

Badania i sondaże

DOI: 10.5604/01.3001.0013.3743

OCZEKIWANIA NAUCZYCIELI WOBEC RODZICÓW I WZAJEMNEJ WSPÓŁPRACY

MONIKA KUPIEC

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4479-9753>

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Wprowadzenie

Współpraca z rodzicami jest od dawna postulatem dla praktyki edukacyjnej nauczyciela. Zdaniem Ireny Dzierzgowskiej (2001, s. 14, 173–174) to służebność szkoły wobec rodziny jest istotą owej współpracy, co dość jednoznacznie wskazuje hierarchię w relacji obydwu podmiotów edukacji – nauczycieli i rodziców. Owa służebność jest jednak warta precyzyjnej definicji.

Anna Jakubowicz-Bryx (2013, s. 209–225) wskazuje, że to właściwy rozwój dziecka jest wspólnym celem działań rodziców i nauczyciela, jednak gotowość do dążenia do tego nadrzędnego celu jest nierówna. Rodzice mają ustawowe prawo (m.in. Ustawa o systemie oświaty; Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców) do uznania ich prymatu jako pierwszych nauczycieli swoich dzieci, lecz nie muszą być do tego zadania profesjonalnie przygotowani. To nauczyciele posiadają bazę – paletę metod i form kształcenia, wychowania dziecka oraz współpracy z rodzicem w tym zakresie. Warunkiem współpracy jest jednak jej chęć z obydwu stron. Badania autorki ukazują m.in., że według rodziców nawiązanie dobrej relacji z nauczycielem jest niezbędne dla osiągnięcia postępów i sukcesów w toku nauczania i wychowania dziecka (tamże, s. 223) oraz to, że spotkania, których celem jest „wymiana informacji” dotyczących dziecka, to najbardziej pożądana przez rodziców forma kontaktu z wychowawcą.

Według Elżbiety Piotrowskiej-Gromniak (2014, s. 369–389) w ostatnich latach świadomość rodziców dotycząca ich wielkiej roli w edukacji i wychowaniu dziecka wciąż wzrasta, co skutkuje tym, że intensywniej deklarują chęć zaangażowania się w aktywność szkolną swojego dziecka. Jednocześnie jednak autorka, analizując bogaty materiał z wywiadów zebranych przez Stowarzyszenie Rodzice w Edukacji od ro-

dziców i nauczycieli, określa ich mianem „brakującego ogniwa i niewykorzystanego potencjału polskiej edukacji” (tamże, s. 369). Badaczka wskazuje na konieczne kroki milowe, które powinna wykonać szkoła (nauczyciel) w relacji z rodzicem: wspólne nakreślenie obszarów działania dla dobra dziecka, wyznaczenie granic aktywności (także fizycznej przestrzeni dla rodziców w szkole) oraz dobra komunikacja, która zapewni wzajemne porozumienie. Lidia Pietruszka (2017, s. 369) podkreśla, że nauczyciele jako profesjonalści są w stanie spełnić potrzeby i oczekiwania rodziców oraz wspierać ich w trudnym procesie wychowania dziecka. Rodzice natomiast, stanowią grupę posiadającą różne umiejętności, reprezentującą różne zawody, mogą być dla nauczycieli łącznikami z realnym rynkiem pracy, hobby, pasją (tamże, s. 387). Wobec tego wspomniana służebność działań nauczyciela wobec rodziny dziecka realizowałyby się w profesjonalnej współpracy z rodzicami, której nauczyciel – jako gospodarz terenu (szkoły) – byłby inicjatorem i autorem ram organizacyjnych, w których współpraca będzie przebiegać (Góralczyk, 2008, s. 98–99).

Współpraca nauczyciela z rodzicami, zdaniem Jolanty Szempruch (2016, s. 148), oznacza humanizację przywracającą człowiekowi zdolność refleksyjnego sposobu bycia, wsparcie w działaniu, w poszukiwaniu szczęścia i samorealizacji w rolach pracownika, obywatela, członka rodziny i wspólnot społecznych. Nastawienie nauczycieli i rodziców na wzajemną współpracę jest szansą dla podejmowanych wysiłków wychowawczych wobec dziecka. Tymczasem – jak pokazują badania Joanny Łukasiewicz-Wieleby (2014) – w opinii nauczycieli 14,29% rodziców wykazuje bierną postawę, tzn. nie jest zainteresowana określaniem z wychowawcą mocnych i słabych stron dziecka ani ustalaniem wspólnej strategii działań wobec niego.

Założenia metodologiczne badań własnych – fenomenografia jako perspektywa analizy wypowiedzi nauczycieli

W tym artykule przedstawiono wyniki badań, których celem było dotarcie do sposobów, w jaki nauczyciele klas IV rozumieją współpracę z rodzicami. Z perspektywy konstruktywistycznej stało się istotne sformułowanie problemu badawczego, jaki model współpracy dominuje w nauczycielskich wypowiedziach, który stanowi *modus operandi* nauczycielskiej praktyki w relacji z rodzicami. Nauczycielskie oczekiwania dotyczące współpracy z rodzicami ucznia zarysowują jednoznaczne ramy wzajemnej relacji na terenie szkoły, ujawniają rzeczywisty wkład w nią samego nauczyciela i poziom jego profesjonalizmu. Należy zaznaczyć, że zainteresowanie nauczycielskim postrzeganiem współpracy z rodzicami ucznia rozpoczynającego IV klasę nie jest przypadkowe. Zaproszone do badania nauczycielki kierują swoje oczekiwania bowiem wobec osób, których jeszcze nie znają.

W projekcie prezentowanych badań podjęto próbę dotarcia do wiedzy, świadomości, przekonań nauczycieli klas IV dotyczących współpracy z rodzicami dzieci, akcentując walor językowy wypowiedzi – dobór słów, metafor, ich częstotliwość, wyrażający wartościowanie badanej kategorii.

Wiedza nauczycieli klas IV o współpracy z rodzicami dziecka jest jednostkowa, indywidualna – każda z respondentek bowiem dysponuje osobistą teorią nauczycielską, która jest siłą napędową jej codziennej praktyki. Zastosowana fenomenograficzna perspektywa gromadzenia i analizy danych z wywiadów pozwala jednak na ujawnienie cech kolektywnych w myśleniu respondentek, które stanowią grupę badawczą, pochodzącą z jednego środowiska.

Według Dariusza Kubinowskiego (2010, s. 194) fenomenografia opiera się na odkryciu, że każde zjawisko, koncepcja, zasada może być rozumiana przez ludzi w różny jakościowo sposób. Zakłada się jednak, że liczba konceptualizacji, interpretacji zjawiska jest ograniczona, zatem nie było potrzeby docierania do dużej grupy badanej. W artykule zaprezentowano wyniki badań nad przyjętym modelem współpracy z rodzicami w wypowiedziach nauczycielek języka polskiego¹, który wyłania się z określonych oczekiwań respondentek wobec czwartoklasistów. Narzędziem badawczym był wywiad semistrukturyzowany, składający się z pytań dotyczących oczekiwań nauczycieli wobec ucznia na progu edukacji przedmiotowej.

W badaniach wzięło udział 27 nauczycielek języka polskiego, pracujących w IV klasie w szkołach na terenie miasta i gminy Wołomin w województwie mazowieckim. Większość badanych pełniła funkcję wychowawcy klasy od początku pracy zawodowej, dwie nauczycielki pełniły tę funkcję po odbyciu stażu. Nauczycielki posiadały wymagane kwalifikacje zawodowe: tytuł magistra po 5-letnich studiach filologii polskiej (17), uzupełniane kwalifikacje na 3-semestralnych studiach podyplomowych filologii polskiej, po ukończonych 5-letnich studiach na kierunkach pedagogicznych. Część badanych nauczycielek posiadających tytuł magistra filologii polskiej także ukończyła studia podyplomowe na kierunkach: logopedia (2), bibliotekarstwo (2), edukacja wczesnoszkolna (1). Jedna z badanych posiadała tytuł magistra filologii polskiej i filologii angielskiej.

Placówki, z których rekrutowały się uczestniczki badań, znajdowały się na terenach wiejskich (4 szkoły) i miejskich (5 szkół).

Prezentacji wyników badań dokonano w formie narracji złożonej z wypowiedzi uczestniczek badań oraz siatek znaczeń nadawanych przez nauczycielki roli rodzica i nauczyciela we wzajemnej współpracy. Obydwa sposoby prezentacji wyników są jednocześnie sposobem ich interpretacji. Drugi sposób prezentacji – siatka znaczeń – akcentuje językowy walor tych wypowiedzi, ilustruje bowiem, jak różnie stylistycznie uczestniczki badań ujmują „swoje” doświadczanie wspólnej rzeczywistości. Takie ujęcie zjawiska w potocznym języku zdaje się szczególnie przybliżać ich wersję świata, do której podjęto próbę dotarcia. Łatwo w nich dostrzec podobny dobór słownictwa przez respondentki i jednocześnie uchwycić dominującą tendencję w sposobie określania, na-

¹ W artykule wykorzystano fragmenty pracy doktorskiej autorki pt. *Oczekiwania nauczycieli języka polskiego wobec dziecka u progu edukacji przedmiotowej* (APS, Warszawa, 2018), napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Józefy Bałachowicz.

zywania. Pole semantyczne badanej kategorii nazwano siatką znaczeń, gdyż łatwo dostrzec w niej przenikanie, powiązanie różnorodnych koncepcji, które w podejściu całościowym ujawniają pewne tendencje w myśleniu nauczycieli o współpracy z rodzicami. Nauczycielskie sposoby rozumienia współpracy z rodzicami zdają się niejednokrotnie wykraczać poza naukowe definicje, wzajemnie się przenikać, uzupełniać.

Współpraca z rodzicami w wypowiedziach nauczycieli – wyniki badań własnych

W przytoczonych wypowiedziach nauczycielki określają kompetencje ucznia u progu IV klasy jako umiejętności wrodzone i rozwijane przez rodzinę, posiadane talenty. Ich wypowiedzi wskazują, że postrzegają rolę rodziców w rozwijaniu zasobów jako decydującą o jego sukcesie w szkole:

- *Najłatwiej jest tym dzieciom, które mają wsparcie w rodzicach.* (w. 14)
- *Lepiej funkcjonują te dzieci, które mają starsze rodzeństwo – dom rodzinny wdraża je do życia szkolnego, tu ważna, wielka praca rodziców, ich pomoc w osiągnięciu tej dojrzałości.* (w. 14)
- *Oczywiście to zależy [...], czy rodzice pilnują, zwracają uwagę, żeby było ładnie, estetycznie i to wszystko będzie wpływało na to, czy dzieci będą sobie dobrze radziły czy gorzej [...].* (w. 20)
- *[...] Uważam, że w czwartej klasie praca domowa wymaga pomocy rodziców, tym bardziej jak dziecko ma trudności, przynajmniej sprawdzenia, czy zrobiło wszystko, czy zrozumiało polecenie.* (w. 26)
- *Więcej jest pracy domowej, która nie koreluje z innymi przedmiotami, a z nich także trzeba odrobić, organizacja pracy samodzielnej w domu – duża rola rodziców.* (w. 9)

Oczekiwana przez nauczycielki współpraca z rodzicem jest zatem w ich wypowiedziach niezbędnym warunkiem prawidłowego funkcjonowania ucznia w szkole, warunkiem szybkiej, dobrej, płynnej adaptacji w nowym środowisku edukacyjnym. Wypowiedzi nauczycielek ujawniają, że oczekują one współpracy z rodzicem dziecka, bo uczeń na początku IV klasy przeżywa trudności:

- *Na początku roku instruuję rodziców, jak dzieci mają się uczyć, a jak oni tę naukę kontrolować – nawiązuję z nimi współpracę. Wiadomo, że czwarta klasa to szok. [...]* (w. 13)
- *We wrześniu dziecko dostaje informację, że nie umie czytać, rodzic dostaje zobowiązanie w postaci kontraktu, że dziecko ma czytać codziennie po 15 minut, jest z tego rozliczany!* (w. 10)
- *Duża rola wychowawcy i rodziców w procesie adaptacji. Wychowawca angażuje rodziców i ustala zasady współpracy. Muszą mieć bliski i dobry kontakt z wychowawcą, przy problemach to bardzo ważne. Dziecko mówi w domu: „Mam problem, ktoś mnie przeżywa”, rodzic widzi, że coś się dzieje, wtedy kontakt jest niezbędny.* (w. 22)
- *[...] Uświadamianie rodzicom trudności okresu przejściowego, że musimy sobie jakoś z tym wspólnie poradzić, proszę rodziców o współpracę [...].* (w. 18)
- *Daję znak wychowawcy, jak mam wątpliwości co do funkcjonowania ucznia, zapraszam rodziców.* (w. 3)

– *W tym roku miałam uwagę od koleżanki, że rodzice się skarżą, że ja dużo zadaję, ale nie o to chodzi, ja wcale dużo nie zadaję, ale jeśli dziecko na lekcji nie słucha, przeszkadza, nie pracuje, to musi to nadrobić w domu [...].* (w. 25)

W ramach współpracy nauczyciel oczekuje pracy rodziców dziecka w domu, kontynuującej jego działania dydaktyczne i wychowawcze:

– *Na początku instruuje rodziców [...] – notatki z lekcji mają być w głowie, a zadaniem rodziców jest odpytywanie z tego, co znajduje się pod tematem przynajmniej przez pierwszy miesiąc. Muszą kontrolować, czy własnymi słowami dzieci potrafią powiedzieć, co tam zapisały.* (w. 13)

– *Mamy zasadę, że mogą trzy razy zgłosić nieprzygotowanie w jednym półroczu, no i to działa od 1 września, niby ja mówię, że to odnotowuję, bardziej dla rodzica, żeby zechciał dziecko przypilnować, żeby nadrobiło.* (w. 20)

– *Trzeba popracować nad tempem. Zwracałam uwagę rodzicom, że należy w domu ćwiczyć to „notowanie”, że np. przepisuje z tablicy i nie może przeczytać wyrazu i czeka, zamiast pytać.* (w. 27)

– *Miałam bardzo dobry kontakt z dziećmi, gdyż uwielbiałam spotkania z nimi po lekcjach. U mnie były dyskoteki, ogniska, wycieczki rowerowe. Nie stroniłam od tego, były uspołecznione, wciągałam do tego rodziców, którzy sami się garnęli do współpracy, sami rodzice coś przygotowywali dla dzieci – jakieś przedstawienie, gdzie śpiewali, przebierali się.* (w. 10)

– *Jestem dumna ze współpracy z moimi rodzicami, np. wyeliminowaliśmy problem przeklinania, który się tutaj pojawił [...]. Na jednym z zebrań zapytałam, co z tym robimy, bo można oczywiście ocenić zachowanie jako naganne tylko co dalej? Przystanie im zależeć. [...] Moi uczniowie musieli za to sprzątać świetlicę po lekcjach, przy małych dzieciach. Umówiłam się z rodzicem, zostawali po lekcjach. Tego już nie mam.* (w. 19)

W ocenie nauczycielek rodzice nie tylko są zobowiązani do wspierania działań nauczyciela, lecz także ponoszą odpowiedzialność za ostateczny poziom zasobów dziecka, które podlegają nauczycielskiej kontroli i ocenie. Respondentki wskazują na wpływ środowiska rodzinnego ucznia na jakość wielu umiejętności, które są celami edukacji szkolnej, m.in. na kulturę czytania, zasób słownictwa, ustne wypowiedzianie się na forum, technikę pisania i czytania:

– *Być może będzie większy problem z czytaniem lektur, nie wszystkie będą gotowe przeczytać w całości i jeszcze zrozumieć. Zmienia się podejście do czytania, rodzice sami podsuwają streszczenia.* (w. 4)

– *Zasób słownictwa to umiejętność, którą nabywa się od urodzenia i dzieci, które dużo czytają [...] mają bogaty zasób [...].* (w. 22)

– *[...] Nie czytają w ogóle i nie jestem w stanie tego wyegzekwować, jeżeli rodzice nie przymuszają, to nie dam temu rady, więc nie mam wyjścia i wspomagam się filmami.* (w. 11)

– *Powinno mieć wyrobioną rękę, a to wymaga ćwiczeń i w domu, nie tylko w szkole, bo utarło się, że tylko w szkole, nieprawda. [...]* (w. 24)

– *Najważniejsze w tej kwestii jest funkcjonowanie dziecka w domu. Jeżeli to w domu*

nie zostanie przygotowane, wytłumaczone, to na pewno nie odnajdzie się w czwartej klasie [...]. Współpraca z rodzicami, przygotowanie w domu – najważniejsze! (w. 26)
 – *Zasób słownictwa będzie uboższy, jeszcze jak ma czytane w domu przez rodziców bajki, rozmowy, to może...* (w. 18)

Wiedza o świecie, motywacja, koncentracja, aktywność, umiejętność uczenia się, samodzielność są także postrzegane jako umiejętności, za które odpowiedzialni są rodzice:

- *[...] Dzieci, które dużo czytają, rozmawiają ze swoimi rodzicami, chodzą do teatru, kina, na wystawy mają bogaty zasób, te, którym nie są dostarczane takie bodźce, mają uboższe słownictwo, niechętnie czytają, a jakość ich pracy jest gorsza.* (w. 22)
- *Brak koncentracji, który wynika z tego, że dużo siedzą przed komputerem, telewizorem i dlatego nie umieją się skupić na tej lekcji, tu nie ma specjalnych opinii itp.* (w. 20)
- *Ortografia, brak ćwiczeń, podsumowania po dziale to za mało, kiedy jest odrobina czasu, to utrwalamy, ale dzieci nie robią tego w domu.* (w. 13)
- *Brak organizacji pracy w domu, nie powtarzają, nie ćwiczą pamięci, a trudno jest wyćwiczyć pamięć na lekcji.* (w. 16)
- *W klasie czwartej zaczynają się wstydzić występować przed swoimi rodzicami, którzy nielicznie przybywają na te imprezy. [...] Pogoń za czasem, w klasach I–III przychodzą na imprezy, tak w klasie czwartej na 27-osobową klasę przyjdzie 10–15 rodziców. [...] Proponuję różne formy integracji, np. wieczory filmowe przy popcornie. Mamy rzutniki, mamy wszystko w każdej sali [...] – brak chęci ze strony [...] rodziców.* (w. 10)

Dom rodzinny ucznia ponosi odpowiedzialność również za emocjonalne podejście do ocen szkolnych:

- *Za dużą wagę przywiązują do oceny, nie doceniają swojej pracy, włożonego wysiłku, wiedzy dla wiedzy, to wynoszą z domu – o ocenach się najłatwiej rozmawia, oceny najłatwiej wygzekwować [...].* (w. 5)

Wypowiedzi nauczycielek ujawniają, że mają one świadomość ingerencji rodzica w realizację zadań szkolnych dziecka (m.in. prac domowych):

- *Rodzice narzekają, że polecenia są za trudne, a to chodziło o to, że niezrozumiałe sformułowane dla dzieci po prostu [...].* (w. 24)
- *Wypowiedzi pisemne – krótkie, na początek związane z wakacjami. Tu rodzice się bardzo aktywizują. Dzieci dostarczają niezłe prace, ale niesamodzielne.* (w. 25)
- *Przez pierwsze dwa, trzy miesiące to było ciągle informowanie nas, że jest bardzo dużo materiału od strony rodziców [...], że trudno podejmować się zadań dodatkowych, kiedy jest tyle pracy obowiązkowej. [...] Wrzesień to było tylko narzekanie, że jest tego tak dużo, że jest taka różnica w poziomie wymagań, ilości materiału, skrajnie różnie. [...] Wszystko trzeba zmienić, zorganizować pracę w domu.* (w. 27)

W przytoczonych wypowiedziach ujawnia się tendencja krytycznego postrzegania prób współpracy rodzica z nauczycielem. Działanie rodzica jest oceniane jako nieudolne, niewystarczające, niewychodzące naprzeciw oczekiwaniom respondentek, w których wyraźnie można dostrzec sprzeczność.

Tabela 1. Sprzeczne oczekiwania nauczycielek wobec rodziców

Oczekiwanie zaangażowania rodziców	Odrzucanie zaangażowania rodziców
<p>– Nie utrwalają w domu, brakuje im czasu, nie organizują pracy w domu, a tu potrzebny nadzór rodzica. (w. 23)</p> <p>– Ale rodziców nie interesuje, co się dzieje w szkole, w zeszytce, nie pilnują tego, nie sprawdzają tych prac domowych, nie kontrolują! [...] Posadziła, bo ma odrabiać lekcje, ale nie zapytała, czy mu w czymś pomóc. (w. 26)</p>	<p>– Oczekiwanie, że się je weźmie za rękę, brak samodzielności, zwłaszcza widoczny u tych dzieci, które w domu mają zapewnioną pomoc – to widać. (w. 2)</p>
<p>– Wiadomo, że rodzice pomagają, bo to są male dzieci, ale one mają w tym duży udział. (w. 21)</p> <p>– Nie pamiętają z lekcji na lekcję, że była praca domowa, a ja nie jestem w stanie każdemu zaznaczyć pracę domową. Piszę na tablicy „W domu”, ten kto uważa przepisze, ale są takie osoby, które rozprasza nawet mucha za oknem i nie przepisze lub nie zajrzy do zeszytu w domu, rodzic nie przypilnuje. (w. 18)</p>	<p>– Dzieci są niesamodzielne, nie chcą ze mną rozmawiać, nie dzielą się swoimi problemami, wyręczają ich w tym rodzice. Rodzic jako adwokat dziecka. (w. 5)</p>
<p>– Zasób słownictwa będzie uboższy, jeszcze jak ma czytane w domu przez rodziców bajki, rozmowy, to może... (w. 18)</p>	<p>– Rodzice czytają nadal dzieciom książki. (w. 7)</p> <p>– Zmienia się podejście do czytania, rodzice sami podsuwają streszczenia. (w. 4)</p>
<p>– Dziecko mi mówi, że nie wzięło zeszytu, bo zapomniało, a to nie jest kwestia pamięci, tylko organizacji, pakowania plecaka razem z planem lekcji. Nie ma zdecydowanie czuwania rodziców albo jest ono słabsze, tłumaczone brakiem czasu i tym, że dziecko już w tym wieku powinno sobie z tym radzić, ale nie radzi! (w. 24)</p>	<p>– Myślę, że przyczyną trudności jest wychowanie w domu. Mamusia nosi plecak, wszystko za niego robi, włoży do plecaka. Pytają „Czy mi spakowałaś...?”. (w. 3)</p> <p>– [...] To już nie będzie tak, że mama z tatą będą lecieli z plecaczkiem i pani jeszcze jako trzecia. (w. 26)</p>

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Tabela 1 ujawnia sprzeczne oczekiwania nauczycielek wobec rodziców. Z jednej bowiem strony nauczycielki oczekują od rodziców pracy z dzieckiem, obciążając ich odpowiedzialnością za funkcjonowanie ucznia w szkole, zmuszając do starań o wyjątkowo naprzeciw oczekiwaniom nauczyciela stawianym im i dziecku, z drugiej strony bardzo negatywnie określają wszelką rodzicielską aktywność, oceniając ją jako zbyt ingerującą (wyręczanie, za duże zaangażowanie) lub za mało (brak zaangażowania). Znamienne jest, że w wypowiedziach nauczycielek odpowiedzialność za brak pracy domowej ucznia ponosi rodzic. Nauczycielki nieodrabianie prac domowych przez dziecko wiążą z „zaniedbaniami, niewydolnością, brakiem umiejętności” rodzica, który nie spełnia oczekiwań nauczyciela, wyręczając, podsuwając lub nie będąc zainteresowanym.

Siatki znaczeń zawarte w tabelach 2 i 3 ujawniają nauczycielskie sposoby rozumienia roli rodziców i roli nauczyciela we wzajemnej współpracy.

Tabela 2. Siatka znaczeń nr 1

Siatka znaczeń nadawanych roli rodziców we współpracy z nauczycielem
<p><i>wsparcie</i> w rodzicach, lepiej funkcjonują te dzieci, które mają starsze rodzeństwo; dom rodzinny <i>wdraża</i> je do życia szkolnego; wielka <i>praca</i> rodziców, ich <i>pomoc</i> w osiągnięciu dojrzałości; rodzice <i>pilnują</i>, <i>zwracają uwagę</i>; zadaniem rodziców jest <i>odpytywanie</i> z tego, muszą <i>kontrolować</i>; [to] dla rodzica, żeby zechciał dziecko <i>przypilnować</i>, żeby nadrobiło; czytać dużo w domu, żeby technikę czytania <i>wyćwiczyć</i>; zwracałam uwagę rodzicom, że należy w domu ćwiczyć; rodzice sami <i>podsuwają streszczenia</i>; zasób słownictwa to <i>umiejętność</i>, którą nabywa się od urodzenia; nie jestem w stanie tego wyegzekwować, jeżeli rodzice nie <i>przymuszają</i>; to wymaga ćwiczeń i w domu; najważniejsze w tej kwestii to funkcjonowanie dziecka w domu, jeżeli to w domu nie zostanie <i>przygotowane</i>, <i>wytłumaczone</i>, to na pewno nie odnajdzie się w czwartej klasie; przygotowanie w domu najważniejsze; <i>praca domowa wymaga pomocy</i> rodziców, <i>sprawdzenia</i>, czy zrobiło wszystko, czy zrozumiało polecenie; dużo siedzą przed komputerem, telewizorem i dlatego nie umieją skupić się na tej lekcji; <i>organizacja pracy samodzielnej w domu</i> – duża rola rodziców; dzieci nie <i>robią tego w domu</i>; brak <i>organizacji pracy w domu</i>; nie ma zdecydowanie <i>czuwania</i> rodziców; dom nie zawsze może <i>pomóc</i>; za dużą wagę przywiązują do oceny – to <i>wynoszą z domu</i>; brak chęci ze strony rodziców, nie <i>mobilizują</i> ich w domu; rodziców nie <i>interesuje</i>, co się dzieje w szkole, nie <i>pilnują</i> tego, nie <i>sprawdzają</i> tych prac domowych, nie <i>kontrolują</i>, nie zajrzy do zeszytu w domu; rodzic nie <i>przypilnuje</i>, nie <i>utrwalają</i> w domu; potrzebny <i>nadzór</i> rodzica; <i>musi to nadrobić w domu</i>; <i>przyczyną trudności jest wychowanie w domu</i>; nie dzielą się swoimi problemami, <i>wyręczają</i> ich w tym rodzice, rodzic jako <i>advokat dziecka</i></p>

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Zebrane w tym polu znaczenia ujawniają, że nauczycielki oczekują od rodziców, aby kontrolowali, sprawdzali, wdrażali, ćwiczyli, przypilnowali, nadzorowali, przymuszali swoje dzieci. Są to oczekiwania, które wiążą się z autorytarnym postrzeganiem oddziaływań wobec dziecka, które wynika z niskiej oceny jego kompetencji i potrzeby stosowania władzy w relacjach edukacyjnych (Bałachowicz, 2015, s. 205). Widoczną tendencją uczestniczek badań jest postrzeganie konieczności „pomocy” środowiska rodzinnego ucznia, jego „współpracy” ze środowiskiem szkolnym. Zebrane w tym polu znaczenia ilustrują nauczycielskie postrzeganie współpracy z rodzicami jako narzędzia przenikania oddziaływań nauczyciela, które przybiera instrumentalny charakter. Według przytoczonych wypowiedzi nauczycielki oczekują, że rodzice, opiekunowie mają oddziaływać instrumentalnie na kompetencje ucznia tak, jak nauczyciel w szkole: odpytywać, zwracać uwagę, przygotowywać, tłumaczyć, organizować pracę. Wydaje się też, że oddziaływania są jednokierunkowe w myśleniu nauczycielek: ze szkoły – do domu. Wyraźnie bowiem oczekują one od rodziców *zainteresowania tym, co dzieje się w szkole*, lecz oddziaływania rodziców, wyrażone w zebranych w tym polu wypowiedziach, nie spełniają ich oczekiwań (*podsuwają streszczenia, za dużą wagę przywiązują do oceny – to wynoszą z domu, przyczyną trudności jest wychowanie w domu, wyręczają ich w tym rodzice*). Tym, co charakteryzuje znaczenia w tabeli 3, jest to, że nauczyciel daje sobie prawo do instruowania, dania zobowiązania, ustalenia zasad, uświadomienia rodzica.

Tabela 3. Siatka znaczeń nr 2

Siatka znaczeń nadawanych roli nauczyciela we współpracy z rodzicami
<i>instruują</i> rodziców, jak dzieci mają się uczyć, a jak oni tę naukę kontrolować, <i>nawiązują z nimi współpracę</i> ; rodzic <i>dostaje zobowiązanie</i> w postaci kontraktu; wychowawca <i>angażuje rodziców i ustala zasady współpracy</i> ; <i>dobry kontakt z wychowawcą przy problemach</i> ; <i>uświadomienie rodzicom trudności</i> ; <i>musimy sobie jakoś z tym wspólnie poradzić</i>

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Znaczenia zestawione w obydwu polach ujawniają także ocenę uczniowskich kompetencji. Uczeń, który musi być przez rodziców kontrolowany, sprawdzany, pilnowany, mobilizowany, jest uczniem o niskich kompetencjach i przeżywa trudności na początku IV klasy.

Dyskusja wyników

Podjęcie badań nad oczekiwaniami nauczycieli wobec rodziców i wzajemnej współpracy wiąże z próbą poszukiwania przyczyn trudności w relacji nauczyciela i rodziców, szczególnie przyczyn bierności rodziców (Łukasiewicz-Wieleba, 2014), przy wysokiej świadomości obydwu podmiotów, dotyczącej wagi wzajemnego współdziałania na rzecz dziecka (Jakubowicz-Bryx, 2013). W tabeli 4 dokonano podsumowania wyników analizy wywiadów z nauczycielkami.

Tabela 4. Obraz współpracy z rodzicami uczniów w wypowiedziach nauczycielek

<ul style="list-style-type: none"> – uczeń na początku IV klasy przeżywa trudności, wymagające zaangażowania rodziców, – zaangażowanie rodziców decyduje o sukcesie dziecka w szkole, – praca rodziców z dzieckiem w domu ma charakter instrumentalny, – praca rodziców z dzieckiem w domu ma być spójna z instrumentalnymi sposobami oddziaływań nauczyciela, – rodzice są odpowiedzialni za braki w zasobach ucznia (np. brak pracy domowej), – rodzice są odpowiedzialni za zasoby ucznia, które są celami edukacji szkolnej, – rodzice są rozliczani z realizacji celów edukacji szkolnej, – rodzicielskie dążenia we „współpracy” z nauczycielami są deprecjonowane.
--

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Zestawione wnioski ukazują, że zasoby ucznia są postrzegane i oceniane jako wynik oddziaływań środowiska rodzinnego. Oddziaływania rodziców podlegają ocenie nauczycielek, tak jak umiejętności ucznia: czytanie, pisanie, zasób słownictwa, „wiedza” o świecie. Wnioski ujawniają nauczycielskie rozumienie roli rodziców, która polega na pomocy nauczycielowi oraz ponoszeniu odpowiedzialności za zasoby dziecka i efekty jego pracy. Nauczycielki postrzegają jako nieograniczony zakres oddziaływania rodzica na czynności szkolne dziecka pod postacią kontroli i treningu. Jednocześnie nie oczekują, że ich oddziaływania na terenie szkoły są efektywne bez zaangażowania w nie

rodziców. Wyraźnie można dostrzec, że w wypowiedziach nauczycielek **dominuje negatywna ocena aktywności rodziców** w ramach tak rozumianej współpracy.

Joanna Łukasiewicz-Wieleba (2014, s. 26–27) uważa, że termin „współpraca” odnosi się do takiej formy relacji, gdzie cechą konstytutywną jest wspólne ustalanie celów, programu działania i udzielanie sobie wsparcia w ich osiągnięciu. Cechy oczekiwanej współpracy z rodzicami nie posiadają zatem cech konstytutywnych. Nauczycielki **określają współpracą wszystko, co wiąże się z podporządkowaniem się i posłuszeństwem rodziców** względem narzuconych im obowiązków. Słusznie określa się iluzją współpracy taką narzuconą odgórnie konieczność (Śliwerski, 2012). Łukasiewicz-Wieleba (2014, s. 27–28) twierdzi, że przenoszenie postawy autorytarnej, którą nauczyciel prezentuje w klasie szkolnej, na kontakty z rodzicami, uniemożliwia porozumienie się, które jest nieodzowne przy wspólnym działaniu na rzecz dziecka. Uważa, że przyjęcie postawy autorytarnej wobec rodziców wynika m.in. z przekonań, hierarchii wartości i światopoglądu nauczyciela. Jolanta Szempruch (2016, s. 139–140), analizując piśmiennictwo pedagogiczne, wyciąga wniosek, że podkreślanie przez nauczyciela obowiązków rodziców wobec nauki szkolnej dziecka i udzielania im porad w tym względzie poprzedzało postulaty współpracy, której idea intensywnie rozwijała się już w dwudziestoleciu międzywojennym. Charakterystyczne cechy oczekiwanego współdziałania rodziców w wypowiedziach zaproszonych do badania nauczycielek wskazują na dominowanie od dawna krytykowanego: szkołocentryzmu – ograniczającego autonomię rodziny, uprzedmiotawiającego rodzinę, której zadaniem jest praca z dzieckiem, dzięki której są realizowane zadania nauczyciela i jego obowiązki; andragocentryzmu – w którym to rola osób dorosłych jest najważniejsza; uniformizmu – polegającego na nadmiernie formalizującej organizacji i formie relacji rodziny i szkoły (np. kontrakty, pisemne zobowiązania) (tamże, s. 140). Oczekiwania respondentek wobec rodzica ujawniają **brak kultury dialogu** w szkole, trwanie w mentalności nieprzystającej do potrzeb współczesnej rodziny, dziecka. W przyjętym przez respondentki modelu współpracy z rodzicem **brakuje partnerstwa**. Krytyczna ocena działań rodziców w ramach tak rozumianej współpracy wiąże się z przeniesieniem na nich – bez względu na ich realne możliwości – odpowiedzialności za funkcjonowanie dziecka w roli ucznia w wielu wymiarach. Według Wiktora Żłobickiego (2000, s. 82) może to wynikać z braku fachowej wiedzy nauczycieli o istocie, celach i wartości współpracy z rodzicami, opartej na partnerstwie, w którym realizowałaby się służebność szkoły wobec rodziny.

Zakończenie

W tym artykule przedstawiono wyniki badań, które ujawniają sposób, w jaki nauczyciele klas IV rozumieją współpracę z rodzicami. **Model współpracy nauczyciela z rodzicami przyjmuje charakter instrumentalny**. Nauczycielskie oczekiwania wobec rodzica ukazują obraz współpracy opartej na narzuconych rodzicom zasadach, zakładających ich wysiłek w podejmowaniu pracy, do której nie są profesjonalnie przygotowani, w której brakuje im narzędzi, czasu, motywacji, warunków, która skazuje ich na porażkę, o której często wspominają respondentki. Przyjęty **model współpracy**

z rodzicami ujawnia nierówny (i niejasny) podział obowiązków, obarczanie ich nieograniczoną odpowiedzialnością za „szkolne” umiejętności (np. brak pracy domowej dziecka). W tym modelu nauczyciel, przekonany o deterministycznej sile działania kapitału rodzinnego, zwalnia się z postulowanej służebności wobec rodziny, skazuje na niepowodzenie własne działania, nie zmienia ich sposobów, a nawet pozostaje bierny.

Przedstawione w artykule wypowiedzi nauczycielek oraz próby ich interpretacji odwołują się do braku zrozumienia istoty współpracy z rodzicem, opartej na partnerstwie, wiążącej się z jednoznacznym podziałem obowiązków na miarę możliwości i profesji obydwu ważnych dorosłych osób w życiu dziecka. W postulowanej od dawna współpracy to nauczyciel – jako specjalista uczenia się i nauczania – zostawiałby rodzicom wybór zakresu współdziałania na rzecz dziecka na terenie szkoły i domu, posiadałby umiejętności zagospodarowania zasobów rodziny (Żłobicki, 2000, s. 82), zgodny z rodzicielskimi możliwościami i preferencjami (statusem społecznym, materialnym, pasją, zawodem, dyspozycyjnością, osobowością itp.), na zasadzie wdzięczności i wzajemności, a nie przymusu. Wymaga to jednak spełnienia warunków: przygotowania nauczycieli, zachęcenia rodziców, określenia dziedzin i terenu współpracy, określenia sposobu komunikacji (Góralczyk, 2008, s. 99). Wydaje się jednak, że te działania muszą być poprzedzone konieczną pracą nad przemodelowaniem społecznej mentalności, zmianą ludzkich nastawień i eliminowaniem stereotypów (Piotrowska-Gromniak, 2014, s. 387), w których dom rodzinny jest filią szkoły, a rodzica w szkole pozbawia się prawa dialogu. Przedstawiony opis dominującego w świadomości nauczycieli modelu współpracy z rodzicami nie tylko wskazuje na przyczynę trudności w nawiązaniu wzajemnej współpracy, lecz także skłania do dalszych badawczych poszukiwań przyczyn przywiązania nauczycieli do autorytarnej postawy w relacji z rodzicem, stanowi także praktyczną przesłankę dla kształcenia studentów kierunków pedagogicznych.

Ujawnione w wypowiedziach oczekiwania nauczycielek pozwalają na konstatację, że przyjęty przez nie model współpracy z rodzicami ucznia na początku IV klasy jest niestety narzędziem ciągle reprodukcją się systemu społecznego, w którym to rodzina pełni służebną rolę względem systemu. Potrzeba zmian w relacjach nauczycieli i rodziców to wynik demokratyzacji naszego kraju (Mendel, 2007; Śliwerski, 2012), a dominujący w wypowiedziach model wzajemnej współpracy zdaje się przeczyć temu faktowi.

Bibliografia

- Balachowicz, J. (2015). Nauczycielski dyskurs a konstruowanie podmiotowości dziecka (s. 183–251). W: J. Balachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska. *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Dzierżgowska, I. (2001). Kodeks szkoły przyjaznej rodzicom. *Wychowawca*, 9.
- Góralczyk, E. (2008). *Moje dziecko w szkole. Poradnik dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Jakubowicz-Bryx, A. (2013). Nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w oczach rodziców. W: H. Krauze-Sikorska, M. Kilichowski, K. Kuszak (red.), *Świat małego dziecka*. T. 1 (s. 209–225). Poznań: Wydawnictwo UAM.

- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2014). Współdziałanie nauczycieli i rodziców. W: J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Nauczyciele i rodzice. Komunikacja – relacje – współpraca*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Mendel, A. (2004). Miejsce rodziców w przestrzeni szkolnej. W: I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*. Zielona Góra: Wydawnictwo UZ.
- Mendel, M. (2007). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Omylanowska-Kuglarz, A. (2009). Aktualne zagadnienia współpracy nauczycieli z rodzicami (s. 65–70). W: K. Ferencz, S. Walasek (red.), *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Pietruszka, L. (2017). *Rodzina i szkoła. O współpracy nauczycieli-wychowawców z rodzicami w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Piotrowska-Gromniak, E. (2014). Rodzice – brakujące ogniwo i niewykorzystany potencjał polskiej edukacji (s. 369–389). W: G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Szempruch, J. (2016). Relacje rodziny i szkoły w procesie wychowania dziecka – wspólnota dążeń czy konflikt podmiotów? W: A. Minczanowska, A. Szafrąńska-Gajdzica, M.J. Szymański, *Szkoła – wspólnota dążeń?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Śliwerski, B. (2012). Dlaczego w Polsce jeszcze długo nie będzie szans na korczakowską demokratyzację szkolnej edukacji? W: J. Bałachowicz (red.), *Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Zalewska-Bujak, M. (2017). *Nauczyciel w polu szkolnym w świetle teorii Pierre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Żłobicki, W. (2000). *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

EXPECTATIONS OF TEACHERS TOWARDS PARENTS AND MUTUAL COOPERATION

Abstract

The article presents the results of research, the aim of which was to find ways in which teachers in 4th-grade understand cooperation with parents. From the constructivist perspective, it became important to reveal what kind of model of cooperation dominates in teacher's statements, which constitutes a *modus operandi* of teaching practice in relationship with parents. Teacher's expectations regarding cooperation with the student's parents outline a clear framework of mutual relationship within the school, reveal the actual teacher's contribution to the relationship and the level of his/her professionalism. This article reveals that the model of cooperation with parents adopted by teachers is instrumental. Teacher's expectations towards parents show the image of cooperation based on principles imposed on parents, assuming their effort in undertaking work for which they are not professionally prepared. In this model, the teacher, convinced of the deterministic power of family capital, relinquishes the postulated easement towards the family, condemns the failure of his own actions towards the child, family, does not change their ways, and even remains passive. The model of cooperation with parents adopted by the respondents is a perfect tool for the constantly reproducing social system, which does not meet the needs, possibilities and expectations of the modern family, fulfilling its still-imposed role in it.

Keywords: teacher's model of cooperation, cooperation with parents, expectations towards parents, teacher's actions towards parents