

RELACJE NAUCZYCIEL–RODZICE A POTRZEBY DZIECI

Wraz z szybko postępującymi zmianami w naszym kraju, ulega przeobrażeniu spojrzenie społeczeństwa na szkołę. Demokratyzacja naszego życia wymusza dokonywanie zmian w szkołach, systemach kształcenia. Wymagania dnia dzisiejszego modyfikują funkcje szkoły, która ma na celu nie tylko nauczać i wychowywać, ale także przygotowywać dziecko do samodzielnego, aktywnego i twórczego życia w dynamicznie rozwijającej się rzeczywistości. Wynika to z jej istoty, jako instytucji powołanej do realizacji społecznie uznanych założeń wychowawczych. Błędem jednakże byłoby sądzić, że cała odpowiedzialność za wychowanie młodego pokolenia spoczywa jedynie na szkole. Drugim podstawowym środowiskiem wychowawczym, pomimo zachodzących wewnątrz niej przemian, pozostaje nadal rodzina.

Na integralność szkoły i rodziny wskazuje wiele teorii pedagogicznych. M.in. J. Pieter traktuje rodzinę i szkołę jako elementarne czynniki środowiska wychowawczego (J. Pieter, 1972, s. 94). Autor koncepcji modelu szkoły powiązanej ze środowiskiem, widział szkołę jako placówkę współpracującą z rodzicami i instytucjami, które rozwijają działalność kulturalną, ekonomiczną i społeczną w danym środowisku (S. Kawula, 1983, s. 140). Zdaniem Szackiego „warunkiem skuteczności oddziaływań wychowawczych jest działalność trzech silnie sprzężonych elementów: szkoły, rodziny i środowiska sąsiedzkiego” (S. Kawula, 1983, s. 41).

Koncepcja zintegrowanego wychowania postuluje, aby instytucje wychowania intencjonalnego z instytucjami wychowania naturalnego stanowiły jedną całość, zharmonizowaną z sobą pod względem wychowawczego funkcjonowania (S. Kawula, 1983, s. 117).

Na zależności i relacje między wyróżnionymi przez siebie środowiska-

mi zwraca uwagę H. Radlińska. Według niej to „wiedza, sztuka, pojęcia, wierzenia i zwyczaje”, czyli elementy środowiska „niewidzialnego” odgrywają największe znaczenie w wychowaniu i w procesie kształtowania człowieka (J. Tondera, 1990, s. 66).

O ścisłej zależności między cechami indywidualnymi dziecka a jego otoczeniem mówi teoria systemów ekologicznych. U. Bronfenbrenner wyróżnił cztery układy środowiskowe procesu wychowania, a więc i rozwoju dziecka. Są to:

1. mikrosystem społeczny – mała grupa stwarzająca podstawowe, konkretne środowisko terenu działania jednostki, a przez to dostarczająca jej społecznych wzorców, np: rodzina, szkoła, rówieśnicy;
2. mezosystem – stanowi połączenie co najmniej dwóch współczesnych sobie mikrosystemów społecznych danej osoby. Oddziaływanie na jednostkę mikrosystemów składających się na jej mezosystem może być spójne lub nie;
3. egzosystem – układ, w którym dziecko bezpośrednio nie uczestniczy, ale też nie pozostaje obojętny dla jednostki. W skład tego układu wchodzi m.in. dalsza rodzina, sąsiedzi, instytucje społeczne;
4. makrosystem – o jego istocie stanowią elementy kulturowe, ideologiczne, wnikające do pozostałych układów środowiskowych (R. Vasta, 1995, s. 74).

Zgodnie z teorią systemów ekologicznych zorganizowanie struktury społecznej, warunkującej prawidłowy rozwój dziecka, możliwe jest dzięki ścisłej współpracy przynajmniej dwóch mikrosystemów np. rodziny i szkoły.

R. Meighan zwraca uwagę na fakt, iż w zmieniającym się szybko społeczeństwie wzrasta rola rodziców w procesie kształcenia. Coraz częściej uważa się czynne uczestnictwo rodziców w szkolnej edukacji (R. Meighan, 1993).

Czy szkoła może funkcjonować bez pomocy rodziców swoich uczniów?

Rodzina i szkoła były, są i prawdopodobnie pozostaną podstawowymi komponentami środowiska wychowawczego dziecka. Relacja rodzina – szkoła kształtowana jest w równej mierze przez podmioty uczestniczące w procesach wychowawczych jak i przez zmieniający się historycznie kontekst społeczno-kulturowy i zawierające się w nim dominujące koncepcje szkolnej edukacji (E. Marynowicz-Hetke, J. Piekarski, 1991, s. 85). Kontakty między rodziną a szkołą istnieją tak długo, jak długo istnieje szkoła jako instytucja nauczająca i wychowująca.

Już w latach 30-tych naszego stulecia – wg świadectwa M. Grzegorzewskiej, zarówno w Polsce jak i na świecie problemowi współpracy tych dwóch środowisk poświęcono wiele wydawnictw. Powstała Międzynarodowa Federacja Współpracy Szkoły z Domem (M. Grzegorzewska, 1935, s. 5). Ten fakt w znaczący sposób podkreślał doniosłość zagadnienia. J. J. Bzowski, prezes Zarządu Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce twierdził, że szkoła i rodzina muszą się z sobą porozumiewać w sposób racjonalny, celowy i odpowiadający stanowiskom obydwóch stron współpracę swoją ułożyć (J. J. Bzowski, 1930, s. 16).

Pierwsze lata powojenne poświęcone były głównie organizowaniu szkół wszystkich szczebli i zapewnieniu bezpłatnego do nich dostępu wszystkim dzieciom. W tym okresie współpraca rodziny i szkoły rozwijała się dynamicznie, chociaż jednostronnie. Uwzględniała tylko dydaktyczno-materialną działalność rodziny na rzecz szkoły, nie zauważając lub wręcz pomijając w hierarchii potrzeb stronę wychowawczą. Po latach zaspakajania potrzeb materialnych szkoła dostrzegła wprawdzie potrzebę współpracy z domem rodzinnym, ale nie traktowała go jako współpartnera. Rodzice nie bardzo wiedzieli o co chodzi w tej współpracy i nie umieli się do niej włączyć.

Taki model współpracy okazał się skuteczny tylko na krótki czas. Szkoła nie mogła dłużej pozostać publiczną instytucją oskarżającą otoczenie o brak oczekiwanych rezultatów.

Sytuacja ta dała początek nowej myśli – oddziaływaniu szkoły na rodziców w celu zabezpieczenia wspólnych interesów szkoły i domu rodzinnego. Zaczęły powstawać programy współpracy dwóch środowisk. Zawierały one wyselekcjonowaną tematykę z różnych dziedzin wiedzy – pedagogiki, psychologii, medycyny – i służyły tzw. pedagogizacji rodziców, która to miała zapewnić optymalne warunki do współpracy szkoły z rodziną.

Pedagogizacja rodziców nie przynosiła oczekiwanych efektów. Pogadanki, które stanowiły najczęstszą formę wysłuchiwali rodzice dzieci dobrze uczących się, a rodziny najbardziej potrzebujące pomocy pozostawały poza zasięgiem oddziaływań wychowawczych.

Lata 80-te, okres niepokoju społecznego przynosi postulaty uspołecznienia stosunków rodziny i szkoły. W 1988 roku władze oświatowe robią pierwszy krok ku uspołecznieniu tej ważkiej sfery edukacyjnej, uznają samorządny charakter przedstawicielstwa rodziców pozbawiając go dotychczasowego statusu organizacji wewnątrzszkolnej. Jednak droga do pełni demokratycznych przemian zostaje otwarta dopiero na początku lat dziewięćdziesiątych. Ustawa z dnia 7.09.1991 o systemie oświaty jest wyrazem nowego podejścia do współdziałania szkoły z rodzicami. Zostali oni upodmio-

towieni – mogą stać się wraz z nauczycielami i uczniami, współgospodarzami każdej szkoły, a także założycielami i organizatorami nowego typu szkół. Pozyskiwanie rodziców do współpracy rozumiane jest jako warunek osiągnięć pracy szkoły.

Wyrazem zapoczątkowania procesu demokratyzacji szkoły są rady rodziców, stanowiące reprezentację rodziców dzieci uczących się w danej szkole. Powstają one na mocy uchwały ogółu rodziców danej placówki. Mogą opracowywać swoje własne regulaminy, występować do rady szkoły, rady pedagogicznej i dyrektora szkoły z wnioskami i opiniami dotyczącymi wszystkich spraw szkoły, a także gromadzić fundusze z dobrowolnych składek rodziców i innych źródeł w celu wspierania działalności statutowej szkoły (J. Jung-Miklaszewska, D. Rusakowska, 1995).

Na przestrzeni lat wzajemne relacje rodziny i szkoły określane były pojęciem „współpraca”. Co ono oznacza i czy rzeczywiście mamy do czynienia z tym zjawiskiem?

Pojęcie „współpraca” traktowane jest jako synonim pojęcia „współdziałanie”, które według *Słownika języka polskiego* wyjaśnia się jako „praca wykonywana wspólnie z kimś, z innymi, wspólna praca, działalność prowadzona wspólnie” (*Słownik języka polskiego*, 1989, s. 768). W. Okoń określa współpracę jako „współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi wykonujących swoje cząstkowe zadanie, aby osiągnąć wspólny cel; współdziałanie opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy”, (W. Okoń, 1981, s. 146). Według S. Kowalewskiego natomiast „współdziałanie polega na wzajemnym porozumiewaniu się, konkretnej pomocy w płaszczyźnie jednokierunkowych lub obopólnych doświadczeń (S. Kowalewski, 1976, s. 93). M. Łobocki pod pojęciem współpracy rozumie „wspólne działanie nauczycieli i rodziców dla osiągnięcia dobra poszczególnych uczniów, klas i całej społeczności szkolnej w procesie nauczania i wychowania” (M. Łobocki, 1985, s. 16). Zgodnie ze stanowiskiem wielu pedagogów, naczelną wartością we współdziałaniu jest wspólny cel (T. Kotarbiński, 1965; M. Szczodrak, 1985; E. Klimowicz, 1981).

Głównym celem współdziałania wychowawcy klasy z rodzicami jest usprawnienie pracy wychowawczej z rodzicami w jej szerokim rozumieniu, a więc nie tylko w zakresie rozwijania w uczniach dyspozycji kierunkowych (przekonania, zainteresowania i postawy) lecz także dyspozycji sprawnościowych, równoznacznych z zasobem wiedzy, poziomem zdolności i umiejętności.

- Szczegółowe cele ukierunkowujące współpracę tych dwóch środowisk to:
- coraz lepsze poznanie uczniów zarówno przez wychowawcę klasy jak i przez rodziców,
 - wzajemne poznanie i rozumienie się wychowawcy klasy i rodziców,
 - zjednywanie rodziców na rzecz usprawnienia i urozmaicenia życia klasy,
 - sugerowanie rodzicom skutecznych form oddziaływań, które umożliwiłyby pomoc dzieciom w nauce i właściwym zachowaniu,
 - umożliwienie nauczycielom rozumienia atmosfery domowej ucznia (M. Łobocki, 1985, s. 120).

Zgodne oddziaływanie i zgodne porozumienie między szkołą i rodzicami musi zasadać się na różnorodności form (M. Szczodrak, 1985, s. 281). Do najczęściej spotykanych form współpracy szkoły z domem rodzinnym ucznia należą:

1. Zbiorowe spotkania z rodzicami, które przybierają charakter:
 - a) spotkań roboczych (wywiadówek),
 - b) spotkań towarzyskich,
 - c) spotkań z ekspertem.
2. Indywidualne spotkania:
 - a) konsultacje pedagogiczne,
 - b) wizyty domowe,
 - c) kontakty korespondencyjne,
 - d) rozmowy telefoniczne.
3. Współdziałanie rodziców w życiu klasy:
 - a) działalność tzw. rady rodziców,
 - b) współdziałanie rodziców w pracy dydaktyczno-wychowawczej,
 - c) organizowanie czasu wolnego uczniów,
 - d) udzielanie pomocy uczniom w wyborze zawodu (E. Gawel-Luty, 1995, s. 9; M. Łobocki, 1985).

S. Kawula, opierając się na prawidłowościach charakterystycznych dla procesów wzajemnego oddziaływania rodziny i szkoły wyróżnił następujące rodzaje powiązań tych dwóch elementów środowiskowego systemu wychowawczego:

1. partycypacja – współdziałanie, współpraca, współdziałanie, inspiracja. Jest to najkorzystniejszy wychowawczo rodzaj powiązań między elementami środowiskowego systemu wychowawczego i oznacza partnersko-inspiracyjną postawę rodziców wobec zadań szkoły;

2. przystosowanie – akomodacja. Polega na pozytywnym ustosunkowaniu się rodziców do wymagań stawianych im przez szkołę, ale jednocześnie ograniczają się oni wyłącznie do tych zachowań. Cechą wyróżniającą ten rodzaj stosunków rodziny i szkoły jest jednokierunkowość inicjowania działalności, tzn. od szkoły w kierunku rodziny;
3. inercja – bierność, obojętność. Dotyczy pejoratywnych ocen funkcjonowania rodziny jako składnika środowiskowego systemu wychowawczego. Inicjatywy wychowawcze idą tutaj w jednym kierunku, tj. od szkoły do rodziny, ale nie spotykają się z akceptacją, są jakby ignorowane i niedostrzegane przez rodziców, nie powodują żadnego pozytywnego odzewu;
4. opozycja – odrzucanie, sprzeczność interesów, konflikt. Stanowi silną zaporę uniemożliwiającą nawiązanie dialogu wychowawczego na linii szkoła – dom, odnosi się wyraźnie do szkodliwych postaw wychowawczych części rodziców, które w pewnych przypadkach graniczą wręcz ze zjawiskami patologii opiekuńczo-wychowawczej (S. Kawula, 1995, s. 21-22).

A. W. Janke poddał analizie terminy, jakimi określa się problematykę pedagogiczną relacji rodzina – szkoła. „Współpraca rodziny i szkoły” bądź „współdziałanie rodziny i szkoły”, ale często również jako „współpraca rodziców i nauczycieli” lub „współdziałanie rodziców i nauczycieli”. Niekiedy oba człony relacji łączone są przyimkiem „z”, co wyraża w intencjach kierunek owej współpracy czy współdziałania, a nawet wskazuje powinności jednej ze stron wobec drugiej. Wydaje się ponadto, że dalece upraszczające jest wprowadzanie wzajemnych powiązań rodziny i szkoły do współpracy lub współdziałania (A. W. Janke, 1995, s.11-12).

Relacje rodziny i szkoły w świetle badań

W raporcie o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej mówi się o rozbieżności wpływów edukacyjnych (*Edukacja*, 1989, s. 288). Z analizy literatury na temat wzajemnej relacji szkoły i rodziny wyłania się dość pesymistyczny obraz. Według badań G. Walczewskiej-Klimczak, przeprowadzonych w środowisku małego miasta, tylko 25% rodziców jest chętnych do współpracy. Prawidłowością jest, że kontakt ze szkołą utrzymują rodzice uczniów, którzy nie sprawiają żadnych kłopotów wychowawczych czy dy-

daktycznych. Drugą grupę rodziców stanowią ci, którzy ograniczają swoje kontakty do obecności na wywiadówkach (25%). Żadnej współpracy – jak przyznają sami nauczyciele – nie ma z rodzicami dzieci sprawiających kłopoty i w nauce i zachowaniu (G. Walczewska-Klimczak, 1993). Z badań nad przyczynami angażowania się rodziców w pracę szkoły wynika, że 60% matek i 44% ojców współdziałanie ze szkołą traktuje jako swój podstawowy obowiązek (rozumiany jako powinność, od której nie można się uchylać). Kierując się dobrem własnego dziecka współpracę ze szkołą podejmuje 56% matek i 38% ojców (A. Gęsicka, 1988, s. 320).

Rodzice najczęściej (45% badanych) oczekują od nauczyciela wychowawcy głównie opieki nad dzieckiem, lepszej znajomości i partnerstwa na co dzień (20% próby), na końcu zaś plasuje się akceptacja dziecka – 17,5% (I. Hofman-Kołodziejczyk, 1995, s. 148).

Ciekawy punkt widzenia na sprawę porozumiewania się rodziny i szkoły prezentuje Z. Gawlina, która podkreśla, że te dwa środowiska są niejako skazane na współdziałanie oraz, że ich naczelne cele wychowania są w większym lub w mniejszym stopniu rozbieżne, a wobec tego współdziałanie oparte jest bardziej na konflikcie niż na współpracy (Z. Gawlina, 1982, s. 205). Badania przeprowadzone w Łodzi (E. Marynowicz-Hetke, J. Piekarski, 1991) pozwalają na stwierdzenie, że rodzina i szkoła raczej wzajemnie się dystansują i zamykają niż otwierają na wpływy z zewnątrz. Część badanych rodziców traktuje szkołę jako instytucję pożyteczną, ale nie uważa za stosowne się z nią kontaktować (Cz. Banach, 1995, s. 106), niektórzy nawet traktują szkołę jako instytucję, która ma ich zastąpić (A. Radziwił, 1975, s. 7-8).

Przyczyn takiego stanu rzeczy poszukuje się w szkole. Obarcza się za to nauczyciela, jego złośliwość, niezrównoważenie emocjonalne, brak orientacji w podstawowych kwestiach z zakresu pedagogiki i psychologii (H. Izdebska, 1975, s. 157), nauczyciela, który nie dopuszcza, by ktoś przeciwstawił się jego autorytetowi (B. Śliwerski, 1996, s. 15). Okazuje się, że jednym z najczęściej wymienianych braków w przygotowaniu do wykonywania zawodu nauczycielskiego jest niedostateczne wyposażenie kandydatów w umiejętności nawiązywania kontaktów i współpracy z rodzicami przyszłych uczniów (K. Goljanek, 1988).

Szukając odpowiedzi na temat różnic w hierarchii zadań nauczyciela klas I-III w opinii dyrektorów, nauczycieli i studentów T. Stasienko stwierdziła, że najniższą ocenę otrzymały zadania związane ze współpracą nauczycieli ze środowiskiem, głównie z rodziną. Zarówno dyrektorzy (53,3% badanej grupy), jak studenci (60%) i nauczyciele (58,6%) wypowiedzieli się jednakowo (T. Stasienko, 1992, s. 153).

Z analizy literatury na temat preferowanych przez nauczycieli form kontaktów z rodzicami wynika, że najczęściej wymieniane były kontakty indywidualne z rodzicami (22,4%), niewielki zaś odsetek nauczycieli kusi się o zaproszenie rodziców na tzw. lekcje otwarte (5,9%). Znikoma ilość nauczycieli (1,5%) organizuje wspólne spotkania rodziców, uczniów i nauczycieli w celu rozwiązywania specyficznych problemów wychowawczych (M. Maciaszek, 1990, s. 97-98). Analizując wyniki badań B. Pawlak można pokusić się o stwierdzenie, że deklaracje słowne nauczycieli w niewielkim stopniu korespondują z ujawnianą przez nich postawą wobec rodziców uczniów i współpracy z nimi. Tylko 15% badanych nauczycieli zgadza się na udział rodziców w kreowaniu procesu edukacji ich dzieci (B. Pawlak, 1995, s. 274).

Z badań A. Kargulowej wynika, że rodzice nie traktują szkoły jako partnera w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, gdyż nie odpowiada ona potrzebom dzieci i rodziców (A. Kargulowa, 1991).

Symptomatyczne jest, że rodzice nie oczekują od nauczycieli niczego, co dotyczyłoby ich samych, natomiast nieśmiało wyrażają swoje nadzieje na zmianę określonych postaw nauczycieli wobec uczniów oraz jakości ich przygotowania i pracy z młodzieżą (S. Rogala, 1983, s. 202).

Uwzględniając koncepcję St. Kawuli, wyraźnie widać, iż de facto mamy do czynienia ze stosunkami nie zawsze osiągniętymi poziom współpracy lub współdziałania.

Szkoła jako instytucja, która w swej istocie powołana jest do realizacji społecznie uznanych założeń wychowawczych, ma za zadanie m.in. wspomaganie rozwoju uczniów. M. Balcerek (M. Balcerek, 1979) pisze, że dobrze zorganizowany system opieki w szkole powinien spełniać następujące funkcje:

- diagnostyczną,
- profilaktyczną,
- interwencyjną,
- kompensacyjną
- inicjującą,
- regulacyjną.

W zakresie funkcji diagnostycznej szkoła powinna ustalić faktyczne potrzeby uczniów i stworzyć niezbędne warunki do ich zaspokojenia, ponieważ „potrzeba jest podstawowym warunkiem zachowania” (J. Reykowski, 1986, s. 106). Guilford traktuje potrzeby jako cechy osobowości (S. Siek, 1986).

Co kryje się pod pojęciem potrzeby?

Odmienne stanowiska w tej kwestii przedstawiają psychologowie, pedagodzy i socjologowie. Zgodnie ze stanowiskiem psychologów potrzeba jest stanem organizmu powstałym w wyniku braku (S. Gerstman, 1986; J. Kozielecki, 1987; J. Reykowski: 1992).

Pedagodzy uważają, że potrzeba to stan, w którym jednostka odczuwa chęć zaspokojenia jakiegoś braku, np. zapewnienia sobie warunków życia, osiągnięcie pozycji społecznej i inne.

Socjologiczne rozumienie potrzeb zawarte jest w definicji J. Szczepańskiego. Jego zdaniem potrzeby „są immanentnymi mechanizmami wbudowanymi w system człowieka, są podstawowym czynnikiem motorycznym procesów życiowych (J. Szczepański, 1981, s. 137).

Pośród wielu teorii potrzeb na uwagę zasługuje, ze względu na swą oryginalność i szerokie ujęcie, teoria potrzeb A. Masłowa. Według A. Masłowa istnieje pięć grup potrzeb człowieka:

1. Potrzeby fizjologiczne. Charakterystycznym dla tej grupy potrzeb jest to, że są od siebie izolowane i mają określoną lokalizację w ciele. Masłow zalicza tu potrzeby pożywienia, snu, pragnienia, aktywności, przyjemnych doznań zmysłowych, seksualnych.
2. Potrzeby bezpieczeństwa. Należą tu potrzeby bezpieczeństwa, zależności, opieki i oparcia, protekcji, wolności od lęku, niepokoju i chaosu oraz potrzeby ładu, porządku, przestrzegania określonych praw, opieki silnego protektora.
3. Potrzeby przynależności i miłości. Występują one w dążeniach do tworzenia gangów, klanów, w usiłowaniach przewycięzania osamotnienia, alienacji i obcości.
4. Potrzeby prestiżu i uznania. Masłow wyróżnia tu dwie grupy dążeń ludzkich. Do pierwszej zalicza pragnienie potęgi, wyczynu, wolności. W drugiej umiejscawia takie potrzeby, jak potrzebę respektu i uznania ze strony innych ludzi, dobrego statusu społecznego, sławy, dominacji, zwracania na siebie powszechnej uwagi.
5. Potrzeby samoaktualizacji. Jest to dążenie człowieka do rozwoju swoich potencjalnych możliwości. Dążenie to jest konieczne, aby utrzymać spokój i równowagę.

Oprócz tych pięciu grup Masłow wylicza potrzebę poznawczą i estetyczną, jednak nie tworzy z nich oddzielnych grup, sądząc, że potrzeby te są narzędziami w zaspakajaniu pięciu podstawowych grup potrzeb (S. Siek, 1986). Dwie główne tezy teorii Masłowa brzmią: 1) w każdym z nas tkwi

pozytywne dążenie do rozwoju, do zaspakajania naszych potrzeb; 2) w hierarchii potrzeb najpierw muszą być zaspokojone potrzeby podstawowe, po to, aby można było przejść do zaspokojenia potrzeb wyższych.

Z teorii Masłowa wynikają dwie wskazówki dla nauczycieli, którzy chcą wyzwoić w swoich uczniach najwyższy poziom motywacji do uczenia się:

1. Nauczyciel musi mieć pewność, że niższe potrzeby uczniów są w odpowiedni sposób zaspokojone.
2. Nauczyciel musi upewnić się czy sposób nauczania przez niego stosowany jest optymalny dla jego uczniów.

Na temat konieczności zaspakajania potrzeb dzieci zwracają uwagę liczni pedagodzy i psychologdy. H. Rylke uważa, że niezaspakajanie potrzeb prowadzi do degradacji fizycznej, psychicznej, i moralnej uczniów. (H. Rylke, 1993).

Koniecznym wydają się być pytania:

1. Jak problem potrzeb uczniów klas początkowych i konieczności ich zaspakajania jest postrzegany przez nauczycieli i rodziców?
2. W jakim stopniu konieczność zaspakajania potrzeb dzieci przez nauczyciela i rodziców wpływa na relacje między szkołą a domem ucznia klas I-III?
3. Czy budzące wiele nadziei szkoły społeczne i prywatne rzeczywiście wychodzą naprzeciw potrzebom uczniów?

Myślę, że znalezienie odpowiedzi na te pytania pozwoli na przewyżczenie wielu trudności we wzajemnych kontaktach szkoły i rodziny.

Bibliografia

- Balcerek M., *Pedagogika opiekuńcza – problemy i perspektywy* [w:] B. Passini, T. Pilch (red.), *Wychowanie i środowisko*, Warszawa 1979.
- Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, Toruń 1995; J. J. Brzowski, *Szkoła i rodzina. Ich wzajemny stosunek i formy współżycia*, Lwów – Warszawa 1930; I. Hofman-Kołodziejczyk, *Nauczyciel – wychowawca w zintegrowanej Europie*, S. Badora, D. Marzec (red.), Częstochowa 1995; E. Gawet-Luty, *Wymiana informacji pomiędzy nauczycielem-wychowawcą klasy I-III szkoły podstawowej a rodzicami uczniów*, Słupsk 1995; Z. Gawlina, *Współdziałanie rodziny i szkoły w kształtowaniu obywatelskich postaw ucznia*, „Życie Szkoły” 1982, nr 5-6.
- Gerstman S., *Rozwój uczuć*, Warszawa 1986.
- Gęsicka A., *Przygotowanie nauczycieli do współdziałania z rodzicami uczniów* [w:] R. Kuchy, M. Ochmański (red.), *Kultura pedagogiczna kandydatów do zawodu nauczycielskiego w świetle niektórych aspektów procesu ich kształcenia w szkołach wyższych*, Lublin 1988;

- Goljanek K., *Przygotowanie do zawodu w opinii samych nauczycieli* [w:] R. Kuchy, M. Ochmański (red.), *Kultura pedagogiczna kandydatów do zawodu nauczycielskiego w świetle niektórych aspektów procesu ich kształcenia w szkołach wyższych*, Lublin 1988; Grzegorzewska M., *Wstęp* [w:] S. Lisowski, *Współpraca szkoły z domem*. Warszawa 1935.
- Izdebska H., *Aby szkoła dała się lubić*, Warszawa 1975.
- Janke A. W., *Wybrane aspekty pedagogicznej relacji rodzina – szkoła w kontekście oczekiwanych zmian* [w:] Janke A. W. (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*, Bydgoszcz 1995; J. Jung-Miklaszewska, D. Rusakowska, *Szkoły społeczne in statu nascendi*, Warszawa.
- Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, Warszawa – Kraków 1989.
- Kargulowa A., *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły*, Warszawa 1991.
- Kawula S., *Integracja i syntonja w relacji rodzina – szkoła* [w:] A. W. Janke (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*, Bydgoszcz 1995.
- Kawula S., *Studia z pedagogiki społecznej*. Olsztyn 1983.
- Klimowicz E., *Aktywność człowieka jako źródło wartości moralnych* [w:] Z. Czarniecki, B. Dziemidowski (red.), *Homo Agens*, Lublin 1981; T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław 1965.
- Kowalewski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1976.
- Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa 1985.
- Maciaszek M., *Final pracy zawodowej nauczyciela. Z doświadczeń nauczycieli*, Warszawa 1990.
- Marynowicz-Hetke E., J. Piekarski, *Rodzina i instytucje socjalno-wychowawcze*, Łódź 1991.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981.
- Pawlak B., *Możliwości współdziałania rodziców i nauczycieli w procesie kształcenia uczniów klas początkowych* [w:] M. Jakowicka (red.), *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, Zielona Góra, 1995.
- Pieter J., *Środowisko wychowawcze*, Katowice 1972.
- Radziwił A., *O współdziałaniu między szkoła a domem*, Warszawa 1975.
- Reykowski J., *Motywacja, postawy społeczne, osobowość*, Warszawa 1986.
- Reykowski J., *Procesy emocjonalne. Motywacja osobowości* [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa 1992.
- Rogała S., *Psychologiczne determinanty współdziałania rodziców i nauczycieli*, Opole 1983.
- Rylke H., *W zgodzie z sobą i z uczniem. Z doświadczeń nauczycieli i psychologów*, Warszawa 1983.
- Siek S., *Struktura osobowości*, Warszawa 1986.
- Słownik języka polskiego*. M. Szymkat (red.), Warszawa 1989.
- Stasienko T., *Zmiany w strukturze i interpretacji zadań zawodowych nauczycieli* [w:] B. Potyrała (red.), *Nauczyciel w środowisku pracy. Wybrane zagadnienia, aktualne badania*, „Prace Pedagogiczne” nr XXVI, Wrocław 1992.
- Szczepański J., *Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji*, Warszawa 1981.
- Szczodrak M., *Myslenie i działanie pedagogiczne rodziców*, Kielce 1985.
- Śliwowski B., *Klinika szkolnej demokracji*, Warszawa 1996.
- Tondera J., *Środowisko i jego przekształcanie w pedagogice społecznej H. Radlińskiej* [w:] I. Le-palczyk, E. Marynowicz-Hetke (red.), *Przekształcanie środowiska społecznego. Dorobek i kierunki dalszych badań*, Łódź 1990.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.
- Walczewska-Klimczak G., *Autorytet nauczyciela w środowisku małego miasta* [w:] A. Przeclawska (red.), *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych*, Warszawa 1993.