice powinni być obecni na każdym zebraniu szkolnym.	5	4	3	2	1
10. Rodzice powinni spotykać się z nauczycielami tylko w szczególnie uzasadnionych przypadkach.	1	2	3	4	5
11. Rodzice powinni pozostawić wychowanie swoich dzieci profesjonalistom w szkole.	1	2	3	4	5
12. Rodzice powinni pozostawić nauczanie swoich dzieci profesjonalistom w szkole.	1	2	3	4	5
13. Rodzice powinni aktywnie uczestniczyć w każdym zebraniu.	5	4	3	2	1

14. Nauczyciel powinien zlecać rodzicom pełnienie różnych zadań w klasie.	5	4	3	2	1
15. Rodzice powinni mieć możliwość uczestniczenia w zajęciach lekcyjnych dzieci.	5	4	3	2	1
16. Rodzice powinni wykorzystywać własne zainteresowania w celu rozbudzenia ich u swoich dzieci.	5	4	3	2	1
17. Rodzice powinni dawać dziecku wybór w zakresie podejmowanych przez nie aktywności.	5	4	3	2	1
18. Rodzice powinni wspierać dziecko we wszystkich podejmowanych przez nie działaniach.	5	4	3	2	1
19. Rodzice powinni wspierać tylko te zainteresowania dziecka, które uznają za wartościowe.	1	2	3	4	5
20. Rodzice powinni wymagać od dziecka bezwzględnego poddania się ich wizji jego edukacji.	1	2	3	4	5

Przykładowa interpretacja wyników:

Po zsumowaniu wyników osoby badanej, uzyskała ona łączną ich ilość wynoszącą 78. Maksymalny wynik wynosił 100. Wynik ten świadczy zatem o wysokim stopniu sprzyjającej rozwojowi dziecka postawie badanej osoby względem problemu obecności rodzica w procesie edukacyjnym. Wśród wszystkich badanych 25% uzyskało wynik powyżej 73 pkt., 50% uzyskało wynik pomiędzy 48-72 pkt., zaś 25% uzyskało wynik poniżej 47. A zatem badana osoba mieści się wśród 25% osób charakteryzujących się najbardziej pozytywną postawą wobec udziału rodziców w procesie edukacyjnym dziecka.



**ANEKS 5 KWESTIONARIUSZ KOMUNIKACJI MAŁŻEŃSKIEJ (ocena własnych zachowań)**  
**(opracowanie: Maria Kaźmierczak, Mieczysław Płopa)**

Kwestionariusz ten składa się z pytań, które dotyczą komunikacji w małżeństwie. Badania będą miały sens, jeżeli odpowiedzi na pytania będą szczere, gdyż tylko szczerą odpowiedzią jest dobra.

Spróbuj ocenić **samego siebie** na pięciopunktowej skali. Przeczytaj uważnie poniższe stwierdzenia. Zaznacz dla każdego z nich jedną wartość na skali, odpowiadając na pytanie: **jak często przejawiasz każde z podanych zachowań?** Posługuj się następującymi kryteriami:

- 1 – nigdy (tak się nie zachowuję)  
 2 – rzadko  
 3 – czasami  
 4 – często  
 5 – zawsze (tak się zachowuję)

1.	Interesuję się sukcesami i problemami partnera.	1	2	3	4	5
2.	Wyznam swoje uczucia wobec niego.	1	2	3	4	5
3.	Krytykuję partnera.	1	2	3	4	5
4.	Okazuję troskę o partnera.	1	2	3	4	5
5.	Prawię partnerowi komplementy.	1	2	3	4	5
6.	Narzucam swoje zdanie partnerowi.	1	2	3	4	5
7.	Udzielam partnerowi wsparcia psychicznego, emocjonalnego i duchowego.	1	2	3	4	5
8.	Przytulam się do partnera i całuję go.	1	2	3	4	5
9.	Często mówię coś nieprzemyślanego czy przykrego dla partnera.	1	2	3	4	5
10.	Organizuję nasze wspólne wyjścia (do kina, teatru, kawiarni itp.) czy wyjazdy.	1	2	3	4	5
11.	Zachowuję się wobec partnera arogancko, opryskliwie.	1	2	3	4	5
12.	Popieram partnera w jego działaniu, poglądach itp.	1	2	3	4	5
13.	Po konflikcie z partnerem pierwszy (a) wyciągam rękę do zgody.	1	2	3	4	5
14.	Domagam się od partnera uległości,	1	2	3	4	5
15.	Interesuję się potrzebami partnera.	1	2	3	4	5
16.	Poniżam partnera.	1	2	3	4	5
17.	Dążę do kompromisu z partnerem podczas różnych konfliktów, dyskusji.	1	2	3	4	5
18.	Podtrzymuję partnera na duchu.	1	2	3	4	5
19.	Zachowuję się ordynarnie wobec partnera.	1	2	3	4	5
20.	Adoruję partnera.	1	2	3	4	5
21.	Chwalę partnera za wykonaną pracę.	1	2	3	4	5
22.	Prowokuję konflikty z partnerem.	1	2	3	4	5
23.	Służę partnerowi radą, gdy tego potrzebuje.	1	2	3	4	5
24.	Rozweselam partnera.	1	2	3	4	5
25.	Wybucham złością i krzyczę na partnera.	1	2	3	4	5
26.	Rozwiązuję problemy razem z partnerem i podejmuję z nim decyzje „po partnersku”.	1	2	3	4	5
27.	Obrażam partnera.	1	2	3	4	5
28.	Robię partnerowi drobne, miłe niespodzianki.	1	2	3	4	5
29.	Dokuczam partnerowi (robię uszczypliwe uwagi, wyrzuty).	1	2	3	4	5
30.	Pomagam partnerowi, gdy tego potrzebuje (gdy jest zmęczony, chory itp.).	1	2	3	4	5

**KWESTIONARIUSZ KOMUNIKACJI MAŁŻEŃSKIEJ (ocena zachowań partnera)**  
**(opracowanie: Maria Kaźmierczak, Mieczysław Płopa)**

Kwestionariusz ten składa się z pytań, które dotyczą porozumiewania się w różnych sytuacjach życia małżeńskiego. Badania będą miały sens, jeżeli odpowiedzi na pytania będą szczere, gdyż tylko szczerą odpowiedzią jest dobra.

Spróbuj ocenić **swojego życiowego partnera (męża/żonę)** na pięciopunktowej skali. Przeczytaj uważnie poniższe stwierdzenia. Zaznacz dla każdego z nich jedną wartość na skali, odpowiadając na pytanie: **jak często Twój partner (mąż/ żona) przejawia każde z podanych zachowań?** Posługuj się następującymi kryteriami:

1 – nigdy (tak się nie zachowuję)

2 – rzadko

3 – czasami

4 – często

5 – zawsze (tak się zachowuję)

1.	Mój partner interesuje się sukcesami i problemami partnera.	1	2	3	4	5
2.	Mój partner wyznaje mi swoje uczucia.	1	2	3	4	5
3.	Mój partner mnie krytykuje.	1	2	3	4	5
4.	Mój partner okazuje troskę o mnie.	1	2	3	4	5
5.	Mój partner prawi mi komplementy.	1	2	3	4	5
6.	Mój partner narzuca mi swoje zdanie.	1	2	3	4	5
7.	Mój partner udziela mi wsparcia psychicznego, emocjonalnego i duchowego.	1	2	3	4	5
8.	Mój partner przytula się do mnie i całuje mnie.	1	2	3	4	5
9.	Mój partner często mówi coś nieprzemyślanego czy przykrego dla mnie.	1	2	3	4	5
10.	Mój partner organizuje nasze wspólne wyjazdy (do kina, teatru, kawiarni itp.) czy wyjazdy.	1	2	3	4	5
11.	Mój partner zachowuje się wobec mnie arogancko, opryskliwie.	1	2	3	4	5
12.	Mój partner popiera mnie w moim działaniu, poglądach itp.	1	2	3	4	5
13.	Po konflikcie ze mną mój partner pierwszy wyciąga rękę na zgodę.	1	2	3	4	5
14.	Mój partner domaga się ode mnie uległości.	1	2	3	4	5
15.	Mój partner interesuje się moimi potrzebami.	1	2	3	4	5
16.	Mój partner mnie poniża.	1	2	3	4	5
17.	Mój partner dąży do kompromisu ze mną podczas różnych konfliktów, dyskusji.	1	2	3	4	5
18.	Mój partner podtrzymuje mnie na duchu.	1	2	3	4	5
19.	Mój partner zachowuje się ordynarnie wobec mnie.	1	2	3	4	5
20.	Mój partner mnie adoruje.	1	2	3	4	5
21.	Mój partner chwali mnie za wykonaną pracę.	1	2	3	4	5
22.	Mój partner prowokuje konflikty ze mną.	1	2	3	4	5
23.	Mój partner służy mi radą, gdy tego potrzebuję.	1	2	3	4	5
24.	Mój partner mnie rozwesela.	1	2	3	4	5
25.	Mój partner wybucha złością i krzyczy na mnie.	1	2	3	4	5
26.	Mój partner rozwiązuje problemy razem ze mną i podejmuje ze mną decyzje „po partnersku”.	1	2	3	4	5
27.	Mój partner mnie obraża.	1	2	3	4	5
28.	Mój partner robi mi drobne, miłe niespodzianki.	1	2	3	4	5
29.	Mój partner dokucza mi (robi uszczypliwe uwagi, wyrzuty).	1	2	3	4	5
30.	Mój partner pomaga mi, gdy tego potrzebuję [gdy jestem zmęczony(a), chory(a) itp.).	1	2	3	4	5

## ANEKS 6

### ANALIZA STYLU WYCHOWANIA W RODZINIE

#### RODZINA WŁASNA (RW)

Proszę określić strukturę swojej rodziny, podając płeć i wiek swój i współmałżonka oraz kolejnych dzieci

Ja –K.M. .... lat; współmałżonek .....lat;

Dzieci –synowie (S), córki (C); wiek:.....

Np. S1 -22, S2-20, C3-18 oznacza, że ma Pani/Pan 22letniego syna, 20letniego syna i 18letnią córkę.

Poniżej przedstawione zostały zestawy twierdzeń charakteryzujące różne postawy w rodzinie. Według nich proszę ocenić swoje zachowania wobec własnych dzieci:

Punktacja zawsze jest taka sama:

3 – zdecydowanie tak

2 – raczej tak

1 – raczej nie

0 – zupełnie nie

X – nie potrafię określić

Jeżeli postawy Pani/Pana wobec wszystkich dzieci są podobne –twierdzenia proszę oznaczać jedną cyfrą. Jeżeli postawy Pani/Pana różnią się 0są inne w stosunku do syna, czy córki, proszę zapisać to oznaczając poszczególne dzieci, np.” S1-3, S2-1, C3-0”.

Twierdzenie	Odpowiedź
1. Daję dzieciom właściwą swobodę, dostosowaną do ich wieku i odpowiedzialności.	
2. Dziecko powinno wiedzieć dokładnie, czego od niego rodzic oczekuje; jest to ważniejsze niż mówienie dziecku, że się je kocha.	
3. Jako rodzic mam obowiązek kontrolować relacje pozarodzinne moich dzieci i w razie potrzeby je ograniczać.	
4. Kocham moje dzieci i staram się im to okazywać.	
5. Mam tyle ważnych spraw na głowie, że trudno mi jeszcze troszczyć się o zaspokojenie potrzeb dzieci.	
6. Nie mam stałego systemu wychowawczego, na stosowane przez mnie kary i nagrody wpływa w dużej mierze moje samopoczucie.	
7. Nie stosuję nagród, gdyż uważam, że one psują dzieci; w wychowaniu najważniejszą rolę odgrywa kara, także ta dotkliwa.	
8. Nie uważam, aby było konieczne zajmowanie się relacjami pozarodzinnymi moich dzieci.	
9. Okazywanie dzieciom uczuć psuje je, więc nie należy tego robić.	
10. Polecenia rodzica powinny być dla dziecka rozkazem.	
11. Pomiedzy mną a dziećmi w zasadzie nie ma szczerzej komunikacji.	
12. Rodzic powinien stale wyznaczać dziecku nowe obowiązku; lepiej gdy będzie ich miało za dużo niż za mało.	
13. Sądzę, że ważniejsze jest, by dzieci wykonywały polecenia w taki sposób, jak oczekuje tego od nich rodzic, niż proponowały swoje rozwiązania zadań.	
14. Staram się dzieci raczej prosić, tłumaczyć, a nie odwoływać do autorytetu.	
15. Staram się, aby nagrody i kary stosowane przeze mnie były słuszne i sprawiedliwe.	
16. Szanuję prawa i uczucia każdego członka rodziny.	
17. Gdy w domu występują nieporozumienia i napięcia, nie wiem, czego wtedy od dzieci oczekiwać i czego wymagać.	
18. Uważam, że najlepiej jest, gdy dzieci radzą sobie same.	
19. Uważam, że rodzic powinien akceptować i szanować relacje pozarodzinne swoich dzieci (przyjaciół, kolegów); zachęcam je więc do tego typu kontaktów.	
20. Uważam, że sukcesy i postępy dziecka należy traktować jako rzecz oczywistą, chwalenie i podkreślanie osiągnięć szkodzi w wychowaniu dziecka.	
21. Uważam, że w rodzinie ważniejsze są dobrze wypełniane przez każdego obowiązki niż troska o zaspokajanie potrzeb i relacje międzyludzkie.	

22. W miarę możliwości staram się o zaspokojenie potrzeb wszystkich członków rodziny.	
23. W mojej rodzinie każdy otwarcie i szczerze może wypowiadać swoje zdanie,	
24. Odczuwam brak bliskich związków między mną a dziećmi.	
25. W naszej rodzinie są bardzo poważne problemy, stąd trudno cokolwiek zaplanować.	
26. W przypadku naszej rodziny mówienie o rozwoju jest nieporozumieniem.	
27. W wychowaniu moich dzieci zdecydowanie przeważają nagrody, staram się zauważyć każde, nawet najmniejsze osiągnięcie dziecka; bardziej straszę karami niż je stosuję.	
28. W wychowaniu pragnę przygotować swoje dzieci do samodzielnego, odpowiedzialnego życia.	
29. Wiem, że nie cieszę się autorytetem u moich dzieci.	
30. Wiem, że u dzieci mam prawdziwy autorytet.	
31. Zadaniem rodziców jest wychwytywać i krytykować każdy błąd dziecka, aby mogło się poprawić.	
32. Zależy mi na rozwoju własnym, współmałżonka i dzieci; na realizacji naszych możliwości, odkrywaniu uzdolnień i talentów każdego członka rodziny.	
33. Staram się dzieci wyręczać w ich obowiązkach domowych, aby miały więcej czasu na naukę i zabawę.	

## ANEKS 7

**PROFIL RODZINY  
(W OPRACOWANIU Z. GASIA)**

Poniżej znajduje się zestaw twierdzeń charakteryzujących różne przejawy życia rodzinnego. Czytaj je kolejno i zaznacz określenie, które pasuje również do Twojej rodziny.

-jeśli tak –zakreśl kółkiem literę P (prawda)

-jeśli nie –zakreśl kółkiem literę F (fałsz)

-jeśli nie możesz się zdecydować – zakreśl kółkiem ? (ale staraj się tego unikać)

1. Jesteśmy wesołą, zgraną rodziną.	P	?	F
2. Rzadko dzielimy się swoimi przemyśleniami na temat przyszłości i teraźniejszości.	P	?	F
3. Nasza rodzina liczy się z moimi opiniami.	P	?	F
4. Potrafię zrozumieć stanowisko mojego syna.	P	?	F
5. W naszej rodzinie jest wiele radości,	P	?	F
6. Wspólnie planujemy wszystkie nasze działania.	P	?	F
7. Przynajmniej jeden z członków naszej rodziny lubi grać rolę „błazna”.	P	?	F
8. Nasza rodzina ceni własne dziedzictwo i tradycję.	P	?	F
9. Jesteśmy zadowoleni ze wspólnych zabaw.	P	?	F
10. Zanim podejmiemy wspólną decyzję, rozpoczynamy od przeglądu różnych pomysłów.	P	?	F
11. Przynajmniej jeden z członków naszej rodziny jest urodzonym aktorem.	P	?	F
12. Potrafię zrozumieć stanowisko mojej córki.	P	?	F
13. Nie mamy kłopotów ze wspólną zabawą.	P	?	F
14. Zanim podejmiemy działanie, porównujemy opinie wszystkich członków rodziny.	P	?	F
15. Przynajmniej jeden z członków naszej rodziny jest „człowiekiem głęboko myślącym”.	P	?	F
16. Potrafimy wysłuchiwać cudzych opinii.	P	?	F
17. Dużo dowcipkujemy, ale robimy to nie po to, by ukrywać w ten sposób własne uczucia, lecz po to, aby się dobrze bawić.	P	?	F
18. Najważniejsze decyzje podejmujemy wspólnie.	P	?	F
19. Wydaje mi się, że inni członkowie naszej rodziny nie rozumieją mnie.	P	?	F
20. Mam poczucie, że wiem, co lubią poszczególni członkowie naszej rodziny.	P	?	F
21. Członkowie naszej rodziny lubią wspólnie się bawić.	P	?	F
22. Często uzewnętrzniamy własne uczucia.	P	?	F
23. Wspólnie uzgadniamy czego chcemy.	P	?	F
24. Z reguły oceniamy, czy dobrze wykonaliśmy daną rzecz.	P	?	F
25. Mamy wiele różnych przyjemności,	P	?	F
26. Nie mamy trudności w fizycznym okazywaniu sobie czułości.	P	?	F
27. Mimo, że każdy z nas ma wiele pomysłów, jak rozwiązywać problemy, uparcie trwamy przy jednym sposobie działania.	P	?	F
28. W naszej rodzinie zwracamy uwagę na to, co robimy dla drugiego człowieka.	P	?	F
29. Mamy pełną swobodę w pomaganiu innym i wypełnianiu za nich obowiązków.	P	?	F
30. Pieszczenie kogoś przychodzi nam z łatwością.	P	?	F
31. Przynajmniej jeden z członków naszej rodziny jest zawsze „w porządku”	P	?	F
32. Potrafię zrozumieć stanowisko mojej żony/ mojego męża.	P	?	F
33. Nasza rodzina ma szereg zainteresowań.	P	?	F
34. W naszej rodzinie fizycznie okazujemy sobie czułość.	P	?	F
35. Gdy coś złego się dzieje w naszej rodzinie, szukamy wówczas winnego.	P	?	F
36. Każde z nas potrafi trafnie scharakteryzować pozostałych członków rodziny.	P	?	F
37. Czerpiemy zadowolenie ze wspólnego działania.	P	?	F
38. Codziennie zdarza nam się wzajemnie do siebie przytulać.	P	?	F
39. W naszej rodzinie zawsze jest jasne, kto jest szefem.	P	?	F
40. W naszej rodzinie przestrzegamy tradycyjnych ról związanych z płcią.	P	?	F
41. Mamy dobre chęci do zawierania w rodzinie kompromisów.	P	?	F
42. Pieszczoty są ważnym elementem komunikacji.	P	?	F
43. O naszych odczuciach jedynie rozmawiamy, zamiast działać zgodnie z nimi.	P	?	F
44. Z reguły usiłujemy trzymać się swoich planów.	P	?	F
45. Wspólnie dzielimy się swoimi pomysłami.	P	?	F
46. Wszyscy uzewnętrzniamy swoje uczucia.	P	?	F
47. Przynajmniej jeden z członków naszej rodziny jest zawsze „nie w porządku”.	P	?	F

48. Mamy trudności z dokładnym opisaniem naszej rodziny innym ludziom.	P	?	F
49. Często patrzymy na sprawę z punktu widzenia każdego z członków naszej rodziny.	P	?	F
50. Członkowie naszej rodziny otwarcie mówią to, co myślą.	P	?	F
51. Przynajmniej jeden z członków naszej rodziny lubi grać rolę „wybawcy”.	P	?	F
52. Najpierw myślimy, a dopiero potem działamy.	P	?	F
53. Często rozmawiamy o rzeczach, które zdarzają się w naszym życiu, aby wyciągnąć z nich konstruktywne wnioski.	P	?	F
54. Łatwo jest nam mówić, co kto myśli.	P	?	F
55. Przynajmniej jedna osoba w naszej rodzinie jest zazwyczaj „kozłem ofiarnym”.	P	?	F
56. Naszą mocną stroną jest wymyślanie pomysłów rozwiązania problemów.	P	?	F
57. Łatwo jest nam wyrażać to, co czujemy.	P	?	F
58. Niektórzy z nas grają różne role, aby w ten sposób zwrócić na siebie uwagę całej rodziny.	P	?	F
59. Decyzje w różnych sprawach podejmujemy wspólnie.	P	?	F
60. Często rozmawiamy na temat wartości, jakie kierują życiem naszej rodziny.	P	?	F
61. Członkowie naszej rodziny lubią odgrywać różne role, tak jak aktorzy grają różne role w sztuce.	P	?	F
62. Gdy pojawiają się problemy, zauważamy, że brakuje nam pomysłów na ich rozwiązanie.	P	?	F
63. Potrafię ujawniać swoje uczucia przed resztą rodziny.	P	?	F
64. Przynajmniej jeden z członków naszej rodziny lubi grać rolę „prześladowcy” lub „tyrana”.	P	?	F
65. Łatwo dokonujemy wyboru spośród wielu możliwości.	P	?	F
66. Uważam, że dla każdego człowieka ważne jest fizyczne okazywanie czułości.	P	?	F
67. Przynajmniej jeden z członków naszej rodziny koncentruje na sobie uwagę innych przez to, że jest agresywny.	P	?	F
68. Znam szereg skutecznych sposobów rozwiązywania konfliktów, które możemy zastosować w różnych sytuacjach.	P	?	F
69. Gdy patrzymy na naszą rodzinę, to każdy zauważa te same jej cechy.	P	?	F
70. Przynajmniej jeden z członków naszej rodziny lubi grać rolę „męczennika”.	P	?	F
71. Jesteśmy wysportowaną rodziną.	P	?	F
72. Gdy mamy jakiś problem, wspólnie poszukujemy najlepszego rozwiązania.	P	?	F
73. Przynajmniej jeden z członków naszej rodziny lubi grać rolę „niewiniątka”.	P	?	F
74. Nasza rodzina ma wiele twórczych pomysłów.	P	?	F
75. Często rozmawiamy na temat wydarzeń, które nam się kiedyś przydarzyły lub dzieją się obecnie.	P	?	F
76. Przynajmniej jeden z członków naszej rodziny lubi grać rolę „ofiary”.	P	?	F
77. Jesteśmy rodziną ceniącą współzawodnictwo.	P	?	F
78. Łatwo jest nam zachować obiektywizm na temat naszej rodziny.	P	?	F
79. Przynajmniej jeden z członków naszej rodziny lubi grać rolę „ja wiem najlepiej”.	P	?	F
80. Lubimy współzawodniczyć ze sobą.	P	?	F
81. Przynajmniej jeden z członków naszej rodziny lubi grać rolę „sędziego”.	P	?	F
82. Nasza rodzina ma swoją wyraźną „osobowość”.	P	?	F
83. Przynajmniej jeden z członków naszej rodziny lubi grać rolę „człowieka super rozsądnego”.	P	?	F
84. Trudno jest nam poznać, co ktoś w rodzinie naprawdę czuje.	P	?	F
85. Przynajmniej jeden z członków naszej rodziny lubi grać rolę „ja wiem wszystko”.	P	?	F
86. Okazywanie czułości w rodzinie jest krępujące dla osób dorosłych.	P	?	F

**Sprawdź, czy nie opuściłeś żadnego twierdzenia.**

## ANEKS 8

### KWESTIONARIUSZ BADANIA WARTOŚCI

(w oparciu o kwestionariusz K. Denka, "Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej")

Z poniższych wartości proszę wybrać 15 tych, które uznaje Pani/Pan za najważniejsze w swoim życiu i uporządkować je, numerując od 1 do 15 zgodnie z zasadą: nr 1 oznacza wartość najważniejszą, najwyżej cenioną, zaś nr 15 wartość najmniej.

Rodzina  
Pieniądz  
Wiedza  
Kariera  
Piękno  
Bóg  
Prawda  
Praca  
Godność  
Solidarność  
Zdrowie  
Dobro  
Mądrość  
Odpowiedzialność  
Tolerancja  
Miłość  
Wolność  
Wiara  
Seks  
Przyjaźń  
Ojczyzna  
Radość  
Talent

## ANEKS 9

### KWESTIONARIUSZ WYWIADU Z RODZICAMI

- 1. Czy zauważa Pani/Pan w życiu swojej rodziny jakieś zmiany w porównaniu z czasem, kiedy dziecko nie uczęszczało do szkoły?**

(pytania pomocnicze)

- A. Czy i jakie zmiany zauważa Pani/Pan w relacjach ze współmałżonkiem?
  - B. Czy i jakie zmiany zauważa Pani/Pan w relacjach z dzieckiem?
  - C. Czy i jakie zmiany zauważa Pani/ Pan w podziale obowiązków domowych?
  - D. Czy i jakie zmiany zauważa Pani/Pan w ilości i jakości czasu spędzanego dzieckiem?
  - E. Czy i jakie zmiany zauważa Pani/Pan w tematyce wspólnych rozmów z dzieckiem?
  - F. Czy i jakie zmiany zauważa Pani/Pan w uznawanej przez rodzinę hierarchii wartości?
- 2. Z czego Pani/Pana zdaniem wynikają dostrzeżone zmiany?**



## **ANEKS 10**

### **KWESTIONARIUSZ WYWIADU Z DYREKTORAMI I NAUCZYCIELAMI SZKÓŁ**

1. Jaki poziom udziału rodziców w edukacji dziecka jest Pani/Pana zdaniem najbardziej optymalny dla środowiska rodzinnego?
2. Do jakich form Pani/Pana placówka odwołuje się w obszarze angażowania rodziców w edukację dziecka?
3. W jakich kierunkach Pani/Pana zdaniem powinna zmierzać szkoła, by wspierać rodzinę w tworzeniu jak najlepszego środowiska wychowawczego?

## **ANEKS 11**

### **KWESTIONARIUSZ WYWIADU Z EKSPERTAMI**

1. Jakie formy angażowania rodziców w edukację dziecka są współcześnie promowane przez placówki oświatowe w Polsce?
2. W jakich kierunkach Twoim zdaniem powinna zmierzać współczesna polska szkoła, by wspierać rodzinę w tworzeniu jak najlepszego środowiska wychowawczego?
3. Jakie trudności w realizacji owych kierunków pojawiają się (lub mogą pojawiać się w przyszłości) najczęściej?

## ANEKS 12

### TYPY UDZIAŁU RODZINY W EDUKACJI DZIECI

#### TYP A -rodzina nadmiernie zaangażowana

- **Udział w wyborze drogi edukacyjnej:**
  - decyzje dotyczące wyboru szkół oraz rodzajów zajęć dodatkowych zapadają bez konsultacji, niezależnie od zdania dziecka, podejmowane są przez jedno bądź oboje rodziców.
- **Udział w edukacji szkolnej:**
  - rodzice przy każdej możliwej okazji wypytyują nauczycieli o postępy dziecka, wymiana zdań ma charakter przesłuchania – to rodzic pyta i chce uzyskać jak najwięcej szczegółowych informacji; jednocześnie rodzice posiadają wiele wskazówek dla nauczycieli i uwag dotyczących ich pracy;
  - rodzice chcą mieć wpływ na treści i formy pracy realizowane przez szkołę, nawet jeśli nie są przedstawicielami rodziców w organach takich jak rada szkoły zwracają się do dyrekcji z wieloma różnymi uwagami i pomysłami;
  - rodzice zawsze aktywnie uczestniczą w organizowaniu uroczystości i innych wydarzeń z życia szkoły i klasy, nawet jeśli wiąże się to z dużym wyrzeczeniem;
- **Udział w edukacji domowej:**
  - rodzice zawsze odrabiają zadania domowe razem z dzieckiem, podają mu rozwiązania, a jeśli zajdzie taka potrzeba rozwiązują zadanie za dziecko;
  - rodzice nie realizują z dzieckiem zadań i nie stosują się do wskazań do pracy w domu przekazanych przez nauczyciela dziecka
  - w domu istnieje bardzo ściśle określony system motywujący do nauki i pracy nad sobą, stosowane są liczne nagrody, ale i kary;
- **Udział w edukacji równoległej:**
  - rodzice są obecni na każdych dodatkowych zajęciach dziecka, poświęcają wiele czasu, a także swoje obowiązki, by uczestniczyć w zajęciach oraz dowozić na nie dziecko,
  - dziecko uczestniczy w zajęciach dodatkowych, nawet gdy finansowy wkład rodziców przewyższa możliwości rodziny
  - rodzice przywiązują ogromną wagę do zajęć dodatkowych dziecka, motywują je, a nawet zmuszają do coraz większego zaangażowania, sami realizują swoje plany poprzez edukację dziecka
- **Postawa wobec miejsca szkoły i rodziny w edukacji dziecka:**
  - w opinii rodziców wszystkie sfery zaangażowania w edukację dziecka są bardzo istotne, przywiązują ogromną wagę do udziału rodziny we wszystkich obszarach edukacji.

#### TYP B -rodzina zrównoważenie zaangażowana

- **Udział w wyborze drogi edukacyjnej:**
  - decyzje dotyczące wyboru szkół oraz rodzajów zajęć dodatkowych zapadają po konsultacji, z szacunkiem wobec zdania dziecka, podejmowane są przez oboje rodziców.
- **Udział w edukacji szkolnej:**

- rodzice korzystają z możliwości wymiany informacji z nauczycielami, oferowanymi im przez szkołę, starają się, by spotkania te przebiegały w atmosferze przyjaźni i zaufania, chcą nie tylko otrzymywać informacje od nauczyciela, ale również informować go o swoich spostrzeżeniach na temat rozwoju dziecka i jego aktualnych potrzeb;

- rodzice chcą mieć wpływ na treści i formy pracy realizowane przez szkołę, korzystają z oferowanych im przez szkołę możliwości w tym zakresie;

- rodzice starają się aktywnie uczestniczyć w organizowaniu uroczystości i innych wydarzeń z życia szkoły i klasy, w zasięgu swoich możliwości;

- **Udział w edukacji domowej:**

- rodzice dbają o to, by dziecko pamiętało o swoich zadaniach domowych, starają się mu pomagać w trudnościach, jednak nie wykonują zadań za dziecko;

- rodzice zawsze realizują z dzieckiem zadania i stosują się do wskazań do pracy w domu przekazanych przez nauczyciela dziecka

- w domu istnieje odpowiedni system motywujący do nauki i pracy nad sobą, stosowane są wzmocnienia pozytywne również wobec małych sukcesów dziecka;

- **Udział w edukacji równoległej:**

- rodzice są obecni na dodatkowych zajęciach dziecka, kiedy istnieje taka potrzeba, poświęcają swój czas, by dowozić na nie dziecko, jednak nie zaniedbują przez to swoich innych obowiązków;

- dziecko uczestniczy w zajęciach dodatkowych, jednak tylko w tych, które nie narażają rodziny na niestabilność finansową;

- rodzice przywiązują wagę do zajęć dodatkowych dziecka, motywują je do zaangażowania, nie zmuszają ich jednak do realizacji własnych marzeń;

- **Postawa wobec miejsca szkoły i rodziny w edukacji dziecka:**

- w opinii rodziców wszystkie sfery zaangażowania w edukację dziecka są ważne, uznają jednak, że rolą rodziny jest szczególnie stworzenie odpowiedniego klimatu w rodzinie oraz wychowanie moralne i społeczne, uznają prymat szkoły w kwestiach dydaktycznych.

#### **TYP C** -rodzina przeciętnie zaangażowana

- **Udział w wyborze drogi edukacyjnej:**

- decyzje dotyczące wyboru szkół oraz rodzajów zajęć dodatkowych dzieci zapadają bez większych konsultacji, czy refleksji; bywają przypadkowe lub szablonowe.

- **Udział w edukacji szkolnej:**

- rodzice korzystają z niektórych możliwości wymiany informacji z nauczycielami, oferowanymi im przez szkołę, skupiają się jedynie na otrzymywaniu informacji od nauczyciela;

- rodzice chcą mieć pewien wpływ na treści i formy pracy realizowane przez szkołę, jednak nie korzystają z oferowanych im przez szkołę możliwości w tym zakresie;

- rodzice rzadko i wymiennie uczestniczą w organizowaniu uroczystości i innych wydarzeń z życia szkoły i klasy;

- **Udział w edukacji domowej:**

- rodzice nie dbają o to, by dziecko pamiętało o swoich zadaniach domowych, czasem sprawdzają, czy dziecko odrobiło zadanie;

- rodzice czasem realizują z dzieckiem zadania i stosują się do wskazań do pracy w domu przekazanych przez nauczyciela dziecka
- w domu nie istnieje odpowiedni system motywujący do nauki i pracy nad sobą, stosowane są kary i nagrody, jednak bez jasnych ustaleń zasad;
- **Udział w edukacji równoległej:**
  - rodzice nie są obecni na dodatkowych zajęciach dziecka, poświęcają niewiele czasu, by doprowadzać na nie dziecko, zajęcia dodatkowe pozostawiają w kwestii dziecka;
  - dziecko nie uczestniczy w zajęciach dodatkowych, lub tylko w tych, które nie wymagają opłat;
  - rodzice nie przywiązują większej wagi do zajęć dodatkowych dziecka, nie motywują go do zaangażowania do udziału w tych zajęciach;
- **Postawa wobec miejsca szkoły i rodziny w edukacji dziecka:**
  - w opinii rodziców wszystkie sfery zaangażowania w edukację dziecka są mało istotne, uznają prymat szkoły w kwestiach dydaktycznych, często również społecznych i moralnych.

**TYP D** -rodzina niezaangażowana

- **Udział w wyborze drogi edukacyjnej:**
  - w zasadzie decyzje dotyczące wyboru szkół oraz rodzajów zajęć dodatkowych dzieci nie zapadają w rodzinie –wynikają z naturalnej kolei rzeczy i przebiegają w sposób przypadkowy;
- **Udział w edukacji szkolnej:**
  - rodzice nie korzystają z możliwości wymiany informacji z nauczycielami, oferowanymi im przez szkołę;
  - rodzice nie chcą mieć wpływu na treści i formy pracy realizowane przez szkołę, nie korzystają więc z oferowanych im przez szkołę możliwości w tym zakresie;
  - rodzice nigdy nie uczestniczą w organizowaniu uroczystości i innych wydarzeń z życia szkoły i klasy;
- **Udział w edukacji domowej:**
  - rodzice nie dbają o to, by dziecko pamiętało o swoich zadaniach domowych, uważają, że to wyłącznie jego sprawa;
  - rodzice nie realizują z dzieckiem zadań i nie stosują się do wskazań do pracy w domu przekazanych im przez nauczyciela dziecka
  - w domu nie istnieje żaden system motywujący do nauki i pracy nad sobą, jeśli stosowane są kary lub nagrody, to bez jasnych ustaleń dotyczących zasad;
- **Udział w edukacji równoległej:**
  - rodzice nie są obecni na dodatkowych zajęciach dziecka, nie poświęcają czasu, by doprowadzać na nie dziecko, zajęcia dodatkowe pozostawiają wyłącznie w kwestii dziecka, bądź uniemożliwiają je;
  - dziecko nie uczestniczy w zajęciach dodatkowych, lub uczestniczą tylko w tych, które nie wymagają żadnego zainteresowania ze strony rodziców;
  - rodzice nie przywiązują żadnej wagi do zajęć dodatkowych dziecka, nie motywują go do zaangażowania w te zajęcia, czasem zniechęcają;
- **Postawa wobec miejsca szkoły i rodziny w edukacji dziecka:**

- w opinii rodziców wszystkie sfery zaangażowania w edukację dziecka są nieistotne, uznają prymat szkoły we wszystkich kwestiach związanych z edukacją dziecka.

## ANEKS 13

### TYPY TWORZONYCH PRZEZ RODZINY ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH

**TYP A** -rodzina nadmiernie wiążąca:

- **relacje między członkami rodziny:**
  - relacje między małżonkami są nierówne, jedno z małżonków prezentuje postawę deprecjonującą partnera, drugie zaś wykazuje wysoki poziom zaangażowania
  - rodzice prezentują wobec dziecka autokratyczny styl wychowania
  - dziecko prezentuje postawę odrzucenia wobec co najmniej jednego z rodziców
- **wyznawane wartości, priorytety:**
  - dla rodziców najważniejsze wartości stanowią rodzina, kariera i praca
  - priorytetem jest dla nich odpowiednie wykształcenie dziecka, zgodnie z własną koncepcją
- **poziom funkcjonalności rodziny:**
  - rodzice prezentują wysoki poziom funkcjonalności rodziny
  - wysokie miejsce zajmuje w uznaniu rodziców pełnienie ról o charakterze wzajemnie powiązanych tożsamości
- **czas poświęcony dziecku:**
  - rodzice poświęcają wyłącznie dziecku większość swojego czasu
  - wspólne spędzanie czasu obejmuje zajęcia urozmaicone lub jednorodne, częściej o charakterze dydaktycznym
- **podział obowiązków domowych:**
  - dziecko posiada liczne obowiązki, które wykonuje codziennie
  - obowiązki są narzucane przez jedno lub oboje rodziców
  - dziecko jest rozliczane ze swoich obowiązków, otrzymuje bardzo wartościowe nagrody lub dotkliwe kary
- **tworzenie sytuacji sprzyjających uczeniu się:**
  - rodzice wyrażają przy dziecku swoje poglądy religijne, polityczne i światopoglądowe
  - rodzice bardzo często i regularnie rozmawiają z dzieckiem na tematy religii, polityki, światopoglądu itp.
- **aktywność kulturalna:**
  - cała rodzina bardzo często wspólnie uczestniczy w jednej lub różnorodnych formach aktywności kulturalnej

**TYP B** -rodzina wspierająca:

- **relacje między członkami rodziny:**
  - relacje między małżonkami są równe, podobnie postrzegają oni komunikację między sobą, prezentują postawę wspierającą partnera
  - rodzice prezentują wobec dziecka demokratyczny styl wychowania
  - dziecko prezentuje postawę akceptacji wobec obojga rodziców
- **wyznawane wartości, priorytety:**
  - dla rodziców rodzina jest jedną z najważniejszych wartości
  - priorytetem jest dla nich szczęście każdego członka rodziny

- **poziom funkcjonalności rodziny:**
  - rodzice prezentują wysoki poziom funkcjonalności rodziny
  - wysoki poziom przyjmuje spójność i wzajemne zrozumienie w rodzinie
- **czas poświęcony dziecku:**
  - rodzice poświęcają wyłącznie dziecku dużą część swojego czasu
  - wspólne spędzanie czasu obejmuje zajęcia urozmaicone, budujące więzi
- **podział obowiązków domowych:**
  - dziecko posiada konkretne obowiązki, które wykonuje co najmniej raz w tygodniu
  - obowiązki są ustalane wspólnie z dzieckiem
  - dziecko jest rozliczane ze swoich obowiązków, zna zasady według których się to odbywa, otrzymuje niewielkie nagrody, nie jest chronione przed negatywnymi konsekwencjami niespełniania obowiązków
- **tworzenie sytuacji sprzyjających uczeniu się:**
  - rodzice wyrażają przy dziecku swoje poglądy religijne, polityczne i światopoglądowe
  - rodzice korzystają z różnych, naturalnych okazji do rozmów z dzieckiem na tematy religii, polityki, światopoglądu itp.
- **aktywność kulturalna:**
  - cała rodzina od czasu do czasu wspólnie uczestniczy w różnorodnych formach aktywności kulturalnej

**TYP C** -rodzina niejednorodna:

- **relacje między członkami rodziny:**
  - relacje między małżonkami są różne, różnie postrzegają oni komunikację między sobą lub prezentują postawę deprecjacji partnera
  - rodzice prezentują wobec dziecka różne style wychowania
  - dziecko prezentuje różne postawy wobec matki i ojca
- **wyznawane wartości, priorytety:**
  - rodzice uznają różne wartości lub uznawane przez nich wartości ulegają częstym zmianom
- **poziom funkcjonalności rodziny:**
  - rodzice prezentują różny poziom funkcjonalności rodziny
  - wysoki poziom przyjmują zarówno niektóre czynniki pozytywne jak i niektóre czynniki negatywne
- **czas poświęcony dziecku:**
  - rodzice poświęcają dziecku część swojego czasu, jednak nie jest to czas poświęcony systematycznie
  - wspólne spędzanie czasu obejmuje różne zajęcia
- **podział obowiązków domowych:**
  - dziecko nie posiada konkretnych obowiązków, wykonuje w domu czynności przypadkowe
  - obowiązki nie są ustalane przez żadnego z rodziców
  - dziecko nie jest rozliczane ze swoich obowiązków, czasem jednak otrzymuje sporadyczne nagrody lub kary
- **tworzenie sytuacji sprzyjających uczeniu się:**



- rodzice czasem wyrażają przy dziecku niektóre swoje poglądy (religijne, polityczne lub światopoglądowe)
- rodzice rzadko i nierównomiernie rozmawiają z dzieckiem na tematy religii, polityki, światopoglądu itp.

- **aktywność kulturalna:**

- cała rodzina od czasu do czasu wspólnie uczestniczy w różnorodnych formach aktywności kulturalnej

**TYP D** -rodzina odrzucająca:

- **relacje między członkami rodziny:**

- relacje między małżonkami są osłabione, prezentują postawę deprecjacji partnera
- rodzice prezentują wobec dziecka liberalny niekochający styl wychowania
- dziecko prezentuje postawę odrzucenia wobec obojga rodziców

- **wyznawane wartości, priorytety:**

- rodzina nie zajmuje wysokiego miejsca wśród wyznawanych przez rodziców wartości

- **poziom funkcjonalności rodziny:**

- w rodzinie odczuwany jest niski poziom funkcjonalności rodziny
- wysokie wartości przyjmują zarówno niektóre czynniki negatywne, szczególnie poziom dezintegracji rodziny

- **czas poświęcony dziecku:**

- rodzice nie poświęcają dziecku swojego czasu

- **podział obowiązków domowych:**

- dziecko posiada obowiązki
- obowiązki są narzucone przez rodziców
- dziecko nie jest systematycznie rozliczane ze swoich obowiązków, zazwyczaj otrzymuje kary

- **tworzenie sytuacji sprzyjających uczeniu się:**

- rodzice nie wyrażają przy dziecku swoich poglądów religijnych, politycznych i światopoglądowych
- rodzice nie rozmawiają z dzieckiem na tematy religii, polityki, światopoglądu itp.

- **aktywność kulturalna:**

- rodzina wspólnie nie uczestniczy w żadnych formach aktywności kulturalnej

## ANEKS 14

Tabela 16 Przełożenie odpowiedzi badanych na typy ich uczestnictwa w edukacji dzieci.

Nr pytania w kwestionariuszu	RODZIC REŻYSER (A)	RODZIC SUFLER (B)	RODZIC WIDZ (C)	RODZIC IGNORANT (D)
3 (cz. I)	a, b, d	E	c, f	F
6 (cz. I)	a, b, d	E	c, f	c, f
7.1 (cz. I)	a, b, e	c, d, e	d, e	F
7.2 (cz. I)	a, b, c, e	c, d, e	e, f	F
7.3 (cz. I)	a, b, c, e	c, d, e	E	F
7.6 (cz. I)	a, b, e	c, d, e	d, e	F
7.7 (cz. I)	A	a, b, e	c, d, e	d, e, f
7.8 (cz. I)	a, b	b, c, d, e, f	d, e, f	F
7.9 (cz. I)	a, b, c	c, d, e	e, f	F
7.10 (cz. I)	A	a, b	c, d, e	d, e, f
7.11 (cz. I)	A	a, b	c, d, e, f	d, e, f
7.12 (cz. I)	a, b	b, c, e	d, e, f	F
8 (cz. I)	a, d	c, e, f	b, c	a, b
9 (cz. I)	e, f	b, c, d	B	A
10 (cz. I)	a, b	a, d	a, c	a, b
11 (cz. I)	a, b, c, e, f, g	a, d, e	a, b, c, g	b, c, d, h
12 (cz. I)	A	A	a, b	a, b
Część II	$(b+c+d)/3/a*10$	$((a+c)/2+(b+e)/2)*10$	$(a+b+c+d)/4-$ $(1/4*max-min)$	$d/(a+b+c)/3*10$
Część III	76-100	70-75	65-69	0-64

Tabela 17 Przełożenie odpowiedzi badanych na typ tworzonego przez nich środowiska wychowawczego.

Część / Nr pytania w kwestionariuszu	RODZINA SUPER GLUE (A)	RODZINA TRAMPOLINA (B)	RODZINA HUŚTAWKA (C)	RODZINA WIDMO (D)
Część IV	max. $(2.A+2.B)/(1.A+1.B)$ *2; $(2.A+2B+3.A+3B)/2$	$(1.A+1.B+2.A+2.B)/2$	$ 1.A-1.B + 2.A-2.B + 3.A-3.B $	$3.A+3.B$
Część V	Autokr.	Demokr.	30-rozstęp	Lib.n/Koch.
Część VI	10-S+10-A+10- WZ+RR+10- TR+10-DR+PF	S+A+WZ+10- RR+10-TR+10- DR+PF	S+A+WZ+RR+TR+DR+PF	10-S+10-A+10- WZ+RR+TR+DR+PF
7.4 (cz.I)	A	a, b, c	b, c, d, e	e, f
7.5 (cz.I)	A	a, b	c, e, d	e, f
7.13 (cz.I)	A	ab, c	c, d	e, f
12 (cz.I)	A	A	a, b	a, b
13 (cz. I)	D	a, b, c,	a, b	A
14 (cz.I)	a, b	b, c, d	E	E
15 (cz.I)	c, e	b, d, f	a, b, d	a, d, e
16 (cz.I)	a, b, d	E	c, f	a, b, d, f
17 (cz.I)	a, h, i, m	a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n	<5	<3
18 (cz.I)	e, f	d, c	B	A
19 (cz.I)	A	a, b	b, c	D
20 (cz.I)	A	A	a, b	B
21 (cz.I)	A	a, b	b, c	D
22 (cz.I)	A	A	a, b	B
23 (cz.I)	A	a, b	b, c	D
24 (cz.I)	A	A	a, b	B
25 (cz.I)	A	a, b	b, c	D
26 (cz.I)	A	A	a, b	B
27.1 (cz.I)	A	B	c, d, e	e, f
27.2 (cz.I)	A	a, b	c, d, e	e, f
27.3 (cz.I)	A	b, c, f	d, e	e, f
27.4 (cz.I)	A	a, b, c	d, e	e, f
27.5 (cz.I)	a, b	c, d	E	e, f
27.6 (cz.I)	a, b	c, d	E	e, f
27.7 (cz.I)	a, b	c, d	d, e	e, f
27.8 (cz.I)	a, b, c	d, e	d, e	F
27.9 (cz.I)	a, b, c	d, e	d, e	F

Tabela 18 Typ udziału w edukacji a płeć badanych.

TYP UDZIAŁU W EDUKACJI					
PŁEĆ	Reżyser	Sufler	Widz	Ignorant	SUMA
Kobieta	25	30	26	20	<b>101</b>
Mężczyzna	18	31	29	20	<b>98</b>
<b>SUMA</b>	<b>43</b>	<b>61</b>	<b>55</b>	<b>40</b>	<b>199</b>

Tabela 19 Typ udziału w edukacji a wiek badanych.

TYP UDZIAŁU W EDUKACJI					
WIEK	Reżyser	Sufler	Widz	Ignorant	SUMA
<25	1	1	1	1	<b>4</b>
25-35	30	26	30	19	<b>105</b>
35-50	12	35	23	17	<b>87</b>
>50	1	1	2	4	<b>7</b>
<b>SUMA</b>	<b>44</b>	<b>63</b>	<b>56</b>	<b>41</b>	<b>204</b>

Tabela 20 Typ udziału w edukacji a liczba dzieci w rodzinie badanych.

TYP UDZIAŁU W EDUKACJI					
LICZBA DZIECI	Reżyser	Sufler	Widz	Ignorant	SUMA
1	9	11	8	4	<b>32</b>
2	31	21	37	16	<b>105</b>
3	3	19	8	18	<b>48</b>
>3	1	10	2	2	<b>14</b>
<b>SUMA</b>	<b>43</b>	<b>61</b>	<b>55</b>	<b>40</b>	<b>199</b>

Tabela 21 Typ udziału w edukacji a wykształcenie badanych.

TYP UDZIAŁU W EDUKACJI					
WYKSZTAŁCENIE	Reżyser	Sufler	Widz	Ignorant	SUMA
Podstawowe	0	0	1	0	1
Zawodowe	1	1	5	1	8
Średnie niepełne	2	0	4	0	6
Średnie	6	9	11	8	34
Wyższe	35	52	34	31	152
<b>SUMA</b>	<b>43</b>	<b>61</b>	<b>55</b>	<b>40</b>	<b>199</b>

Tabela 22 Typ udziału w edukacji a wymiar pracy badanych.

TYP UDZIAŁU W EDUKACJI					
WYMIAR PRACY	Reżyser	Sufler	Widz	Ignorant	SUMA
Więcej niż pełny etat	4	4	6	2	16
Pełny etat	21	36	29	21	107
Etat niepełny	1	4	5	4	14
Wolny zawód	16	7	5	9	37
Praca dorywcza	2	5	1	1	9
Niepracujący	2	6	9	3	20
<b>SUMA</b>	<b>46</b>	<b>62</b>	<b>55</b>	<b>40</b>	<b>202</b>

Tabela 23 Typ udziału w edukacji a branża zawodowa badanych.

TYP UDZIAŁU W EDUKACJI					
BRANŻA	Reżyser	Sufler	Widz	Ignorant	SUMA
edukacja	5	12	12	2	31
finanse	4	8	1	5	18
handel	7	2	7	1	17
inżynieria	3	2	1	5	11
medycyna	3	10	2	4	19
pojazdy i maszyny	2	1	1	1	5
prawo	5	4	4	6	19
służba publiczna	2	4	2	2	10
IT	1	6	6	3	15
inne	9	13	15	4	42
<b>suma</b>	<b>41</b>	<b>62</b>	<b>50</b>	<b>34</b>	<b>185</b>

Tabela 24 Typ tworzonego środowiska wychowawczego a wiek badanych.

<b>TYP TWORZONEGO ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO</b>					
<b>WIEK</b>	<b>super glue</b>	<b>trampolina</b>	<b>huśtawka</b>	<b>Widmo</b>	<b>SUMA</b>
<25	0	1	3	2	6
25-35	0	0	5	1	6
35-50	8	7	13	6	34
>50	30	41	54	27	152
<b>SUMA</b>	<b>38</b>	<b>50</b>	<b>75</b>	<b>36</b>	<b>198</b>

Tabela 25 Typ tworzonego środowiska wychowawczego a wymiar pracy badanych.

<b>TYP TWORZONEGO ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO</b>					
<b>WYMIAR PRACY</b>	<b>super glue</b>	<b>trampolina</b>	<b>Huśtawka</b>	<b>widmo</b>	<b>SUMA</b>
Więcej niż pełny etat	0	9	7	0	16
Pełny etat	24	21	38	24	107
Niepełny etat	3	6	4	0	13
Wolny zawód	8	9	13	7	37
Praca dorywcza	1	4	3	3	11
Niepracujący	3	4	10	3	20
<b>SUMA</b>	<b>39</b>	<b>53</b>	<b>75</b>	<b>37</b>	<b>204</b>

Tabela 26 Typ tworzonego środowiska wychowawczego a branża zawodowa badanych.

<b>TYP TWORZONEGO ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO</b>					
<b>BRANŻA</b>	<b>super glue</b>	<b>trampolina</b>	<b>huśtawka</b>	<b>widmo</b>	<b>Suma</b>
Edukacja	4	11	14	2	31
Finance	5	2	4	6	17
Handel	1	2	6	5	14
Inżynieria	3	3	3	5	14
Medycyna	4	10	5	1	20
pojazdy i maszyny	2	1	1	1	5
Prawo	6	3	9	3	21
służba publiczna	2	2	2	4	10
IT	6	2	5	2	15
Inne	5	11	19	6	41
<b>Suma</b>	<b>38</b>	<b>47</b>	<b>68</b>	<b>35</b>	<b>188</b>

Tabela 27 Typ tworzonego środowiska wychowawczego a liczba dzieci w rodzinie badanych.

<b>TYP TWORZONEGO ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO</b>					
<b>LICZBA DZIECI</b>	<b>super glue</b>	<b>trampolina</b>	<b>huśtawka</b>	<b>widmo</b>	<b>SUMA</b>
1	2	6	5	3	<b>16</b>
2	9	10	24	10	<b>53</b>
3	5	9	6	4	<b>24</b>
>3	3	1	3	1	<b>8</b>
<b>SUMA</b>	<b>19</b>	<b>26</b>	<b>38</b>	<b>18</b>	<b>101</b>

Tabela 28 Wyniki Kwestionariusza Komunikacji Małżeńskiej wśród badanych w poszczególnych typach szkół.

<b>KWETSIONARIUSZ KOMUNIKACJI MAŁŻEŃSKIEJ</b>	<b>super glue</b>	<b>trampolina</b>	<b>huśtawka</b>	<b>widmo</b>	<b>SUMA</b>
SZKOŁA KATOLICKA	4	29	21	13	<b>67</b>
SZKOŁA PUBLICZNA	2	13	13	11	<b>39</b>
SZKOŁA RODZINNA	1	21	18	11	<b>51</b>
<b>SUMA</b>	<b>7</b>	<b>63</b>	<b>52</b>	<b>35</b>	<b>157</b>

Tabela 29 Wyniki testu "Profil rodziny" w poszczególnych typach szkół.

<b>PROFIL RODZINY</b>	<b>super glue</b>	<b>Trampoline</b>	<b>huśtawka</b>	<b>widmo</b>	<b>SUMA</b>
SZKOŁA KATOLICKA	32	30	20	6	<b>88</b>
SZKOŁA PUBLICZNA	21	15	16	8	<b>60</b>
SZKOŁA RODZINNA	18	19	15	4	<b>56</b>
<b>SUMA</b>	<b>71</b>	<b>64</b>	<b>51</b>	<b>18</b>	<b>204</b>