



---

---

# ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА: СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

УДК 37.01

## **ROLA ĆRODOWISKA RODZINNEGO I SZKOLNEGO W JAKOŚCI KSZTAJCENIA MĀODZIEĀY W Ć WIETLE KONCEPCJI SYSTEMOWEJ**

Elibieta Kornacka-Skwara,  
Agnieszka Miklewska,  
Monika Stawiarska-Lietzau

*У статті підкреслюється роль сім'ї і школи у навчанні учнівської молоді. Основна увага зосереджена на періоді з 10-11 років до повноліття, коли відбуваються найстрімкіші особистісні зміни. Головні теоретичні положення, викладені у статті, розкриваються у світлі системної концепції.*

### **Wprowadzenie.**

Teoria systemyw od lat znajduje zastosowanie w ryĀnych dziedzinach nauki. Jej rolĀ byo ukazanie jakie istniejĀ relacje miĀdzy elementami tworzcymi spujnĀ caoĀ. Ćrodowisko rodzinne oraz Ćrodowisko szkolne tworzc caoĀci uporzcdkowane wediug wiasnych zasad. Ale nie sĀ to Ćrodowiska odrĀbne. Nie tylko dlatego, Āe dochodzi do wzajemnych interakcji miĀdzy czionkami obydwu systemyw, ale rywnieĀ dlatego, Āe podmiot ksztalcenia (uczes) naleĀy jednoczeĀnie do systemu rodzinnego jak i szkolnego. Czowiek ryĀni sik w swoim funkcjonowaniu w zaleĀnoĀci od analizowanego poziomu: organizmu (jednostka), grupy (np. rodzina), systemu organizacyjnego (np. system szkolny). UwzglĀdnianie ryĀnic nie oznacza przecieĀ ich izolowania.

### **Teoria systemyw – zastosowanie**

PostĀp nauki w latach 30-tych zaowocowai z jednej strony powstaniem wielu szczegoiowych koncepcji odnoszcych sik do poszczegolnych dziedzin, z drugiej strony uwidocznii potrzebĀ zintegrowania wiedzy. Dlatego teĀ Ogylna Teoria Systemyw Ludwiga von Bertalanffy`ego rzeczywiĀcie stanowiia propozycjk ujednolicenia ukcja systemowego: iĀczyia pozornie nie powiĀzane zjawiska, oraz pozwalaia zrozumieĀ to, jak one ze sobĀ wspiydziaiajĀ (de Barbaro, 1999).

Systemy, o jakich mywii Ludwig von Bertalanffy «to zbiory elementyw pozostajĀcych we wzajemnych relacjach (Bertalanffy, 1984, s. 68). UwzglĀdnienie relacyjnoĀci czy interakcji miĀdzy elementami w systemie (np. osobami w rodzinie) sprawia, Āe podejĀcie analityczne czksto okazuje sik niewystarczajĀce, by wyjaĀniĀ to, jak funkcjonuje rodzina. System rodzinny jest bowiem organizmem Āywym, podlegajĀcym ciĀogiyim zmianom w granicach, ktyre sam wypracowai – tak jak Āyje i zmienia sik czowiek (a ktyry pozostaje toĀsamy ze sobĀ), bĀdĀcy czkĀciĀ bardziej zioĀonej organizacji. Linearne wyjaĀnienia zachodzĀcych w rodzinie zdarzec (przyczyna-skutek) mogiyby byĀ izolowaniem czkĀciĀ skiadowych zjawiska, z pominiĀciem jego wielowymiarowoĀci, wzajemnych oddziaiywac i



kontekstu.

Kaŕdy system speinia dwa podstawowe warunki:

1. charakteryzuje siĸ wzajemnym oddziaiywaniem na siebie poszczegylnych elementyw,

2. sŕone uporzŕdkowane i wzajemnie powiŕzane.

Jakakolwiek zmiana w czĸŕci systemu (elemencie) wywoiuje zmianĸ w jego pozostaiych elementach (Braun-Gaikowska, 1992; Barbaro, 1999, s. 11).

Systemy moŕna generalnie podzieliŕ na otwarte i zamkniete (Bertalanffy, 1984). Otwarte to takie, ktrye charakteryzujŕ siĸ moŕliwoŕciŕ wymiany ze ŕrodowiskiem (np. informacji, energii), jednoczeŕnie pozwalajŕ na poczucie integracji. Systemy zamkniete charakteryzujŕ siĸ brakiem moŕliwoŕci przepiywu energii lub informacji (Braun-Gaikowska, 1992). System zawsze istnieje w otoczeniu czyli wspyiistnieje z innymi systemami (...) tworznŕc uporzŕdkowanŕ hierarchiĸ, w ktryej wyrŕniamy sub- i supra systemy. Kaŕdy system naleŕy do systemu szerszego, tworznŕc razem tzw. ekosystem (de Barbaro, 1999).

Wiĸkszoŕŕ autorŕw wymienia nastĸpujŕce zasady wediug ktrych funkcjonujŕ systemy:

1. caioŕci,
2. ekwipotencjalnoŕci i ekwifinalizmu,
3. cyrkularnoŕci,
4. dynamicznej rywnowagi,
5. mechanizacji.

**Zasada caioŕci.**

Caioŕciowoŕŕ stanowi podstawowŕ cechĸ podejŕcia systemowego. Caioŕŕ to organizacja poszczegylnych elementyw i ich wzajemny ukiad (Braun-Gaikowska, 1992, s. 14), a nie zwykiy zbiŕr elementyw czy ich suma. W myŕŕl tej zasady, rodzina czy spoiecznoŕŕŕ szkolna, charakteryzuje siĸ innymi wiaŕciwoŕciami niŕ tymi, ktrye wynikajŕ z sumowania cech poszczegylnych osyb jŕŕ tworznŕcych. Nie moŕna mywiŕŕ o poznaniu ŕrodowisk, nawet, jeŕŕli nastŕpio oddzielne poznanie poszczegylnych osyb wchodzŕcych w ich skiad; nie jest to jeszcze poznanie ŕrodowiska szkolnego bŕŕdŕ rodziny jako takiej (dla ich poznania waŕne jest uchwycenie relacji miĸdzy jej elementami). Zmiana jednego elementu wywoiuje zmianĸ w caim systemie, ale teŕ zmiana ta zaleŕy od caiego analizowanego systemu.

**Zasada ekwipotencjalnoŕci i ekwifinalizmu.**

Zasady te mywiŕŕ o istnieniu zioŕionych zwiŕozkyw przyczynowo-skutkowych. Te same przyczyny mogŕ powodowaŕ rŕŕne skutki, oraz rŕŕne przyczyny mogŕ wywoiywaŕ te same skutki (Braun-Gaikowska, 1992, s. 14). Zgodnie z tymi zasadami proste zaleŕnoŕci linearne nie majŕŕ tu zastosowania.

System rodzinny i szkolny naleŕiŕ do systemŕw otwartych tzn. wymieniajŕcych energiĸ z otoczeniem oraz posiadajŕcych pyiprzepuszczalne granice; kaŕda zmiana w systemie moŕe byŕŕ spowodowana oddziaiywaniem z wewnŕtrŕ, jak rywnieŕ z zewnŕtrŕ systemu; z procesŕw zachodzŕcych miĸdzy elementami, jak rywnieŕ zachodzŕcych w ich strukturze. Dziĸki wspyiistniejŕcym z ekwifinalizmem mechanizmom homeostazy i sprzĸienia zwrotnego, moŕemy spojrzeŕ na stan koccowy jako ten, ktryy jest osiŕogany rŕŕnymi sposobami, bez koniecznoŕci determinizmu wynikajŕcego z warunkŕw poczŕetkowych (Bertalanffy, 1984).



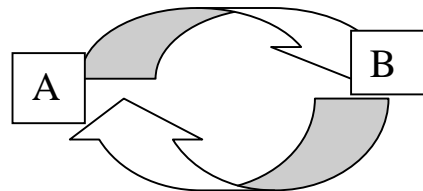
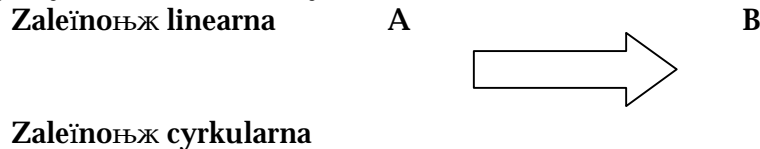
---

---

### **Zasada cyrkularności.**

Cyrkularność oznacza, że istotne jest zarówno to, które ogniwo oddziało jako pierwsze, jak i to, które zareagowało na to oddziaływanie, ponieważ «w systemie interakcje działają na zasadzie sprzężeń zwrotnych» (Braun-Gaikowska, 1992, s. 14). Sprzężenia zwrotne mogą być pozytywne lub negatywne i na przykładzie rodzinnej mają związek z zachowaniami symetrycznymi i komplementarnymi (Bateson, 1972, za: de Barbaro, 1999, s. 14-15). Zachowania symetryczne to zachowania, w których reakcja drugiej osoby nasila zachowanie pierwszej. Zachodzi tu sprzężenie zwrotne pozytywne. Zachowania komplementarne, czyli uzupełniająco, objęte są działaniem negatywnego sprzężenia zwrotnego. W pierwszym przypadku może dojść do zmiany w obrębie systemu, w drugim do utrzymania jego homeostazy (Bateson, 1972, za: de Barbaro, 1999, s. 15).

Zasada cyrkularności odnosi się do funkcjonowania członków systemu rodzinnego i szkolnego w interakcjach prostych lub złożonych. Elementy systemu wpływają na siebie nawzajem, a nie linearnie:



### **Zasada dynamicznej równowagi.**

Zasada ta pozostaje w bezpośrednim związku z zasadą cyrkularności. Otyłi dopływające informacje – bodźce z otoczenia – mogą zaburzać, bądź przywracać równowagę organizmu, jakim jest rodzina. To, co dzieje się z jednym członkiem rodziny może być przywracaniem równowagi u niego i jednocześnie zaburzeniem jej u innych, co wymaga odpowiednich korekt. Tak więc system rodzinny musi znajdować się w ciągłym «ruchu», oscyluje bowiem między zmiennością a stałością, oraz koniecznością plastycznego dostosowania się (np. rodzina jest w stanie zmieniać swoją strukturę, aby adekwatnie funkcjonować w określonej fazie swojego życia) (Radochowski, 1987, s. 37).

### **Zasada «mechanizacji».**

Kolejna zasada określona jest mianem «mechanizacji»; jej skutkiem jest to, że «nieznaczne zmiany w części systemu powodują istotne zmiany w całym systemie» (Radochowski, 1987, s. 22). Proces ten polega na stopniowym wzroście współczynników oddziaływania na siebie w części systemu, lub jego elementach (Bertalanffy, 1984).

### **Umiejętności i cechy indywidualne oraz cechy charakterystyczne okresu rozwojowego.**

Rozpoznanie indywidualnych cech uczniów to trudność dla każdego



nauczyciela. Jej przyczyny tkwią zarówno w samym charakterze nauczania szkolnego (zbiorowy), dużej ilości uczniów z którymi nauczyciel ma kontakt (wielkość grup), jak i w umiejętnościach stosowania metod poznawania uczniów. Nauczyciel posiada ograniczone możliwości rozpoznawania indywidualnych cech swoich wychowanków – porusza się w określonych ramach czasowych wyznaczających jego obowiązki zawodowe, jego powinnością jest realizowanie programu szkolnego, ma ograniczony dostęp do specyficznych metod diagnozy. Jednakże wymienione ograniczenia nie wykluczają stosowania wnikliwej obserwacji, wrażliwego i empatycznego kontaktu nauczyciela z uczniem lub choćby stosowania aktywnych metod nauczania, podczas których uczniowie mają okazję uzewnętrznić swoje «ja». Bardzo wiele zależy od indywidualnych cech nauczyciela, jego przygotowania pedagogicznego, wizji swojej roli i wsparcia ze strony środowiska rodziców oraz pozostałych nauczycieli. Istotną pomoc daje wiedza na temat cech charakterystycznych – wspólnych – dla danego okresu rozwojowego. W przypadku młodzieży będzie to znajomość okresu dorastania.

Okres dorastania jest ogromnie zróżnicowany interindywidualnie i trudno wyznaczyć granice odnoszące się do wszystkich jednostek w każdej kulturze. Początek tego okresu wyznacza zmiany natury anatomiczno – fizjologicznej, jakie zachodzą w organizmie (Kielar – Turska, 2000, s. 309). Od ok. jedenastego roku życia do uzyskania pełnoletności następuje osiadczenie całej struktury osobowości. Rozbudowane w poprzednim okresie relacje z otoczeniem społecznym ulegają restrukturyzacji. Czynnikiem, który w tym procesie odgrywa istotną rolę jest świadomość jednostki. Osiedlenie ona taki poziom, że młody człowiek staje się zdolny do wyjścia poza sferę dostępnych mu stosunków społecznych – szuka do wartości wyższych, do zagadnień dotyczących samej egzystencji, przybiera kierunek swoim postępowaniem (Porębska, 1991). Zdaniem M. Przetacznikowej, kształtowanie się obrazu samego siebie odbywa się przede wszystkim pod wpływem otoczenia społecznego i określonych doświadczeń życiowych. Odgrywają tu ogromną rolę takie elementy, jak: opinie i oceny dorosłych i rówieśników, aprobaty i dezaprobaty, pochwały i nagany, sukcesy i niepowodzenia, porównywanie się z innymi. Pewne znaczenie mają także czynniki indywidualne, jak typ układu nerwowego lub aktualny stan organizmu, wpływające na zachowanie się jednostki i jej stosunek do otoczenia. Wiadomości myślenia dorastających oraz ich zwiększające się doświadczenia społeczne wpływają na to, że poddają oni ocenie postępowania cudze, ale także własne. Ten wzrost ujęć wartościujących wpływa na kształtowanie się postaw i przekonań dorastających, które stają się coraz bardziej stabilne, przyjmując postać światopoglądu (Harwas – Napierała, Trempeła, 2007). Przemiany psychiczne w okresie dorastania powodują, że światopogląd młodzieży jest wyrazem nie tylko jej intelektualnego ujmowania świata, ale także jego ocenę i zachętę do działania. Jest więc nierozdzielnie związane z moralnością człowieka.

Niezrównowagę młodzieży w pierwszej fazie dorastania przejawia się w pewnej anarchii życia psychicznego, w chaosie przeżyć i działań, w szybko po sobie następujących stanach energii i lenistwa, radości i smutku, brawury i nieśmiałości, towarzyskości i pragnienia samotności. Dużym wahaniom dorastających podlega także samoocena, zależna od nastroju i rozmaitych



---

---

okoliczności.

Dorastanie to okres poszukiwania własnej tożsamości i przyby określenia siebie. Dorastający poszukuje wiedzy o sobie poprzez refleksję nad sobą. Szuka odpowiedzi na pytanie «jaki jestem sam w sobie». Jest to podstawowy problem okresu dorastania. Wtedy bowiem zaznacza się w rozwoju kryzys tożsamości (Kielar – Turska, 2000, s. 314). Tożsamość, jako centralny problem okresu dorastania, do psychologii wprowadził E. H. Erikson. Według jego teorii rozwoju psychicznego na okres dorastania przypada kryzys tożsamości. Młody człowiek musi wywcześnie znaleźć swoje dotychczasowe wiedzę o sobie zawartą w pełnionych przez niego rolach (syna czy córki, ucznia, kolegi, sportowca itp.) i uzyskać integrację swojej przeszłości z teraźniejszością i koncepcją przyszłości.

W sytuacji, gdy otoczenie społeczne nie dostarcza wyraźnych wzorów identyfikacyjnych, gdy brak jest zewnętrznej stabilności tak w rodzinie, jak w społeczeństwie, gdy w dodatku eksplozja informatyczna wzmacnia poczucie zmienności i niepewności – struktura tożsamości nie może się ustalić i występuje pomieszanie ról. Od tego, czy młody człowiek pokona kryzys tożsamości, zdaniem Eriksona zależy dalszy rozwój osobowości (Obuchowska, 1996, s. 100). Według M. Kielar – Turskiej (2000, s. 314), młodzież poszukuje własnej tożsamości w stałym stosunku do niej rodziców; w tworzeniu nowego obrazu własnej osoby – często poprzez przejmowanie cudzych zachowań, poglądów, przekonań; w sprawdzaniu swoich możliwości fizycznych i psychicznych. Określenie siebie stanowi podstawę dokonywania samodzielnych wyborów, na przykład dotyczących dalszego kształcenia czy zawodu. Wybory te często wiążą się z przeżywaniem konfliktu między pragnieniem samodzielności a lękiem przed odpowiedzialnością. Pod koniec dorastania decyzje młodzieży stają się w coraz większym stopniu pragmatyczne i racjonalne. Pojawia się konformizm polegający na podporządkowaniu się gotowym wzorom i schematom postępowania oraz dostosowywaniu się do grupy i opinii większości. Wyrazem konformizmu jest kultura młodzieżowa, której celem jest odcięcie się od świata ludzi dorosłych (I. Obuchowska, 2007).

### ***Przenikanie się środowiska rodzinnego i szkolnego***

Zgodnie z koncepcją systemów środowiska szkolne (nauczyciele, uczniowie) oraz środowiska rodzinne (rodzice, dzieci) wzajemnie na siebie oddziałują. W myśl zasady całości, nie wystarczy dobre poznanie cech elementów stanowiących oba systemy – równie ważne jest poznanie wzajemnych relacji między nimi.

Już sama relacja nauczyciel uczeń jest niezmiernie skomplikowanym systemem wzajemnych zależności. Z pewnością bardzo trudno jest wymienić wszystkie czynniki biorące udział w interakcjach dotyczących nauczania jak i na wychowania. Niewątpliwie jednak należy wziąć pod uwagę: umiejętności i cechy indywidualne ucznia/nauczyciela i cechy wspólne dla danego okresu rozwojowego. Niemniej istotnym elementem jest rozpoznanie uprzednich doświadczeń w relacjach z osobami ważnymi (przebieg dotychczasowy socjalizacji, wzorce rodzinne i społeczne ucznia i nauczyciela), a także oczekiwań w odniesieniu do pełnionych ról ucznia i nauczyciela. Warto w tym kontekście podkreślić



znaczenie nie tylko wyboru wyobrażonej roli nauczyciela/ucznia, ale też umiejętności jej realizowania. Następnie poddaż analizie jak przebiega proces komunikowania się, stosowany system aktywizowania, motywowania i wzmocnienia.

W środowisku szkolnym uczeń może napotkaż 3 główne typy sytuacji trudnych:

1. związane z wymaganiami nauki szkolnej (niepowodzeniami w nauce i ich konsekwencje)

2. związane ze współżyciem i współdziałaniem społecznym w szkole (kontakty między uczniami oraz uczniami i nauczycielami)

3. związane z przeżyciami, wewnętrznymi konfliktami (Obuchowska, 1996).

W myśl zasady ekwipotencjalności i ekwifinalizmu niepowodzenia w nauce (*skutek*) może być wywołany przez nieadekwatne wymagania, lub konflikty z nauczycielami/innymi uczniami, lub wewnętrzne konflikty ucznia. Zgodnie z zasadą cyrkularności niepowodzenie w nauce może mieć wpływ na zachowanie społeczne ucznia będące jakoś doświadczanych przez niego przeżyć.

Te same zasady możemy zastosoważ w odniesieniu do analizy wzajemnych wpływów środowiska szkolnego i rodzinnego.

Oceny szkolne – wskaźnik powodzenia/niepowodzenia w nauce stanowią system wzmocnienia ucznia. Uczniowie o cechach takich jak wrażliwość, ambicja, neurotyzm, będą bardziej wrażliwi na negatywne oceny, szczególnie, jeżeli ich rodzice przywiązują dużą wagę do ocen. Jeżeli chodzi o rolę nauczyciela w kontekście otrzymywanych ocen przez ucznia, znaczenie istotne dla wartościowania oceny przez ucznia będzie miała subiektywna akceptacja stopnia adekwatności i sprawiedliwości oceny. Ci którzy osiągnęli sukcesy w nauce, zwłaszcza, jeżeli osiągnęli sukcesy mimo rygorystycznych przeciwności, zwykle mają rodziców, którzy włożyli w nich wielkie nadzieje (Brookes-Gunn, Guo, Furstenberg, 1993, za: Bee, 2004). Na jakość kształcenia składa się nie tylko system ocen. System szkolny w okresie dorastania ucznia pełni rolę nie tylko przekaznika informacji i usprawniacza operacji umysłowych, ale jest polem treningu nowych umiejętności społecznych i miejscem przygotowania do pełnienia ról osoby dorosłej.

W okresie dorastania zachodzą istotne zmiany w relacji dorastającego z dorosłymi i rówieśnikami. Dorastający spędzają coraz więcej czasu z rówieśnikami, a coraz mniej w towarzystwie rodziców. Konflikty z dorosłymi są typowe dla tego okresu. Zjawisko to uwarunkowane jest z jednej strony wzrastającym krytycyzmem dorastających, z drugiej zaś – bardziej restrykcyjnym zachowaniem rodziców, którzy chcą opóźnić wkroczenie swojego dziecka w świat dorosłych (Kielar – Turska, 2000, s. 316). Na jego pojawienie się ma też wpływ tendencja rozwojowa młodych polegająca na chęci uniezależnienia się, z drugiej strony utrzymania więzi. Również rodzaj trudności ma związek z wystąpieniem konfliktu. W okresie dorastania konflikty z rodzicami często mają swoje źródła w sytuacji szkolnej. Jeżeli uczeń przeżywa konflikt na płaszczyźnie domu rodzinnego pomocną – wadliwą osobą – może być nauczyciel. Warunkiem musi być jednak rzetelne wypełnianie przez nauczyciela swojej roli (np. czytelność i respektowanie zasad, sprawiedliwość, pozytywne nastawienie do ucznia). Taki dorosły budzi chęć nawiązania z nim bliskiego kontaktu emocjonalnego, traktowania go jako autorytet, obdarzania szacunkiem. Nauczyciele stawiają wyraźne cele,



precyzyjności reguł, stosują strategie i wzorzy osobiste, ciepłe więzi z uczniami osiągnięte sukcesy w kształceniu swoich uczniów. Podobnie jest z cechami szkoły. W skutecznych szkołach sposób pracy charakteryzuje się jasno określonymi regułami i celami, odpowiednią kontrolą, dobrą komunikacją i wysokim poziomem opieki (Bee, 2004, s. 289). W takich szkołach występuje również podwyższone zainteresowanie rodziców tym, co dzieje się z ich dzieckiem. Z drugiej strony dobre relacje z rodzicami (dorosłymi) uczniów rozwijania sytuacji trudnych pojawiających się w kontaktach z nauczycielami.

Niekiedy, szczególnie wobec braku bliskości uczuciowej z rodziną, między ludźmi silnie identyfikują się z grupą rywalizacyjną i dochodzi do znacznej zależności od niej. Występuje wówczas nasilony konformizm wobec grupy rywalizacyjnej (Harwas-Napierała, Trempała, 2007).

Interesujące badania nad wzrokiem stylów wychowawczych z funkcjonowaniem młodzieży w okresie dorastania przeprowadził Dornbush z zespołem (Bee, 2004). W okresie dorastania (podobnie jak w młodszym wieku) najlepsze wyniki przynosi styl autorytatywny. Nastolatki, których rodzice stosowali ten styl były bardziej pewne siebie, lepiej funkcjonowały w zakresie cech psychologicznych i najczęściej cechowały je ze sprawowanie. Badania dzieci zdolnych potwierdzają powyższe doniesienia: znacznie różnice dotyczącej percepcji atmosfery w domu rodzinnym – dzieci zdolne uznają atmosferę panującą w ich domu jako autorytarną bądź demokratyczną (ale ładną z badanych grup wiekowych nie wskazała na atmosferę liberalną). Dom rodzicielski w przypadku dzieci uzdolnionych normalnie rzadziej był uważany za autorytatywny (Landau, 2003).

### **Podsumowanie**

Idąc do szkoły, dziecko dźwiga na swoich barkach pewien bagaż przeżyć. Przeżył doświadczone głównie w najbliższym mu środowisku domu rodzinnego. «Jeśli przed wyjściem do szkoły dziecko miało dobre kontakty z dorosłymi, szczególnie z rodzicami, a jego podstawowe potrzeby emocjonalne były w dostatecznym stopniu zaspokajane, to nie nastąpi przeniesienie na teren szkoły wyników z urazu zaburzeń zachowania. W takim przypadku, dziecko będzie miało dużo siły, aby pokonywać napotkane w kontaktach z nauczycielem trudności. Stanie się tak zwłaszcza wówczas, gdy środowisko domowe w dalszym ciągu zapewni dziecku potrzebne mu oparcie psychologiczne» (Strzemieczny, 1998, s. 8). Udana współpraca rodziców z nauczycielami powinna spełniać 4 warunki (Ancklaw, Gupta, 1991, za: Domagała-Zytek, 2001):

1. uznanie problemu – jeśli pojawia się trudność deklarowana przez nauczyciela, rodzice czasem próbują udowodnić nauczycielowi, że dziecko jest inne niż twierdzi wychowawca. Zamiast wydawać oceny typu «dziecko wyrośnie» rodzic powinien w trosce o dobro dziecka uważnie poznać argumenty nauczyciela i przybować je precyzyjnie zrozumieć (np. mogła zostać zauważona trudność, która nie była przejawiana w środowisku domowym);

2. ustalenie wspólnych metod pracy z dzieckiem. Rodzice obarczają szkołę odpowiedzialnością za naukę i wychowanie, odbierają sobie prawo do pomocy dziecku, krzywdząc tym samym;



3. przekonanie o kompetencjach nauczyciela. Jest to uznanie, że nauczyciel na czas pobytu dziecka w szkole przejmując rolę rodzica, w znaczeniu, powierzenia dziecka pod pełną opiekę nauczyciela.

4. uznanie szczerych intencji nauczyciela. Jest to pozbycie się przez rodzice uprzedzeń – zaufanie, które w sytuacji trudnej zaowocuje chęcią rozwiązania problemu, a nie «wygrania» starcia z nauczycielem.

Współpraca rodziców i nauczycieli ma szansę być owocna, gdy zarówno nauczyciele jak i rodzice jasno określą swoje stanowiska i oczekiwania. Rola rodziców jest zawsze pierwszoplanowa, co nie oznacza braku prawa do popełniania błędów, jak również przyznawania się do pomyłek. Dzieci, które we wczesnych latach spotkały się z silną deprivacją potrzeb emocjonalnych mają kłopoty z przystosowaniem się do reguł społecznych (Kornacka-Skwara, 2006). Rywnie ich relacje z nauczycielami będą zaburzone. Odpowiedzialna postawa nauczycieli będzie wywczas drogowskazem dla zagubionych.

#### Bibliografia:

1. **Barbaro, B. de, (Red.), (1999). Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny. Kraków: Wydawnictwo UJ.**
2. **Bee, H., (2004). Psychologia rozwoju człowieka. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.**
3. **Bertalanffy, L. v., (1984). Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowanie. Warszawa: PWN.**
4. **Braun-Gaikowska, M., (1992). Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z macierzyństwa. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.**
5. **Domagała-Zybk, E., (2001). Rola rodziców we wspomaganie rozwoju dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu. [w:] Kornas-Biela, D., (Red.), Rodzina: urodziło życie i szkoła młodoci. Lublin: TN KUL.**
6. **Harwas – Napierała, B., Trempała, J., (Red.) (2007). Psychologia rozwoju człowieka. T.2 i 3. Warszawa: PWN.**
7. **Kielar – Turska M., (2000). Rozwój człowieka w całym cyklu życia. [w:] Strelau A., (Red.), Psychologia. Podręcznik akademicki. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.**
8. **Kornacka-Skwara, E., (2006). Difficulties experienced by children in the light of a systemic understanding of the family. [in:] Mesjasz, J., Czapiga, A., (Eds.), Psychopathologies of Modern Society. Jydu: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno- Ekonomicznej w Jodzi.**
9. **Landau, E. (2003). Twoje dziecko jest zdolne. Warszawa: PAX.**
10. **Ludewig, K., (1995). Terapia systemowa. Podstawy teoretyczne i praktyka. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.**
11. **Obuchowska, I., (1996). Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców. Warszawa: WSiP.**
12. **Obuchowska, I., (2007). Adolescencja. [w:] Harwas – Napierała, B., Trempała, J., (Red.) Psychologia rozwoju człowieka. T.2 Warszawa: PWN.**
13. **Porębska, M., (1991). Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i miodoci. Warszawa: WSiP.**
14. **Radochowski M., (1987) Choroba a rodzina. Rzeszów: WSP**