



Relacja rodzina–szkoła w kontekście pedagogiki towarzyszenia

Family–School Relationship in the Context of Pedagogy of Accompaniment

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of these analyses is to identify the pedagogy of accompaniment as a context for the relationship between family and school.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is: How can the pedagogy of accompaniment serve as a background for parents' and teachers' relationships? In the reflection that has been done, a critical analysis of the research papers has been applied and the results of previous research in the field undertaken have been reviewed.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Selected viewpoints focusing on the family-school relationship were reviewed and analysed. Particular focus is given to the model of Joyce L. Epstein. A general characteristic of pedagogy of accompaniment/Ignatian pedagogy, which has its roots in the educational tradition conducted by the Society of Jesus, is presented. An educational practice-oriented reflection on the possibility of using elements of the Ignatian tradition in building an educational partnership between parents and teachers is given.

RESEARCH RESULTS: As a result of the analyses conducted, it was found that the most optimal solution for the family-school relationship is an educational partnership that places the child/student and his/her needs at the centre of the activities being undertaken, in which the perspective of pedagogy of accompaniment/Ignatian pedagogy can be helpful.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Pedagogy of accompaniment/Ignatian pedagogy is a less known pedagogical approach. Its dissemination makes it possible to broaden educational thinking and educational practice. It extends the options for educational actors to choose their own individual view of partnership and collaboration adapted to the capacities of the child/student and parents and teachers. It is a line of thinking that places the adult in a non-directive, accompanying position, rather as an 'invisible' one which can give a different quality to the relationship between parents and teachers.

→ **KEYWORDS:** **FAMILY–SCHOOL RELATIONSHIP, EDUCATIONAL PARTNERSHIP, PEDAGOGY OF ACCOMPANIMENT, IGNATIAN PEDAGOGY, JOYCE L. EPSTEIN**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem podjętych analiz jest wskazanie pedagogiki towarzyszenia jako kontekstu dla relacji rodziny i szkoły.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Podjęty problem badawczy: W jaki sposób pedagogika towarzyszenia może stanowić tło dla relacji rodziców i nauczycieli? W refleksji zastosowano krytyczną analizę literatury naukowej oraz dokonano przeglądu wyników dotychczasowych badań.

PROCES WYWODU: Dokonano przeglądu i analizy wybranych stanowisk koncentrujących się wokół relacji rodzina–szkoła. Szczególny akcent położono na model Joyce L. Epstein. Przedstawiono ogólną charakterystykę pedagogiki towarzyszenia/ignacjańskiej, która ma swoje źródła w tradycji edukacyjnej prowadzonej przez Towarzystwo Jezusowe. Podjęto refleksję ukierunkowaną na praktykę edukacyjną dotyczącą możliwości wykorzystania elementów tradycji ignacjańskiej w budowaniu partnerstwa edukacyjnego rodziców i nauczycieli.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: W wyniku podjętych analiz ustalono, że najbardziej optymalnym rozwiązaniem dla relacji rodzina–szkoła jest partnerstwo edukacyjne, które w centrum podejmowanych aktywności stawia dziecko/ucznia i jego potrzeby, w czym pomocna może być perspektywa pedagogiki towarzyszenia/ignacjańskiej.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Pedagogika towarzyszenia/ignacjańska jest mało znaną koncepcją pedagogiczną. Jej popularyzacja pozwala na rozszerzenie edukacyjnego myślenia i praktyki edukacyjnej. Poszerza możliwości wyboru dla podmiotów edukacyjnych własnego, indywidualnego podejścia do partnerstwa i współpracy dostosowanej do możliwości dziecka/ucznia oraz rodziców i nauczycieli. Jest to nurt myślenia, który dorosłego stawia w pozycji niedyrektywnej, towarzyszenia, raczej jako „niewidzialnego”, co może dać inną jakość relacji rodzice–nauczyciele.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** RELACJA RODZINY I SZKOŁY, PARTNERSTWO
EDUKACYJNE, PEDAGOGIKA TOWARZYSZENIA,
PEDAGOGIKA IGNACJAŃSKA, JOYCE L. EPSTEIN

Wprowadzenie

Rodzina i szkoła to podstawowe środowiska wychowawcze. Pamiętać należy, że rodzina pozostaje pierwotnym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym. Dwa środowiska, które przez większość dnia oddziałują na dziecko czy młodego człowieka, powinny ze sobą współpracować, charakteryzować się spójnością działań, mając na uwadze cele wychowania. Problematyka relacji rodzice–szkoła z perspektywy pedagogicznej podejmowana jest z przyjęciem założenia pierwszorzędnej roli rodziców w edukacji i wychowaniu dziecka oraz ich wpływu na jego rozwój (Śliwerski, 2001). Nie ulega wątpliwości, że rodzice w kontaktach ze szkołą nie są już biernymi odbiorcami, a coraz częściej są aktywnymi podmiotami kształtującymi tę relację (Błasiak, 2017). Najbardziej optymalna

relacja rodziny i szkoły jest nazywana partnerstwem edukacyjnym. Rozumiane jest ono jako równorzędne relacje (tutaj) dwóch podmiotów, które charakteryzuje wspólny cel, dobrowolność udziału, określenie obowiązków i zasad relacji, prawo do niezależności i zobowiązanie do lojalności. W partnerstwie edukacyjnym rodziców i szkoły tworzona jest wspólna płaszczyzna działania, która stanowi także jego cel i wspólnie uznawaną wartość (Gulczyńska i in., 2020). Jeśli obydwa środowiska wychowawcze – rodzina i szkoła – chcą uczynić partnerstwo efektywnym, to powinno ono mieć miejsce na poziomie działania i postawy. Działanie przejawia się możliwością współdecydowania i wspólnego kształtowania rzeczywistości szkolnej. Wraz z podejmowaniem decyzji pojawia się poczucie wpływu i zwiększenie zaangażowania. Partnerstwo na poziomie postawy dotyczy otwartości na drugą stronę i szacunku dla drugiej osoby (Błasiak, 2017).

Poczucie efektywności partnerstwa oraz współpracy rodziców i nauczycieli zależy w dużej mierze od form i metod współdziałania (Ordon i Gębora, 2017; Wołk, 2018). Relacje rodziny i szkoły powinny być nieustannie poddawane refleksji, tak aby odpowiadały dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości i były realizowane za pomocą adekwatnych form współpracy, tworząc w ten sposób szkołę jako miejsce przyjazne rodzicom (Mendel, 2003, 2004). Współpraca i partnerskie współdziałanie jest ważnym obszarem z punktu widzenia zapewnienia optymalnego i w miarę możliwości najpełniejszego rozwoju dziecka/ucznia (Wołk, 2018).

Celem artykułu jest refleksja dotycząca relacji rodziny i szkoły ukazanej w kontekście pedagogiki towarzyszenia/pedagogiki ignacjańskiej. Przyjęto założenie, że istnieje niewiele analiz dotyczących wprowadzania pedagogiki towarzyszenia/ignacjańskiej lub jej konstytutywnych elementów do ogólnej praktyki edukacyjnej.

Relacje rodziny i szkoły – wybrane aspekty

Relacje między rodziną, rodzicami a szkołą charakteryzowane są za pomocą takich pojęć, jak: współdziałanie, współpraca, partnerstwo (Błasiak, 2017; Gulczyńska i in., 2020; Lulek, 2008; Wołk, 2018). Procesy współdziałania, współpracy i partnerstwa łączy to, że opierają się na dialogu i świadomości celów. Charakteryzuje je także obustronne zaangażowanie w celu zdynamizowania i wsparcia rozwoju dziecka we wszystkich sferach oraz na każdym etapie życia (Opozda, 2009). Charakteryzując współpracę rodziców i nauczycieli, uwzględnia się relacyjność, transakcyjność, wzajemność, a nie tylko zasadę przyczynowości czy liniowość (Gulczyńska, 2020).

Relacje rodziny i szkoły oparte na współpracy wydają się w kontekście wyzwań trzeciej dekady XXI wieku konieczne dla optymalizacji oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych wobec dzieci i młodzieży. Badania wskazują, że istnieje zależność między zaangażowaniem uczniów w aktywność edukacyjną, ich rozwojem a jakością współpracy między szkołą, nauczycielami i rodzicami (Błasiak, 2017; Börü, 2021; Kochan, 2001; Łukasiewicz-Wieleba, 2014; Rachmah i in., 2022; Sebastian i Allensworth, 2019). Współpraca między rodzicami a nauczycielami w świecie wielu czynników ryzyka, które

mogą zaburzać przebieg rozwoju i destrukcyjnie oddziaływać na dzieci i młodzież, jawią się jako szczególna potrzeba (Błasiak, 2017).

Jeden z modeli współpracy rodziny i szkoły prezentuje Joyce Epstein (2004; Epstein i in., 2018; Epstein i Steven, 2019). Jest to model, na który składa się 6 typów zaangażowania rodziców w relację ze szkołą: 1) rodzicielstwo; 2) komunikowanie się szkoły i rodziców; 3) wolontariat rodziców; 4) uczenie się w domu; 5) podejmowanie decyzji; 6) współpraca ze społecznością lokalną (Epstein i in., 2018; Kołodziejczyk i Walczak, 2021; Pusztai i in., 2024). Pierwszy rodzaj zaangażowania to rodzicielstwo. Koncentruje się on na wzajemnym wspieraniu się środowiska rodzinnego i szkolnego. Jego celem jest przede wszystkim stworzenie wspierającego środowiska dla dzieci jako uczniów. Zwiększa się w ten sposób wzajemna świadomość siebie (szkoły i rodziny). Aktywności podejmowane są zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli. Odbywa się także edukacja rodziców dotycząca rozumienia procesów wychowawczych i rozwojowych dziecka. Rodzicom może pomóc wzmocnić się w rodzicielstwie, a nauczycielom lepiej zrozumieć uwarunkowania rodzinne ucznia, jego pochodzenie, kulturę, potrzeby. Drugi typ zaangażowania rodziców w rzeczywistość szkolną został określony jako komunikacja, komunikowanie się szkoły i rodziców. Charakteryzuje się on dwukierunkową wymianą informacji przy użyciu różnych technologii. Wymiana informacji dotyczy programów szkolnych oraz postępu dzieci. Zwiększa się w ten sposób świadomość rodziców dotycząca osiągnięć uczniów w nauce, a nauczyciele mają bezpośrednie i przejrzyste kanały komunikacji z rodzicami. Zaangażowanie typu trzeciego określone zostało jako wolontariat rodziców. Polega on na angażowaniu i organizowaniu rodziców w pomoc i wsparcie dla szkoły. Pozwala to rodzicom na poczucie, że są mile widziani w przestrzeni szkoły, nauczycielom zaś umożliwia zauważenie zasobów rodziców i włączenie ich efektywnie w działalność szkoły. Kolejny, czwarty, typ zaangażowania określony przez J.L. Epstein to uczenie się w domu. Uwaga skoncentrowana jest na edukowaniu i dostarczaniu informacji i pomysłów rodzicom na temat sposobów pomagania uczniom w uczeniu się w domu i planowania innych aktywności związanych z programem nauczania. Piąty typ zaangażowania nazwany został podejmowaniem decyzji. Cechuje go włączanie rodziców w procesy decyzyjne mające miejsce w przestrzeni szkoły. Rodzice mają poczucie, że ich głos się liczy w tym, co dotyczy ich dzieci w szkole. W ten sposób może wyrażać się sprawczość rodziców, ich wpływ na podejmowane decyzje dotyczące szkoły i edukacji ich dziecka. Współpraca ze społecznością lokalną to szósty typ zaangażowania rodziców w rzeczywistość szkoły. Polega na włączeniu zasobów różnych instytucji na rzecz wzmocnienia programów szkolnych, funkcjonowania rodziny oraz procesu uczenia się i rozwoju uczniów. Takie podejście pozwala na optymalizację korzystania z otaczających szkołę i rodzinę zasobów, a także uatrakcyjnienie procesów uczenia się. Jednocześnie aktywność szkoły, rodziców i uczniów może wzbogacić działalność innych instytucji (Epstein i in., 2018; Kołodziejczyk i Walczak, 2021; Pusztai i in., 2024).

W prezentowanym modelu relacji rodzice–szkoła akcent położony jest na dwukierunkowy proces. Takie podejście pozwala na angażowanie rodziców w przestrzeni szkoły na wiele sposobów. Ujęcie Joyce L. Epstein odnosi się do różnych miejsc, w których

rodzice są zaangażowani oraz do tego, że inicjatywa relacji szkoła–rodzina podejmowana jest zarówno ze strony rodziców, jak i ze strony szkoły (Epstein i in., 2018; Kołodziejczyk i Walczak, 2021).

Z perspektywy pedagogiki towarzyszenia najbardziej optymalne jest to właśnie podejście charakteryzujące się partnerstwem, gdyż zakłada równorzędność szkoły i rodziny oraz jednakowy udział w podejmowaniu decyzji dotyczących dziecka/ucznia (Lulek, 2008).

Pedagogika towarzyszenia dla dobra dziecka/ucznia

Pedagogika towarzyszenia jest rozwijana przez środowisko związane z Towarzystwem Jezusowym na podstawie wielowiekowej już tradycji zaangażowania w edukację i wychowanie. Nawiązuje do edukacyjnej działalności prowadzonej i rozwijanej przez zakon jezuitów i ludzi zebranych wokół nich (Marek, 2021). W literaturze bywa ona określana mianem „pedagogii”, a nawet „pedagogiki” ignacjańskiej albo jezuickiej (Dybowska, 2013; Królikowska, 2010; Marek, 2021; Pasierbek, 2008). Bywa, że określenia „pedagogika towarzyszenia”, „pedagogia jezuicka”, „pedagogia ignacjańska” są używane zamiennie, uważane za tożsame. Ta pedagogika swoje źródło ma w osobistym (mistycznym) doświadczeniu założyciela zakonu jezuitów Ignacego Loyoli, które spisał w niewielkiej książeczce *Ćwiczenia duchowe* (Loyola, 2002). To doświadczenie na przestrzeni wieków inspirowało i było odczytywane w zmieniających się okolicznościach, a także w wielu obszarach aktywności człowieka (Dybowska, 2022). Pedagogika towarzyszenia (ignacjańska) zwykle odnosi się do obszaru edukacji i wychowania zinstytucjonalizowanego w prowadzonych przez jezuitów i ich współpracowników placówkach edukacyjnych. Takie podejście do wychowania wyrosło z doświadczenia i potrzeby uporządkowania codzienności w prowadzonych przez jezuitów szkołach. Dzięki ignacjańskiej zasadzie dostosowania do osób, miejsca i czasu charakterystyka ignacjańska pedagogiki towarzyszenia może być zastosowana i odczytywana także w odniesieniu do partnerstwa edukacyjnego rodziców i nauczycieli, rodziny i szkoły (*Charakterystyczne cechy...*, 2006; Dybowska, 2022; Loyola, 2002, nr 18). Pedagogika towarzyszenia będzie się zatem odnosiła do tradycji działalności edukacyjnej Towarzystwa Jezusowego, do tzw. tradycji ignacjańskiej (Dybowska, 2014; Marek i Walulik, 2020). Model edukacji w tradycji ignacjańskiej zakłada integralny rozwój osoby, który zaprasza lub wręcz domaga się otwarcia na wymiar życia horyzontalny, a także wertykalny i transcendentny (Marek, 2021; Walulik, 2023).

Towarzyszenie jako główna cecha pedagogiki towarzyszenia będzie polegało na tworzeniu odpowiednich warunków wszechstronnego rozwoju dziecka i młodego człowieka. Dzieje się to przez podjęcie wspólnej drogi, która prowadzi do autonomii i dojrzałości. Towarzyszenie wychowawcze wobec dziecka mogą podejmować rodzice, nauczyciele, wychowawcy w różnych placówkach opiekuńczych, wychowawczych czy edukacyjnych (Dybowska, 2014). W tej perspektywie nauczyciele i rodzice funkcjonują w takiej formie współdziałania, w której stają się sprzymierzeńcami i razem starają się być po stronie

dziecka/ucznia, są z nim (Mendel, 2007). Tworzy się w ten sposób perspektywa towarzyszenia jako wspólnej drogi, która prowadzi dziecko/ucznia oraz rodziców i nauczycieli do wspólnie wyznaczonego celu, jakim jest poznawanie i ukochanie prawdy o sobie i o świecie. Tak rozumiane towarzyszenie ma wspomagać osiągnięcie wyznaczonych celów, dostarczając doświadczeń dziecku w taki sposób, aby umożliwiały rozwój i dążenie do doskonałości (Marek i Walulik, 2020). Specyfiką jest wspólne (dziecka/ucznia, rodziców i nauczycieli) bycie w drodze rozwoju (Dybowska, 2013; Marek, 2017). W tym nurcie podejścia do edukacji i rozwoju dziecka/ucznia podkreślana jest jego aktywność własna, umożliwiająca zbieranie doświadczeń i uczenie się z nich poprzez zaplanowany i zorganizowany porządek działania dostosowany do możliwości i potrzeb dziecka/ucznia (Dybowska, 2013; Marek, 2018).

W centrum pedagogiki towarzyszenia jest dziecko, a raczej nieustanne odkrywanie jego indywidualności i specyficznych cech (Dybowska, 2014). Dziecko ma indywidualne potrzeby, możliwości i zasoby, które powinny być rozpoznane przez rodziców i nauczycieli. Jakość tego rozpoznania oddziałuje na efektywność pracy z dzieckiem i skuteczność towarzyszenia mu w jego rozwoju. Różnorodność dziecięcych potrzeb ma związek z rozwojem i zdrowiem dziecka, jego ograniczeniami czy potencjałem edukacyjnym. Znajomość dziecka, jego możliwości i zasobów z perspektywy pedagogiki towarzyszenia powinny być punktem wyjścia do wypracowania wspólnych celów i zadań dla współpracy rodziców i nauczycieli (Łukasiewicz-Wieleba, 2014). Uwaga na potrzeby dziecka/ucznia w pedagogice towarzyszenia określana jest jako cecha *cura personalis*. Oznacza to indywidualną troskę o osobę poprzez uwzględnianie jej talentów, uzdolnień, historii życia czy też posiadanych ograniczeń. Przejawia się to budowaniem i pozostawianiem w relacji dziecka/ucznia i dorosłego (rodzica, nauczyciela) oraz wsłuchiwanie się w to, o czym dziecko mówi werbalnie i niewerbalnie, sygnalizując to, co dla niego ważne i czym żyje. Wsłuchiwanie się w potrzeby dziecka/ucznia ma umożliwiać jego rozwój, wzrastanie i dojrzewanie (Dybowska, 2014; Marek i Walulik, 2020). Pozostawianie w dynamice ignacjańskiego *cura personalis* prowadzi do tego, by wiedzieć dziecko/ucznia w miejscu, w którym ono rzeczywiście jest, a nie w miejscu, w którym chciałby je widzieć nauczyciel czy rodzic. To miejsce, gdzie ono rzeczywiście jest, stanowi punkt wyjścia i pozwala mu towarzyszyć w rozwoju.

Konkluzja

Przyglądając się relacji rodzice–szkoła na przestrzeni ostatnich dekad, można dostrzec ich ewolucyjny charakter (Gulczyńska, 2020). W trosce o dobro dziecka w relacji rodziny i szkoły zdecydowanie pożyteczna jest perspektywa synergiczna, stawanie razem po stronie dziecka (Opozda, 2017). Założenie synergii w relacji rodziny i szkoły zakłada wymianę doświadczeń i prawidłowe kontakty interpersonalne. Oznacza to emocjonalne współbrzmienie, wzajemną akceptację, szacunek i podtrzymywanie więzi (Lulek, 2008; Marek i Walulik, 2020; Opozda, 2017). Pozwoli to w mniejszym stopniu koncentrować się

na prawach i obowiązkach rodziców oraz pracowników szkoły, a bardziej koncentrować się na potrzebach, rozwoju, wzrastaniu i wychowaniu dzieci i młodzieży. Zaangażowanie rodziców i nauczycieli jest pozytywnie związane z samopoczuciem dziecka, jego orientacją społeczną, emocjonalnością i uczeniem się, a także z jego adaptacją do warunków panujących w placówce (Pirchio i in., 2023). Jeśli się przyjmie, że celem zarówno rodziców, jak i szkoły jest rozwój, wychowanie i edukacja dziecka, to samo partnerstwo czy partnerstwo edukacyjne nie będą wymuszane regulacjami prawnymi, lecz staną się naturalną potrzebą i chęcią działania dla dobra dziecka. Wobec pojawiających się opinii o trudnościach w kontakcie między szkołą a rodzicami (Zalewska-Bujak, 2020) ze względu na dobro dzieci/uczniów warto poszukiwać modeli i koncepcji, które będą umożliwiały budowanie pozytywnych relacji na linii rodzina–szkoła. Pedagogika towarzyszenia/ignacjańska w centrum aktywności edukacyjnych stawia dziecko/ucznia, jego potrzeby, uczenie się, rozwój. Pozostali uczestnicy rzeczywistości edukacyjnej, przede wszystkim rodzice i nauczyciele, mają tylko umożliwić, stworzyć warunki, ukazać wartości oraz dostarczyć narzędzi ułatwiających zaistnienie przestrzeni dla uczenia się i rozwoju (Dybowska, 2014; Marek i Walulik, 2020). W związku z tym partnerstwo edukacyjne dwóch najbardziej istotnych środowisk wychowawczych – rodziny i szkoły – winno być otaczane troską i szczególną uwagą. Tym bardziej że współczesna rzeczywistość, w dużej mierze zdominowana przez świat wirtualny, cyfrowy, tzw. cyberprzestrzeń (Walulik, 2023), stanowi dużą konkurencję dla rodziny i szkoły i jednocześnie jedno z większych wyzwań.

BIBLIOGRAFIA

- Błasiak, A. (2017). Współpraca szkoły i rodziny jako istotny czynnik optymalizacji procesów wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia. *Horyzonty Wychowania*, 16(38), 11–26. <https://doi.org/10.17399/HW.2017.163801>
- Börü, N. (2021). Principals' views on factors affecting academic success: A case study from Turkey. *Educational Research Quarterly*, 44(3), 3–33.
- Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania. (2006). W: B. Steczek (red.), *Podstawy edukacji ignacjańskiej* (s. 7–95). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Dybowska, E. (2013). *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Dybowska, E. (2014). Towarzyszenie wychowawcze według pedagogiki ignacjańskiej. *Teologia i Moralność*, 9(16), 81–93. <https://doi.org/10.14746/tim.2014.16.2.6>
- Dybowska, E. (2022). Pedagogika ignacjańska w świetle VUCA. *Horyzonty Wychowania*, 21(57), 11–19. <https://doi.org/10.35765/hw.2022.57.03>
- Epstein, J.L. (2004). *Epstein's framework of six types of involvement*. Johns Hopkins University Center for the Social Organization of Schools.
- Epstein, J.L. i Steven, B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31–42. <https://doi.org/10.17811/rife.48.1.2019.31-42>
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Sheldon, S.B., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., Van Voorhis, F.L., Martin, C.S., Thomas, B.T., Greenfeld, M.D., Hutchins, D.J. i Williams, K.J. (2018). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action* (wyd. 4). Corwin.

- Gulczyńska, A. (2020). Współpraca nauczycieli z rodzicami – systemowe propozycje rozwiązań. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 39(2), 181–193. doi:<http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2020.39.2.181-193>
- Gulczyńska, A., Rybińska, A. i Segiet, W. (2020). Współdziałanie rodziców i nauczycieli. W: H. Krauze-Sikorska i M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (s. 346–370). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kochan, K. (2001). Współpraca nauczycieli i rodziców jako jeden z warunków pomyślnej integracji dzieci niepełnosprawnych w edukacji wczesnoszkolnej. W: I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu* (s. 153–159). Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Kołodziejczyk, J. i Walczak, B. (2021). Co państwo wie (i co chce wiedzieć) o zaangażowaniu rodziców w edukację szkolną dzieci? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 60(4), 49–60. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.5791>
- Królkowska, A. (red.). (2010). *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Loyola, I. (2002). *Ćwiczenia duchowne* (M. Bednarz, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Lulek, B. (2008). *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2014). Dziecko jako podmiot działań nauczycieli i rodziców. W: J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Nauczyciele i rodzice: komunikacja, relacje, współpraca* (s. 59–67). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Marek, Z. (2018). Autorytet w teorii i praktyce towarzyszenia wychowawczego. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(5), 231–248. <https://doi.org/10.12775/SPI.2017.5.010>
- Marek, Z. (2021). Pedagogia i pedagogika ignacjańska (jezuicka). *Horyzonty Wychowania*, 20(56), 11–21. <https://doi.org/10.35765/hw.2071>
- Marek, Z. i Walulik, A. (2020). Towarzyszenie wychowawcze w formacji człowieka. *Horyzonty Wychowania*, 19(50), 105–116. <https://doi.org/10.35765/hw.1914>
- Mendel, M. (2003). The space that speaks parents' spots in school. W: S. Cestelli, M. Mendel i B. Ravn (red.), *School, family and community partnership in world of differences and changes* (s. 65–74). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mendel, M. (2004). Aktywna szkoła – bierni rodzice: anomia, mit czy przemieszczenie znaczeń? W: A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań* (s. 297–310). Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Mendel, M. (2007). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Wydawnictwo Harmonia.
- Opozda, D. (2009). Współpraca rodziny i szkoły – o lepszą jakość relacji rodzice–nauczyciele. *Paedagogia Christiana*, 23(1), 137–145. <https://doi.org/10.12775/PCh.2009.010>
- Opozda, D. (2017). Synergia rodziny i szkoły – niektóre konteksty teoretyczne i praktyka. *Horyzonty Wychowania*, 16(38), 27–40. <https://doi.org/10.17399/HW.2017.163802>
- Ordon, U. i Gębora, A.K. (2017). Partnerskie relacje rodziny i szkoły w tworzeniu optymalnych warunków procesu edukacji. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 5(9), 57–64.
- Pasierbek, W. (red.). (2008). *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Pirchio, S., Tritrini, C., Passiatore, Y. i Taeschner, T. (2023). The role of the relationship between parents and educators for child behaviour and wellbeing. *International Journal about Parents in Education*, 7(2). <https://doi.org/10.54195/ijpe.18223>

- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Z., Csonka, É., Bencze, Á., Major, E., Szilágyi, E. i Bacskai, K. (2024). Patterns of parental involvement in schools of religious communities. A systematic review. *British Journal of Religious Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2315550>
- Rachmah, D.N., Putri, N.I., Rizkika, R., Magfirah, S. i Halimatussa'diah, S. (2022). Do peer attachment, perceived school climate, and parental involvement influence self-awareness in students? *Cakrawala Pendidikan*, 41(2), 388–403. <https://doi.org/10.21831/cp.v41i2.30117>
- Sebastian, J. i Allensworth, E. (2019). Linking principal leadership to organizational growth and student achievement: A moderation mediation analysis. *Teachers College Record*, 121(9). <https://doi.org/10.1177/016146811912100903>
- Śliwerski, B. (2001). *Program wychowawczy szkoły*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Walulik, A. (2023). Towarzystwo wychowawcze wobec wirtualnego świata. W: S. Jaskuła (red.). *Rzeczywistość hybrydalna. Perspektywa wychowawcza* (s. 61–75). Wydawnictwo Księgarnia Akademicka. <https://doi.org/10.12797/9788381389624.03>
- Wołk, K. (2018). Współpraca rodziców ze szkołą – założenia i realia. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 573(8), 42-50. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.7472>
- Zalewska-Bujak, M. (2020). Współpraca nauczycieli z rodzicami uczniów – przez pryzmat nauczycielskich narracji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 65(256), 154–176. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2020-2.9>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).
