

Małgorzata Stańczak

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych

Współpraca środowiska szkolnego i rodzinnego w opinii nauczycieli z małych szkół wiejskich

ABSTRAKT: Artykuł prezentuje wyniki badań sondażowych, dotyczących współpracy rodziny i szkoły w percepcji nauczycieli małych wiejskich szkół podstawowych i gimnazjów, zlokalizowanych w województwie warmińsko-mazurskim. Podejmowane w nim kwestie odnoszą się do rzeczywistego, deklarowanego i oczekiwanego wymiaru zaangażowania rodziców w życie szkoły.

SŁOWA KLUCZOWE: rodzina i szkoła, partycypacja rodziców w życiu szkoły, obszary współpracy nauczycieli i rodziców, szkoły na wsi, małe szkoły.

Kontakt:	Małgorzata Stańczak malgorzata.stanczak@uwm.edu.pl
Jak cytować:	Stańczak, M. (2015). Współpraca środowiska szkolnego i rodzinnego w opinii nauczycieli z małych szkół wiejskich. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 131–151. Pobrane z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/314
How to cite:	Stańczak, M. (2015). Współpraca środowiska szkolnego i rodzinnego w opinii nauczycieli z małych szkół wiejskich. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 131–151. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/314

Problematyka relacji środowiska szkolnego i rodzinnego cieszy się w Polsce szczególnym zainteresowaniem od lat 90. XX wieku, kiedy przełom społeczno-polityczny stworzył okazję do zweryfikowania powiązań pomiędzy szkołą a rodziną. Postulat włączenia rodziców w codzienne życie szkoły znalazł swoje odzwierciedlenie w zapisach ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, stając się równocześnie podstawową zasadą funkcjonowania szkoły. Jak pisała Mendel (2000): „Reforma, burząc dotąd panujący porządek w relacjach nauczyciele–rodzice, każe budować »partnerstwo«, stwarzać rodzicom w szkole dogodne warunki do należnego im uczestnictwa w edukacji własnych dzieci i rzeczywistego ponoszenia zań odpowiedzialności” (s. 108). Kolejne lata pokazały jednak, iż zmiany edukacyjne, zmierzające do utrwalenia aktywnej i kreatywnej obecności rodziców w szkole, zachodzą stopniowo. Jak podkreśla Lulek (2008),

nie wszystkie grupy społeczne, w tym administracja oświatowa, dyrektorzy szkół, nauczyciele, a także sami rodzice asymilują zachodzące przeobrażenia. Znaczna część wymienionych środowisk prezentuje zachowania pozornie przystosowawcze, bierne, a nawet wrogie wobec zmian w ogóle, w tym także zmian, związanych ze zwiększeniem ich samodzielności w procesie edukacji dzieci (s. 13).

Szczególnie intrygujące wydają się powiązania szkoły i rodziny w środowisku wiejskim. Współpraca nauczycieli i rodziców uczniów uczęszczających do małych szkół wiejskich stała się przedmiotem empirycznych poszukiwań autorki niniejszego opracowania.

PERSPEKTYWA TEORETYCZNA

W literaturze pedagogicznej, dotyczącej powiązań rodziny i szkoły, obserwuje się różnice w podejściu do podstawowych kategorii pojęciowych (współdziałanie, współpraca, partnerstwo), określających relacje rodziców i nauczycieli (Frączek, Lulek, 2010; Janke, 1995, 2002; Lulek, 2008; Łobocki, 1985, 2007; Maszke, 2005; Mendel, 1998).

Pojęcia *współdziałanie* i *współpraca* nie są tożsame. „Współdziałanie” rozumiane jest jako wspomaganie, wyrażające się poprzez ułatwianie i umożliwianie wyko-

nywania określonych działań, zmierzających do realizacji (wspólnych) celów. Przy czym, może ono przybrać postać oddziaływań jednokierunkowych lub dwukierunkowych (Łobocki, 2007). Autorzy nie są jednak zgodni co do tego, czy współdziałające ze sobą podmioty są w pełni świadome realizowanych przez siebie celów, w wielu bowiem sytuacjach wystarczy znajomość celów częściowych (Frączek, Lulek, 2010), np. związanych z organizacją szkolnej wycieczki lub spotkania integracyjnego rodziców. Jednakże współdziałanie rodziców i nauczycieli – jak podkreśla Łobocki (2007) – nie może być „jedynie spełnianiem oczekiwań jednych wobec drugich, lecz przede wszystkim wspólnym poszukiwaniem rozwiązań” (s. 177). Przyjęcie takiego założenia zbliża interpretację terminu „współdziałanie” do znaczenia przypisywanego pojęciu „współpraca”. Termin „współpraca” odnosi się do wyższej formy relacji, jakie zachodzą pomiędzy rodzicami a nauczycielami, wymaga ona bowiem „porozumiewania się współpracujących podmiotów i uzgadniania przez nich programu dotyczącego wspólnego działania” (Frączek, Lulek, 2010, s. 97). Jej cechą konstytutywną jest zatem wspólne ustalanie celów i programu działania – przy zachowaniu współrzędności podmiotów uczestniczących – oraz udzielanie sobie wsparcia w ich osiąganiu. Współpraca ma zatem miejsce dopiero wtedy, kiedy współdziałające podmioty realizują wspólny cel. Uznanie celu innych osób za własny jest warunkiem zaistnienia współpracy pomiędzy podmiotami szkolnymi (Frączek, Lulek, 2010; Maszke, 2005).

Przedstawiona powyżej interpretacja terminów „współdziałanie” i „współpraca” sytuuje je na linii *continuum*, jednak w praktyce szkolnej, jak również – co należy podkreślić – w niektórych pozycjach piśmiennictwa pedagogicznego (Łobocki, 1985, 2007) stosowane są jako synonimy, dlatego też w podjętych dociekaniach empirycznych Autorka zdecydowała się na operowanie powyższymi pojęciami jako wyrazami bliskoznacznymi.

Przybliżenia wymaga także problematyka funkcjonowania szkół wiejskich, stanowiąca tło dla analiz, dotyczących współpracy nauczycieli i rodziców w prezentowanym opracowaniu.

Szkoły wiejskie, mimo trwającego od lat procesu „racjonalizacji” sieci szkolnej, zmierzającego do tworzenia szkół zbiorczych i zamykania mniejszych placówek, nadal stanowią znaczący odsetek szkół w Polsce. W roku szkolnym 2011/2012 szkoły zlokalizowane na terenach wiejskich stanowiły ponad 69% wszystkich szkół, choć uczyło się w nich niewiele ponad 40% uczniów (Tołwińska-Królikowska, 2015a).

Powszechnie panuje przekonanie, że edukacja wiejska, to edukacja „gorszej” jakości. Wymienić tu należy chociażby tak problematyczne kwestie, jak: (skąpa) infrastruktura, (ubogie) zaplecze dydaktyczne, (problematyczna) organizacja pracy szkoły, (trudna) sytuacja kadrowa, (stosunkowo niski) poziom kształcenia. Smutne realia edukacji wiejskiej ukazują też liczne naukowe konstatacje (Kwieciński, 1995, 2002; Szymański, 1996, 2005). Jednak najnowsze badania prowadzone w małych wiejskich szkołach (Marzec-Holka, Rutkowska, 2012; Uryga, 2013), a także doświadczenia realizatorów projektów prowadzonych przez Federację Inicjatyw Oświatowych (<http://www.fio.org.pl>) dowodzą, że edukacja wiejska może być konkurencyjna wobec edukacji realizowanej w (dużych z reguły) szkołach miejskich.

Co stanowi zatem największy potencjał wiejskich szkół? Otóż, przede wszystkim znacznie mniejsza liczba uczniów w szkole. Z najnowszych danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) wynika, że w roku szkolnym 2013/2014 w wiejskiej szkole podstawowej kształciło się średnio 97 uczniów, podczas gdy w szkole miejskiej – 319, zaś w gimnazjach odpowiednio 115 i 223 uczniów. Przeciętna liczba uczniów przypadających na jednego nauczyciela w wiejskiej szkole podstawowej wynosiła 11 uczniów (w mieście – 14), zaś w gimnazjum – 11 uczniów, zarówno na wsi, jak i w mieście (GUS, 2014). W szkołach skupiających mniejszą liczbę uczniów, a co za tym idzie – także nauczycieli i rodziców, niemal nikt nie pozostaje anonimowy, a środowisko szkolne znacznie łatwiej się integruje (Marzec-Holka, Rutkowska, 2010; Tołwińska-Królikowska, 2015b; Uryga, 2013). W szkołach wiejskich zajęcia lekcyjne odbywają się w znacznie mniejszych grupach. Z raportu GUS (2014) wynika, że średnia wielkość oddziału szkolnego w szkole podstawowej na wsi w roku szkolnym 2013/2014 wynosiła 15 uczniów, w mieście – 22, zaś w gimnazjach liczba uczniów oddziału klasowego na wsi i w mieście była porównywalna i wynosiła – odpowiednio 21 i 23 uczniów. Dzięki mniejszej liczbie uczniów w klasie nauczyciele wiejscy mają więcej sposobności do nawiązania głębszych relacji z uczniem, co, niewątpliwie, sprzyja rozpoznaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz dostosowaniu kształcenia do indywidualnych możliwości każdego ucznia (Marzec-Holka, Rutkowska, 2010). Mniejsza liczebność uczniów w szkole sprzyja ponadto nawiązywaniu zaangażowanych relacji z rodzicami tychże uczniów, co zaowocować może czynnym udziałem grona rodzicielskiego w codziennej aktywności szkoły (Tołwińska-Królikowska, 2015b), tym bardziej, że społeczność wiejska jest silniej związana emocjonalnie ze „swoją” szkołą, niż ma to miejsce w przypadku społeczności miejskich (Marzec-Holka, Rutkowska, 2012; Uryga, 2013).

Od lat szkoły wiejskie borykają się z trudnościami finansowymi. Dodatkowym problemem jest zamykanie przez samorządy gminne szkół, których prowadzenie jest nadmiernym obciążeniem dla gminnego budżetu. Odpowiedzią wiejskich społeczności, których (małe) szkoły zagrożone są zamknięciem, jest przejmowanie prowadzenia szkół przez lokalne organizacje społeczne. Idea ta narodziła się jeszcze w latach 90. XX wieku, wraz z wynikającym z reformy terytorialnej kraju przekazaniem zadań oświatowych samorządom lokalnym.

Wart podkreślenia jest fakt, iż w literaturze brakuje precyzyjnej definicji „małej szkoły”. Pierwsze znaczenie tego terminu przyjęte zostało w dokumentach Ministerstwa Edukacji Narodowej i odnosiło się do ogłoszonego w 2000 r. programu o takiej samej nazwie. W jego ramach „małymi szkołami” nazywano „grupę publicznych szkół podstawowych, funkcjonujących na wsi, liczących do 30 uczniów, o określonym stopniu organizacji (klasy 0–III), które zagrożone były likwidacją przez decyzję samorządu gminnego” (Uryga, 2013, s. 11). Po przejściu inicjatywy ratowania małych wiejskich szkół przez Federację Inicjatyw Oświatowych (FIO), nastąpiło rozszerzenie definicji „małej szkoły” na „wszystkie placówki reaktywowane po likwidacji przez samorząd lokalny i prowadzone przez osoby prawne lub fizyczne, niezależnie od liczebności uczniów, stopnia organizacji, poziomu kształcenia i statusu, a nawet

lokalizacji” (Uryga, 2013, s. 12). Definicja ta, choć mniej precyzyjna, akcentuje sytuację, w jakiej znalazła się szkoła w wyniku decyzji samorządowego organu prowadzącego (Uryga, 2013). „Małe szkoły” stały się obecnie trwałym elementem systemu edukacji. Trudno jednoznacznie wskazać ich liczbę ze względu na występujące niejasności definicyjne (inny obraz ich liczebności wykazuje w swych statystykach GUS, System Informacji Oświatowej [SIO] oraz FIO), jednak z danych szacunkowych FIO wynika, że jest ich obecnie w Polsce około 330 (<http://www.fio.org.pl>).

Nazwa „mała szkoła” zarezerwowana jest dla szkół, których prowadzenie przejęły od samorządów gminnych lokalne organizacje społeczne, jednak w praktyce edukacyjnej obserwuje się rozszerzenie formuły „małej szkoły” na placówki prowadzone przez samorząd gminny, jeśli skupiają mniejszą liczbę uczniów. Jako przykład można przywołać projekt pt. „Z małej szkoły w wielki świat”, realizowany przez FIO w latach 2009–2013 (<http://www.malaszkola.pl>). Jego beneficjentami, oprócz szkół niepublicznych, były także szkoły samorządowe, skupiające do 110 uczniów. Działanie takie dowodzi możliwości kreowania formuły „małej szkoły” stosownie do potrzeb lokalnego środowiska.

O PROJEKCIE

Celem badań było poznanie obszarów i zakresu współpracy nauczycieli i rodziców uczniów uczęszczających do (małych) szkół wiejskich. Problem ten uszczegóławiają następujące pytania: Czy nauczyciele doceniają wagę współpracy z rodzicami uczniów? Jakiego rodzaju zaangażowania oczekują ze strony rodziców? Jak oceniają współpracę z rodzicami swoich uczniów? Jakie dostrzegają przeszkody dla nawiązania współpracy na linii szkoła–dom? Odpowiedzi na te nurtujące problemy Autorka poszukiwała wśród opinii nauczycieli z mniejszych szkół podstawowych i gimnazjów, zlokalizowanych na terenach wiejskich Warmii i Mazur. Dążąc do poznania opinii kadry pedagogicznej na temat współpracy nauczycieli i rodziców, posłużono się metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety i autorskiego kwestionariusza ankiety.

Terenem badań było 18 stosunkowo małych szkół wiejskich (9 szkół podstawowych oraz 9 gimnazjów, z czego 14 tworzy zespoły szkół), zlokalizowanych w obszarze administracyjnym gmin wiejskich oraz części wiejskich gmin miejsko-wiejskich. Włączone do badań szkoły w zdecydowanej większości (14 szkół) prowadzi samorząd gminny, zaś pozostałe 4 – lokalne stowarzyszenia. Szkoły, z których rekrutuje się grupa badawcza, charakteryzują się względnie małą liczbą uczniów – nieprzekraczającą 250 (mniej niż 100 uczniów uczyło się w 6 szkołach, od 100 do 149 – w 5 szkołach, od 150 do 199 – w kolejnych 4 szkołach i od 200 do 249 – w pozostałych 3). Placówki dobrano w sposób przypadkowy. Liczba nauczycieli uczestniczących w badaniach różniła się w poszczególnych szkołach i wynikała zarówno z liczebności populacji uczniowskiej (ale i nauczycielskiej), jak i z dodatkowego kryterium, którym było pełnienie w danym (2013/2014) roku szkolnym funkcji wychowawcy klasy.

Wskazane cechy, charakteryzujące szkoły włączone do badania, dowodzą, że zastosowana do ich opisu nazwa „mała szkoła” została wykorzystana w sposób umowny, nie mieści się w klasycznej definicji małej szkoły, bowiem placówki, z których rekrutuje się grupa badawcza, prowadzone są głównie przez samorząd gminny. Jednakże takie cechy, jak liczba uczniów oraz lokalizacja szkół zbliżają ich funkcjonowanie do placówek edukacyjnych, określanych właśnie mianem małych szkół.

W badaniach uczestniczyło 85 nauczycielek i 15 nauczycieli, pełniących w chwili badania funkcję wychowawców klas. Wiek respondentów wahał się od 26 do 60 lat, jednak najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele dwóch kategorii wiekowych – od 47 do 53 lat oraz od 40 do 46 lat – odpowiednio 35,9% i 25%, najmniej liczną grupą okazali się nauczyciele młodzi, w wieku od 26 do 32 lat – co dziesiąty badany. Pozostałe kategorie wiekowe, tj. 33–39 oraz 54–60 reprezentowało odpowiednio 16,3% i 13% badanych. Badani nauczyciele więcej legitymowali się zróżnicowanym stażem pracy w zawodzie – od 3 do 38 lat, przy czym dominowali nauczyciele ze stażem pracy od 25 do 30 lat – co trzeci badany (najmniejszą grupę tworzyli nauczyciele, pracujący w zawodzie od 3 do 6 lat – zaledwie 5,4%; pozostałe grupy reprezentował odsetek badanych, wahający się w przedziale od 13 do 18%). Zdecydowaną większość respondentów stanowili nauczyciele dyplomowani – prawie 72% (mianowani – 23,2%, kontraktowi – 5,1%). Wśród badanych znaleźli się nauczyciele pełniący funkcje wychowawców w klasach I–III (35% badanych), IV–VI (28%) oraz w gimnazjum (37%).

Szczegółowa analiza uzyskanych wyników empirycznych, uwzględniająca wszystkie kategorie różnicujące grupę badawczą, przekracza przestrzeń narracji zaplanowanej dla niniejszego tekstu, dlatego Autorka prezentuje jedynie ogólne tendencje we współpracy środowiska szkolnego i rodzinnego, wyłaniające się z wypowiedzi badanych nauczycieli. Rozważania, uwzględniające zmienne różnicujące odpowiedzi udzielone przez respondentów, są przedmiotem kolejnych opracowań.

CZY I PO CO RODZICE SĄ POTRZEBNI NAUCZYCIELOM?

Nauczyciele mogą działać wspólnie z rodzicami swoich uczniów jedynie wtedy, gdy są przekonani o sensowności podejmowanej współpracy. Podążając za myślą Mendel (1998), która uważa, iż „współpraca na linii szkoła–dom jest możliwa w sytuacji rzeczywistego doceniania jej efektywności. Działania w jej zakresie nabrać wówczas mogą większego sensu i zaangażować obie strony we wspólnej aktywności” (s. 11), warto zapytać o to, czy badani nauczyciele więcej dostrzegają sensu podejmowania wspólnych działań z rodzicami swoich uczniów? Odpowiedzi udzielone przez respondentów wskazują, że postrzegają oni współpracę z rodzicami jako ważny czynnik procesu edukacyjnego, przebiegającego w szkole wiejskiej. Zdanie takie wyrazili wszyscy respondenci (98% spośród nich udzieliło odpowiedzi „zdecydowanie tak”, zaś 2% – „raczej tak”). Ogromna większość badanych (90%) uznała ponadto, że nauczyciele i rodzice potrzebują siebie wzajemnie dla realizacji celu, jakim jest optymalny rozwój ucznia (8% nauczycieli stwierdziło, że to oni potrzebują wsparcia ze strony rodziców, pozostali – że pomocy potrzebują rodzice ze strony nauczycieli).

Na podstawie deklaracji, złożonych przez ankietowanych, można pokusić się o stwierdzenie, że w warunkach szkoły wiejskiej środowisko nauczycielskie postrzega współpracę z rodzicami swoich uczniów jako wspólne podejmowanie decyzji i działań, zmierzających do realizacji obopólnie przyjętych celów. Byłby to jednak wniosek zbyt daleko idący. Świadczą o tym choćby wskazane przez badanych nauczycieli powody (tabela 1), dla których należy tworzyć warunki dla wzajemnego współdziałania, które wyznaczają rodzicom określoną rolę do spełnienia. Analiza odpowiedzi udzielonych przez respondentów nasuwa wniosek, iż integracja oddziaływań rodziny i szkoły istotna jest – z perspektywy nauczycieli – przede wszystkim dla obszaru działań wychowawczych. Dowodzą tego bardzo wysokie wskaźniki procentowe, jakie uzyskały odpowiedzi, lokujące się w tym obszarze nauczycielsko-rodzicielskiej współpracy (wzmocnienie efektu wychowawczego szkoły, na które wskazało 80% badanych oraz wsparcie rodziców w rozwiązywaniu kłopotów wychowawczych – 61%).

Wśród głównych powodów współdziałania rodziców i nauczycieli (tabela 1) znalazło się także lepsze poznanie i rozumienie dziecka oraz jego sytuacji przez nauczycieli, które otrzymało 77% wskazań. Zaskakującym jest jednak to, że harmonijny rozwój ucznia, uznawany w literaturze przedmiotu (Łobocki, 2004) za naczelny cel współpracy środowiska szkolnego i rodzinnego, znalazł odzwierciedlenie jedynie w odpowiedziach udzielonych przez co drugiego nauczyciela, mimo deklaracji złożonej przez ogromną większość badanych nauczycieli (90%), iż tylko wzajemna współpraca środowiska rodzinnego i szkolnego może zapewnić dziecku optymalny rozwój.

Tabela 1

Powody podejmowania współpracy pomiędzy nauczycielami i rodzicami

POWODY	%
Wzmocnienie efektu wychowawczego szkoły	80
Lepsze rozumienie dziecka i jego sytuacji przez nauczycieli	77
Wsparcie rodziców w rozwiązywaniu kłopotów wychowawczych	61
Prawo rodziców do informacji o dziecku	60
Dostosowanie procesu kształcenia do możliwości dziecka	51
Prawo rodziców do wyrażania opinii i oczekiwań wobec działalności szkoły	48
Umacnianie więzi pomiędzy nauczycielami, rodzicami i uczniami	48
Harmonijny rozwój dziecka	47
Wzmocnienie efektu dydaktycznego szkoły	45
Lepsze rozumienie dziecka i jego sytuacji przez rodziców	42
Wsparcie szkoły przez rodziców w radzeniu sobie z problemowymi zachowaniami uczniów	38
Włączenie rodziców do szkolnych działań profilaktycznych	32
Promocja szkoły w środowisku lokalnym	26
Wsparcie szkoły przez rodziców w rozwiązywaniu problemów organizacyjnych	22
Włączenie rodziców do współdecydowania o kierunkach działań szkoły	22
Wzbogacenie oferty edukacyjnej szkoły	21
Wzmocnienie więzi dziecka z rodzicami	10
Uatrakcyjnienie pobytu dziecka w szkole	4
Inne	-

Adnotacja. Wyniki nie sumują się w 100%, ponieważ respondenci mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź.

W świetle uzyskanych danych empirycznych, dotyczących powodów podejmowania współpracy z rodzicami (tabela 1), można założyć, iż na dalszy plan przesuwają się inne płaszczyzny współdziałania nauczycieli i rodziców w środowisku wiejskim, w szczególności zaś obszar dydaktyczny. Wydaje się, że nauczyciele nie doceniają roli rodziców w realizowaniu działań, zmierzających do usprawnienia procesu dydaktycznego, realizowanego w szkole i poza nią (wzmocnienie efektu dydaktycznego szkoły – 45% wskazań, dostosowanie procesu kształcenia do możliwości dziecka – 51% odpowiedzi, wzbogacenie oferty edukacyjnej szkoły – 21%). Obraz ten koresponduje z wynikami, uzyskanymi przez Waloszek (2005), która na podstawie przeprowadzonych wywiadów z nauczycielami konstatuje:

nie starają się oni [nauczyciele] o pozyskanie akceptacji [rodziców] dla treści programowych. Uważają, że jest to swoisty przywilej nauczyciela i szkoły z racji ponoszonej odpowiedzialności za efekty kształcenia. Nie oczekują dyskusji merytorycznej z rodzicami, twierdząc, że nie znają się na nauczaniu i swoimi pomysłami czy roszczeniami mogą jedynie zakłócić rytm pracy dydaktycznej (s. 131).

A przecież o tym, jak dalece w proces edukacyjny realizowany w szkole zostaną włączeni rodzice, decydują właśnie nauczyciele. Warto podkreślić, iż „w rodzicach drzemie często olbrzymi potencjał edukacyjny, który wcale nie musi być odbierany jako niebezpieczna rywalizacja z nauczycielem, lecz raczej jako wsparcie i uzupełnienie. Chodzi o to, aby zainteresowani rodzice mieli możliwość bezpośredniego udziału w procesie uczenia się ich dziecka” (Nowosad, Olczyk, 2001, s. 271). Zgromadzone dane empiryczne skłaniają do konkluzji, iż w szkole wciąż panuje przekonanie – na co zwracała uwagę Mendel (1998) – że uczyć w niej może jedynie nauczyciel.

Równie niepokojący jest wskaźnik odpowiedzi nauczycieli, w zakresie powodów nawiązywania współpracy z rodzicami uczniów (tabela 1) w obszarze wspólnego podejmowania decyzji dotyczących wszelkich spraw i sytuacji z życia klasy. Tymczasem swobodna wymiana opinii, obok wspólnie uzgadnianych celów działania jest warunkiem skutecznej współpracy szkoły i rodziny (Łobocki, 2004). Uzyskane wskaźniki procentowe wskazują, że co drugi nauczyciel wiejski traktuje prawo do wyrażania przez rodziców opinii i oczekiwań wobec działalności szkoły za istotny powód nawiązywania współpracy na linii szkoła–dom, jednak zaledwie co piąty badany za istotne uznaje prawo rodziców do współdecydowania o kierunkach działań, podejmowanych przez szkołę. Podobne wyniki uzyskała w swoich badaniach cytowana Waloszek (2005). Autorka pisze: „[Nauczyciele] przyjmują pozycję dominująco-eksperską i nakazują mocą autorytetu wykonanie ważnych dla szkoły zadań, ponieważ, jak sądzą, rodzice niechętnie postulują, podpowiadają i zrzucają na nich odpowiedzialność organizacyjno-merytoryczną, deklarują »nieprzeszkadzanie« i pomoc »w miarę potrzeb i możliwości«, po czym się »rozchodzą«” (s. 131).

Potwierdzeniem opisanych tendencji mogą być dane, dotyczące postulowanego przez nauczycieli włączenia się rodziców w działania, sytuujące się w poszczególnych

obszarach współpracy szkoły i domu rodzinnego w środowisku wiejskim (tabela 2). Jednoznacznie wynika z nich, iż najbardziej cenionym obszarem współdziałania z rodzicami uczniów jest właśnie obszar wychowawczy. Średni wskaźnik oczekiwanego zaangażowania rodziców wyniósł tutaj 1,67 (w skali od 1 do 7, gdzie 1 oznacza najwyższy poziom zaangażowania, 7 - najniższy). Pozostałe średnie wskaźniki, odnoszące się do kolejnych płaszczyzn współpracy uzyskały znacznie niższą wartość – w przedziale od 3,51 (działania profilaktyczne) do 3,99 (działania organizacyjne). Najniższy średni wskaźnik postulowanego zaangażowania rodziców uzyskały działania, lokujące się w obszarze finansowego wsparcia klasy i szkoły (5,77) oraz związane ze współdecydowaniem o wszelkich sprawach życia klasy i szkoły oraz kierunków ich działalności – 5,56.

Tabela 2

Postulowany przez nauczycieli poziom zaangażowania rodziców w działania szkoły

OBSZAR WSPÓŁPRACY	RANGA	$\bar{x}$
Wychowawczy	1	1,67
Profilaktyczny	2	3,51
Dydaktyczny	3	3,54
Opiekuńczy	4	3,85
Organizacyjny	5	3,99
Decyzyjny	6	5,56
Finansowy	7	5,77

Adnotacja. Skala od 1 do 7, gdzie 1 oznacza najwyższy poziom zaangażowania, 7 – najniższy.

Powyższe dane odkrywają prawdziwe wyobrażenie nauczycieli wiejskich o współpracy z rodzicami swoich uczniów. Badani oczekują ze strony środowiska rodzinnego największego zaangażowania w działalność natury wychowawczej. W znacznie mniejszym stopniu życzą sobie włączenia się rodziców w działania związane z realizacją procesu kształcenia czy szeroko pojętej profilaktyki, a nawet w czynności o charakterze organizacyjnym czy opiekuńczym. Co zaskakujące, w najmniejszym stopniu nauczyciele oczekują od rodziców podjęcia aktywności mającej na celu finansowe wspomaganie klasy czy szkoły, ale i współdecydowania o codzienności szkolnej.

PRAKTYKOWANE FORMY WSPÓŁPRACY SZKOŁY Z RODZICAMI UCZNIÓW

Ciekawych wniosków dostarcza analiza form współpracy, sugerowanych rodzicom przez nauczycieli, w zestawieniu z formami podjętymi przez rodziców, która wskazuje na występowanie znacznych rozbieżności w tym zakresie (tabela 3). Deklaracje, dotyczące proponowanych form współpracy pozostają też w pewnych zakresach w sprzeczności z postulowanym przez nauczycieli poziomem zaangażowania rodziców uczniów w poszczególne obszary współpracy (tabela 2).

Uzyskane dane zaprezentowane w tabeli 3 pozwalają sądzić, że do form współpracy proponowanych rodzicom niemal przez wszystkich badanych nauczycieli wiejskich (96%) zaliczyć należy cykliczne wywiadówki oraz doraźne kontakty inicjowane w razie potrzeby (cotygodniowe konsultacje dla rodziców zadeklarował dopiero co drugi badany). Do najbardziej pożądanых przez nauczycieli form rodzicielskiej aktywności włączyć można też współuczestniczenie w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, do czego zaprasza rodziców swoich uczniów 83% respondentów (dane te korespondują z wynikami przedstawionymi w tabeli 2).

Tabela 3

Proponowane rodzicom i podjęte przez nich formy współpracy

FORMY WSPÓŁPRACY	PROPONOWANE	PODJĘTE
	%	%
Cykliczne wywiadówki	96	74
Doraźne kontakty w razie potrzeby	96	80
Współorganizowanie uroczystości i imprez	84	75
Współuczestniczenie w rozwiązywaniu problemów wychowawczych	83	72
Udział w uroczystościach i imprezach (rodzic jako widz)	80	57
Udział w warsztatach i szkoleniach	66	35
Współdecydowanie o działaniach klasowych	63	46
Współuczestniczenie w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych	63	39
Współorganizowanie wyjść klasowych	59	28
Współdecydowanie o formach i zakresie wsparcia oferowanego uczniowi	58	43
Wyrażanie opinii na temat działań podejmowanych w klasie	57	42
Uczestnictwo (jako opiekun) w wyjściach klasowych	57	26
Współdecydowanie o środkach funduszu klasowego	51	61
Wsparcie finansowe klasy (i szkoły)	50	60
Cotygodniowe konsultacje dla rodziców	47	9
Udział w programach profilaktycznych szkoły	46	26
Współtworzenie dokumentów regulujących pracę klasy	45	15
Świadczenie prac i usług na rzecz klasy (i szkoły)	40	33
Współdecydowanie o podręcznikach	40	18
Współdecydowanie o metodach i formach pracy dydaktycznej	38	14
Angażowanie do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych	18	10
Współudział (jako ekspert) w organizacji warsztatów i szkoleń	15	14
Współudział (jako ekspert) w organizacji procesu kształcenia	14	9
Inne	2	1

Adnotacja. Wyniki nie sumują się w 100%, ponieważ respondenci mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź.

Ponadto, ogromna większość nauczycieli wiejskich stwierdziła, że gwarantuje rodzicom swoich uczniów udział w uroczystościach i imprezach klasowych oraz szkol-

nych (80%) nie tylko w charakterze widza, lecz także jako ich współorganizatora (84%), przy czym zazwyczaj proponuje się rodzicom przygotowanie strojów, dekoracji, upominków, nagród, czy poczęstunku dla dzieci. Warto zaznaczyć, iż propozycja współorganizacji uroczystości i imprez kierowana jest do wąskiej grupy rodziców, którzy, w opinii nauczycieli, wykazują dużą aktywność i zainteresowanie sprawami klasy, czy szkoły. Dane zawarte w tabeli nr 3 wskazują też, że równie wysoki odsetek – blisko 60% badanych – składa rodzicom propozycję współorganizacji pozaszkolnych wyjść i wyjazdów oraz udziału w nich (zwykle w charakterze opiekuna). Można tutaj zaobserwować rozbieżność składanych przez nauczycieli deklaracji, z jednej bowiem strony twierdzą oni, iż nie wymagają od rodziców nazbyt dużego zaangażowania się we współpracę, obejmującą zadania organizacyjne i opiekuńcze (tabela 2), z drugiej jednak strony nad wyraz duża grupa badanych zaprasza rodziców do podjęcia właśnie tego rodzaju działań.

Zgodność rodzajów aktywności sugerowanych rodzicom przez nauczycieli (tabela 3) z postulowanym poziomem zaangażowania się matek i ojców otrzymano w przypadku działań, lokujących się w obszarze dydaktycznym (tabela 2). O ile bowiem większość respondentów (63%) proponuje rodzicom współuczestniczenie w rozwiązywaniu problemów natury dydaktycznej, o tyle znacznie mniejsza już grupa badanych (średnio 39%) włącza rodziców w inne działania związane z organizacją procesu kształcenia, takie jak decydowanie o stosowanych metodach i formach pracy dydaktycznej czy wykorzystywanych podręcznikach (dopuszcza się współdecydowanie w zakresie ich ceny). Niewielki też odsetek badanych angażuje rodziców swoich uczniów do pełnienia roli eksperta i zaprasza ich do współorganizacji i prowadzenia lekcji (14% wskazań) lub zajęć pozalekcyjnych (18% wskazań).

Z kolei deklaracje, dotyczące proponowanych rodzicom form współpracy, lokującej się w obszarze decyzyjnym (tabela 3), kłócą się z danymi, dotyczącymi oczekiwanego przez nauczycieli wiejskich zaangażowania się rodziców w ten zakres współdziałania ze szkołą (tabela 2). Z wypowiedzi respondentów wynika, że propozycję wspólnego planowania i podejmowania decyzji, dotyczących działań klasowych, współtworzenia dokumentów regulujących pracę klasy (najczęściej planu wychowawczego klasy i zasad oceniania uczniów) oraz decydowania o środkach funduszu klasowego złożył rodzicom swoich uczniów znaczący odsetek badanych (od 45% do 63%).

Podobną rozbieżność otrzymano w zakresie finansowego wsparcia klasy czy szkoły. Jest to obszar współpracy, w zakresie którego nauczyciele – jak deklarują – oczekują od rodziców małego zaangażowania. Tymczasem, co drugi badany przyznaje, że składa rodzicom propozycje finansowego wsparcia klasy (i szkoły), a nieco mniejszy odsetek (40%) prosi o zaangażowanie się w życie klasy (i szkoły) poprzez nieodpłatne świadczenie na jej rzecz różnych prac i usług.

Przedstawiony dotychczas obraz form współpracy, proponowanej przez nauczycieli szkół wiejskich rodzicom, widać się przy próbie skonfrontowania go z działaniami podejmowanymi przez rodziców. Niemalże w przypadku wszystkich analizowanych form, współpracy odsetek nauczycieli, potwierdzających podjęcie danej

aktywności przez rodziców, jest znacznie niższy niż odsetek nauczycieli, potwierdzających złożenie im takiej propozycji. Wyjątek stanowi wsparcie finansowe klasy oraz współdecydowanie o środkach zgromadzonych w ramach funduszu klasowego, w przypadku których grupa nauczycieli potwierdzających podjęcie takiej współpracy przez rodziców jest większa o 10% niż grupa badanych proponujących rodzicom takie rozwiązania. Największa rozbieżność wskazań, dotyczących działań proponowanych rodzicom i podejmowanych przez nich, z niekorzyścią dla działań podejmowanych przez rodziców, wystąpiła w zakresie zadeklarowanych przez nauczycieli (47%) cotygodniowych konsultacji, które, zdaniem badanych, podjęło zaledwie 9% rodziców uczniów z wiejskich szkół.

Z danych zawartych w tabeli 3 wynika, że w opinii nauczycieli najczęściej podejmowaną przez rodziców formą współpracy ze szkołą jest nawiązywanie doraźnych kontaktów (80% wskazań), ponadto, współorganizowanie uroczystości i imprez klasowych i szkolnych, udział w wywiadówkach oraz współuczestniczenie w rozwiązywaniu problemów wychowawczych (stwierdza to średnio 74% badanych nauczycieli). Bardzo duży odsetek nauczycieli (61%) potwierdził gotowość rodziców do finansowego wsparcia działań szkoły czy klasy (wpłaty na fundusz rady rodziców oraz fundusz klasowy). Co drugi badany wskazał z kolei na udział rodziców w klasowych i szkolnych uroczystościach, wyrażanie przez nich opinii i współdecydowanie o działaniach podejmowanych w klasie. Z deklaracji złożonych przez nauczycieli wynika, że najmniejszą aktywność rodzice wykazują w działaniach, lokujących się na płaszczyźnie współpracy dydaktycznej (zaangażowanie w prowadzenie zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych) oraz decyzyjnej (współtworzenie klasowej dokumentacji, współdecydowanie o stosowanych metodach i formach pracy dydaktycznej, czy wykorzystywanych podręcznikach).

ZAINTERESOWANIE RODZICÓW WSPÓŁPRACĄ ZE SZKOŁĄ W OPINII NAUCZYCIELI

Badanych nauczycieli szkół wiejskich poproszono o wskazanie zwyczajowych reakcji rodziców na przedstawiane im propozycje podjęcia określonych działań na rzecz klasy lub szkoły.

Tabela 4

Reakcje rodziców na składane im przez nauczycieli propozycje współpracy

REAKCJE RODZICÓW	%
Są zainteresowani i chętnie podejmują działania	58
Są zainteresowani, lecz nie podejmują działań	22
Nie są zainteresowani, ale podejmują działania (z konieczności)	18
Nie są zainteresowani i nie podejmują działań	2
Razem	100

Otóż, zdecydowana większość badanych nauczycieli wiejskich (76%) przyznała, iż rodzice podejmują konkretne działania, odsetek badanych, którzy potwierdzili duże zainteresowanie nimi ze strony rodziców wyniósł nawet 58%. Z uzyskanych danych wynika, że zaledwie 2% wychowawców klas w szkołach wiejskich obserwuje całkowity brak zainteresowania i jakichkolwiek form aktywności ze strony rodziców.

Nauczyciele, dokonując oceny poziomu zaangażowania rodziców swoich obecnych uczniów w działalność i życie szkoły, ocenili je pozytywnie, lecz niejednoznacznie. Największy odsetek badanych (37,3%) potwierdził przeciętny poziom angażowania się rodziców, a co czwarty ankietowany określił go jako „raczej duży” (tabela 5).

Tabela 5

Nauczycielska ocena poziomu zaangażowania rodziców w życie i działalność szkoły

STOPIEŃ ZAANGAŻOWANIA	%
Bardzo duże	14,1
Raczej duże	25,3
Średnie	37,3
Raczej małe	18,2
Bardzo małe	5,1
Razem	100

Wypowiedzi respondentów, zaprezentowane w tabeli 6, dowodzą, że rodzice ich uczniów w największym stopniu angażują się w działania wychowawcze (prawie 84% wskazań).

Tabela 6

Obszary największego zaangażowania rodziców w opinii nauczycieli

OBSZAR WSPÓŁPRACY	%
Wychowawczy	83,7
Opiekuńczy	68,4
Organizacyjny	65,3
Profilaktyczny	39,8
Finansowy	38,8
Dydaktyczny	33,7
Decyzyjny	19,4

Adnotacja. Wyniki nie sumują się w 100%, ponieważ respondenci mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź.

W dalszej kolejności respondenci wskazali na aktywności, lokujące się w obszarze opiekuńczym i organizacyjnym (średnio 67% wskazań), a następnie – profilaktycznym, finansowym i dydaktycznym (od 33,7% do 39,8% odpowiedzi). Z deklaracji złożonych przez wychowawców klas wynika, że rodzice wykazują najmniejsze zainteresowanie współpracą w obszarze decyzyjnym (19,4% odpowiedzi).

Powyższe dane tylko częściowo korespondują z wynikami, dotyczącymi oczekiwań nauczycieli szkół wiejskich w zakresie aktywności przejawianych przez rodi-

ców (tabela 2). Całkowitą zgodność postulowanej i rzeczywistej współpracy środowiska szkolnego i rodzinnego uzyskano jedynie w obszarze działań wychowawczych. Na uwagę zasługuje wskaźnik, odzwierciedlający działalność rodziców w obszarze dydaktycznym, który znacznie odbiega od aktywności oczekiwanej w tym zakresie przez nauczycieli. Z powyższych danych wynika także, iż rodzice w zdecydowanie większym stopniu angażują się w działania opiekuńcze i organizacyjne, niż życzyliby sobie tego nauczyciele. Podobną tendencję można zauważyć w przypadku współpracy finansowej.

PRZYCZYNY MAŁEJ AKTYWNOŚCI PROSZKOLNEJ RODZICÓW W OPINII NAUCZYCIELI

Ankietowanych zapytano o główne przyczyny „bierności proszkolnej” (Mendel, 2004) rodziców. Zebrane w tym zakresie dane (tabela 7) wyraźnie wskazują, iż w opinii nauczycieli szkół wiejskich, podstawowym źródłem niezadowolającego angażowania się rodziców w życie i działalność szkoły jest, przede wszystkim, brak czasu (63% wskazań) oraz przerzucanie odpowiedzialności za dzieci na szkołę (60% odpowiedzi).

Tabela 7

Przyczyny małego zaangażowania rodziców w życie i działalność szkoły

PRZYCZYNY	%
Brak czasu rodziców na angażowanie się w działalność w szkole	63
Przerzucanie przez rodziców odpowiedzialności za dzieci na szkołę	60
Skrępowanie rodziców własną sytuacją (głównie finansową, rodzinną, występującymi trudnościami dydaktyczno-wychowawczymi)	40
Brak zainteresowania udzielaniem się w szkole	37
Brak wiary rodziców w ich realny wpływ na życie szkoły	37
Dezorientacja rodziców dotycząca zakresu i form ich współpracy ze szkołą	22
Nieznajomość praw rodziców w szkole	16
Niechęć rodziców wobec spotkań z innymi rodzicami	10
Słaby przepływ informacji pomiędzy szkołą i rodziną	8
Brak warunków do autentycznego uczestnictwa rodziców w życiu szkoły	6
Pozorny wpływ rodziców na życie i działalność szkoły	5
Mała inicjatywa przejawiana przez szkołę wobec rodziców	2
Niechęć grona pedagogicznego wobec rodziców uczniów	2
Mały poziom wykorzystania przez nauczycieli wiedzy rodziców nt. dziecka	1
Niechęć dyrektora szkoły wobec rodziców uczniów	-
Inne	-

Adnotacja. Wyniki nie sumują się w 100%, ponieważ respondenci mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź.

Analizując powyższe dane, trudno pozbyć się wrażenia, iż przyczyn niezadowolającej współpracy na linii szkoła–dom rodzinny badani nauczyciele poszukują, przede wszystkim, w zachowaniach i poglądach rodziców swoich uczniów. Jedynym z po-

wodów, który mógłby wskazywać pośrednio na szkolne źródła wycinkowej współpracy, jest przeświadczenie rodziców o braku możliwości realnego wpływu na życie szkoły, na które wskazało 37% respondentów. Pozostałe spośród zaproponowanych przyczyn bierności proszkolnej matek i ojców, które czyniłyby szkołę współodpowiedzialną za tworzenie odpowiednich warunków dla efektywnej współpracy z rodzicami, takie jak np. słaby przepływ informacji między szkołą i rodziną, czy mała inicjatywa przejawiana przez szkołę wobec rodziców, nie uzyskały poparcia badanych nauczycieli. Częściowe uzasadnienie dla uzyskanych danych empirycznych można znaleźć w wynikach badań ogólnopolskich, przeprowadzonych w ramach projektu „Szkoła Współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły” (<http://www.szkoławspolpracy.pl>). Sondaż przeprowadzony został wśród rodziców dzieci w wieku szkolnym. Wynika z niego, że brak czasu jest podstawową przyczyną ograniczonej aktywności rodziców w szkole. Ponadto, blisko połowa badanych rodziców uznała, że wszystkie działania podejmowane w szkole winny być realizowane przez jej pracowników („Współpraca w szkole. Raport z badania rodziców dzieci w wieku szkolnym”, b.d.).

WZAJEMNE OCZEKIWANIA NAUCZYCIELI I RODZICÓW

W budowaniu współpracy środowiska szkolnego i rodzinnego znaczącą rolę odgrywają wzajemne oczekiwania. Istniejące wśród obu grup stereotypy ról utrudniają nawiązanie i kształtowanie współpracy w postulowanych obszarach. Powszechnie uważa się, że szkoła – uczy, a rodzice – wychowują dzieci. Swoista umowa pomiędzy szkołą i rodziną polega na niewtrącaniu się rodziców w jej działania, dotyczy to, przede wszystkim, sfery dydaktycznej. Rodzice przyzwyczaili się do tego, aby w kwestiach dotyczących edukacji polegać na nauczycielach jako osobach bardziej od nich kompetentnych (Hornby, Lafaele, 2011; Segiet, 1999), nauczyciele zaś uparcie nie doceniają roli rodziców w urzeczywistnianiu działań, zmierzających do usprawnienia procesu dydaktycznego realizowanego w szkole i poza nią.

Czego zatem oczekują od siebie nawzajem nauczyciele i rodzice?

Zdecydowana większość badanych nauczycieli szkół wiejskich (tabela 8) uważa, że oczekiwania, płynące ze strony rodziców, dotyczą głównie organizacji i efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego realizowanego w szkole. Rodzice oczekują od nauczycieli, przede wszystkim, informacji, dotyczących wyników w nauce uzyskiwanych przez ich dziecko (w zakresie jego postępów – 93% i przejawianych trudności – 84%) oraz jego zachowania się w szkole (88% wskazań), w której to nauczyciele powinni mu zapewnić poczucie bezpieczeństwa (82% wskazań). Bardzo duża grupa ankietowanych potwierdza, że rodzice kierują do nich oczekiwania, związane z zapewnieniem dziecku warunków do optymalnego rozwoju, motywowaniem go do nauki oraz kształceniem jego zdolności (średnio 62% odpowiedzi). Zdaniem nauczycieli, rodzicom uczniów wiejskich w znacznie mniejszym stopniu zależy na uwzględnia-

niu ich opinii i oczekiwań wobec szkoły (sądzi tak 29% badanych nauczycieli) oraz prawa do współdecydowania o działaniach, podejmowanych w klasie (jedynie 14%).

Tabela 8

Oczekiwania rodziców w percepcji nauczycieli

OCZEKIWANIA	%
Udzielanie informacji o postępach w nauce	93
Udzielanie informacji o zachowaniu	88
Udzielanie informacji o trudnościach w nauce	84
Zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa	82
Zapewnienie dziecku warunków dla optymalnego rozwoju	66
Motywowanie dziecka do nauki	63
Rozwijanie zdolności dziecka	59
Zwracanie uwagi na relacje społeczne dziecka	32
Uwzględnianie opinii i oczekiwań rodziców wobec szkoły	29
Pobudzanie rozwoju poznawczego dziecka	27
Prowadzenie profilaktyki zachowań problemowych	26
Organizowanie czasu wolnego	19
Uznawanie wiedzy rodziców o mocnych i słabych stronach dziecka	19
Wsparcie w rozwiązywaniu trudności wychowawczych występujących w domu	15
Uwzględnianie prawa rodziców do współdecydowania o działaniach klasowych	14
Udzielanie informacji o dalszej drodze kształcenia	14
Inne	—

Adnotacja. Wyniki nie sumują się w 100%, ponieważ respondenci mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź.

Wyjątkową koncentrację uwagi podmiotów szkolnych na obszarach współpracy wychowawczej, ale i dydaktycznej, ujawniają także oczekiwania nauczycieli kierowane do rodziców uczniów.

Ze zgromadzonych danych (tabela 9) jednoznacznie wynika, że badani nauczyciele poszukują w rodzicach swoich uczniów sprzymierzeńców dla realizacji zamierzeń dydaktyczno-wychowawczych, w szczególności poprzez motywowanie dziecka do nauki (90% wskazań) oraz kultywowanie wartości i postaw kształtowanych przez szkołę (70%). Oczekują ponadto utrzymywania systematycznych kontaktów ze szkołą (82%) oraz włączenia się w rozwiązywanie ewentualnych problemów wychowawczych (blisko 80%), czy dydaktycznych (58% wskazań). Wydaje się jednak, iż oczekiwana przez nauczycieli aktywność rodziców zmierzać ma do uzyskania wysokiego efektu procesu dydaktyczno-wychowawczego, realizowanego w szkole, nie zaś do jego usprawnienia.

Tabela 9

Oczekiwania nauczycieli wobec rodziców

OCZEKIWANIA	%
Motywowanie dziecka do nauki	90
Systematyczny udział w wywiadówkach	82
Włączenie się w życie szkoły i klasy	79
Włączenie się w rozwiązywanie trudności wychowawczych	78
Pielęgnowanie postaw i wartości kształtowanych przez szkołę	70
Udzielanie rzetelnych informacji o dziecku	62
Włączenie się w rozwiązywanie trudności dydaktycznych	59
Wyrażanie opinii i oczekiwań nt. działań klasowych	46
Pomoc w pracach domowych	45
Przyjęcie współodpowiedzialności za pracę dydaktyczno-wychowawczą	45
Współuczestniczenie w podejmowaniu decyzji dotyczących klasy	41
Wsparcie organizacyjne	12
Włączenie się w organizację zajęć pozalekcyjnych (rodzic jako ekspert)	5
Włączenie się w organizację lekcji (rodzic jako ekspert)	1
Inne	1

Adnotacja. Wyniki nie sumują się w 100%, ponieważ respondenci mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź.

ZAKOŃCZENIE

Przedstawione opinie nauczycieli małych szkół wiejskich, dotyczące współpracy środowiska szkolnego i rodzinnego, skłaniają do wniosku, że jest to ten obszar działalności szkoły, który nie spełnia wiązanych z nim oczekiwań.

Na poziomie deklaratywnym wszyscy badani nauczyciele wykazali duże zainteresowanie współpracą z rodzicami swoich uczniów. Wysoko ocenili zarówno własne działania na rzecz włączenia grona rodzicielskiego w działalność klasy i szkoły (60,6% respondentów oceniło je wysoko, a 19,2% – nawet bardzo wysoko), jak i posiadane kompetencje w tym zakresie (48% udzieliło odpowiedzi „zdecydowanie tak”, zaś 46% – „raczej tak”). Kwestia współpracy pomiędzy środowiskiem szkolnym i rodzinnym zaczyna się jednak komplikować w momencie, kiedy pojawia się pytanie o stopień partycypacji rodziców w codziennym życiu szkoły. Analizując dane dotyczące zakresu działań podejmowanych przez badanych nauczycieli wspólnie z rodzicami, trudno oprzeć się wrażeniu, że miejsce i rola rodziców w szkole wiejskiej jest ściśle określona i stwarza im tylko pozorny wpływ na jej codzienne funkcjonowanie. Z jednej strony, nauczyciele mają pełną świadomość tego, iż potrzebują rodziców dla realizacji celu, jakim jest optymalny rozwój ucznia. Z drugiej jednak strony, wspólnotę działań z rodzicami uznają za istotną głównie dla obszaru oddziaływań wychowawczych, w znacznie mniejszym stopniu zainteresowani są nią w zakresie pozostałych możliwych płaszczyzn współpracy, tj. dydaktycznej, organizacyjnej, opiekuńczej czy w zakresie działań profilaktycznych. W najmniejszym jednak stopniu badani nauczyciele gotowi są uznać prawa rodziców do współdecydowania o wszelkich sprawach codziennego życia klasy i szkoły oraz jej funkcjonowania.

W świetle przytoczonych danych można zatem sądzić, iż małe wiejskie szkoły w ramach współpracy z rodzicami swoich uczniów wydają się być zorientowane głównie na pozyskiwanie informacji zwrotnych na temat swojej działalności (uprawnienia opiniodawcze) oraz angażowanie rodziców, w niektóre spośród realizowanych działań (uprawnienia realizacyjne). Przypisywanie rodzicom roli konsultantów i opiniodawców obserwuje się nawet w „małych wiejskich” szkołach stowarzyszeniowych, w których przecież pozycja rodzica powinna tracić swój podporządkowany charakter, co potwierdza w swoich badaniach Uryga (2013). Wydaje się zatem, że relacje nauczyciel–rodzic „trwają w niezmiennionej lub lekko ewoluującej formie” (Mendel, 2000, s. 107). Z przeprowadzonych badań wyłania się (tradycyjny) model współpracy na linii szkoła–dom, w którym rodzice realizują jedynie pomysły i oczekiwania szkoły (*parents involvement*) (Hornby, 2000; Hornby, Lafaele, 2011), nie mogąc wyjść poza zdefiniowany przez nauczycieli krąg zagadnień, co uniemożliwia im kreatywne kształtowanie rzeczywistości szkolnej i realizowanie swoich uprawnień decyzyjnych (*parents engagement*) (Goodall, Montgomery, 2014). Tymczasem, proces uzgadniania decyzji jest kluczowy dla zaistnienia relacji współpracy pomiędzy środowiskiem szkolnym i rodzinnym. Wszelkie sprawy, związane z funkcjonowaniem szkolnej społeczności, winny być nie tylko konsultowane z rodzicami, ale przede wszystkim – wspólnie z nimi wypracowane.

W świetle uzyskanych wyników trudno nie zgodzić się z konkluzją D. Urygi, że rodzice uczniów w szkole wiejskiej nie zajmują wysokiej pozycji (2013, s. 269–270). Nie bez znaczenia pozostaje tutaj stosunkowo niski kapitał ekonomiczny, kulturowy i społeczny wielu rodzin wiejskich (Mikiewicz 2011; Subocz, 2014), dla których szkoła nierzadko występuje jako instytucja „wspierająca”, a w niektórych przypadkach nawet „zastępująca” (Uryga, 2013).

Dla rozważań, dotyczących jakości i zakresu współpracy na linii szkoła–dom rodzinny, istotna jest także kwestia zainteresowania i gotowości rodziców do partycypowania w codziennej działalności szkoły, która choć nie była przedmiotem przedstawionych dociekań empirycznych, nie może zostać pominięta. Decyzja rodziców o zaangażowaniu się we współpracę ze szkołą uzależniona jest od wielu czynników, m.in. postrzegania własnej roli, poczucia sensu podejmowanych działań oraz zapotrzebowania na współdziałanie wypływające z potrzeb dziecka i nauczyciela (Anderson, Minke, 2007). Kluczowe wydaje się tutaj poczucie skuteczności własnych działań, towarzyszące ojcom i matkom. Tymczasem, wśród większości rodziców, niezależnie czy to ze środowisk wiejskich czy miejskich, dominuje przekonanie, że ich aktywność na rzecz szkoły niewiele może zmienić („Współpraca w szkole. Raport z badania rodziców dzieci w wieku szkolnym”, b.d.). Niepoślednie znaczenie dla procesu budowania zaangażowanych relacji z nauczycielami własnych dzieci ma także poziom zainteresowania rodziców współdziałaniem ze szkołą. Z badań Urygi (2013) wynika jednak, że rodzice uczniów z małych szkół wiejskich oczekują od szkoły typowych działań w sferze dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej i nie chcą wziąć na siebie współodpowiedzialności za realizowane przez szkołę zadania.

Kończąc rozważania, dotyczące współpracy środowiska szkolnego i rodzinnego w warunkach, jakie tworzy mała szkoła wiejska, należy zauważyć, że składane przez badanych nauczycieli deklaracje współpracy z rodzicami uczniów w realizacji procesów edukacyjnych są, niewątpliwie, przyczynkiem do kształtowania się innych (nowych) relacji pomiędzy głównymi podmiotami szkolnymi. Wydaje się jednak, iż transformacja modelu współpracy na linii szkoła–dom rodzinny ucznia, bazującego na dominującej pozycji nauczyciela (*professional-driven interactions*; Porter, 2008), nie jest jeszcze możliwa ze względu na brak gotowości podmiotów szkolnych do przeprowadzenia zmiany praktykowanego modelu współpracy szkoły i rodziny.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, K. J, Minke, K. M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311–323. <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>
- Frączek, Z., Lulek, B. (2010). *Wybrane problemy pedagogiki rodziny*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Główny Urząd Statystyczny. (2014). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny. Pobrane 3 listopada 2014, z: http://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/8/1/oswiata_i_wychowanie.pdf
- Goodall, J., Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London: Bloomsbury Publishing.
- Hornby, G., Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Janke, A. W. (1995). Wybrane aspekty pedagogicznej relacji rodzina – szkoła w kontekście oczekiwanych zmian. W: A. W. Janke (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła: dylematy czasu przemian* (s. 9–15). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Janke, A. W. (2002). *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XIX i XX wieku: perspektywy zmiany społecznej w edukacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Kwieciński, Z. (1995). *Dynamika funkcjonowania szkoły: studium empiryczne z socjologii edukacji* (wyd. 2). Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Kwieciński, Z. (2002). *Bezbronni: odpad szkolny na wsi* (wyd. 2). Toruń: Edytor.
- Lulek, B. (2008). *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Łobocki, M. (1985). *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

- Łobocki, M. (2004). O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym. W: I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice: w poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy* (s. 85–97). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Łobocki, M. (2007). *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków: Impuls.
- Marzec-Holka, K., Rutkowska, A. (2010). „Małe szkoły” w środowisku lokalnym regionu kujawsko-pomorskiego – założenia badawcze. W: J. Surzykiewicz, M. Kuleś (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej: społeczne i wychowawcze obszary napięć* (s. 241–254). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Marzec-Holka, K., Rutkowska, A. (red.). (2012). *Małe szkoły w województwie kujawsko-pomorskim: studium pedagogiczno-socjologiczne*. Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Maszke, A. W. (2005). Edukacja wobec zmian (współdziałanie–współpraca–partnerstwo). W: A. W. Maszke, C. Lewicki (red.), *Współpraca i partnerstwo w środowisku lokalnym: problemy teoretyczno-praktyczne* (s. 35–50). Rzeszów: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli.
- Mendel, M. (1998). *Rodzice i szkoła: jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Toruń: Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2000). Relacje nauczycieli i rodziców do dyskursu władzy. W: M. Mendel (red.), *Człowiek, szkoła, wspólnota: w kręgu edukacji społecznej* (s. 105–114). Toruń: Adam Marszałek.
- 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). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Mikiewicz, P. (2011). Jak się buduje różnica? Kapitał społeczny na edukacyjnym rynku. W: J. Domalewski, K. Wasielewski (red.), *Zmiany w edukacji: szkoła i jej społeczne otoczenie* (s. 133–145). Toruń: Adam Marszałek.
- Nowosad, I., Olczyk, M. (2001). Wizja szkoły otwartej na potrzeby i oczekiwania rodziców. W: I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice: współpraca w wychowaniu* (s. 269–276). Zielona Góra: Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Porter, L. (2008). *Teacher-Parent Collaboration: Early Childhood to Adolescence*. Camberwell Victoria: Australian Council for Education Research.
- Segiet, W. (1999). Rozwój dziecka – wspólnotą interesów i działań rodziców i nauczycieli. W: W. Ciczkowski (red.), *Bezpieczeństwo człowieka w środowisku lokalnym* (s. 364–373). Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie.
- Subocz, E. (2014). *Kariera szkolna dzieci w rodzinach o zróżnicowanym statusie społeczno-ekonomicznym*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Szymański, M. J. (1996). *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Szymański, M. J. (2005). Nierówności społeczne w polskim szkolnictwie. W: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja – szkoła – nauczyciele: promowanie rozwoju dziecka* (s. 171–177), Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Tołwińska-Królikowska, E. (2015a). Wstęp. W: E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Mała szkoła – problem czy szansa?: poradnik dla samorządowców* (s. 5–6). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Tołwińska-Królikowska, E. (2015b). Zasoby i ograniczenia małej wiejskiej szkoły – jak je uwzględnić w nauczaniu i organizacji pracy? W: E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Mała szkoła: problem czy szansa?: poradnik dla samorządowców* (s. 118–119). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Uryga, D. (2013). „Mała szkoła” w środowisku wiejskim: socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Waloszek, D. (2005). Czy szkoła może być miejscem wzajemności porozumienia się nauczycieli – rodziców – uczniów? W: M. Nyczaj-Draż, M. Głazewski (red.), *Współprzeżnienie edukacji: szkoła, rodzina, społeczeństwo, kultura* (s. 129–141). Kraków: Impuls.
- Współpraca w szkole. Raport z badania rodziców dzieci w wieku szkolnym. (b.d.). Pobrane 3 listopada 2014, z: <http://www.szkoławspolpracy.pl/2014/attachments/article/29/Badania%20CATI.pdf>

COOPERATION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY ENVIRONMENT IN OPINIONS OF TEACHERS FROM SMALL VILLAGE SCHOOLS

ABSTRACT: The article presents the results of surveys on family and school cooperation in the perception of the teachers in a small rural primary and secondary schools in the Warmia-Mazury Voievodeship. The issues considered in the article especially refer to the actual, declared and expected degree of parental involvement in school life.

KEYWORDS: family and school, parental participation in school life, teachers' and parents' cooperation areas, village school, small school.

