ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА:

СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

УДК 37.01

ROLA ŁRODOWISKA RODZINNEGO I SZKOLNEGO W JAKOŁCI KSZTAJCENIA MJODZIEŸY W ŁWIETLE KONCEPCJI SYSTEMOWEJ

Elżbieta 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 ryżnych dziedzinach nauki. Jej rol№ byio ukazanie jakie istniej№ relacje mikdzy elementami tworz№cymi spyjn№ caiołж. Łrodowisko rodzinne oraz łrodowisko szkolne tworz№ caiołci uporz№dkowane wediug wiasnych zasad. Ale nie s№ to łrodowiska odrkbne. Nie tylko dlatego, że dochodzi do wzajemnych interakcji mikdzy cziionkami obydwu systemyw, ale rywnież dlatego, że podmiot ksztaicenia (uczec) należy jednoczełnie do systemu rodzinnego jak i szkolnego. Cziowiek ryżni sik w swoim funkcjonowaniu w zależnołci od analizowanego poziomu: organizmu (jednostka), grupy (np. rodzina), systemu organizacyjnego (np. system szkolny). Uwzglkdnianie ryżnic nie oznacza przecież ich izolowania.

Teoria systemyw – zastosowanie

Postkp nauki w latach 30-tych zaowocowai z jednej strony powstaniem wielu szczegyiowych koncepcji odnosz№cych sik do poszczegylnych dziedzin, z drugiej strony uwidocznii potrzebk zintegrowania wiedzy. Dlatego też Ogylna Teoria Systemyw Ludwiga von Bertalanffy`ego rzeczywiłcie stanowiia propozycjk ujednolicenia ujkcia systemowego: i№czyia pozornie nie powi№zane zjawiska, oraz pozwalaia zrozumieж to, jak one ze sob№ wspyidziaiaj№ (de Barbaro, 1999).

Systemy, o jakich mywii Ludwig von Bertalanffy «to zbiory elementyw pozostaj№cych we wzajemnych relacjach (Bertalanffy, 1984, s. 68). Uwzglkdnienie relacyjnołci czy interakcji mikdzy elementami w systemie (np. osobami w rodzinie) sprawia, że podejłcie analityczne czksto okazuje sik niewystarczaj№ce, by wyjałniж to, jak funkcjonuje rodzina. System rodzinny jest bowiem organizmem żywym, podlegaj№cym ci№giym zmianom w granicach, ktyre sam wypracowai – tak jak żyje i

zmienia sik cziowiek (a ktyry pozostaje toїsamy ze sob№), bkd№cy czkњci№ bardziej zioїonej organizacji. Linearne wyjaњnienia zachodz№cych w rodzinie zdarzec (przyczyna-skutek) mogiyby byж izolowaniem czkњci skiadowych zjawiska, z pominikciem jego wielowymiarowoњci, wzajemnych oddziaiywac i kontekstu.

Kaїdy system speinia dwa podstawowe warunki:

1. charakteryzuje sik wzajemnym oddziaiywaniem na siebie poszczegylnych elementyw,
2. s№ one uporz№dkowane i wzajemnie powi№zane.

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

Systemy moїna generalnie podzieliж na otwarte i zamknikte (Bertalanffy, 1984). Otwarte to takie, ktyre charakteryzuj№ sik moїliwoњci№ wymiany ze њrodowiskiem (np. informacji, energii), jednoczeњnie pozwalaj№c na poczucie integracji. Systemy zamknikte charakteryzuj№ sik brakiem moїliwoњci przepiywu energii lub informacji (Braun-Gaikowska, 1992). System zawsze istnieje w otoczeniu czyli wspyiistnieje z innymi systemami (...) tworz№c uporz№dkowan№ hierarchik, w ktyrej wyryїniamy sub- i supra systemy. Kaїdy system naleїy do systemu szerszego, tworz№c razem tzw. ekosystem (de Barbaro, 1999).

Wikkszoњж autoryw wymienia nastkpuj№ce zasady wediug ktyrych funkcjonuj№ systemy:

1. caioњci,
2. ekwipotencjalnoњci i ekwifinalizmu,
3. cyrkularnoњci,
4. dynamicznej równowagi,
5. mechanizacji.

Zasada caioњci.

Caioњciowoњж stanowi podstawow№ cechk podejњcia systemowego. Caioњж to organizacja poszczegylnych elementyw i ich wzajemny ukiad (Braun-Gaikowska, 1992, s. 14), a nie zwykiy zbiyr elementyw czy ich suma. W myњl tej zasady, rodzina czy spoiecznoњж szkolna, charakteryzuje sik innymi wiaњciwoњciami niї tymi, ktyre wynikaj№ z sumowania cech poszczegylnych osyb j№ tworz№cych. Nie moїna mywiж o poznaniu њrodowisk, nawet, jeњli nast№piio oddzielne poznanie poszczegylnych osyb wchodz№cych w ich skiad; nie jest to jeszcze poznanie њrodowiska szkolnego b№dц rodziny jako takiej (dla ich poznania waїne jest uchwycenie relacji mikdzy jej elementami). Zmiana jednego elementu wywoiuje zmiank w caiym systemie, ale teї zmiana ta zaleїy od caiego analizowanego systemu.

Zasada ekwipotencjalnoњci i ekwifinalizmu.

Zasady te mywi№ o istnieniu zioїonych zwi№zkyw przyczynowo-skutkowych. Te same przyczyny mog№ powodowaж ryїne skutki, oraz ryїne przyczyny mog№ wywoiywaж te same skutki (Braun-Gaikowska, 1992, s. 14). Zgodnie z tymi zasadami proste zaleїnoњci linearne nie maj№ tu zastosowania.

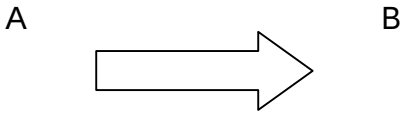
System rodzinny i szkolny należą do systemów otwartych tzn. wymieniających energię z otoczeniem oraz posiadających półprzepuszczalne granice; każda zmiana w systemie może być spowodowana oddziaływaniem z wewnątrz, jak również z zewnątrz systemu; z procesów zachodzących między elementami, jak również zachodzących w ich strukturze. Dzięki współistniejącym z ekwifinalizmem mechanizmom homeostazy i sprzężenia zwrotnego, możemy spojrzeć na stan początkowy jako ten, który jest osiągany różnymi sposobami, bez konieczności determinizmu wynikającego z warunków początkowych (Bertalanffy, 1984).

Zasada cyrkularności.

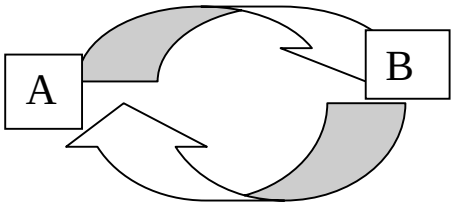
Cyrkularność oznacza, że istotne jest zarówno to, które ogniwo oddziałało jako pierwsze, jak i to, które zareagowało na to oddziaływanie, ponieważ «w systemie interakcje działają na zasadzie sprzężeń zwrotnych» (Braun-Gałkowska, 1992, s. 14). Sprzężenia zwrotne mogą być pozytywne lub negatywne i na płaszczyźnie 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 uzupełniające, 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:

Zależność linearna



Zależność cyrkularna



Zasada dynamicznej równowagi.

Zasada ta pozostaje w bezpośrednim związku z zasadą cyrkularności. Otwarte dopływające informacje – bodźce z otoczenia – mogą zaburzać, bądź przywracać równowagę organizmu, jakim jest rodzina. To, co dzieje się z jednym członkiem rodziny

moїe byж przywracaniem rywnowagi u niego i jednoczeњnie zaburzaniem jej u innych, co wymaga odpowiednich korekt. Tak wiкc system rodzinny musi znajdowaж siк w ci№giym «ruchu», oscyluje bowiem miкdzy zmiennoњci№ a staioњci№, oraz konieczznoњci№ plastycznego dostosowania siк (np. rodzina jest w stanie zmieniж swoj№ strukturк, aby adekwatnie funkcjonowaж w okreњlonej fazie swojego їycia) (Radochocski, 1987, s. 37).

Zasada «mechanizacji».

Kolejna zasada okreњlona jest mianem «mechanizacji»; jej skutkiem jest to, їe «nieznaczne zmiany w czкњci systemu powodуj№ istotne zmiany w caiym systemie» (Radochocski, 1987, s. 22). Proces ten polega na stopniowym wzroњcie wspyiczynnikyw oddziaiywania na siebie w czкњci systemu, lub jego elemencie (Bertalanffy, 1984).

Umiejкtnoњci i cechy indywidualne oraz cechy charakterystyczne okresu rozwojowego.

Rozpoznanie indywidualnych cech uczniyw to trudnoњж dla kaїdego nauczyciela. Jej przyczyny tkwi№ zarywno w samym charakterze nauczania szkolnego (zbiorowy), duїej iloњci uczniyw z ktyrymi nauczyciel ma kontakt (wielkoњж grup), jak i w umiejкtnoњciach stosowania metod poznawania uczniyw. Nauczyciel posiada ograniczan№ moїliwoњж rozpoznawania indywidualnych cech swoich wychowankyw – porusza siк w okreњlonych ramach czasowych wyznaczaj№cych jego obowi№zki zawodowe, jego powinnoњci№ jest realizowanie programu szkolnego, ma ograniczony dostкp do specyficznych metod diagnozy. Jednakїe wymienione ograniczenia nie wkluczaj№ stosowania wnikliwej obserwacji, wraїliwego i empatycznego kontaktu nauczyciela z uczniem lub choжby stosowania aktywnych metod nauczania, podczas ktyrych uczniowie maj№ okazjк uzewnкtrzniaж swoje «ja». Bardzo wiele zaleїy od indywidualnych cech nauczyciela, jego przygotowania pedagogicznego, wizji swojej roli i wsparcia ze strony њrodowiska rodzicyw oraz pozostaiych nauczycieli. Istotn№ pomoc daje wiedza na temat cech charakterystycznych – wspylnych – dla danego okresu rozwojowego. W przypadku miodzieїy bкdzie to znajomoњж okresu dorastania.

Okres dorastania jest ogromnie zryїnicowany interindywidualnie i trudno wyznaczyж granice odnosz№ce siк do wszystkich jednostek w kaїdej kulturze. Pocz№tek tego okresu wyznaczaj№ zmiany natury anatomiczno – fizjologicznej, jakie zachodz№ w organizmie (Kielar – Turska, 2000, s. 309). Od ok. jedenastego roku їycia do uzyskania peinoletnioњci nastкpuje osi№ganie peinej struktury osobowoњci. Rozbudowane w poprzednim okresie relacje z otoczeniem spoiecznym ulegaj№ przestrukturowaniu. Czynnikiem, ktyry w tym procesie odgrywa istotn№ rolк jest њwiadomoњж jednostki. Osi№ga ona taki poziom, їe miody cziowiek staje siк zdolny do wyjњcia poza sferк dostкpnych mu stosunkyw spoiecznych – sikga do wartoњci wyїszych, do zagadniec dotycz№cych samej egzystencji, prybuje kierowaж swoim postкpowaniem (Porкbska, 1991). Zdaniem M. Przetacznikowej, ksztaitowanie siк obrazu samego siebie odbywa siк przede wszystkim pod wpiywem otoczenia spoiecznego i okreњlonych doњwiadczec їyciowych. Odgrywaj№ tu ogromn№ rolк takie elementy, jak: opinie i oceny dorosiych i rywieњnikyw, aprobata i dezaprobata,

pochwaiy i nagany, sukcesy i niepowodzenia, porywnywanie sik z innymi. Pewne znaczenie maj№ takïe czynniki indywidualne, jak typ ukiadu nerwowego lub aktualny stan organizmu, wpiywaj№ce na zachowanie sik jednostki i jej stosunek do otoczenia. Wiaњciwoњci myњlenia dorastaj№cych oraz ich zwikkszaj№ce sik doњwiadczenie spoieczne wpiywaj№ na to, ïe poddaj№ oni ocenie postkpowania cudze, ale takïe wiasne. Ten wzrost ujkж wartoњciuj№cych wpiywa na ksztaitowanie sik postaw i przekonac dorastaj№cych, ktyre staj№ sik coraz bardziej stabilne, przyjmuj№c postaж њwiatopogl№du (Harwas – Napieraia, Trempaia, 2007). Przemiany psychiczne w okresie dorastania powoduj№, ïe њwiatopogl№d miodzieïy jest wyrazem nie tylko jej intelektualnego ujmowania њwiata, ale takïe jego ocen№ i zachktł№ do dziaiania. Jest wikc nierozerwalnie zwi№zany z moralnoњci№ cziowieka.

Niezrywnowaïenie miodzieïy w pierwszej fazie dorastania przejawia sik w pewnej anarchii ïycia psychicznego, w chaosie przeïyж i dziaiac, w szybko po sobie nastkpuj№cych stanach energii i lenistwa, radoњci i smutku, brawury i nieњmiaioњci, towarzyskoњci i pragnienia samotnoњci. Duïym wahaniom dorastaj№cych podlega takïe samoocena, zaleïna od nastroju i rozmaitych okolicznoњci.

Dorastanie to okres poszukiwania wiasnej toïsamoњci i pryby okreњlenia siebie. Dorastaj№cy poszukuje wiedzy o sobie poprzez refleksjk nad sob№. Szuka odpowiedzi na pytanie «jaki jestem sam w sobie». Jest to podstawowy problem okresu dorastania. Wtedy bowiem zaznacza sik w rozwoju kryzys toïsamoњci (Kielar – Turska, 2000, s. 314). Toïsamoњж, jako centralny problem okresu dorastania, do psychologii wprowadzii E. H. Erikson. Wediug jego teorii rozwoju psychicznego na okres dorastania przypada kryzys toïsamoњci. Miody cziowiek musi wywczas scaliж caiі dotychczasow№ wiedzk o sobie zawart№ w peinionych przez niego rolach (syna czy cyrki, ucznia, kolegi, sportowca itp.) i uzyskaж integracjk swojej przeszioњci z teraцniejszoњci№ i koncepcj№ przyszioњci.

W sytuacji, gdy otoczenie spoieczne nie dostarcza wyraцnych wzoryw identyfikacyjnych, gdy brak jest zewnktrznej stabilnoњci tak w rodzinie, jak w spoieczecstwie, gdy w dodatku eksplozja informatyczna wzmaga poczucie zmiennoњci i niepewnoњci – struktura toïsamoњci nie moïe sik scaliж i wystkpuje pomieszanie ryl. Od tego, czy miody cziowiek pokona kryzys toïsamoњci, zdaniem Eriksona zaleïy dalszy rozwyj osobowoњci (Obuchowska, 1996, s. 100). Wediug M. Kielar – Turskiej (2000, s. 314), miodzieï poszukuje wiasnej toïsamoњci w staioњci stosunku do niej rodzicyw; w tworzeniu nowego obrazu wiasnej osoby – czksto poprzez przejmowanie cudzych zachowac, pogl№dyw, przekonac; w sprawdzaniu swoich moïliwoњci fizycznych i psychicznych. Okreњlenie siebie stanowi podstawk dokonywania samodzielnych wyboryw, na przykiad dotycz№cych dalszego ksztaicenia czy zawodu. Wybory te czksto wi№ï№ sik z przeïywaniem konfliktu mikdzy pragnieniem samodzielnoњci a lkkiem przed odpowiedzialnoњci№. Pod koniec dorastania decyzje miodzieïy staj№ sik w coraz wikkszym stopniu pragmatyczne i racjonalna. Pojawia sik konformizm polegaj№cy na podporz№dkowaniu sik gotowym wzorom i schematom postkpowania oraz dostosowywaniu sik do grupy i opinii wikkszoњci. Wyrazem konformizmu jest kultura miodzieïowa, ktyrej celem jest odcikcie sik od њwiata ludzi dorosiych (I. Obuchowska, 2007).

Przenikanie sik њrodowiska rodzinnego i szkolnego

Zgodnie z koncepcj№ systemow№ њrodowiska szkolne (nauczyciele, uczniowie) oraz њrodowiska rodzinne (rodzice, dzieci) wzajemnie na siebie oddziaiywaj№. W myњl

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 poddać analizie jak przebiega proces komunikowania się, stosowany system aktywizowania, motywowania i wzmocnień.

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

1. związane z wymaganiami nauki szkolnej (niepowodzeniami w nauce i ich konsekwencje)
2. związane ze współżyciem i współdziałaniem społeczne w szkole (kontakty między uczniami oraz uczniami i nauczycielami)
3. związane z przeżyciami, wewnętrznymi konfliktami (Obuchowska, 1996).

W myśl zasad 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 będąc jakoby doświadczanych przez niego przeżyć.

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

Oceny szkolne – wskaźnik powodzenia/niepowodzenia w nauce stanowią system wzmocnień ucznia. Uczniowie o cechach takich jak wrażliwość, ambicja, neurotyzm, będą bardziej wrażliwi na negatywne oceny, szczególnie, jeśli ich rodzice przywiązują dużą wagę do ocen. Jeśli 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 osiągają sukcesy w nauce, zwłaszcza, jeśli osiągali sukcesy mimo różnorakich przeciwności, zwykle mają rodziców, którzy wiążą z nimi 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 przekaźnika 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 sik ma teï wpiyw tendencja rozwojowa miodych polegaj№ca na chкci uniezaleïnienia sik, z drugiej strony utrzymania wikzi. Rywnieï rodzaj trudnoћci ma zwi№zek z wyst№pieniem konfliktu. W okresie dorastania konflikty z rodzicami czкsto maj№ swoje цrydia w sytuacji szkolnej. Jeћli uczec przeïywa konflikt na piaszczyцnie domu rodzinnego pomocn№ – waï№ osob№ – moïe byж nauczyciel. Warunkiem musi byж jednak rzetelne wypeinianie przez nauczyciela swojej roli (np. czytelnoћж i respektowanie zasad, sprawiedliwoћж, pozytywne nastawienie do ucznia). Taki dorosiy budzi chкж nawi№zania z nim bliskiego kontaktu emocjonalnego, traktowania go jako autorytet, obdarzania szacunkiem. Nauczyciele stawiaj№cy wyraцne cele, precyzuj№cy reguiy, stosuj№cy strategie i zwi№zani osobist№, ciepi№ wikzi№ z uczniami osi№gaj№ sukcesy w ksztaiceniu swoich uczniyw. Podobnie jest z cechami szkoiy. W skutecznych szkoiach sposyb pracy charakteryzuje sik jasno okreћlonymi reguiami i celami, odpowiedni№ kontrol№, dobr№ komunikacj№ i wysokim poziomem opieki (Bee, 2004, s. 289). W takich szkoiach wystкpuje rywnieï podwyïszone zainteresowania rodzicyw tym, co dzieje sik z ich dzieckiem. Z drugiej strony dobre relacje z rodzicami (dorosiymi) ucz№ rozwi№zywania sytuacji trudnych pojawiaj№cych sik w kontaktach z nauczycielami.

Niekiedy, szczegylnie wobec braku bliskoћci uczuciowej z rodzin№, miodzi ludzie silnie identyfikuj№ sik z grup№ rywieћniczn№ i dochodzi do znacznej zaleïnoћci od niej. Wystкpuje wywczas nasilony konformizm wobec grupy rywieћniczej (Harwas-Napieraia, Trempaia, 2007).

Interesuj№ce badania nad zwi№zkiem stylyw wychowawczych z funkcjonowaniem miodzieïy w kresie dorastania przeprowadzii Dornbush z zespoiem (Bee, 2004). W okresie dorastania (podobnie jak w miodszych latach najlepsze wyniki przynosi styl autorytatywny. Nastolatki, ktyrych rodzice stosowali ten styl byiy bardziej pewne siebie, lepiej funkcjonowaiy w zakresie cech psychologicznych i najrzadziej cechowaio je zie sprawowanie. Badania dzieci zdolnych potwierdzaj№ powyïsze doniesienia: znacz№ce s№ ryïnice dotycz№ce percepcji atmosfery w domu rodzinnym – dzieci zdolne uznaiy atmosferк panuj№c№ w ich domu jako autorytarn№ b№dц demokratycznn№ (ale ïadna z badanych grup wiekowych nie wskazaia na atmosferк liberaln№). Dom rodzicielski w przypadku dzieci uzdolnionych normalnie rzadziej byi uwaïany za autorytatywny (Landau, 2003).

Podsumowanie

Id№c do szkoiy, dziecko dцwiga na swoich barkach pewien bagaï przeïyж. Przeïyж doћwiadczonych giywnie w najbliïszym mu ћrodowisku domu rodzinnego. «Jeћli przed pyjћciem do szkoiy dziecko miaio dobre kontakty z dorosiymi, szczegylnie z rodzicami, a jego podstawowe potrzeby emocjonalne byiy w dostatecznym stopniu zaspokajane, to nie nast№pi przeniesienie na teren szkoiy wynikiych z urazyw zaburzec zachowania. W takim przypadku, dziecko bкdzie miaio duïo siiy, aby pokonywaж napotkane w kontaktach z nauczycielem trudnoћci. Stanie sik tak zwiaszcza wywczas, gdy ћrodowisko domowe w dalszym ci№gu zapewni dziecku potrzebne mu oparcie psychologiczne» (Strzemieczny, 1998, s. 8). Udana wspyipraca rodzicyw z nauczycielami powinna speiniaж 4 warunki (Ancklaw, Gupta, 1991, za: Domagaia-Zyћk, 2001):

1. uznanie problemu – jeћli pojawia sik trudnoћж deklarowana przez nauczyciela, rodzice czasem prybuj№ udowodniж nauczycielowi, ïe dziecko jest inne niï twierdzi wychowawca. Zamiast wydawaж oceny typu «dziecko wyroћnie» rodzic powinien w trosce o dobro dziecka uwaïnie poznaж argumenty nauczyciela i prybowaж je precyzyjnie zrozumieж (np. mogia zostaж zauwaïona trudnoћж, ktyra nie byia

przejawiana w ньrodowisku domowym);

2. ustalenie wspylnych metod pracy z dzieckiem. Rodzice obarczaj№cy szkoiк odpowiedzialnoньci№ za naukк i wychowanie, odbieraj№ sobie prawo do pomocy dziecku, krzywdz№c je tym samym;

3. przekonanie o kompetencjach nauczyciela. Jest to uznanie, їe nauczyciel na czas pobytu dziecka w szkole przejmuje rolк rodzica, w znaczeniu, powierzenia dziecka pod pein№ opiekк nauczyciela.

4. uznanie szczerych intencji nauczyciela. Jest to pozbycie siк przez rodzice uprzedzec – zaufanie, ktyre w sytuacji trudnej zaowocuje chкci№ rozwi№zania problemu, a nie «wygrania» starcia z nauczycielem.

Wspyipraca rodzicyw i nauczycieli ma szansк byж owocna, gdy zarywno nauczyciele jak i rodzice jasno okreньl№ swoje stanowiska i oczekiwania. Rola rodzicyw jest zawsze pierwszoplanowa, co nie oznacza braku prawa do popeiniania bikdyw, jak rywnieї przyznawania siк do pomyiek. Dzieci, ktyre we wczesnych latach spotkaiy siк z siln№ deprywacj№ potrzeb emocjonalnych maj№ kiopoty z przystosowaniem siк do regui spoiecznych (Kornacka-Skwara, 2006). Rywnieї ich relacje z nauczycielami bкd№ zaburzone. Odpowiedzialna postawa nauczycieli bкdzie wywczas drogowskazem dla zagubionych.

Bibliografia:

1. *Barbaro, B. de, (Red.), (1999). Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny. Krakyw: Wydawnictwo UJ.*
2. *Bee, H., (2004). Psychologia rozwoju cziowieka. Poznac: Wydawnictwo Zysk i S-ka.*
3. *Bertalanffy, L. v., (1984). Ogylna teoria systemyw. Podstawy, rozwyj, zastosowanie. Warszawa: PWN.*
4. *Braun-Gaikowska, M., (1992). Psychologiczna analiza systemyw rodzinnych osyb zadowolonych i niezadowolonych z maiїecstwa. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.*
5. *Domagaia-Zyньk, E., (2001). Rola rodzicyw we wspomaganiu rozwoju dzieci ze specyficznymi trudnoньciami w uczeniu. [w:] Kornas-Biela, D., (Red.), Rodzina: ґrydio їycia i szkoia miioньci. Lublin: TN KUL.*
6. *Harwas – Napieraia, B., Trempaia, J., (Red.) (2007). Psychologia rozwoju cziowieka. T.2 i 3. Warszawa: PWN.*
7. *Kielar – Turska M., (2000). Rozwyj cziowieka w peinym cyklu їycia. [w:] Strelau A., (Red.), Psychologia. Podrкcznik akademicki. Gdacsk: Gdacskie 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.), Psychopatologies of Modern Society. Jydґ: Wydawnictwo Wyїszej Szkoiy Humanistyczno- Ekonomicznej w Jodzi.*
9. *Landau, E. (2003). Twoje dziecko jest zdolne. Warszawa: PAX.*
10. *Ludewig, K., (1995). Terapia systemowa. Podstawy teoretyczne i praktyka. Gdacsk: Gdacskie Wydawnictwo Psychologiczne.*
11. *Obuchowska, I., (1996). Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodzicyw i wychowawcyw. Warszawa: WSiP.*
12. *Obuchowska, I., (2007). Adolescencja. [w:] Harwas – Napieraia, B., Trempaia, J., (Red.) Psychologia rozwoju cziowieka. T.2 Warszawa: PWN.*
13. *Porкbska, M., (1991). Osobowoньж i jej ksztaitowanie siк w dziecicstwie i miodoньci. Warszawa: WSiP.*

Radochocski M., (1987) Choroba a rodzina. Rzeszów: WSP