

# Barbara Lulek

---

## Edukacja formalna ucznia : dominująca instytucjonalizacja czy symetryczne zaangażowanie rodziców i nauczycieli? = Formal Education of Students : Dominant Institutionalisation or Symetric Involvement of Parents and Teachers?

---

Edukacja - Technika - Informatyka nr 1(19), 38-46

---

2017

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



**BARBARA LULEK**

## **Edukacja formalna ucznia. Dominująca instytucjonalizacja czy symetryczne zaangażowanie rodziców i nauczycieli?**

### **Formal Education of Students. Dominant Institutionalisation or Symmetric Involvement of Parents and Teachers?**

Doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii, Polska

#### **Streszczenie**

Zachodzące w ostatnich dziesięcioleciach zmiany społeczne sprawiają, że przed współczesną szkołą staje wiele nowych zadań. Jednym z nich jest konieczność otworzenia się na zewnątrz i czerpania z zasobów środowiska, w którym zachodzi wielowymiarowa edukacja nieszkolna. Realizacja procesu dydaktycznego w sposób środowiskowo-rozszerzony wymaga od nauczycieli rezygnacji z dominującej postawy na rzecz otwartości i dialogu z innymi podmiotami, budowania symetrycznych relacji opartych na partnerstwie. Niewątpliwie podstawowym podmiotem, który powinien być obecny w procesie kształcenia w szkole, jest rodzina. W niniejszym opracowaniu poddano analizie obszary zaangażowania rodziców w proces dydaktyczny własnych dzieci w wybranych rzeszowskich szkołach podstawowych, które uporządkowano na skali jakościowej. Kolejne stopnie skali tworzą: czynna, pośrednia i bierna rodzicielska aktywność w procesie dydaktycznym. W obrębie każdej kategorii określono zakres działań – środowisko szkolne i rodzinne.

**Słowa kluczowe:** uczeń, nauczyciele, rodzice, edukacja, współpraca

#### **Abstract**

Social changes happening in the last decades challenge modern schools with many new tasks. One of them is the necessity to open to and derive from resources of environment which takes part in multidimensional non-scholar education. In order to pursue the didactic process in environmentally extended way, teachers should abandon their dominant attitude in favour of open dialogue with other persons and building symmetric relations based on partnership. Nevertheless, family should be the very basic entity present in the process of school education. The analysis of parental involvement into their children didactic process, presented in this study, is based on selected primary schools from Rzeszów put in order on qualitative scale. The following degrees on scale are represented by direct, indirect and passive engagement of parents in didactic process. Each category includes scope of activity, family and school environment.

**Keywords:** student, teachers, parents, education, cooperation

## Wstęp

Dokonujące się od lat 90. przemiany społeczne i polityczne wywołały cały szereg zmian w wielu istotnych obszarach działania jednostek i grup. Nie pozostały bez wpływu na funkcjonowanie systemu oświaty, w którym wprowadzono decentralizację kierowania i zarządzania szkolnictwem, przyjęto regulacje prawne umożliwiające rozwój placówek niepublicznych oraz sprzyjające samorządności lokalnej. Zmiany w systemie szkolnym zachodziły i zachodzą na podłożu organizacyjnym, strukturalnym, programowym i metodycznym. Ich wynikiem jest zmiana funkcji szkoły, która przestaje być jedynym miejscem udostępniania wiedzy (Kwiatkowski, 2016, s. 21).

Taka sytuacja wymaga od szkoły odejścia od realizowanej koncepcji szkoły nauczającej na rzecz tworzenia szkoły-laboratorium, w którym dominuje kształcenie kompetencji kluczowych, w tym umiejętności zdobywania informacji, działania i współdziałania w grupie. Ponadto wymieniony model szkoły w większym stopniu odwołuje się do kooperacji z podmiotami pozaszkolnymi, zwłaszcza z rodziną, aby tworzyć uczniom możliwość aktywnego włączenia się w rozwiązywanie problemów i poznawanie świata (Śliwerski, 2016, s. 37). To placówka zanurzona w relacjach społecznych, które pozwalają kształtować nie tylko szkolną, ale i lokalną wspólnotę poza murami szkoły (Mendel, 2015, s. 59).

Efektywna realizacja procesu kształcenia i wychowania w szkole i poza nią wymaga zatem przezwyciężenia swoistej izolacji placówki od środowiska lokalnego, upowszechnienia form współpracy z podmiotami funkcjonującymi w najbliższym otoczeniu i korzystania z ich zasobów. Chodzi o włączenie się jednostek i grup w realizację procesu dydaktycznego na terenie szkoły i współdziałanie w celu wspólnego realizowania założeń edukacyjnych. Niejako pierwszym ogniwem łączącym szkołę z jej środowiskiem jest rodzina, której zasoby mogą być wykorzystywane w procesie dydaktycznym. Takim rozwiązaniem szczególnie sprzyja zanurzenie dziecka w obu przestrzeniach – rodziny i szkoły – oraz powszechne przekonanie rodziców i nauczycieli o chęci kierowania się dobrem dziecka.

Jednak budowanie edukacyjnego zaangażowania rodziców i innych podmiotów nie jest zadaniem łatwym. Wymaga oparcia wzajemnych relacji na zaufaniu, otwartości, lojalności i zrozumieniu oraz dialogu z drugim człowiekiem (Kawula, 1999, s. 56). To pewien wymiar ludzkiego współlistnienia bezpośrednio odniesiony do powiązanych ze sobą w określonym działaniu osób, akcentujący zaistnienie kontaktu, akceptację drugiej osoby, wspólne cele i wartości. Nie zawsze rodzicielskie relacje z nauczycielami odwołują się do wyżej wskazanych konstytutywnych cech typowych dla partnerstwa, choć sami rodzice sygnalizują coraz wyraźniej potrzebę autentycznej współpracy i możliwości wzajemnego wsparcia na linii rodzice–nauczyciele (Śliwerski, 2012, s. 99). Dlatego też coraz

wyraźniej obserwuje się bogate spektrum rodzicielskich zachowań, które można ująć na skali jakościowej, której skrajne stopnie wyznaczają: z jednej strony całkowite zdystansowanie się rodziców od spraw edukacji własnego dziecka i trudności występujących w szkole, z drugiej dobrowolne, wielokierunkowe współdziałanie rodziców pozbawione nadrzędności, dominacji, przymusu, obowiązku, powinności czy nakazu (Lulek, 2015, s. 107–122; 2014a, s. 167–177; 2016, s. 243–255). W skali tej wyodrębnić należy także kategorię rodziców zdezorientowanych w działaniu (Garstka, Jaroszek, Kielczewska, 2012, s. 61–80), powielających utrwalone i schematyczne rozwiązania wynikające z nawyków lub stereotypów, nierzadko niemających umiejętności angażowania się w proces współdecydowania o sprawach szkoły i edukacji uczniów, oraz rodziców o nasilonych tendencjach do kontrolowania pracy nauczycieli, głośno wyrażających sprzeciw wobec stosowanych rozwiązań i akcentujących własne oczekiwania (Lulek, 2016b, s. s. 465–466).

Rodzicielskie zachowania są wynikiem wielu uwarunkowań, nierzadko traktowania rodziców jako mniej kompetentnych wychowawców dziecka, których aktywność powinna się koncentrować w środowisku domowym lub być całkowicie podporządkowana nauczycielowi. Takie spojrzenie oparte jest na założeniu, że potoczna wiedza rodziców o procesie edukacji jest mechaniczna, i opiera się na reprodukcji wcześniejszych wzorów w omawianym zakresie. Dostrzec jednak należy, że możliwe jest rozwijanie rodzicielskiego zaangażowania poprzez łączenie wiedzy rodziców z naukowym spojrzeniem profesjonalistów od wychowania – nauczycieli. Taki stan wymaga odejścia od mocno zachowawczej postawy posłuszeństwa i podporządkowania na rzecz wspólnego uczenia się i upowszechniania dobrych praktyk będących zaprzeczeniem rutyny i standardowych rozwiązań. To proces wędrowania w kierunku *praxis* (Czerpaniak-Walczak, 2012) pozwalającej łączyć krytyczne myślenie z twórczym i innowacyjnym działaniem (Lulek, w druku).

### **Kilka słów o badaniach**

Jak pisano powyżej, proces dydaktyczny nie może być zamknięty w murach wielostopniowej szkoły, a w jej obrębie w klasopracowniach i 45-minutowych lekcjach, edukacja odbywa się bowiem w wielu innych miejscach poza murami placówki niepodlegających limitom czasu, często w zdecydowanie bardziej atrakcyjnej formie, odpowiadając na bieżące potrzeby uczniów i ich rodziców. Dlatego też zadaniem nauczycieli jako specjalistów od kształcenia jest dążenie do stopniowego otwierania się na inne podmioty środowiskowe, zwłaszcza rodziców, którzy mogą stanowić cenne zasoby w procesie dydaktycznym. Uwzględniając powyższe rozważania, zarysowano koncepcję badań poświęconych rozpoznaniu miejsca rodziców w procesie edukacji własnego dziecka na terenie szkoły. Chodzi tutaj o określenie stanu zaangażowania rodziców w dzia-

łania związane z realizacją procesu kształcenia. Przyjęto, że rodzicielska aktywność w procesie nauczania – uczenia się dziecka może być realizowana zarówno w szkole, jak i w rodzinie. Pierwsze z wymienionych środowisk jest zasadniczym miejscem realizacji procesu dydaktycznego, drugie stanowi wsparcie uczącego się potomstwa. Zaangażowanie rodziców w proces dydaktyczny w szkole obejmować może czynne, pośrednie i bierne współdziałanie. Czynna rodzicielska partycypacja w uczeniu się uczniów w szkole obejmuje samodzielną aktywność rodziców realizowaną w obrębie podstawowej jednostki metodycznej, jej poszczególnych faz i ogniw, pracę z uczniami o specyficznych potrzebach edukacyjnych. Pośrednie formy aktywności są podejmowane pod kierunkiem nauczyciela. Łączą się z przyjmowaniem przez rodziców roli pomocnika nauczyciela. Bierne uczestnictwo rodziców w procesie dydaktycznym obejmuje obserwowanie działań nauczyciela i uczących się w klasie szkolnej. Odwołuje się do podstawowego obszaru partycypacji społecznej związanego z informowaniem i uświadamianiem podejmowanych działań. To kreowanie świadomości społeczności rodziców i ich edukowanie. Powyższe założenia pozwalają na skategoryzowanie rodzicielskiej aktywności, wskazując na typowe cechy dla biurokratycznego regulowania relacji społecznych przy użyciu poleceń, standardów, procedur i podziału kompetencji bądź operacyjnego zaangażowania opartego na wspólnotowym działaniu w imię podzielanych wartości.

Przyjęto, że podstawowym wyznacznikiem opisującym relacje rodzina–szkoła w procesie dydaktycznym są narracje bezpośrednio zaangażowanych osób w proces współpracy, a więc rodziców. Konsekwencją takiego założenia było podjęcie badań sondażowych z wykorzystaniem techniki wywiadu na terenie 4 szkół podstawowych w Rzeszowie, w tym Szkoły Podstawowej nr 25 im. Prymasa Tysiąclecia mieszczącej się przy ul. S. Starzyńskiego 17, Szkoły Podstawowej nr 10 zlokalizowanej przy ul. Dominikańskiej 4, Szkoły Podstawowej nr 1 im. Adama Mickiewicza mającej siedzibę przy ul. Bernardyńskiej 4 oraz Szkoły Podstawowej nr 22 znajdującej się na ul. Ptasiej 2. Badania prowadzono w roku szkolnym 2014/2015. Objęto nimi grupę 1200 rodziców. W niniejszym opracowaniu autorka odwoła się do poglądów grupy 300 rodziców, w tym 150 rodziców posyłających dzieci do klas początkowych i 150 opiekunów prawnych mających dzieci w klasach IV–VI.

### **Zaangażowania rodziców w edukację formalną własnego dziecka na terenie szkoły**

Dążąc do poznania obszarów rodzicielskiej partycypacji w edukacji szkolnej własnego dziecka, zapytano rodziców o przejawy ich zaangażowania w proces dydaktyczny. Zebrane dane empiryczne poddano kategoryzacji i umieszczono w tabeli 1.

**Tabela 1. Przejawy rodzicielskiego zaangażowania w procesie dydaktycznym zdaniami rodziców uczniów szkół podstawowych**

Przejawy zaangażowania	Ogółem rodzice dzieci szkół podstawowych N		Rodzice dzieci z klas I–III N = 150		Rodzice dzieci z klas IV–VI N = 150	
	N	%	N	%	N	%
<b>Faza przygotowawcza</b>						
Motywowanie uczniów do zajęć przez rodziców w domu	260	86,7	134	89,3	126	84,0
Zaangażowanie rodziców w przygotowanie warunków niezbędnych do lekcji – rodzic jako pomocnik nauczyciela	33	11,0	27	18,0	6	4,0
Rodzice, uczestnicząc w lekcji, zapoznają uczniów z celami zajęć	19	6,3	17	11,3	2	1,3
<b>Faza wykonawcza</b>						
Rodzice prowadzą elementy lekcji związane z poznawaniem nowych faktów, pojęć i prawidłowości	39	13,0	23	15,3	16	10,7
Rodzice pomagają systematyzować wiedzę uczniów w klasie	25	8,3	21	14,0	4	2,6
Rodzice przygotowują i prowadzą elementy lekcji poświęcone praktycznemu zastosowaniu poznanych treści	76	25,3	45	30,0	31	20,7
<b>Faza kontrolna</b>						
Uczestnictwo rodziców w utrwalaniu wiadomości w klasie szkolnej	8	2,7	8	5,3	–	–
Utrwalanie i kontrola wiadomości ucznia w domu	271	90,3	145	96,7	126	84,0
Odrabianie z dzieckiem pracy domowej	245	81,7	147	98,0	98	65,3
<b>Inne przejawy zaangażowania w edukację ucznia w szkole</b>						
Przygotowywanie środków dydaktycznych dla uczniów	110	36,7	87	58,0	23	15,3
Praca z dzieckiem zdolnym w domu	123	41,0	56	37,3	67	44,7
Praca z dzieckiem przejawiającym trudności dydaktyczne	143	47,6	54	36,0	89	59,3
Lekcje prowadzone przez rodziców	28	9,3	23	15,3	5	3,3
Uczestnictwo rodziców w zajęciach otwartych	179	59,6	112	74,7	67	44,6
Przekazywanie rodzicom informacji o procesie dydaktycznym, metodach, formach, treściach i aktywności dziecka na zajęciach szkolnych	290	96,7	147	98,0	143	95,3
Przygotowywanie konkursów wiedzy dla uczniów	14	4,7	14	9,3	–	–

Źródło: opracowanie własne.

W publikacjach naukowych wiele miejsca poświęca się konieczności uspołecznienia szkoły, zwłaszcza obecności rodziców w procesie kształcenia i wychowania własnych dzieci (Lulek, 2008, s. 74–94), prawom rodziców w szkole i sposobom ich respektowania (Lulek, 2014, s. 87–96). W rzeczywistości edukacyjnej nie zawsze dostrzega się podmiotowe traktowanie rodziców w szkole. Nierzadko w placówkach edukacyjnych obowiązuje sztywny podział kompetencji pomiędzy nauczycielami – specjalistami od kształcenia i rodzicami – pierwszymi, często wymagającymi edukowania wychowawcami dziecka (Lulek 2015, s. 107–122; 2014b, s. 155–175). W wielu szkołach dominuje hierarchiczny układ stosunków społecznych, w których rodzice – podobnie jak uczniowie – bezwarunkowo są podporządkowani nauczycielowi i jego sposobom pracy. Uzyskane dane empiryczne są odbiciem opisywanego stanu rzeczy. Większość respondentów wskazuje na przejawy biernego uczestnictwa w procesie dydaktycznym własnych dzieci, który realizowany jest w kręgu rodzinnym lub na terenie szkoły. W pierwszym przypadku rodzice deklarują powszechne podejmowanie czynności związanych z utrwalaniem oraz kontrolowaniem wiadomości przyswojonych przez dziecko (ogółem 90,3% respondentów, w klasach początkowych wskaźnik ten wynosi aż 96,7%), motywowaniem uczniów do zaangażowania w proces dydaktyczny (takie opinie werbalizuje 86,7% badanych), jak też towarzyszeniem potomstwu w odrabianiu pracy domowej (81,7% pytanym ogółem deklaruje podejmowanie takich aktywności). W grupie rodziców klas początkowych jest to aż 98% ankietowanych, zaś w gronie rodziców uczniów klas IV–VI wskaźnik ten wynosi 65,3%. Badani rodzice podejmują więc działania, które stanowią dobrą bazę dla pracy nauczyciela. Dokładają dbałości o właściwą motywację uczenia się dziecka, odwołując się do jego zainteresowań, wskazując na możliwość osiągnięcia sukcesu, angażują się także w systematyczne utrwalanie i kontrolowanie postępów ucznia, wykrywanie i usuwanie luk. Deklarowane działania są bardziej powszechne wśród rodziców młodszych uczniów. W miarę przechodzenia dzieci do kolejnych klas odsetek zaangażowanych rodziców maleje.

Bierne działania rodziców w procesie dydaktycznym są realizowane również na terenie szkoły. Występują tutaj typowe przejawy rodzicielskiej aktywności, w tym uczestnictwo w zajęciach otwartych szczególnie rozpowszechnione w klasach I–III (blisko 3/4 respondentów opisuje taki stan rzeczy) oraz informowanie rodziców przez nauczycieli o sposobach realizowania procesu dydaktycznego, jak też postępach ucznia – 96,7% ankietowanych ogółem wskazuje na powszechność takich rozwiązań.

Drugi rodzaj współdziałania rodziców z nauczycielami w procesie edukacji obejmuje pośrednie zaangażowanie, które wiąże się z funkcjonowaniem rodziców jako użytecznych pomocników dydaktyka. Wyodrębniono 5 zasadniczych kategorii rodzicielskich działań, które łączyły się z kolejnymi fazami lekcji, jak

też wskazano takie aktywności, jak przygotowywanie pomocy dydaktycznych czy konkursów wiedzy. Podkreślić należy, że 36,7% respondentów ogółem deklaruje działania związane z przygotowywaniem lub opracowaniem przedmiotów materialnych, znaków symbolicznych ułatwiających poznanie obiektywnej rzeczywistości. W grupie badanych rodziców klas młodszych jest to ponad połowa badanych, ale wśród rodziców uczniów starszych szkoły podstawowej takie deklaracje złożyło jedynie 15,3% pytanych. Najprawdopodobniej taką sytuację w klasach młodszych tłumaczą inne potrzeby uczniów i nauczycieli oraz mniej skomplikowane treści kształcenia, które można łatwo zilustrować przy wykorzystaniu środków dydaktycznych własnej produkcji. Dostrzec należy również wyższy odsetek rodziców klas młodszych (18%) zaangażowanych w przygotowanie warunków niezbędnych do prowadzenia lekcji w porównaniu rodzicami uczniów klas IV–VI, gdzie podobne aktywności zadeklarowało jedynie 2 na 150 badanych. Rodzice uczniów klas starszych incydentalnie włączają się w systematyzowanie wiedzy uczniów na lekcji, zaś nie uczestniczą w utrwalaniu wiadomości uczniów w klasie czy organizowaniu konkursów wiedzy.

Trzeci rodzaj zaangażowania rodziców w procesie dydaktycznym łączy się z realizacją samodzielnych inicjatyw wpisujących się w treści kształcenia. Na potrzeby badań rozgraniczono także w tym przypadku obszary aktywności na środowisko domowe i szkolne. Średnio zaledwie 13,5% ogółu badanych rodziców wykazuje się samodzielną działalnością w procesie kształcenia realizowanym w klasie szkolnej. W grupie rodziców uczniów młodszych omawiany wskaźnik wynosi 19,7%, a w grupie rodziców dzieci klas IV–VI tylko 9%. W klasach młodszych 15,3% respondentów prowadzi tzw. lekcje rodzicielskie, które są samodzielnie przygotowywane przez opiekunów, a blisko 1/3 pytanych jest zaangażowana w prowadzenie elementów lekcji poświęconych praktycznemu zastosowaniu poznanych treści. Rodzice deklarują, iż posiadają niezbędne doświadczenie pozwalające im zilustrować teoretyczne treści w odniesieniu do praktyki. W społeczności rodziców uczniów starszych szkoły podstawowej takie działania deklaruje co piąty badany.

Natomiast czynne współdziałanie z nauczycielami w obszarze pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych realizowane w środowisku domowym deklaruje zdecydowanie bardziej liczna grupa badanych rodziców. Aż 41% ogółu pytanych w swych wypowiedziach podkreśla uczestnictwo w procesie pracy z uczniem zdolnym. Respondenci informują o przejawach świadczących o wspieraniu i stymulowaniu rozwoju własnego zdolnego dziecka poprzez motywowanie do pracy, zachęcania dzieci do podejmowania prób, poszukiwania i docierania do źródeł, rozwiązywania trudności. Rodzice przedkładają dziecku propozycje zadań problemowych, odwołują się do ciekawości poznawczej, stymulują stawianie pytań. Opisując własne zadania w pracy z uczniem zdolnym, informują o byciu pierwszym przewodnikiem dziecka w świecie wie-



dzy. Przewodnikiem, który potrafi podnosić na duchu, pocieszać w kłopotach, przeżywać radość sukcesu.

Liczna grupa rodziców – 47,6% ogółu badanych, a w klasach starszych szkoły podstawowej 59,3% pytanych – pracuje z dzieckiem mającym trudności dydaktyczne. Ankietowani rodzice próbują pomóc dziecku w przewyciężeniu braków w wiadomościach i umiejętnościach, podejmują liczne ćwiczenia, utrwalają wiadomości, kontrolują poziom opanowania treści, wspierają w porażkach.

## **Podsumowanie**

Dotychczasowe rozważania, a także zaprezentowane wyniki badań wskazują na pewne prawidłowości, które dadzą się ująć następująco:

1. Realizacja procesu dydaktycznego przez uczniów w badanych szkołach podstawowych naznaczona jest rozgraniczeniem obszarów aktywności rodziców i nauczycieli. Zaangażowanie rodziców w edukację formalną własnego dziecka sprowadza się przede wszystkim do podejmowania aktywności w środowisku domowym związanych z motywowaniem potomstwa do uczestnictwa w zajęciach szkolnych, utrwalaniem i kontrolowaniem postępów dziecka, a także nadzorowania realizacji prac domowych. W tym kontekście rodzicielskie aktywności są w pewnym sensie przedłużeniem procesu dydaktycznego realizowanego w szkole i odnoszą się do celów wyraźnie określanych przez nauczyciela. Ponadto badani wskazują, iż samodzielnie podejmują prace z dziećmi przejawiającymi zdolności oraz trudności dydaktyczne.

2. Rodzicielska aktywność na terenie szkoły związana jest z podstawowymi stopniami budowania drabiny partycypacji edukacyjnej, w tym informowaniem oraz edukowaniem rodziców. Obejmuje zachowania bierne i pośrednie, w tym: uczestnictwo w lekcjach otwartych, spotkania służące przekazywaniu informacji o metodach, formach, treściach i aktywności dziecka na zajęciach szkolnych, funkcjonowanie w roli pomocnika nauczyciela. Zdecydowanie mniej licznie badani (średnio 13,5%) informują o inicjowaniu i podejmowaniu samodzielnych działań w przekazie treści kształcenia uczniom w klasie szkolnej obejmujących prowadzenie elementów lekcji bądź lekcji rodzicielskich, konkursów wiedzy.

3. Brak symetrycznego zaangażowania rodziców i nauczycieli w proces edukacji dziecka w szkole podstawowej. Dominuje instytucjonalne spojrzenie na przekaz treści uczniom będące konsekwencją pojmowania roli szkoły jako instytucji nauczającej, w której występuje wyraźny podział kompetencji i odpowiedzialności. Rodzicom niejako przypisuje się wiodącą rolę w kształceniu i wychowaniu potomstwa w kręgu domowym, a ogranicza aktywność w klasie szkolnej. Dostrzec należy ograniczenie rodzicielskiego zaangażowania w miarę przechodzenia dziecka do kolejnych klas.

## Literatura

- Czerpaniak-Walczak, M. (2012). Ile techné, ile praxis? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu. *Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja*, 3.
- Garstka, T., Jaroszek, K., Kiełczewska, A. (2012) i inni, *Współpraca z rodzicami w szkole*. Warszawa: Raabe.
- Kawula, S. (1999). *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*. Toruń: Akapit.
- Kwiatkowski, S.M. (2016). Zmiana edukacyjna jako naturalne źródło konfliktów. W: I. Nowosad, K. Pietroń, M.J. Szymański (red.), *Szkola. Konflikt podmiotów?* Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Lulek, B. (2008). *Współpraca szkoły, rodziny środowiska*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Lulek, B. (2014a). O koncentracji, spójności i aktywizacji jako strategiach budowania zaangażowania rodziny w życie szkoły i społeczności lokalnej. *Pedagogika Rodziny*, 4, 167–177,
- Lulek, B. (2014b). O miejscu wyznaczanym rodzicom w szkołach gimnazjalnych. Ujęcie porównawcze. W: B. Lulek, K. Szmyd (red.), *Edukacja wobec wyzwań współczesności. Rodzina – szkoła – region – kultura* (s. 155–175). Krosno: Wyd. PWSZ w Krośnie.
- Lulek, B. (2014c). Transformacja w stosunkach rodziców i nauczycieli w polskiej szkole. Od nieświadomych pomocników do zorientowanych partnerów. W: K. Hertikova, V. Liska (red.), *Prinos spoločenských vied k rozvoju znalostnej spoločnosti* (s. 87–96). Bratislava.
- Lulek, B. (2015). Rodzice jako liderzy w edukacji szkolnej własnego dziecka. O trudnościach w budowaniu rodzicielskich zespołów w szkole. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Problemy współczesnej rodziny* (s. 107–122). Sosnowiec: Humanitas.
- Lulek, B. (2016a). Dwubiegowość zachowań rodziców w szkole. W: E. Adasiewicz, S. Cudak (red.), *Współczesna rodzina w Polsce – zagrożenia i nadzieje* (s. 243–255). Łódź, Warszawa: Wyd. Społecznej Akademii Nauk.
- Lulek, B. (2016b). *Od edukowania do rodzicielskiego działania. O dostrzeganiu problemów, gotowości poszukiwania rozwiązań i podejmowaniu ryzyka w edukacji szkolnej dziecka*.
- Lulek, B. (w druku). *Rodzice – nieujawniane czy niewykorzystane zasoby w procesie edukacji dziecka?*
- Mendel, M. (2015). Szkoła poza szkołą. O odrywającym się desygnacie i postdemokratycznej wersji powszechnej edukacji. W: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko (red.), *Szkoła – kultura – środowisko lokalne* (s. 59–78). Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Śliwerski, B. (2012). *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2016). Szkoła w sytuacji permanentnych konfliktów. W: I. Nowosad, K. Pietroń, M.J. Szymański (red.), *Szkoła. Konflikt podmiotów?* (s. 31–43). Toruń: Wyd. Adam Marszałek.