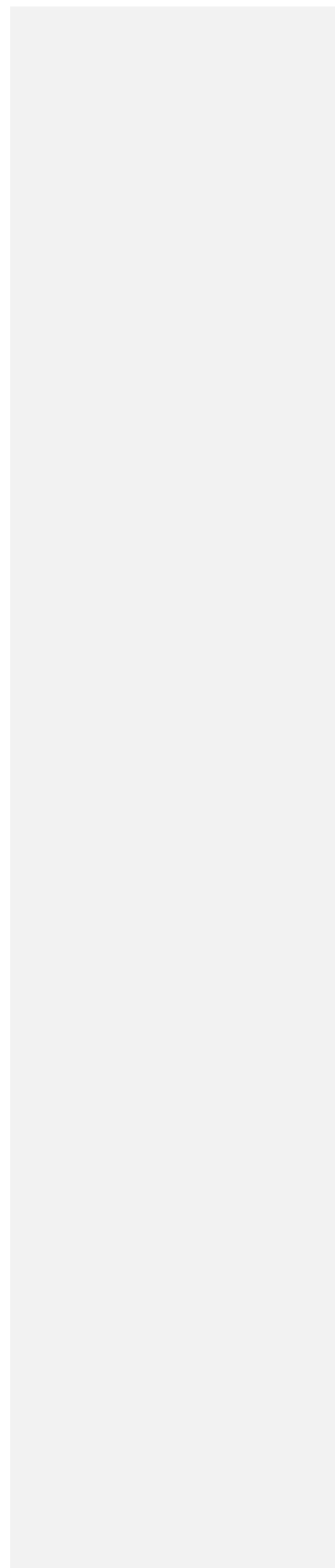


Małgorzata Banasiak

**Współpraca rodziców ze szkołą w
kontekście reformy edukacji w Polsce**

Toruń 2013



Wstęp	5
Rozdział I. Reforma edukacji w Polsce	
jako przejaw modernizacji oświaty	7
1. Modele reagowania szkoły na zmiany	7
2. Założenia reformy systemu edukacji w Polsce	15
2.1. Prawa i obowiązki dyrektora wobec rodziców	22
2.2. Prawa i obowiązki nauczycieli wobec rodziców	27
3. Status rodziców w zreformowanej szkole	29
Rozdział II. Kluczowe kategorie pojęciowe wykorzystywane	
w pracy	35
1. Współpraca, współdziałanie, partnerstwo, zaangażowanie	35
2. Formy współpracy rodziców ze szkołą	38
3. Uzasadnienie potrzeby badań	42
Rozdział III. Założenia metodologiczne badań własnych	43
1. Przedmiot i cele badań	43
2. Podstawy teoretyczne badań własnych	45
3. Problematyka badawcza	55
4. Model badanego zjawiska	58
5. Metody, techniki i narzędzia badawcze	59
6. Teren i organizacja badań	63
Rozdział IV. Wyniki badań własnych	66
1. Charakterystyka badanej populacji	66
2. Odzwierciedlenie założeń reformy w dokumentach szkolnych	72
3. Wiedza dyrektorów szkół na temat reformy edukacji i budowania relacji rodzina–szkoła	76
4. Wiedza na temat reformy edukacji i budowania relacji rodzina–szkoła w świetle wyników badań nauczycieli	85
4.1. Wiedza nauczycieli a typ ustrojowy szkoły	86
4.2. Wiedza nauczycieli a usytuowanie środowiskowe szkoły	94
5. Wiedza na temat reformy edukacji i budowania	

relacji rodzina–szkoła w świetle wyników badań rodziców	102
5.1. Wiedza rodziców a typ ustrojowy szkoły	102
5.2. Wiedza rodziców a usytuowanie środowiskowe szkoły	109
6. Poziom realizacji założeń reformy w świetle wywiadów z dyrektorami szkół	115
7. Poziom realizacji założeń reformy w świetle wyników badań nauczycieli	122
7.1. Poziom realizacji założeń reformy przez nauczycieli a typ ustrojowy szkoły	123
7.2. Poziom realizacji założeń reformy przez nauczycieli a usytuowanie środowiskowe szkoły	127
8. Poziom realizacji założeń reformy w świetle wyników badań rodziców	132
8.1. Poziom realizacji założeń reformy przez rodziców a typ ustrojowy szkoły	133
8.2. Poziom realizacji założeń reformy przez rodziców a usytuowanie środowiskowe szkoły	138
9. Zaangażowanie rodziców w pracę szkoły w świetle wyników badań nauczycieli i rodziców	143
9.1. Zaangażowanie rodziców a typ ustrojowy szkoły	143
9.2. Zaangażowanie rodziców a usytuowanie środowiskowe szkoły	146
Rozdział V. Wnioski z badań własnych	150
1. Odzwierciedlenie założeń reformy w dokumentach szkoły	151
2. Wiedza dyrektorów szkół na temat reformy edukacji i budowania relacji rodzina–szkoła	152
3. Wiedza na temat reformy edukacji w świetle wyników badań nauczycieli	153
4. Wiedza na temat reformy edukacji w świetle wyników badań rodziców	160
5. Poziom realizacji założeń reformy w świetle wywiadów z dyrektorami szkół	167
6. Poziom realizacji założeń reformy w opinii nauczycieli	172

7. Poziom realizacji założeń reformy w opinii rodziców	178
8. Zaangażowanie rodziców w świetle opinii nauczycieli i rodziców	181
Rozdział VI. Uogólnienia i postulaty	185
1. Zmiana roli dyrektora w szkole uczącej się	185
2. Zmiana roli nauczyciela w szkole uczącej się	187
3. Zmiana roli ucznia w szkole uczącej się	188
4. Zmiana roli rodzica w szkole uczącej się	189
5. Postulaty	190
Bibliografia	194
Aneksy – wzory narzędzi badawczych	207
1. Kwestionariusz wywiadu z dyrektorem szkoły	
2. Kwestionariusz ankiety dla rodziców	
3. Skala ocen dla rodziców	
4. Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli	
5. Skala ocen dla nauczycieli	

Wstęp

Od czasu wprowadzenia w życie założeń reformy edukacji w 1999 roku, zakłada się budowanie partnerstwa rodziny i szkoły poprzez szerokie angażowanie rodziców w proces edukacji dziecka i życie szkoły. Założenia te nakładają na dyrektora każdej placówki, rodziców i nauczycieli wspólne dookreślenie zasad współpracy, która satysfakcjonowałaby wszystkie podmioty i odpowiadała potrzebom rodziców i nauczycieli. Ustalone przez wszystkie podmioty normy i zasady współdziałania powinny znaleźć swe odzwierciedlenie w statutach szkół. Duża swoboda w określaniu szczegółowych wytycznych pozwala szkole na ciągłą ich weryfikację i wprowadzanie zmian. Zgodnie z założeniami uczącej się organizacji P. Senge'a¹, zmiana jest procesem i jest podstawą kreowania nowego, lepszego porządku. Każda organizacja, także szkoła, powinna być nastawiona na ciągłe zmiany i przeobrażenia. Dzięki temu, że nie ustalono sztywnych ram postępowania w zakresie współpracy z rodzicami, każda polska szkoła ma szansę stać się organizacją uczącą się i efektywnie realizować założenia reformy w zakresie współpracy rodziny i szkoły. Wiele prowadzonych na świecie badań potwierdza, że angażowanie się rodziców w pracę szkoły pozytywnie wpływa na wyniki w nauce i zachowanie dziecka. Zrozumiano to także w Polsce i poprzez reformę edukacji uczyniono pierwszy krok do poprawy i zacieśnienia relacji szkoły i rodziców.

Niniejsza praca podejmuje problematykę relacji rodziny i szkoły, poprzez analizę wyników badań dokonuje ewaluacji założeń reformy w zakresie współpracy szkoła - dom. Reforma nakłada pewne prawa i obowiązki w zakresie współpracy rodziny i szkoły, nauczycieli, dyrektora i rodziców. Minęło już kilkanaście lat od rozpoczęcia gruntownych zmian w polskim szkolnictwie w 1999 roku i dlatego nadeszła pora na weryfikację jej teoretycznych założeń i stwierdzenie, czy nauczyciele i dyrektorzy są świadomi swoich praw i obowiązków w zakresie współpracy z rodzicami. Istotne jest także, czy rodzice znają swoje prawa i obowiązki względem szkoły. Interesującym zagadnieniem jest kwestia realizacji przysługujących praw i wypełniania obowiązków. Wymienione zagadnienia są przedmiotem analizy w niniejszej książce. Podjęte badania były realizowane w wybranych losowo szkołach podstawowych gminy Toruń i miasta Torunia. Do badań użyto autorskich narzędzi

¹ P. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa 1998, s. 17.

badawczych – kwestionariusza ankiety i skali ocen dla rodziców i nauczycieli, oraz kwestionariusza wywiadu dla dyrektorów szkół.

W książce staram się pokazać, jak wygląda rzeczywistość w polskiej szkole w zakresie relacji nauczyciel - rodzic. Czy reforma edukacji dokonała jakichkolwiek zmian, czy ustawy to po prostu puste frazesy niemające faktycznego wpływu na działalność i funkcjonowanie szkoły.

Na koniec tego krótkiego wstępu,- pragnę także serdecznie podziękować osobom, które przyczyniły się do powstania tej publikacji: dr hab. Beacie Przyborowskiej za wsparcie naukowe i duchowe, jakiego udzielała mi podczas prowadzenia badań i pisania książki, a także prof. dr hab. Marii Mendel za recenzje i uwagi krytyczne, które pozwoliły mi na dopracowanie publikacji.

Szczególne podziękowania kieruję także do mojej kochanej Mamy- Elżbiety za pomoc organizacyjną, duchową i niezłomną wiarę w moje twórcze możliwości.

Rozdział pierwszy

Reforma edukacji w Polsce jako przejaw modernizacji oświaty

Relacje rodziny i szkoły podlegają ciągłym przeobrażeniom w związku z nowymi wyzwaniami, jakie niesie współczesny świat. Szkoła nie działa w próżni. Jej efektywność zależy od tego, jak zaspokaja oczekiwania społeczeństwa. Efekty edukacji widoczne poza szkołą będą tym lepsze, im bardziej zwiąże się ona ze środowiskiem pozaszkolnym, w którym tkwi wielki potencjał edukacyjny². Przed organizacjami edukacyjnymi stanął zatem problem przystosowania się do szybko następujących zmian w otaczającym świecie, oraz zmian wewnątrz organizacji.

1. Modele reagowania szkoły na zmiany

Instytucje edukacyjne, a właściwie ludzie tworzący placówki reagują na wszelkie zmiany, które występują w ich otoczeniu, w kraju. Reakcje na zmiany mogą przyjmować różny kierunek i zakres. Dużą rolę w podejmowaniu decyzji o zmianie ma dyrektor placówki, który kształtuje ramy jej funkcjonowania i kierunek rozwoju.

Szkoła funkcjonując w środowisku, musi przyjąć pewien model reagowania na zmiany. Roman Schulz wymienia trzy takie reakcje na zmiany: kontynuację, odnowę i alternatywę (deskolaryzacja). Czwartą drogą reagowania może być po prostu brak reakcji, wtedy jednak szkoła w ogóle się nie zmienia i nie rozwija, co sprawia, że nie odpowiada na potrzeby otoczenia, nie spełnia wymagań stawianych przez rozwijające się społeczeństwo.

Szkoła, której modelem reakcji jest kontynuacja, nie zauważa, że przeżywa kryzys, dostrzega tylko pewne trudności. Według tej koncepcji system szkolny może funkcjonować jak dotychczas i w takiej samej formie może w przyszłości zadowalająco wywiązywać się ze swych zadań³. Szkoła wymaga korekty pewnych elementów, poprawiania niespójnych, nie sprawdzających się rozwiązań. W granicach tego stylu

² W. Segiet, *Szkoła wobec wyzwań społeczeństwa postnowoczesnego*, [w:] I. Nowosad, *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Wyd. UZ, Zielona Góra 2004, s. 15.

³ R. Schulz, *Szkoła, instytucja, system, rozwój*, Edytor, Toruń 1992, s. 147–148.

reagowania na zmiany w otoczeniu wewnętrznym i zewnętrznym systemu oświaty mieści się częściowo idea szkoły, jako organizacji uczącej się.

Tradycyjne instytucje edukacyjne w Polsce nie są przygotowane do szybkiego reagowania na ewoluujące się potrzeby edukacyjne⁴. Powszechne wysiłki zmierzające do udoskonalania systemu edukacji, aby coraz lepiej odpowiadał oczekiwaniom współczesnego świata i lepiej przygotowywał uczniów do życia, spełzną na niczym, jeżeli nie uświadomimy sobie, że do ciągłych zmian musi być przygotowana cała szkoła, ze wszystkimi jego podmiotami, czyli: uczniem, nauczycielem, dyrektorem i rodzicem. Stanowisko, że należy zmienić tylko to, co się nie sprawdziło, a kontynuować to, co daje pozytywne efekty. Jest najbardziej zachowawczym sposobem postępowania, którego przyczyną może być strach przed tym, co nowe, nieumiejętność znalezienia innych, optymalnych rozwiązań lub brak chęci do zmiany i do podejmowania działania.

Druga droga zmian, jaką mogą wybrać instytucje, aby przystosować się do zmieniającego się otoczenia, jest alternatywa, która zakłada całkowite odrzucenie istniejącego systemu i stworzenie nowego, bardziej adekwatnego⁵. Bardzo dużym minusem tej koncepcji jest odrzucanie nawet trafnych i dobrych rozwiązań na rzecz innowacyjnych, twórczych, ale jeszcze niesprawdzonych. Taką reakcją otoczenia na zmiany są, np. powstające szkoły niepubliczne, społeczne, z autorskimi programami nauczania, działające według nowych metod. W Polsce w latach dziewięćdziesiątych nastąpiła istotna rewolucja w kwestii powstawania alternatywnych w stosunku do publicznych placówek. Szkoły prześcigały się, oferując nowe programy, nowe metody pracy z dzieckiem. Polska edukacja w tym okresie otrzymała potrzebną swobodę wyboru, która uwidoczniła się w edukacji. Był to odzew na oczekiwania społeczeństwa, które spragnione było zerwania z komunistycznym sposobem nauczania i oczekiwało czegoś nowego, bardziej przyjaznego dziecku i rodzicom. Dotychczasowa szkoła nie przygotowywała młodego pokolenia do życia we współczesnym społeczeństwie⁶. Szkoły niepubliczne zaczęły oferować nowe atrakcyjne zajęcia, podmiotowo traktować ucznia i rodzica. Mimo że baza lokalowa tych placówek była niejednokrotnie gorsza od oferowanej w szkołach publicznych, atrakcyjność alternatywnych szkół przez długi czas nie malała⁷.

⁴ B. Przyborowska, *Struktury innowacyjne w edukacji*, Wyd. UMK, Toruń, 2003, s. 211.

⁵ R. Schulz, *Szkoła, instytucja, system, rozwój*, Edytor, Toruń, 1992, s. 147–148.

⁶ B. Przyborowska, *Szkoły niepubliczne w Polsce. Oczekiwania i rzeczywistość*, Wyd. UMK, Toruń 1997, s. 13.

⁷ *Ibidem*, s. 183.

Nowa szkoła miała nawiązywać współpracę z rodzicami i przedstawicielami społeczności lokalnej, a zarazem miała być otwarta na nowe programy i sposoby uczenia.

Alternatywa daje możliwość rozpoczęcia nowych działań bez opierania się na tym co istnieje. W nurcie pedagogiki alternatywnej mieści się koncepcja autonomicznego uczenia się. W ramach tej idei uczenie się jest interaktywnym procesem, a celem uczenia się i wychowania jest autonomiczna jednostka. Nauczyciel, inaczej niż w tradycyjnej szkole, nie wychowuje i nie naucza, ale daje impulsy, doradza, stwarza możliwości swobodnego działania uczniów. Wszystko po to, by uczniowie przejmowali odpowiedzialność za własne działania⁸. W porównaniu ze szkołami publicznymi w Polsce, gdzie najczęściej uczeń jest odbiorcą, nauczyciel nadawcą, a do interakcji dochodzi tylko czasem, jest to koncepcja zupełnie odrzucająca podawcze formy kształcenia. Koncepcja autonomicznego uczenia się opiera się na interakcji między nauczycielem i uczniem i całkowicie odrzuca podawanie gotowych rozwiązań, treści, informacji o metodach działania. Uczeń sam dochodząc do wiedzy, wszechstronnie się rozwija i zyskuje wiarę we własne możliwości.

Według trzeciej reakcji na zmiany – modernizacji, nie trzeba odrzucać istniejącego systemu, ale wprowadzić udoskonalenia jakościowe⁹. Wprowadzenie starego w nowe, zmodernizowanie istniejącej struktury. Wydaje się, że trzecia koncepcja jest optymalna, gdyż nie zakłada odrzucenia wszystkiego, co zostało dotychczas osiągnięte i wypracowane, ale też zakłada konieczność dostosowania systemu do wymagań współczesności, czyli w zasadzie do ciągłej zmiany. Modernizowanie systemu edukacji w Polsce odbywa się za pomocą m.in. reform edukacyjnych. W Polsce ostatnia reforma edukacji została rozpoczęta w 1999 roku. Jest to reforma zakładająca zmianę praktycznie wszystkich elementów systemu. Zmodyfikowano programy nauczania, zarządzanie szkołami, strukturę szkolnictwa, system oceniania i egzaminowania, system kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz relacje rodzina-szkoła.

Model szkoły jako organizacji uczącej się mieści się w teorii modernizacji jako reakcja na zmiany. Można zatem powiedzieć, że model szkoły jako organizacji uczącej się jest modelem mieszanym, czyli kontynuuje to, co dobre, i modernizuje to, co złe. Poszukiwania odpowiedniej drogi przemian w edukacji trwają nie tylko w Polsce, ale na całym świecie. Jedną z najbardziej znanych osób na całym świecie, która swoją koncepcję

⁸ B. Karpeta-Peć, *Alternatywne formy uczenia się w świetle koncepcji alternatywnego uczenia się*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Impuls, Kraków 2001, s. 277–279.

⁹ R. Schulz, op.cit., s. 147–148.

przedstawiła w 1990 roku w książce pt. *Piąta dyscyplina* jest P. Senge. Zaprezentował on klucz do doskonalenia organizacji. Twierdzi on, że dzisiejsze instytucje i firmy, aby przetrwać, muszą być organizacjami uczącymi się. Według niego „organizacjami, które zwyciężą w przyszłości, będą te, które odkryją, jak wykorzystać ludzkie zaangażowanie i możliwości uczenia się na wszystkich szczeblach.¹⁰”

Główną ideą uczącej się organizacji jest umiejętność uczenia się na własnych błędach i gotowość do ciągłej zmiany. Zmiana jest procesem, który należy potraktować jako sytuację uczącą w wymiarze indywidualnym, zespołowym, organizacyjnym. Osoby uczestniczące w tym procesie mają możliwość zaznajomienia się z poglądami innych i skonfrontowania ich z własnymi sądami, co pozwala na dokładną analizę danego zagadnienia¹¹. Szkoła także ma szansę stać się organizacją uczącą się, jeżeli spełni pewne warunki. Pięć dyscyplin uczenia się, jakie proponuje P. Senge, są kluczem do stworzenia organizacji uczącej się: „wszystkie one wiążą się ze zmianą sposobu myślenia – przejściem od widzenia części do widzenia całości, od postrzegania ludzi jako bezwolne marionetki do widzenia ich jako aktywnych uczestników kształtowania rzeczywistości, od działania w perspektywie dnia dzisiejszego do kreacji przyszłości”¹². Chcąc dopasować się do dzisiejszych warunków, szkoły muszą wciąż uczyć się, jak zyskać ludzkie zaangażowanie i kompetencje, aby móc ustawicznie się zmieniać, we wszystkich płaszczyznach działania.

Według Senge’a, jest kilka wymiarów, które cechują organizacje uczące się:

- 1) mistrzostwo osobiste,
- 2) modele myślowe,
- 3) budowanie wspólnej wizji,
- 4) uczenie się zespołowe,
- 5) myślenie systemowe.

Pierwszy element, mistrzostwo osobiste, zakłada, że organizacja może uczyć się dzięki jednostkom uczącym się. Mistrzostwo osobiste osiąga się, wykraczając poza kompetencje i umiejętności, jest to kształtowanie obiektywnej wizji rzeczywistości, rozwijanie cierpliwości, rozwój duchowy. Mistrzostwo osobiste nie jest stanem, ale procesem, ciągle udoskonalanie naszej wizji, zgodnie z potrzebami rzeczywistości. Ludzie o wysokim poziomie mistrzostwa osobistego są w ciągłym trybie nauki i tak naprawdę nigdy nie

¹⁰ P. Senge, op.cit., s. 17.

¹¹ D. Elsner, *Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania*, CODN, Warszawa 2005, s. 20.

¹² P. Senge, op.cit., s.78.

docierają do celu, nigdy nie przestają się uczyć. Nieustanny rozwój, świadomość braku pewnych kompetencji i potrzeba ich uzupełniania jest mistrzostwem. P. Senge zaznacza, że uczenie się jednostek nie gwarantuje tego, że uczyć się będzie cała organizacja, ale jest to jeden z warunków, jaki musi być spełniony¹³. Doskonalić się mają wszystkie podmioty uczestniczące w życiu organizacji, co oznacza, że w szkole oprócz uczniów, powinni także uczyć się nauczyciele, dyrekcja, administracja i rodzice.

Modele myślowe są tworzone przez stereotypy, schematy, ograniczenia. „Nowe koncepcje zawodzą przy wprowadzaniu do praktyki, ponieważ pozostają w konflikcie z naszymi wewnętrznymi obrazami – modelami tego, jak funkcjonuje świat, obrazami, które ograniczają nas do naszych starych, dobrze wypróbowanych sposobów myślenia i działania”¹⁴. Aby organizacja mogła się rozwijać i być kreatywna, jej członkowie muszą być gotowi do zmian światopoglądowych. Sztywny, schematyczny sposób myślenia blokuje rozwój zarówno osoby, jak i organizacji. W odniesieniu do szkoły najważniejsze jest otwarcie się na pomysły innych, pozwolenie na aktywne kształtowanie szkoły wszystkim podmiotom, czyli oddanie prawa głosu uczniom, rodzicom, nauczycielom. Każdy z osobna ma bowiem odmienny punkt widzenia. Powoduje to często odsunięcie podmiotów od siebie, brak zaangażowania we wprowadzane przez dyrektora zmiany. Wszystko wyglądałoby inaczej, gdyby zmiany następowały w wyniku wspólnej inicjatywy wymienionych podmiotów, a przynajmniej gdyby były poddawane pod dyskusję.

Peter Senge wskazuje, że główną ideą rozwoju organizacji jest zdolność do utrzymywania obrazu przyszłości, jaką chcemy stworzyć. Wizja taka daje odwagę do wprowadzenia innowacji i eksperymentowania. Wspólny obraz organizacji to nie jest recepta lub przepis na działanie, ale są to cele i pryncypia, którymi kierują się osoby w dążeniu do urzeczywistnienia wspólnej wizji organizacji. Oznacza to, że w szkole wszyscy są włączeni w nurt przekształceń i dzięki wspólnie ustalonym priorytetom, każdy podmiot wie, za co jest odpowiedzialny i do czego dąży cała szkoła i on sam. Niestety w polskiej szkole „dyrektorzy i nauczyciele z wielką determinacją bronią swojego władztwa, a rodziców traktują nazbyt jeszcze często jako barbarzyńskich dyletantów, którzy chcą odebrać im ich część władzy”¹⁵. Budowanie wspólnej wizji organizacji zmusza do pozbycia się własnych, wyłącznie słusznych wizji na rzecz współpracy z innymi.

¹³ P. Senge, op.cit., s.145.

¹⁴ Ibidem, s. 78, 175.

¹⁵ J. Kropiwnicki, *Rodzice – szkoła: trzecia droga?*, „Nowe w Szkole” 2000/2001, nr 2.

Uczenie się zespołowe to czwarty element charakteryzujący organizacje uczące się. Ta kategoria jest budowana na podstawie mistrzostwa osobistego i wspólnej wizji. Zasadniczą cechą tej kategorii jest umiejętność dialogu członków zespołu, co prowadzi do wyostrenia spojrzenia na pewne sprawy, a zatem do głębszego analizowania zagadnień i w konsekwencji efektywnego uczenia się¹⁶. Szkoła jako organizacja ucząca się, ten wymiar może realizować poprzez stworzenie lub przyłączenie się do sieci szkół. Taka sieć powstała, np. we Włoszech. Należą do niej 33 szkoły, każda jest odpowiedzialna za inne formy aktywności. Grupy nauczycieli w każdej placówce organizują różne kursy, zespoły samokształceniowe, zespoły badawcze, które tworzą ofertę dla całej sieci¹⁷. Przykłady wdrożenia idei uczenia się zespołowego mamy też na gruncie polskim. W jednej ze szkół powołano 11 zespołów samokształceniowych nauczycieli zajmujących się różnorodną problematyką, np. zespół ds. współpracy z rodzicami, zespół ds. promocji szkoły, zespół ds. imprez i uroczystości szkolnych etc. Efekty takiej współpracy zostały zauważone przez wszystkich. Wzrosło zaangażowanie rodziców w życie szkoły, a także kultura osobista uczniów, zmniejszyły się przejawy patologii¹⁸. Powoływanie zespołów samokształceniowych staje się coraz bardziej powszechne, gdyż efekty takiej współpracy są nieocenione.

W zespołowym uczeniu się powinni brać udział także rodzice, administracja, dyrekcja. W jednej z belgijskich szkół wprowadzono coroczne debaty, gdzie przy wspólnym stole zasiadają jako partnerzy rodzice, nauczyciele, pracownicy administracji, kadra kierownicza i dyskutują na temat różnych aspektów życia szkoły¹⁹. Propozycji wspólnego uczenia się może być bardzo wiele, w zależności od typu placówki, jej specyfiki. Przytoczone przykłady ukazują, że są szkoły, które chcą się uczyć, są szkoły, które decydują się wprowadzić zmiany do skostniałej struktury i uzyskują pozytywne efekty w wymiarze jednostkowym oraz poprawę jakości funkcjonowania całej placówki.

Myślenie systemowe to piąta, kluczowa, według Senge'a, kategoria „stanowi antidotum na poczucie bezradności, jakie w tym wieku wzajemnych uzależnień odczuwa wielu ludzi”²⁰. Jest to myślenie całościowe, zasób wiedzy i umiejętności pozwalający na wyjaśnienie i zmianę pewnych zjawisk. „Prowadzi ono do coraz lepszego doświadczenia

¹⁶ P. Senge, op.cit., s. 145–265.

¹⁷ D. Bachi, S. Mosca, *Sieć szkół, czyli jak nauczyciele wspólnie uczą się*, [w:] D. Elsner (red.), *Szkoła jako ucząca się organizacja*, Mentor, Chorzów 2003, s. 126–131.

¹⁸ B. Kubiczek, A. Rompała, *Doskonalenie szkoły poprzez uczenie się współpracy w radzie pedagogicznej*, [w:] D. Elsner (red.), op.cit., s. 93–100.

¹⁹ J. Denis, *Doskonalenie jakości pracy szkoły poprzez dialog z rodzicami*, [w:] D. Elsner (red.), op.cit., s. 118–125.

²⁰ P. Senge op.cit., s. 78.

wzajemnych związków w życiu i widzenia całości, a nie części”²¹. W odniesieniu do szkoły można powiedzieć, że piąta dyscyplina to widzenie całej szkoły, to postrzeganie siebie w powiązaniu z innymi członkami społeczności szkolnej, a nie w oderwaniu od nich²². Ten sposób widzenia rzeczywistości jest dziś szczególnie potrzebny, gdyż jesteśmy przytłoczeni złożonością świata, zalewem informacji, których nie jesteśmy w stanie przyswoić, szybkim tempem zmian, którym nie potrafimy dotrzymać kroku²³.

Bill Hackett podaje przykłady zmian, jakie powinny zajść w postawach i myśleniu o szkole. Po pierwsze, powinno nastąpić przejście od postawy – wiedza daje władzę do doceniania dzielenia się wiedzą. Przejście od wielu poziomów zarządzania do niewielu poziomów zarządzania, od nieregularnego szkolenia do nieustannego uczenia się, od władzy wynikającej z zajmowanego stanowiska do władzy wynikającej z przynależności do sieci ekspertów, od tytułomani do ich ignorancji, od nierówno rozłożonej odpowiedzialności do jej współodczuwania, od kultury obwiniania innych do kultury odpowiedzialności, od kultu zasad do kultu wartości, od funkcjonalnych silosów do zespołów multidyscyplinarnych, od unikania ryzyka do ducha przedsiębiorczości, od orientacji na przedsiębiorstwo do orientacji na klienta, od skrytości i braku przejrzystości do jasnych działań, od racjonalnego i kontrolowanego dostępu do informacji do pełnego dostępu pracowników do informacji, od koncentracji na ekspertach i najlepszych pracownikach do zwrócenia uwagi na wszystkich, od postawy „co ja z tego będę miał” do „co z tego będzie miał klient”, od cynizmu do kultury celebrowania współpracy²⁴. Przez wszystkie elementy „od do” musi przejść szkoła, a dokładniej podmioty związane ze szkołą po to, by stała się ona prawdziwą organizacją uczącą się.

Jan Fazlagić zauważa, że wśród polskich nauczycieli najsłabszym punktem jest brak kompetencji organizacyjnych. „Dokształcają się oni w zakresie wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii, przedmiotu, którego uczą, ale nie mają pojęcia o zasadach dobrej organizacji”²⁵.

Aby szkoła mogła stać się organizacją uczącą się także aspekt wiedzy organizacyjnej musi zostać uzupełniony. Ron Brandt przedstawia listę dziesięciu elementów, które charakteryzują szkołę jako uczącą się organizację.

²¹ Ibidem, s. 363.

²² D. Elsner(red.), op.cit., s. 14.

²³ P. Senge, op.cit., s. 78.

²⁴ B. Hackett, *Beyond Knowledge Management: New Ways to Work and Learn*, The Conference Board Research Report 1262-00-RR, s. 48.

²⁵ A. Fazlagić, *Polska szkoła jako organizacja ucząca się*, „Dwumiesięcznik Szkoły Głównej w Warszawie”, Warszawa 2005, nr 3/10.

1. Organizacja ucząca się ma strukturę zachęcającą podmioty do zachowań adaptacyjnych.
2. Stawia trudne, ale osiągalne cele.
3. Ma członków, którzy potrafią zidentyfikować stadium aktualnego rozwoju organizacji.
4. Uczące się organizacje poszukują, analizują i działają na podstawie informacji, które najlepiej dopasowane są do wyznaczonych celów. Tak jak ludzie różnią się od siebie pod wieloma względami, uczą się w różny sposób, chociaż wszyscy należą do jednego gatunku, tak samo każda szkoła jest indywidualnością, gdyż składa się z różnych osób.
5. Szkoły jako organizacje uczące się mają własną bazę wiedzy i działania utworzone w celu tworzenia nowych idei.
6. Wymieniają się informacjami ze źródłami zewnętrznymi. Tak jak ludzie zyskują wiedzę, dzięki wymianie informacji, tak i szkoły uczą się od siebie wzajemnie.
7. Otrzymują sprzężenie zwrotne na temat oferowanych produktów i usług, chodzi tu o rzeczy materialne, jak i niematerialne.
8. Szkoła jako organizacja ucząca się nieustannie stara się odnawiać cele, program i metody działania.
9. Wspierająca kultura organizacyjna szkoły, czyli zapewnienie komfortu psychicznego; stworzenie środowiska, w którym będą dostępne narzędzia pracy, szkolenia i możliwości współpracy z innymi osobami.
10. Ostatni element mówi o tym, że szkoły, jako organizacje uczące się, tworzą „systemy otwarte”, czule na zewnętrzne warunki, sytuację socjalną, polityczną i gospodarczą²⁶.

Zmiana w szkole, zgodnie z założeniem organizacji uczącej się, powinna być traktowana przez wszystkie podmioty edukacyjne, jako proces i nieodłączny element sprawnie funkcjonującej szkoły.

2. Założenia reformy systemu edukacji w Polsce

Wraz z transformacją ustrojową rząd rozpoczął intensywne prace nad reformą polskiej szkoły. Nie chodziło tu tylko o zerwanie z komunistycznymi korzeniami, ale o wydobyć szkołę z zacofania i przystosowania do nowych warunków. „Reformy edukacyjne budzą nadzieje, ale także sceptycyzm, łączący się z nie zawsze udaną ich realizacją. W Polsce reforma edukacji jest zadaniem priorytetowym i ściśle związanym z wyzwaniem globalizacji świata, transformacji ustrojowej oraz procesami integracji

²⁶ R. Brandt, *Is his school a learning organization? 10 ways to tell*, “National Staff Development Council” 2003, vol. 24, no. 1, s. 10–16.

europejskiej. W 1999 r. rozpoczęto w Polsce wieloletnią, kompleksową i radykalną reformę programów i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz struktury ustroju szkolnictwa. Od rozpoczętej reformy nie ma już odwołania, choć nie wyklucza to dokonywania korekt, uzasadnionych wynikami monitorowania reformy, jej naukową i społeczną oceną, w tym oceną warunków i sposobów jej realizacji²⁷.

Założenia reformy edukacji zostały oparte na sześciu filarach określonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej:

1. Nowy ustrój szkolny.
2. Zewnętrzny system egzaminacyjny.
3. Rozdział zarządzania od nadzorowania.
4. Nowy status zawodowy nauczyciela.
5. Nowe zasady finansowania szkolnictwa.
6. Reforma programowa.

Najważniejszym elementem reformy jest stworzenie nowych typów szkół oraz likwidacja niektórych dotychczas istniejących. Nowy ustrój szkolny obejmuje etapy od przedszkola po studia doktoranckie wraz z kształceniem ustawicznym. Zreformowany system edukacji w Polsce ma podobny układ jak w państwach zachodnioeuropejskich, są to: szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum, na poziomie zaś akademickim o licencjat; magisterium i doktorat w strukturze systemu szkolnego mogą występować placówki zarówno publiczne, jak i niepubliczne.

Obecny system edukacji po wprowadzonych zmianach, w roku 2012 przedstawia się następująco.

Edukacja przedszkolna w Polsce rozpoczyna się od 3. roku życia i jest dobrowolna dla dzieci trzy- i czteroletnich. W 5. roku życia każde dziecko powinno rozpocząć obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne realizowane w przedszkolach i innych formach wychowania przedszkolnego. Od 1 września 2011 roku obniżono wiek szkolny, dzieci 6-letnie rozpoczynają naukę w klasie pierwszej, a w wieku 5-ciu lat uczestniczą w tzw. klasie „0” w szkole lub przedszkolu. Ustawa ta wzbudziła wiele kontrowersji wiec do 2013 roku rodzice mają wybór czy ich dziecko ma rozpocząć naukę w wieku 6 czy 7 lat. Kształcenie obowiązkowe (od 6. do 16. roku życia) trwa 10 lat i obejmuje rok obowiązkowej edukacji przedszkolnej oraz 6 lat szkoły podstawowej i 3 lata gimnazjum

²⁷ Cz. Banach, *Skarb ukryty w edukacji*, Strategia rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020, <http://www.up.krakow.pl/konspekt/12/strategia.html>, dostęp: 11.01.2012.

(obowiązek szkolny). Obowiązek nauki trwa do 18. roku życia i obejmuje kształcenie w pełnym lub niepełnym wymiarze, w formach szkolnych lub pozaszkolnych.

Na I etapie kształcenia, czyli w klasach I - III, wszystkich przedmiotów uczy jeden nauczyciel z wyjątkiem zajęć z języka obcego, które są prowadzone przez nauczyciela przedmiotu. Zajęcia w tych klasach są zintegrowane. Od IV klasy lekcje prowadzą nauczyciele poszczególnych przedmiotów. Wybór podręczników z listy zatwierdzonej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej należy do szkoły (nauczycieli). Nauczyciele mogą wprowadzać innowacyjne metody nauczania i wybrać najodpowiedniejszy program nauczania lub opracować własny program nauczania oparty na podstawie programowej. Zestaw programów nauczania obowiązujący w szkole zatwierdza dyrektor szkoły.

Przyjęcie ucznia do gimnazjum odbywa się na podstawie świadectwa ukończenia szkoły podstawowej. Po VI klasie szkoły podstawowej wymagane jest przystąpienie do zewnętrznego sprawdzianu. Sprawdzian ten nie ma funkcji selekcyjnej, ale umożliwia poznanie osiągnięć uczniów. Pierwszy sprawdzian odbył się w 2002 roku.

Na zakończenie 3-letniego gimnazjum uczniowie zdają powszechny, obowiązkowy egzamin, którego wyniki podaje się na świadectwie gimnazjalnym. Po raz pierwszy zewnętrzny egzamin gimnazjalny został przeprowadzony w 2002 roku. Wyniki egzaminu wraz z końcową oceną osiągnięć uczniów decydują o przyjęciu do szkół średnich II stopnia. Wszystkie sprawdziany i egzaminy zewnętrzne są przeprowadzane przez 8 Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych, wspomaganych i nadzorowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną.

Na poziomie szkoły średniej II stopnia obowiązuje nauczanie przedmiotowe i w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych. Ministerstwo Edukacji określa podstawę programową kształcenia ogólnego dla każdego rodzaju szkoły, dla każdego przedmiotu i ścieżki międzyprzedmiotowej. Podobnie jak w szkole podstawowej i gimnazjum nauczyciele decydują o wyborze podręczników z listy zatwierdzonej przez Ministerstwo i programów nauczania zatwierdzonych przez dyrektora.

Nowa matura, czyli egzamin państwowy, jest przeprowadzany w Polsce od 2005 roku wśród absolwentów szkół średnich, wprowadzony w ramach reformy i zastępujący egzamin dojrzałości (tzw. starą maturę). Egzaminy kończące szkołę średnią i pozwalające na ubieganie się o miejsce na studia są ujednolicone i zewnętrzne. Założeniem nowej formy egzaminu kończącego szkołę średnią jest zastąpienie egzaminów wstępnych na uczelnie wyższe. Przyjęcia na studia odbywają się tylko na podstawie wyników egzaminu

maturalnego. Ze względu na specyfikę niektórych kierunków poszczególne wydziały mogą wprowadzać dodatkowe wymogi (kierunki sportowe, artystyczne itp.).

Studia pierwszego stopnia od 2005 roku trwają od 3 do 4 lat, na koniec student uzyskuje dyplom kwalifikacji zawodowych i tytułu zawodowego licencjata lub inżyniera, który uprawnia do podjęcia pracy lub kontynuowania nauki na studiach drugiego stopnia i uzyskania tytułu magistra lub tytułu równorzędnego.

Nauczyciele muszą posiadać wyższe wykształcenie. Rodzaj wymaganych studiów zależy od etapu edukacyjnego. Nauczyciele szkół podstawowych muszą ukończyć studia pierwszego lub drugiego stopnia, ewentualnie kolegium nauczycielskie kończące się dyplomem. Nauczyciele gimnazjum muszą ukończyć studia licencjackie lub magisterskie a nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych powinni mieć tytuł magistra. Jednakże warunkiem nauczania jest odpowiednie przygotowanie pedagogiczne, czyli ukończenie kursu pedagogicznego w trakcie studiów lub po (studia podyplomowe).

Karta Nauczyciela, uchwalona 18 lutego 2000 roku wprowadziła cztery następujące stopnie awansu zawodowego nauczyciela:

- nauczyciel stażysta,
- nauczyciel kontraktowy,
- nauczyciel mianowany,
- nauczyciel dyplomowany.

Kolejne elementy reformy wprowadzane są powoli od 1999 roku.

Prawie w każdej wypowiedzi czy publikacji na temat reformy oświaty pada słowo „rodzice”. Wynika z tego, że rodzice uzyskali naprawdę ważny głos w sprawach swoich dzieci oraz są równorzędnym partnerem dla samorządów i dyrektorów szkół.

Pierwszym ważnym organem pracy szkoły w zakresie współpracy rodziny i szkoły jest rada rodziców. Wybrani rodzice dzieci z danej placówki tworzą radę rodziców. Rada rodziców jest organem doradczym i opiniotwórczym w szkole²⁸.

Nowelizacja ustawy o systemie oświaty i innych ustaw dokonana ustawą z dnia 11.04.2007r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (DzU z 2007r. Nr 80, poz. 542) ma na celu podniesienie rangi i zwiększenie roli rodziców w funkcjonowaniu szkoły.

Kompetencje rady rodziców wynikają z następujących dokumentów:

²⁸ Ibidem, s. 11–12.

1. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty i jej nowelizacja z dnia 11 kwietnia 2007 r.

- art. 22a ust. 2b (wyrażanie opinii w sprawie zestawu programów wychowania przedszkolnego lub szkolnego zestawu programów nauczania i szkolnego zestawu podręczników)
- art. 22a ust. 2g (wnioskowanie zmian o zestawie programów wychowania przedszkolnego lub szkolnym zestawie programów nauczania, a także szkolnym zestawie podręczników),
- art. 36a ust. 5 pkt 2b oraz ust. 5b pkt 2 (udział przedstawicieli rodziców w komisji konkursowej powołanej w celu wyboru dyrektora),
- art. 56 ust. 2 (opiniowanie podjęcia i prowadzenia w szkole działalności przez stowarzyszenia i inne organizacje),
- art. 54 (kompetencje rady rodziców),
- art. 64a ust. 2, 3 i 4 (kwestie związane z obowiązkiem noszenia przez uczniów jednolitego stroju na terenie szkoły);

2. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela z późniejszymi zmianami, w szczególności:

- art. 6a ust. 1 pkt. 5, umożliwiający radzie rodziców wnioskowanie o ocenę pracy nauczyciela,
- art. 9c ust. 6 pkt. 1 i 2, zgodnie z którym rada rodziców ma prawo przedstawić swoją opinię na temat oceny dorobku zawodowego nauczyciela stażysty, kontraktowego i mianowanego za okres stażu²⁹.

Przepisy znowelizowanej ustawy, które zaczęły obowiązywać od 1 września 2007 roku, zwiększyły kompetencje rad rodziców w szkołach publicznych prowadzonych przez organ władzy publicznej oraz wprowadziły obligatoryjność funkcjonowania rady rodziców w szkołach i placówkach publicznych. Dotychczas w ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (tekst jedn. – DzU z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.) był jedynie zapis, że w szkole i placówce może działać rada rodziców. Bardzo ważną zmianą jest także obowiązek powoływania rady rodziców w każdym roku szkolnym na nowo. Ustawodawca zapewnił, że rada rodziców, złożona z reprezentantów wszystkich klas, ma m.in. uprawnienia do uchwalania w porozumieniu z radą pedagogiczną programu wychowawczego i programu profilaktyki oraz opiniowania projektu planu finansowego

²⁹ DzU z 2007 Nr 80, poz. 542.

składanego przez dyrektora szkoły. Jednocześnie rodzice będą mieli wpływ na decyzje dotyczące działalności stowarzyszeń i organizacji społecznych na terenie szkoły, prawo do współdecydowania o formie jednolitego stroju dla uczniów i możliwość wyrażania opinii o pracy nauczycieli. „Rada rodziców występuje do organu prowadzącego szkołę lub placówkę, organu sprawującego nadzór pedagogiczny, dyrektora, rady pedagogicznej oraz rady szkoły lub placówki z wnioskami i opiniami dotyczącymi wszystkich spraw szkoły lub placówki”³⁰.

Programy nauczania tworzą wspólnie – nauczyciel, dyrektor, rada pedagogiczna, rada rodziców³¹. Zadaniem rady pedagogicznej i rady rodziców jest wspólne opracowanie szczegółowych celów kształcenia i wychowania. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określi ponadto w drodze rozporządzenia: warunki przekazywania rodzicom informacji o postępach i trudnościach ucznia w nauce³². „Nauczyciele są zobowiązani do nieujawniania spraw poruszanych na posiedzeniu rady pedagogicznej, które mogą naruszać dobro osobiste uczniów lub ich rodziców, a także nauczycieli i innych pracowników szkoły lub placówki”³³.

Podczas tworzenia założeń reformy zdecydowano również o nowym kierunku tworzenia relacji szkoły z rodziną. Zaważyła na tym negatywna ocena pracy wychowawczej szkoły. „Jedną z przyczyn negatywnej oceny był brak współpracy szkoły i domu rodzinnego. Celem podjętych działań, w kontekście współpracy ze środowiskiem rodzinnym, było odtworzenie naturalnej odpowiedzialności za los dziecka, którą powinny ponosić osoby mu najbliższe”³⁴.

W aktach prawnych dotyczących reformy można znaleźć wiele wytycznych dla dyrektorów szkół i nauczycieli o obowiązkach względem rodziców. Generalnie, zreformowany system edukacji zakłada dużą aktywność rodziców w szkole. Uznaje ich prawo do współdecydowania o prawie wszystkich aspektach edukacji ich dziecka,

³⁰ Ustawa z dnia 5 listopada 2009 r. zmieniająca ustawę o systemie oświaty oraz ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (DzU z dnia 22 grudnia 2009 r.). Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, rozdz. 4, art. 54.1.

³¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej o programach nauczania, gimnazjum, MEN, Warszawa 1999, s. 4. oraz Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty rozdz. 4, art. 53.1, art. 53.2, art. 53.3, art.53.4.

³² Ustawa z dnia 5 listopada 2009 r. zmieniająca ustawę o systemie oświaty oraz ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (DzU z dnia 22 grudnia 2009 r.). Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, rozdz. 4, art. 54.1, Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, rozdz. 3, art. 22.2, ust. 4.d.

³³ Ustawa z dnia 5 listopada 2009 r. zmieniająca ustawę o systemie oświaty oraz ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (DzU z dnia 22 grudnia 2009 r.). Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, rozdz. 4, art. 54.1. Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, rozdz.3, art. 43.3.

³⁴ M. Kowalczyk-Szymańska, *Rodzice w zreformowanej szkole*, „Nowe w Szkole” 2005, nr 3.

podkreśla potrzebę utrzymywania pozytywnych, partnerskich relacji rodziców i nauczycieli. Wszystko po to, by podnieść jakość edukacji, poprawić efekty dzieci w nauce i wyrobić w uczniach pozytywną postawę wobec szkoły.

Obowiązki szkoły wobec rodziny można podzielić na: wytyczne dla szkół, na obowiązki dyrektorów, a także na zadania, które powinni wypełniać nauczyciele. Ustawa przedstawia tylko kilka konkretnych obowiązków rodziców. Patrząc jednak na zadania jakie stawia reforma szkole, nauczycielom i dyrektorom, można wywnioskować, czego szkoła może oczekiwać od rodziców. Nie będą to typowe obowiązki rodziców, gdyż aby zaistniał obowiązek, muszą istnieć formalne sposoby egzekwowania go, a dyrektor oraz nauczyciele, często poza prośbami ustnymi i pisemnymi, nie dysponują szerszymi możliwościami perswazji. W stosunku do rodziców można zatem wyznaczyć szereg powinności, które wynikają z założeń reformy.

Reforma zakłada „spójność działań wychowawczych pomiędzy szkołą a rodziną”³⁵. W tym aspekcie podkreśla się konieczność uzupełniania przez szkołę wychowawczej roli rodziny. Rodzice uczniów powinni zostać poinformowani o kodeksie wymagań edukacyjnych i wychowawczych, jakie stawia szkoła, przed podjęciem nauki przez dziecko w danej placówce, poprzez szkolny program wychowawczy³⁶. „Rodzice, którzy są pierwszymi wychowawcami, mają prawo decydowania o całym procesie wychowania dziecka, również o tym jego nurcie, który rozgrywa się w szkole, stąd powinni mieć możliwość poznania programu wychowawczego szkoły i wpływania na jego kształt”³⁷. Poza tym uznaje się, że szkoła powinna informować rodziców o wszelkich zmianach zachodzących w placówce³⁸.

Szkoła po reformie miała stać się szkołą podmiotową, na pierwszym miejscu stawiając rozwój ucznia. W związku z tym, że rodzina jest pierwszym wychowawcą, a podczas nauki szkolnej dzieci nadal odgrywa istotną rolę w kształtowaniu osobowości młodego człowieka, konieczne jest przybliżenie rodzicom problematyki etapów rozwoju dzieci i ich specyficznych potrzeb na danym etapie rozwoju. Dzięki temu praca wychowawcza nauczycieli w szkole i rodziców w domu będzie się uzupełniała, a nie wykluczała. „Szkoła i placówka publiczna umożliwi uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka

³⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole, MEN, Warszawa, 1999, s. 10.

³⁶ Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej, MEN, Warszawa, 1999, s. 6–7.

³⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej o programie wychowawczym szkoły, MEN, Warszawa 2001, s. 3.

³⁸ *Ibidem*, s. 5–23.

oraz własnej historii i kultury”³⁹. W związku z tym szkoła ma wspomagać rodzinę w przekazywaniu dorobku kulturalnego i uzupełnianiu wiedzy przekazywanej przez rodzinę.

Ustawa z dnia 25 lipca 2008 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy - Karta Nauczyciela oraz ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich (DzU z dnia 8 sierpnia 2008 roku) dokonuje zmian w zakresie obowiązków rodziców:

Rodzice dziecka podlegającego obowiązkowi, o którym mowa w art. 14 ust. 3, są obowiązani do:

- 1) dopełnienia czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka do przedszkola lub oddziału przedszkolnego zorganizowanego w szkole podstawowej;
- 2) zapewnienia regularnego uczęszczania dziecka na zajęcia;
- 3) informowania, w terminie do dnia 30 września każdego roku, dyrektora szkoły podstawowej, w obwodzie której dziecko mieszka, o realizacji tego obowiązku spełnianego w sposób określony w art. 16 ust. 5b;
- 4) zapewnienia dziecku warunków nauki określonych w zezwoleniu, o którym mowa w art. 16 ust. 7a – w przypadku dziecka realizującego obowiązek poza przedszkolem lub oddziałem przedszkolnym⁴⁰.

Ukazanie statusu rodziców w zreformowanej szkole nie byłoby pełne bez uwzględnienia statutów szkół, a te są znacznie zróżnicowane w tym względzie. W związku z tym w niniejszej pracy dokonano analizy kilkudziesięciu statutów szkół podstawowych publicznych i niepublicznych, co pozwoliło na zebranie kilkunastu propozycji współpracy wspólnych dla większości szkół.

W statutach znajdują się wskazówki dotyczące współpracy rodziny i szkoły. Nauczyciele powinni wspomagać rodziców i współdziałać ze sobą oraz z rodzicami w zakresie nauczania, wychowania i profilaktyki. Współpraca powinna odbywać się z uwzględnieniem zasad wzajemnego szacunku i partnerstwa. Współpraca rodziców ze szkołą zapewnia im konkretne korzyści, m.in. znajomość celów i zadań szkoły oraz zamierzeń klasy, uzyskiwanie bieżącej informacji na temat swego dziecka, możliwość uzyskiwania porad i konsultacji w sprawach dotyczących dziecka. Jest wiele form współdziałania, z jakich mogą korzystać rodzice i nauczyciele. Do najczęstszych zalicza się zebrania rodziców danej klasy z wychowawcą, spotkania Rady Klasowej Rodziców z wychowawcą, spotkania rodziców z nauczycielami przedmiotów, a także indywidualne

³⁹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity, rozdz. 1, art. 13.1.

⁴⁰ Ustawa z dnia 25 lipca 2008 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy – Karta Nauczyciela oraz ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich (DzU z dnia 8 sierpnia 2008 r.)

spotkania nauczycieli z rodzicami. Rodzice mogą korzystać także z rozmów z pedagogiem szkolnym, dyrektorem. Do wykorzystywanych form kontaktu należą rozmowy telefoniczne i coraz częściej kontakty mailowe. Rodzice mogą włączać się w organizację wycieczek i uroczystości szkolnych. Gama możliwości współpracy jest zatem ogromna i przytoczone powyżej przykłady jej nie wyczerpują. Jakość i sposoby zaangażowania rodziców zależą od inwencji rodziców i nauczycieli.

Zgodnie ze statutami rodzice mają obowiązek usprawiedliwiać nieobecność dzieci w szkole w wypadku absencji trwającej jednorazowo nie dłużej niż 5 dni. Rodzice także odpowiadają finansowo za straty wyrządzone w szkole przez dziecko.

Szkolny program wychowawczy musi pozostać w zgodzie z art. 53 ust. 3 Konstytucji o prawie rodziców do wychowania. Postanowieniu temu czyni w minimalnym stopniu zadość obowiązek nałożony przez wspomniane rozporządzenie radzie pedagogicznej, która powinna projekt statutu szkoły (wraz z załącznikiem) przedstawić do uchwalenia Radzie Szkoły (§ 2, ust. 1). W skład Rady Szkoły wchodzi bowiem m.in. rodzice. Szkolny program wychowania zawiera całościowy opis zadań wychowawczych, których podjąć się chce dana szkoła. Zadania te bardzo ogólnie są określone w ustawach oświatowych i rozporządzeniach, a ich uszczegółowienie należy do dyrektora i nauczycieli.⁴¹

Obowiązki ciężące na szkole spoczywają na nauczycielach, dyrektorze, pedagogu, psychologu. Każdy z tych podmiotów ma rzetelnie wypełniać powierzone zadania. Wymienić można także listę obowiązków wobec rodziny, z których musi wywiązać się konkretny podmiot – nauczyciel lub dyrektor.

2.1. Prawa i obowiązki dyrektora wobec rodziców

Dyrektor szkoły lub placówki w szczególności: „kieruje działalnością szkoły lub placówki i reprezentuje ją na zewnątrz; sprawuje nadzór pedagogiczny, sprawuje opiekę nad uczniami oraz stwarza warunki harmonijnego rozwoju psychofizycznego poprzez aktywne działania prozdrowotne; realizuje uchwały rady szkoły lub placówki oraz rady pedagogicznej, podjęte w ramach ich kompetencji stanowiących”⁴². Dyrektor szkoły lub

⁴¹ J. Grącka, *Dokument o wychowaniu, gimnazjalne programy wychowawcze*, „Gazeta Szkolna” 2001, nr 14 (56).

⁴² Ustawa z dnia 25 lipca 2008 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy – Karta Nauczyciela oraz ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich (DzU z dnia 8 sierpnia 2008 r.) rozdz. 3, art. 39.1.

placówki w wykonywaniu swoich zadań współpracuje z radą szkoły lub placówki, radą pedagogiczną, rodzicami i samorządem uczniowskim.

Zakres kompetencji dyrektora szkoły określają głównie:

1. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (później zm.);
2. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta nauczyciela (stan na V. 2011);
3. Ustawa z dnia 25 lipca 2008 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich (DzU z dnia 8 sierpnia 2008 r.);
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie wymagań, jakim powinny odpowiadać osoby zajmujące stanowiska dyrektorów oraz inne stanowiska kierownicze w przedszkolach oraz poszczególnych typach szkół;
5. Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 kwietnia 1997 r. w sprawie nauczycieli, którym powierzono stanowiska kierownicze w szkole (MP z 1997 r. Nr 30, poz. 284.).

Zakres obowiązków i odpowiedzialności dyrektora szkoły został szczegółowo opisany w zarządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 kwietnia 1997 roku w sprawie zadań nauczycieli, którym powierzono stanowiska kierownicze w szkole.

1. Tworzenie warunków do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych szkoły.
2. Kształtowanie twórczej atmosfery pracy w szkole i właściwych warunków pracy i stosunków pracowniczych.
3. Współdziałanie z organem prowadzącym w zakresie realizacji zadań wymagających takiego współdziałania.
4. Przedkładanie do zaopiniowania radzie szkoły, a następnie do zatwierdzenia radzie pedagogicznej, projektów planów pracy szkoły, kierowanie ich realizacją, składanie radzie pedagogicznej okresowych sprawozdań z ich realizacji oraz udzielanie informacji o działalności dydaktyczno- wychowawczej szkoły radzie rodziców i radzie szkoły.
5. Ustalanie, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej, organizacji pracy szkoły, w tym zwłaszcza tygodniowego rozkładu zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych.
6. W razie zaistnienia takiej potrzeby, przedkładanie do zaopiniowania radzie szkoły, a następnie radzie pedagogicznej – w celu podjęcia uchwały – projektów, innowacji i eksperymentów pedagogicznych.

7. Sprawowanie nadzoru pedagogicznego zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 sierpnia 1999 roku w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać przeprowadzenie badań i opracowanie ekspertyz, a w szczególności hospitowanie lekcji i innych zajęć prowadzonych przez nauczycieli oraz prowadzenia dokumentacji hospitacji.
8. Podejmowanie decyzji w sprawach przyjmowania uczniów do szkoły, przenoszenia do innych klas lub oddziałów.
9. Organizowanie warunków dla prawidłowej realizacji Konwencji o prawach dziecka oraz umożliwienie uczniom podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i regionalnej.
10. Współdziałanie z zakładowymi organizacjami związkowymi działającymi w szkole w zakresie przewidzianym odrębnymi przepisami, a w szczególności: zasięganie opinii w sprawie organizacji szkoły.
11. Określenia, w porozumieniu z radą rodziców, wzoru jednolitego stroju noszonego przez uczniów na terenie szkoły.
12. Określenia, w porozumieniu z radą rodziców, sytuacji, w których przebywanie ucznia na terenie szkoły nie wymaga noszenia przez niego jednolitego stroju ze względu na szczególną organizację zajęć dydaktyczno-wychowawczych w określonym dniu lub dniach.
13. Dyrektor szkoły w wykonywaniu swoich zadań współpracuje z radą rodziców, radą pedagogiczną, rodzicami i samorządem uczniowskim.

Ustawa o systemie oświaty określa zadania i obowiązki dyrektora jako przedstawiciela administracji oświatowej m.in. jako:

- kierowanie działalnością szkoły oraz reprezentowanie jej na zewnątrz;
- sprawowanie opieki nad uczniami oraz stwarzanie warunków ich harmonijnego rozwoju psychofizycznego;
- realizację uchwał rady szkoły oraz rady pedagogicznej podjętych w ramach ich kompetencji stanowiących.

W ustawie o systemie oświaty określono także następujące dodatkowe zadania dyrektora szkoły, które wymagają podejmowania decyzji administracyjnych:

1. Podejmowanie decyzji o wcześniejszym przyjęciu dziecka do szkoły (art. 16 ust. 2).
2. Podejmowanie decyzji w sprawie odroczenia spełniania obowiązku szkolnego przez dziecko zakwalifikowane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną do kształcenia specjalnego (art. 16 ust. 3).
3. Podejmowanie decyzji w sprawie odraczania obowiązku szkolnego przez dziecko zamieszkałe w obwodzie szkoły (art. 16 ust. 3, 4).
4. Udzielenie zezwolenia na spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą (art. 16 ust. 8).
5. Wnioskowanie w sprawie przeniesienia ucznia do innej szkoły (art. 39 ust. 2a).
6. Upominanie rodziców (opiekunów prawnych) dziecka niespełniającego obowiązku szkolnego (art. 18);
7. Podejmowanie decyzji dotyczącej odmowy lub zgody na indywidualny program albo tok nauczania (art. 66 ust. 1).
8. Kodeks postępowania administracyjnego (art. 1 i 2) obejmuje: postępowanie administracyjne, którego przedmiotem jest sprawa administracyjna, postępowanie o ustalenie właściwości, postępowanie o wydawanie zaświadczeń oraz postępowanie w sprawie skarg i wniosków. Ze względu na specyfikę i obszar działania dyrektora szkoły nie dotyczy go w zasadzie postępowanie o ustalenie właściwości. Rozpatrywanie konkretnych spraw i rozstrzyganie ich w drodze stosowania prawa administracyjnego będzie dotyczyć tylko tych kwestii, które zostały wymienione w ustawie oświatowej z dookreśleniem dotyczącym konieczności zastosowania decyzji administracyjnej.

Wiele zadań dotyczących budowania pozytywnych relacji z rodzicami stoi przed dyrektorem placówki. Ma on obowiązek rozmawiać z rodzicami i informować o wszystkim, co czeka ich dzieci. Od profesjonalizmu i zaangażowania dyrektora zależy akceptacja rodziców i uczniów. „Informacja stanowi antidotum na niepewność”, informacja rzetelna, zrozumiała i aktualna przygotowana dla rodziców w języku zrozumiałym dla słuchaczy i pozbawionym fachowego żargonu⁴³.

⁴³ Ministerstwo Edukacji Narodowej do dyrektorów szkół, MEN, Warszawa, 1999, s. 45–46.

Zauważa się, że pierwszy kontakt rodziców z placówką ma znaczenie szczególne. Dlatego warto zadbać o możliwie najlepszą jego organizację:

- w każdej gminie powinien zostać wytypowany punkt informacyjny dla rodziców, gdzie będzie można uzyskać informacje o adresach gimnazjów,

- między kwietniem a końcem maja muszą być zorganizowane punkty, w których rodzice będą mogli zapisać dziecko,

- przed wakacjami dyrektorzy gimnazjów i dyrektorzy szkół podstawowych przyjmujących nowych uczniów powinni zorganizować spotkania informacyjne – to pierwszy kontakt z rodzicami. „Od rzetelności przedstawianych treści i od życzliwości dyrektora i nauczycieli w dużej mierze zależy nastawienie rodziców do szkoły”⁴⁴. Reforma podkreśla zatem, że przed dyrektorem stoi zadanie rozpoczęcia budowy pozytywnych relacji z rodzicami dzieci i pokazanie drogi, jaką szkoła wyznaczyła sobie w kontaktach ze środowiskiem. To właśnie dyrektor reprezentuje placówkę na zewnątrz i często ma pierwszy kontakt z rodzicami i środowiskiem.

Dyrektorzy szkół mają obowiązek współpracy z radą szkoły i rodzicami w wykonywaniu swoich zadań⁴⁵. Poprzez kontakty z radą pedagogiczną, w której zasiadają, także rodzice przekazują wnioski wynikające ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego oraz informacje o działalności szkoły⁴⁶.

Reforma podkreśla także konieczność diagnozy i oceny szkolnego środowiska wychowawczego, m.in. poprzez badania oczekiwań rodziców i uczniów wobec szkoły, o ich zainteresowaniach i potrzebach. Diagnoza ma być dokonywana przez dyrektora szkoły w ramach sprawowanego przez niego nadzoru pedagogicznego. Do badań stosuje się zazwyczaj kwestionariusze ankiety⁴⁷. „Dyrektorzy publicznych szkół podstawowych i gimnazjów kontrolują spełnianie obowiązku szkolnego przez rodziców dzieci zamieszkujących w obwodach szkół, a gmina kontroluje spełnianie obowiązku nauki przez młodzież w wieku 16–18 lat, w tym współdziałają z rodzicami w realizacji obowiązku”⁴⁸.

Reforma edukacji z 1999 roku określa obowiązki dyrektora wobec rodziców. W skrócie można wymienić najważniejsze z nich:

- informować rodziców o wszystkim co dzieje się w szkole,

⁴⁴ Ibidem, s. 51.

⁴⁵ Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, rozdz. 3, art. 39, ust. 4.

⁴⁶ Ibidem, rozdz. 3, art. 40.7.

⁴⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej o programie wychowawczym szkoły, MEN, Warszawa 2001, s. 25–27.

⁴⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświat (tekst jednolity, art. 19.1).

- wspomagać wychowawczo i zapewniać edukację dotyczącą rozwoju dziecka i jego potrzeb, zagrożeń,
- włączać rodziców w planowane działania organizacyjne (tworzenie planów, programów, wycieczki etc.).

Wszystko po to, by podejmowane przez szkołę działania współgrały z potrzebami, oczekiwaniami i działaniami wychowawczymi rodziców.

2.2. Prawa i obowiązki nauczycieli wobec rodziców

Zgodnie z założeniami reformy nauczyciel ma prawo wyboru programu wychowania przedszkolnego, programu nauczania oraz podręcznika spośród programów i podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, ma także prawo opracowania własnego programu wychowania przedszkolnego lub programu nauczania⁴⁹. Szczegółowo prawa nauczyciela są ujęte w Karcie Nauczyciela⁵⁰.

„Nauczyciele w swojej pracy wychowawczej powinni wspierać w tym zakresie obowiązki rodziców”⁵¹. Prawa rodziny i prawa dziecka stanowią dobro chronione przez przepisy Konstytucji RP, która określa także obowiązki rodziców wobec dziecka. „Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania”⁵². W tym zakresie nauczyciele mogą uzupełniać wychowanie dziecka, jednakże musi być ono zgodne z poszanowaniem praw i obowiązków każdego obywatela.

Doskonalenie nauczycieli ma obejmować również aktywne metody prowadzenia spotkań z rodzicami. Dla nauczycieli z terenów wiejskich Agencja Własności Rolnej Skarbu Państwa sfinansowała specjalne szkolenia. Celem szkoleń było przygotowanie nauczycieli m.in. do współpracy z rodzicami⁵³. Nauczyciele powinni zdobyć wiedzę z zakresu komunikacji niewerbalnej, co wpływa na budowanie pozytywnych relacji z innymi.

⁴⁹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, rozdz. 22a. 1, 22a.2.

⁵⁰ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, stan z grudnia 2011.

⁵¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej, kształcenie zintegrowane, MEN, Warszawa, 1999, oraz USTAWA z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity: DzU z 1996 r. Nr 67, poz. 329, z późn. zm.), rozdz. 1, art. 1, pkt 2.

⁵² Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, rozdz. 2, Wolności, Prawa i Obowiązki Człowieka i Obywatela, art. 48.

⁵³ Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji na wsi, MEN, Warszawa 1999, s. 30.

Rolą nauczycieli jest także kształtowanie właściwych postaw rodziców wobec aktywizacji i rozwoju uzdolnień dzieci. Wsparciem, w tej aktywizacji, są w szkole pedagog i psycholog, którzy mogą „uświadamiać rodzicom prawidłowości rozwojowe dzieci oraz sposoby stymulacji rozwojowej dziecka w rodzinie, a także wspomagać ich przy przekraczaniu przez ich dzieci progów rozwojowych”⁵⁴. Zauważono, że dotychczas szkoła koncentrowała się na przekazywaniu rodzicom informacji ilościowych – o wynikach w nauce, o zakupionych książkach do biblioteki, o konkursach, wycieczkach, natomiast zupełnie pomijano aspekt dojrzewania dziecka i problemów z tym związanych. Przykładem „edukowania” rodziców są zorganizowane we Wrocławiu warsztaty dla rodziców dzieci ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych pod tytułem „Rodzic w edukacji szkolnej dziecka”. Tematami warsztatów były następujące zagadnienia: sposoby radzenia sobie z dziećmi nadpobudliwymi, jak pracować z dziećmi zagrożonymi dysleksją, dysgrafią, dyskalkulią, omówienie przyczyn powstawania specyficznych problemów edukacyjnych, rola rodzica w procesie wychowawczo-edukacyjnym, Indywidualne Wzorce Myślenia, czyli jak ułatwić kontakt rodzic–dziecko, szkoła–dziecko lub rola czytania w procesie rozwoju intelektualnego dzieci i dorosłych⁵⁵.

Nauczyciel ma dokonywać rzetelnej oceny postępów w nauce ucznia i informować o nich uczniów i rodziców⁵⁶. Oceny szkolne mają na celu m.in. dostarczenie rodzicom (prawnym opiekunom) i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach i specjalnych uzdolnieniach ucznia. Nauczyciel powinien sformułować wymagania edukacyjne i poinformować o nich uczniów i rodziców. Oceny mają być jawne dla rodziców i uczniów, a na prośbę ucznia lub rodziców nauczyciel ustalający ocenę powinien ją uzasadnić. Przed końcowym lub semestralnym posiedzeniem rady pedagogicznej poszczególni nauczyciele są zobowiązani do poinformowania uczniów i rodziców o proponowanej ocenie z przedmiotu⁵⁷.

„Nauczyciele posiadają odpowiednie kompetencje i doświadczenie i to oni powinni pielęgnować kontakty z rodziną oraz dbać o ścisłe współdziałanie i rozwijanie współpracy ze środowiskiem rodzinnym dziecka”⁵⁸.

⁵⁴ Ministerstwo Edukacji Narodowej o dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w nauce, MEN, Warszawa 1999, s. 12–13.

⁵⁵ Warsztaty „Rodzic w edukacji szkolnej dziecka”, <http://wiadomosci.ngo.pl/wiadomosci/117484.html>, dostęp: 11.01.2012.

⁵⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, rozdz. 3, art. 22.2, ust. 4d.

⁵⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej o ocenianiu, MEN, Warszawa 1999, s. 7–12.

⁵⁸ M. Parlak, *Współpraca przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym*, [w:] E. Zyzik (red.), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, Wydawnictwo UH-P Jana Kochanowskiego, Kielce 2009, s. 179.

Podsumowując, do najważniejszych praw i obowiązków nauczycieli wobec rodziców należą:

- wspieranie rodziców w pracy wychowawczej,
- prowadzenie spotkań z rodzicami,
- organizowanie pogadanki, szkoleń dla rodziców,
- informowanie rodziców o mocnych i słabych stronach ucznia,
- ustawicznie rozwijanie swojej wiedzy i umiejętności na temat komunikacji międzyludzkiej,
- angażowanie rodziców w pracę szkoły – organizowanie wycieczek, świąt, gazetek szkolnych, itp.,
- utrzymywanie stałego kontaktu z rodzicami,
- informowanie rodziców o wynikach dzieci w nauczaniu,
- otwartość na propozycje rodziców.

Wychowawca w celu realizacji swoich zadań powinien otoczyć indywidualną opieką każdego wychowanka, planować i organizować wspólnie z uczniami i ich rodzicami: różne formy życia zespołowego, współdziałać z nauczycielami uczącymi w jego klasie (oddziale), utrzymywać kontakt z rodzicami uczniów w celu: poznania i ustalenia potrzeb opiekuńczo-wychowawczych dzieci włączenia ich w sprawy życia klasy i szkoły.

3. Status rodziców w zreformowanej szkole

Jak słusznie wskazuje Łucja Reczek-Zymróż „konieczność współdziałania szkoły ze środowiskiem lokalnym wynika z braku możliwości pełnej kontroli i wychowania młodego człowieka przez jeden tylko podmiot”⁵⁹.

Rodzice, podobnie jak nauczyciele, uczniowie i dyrektorzy szkół mają swoje prawa i obowiązki względem szkoły. Część z nich zapisana jest w ustawie o systemie oświaty, część ustalona indywidualnie przez społeczność szkoły i zapisana w jej statucie, część wynika pośrednio z praw nauczycieli, uczniów i dyrektorów w szkole.

Z wymienionych w poprzednim rozdziale książki praw i obowiązków nauczycieli i dyrektora wyłaniają się prawa rodziców w szkole.

Rodzice zatem mają prawo do:

⁵⁹ Ł. Reczek-Zymróż, *Współdziałanie pedagogiczne szkoły podstawowej ze środowiskiem lokalnym*, Impuls, Kraków, 2009, s.89.

– wnioskowania o przyjęcie dziecka do szkoły wcześniej, jeżeli pomyślnie przejdzie testy dojrzałości szkolnej, ale spełnianie obowiązku szkolnego może zostać odroczone na rok, jeżeli badanie w poradni psychologiczno-pedagogicznej potwierdzi taką konieczność,

– „rzetelnej informacji o postępach w nauce, sukcesach i problemach swoich dzieci,

– wypowiedzania się i wyrażania uwag o pracy szkoły i jej jakości,

– zapoznania z podstawowymi dokumentami szkoły:

~ Programem Wychowawczym,

~ Statutem szkoły,

– podjęcia decyzji o udziale dziecka w zajęciach religii,

– poradnictwa pedagoga i wychowawcy,

– złożenia podania o przyznanie zapomogi bezpłatnych podręczników, bezpłatnego dożywiania (współmiernie posiadanych środków),

– zapoznania ze standardami wymagań egzaminacyjnych,

– decydowania o udziale dziecka w zajęciach pozalekcyjnych i zawodach sportowych,

– udziału w życiu szkoły (imprezy klasowe, szkolne, wycieczki, zabawy szkolne itp.),

– opiniowanie pracy nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy⁶⁰,

– zwrotu kosztów dowożenia dziecka sześciolatniego do szkoły, jeżeli droga jest dłuższa niż 3 km, a rodzice zdecydowali się na zapewnienie dziecku transportu we własnym zakresie⁶¹,

– posiadania dwóch przedstawicieli w komisji konkursowej na stanowisko dyrektora szkoły⁶²,

– udziału w radzie rodziców⁶³.

Rodzice po reformie w 1999 roku mają większe niż dotychczas prawa do współdecydowania o modyfikacjach w programie nauczania. Wzrosła także ich rola jako partnerów w edukacji. Nie są postrzegani już tylko jako bierni słuchacze opinii

⁶⁰ Prawa i obowiązki rodziców w Gimnazjum nr 2 we Włocławku,

<http://www.gimnazjum2.q4.pl/rodzice.htm>, dostęp: 26.10.2012,

⁶¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, rozdz. 2, art. 14a, ust. 3.

⁶² Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, rozdz. 2, art. 14a, ust. 3, rozdz. 2, art. 36a, ust. 5, pkt 2.

⁶³ Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r., ogłoszona dnia 8 czerwca 2006 r., rozdz. 2, art. 6a.1.

nauczyciela o dziecku, ale oczekuje się od nich aktywnego udziału w życiu społeczności szkolnej. Wspólne dyskusje z innymi rodzicami i nauczycielami mają pomóc w zrozumieniu potrzeb uczniów, oczekiwań rodziców i wymogów stawianych przez nauczycieli.

Bez otwartej postawy rodziców szkoła nie jest w stanie zbudować pozytywnych relacji z rodzicami, bez współpracy z rodzicami mamy dysfunkcyjną szkołę. Dużo zatem zależy od nauczycieli i dyrektora, którzy mogą dzięki swojej postawie zachęcać do współpracy lub ją blokować i utrudniać. Często mamy do czynienia z drugą sytuacją, gdyż rodzic to kolejny partner do działania, to także dodatkowe dyskusje, kolejne – inne zdanie, to potrzeba większego kompromisu. I tego polska szkoła powoli musi się uczyć, gdyż dzisiaj rodzic to również wymagający klient, o którego szkoła zabiega.

Artykuł 18.1 znowelizowanej w 2008 roku ustawy o systemie oświaty mówi o tym, że rodzice dziecka podlegającego obowiązkowi szkolnemu są obowiązani do:

- 1) dopełnienia czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka do szkoły;
- 2) zapewnienia regularnego uczęszczania dziecka na zajęcia szkolne;
- 3) zapewnienia dziecku warunków umożliwiających przygotowywanie się do zajęć;
- 4) informowania, w terminie do dnia 30 września każdego roku, dyrektora szkoły podstawowej lub gimnazjum, w obwodzie którym dziecko mieszka, o realizacji obowiązku szkolnego spełnianego w sposób określony w art. 16 ust. 5b.
- 5) rodzice dziecka podlegającego obowiązkowi nauki, na żądanie wójta gminy (burmistrza, prezydenta miasta), na terenie której dziecko mieszka, są obowiązani informować go o formie spełniania obowiązku nauki przez dziecko i zmianach w tym zakresie.
- 6) rodzice dziecka realizującego obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poza szkołą na podstawie zezwolenia, o którym mowa w art. 16 ust. 8, są obowiązani do zapewnienia dziecku warunków nauki, określonych w tym zezwoleniu⁶⁴.

Weześniej wymienione obowiązki nauczycieli i dyrektora wskazują, że rodzice oprócz wielu praw mają także wiele zadań do wykonania w szkole. Obowiązki te można podzielić na edukacyjne oraz wychowawcze.

Szkoła, a właściwie nauczyciele i dyrektor oczekują od rodziców utrzymywania stałego kontaktu, także poza zorganizowanymi zebraniem. Rodzice powinni reagować na

⁶⁴ Ustawa z dnia 25 lipca 2008 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy – Karta Nauczyciela oraz ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich (DzU z dnia 8 sierpnia 2008 r.).

informacje przychodzące ze szkoły, rozmawiać z nauczycielami i dyrektorem o tym, czy zgadzają się, czy nie z ich propozycjami. Rozmowy powinny dotyczyć zarówno drobnych spraw, np. organizacja wycieczki szkolnej, jak i ważnych decyzji wychowawczych. Dzięki temu zarówno dyrektor, jak i nauczyciele wiedzą, czy ich działania są słuszne, czy spotykają się z aprobatą czy też nie. Wiąże się to z kolejnym obowiązkiem rodziców – zgłaszania swoich propozycji zmian i aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły.

W nowej szkole nauczyciele, pedagodzy, psychologowie szkolni mają obowiązek organizowania kursów i szkoleń dla rodziców, stąd wynika także obowiązek dla rodziców – aktywnego uczestnictwa w tychże warsztatach.

Rodzice powinni wychowywać dzieci zgodnie z normami przyjętymi w państwie i uczyć je poszanowania praw i obowiązków, a zarazem mogą też oczekiwać wsparcia w tym zakresie ze strony szkoły. Patrząc na przypadki brutalności i agresji wśród młodych ludzi, wydaje się, że któraś ze stron nie wywiązuje się należycie ze swoich obowiązków wychowawczych.

Dzieląc wyżej wymienione ogólne wytyczne na obowiązki wychowawcze i edukacyjne, uzyskujemy punkty ukazujące możemy wypunktować zakres zaangażowania rodzica w pracę szkoły.

Obowiązki w zakresie wychowania i opieki:

- świadomy wybór placówki, która odpowiada uczniowi i rodzicowi pod względem poziomu nauczania, programu wychowawczego,
- zaznajomienie się z programem wychowawczym szkoły, aktywne uczestnictwo w jego tworzeniu,
- rozmowa z nauczycielem na temat dziecka, jego trudności i zdolności,
- w przypadku trudności wychowawczych zgłaszanie problemu i prośba o pomoc nauczyciela, pedagoga szkolnego, psychologa szkolnego,
- udział w radzie rodziców lub radzie pedagogicznej
- aktywna pomoc nauczycielowi w przygotowywaniu wycieczek, świąt, gazetki szkolnej etc., co ma wpływ na kształtowanie pozytywnych postaw wobec szkoły u dziecka,
- uczestnictwo w proponowanych przez szkołę kursach, szkolenia i warsztatach dla rodziców
- usprawiedliwianie nieobecności ucznia na zajęciach,
- telefoniczne lub osobiste zwalniania z zajęć,

- przybycie do szkoły na prośbę wychowawcy, pedagoga lub dyrektora szkoły,
- ponoszenie kosztów napraw zniszczonego przez ucznia wyposażenia szkoły,
- osobiste włączenie się w życie szkoły, do której uczęszcza dziecko, i bycie istotną częścią społeczności lokalnej,
- zaangażowanie się, jako partnerzy, w nauczanie dzieci w szkole⁶⁵.

Obowiązki edukacyjne:

- zapewnienie dziecku realizacji obowiązku szkolnego,
 - zapewnienie dziecku warunków do nauki w domu,
 - poznanie programu, według którego prowadzone będą zajęcia w szkole z danego przedmiotu,
 - kontakt z nauczycielem i kontrolowanie wyników w nauce dziecka,
 - motywowanie dziecka do nauki oraz branie udziału w zajęciach pozalekcyjnych np. kołach zainteresowań,
 - sprawdzanie dziecku zadań domowych,
 - wspieranie dziecka w trudnościach w nauce poprzez kontakt z nauczycielem
- organizowanie dodatkowych zajęć wyrównawczych lub w miarę możliwości pomoc dziecku w domu,
- informowanie nauczyciela o tym, że dziecko ma trudności z nauką danego przedmiotu,

Obowiązek tworzenia rady rodziców w szkole wygenerował nowe potrzeby tego organu i co za tym idzie propozycję nowelizacji ustawy w tym aspekcie. Na stronie fundacji „Rodzice szkole” znajdziemy projekt nowelizacji:

Art. 1. W art. 54 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (DzU z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) dodaje się ust. 9 w brzmieniu: „9. Rada rodziców może we własnym imieniu nabywać prawa, zaciągać zobowiązania oraz pozywać i być pozywana”. W uzasadnieniu opisane są nowe możliwości i szerszy zakres działania i większą autonomię, jaki stworzyłoby wprowadzenie w życie proponowanej nowelizacji, a w szczególności posiadanie przez radę rodziców własnego rachunku bankowego, zatrudnianie własnych pracowników⁶⁶. Propozycja została złożona w grudniu 2011 roku

⁶⁵ Prawa i obowiązki rodziców w gimnazjum numer 2 we Włocławku, <http://www.gimnazjum2.q4.pl/prawarodz.htm>-, dostęp: 11.01.2012.

⁶⁶ Rodzice szkole, Projekt nowelizacji ustawy o systemie oświaty, <http://rodziceszkole.edu.pl/index.php?mact=News,cntnt01,detail,0&cntnt01articleid=223&cntnt01returnid=78->, dostęp: 8.08.2012.

na ręce minister Krystyny Szumilas. W tej sprawie odbywają się również spotkania forum rodziców przy Ministrze Edukacji Narodowej, podczas których prezentowane są i omawiane propozycje zmian w ustawie. Sama Fundacja „Rodzice Szkole” działa bardzo intensywnie, wspierając rodziców i rady rodziców⁶⁷.

⁶⁷ Rodzice Szkole, <http://rodziceszkole.edu.pl/>-, dostęp:08.08.2012.

Rozdział drugi

Zaangażowanie rodziców w pracę szkoły

1. Kluczowe kategorie pojęciowe wykorzystywane w pracy

Współpraca, współdziałanie, kooperacja to „najogólniej rzecz biorąc połączone, wspólne, jednoczesne, zespolone działanie zorganizowane według wzoru społecznego podziału pracy co najmniej dwóch podmiotów – mogą to być jednostki ludzkie, grupy społeczne, organizacje i stowarzyszenia, instytucje i placówki, środowiska lokalne. **Współdziałanie** na gruncie pedagogiki społecznej znamionuje to, że przejawia się ono w zgodnym i dobrowolnym działaniu kilku podmiotów (jednostek, grup społecznych, placówek) w ramach środowiska lokalnego; działanie to ukierunkowane jest na realizację wspólnych, tożsamyh celów w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki. Sprowadza się ono w głównej mierze do zgodnej (zharmonizowanej) aktywności podmiotów w realizacji zadań cząstkowych, mając na względzie przyjęte wspólnie cele; odbywa się w warunkach pełnej egalitarności, współrzędności podmiotów uczestniczących”⁶⁸.

Słownik pedagogiczny podaje, że „**współpraca** to współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje cząstkowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel; współpraca opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz na podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy”⁶⁹.

Analizując problem współpracy rodziny i szkoły, należy przyjąć za Tadeuszem Kotarbińskim, że „współdziałanie wielu podmiotów ze względu na określone ich czynności i ze względu na określone ich cele zachodzi tylko wtedy, jeżeli każdy z tych podmiotów pomaga któremuś innemu podmiotowi z tego samego grona lub jest wspomagany przez jakiś inny podmiot z tegoż grona”.

Barbara Karolczak- Biernacka twierdzi, że **współdziałanie** dzieli się na współpracę i współzawodnictwo, a więc nie każde współdziałanie jest współpracą⁷⁰. Mówiąc o współdziałaniu w niniejszej pracy, należy rozumieć ją jako synonim współpracy i

⁶⁸ T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, GWP, Warszawa 1999, s. 345–346.

⁶⁹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1987, s. 346.

⁷⁰ B. Karolczak-Biernacka, *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, WSiP, Warszawa 1987, s. 40.

kooperacji. Termin współdziałanie i współpraca wiąże się z **partnerstwem**, mówiąc słownikowo, to „bycie czyimś partnerem – współuczestnikiem jakichś przedsięwzięć, traktowanie kogoś jako równego sobie partnera”⁷¹. W znaczeniu oświaty dotyczy „równorzędności praw i obowiązków rodziców i nauczycieli wobec dzieci. Celem partnerstwa jest osoba wychowanka, jego edukacja, jak i ukształtowanie jego osobowości”⁷².

„Ludzie zaangażowani w partnerstwo stanowią jego istotę. To od nich i ich zaangażowania zależy, czy planowana inicjatywa osiągnie zakładane cele. Już na początku tworzenia partnerstwa napotykamy na podstawowe pytanie: *Co będziemy z tego mieli? Co chcemy osiągnąć dla siebie w partnerstwie?*. Jeżeli nie odpowiemy sobie zgodnie z zasadą zaufania i jawności na wskazane pytania nie mamy szans na zbudowanie dobrego partnerstwa”⁷³. W świetle teorii spotkania relacje partnerskie wzbogacają człowieka określają jego istotę i miejsce w świecie”⁷⁴.

Elżbieta Gawel-Luty ukazuje zasadę partnerstwa w kontaktach rodziców z nauczycielami. Według niej jest to równe partycypowanie w podejmowaniu decyzji obu podmiotów, ich jednolite prawa i obowiązki po to, by wykluczyć dominację jednej ze stron⁷⁵.

Według A.W. Maszke współdziałanie to „pewien stosunek społeczny pomiędzy jednostkami i grupami społecznymi, wśród których następuje wzajemne wzmacnianie czynności wykonywanych przez drugiego, a zmierzających w tym samym czasie do realizacji wspólnego celu”⁷⁶.

Kolejne pojęcie konieczne do zdefiniowania to **zaangażowanie**, które zawiera się w pojęciach współpracy, współdziałania i partnerstwa i jest ich istotą i spoiwem. Nie ma bowiem pełnej i twórczej współpracy, współdziałania ani partnerstwa bez zaangażowania w to, co się robi.

Słowo zaangażowanie pochodzi od angażować, czyli „najmować, przyjmować do pracy; zawierać z kim umowę o pracę (np. z aktorem); por. *engagement*; (a. się) godzić się, umawiać się o pracę; zobowiązać się, wmieszać się, wciągnąć się w co, obarczyć się czym,

⁷¹ A. Markowski, R. Pawelec (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*. Wilga, Warszawa 2001, s. 565.

⁷² A. W. Maszke, *Współpraca i partnerstwo rodziców i nauczycieli*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Trans Humana, Białystok 2002, s.75.

⁷³ A. Sobolewski (red.), *Przez współpracę do sukcesu*, ZWP MPiPS, Warszawa 2007, s. 29.

⁷⁴ M. Mendel, *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 200, s. 14–17.

⁷⁵ E. Gawel-Luty, *Wymiana informacji pomiędzy nauczycielem-wychowawcą klasy I-III szkoły podstawowej a rodzicami uczniów*, WSPS, Słupsk 1995, s. 7.

⁷⁶ A.W. Maszke, op.cit., s. 72.

wziąć na siebie zadanie, odpowiedzialność; (art. twórca „zaangażowany”) biorący twórczością swoją emocjonalny, aktywny udział w faktach i procesach społecznych⁷⁷.

Angażować się tzn. „brać w czymś udział, włączać się w coś, wkładając w to uczucie, podejmując pewne zobowiązanie⁷⁸. W tym wypadku mam do czynienia z angażowaniem w edukację. Edukacja rozumiana jako „ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych. Jest to ogół procesów oświatowo- wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowana oświatę⁷⁹.

Tylko na podstawie wspólnych oczekiwań możemy budować współpracę między różnymi podmiotami. Ustalenie wspólnych oczekiwań wymaga następnie zaangażowania partnerów w relację. Bez zaangażowania niemożliwa jest owocna współpraca, współdziałanie ani tworzenie partnerstwa⁸⁰. Celem współpracy jest wytworzenie w społeczności lokalnej środowiska wychowawczego, które będzie uzupełniało działalność wychowawczą szkoły⁸¹.

W niniejszej publikacji używa się pojęcia „zaangażowanie w edukację” rozumianego jako celowa aktywność rodziców, związana z aktywnością domową i aktywnością szkolną oraz pojęcia „współdziałania” jako synonimu współpracy i kooperacji jednostek lub grup ludzi wykonujących swoje cząstkowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel.

Wszystkie prezentowane powyżej wyjaśnienia pojęć mają status kategorii badawczych. Należy jednak zaznaczyć, że prezentowane w kolejnych rozdziałach badania i ich wyniki oraz używane pojęcia „zaangażowanie”, „współpraca”, „współdziałanie” mają wymiar praktyczny.

⁷⁷ Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych Kopalińskiego, <http://www.slownik-online.pl/kopalinski>, dostęp: 26.10.2012.

⁷⁸ A. Markowski, R. Pawelec (red.), op.cit., s. 36.

⁷⁹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981, s. 66.

⁸⁰ M. Płócińska, H. Rylke, *Czas współpracy i czas zmian*, Warszawa 2002, s.70–75.

⁸¹ R. Uździcki, *Współdziałanie interpersonalne warunkiem rozwoju organizacyjnego instytucji oświatowych*, [w:] Z. Nęcki, K. Błaszczak, R. Uździcki, *Komunikacja i negocjacje a współdziałanie interpersonalne*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 45.

2. Formy współpracy rodziców ze szkołą w świetle literatury przedmiotu

Prawidłowa współpraca rodziny i szkoły opiera się na wspólnym dla obu podmiotów celu. Jednakowe dążenie do tych samych wartości pozwala na budowanie relacji i konstruktywne rozwiązywanie konfliktów⁸².

W literaturze przedmiotu podawane jest wiele klasyfikacji form współpracy szkoły i rodziny. Według Mieczysława Łobockiego są to: indywidualne i zbiorowe spotkania, pośrednie kontakty oraz świadczenie wzajemnych usług⁸³.

W związku z różnorodnością podziałów form współpracy szkoły i rodziny przytoczę klasyfikację zaproponowaną przez E. Gaweł-Luty, która dzieli formy współpracy szkoły z domem rodzinnym na „zbiorowe spotkania z rodzicami, spotkania towarzyskie, spotkania z ekspertem, indywidualne formy współdziałania⁸⁴”.

Zbiorowe formy współpracy to głównie zebrania z rodzicami. Należą do tradycyjnych form współdziałania szkoły i domu. Podczas takich spotkań rodzice dowiadują się o postępach swoich dzieci, problemach i o najważniejszych sprawach klasowych. Jest to najczęstsza, ale nie najkorzystniejsza forma współpracy. Jak ukazuje Maria Mendel „nauczyciel na wywiadówce zachowuje raczej *oltarzową* aranżację własnego miejsca, ciska rodziców za małe krzeselka, a sam przemawia *z góry*”⁸⁵. Taki układ miejsca i postawy nauczyciela, o ile w ogóle nie uniemożliwia, to zdecydowanie ogranicza budowanie partnerskich relacji.

Spotkania towarzyskie są kolejną formą kontaktu nauczyciela z rodzicami. Takie spotkania mogą odbywać się poza szkołą lub w trakcie spotkań z okazji uroczystości szkolnych lub klasowych. Ważne jest, że podczas tego typu spotkań atmosfera jest serdeczna, co pozwala zarówno nauczycielowi, jak i rodzicom na większe wzajemne otwarcie i poznanie się z innej, mniej formalnej strony⁸⁶.

Spotkania z ekspertem dotyczą spraw wykraczających poza kompetencje zawodowe i możliwości nauczyciela⁸⁷. Tutaj autorka klasyfikacji wskazuje na dwie

⁸² S. Rogala, *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, PWN, Warszawa- Wrocław 1989, s. 11.

⁸³ M. Łobocki, *Współdziałanie rodziców i nauczycieli w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 225.

⁸⁴ E. Gaweł-Luty, *Optimalizacja współdziałania nauczycieli klas początkowych z rodzicami uczniów*, WSP w Słupsku, Słupsk 1992, s. 25.

⁸⁵ M. Mendel, *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007, s. 68.

⁸⁶ E. Gaweł-Luty, *Wymiana informacji...*, op.cit., s. 27.

⁸⁷ M. Łobocki, *Formy współdziałania z rodzicami*, [w:] M. Łobocki, *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, WSiP, Warszawa 1992.

podkategorii: spotkania dotyczące trudności wychowawczych, jak i spotkania dotyczące pedagogizacji rodziców.⁸⁸

Bez względu na przyczynę ta forma współpracy umożliwi poszerzenie wiedzy, rozwiązanie problemów lub po prostu poznanie kwestii, na które warto zwrócić uwagę, by zapobiec ewentualnym problemom.⁸⁹

Ostatnią formą współpracy zaproponowaną przez E. Gawęł-Luty są indywidualne formy współpracy rodziców i nauczycieli. Wśród nich autorka wymienia: konsultacje pedagogiczne, wizyty domowe, kontakty korespondencyjne, rozmowy telefoniczne. Konsultacje pedagogiczne wydają się w tym aspekcie jedną z najważniejszych, gdyż pozwalają na wspólne rodzica i nauczyciela dociekanie przyczyn trudności i poszukiwanie możliwych rozwiązań, ale także służą wymianie informacji o dziecku⁹⁰. Wydaje się jednak, że autorka klasyfikacji zapomina w tym miejscu, iż konsultacje nie muszą dotyczyć tylko trudności dziecka, ale także możliwości wspomagania jego rozwoju, zdolności, wybitnych umiejętności.

Wizyty domowe pozwalają na lepsze poznanie warunków, w jakich funkcjonuje uczeń i jego środowisko. Dzisiaj raczej rzadko spotykana forma współpracy⁹¹. Ludzie bardzo chronią swojej prywatności i niechętnie widzą nauczyciela w swoich progach.

W kontaktach korespondencyjnych najczęściej stosowaną formą jest dzienniczek ucznia lub zeszyt przedmiotowy lub pisemna relacja o wynikach w zachowaniu i nauce dziecka. „Listy do rodziców to rzadko stosowana forma kontaktów nauczyciela z rodzicami. Ma ona miejsce wówczas, gdy niemożliwe staje się z przyczyn obiektywnych lub samej tylko niechęci rodziców bezpośrednie spotkanie z nimi”⁹². Dzisiaj do kontaktów korespondencyjnych należy dodać również kontakty mailowe.

Rozmowy telefoniczne są łatwym i dość często wykorzystywanym sposobem kontaktu rodziców i nauczycieli. Obok zgłaszania nieobecności i wymiany suchych informacji, są też łatwym i istotnym sposobem budowania relacji rodzica i ucznia. Z racji swojej specyfiki są to rozmowy indywidualne, zapewniające jednocześnie pewną intymność i możliwość otwarcia się⁹³.

Mieczysław Łobodzki natomiast dzieli formy współpracy na indywidualne i zbiorowe.

⁸⁸ E. Gawęł-Luty, *Wymiana informacji*, s. 27–28.

⁸⁹ Ibidem, s. 10.

⁹⁰ Ibidem, s. 29.

⁹¹ Ibidem.

⁹² Ibidem, s. 30.

⁹³ M. Mendel, *Rodzice i nauczyciele*, s. 83.

Do indywidualnych kontaktów z rodzicami zalicza:

- konsultacje pedagogiczne,
- wizyty domowe,
- kontakty korespondencyjne,
- rozmowy telefoniczne.

W ramach spotkań zbiorowych uwzględnia:

- spotkania robocze (wywiadówki),
- spotkania towarzyskie,
- spotkania z ekspertem⁹⁴.

W jednej z prac poznajemy także sześć głównych obszarów współpracy z rodzicami. Każda szkoła po przeanalizowaniu tych obszarów może ocenić stopień swojej współpracy z rodzicami.

I. Komunikowanie się z rodzicami. „Tu mieszczą się komunikaty docierające do ogółu rodziców, w większości w formie pisemnej: raporty na temat postępów uczniów, broszury, listy, ulotki, a także poprzez kontakt osobisty: spotkania, wieczory rodziców⁹⁵”.

II. „Rodzice jako edukatorzy”. Ważne jest, czy szkoła rozpoznaje rodziców jako jednych z ważniejszych nauczycieli uczniów. Doceniając ich rolę, powinna jasno informować rodziców o programie szkoły, zachęcać rodziców do dyskusji i podejmowania wspólnych decyzji. Szkoła może także pomagać rodzicom w doskonaleniu ich umiejętności i poszerzaniu wiedzy poprzez organizowanie kursów, szkoleń, pogadanek na konkretne nurtujące rodziców tematy, np. uzależnień, zachowań prozdrowotnych etc.

III. „Rodzice jako pomocnicy szkoły”. W tym aspekcie interesuje nas, jak szkoła wykorzystuje wiedzę i umiejętności rodziców w swojej pracy, a także czy ułatwia rodzicom organizowanie wycieczek, zajęć pozalekcyjnych, etc. Ważne jest tutaj zachęcanie mniej aktywnych, mniej odważnych rodziców do współpracy.

IV. „Wsparcie dla rodziców” – w tym punkcie chodzi o to, czy szkoła zapewnia rodzicom wsparcie, jakiego potrzebują. W każdej szkole, tak jak w każdym środowisku potrzeby są różne. W jednej placówce może być konieczność otwarcia bufetu, w innej zapewnienie opieki nad dziećmi w czasie spotkań rodziców etc. Ważne jest, czy szkoła jest w stanie rozpoznać aktualne potrzeby i wspierać rodziców, jeżeli nie w bezpośrednim

⁹⁴ M. Łobocki, ABC wychowania, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999, s.112.

⁹⁵ E. Beresford, *Rola władz lokalnych we wspieraniu współpracy rodziców i szkoły*, [w:] J. Kropiwnicki, *Ku partnerstwu szkoła-rodzice*, wydawnictwo nauczycielskie, Jelenia Góra 1999, s. 24.

działaniu, to poprzez zgłoszenie w odpowiedniej agencji istnienie takich potrzeb, np. w środowisku, gdzie jest wiele rodzin emigrantów prośba o kursy językowych, etc.

V. „Rodzice mają głos” – kolejny obszar współpracy. Tu autorka koncepcji uwzględnia udział rodziców w podejmowaniu konkretnych decyzji, udział w pracach rady szkoły, komitetach rodzicielskich, etc.

Ostatni obszar to „szkoła i społeczność lokalna”. Szkoła powinna korzystać ze wsparcia społeczności lokalnej. Rodzice stanowią łącznik pomiędzy szkołą a środowiskiem. „Szkoła może uzyskać wsparcie ze strony środowiska przez organizowanie dni otwartych (pozyskiwanie pieniędzy, wystawy prac uczniów), angażowanie wolontariuszy”⁹⁶.

Jednym z najważniejszych i podstawowych wymogów efektywnej współpracy jest prawidłowa komunikacja. W zapobiegnięciu kłopotom z rodzicami może pomóc poznanie technik ułatwiających komunikowanie się⁹⁷.

Dotychczasowe badania pozwalają twierdzić, że szkoła jako taka interesuje rodziców w małej mierze, poważna natomiast jest dla nich sytuacja ich dziecka. Dlatego im więcej informacji czy aktywności w szkole dotyczy ich dziecka, tym bardziej rodzic angażuje się w edukację. Badacze austriaccy proponują powrót do zaniedbanych form współpracy: hospitacji lekcji przez rodziców, odwiedzin domów rodzinnych uczniów przez nauczycieli, zaangażowanie rodziców w rozwiązywanie w domu problemów z dzieckiem, jakie mają z nim nauczyciele w trakcie lekcji⁹⁸.

Każda istniejąca klasyfikacja form i zakresów współpracy obejmuje te kategorie, które są najczęściej wykorzystywane w praktyce. Jednak lista płaszczyzn czy problemów, jakie współpraca może i powinna obejmować, jest dużo szersza. Sam postęp technologiczny generuje nowe możliwości kontaktów: dzienniki elektroniczne, kontakty mailowe, wideokonferencje stwarzają nowe płaszczyzny współpracy.

W polskich klasyfikacjach istnieje także często pomijana forma współpracy, a niezwykle ważna, a co najistotniejsze, zazwyczaj przez rodziców realizowana, a mianowicie wsparcie nauczyciela poprzez pracę z dzieckiem w domu (pomoc w rozwiązywaniu zadań domowych, pozytywna postawa w stosunku do nauczyciela i

⁹⁶ Ibidem, s. 23–29.

⁹⁷ B. Hurst, G. Reding, *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2011, s. 90.

⁹⁸ B. Śliwerski, *Możliwości rozpoznawania sensu współdziałania szkoły, rodziców i uczniów w społeczeństwie wolnorynkowym*, [w:] I. Nowosad, M. Szymański, *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Wyd. UZ, Zielona Góra-Kraków 2004, s. 52–53.

szkoły). Uwzględniając ten aspekt, można podzielić formy współpracy na dwie główne kategorie: zaangażowanie w pracę szkoły odbywające się w placówce edukacyjnej (*school involvement*) i zaangażowanie w pracę szkoły poprzez wsparcie dziecka w domu (*home involvement*)⁹⁹.

W przedstawionych w niniejszej książce badaniach weryfikowana jest współpraca rodziców i nauczycieli w szkole.

3. Uzasadnienie potrzeby badań

Reforma edukacji z 1999 roku w założeniach miała gruntownie zmienić polską szkołę. W rzeczywistości każdy aspekt edukacji został mniej lub bardziej zmodyfikowany. Znaczenia nabrała pozycja rodzica jako ważnego podmiotu funkcjonującego w szkole. Rodzice otrzymali nowe prawa, ale także obowiązki. Należy zbadać, czy skutki reformy w zakresie zmiany relacji rodzina- szkoła są zauważalne dla nauczycieli, rodziców i uczniów. Ważne jest, aby wysłuchać opinii wszystkich podmiotów edukacji po to, by poznać różne punkty widzenia i rozbieżności. Reforma systemu edukacji w Polsce trwa już osiem lat i nadchodzi czas na dokonanie oceny i sprawdzenia jej efektywności. Badania tego elementu rzeczywistości są konieczne, aby móc tworzyć odpowiednie programy wyposażające nauczycieli w wiedzę i umiejętności pracy z rodzicem, angażowania go do pracy w szkole. Pozwolą zauważyć, czy rodzice są świadomi swoich nowych praw i obowiązków, czy należy ich uświadamiać w tym zakresie. Reforma zakłada wspólne – szkoły i rodziców, opracowywanie i realizowanie celów wychowawczych i edukacyjnych.

Badania dotychczas realizowane w zakresie relacji rodzina i szkoła ukazują niezbyt optymistyczny obraz szkoły publicznej. Rodzice i nauczyciele są średnio zadowoleni z istniejącej współpracy, chociaż zdają sobie sprawę z tego, że ich wspólne relacje powinny być jak najlepsze – partnerskie. W szkołach niepublicznych relacja rodziców ze szkołą jest oceniana zdecydowanie lepiej niż w szkołach publicznych. Rodzice mają poczucie dużego wpływu na sprawy szkoły i są zadowoleni z kontaktów z nauczycielem.

Badano dotychczas, jakie są opinie rodziców, nauczycieli, uczniów, dyrektorów na temat współpracy rodziny i szkoły. Jak wynika z przeanalizowanych przez mnie, zrealizowanych w Polsce badań w zakresie relacji rodzina-szkoła, nikt dotychczas nie

⁹⁹ G. Driessen, P. Sleegers, R. Sluiter, F. Smit, *Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships*, "International Journal about Parents in Education" 2007, vol. 1, no. 0, s. 45–52.

dokonał porównania obrazującego to, czy nauczyciele i dyrektor mają wiedzę o tym, jakie są ich prawa i obowiązki względem rodziców, a także nie zbadano wiedzy rodziców na temat znajomości ich praw i obowiązków w szkole. Być może niezadowalające efekty we współpracy rodziny i szkoły wynikają z nieznajomości własnych praw i obowiązków podmiotów edukacyjnych. Porównując wiedzę poszczególnych rodziców, nauczycieli, dyrektorów z ich opinią o tym, jak współpraca wygląda, można zauważyć, czy luki i niedociągnięcia we współpracy wynikają po prostu z nieznajomości praw i obowiązków, czy należy szukać innych powodów braku lub małej współpracy.

Celem przeprowadzonych badań była weryfikacja wiedzy rodziców, nauczycieli i dyrektorów na temat założeń reformy edukacji, a także poznanie ich opinii na temat realizacji założeń reformy w zakresie relacji rodzina-szkola. Wykorzystano autorskie narzędzia badawcze: kwestionariusz wywiadu, kwestionariusz ankiety oraz saskę ocen. Umożliwiły one poznanie interesujących mnie aspektów badanej rzeczywistości i sprawdzenie, czy wiedza dyrektorów, nauczycieli i rodziców o prawach i obowiązkach jest realizowana w praktyce.

Rozdział trzeci

Założenia metodologiczne badań własnych

1. Przedmiot i cele badań

Jednym z podstawowych zadań współczesnej szkoły stało się rzeczywiste włączanie rodziców w pracę szkoły. Dyrektorzy zostali postawieni przed dylematem, jak zachęcić rodziców do współpracy, bez której obecnie prawidłowy rozwój szkoły jest niemożliwy. Dotychczasowe badania dowodzą, że rodzice mają świadomość, iż współpraca jest konieczna i teoretycznie wyrażają chęć do jej nawiązania, ale nie idzie za tym zachowanie potwierdzające taką gotowość.

Badania społeczne zmierzają do odkrywania i opisywania pewnych prawidłowości w życiu społecznym. Wysiłek podejmowany przez nauki społeczne ma na celu opis i zrozumienie pewnej rzeczywistości społecznej¹⁰⁰. Podejmowany przez mnie problem badawczy jest teoretyczno-praktyczny. Oznacza to, że rozwiązanie tego problemu wiąże praktykę z teorią, wyniki badań zawierają „uogólnienia wniosków z badań określonych zjawisk i procesów pedagogicznych, jak i sugestie dla praktyki”¹⁰¹.

„Opis i rozpoznawanie faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych są istotnymi celami zarówno poznania naukowego, jak i działalności praktycznej”¹⁰². W reformie edukacji wprowadzanej od 1999 roku w wielu miejscach pojawia się sprawa konieczności współpracy rodziny i szkoły. Z punktu widzenia teorii i praktyki pedagogicznej ważne jest stwierdzenie, czy od 1999 roku nauczyciele, rodzice i uczniowie zauważyli różnicę w relacjach rodzina–szkoła, jak teoretyczne założenia reformy w zakresie tej współpracy ucieleśniły się w konkretnych działaniach.

„Przedmiotem badań określa się wszelkie obiekty, rzeczy oraz zjawiska i procesy, którym one podlegają i w odniesieniu do których formułujemy pytania badawcze”¹⁰³. Przedmiotem badań są zatem obiekty, rzeczy oraz zjawiska, w odniesieniu do których prowadzimy badania, np. nauczyciele, rodzice, dyrektorzy szkół.

Przedmiotem badań własnych były efekty reformy edukacji w zakresie zaangażowania rodziców w pracę szkoły. Badania miały na celu uzyskanie informacji jak założenia reformy w zakresie relacji rodzina – szkoła zostały na tym etapie reformy

¹⁰⁰ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2003, s.37.

¹⁰¹ S. Palka, *Metodologia Badania Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006, s. 30.

¹⁰² Ibidem, s. 102.

¹⁰³ Ibidem, s. 44.

zrealizowane. Pozwolą one stwierdzić, czy dyrektor, nauczyciele i rodzice są świadomi swoich praw i obowiązków w zakresie tworzenia podstaw współpracy rodziny i szkoły, oraz czy wykorzystują tę wiedzę w praktyce.

Cele badań własnych można podzielić na

A) Poznawcze:

- Określenie poziomu znajomości założeń reformy przez dyrektorów, nauczycieli i rodziców w zakresie współpracy rodziny i szkoły;
- Określenie poziomu zaangażowania rodziców przez dyrektora, nauczycieli i rodziców w prace szkoły;
- Poznanie rodzajów współpracy pomiędzy szkołą a rodziną w świetle założeń reformy edukacji;
- Poznanie wybranych uwarunkowań współpracy rodziny i szkoły w świetle założeń reformy.

B) Praktyczne:

- Wysłunięcie dyrektyw praktycznych odnośnie do dalszych etapów zmian w oświacie w zakresie współpracy rodziny i szkoły;
- Wysłunięcie dyrektyw praktycznych odnośnie do kierunku pedagogizacji rodziców w zakresie budowania pozytywnych relacji ze szkołą;
- Ukazanie kierunku, w jakim powinny zmierzać programy szkoleń dla dyrektorów, nauczycieli, którzy są odpowiedzialni za inicjowanie i podtrzymywanie zaangażowania rodziców.

2. Podstawy teoretyczne badań własnych

Do analizy podjętych w pracy problemów przyjęto **koncepcję szkoły jako organizacji uczącej się**. Teorię organizacji uczącej się stworzył Amerykanin – Peter Senge¹⁰⁴. Pokazał on możliwości rozwoju nowoczesnych organizacji we współczesnym, szybko zmieniającym się świecie. Szkoła, aby dotrzymać kroku pojawiającym się zmianom, aby

¹⁰⁴ P. Senge, *Piąta dyscyplina*, s. 145–265.

wprowadzać innowacje powinna stać się organizacją uczącą się. Oznacza to, że każdy podmiot tworzący szkołę, czyli dyrektor, nauczyciele, rodzice, uczniowie i kadra administracyjna muszą uczyć się, co oznacza nie tylko kształcenie formalne, ale także umiejętność dialogu z innymi podmiotami, wspólne konstruowanie i wdrażanie pomysłów i programów działania. Każdy z podmiotów musi zmienić swoje myślenie, a co za tym idzie postawę wobec roli, jaką dotychczas pełnił w szkole z zamkniętej, formalnej, często autorytarnej – na otwartą, gotową do zmian i kompromisu. Wiele badań ukazuje postawy nauczycieli, dyrektorów w stosunku do zaistniałych zmian, badano ich oczekiwania wobec szkoły¹⁰⁵. Grupą spychaną na margines i często w ogóle nieuznaną za podmiot funkcjonujący w szkole, są rodzice. Aby współczesna szkoła dobrze funkcjonowała, konieczne jest zbadanie gotowości rodziców do zmian, ich postaw w stosunku do szkoły, a następnie stworzenie programów pomagających im w pełni angażować się w edukację.

Trzeba pamiętać, że „organizacja ucząca się” powinna być postrzegana raczej jako metafora, niż jako wyraźny typ struktury. W organizacji uczącej się najważniejsze jest, aby zachodziły w niej społeczne procesy zmierzające do tworzenia, utrzymywania i pozyskiwania wiedzy. Procesy te powinny odbywać się na poziomie organizacyjnym, a nie tylko indywidualnym. Polska szkoła na razie nie spełnia kryteriów „organizacji uczącej się” przedstawionych przez P. Senge – brakuje podejścia systemowego i zespołowego uczenia się. Podnoszenie kwalifikacji jest raczej postrzegane jako spełnianie pewnych biurokratycznych wymogów niż dążenie do „mistrzostwa osobistego”. Ewolucja w kierunku organizacji uczącej się powinna odbywać się poprzez zmianę modeli myślenia o roli szkoły i roli nauczyciela w społeczeństwie¹⁰⁶.

Każdy z podmiotów w szkole jako uczącej się organizacji ma do spełnienia nowe zadania. W szkole uczącej się, uczeń nie jest w centrum. Zarówno uczniowie, nauczyciele, dyrektor, a także kadra administracyjna i rodzice tworzą szkołę i wspólnie ją zmieniają. Przed każdym z wymienionych podmiotów stoi wysiłek zmiany myślenia tradycyjnego na myślenie systemowe.

Dyrektor szkolny musi porzucić rolę stratega, kierownika, arbitra, kwestora, dyplomaty na rzecz bycia nauczycielem, doradcą, ambasadorem, adwokatem i prowadzącym coaching¹⁰⁷. Dyrektor dzisiaj nie ma już przywileju decydowania o wszystkim. Dziś kwalifikacje, wiedzę, profesjonalizm innych działaniu mają też inne

¹⁰⁵ Wybrane publikacje: E. Putkiewicz, M. Zahorska, *Nauczyciel w przeddzień reformy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 3–4; I. Nowosad, *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*, Kraków, 2001; K. Lubomirska, *Rola wychowawcy w zmieniającej się rzeczywistości polskiej w opinii nauczycieli-wychowawców*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2001, nr 3–4.

¹⁰⁶ A. Fazlagić, op.cit.

¹⁰⁷ D. Elsner, *Kierowanie zmian w szkole*, s. 114.

osoby i to stawia przed kierującymi placówkami oświatowymi nowe zadania. Coaching jest teraz coraz bardziej pożądanym modelem postępowania kierownika placówki a sam termin zaczerpnięto ze sportu i z angielska oznacza trenowanie. Z czasem określenie to przejęły inne dyscypliny, nazywając w ten sposób metodę doskonalenia kwalifikacji zawodowych, a także nowy sposób kierowania, którego celem jest wspomaganie rozwoju pracowników po to, by podnieść jakość działania instytucji¹⁰⁸.

Peter Senge uważa, że „zadaniem lidera jest projektowanie procesów uczenia się, dzięki którym ludzie w całej organizacji będą produktywnie radzić sobie z zasadniczymi problemami, z którymi się spotykają, i rozwijać swoje opanowanie dyscyplin uczenia się¹⁰⁹”. Stąd też dyrektorzy szkół stają przed wyzwaniem: „w jaki sposób można stale i szybko uczyć się, by nadążać za burzliwym i gwałtownie zmieniającym się światem współczesnym¹¹⁰”.

W praktyce pięć elementów opisanych przez P. Senge’a w odniesieniu do podmiotów szkoły oznacza ograniczenie aktywności dyrektora i większe zaangażowanie członków społeczności szkolnej w sprawy placówki. Nadaktywność dyrektora blokuje proces uczenia się innych i może skutkować przyjęciem przez nich biernej postawy. Najlepszym rozwiązaniem wydaje się uczynienie każdego uczestnika procesu rozwoju liderem zmiany, chociażby w niewielkim zakresie¹¹¹. Ludzie najbardziej angażują się w działania, które są przynajmniej w części ich pomysłem, wykorzystują swoje doświadczenie i chętnie korzystają z rad innych. Dyrektor powinien zapewnić nauczycielom możliwość uczenia się i podnoszenia kwalifikacji. Stworzyć warunki materialne i atmosferę emocjonalną do dialogu, do otwartości wszystkich podmiotów. Szkoła dzięki zaangażowaniu wszystkich będzie potrafiła rozwiązywać problemy.

Dyrektor w szkole, jako organizacji uczącej się:

– jest projektantem, ma funkcję integracyjną. Z różnych składowych elementów musi zbudować coś, co będzie dobrze funkcjonowało, „sednem projektowania jest dostrzeżenie, jak elementy systemu współpracują w działaniu jako całość¹¹²”;

– jest gospodarzem wizji, co oznacza, że nie jest to „jego wizja szkoły”, ale każdego uczestnika, wizja jest kompozycją elementów zaproponowanych przez współpracowników, dyrektora, rodziców, uczniów. Wspólna wizja staje się powołaniem.

¹⁰⁸ Ibidem, s.115.

¹⁰⁹ P. Senge, op.cit., s. 335.

¹¹⁰ M. Pedler, K. Aspinwall, *Przedsiębiorstwo uczące się*, PETIT, Warszawa 1999, s.14.

¹¹¹ D. Elsner, *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, Mentor, Chorzów 2003, s. 46.

¹¹² P. Senge, op.cit., s. 334.

– jest nauczycielem, jego rola polega na rozwijaniu procesu uczenia się i myślenia systemowego wszystkich podmiotów w organizacji¹¹³.

Zadania nauczyciela w szkole uczącej się również ulegają przekształceniu. Z autorytarnego, konserwatywnego i zogniskowanego na teraźniejszości, wchodzi w rolę nauczyciela gotowego do stworzenia partnerskiej relacji z innymi, na otwartego na innowacje i zmiany. „Realizacja zmian jest procesem interakcji i dialogu, wiąże się z pokonaniem różnych emocji, opracowaniem programu¹¹⁴”. Ważne jest pozytywne myślenie o zmianie jako czymś rozwojowym, ale też ciągłym. Patrząc na nową rolę nauczyciela, mówimy o ciągłym rozwoju, ustawicznym dialogu, czyli nieustannym uczeniu się.

Podnoszenie kwalifikacji, nieustanne uczenie się jest zadaniem nauczyciela i znakiem rozpoznawczym uczącej się organizacji¹¹⁵. Dużą rolę w tym procesie odgrywa dyrektor, który powinien wspierać edukację nauczyciela, zachęcać, wspierać, zapewnić warunki do rozwoju. Oprócz szkoleń, kursów doszkalających organizacyjne uczenie się wymaga dialogu, czyli komunikowania się i relacji partnerskich pomiędzy uczestnikami dialogu¹¹⁶. Pedagodzy powinni wchodzić w dialog z kolegami z pracy. Młodzi nauczyciele po studiach przychodzą nieprzygotowani psychicznie do pracy w szkole. Dotychczas bowiem w szkole nie dzielono się spostrzeżeniami i nie dyskutowano o pracy innych¹¹⁷. Często wywoływało to uczucie osamotnienia, izolacji, lęki i frustracje u nauczycieli-stażystów. Dlatego tak ważne jest stworzenie warunków do dialogu i zachęcenie do mówienia o problemach w gronie innych nauczycieli oraz dyrekcji. Działania zespołowe zawsze są skuteczniejsze¹¹⁸, a konstruowane w wyniku kooperacji rozwiązania częściej są bardziej twórcze, oryginalne i trafne.

Nawiązanie współpracy z rodzicami to także zadanie dla nauczycieli. Współpraca szkoły i domu jest konieczna, gdyż pomaga nauczycielom i rodzicom w zapobieganiu trudnościom i ich przezwyciężaniu. Ponadto umożliwia wzajemne uczenie się, a także daje wsparcie i poczucie bezpieczeństwa zarówno rodzicowi, jak i nauczycielowi. Nauczyciele nie zdają sobie sprawy, że partnerska współpraca z rodzicami może ułatwić im pracę

¹¹³ Ibidem, s. 345.

¹¹⁴ L. Eger, M. Zelinova, *Jaki jest stosunek nauczycieli do zmian?*, [w:] J. Kropiwnicki (red.), op.cit., s. 60.

¹¹⁵ J. Kropiwnicki (red.), op.cit., s.53.

¹¹⁶ D. Elsner, *Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania*, CODN, Warszawa 2005, s.50.

¹¹⁷ E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Wyd. UAM, Poznań 2001, s.30–31;

¹¹⁸ P. Senge, op.cit., s. 237.

pedagogiczną. Zmiany w myśleniu o relacjach nauczyciel–rodzic następują jednak powoli i takie też tempo mają przeobrażenia w rzeczywistości edukacyjnej¹¹⁹.

Zmiana musi nastąpić także w myśleniu o uczniach. Nie są oni już bowiem biernymi odbiorcami wiedzy, ale coraz częściej chcą angażować się w życie szkoły aktywnie i mają prawo do tego, by być traktowani jako uczestnicy reform, ich inicjatorzy, realizatorzy i odbiorcy. W uczniach tkwi wielki potencjał i jeżeli nie zostaną włączeni do dialogu, wtedy siła ta obróci się przeciwko szkole¹²⁰. Nauczyciele muszą więc przyjąć inną postawę wobec szkoły i uczniów – na bardziej obiektywną i pozbawioną uprzedzeń¹²¹.

Uczniowie oczekują przygotowania do funkcjonowania w społeczeństwie, w którym innowacje są codziennością a dotychczas nikt nie pytał o ich preferencje, potrzeby czy pragnienia edukacyjne¹²². Uczniowie w szkole uczącej się mają prawo do wyrażania swoich oczekiwań, a zarazem wpływu na kierunek zmian. Oznacza to także, że nie mogą biernie wymagać, ale powinni prowadzić dialog, szanować opinie innych, inicjować zmiany, ale też je realizować. Chodzi oczywiście o reformy pozytywne, przynoszące korzyści wszystkim członkom społeczności szkolnej, a nie tylko uczniom.

Uczniowie we współczesnym świecie muszą być przygotowani do radzenia sobie w nowych warunkach. W dorosłym życiu być może będą musieli kilkakrotnie zmienić zawód, dobrze by było, aby szkoła przygotowała ich do tzw. „dynamicznej mobilności zawodowej”¹²³. Szkoła, jako organizacja ucząca się powinna otworzyć się na rodziców, zachęcić ich do współpracy. Ważne jest więc: „przejsie od mówienia do rodziców – do wsłuchiwania się w ich głosy, od pedagogizacji do partnerskiego dialogu, od aktywizacji wybranych do stopniowego włączania pozostałych w życie szkoły”¹²⁴. W świadomości rodziców wciąż bowiem pokutuje schemat „socjalistycznej współpracy”, często też w szkole czują się niepewnie, przypominają im się czasy, gdy sami do niej chodzili, Czują więc dystans do nauczyciela, obawę i niechęć do współpracy. „Upraszczaając, można stwierdzić, że formalnie rodzice raczej nie wtrącają się do spraw szkoły. Sprzyja temu

¹¹⁹ A. W. Janke, S. Kawula, *Integracja i syntonizacja w relacji rodzina-szkola*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 200.

¹²⁰ E. Potulicka (red.), op.cit., s. 34–35.

¹²¹ M. Łobocki, op.cit., s. 89.

¹²² B. Śliwerski, *Możliwość rozpoznawania sensu współdziałania szkoły, rodziców i uczniów w społeczeństwie wolnorynkowym*, [w:] I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Wyd. UZ, Zielona Góra-Kraków 2004, s. 43.

¹²³ Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania, Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli, Warszawa 2005, s. 12.

¹²⁴ D. Elsner, *Szkola jako ucząca się organizacja*, s. 34-35.

tradycja, która już dawno narzuciła określony typ relacji między szkołą a domem ucznia, relacji sprowadzających role rodziców do świadczenia na rzecz szkoły określonych »serwitutów« materialnych lub czasowych, ograniczających natomiast ich podmiotowość i faktyczny udział we współzarządzaniu szkołą¹²⁵. Taka sytuacja rodzi nieufność i poczucie niższości ze strony rodziców i może być utrudnieniem do powstania partnerskich relacji z nauczycielami, gdyż z czasem nieufność może przerodzić się w uprzedzenie¹²⁶. W szkole uczącej się rodzice są pełnoprawnymi podmiotami, wyrażającymi swoje zdanie, ale też zobligowanymi do aktywnej pomocy nauczycielowi i szkole w ich pracy. Nie da się przecenić roli rodzica w szkole, gdyż on jako jeden z pierwszych i najważniejszych wychowawców dziecka, poprzez swoje zachowanie kształtuje postawy i nawyki młodego człowieka. Pomoc rodzica w szkole usprawnia jej funkcjonowanie i daje lepszą jakość edukacji, czyli edukacji ich dziecka.

Partnerstwo edukacyjne to wzajemne porozumienie rodziny i szkoły, w której podmioty dążą do wspólnego celu i potrafią wyjść poza zwyczajowe role: nauczyciela, rodzica, dyrektora¹²⁷ po to, aby prowadzić dialog, a nie nakazywać, wymagać, mówić. „Partnerskie relacje łączące nauczycieli i rodziców polegają na przysługiwaniu im niemal równorzędnych praw i obowiązków w ramach podejmowanej współpracy”¹²⁸. Rodzice powinni zmienić myślenie o szkole jako biurokratycznej instytucji ich czasów, teraz szkoła potrzebuje ich, aby lepiej zrozumieć dziecko, aby lepiej zrozumieć potrzeby środowiska, w którym funkcjonuje. W niniejszej pracy przeprowadzono analizę relacji rodzina-szkoła w kontekście **ideologii kryzysu szkoły i reakcji podmiotów szkoły na ten kryzys**. System edukacji może jakoś zareagować na zmiany zachodzące w szkole i podjąć próbę przystosowania się do nowych warunków. Jednym ze sposobów jest modernizacja. Zakłada się w jej ramach wprowadzanie zmian jakościowych i dostosowywanie edukacji do wymogów cywilizacji. Ten model reakcji na zmiany odbywa się na przykład poprzez reformy edukacji. W Polsce największa tego typu zmiana dokonała się w 1999 roku. Zwrócono m.in. większą uwagę na istotę partnerskich relacji z rodziną. W tym zakresie każdy podmiot edukacji ma pewne zadania do wykonania, które są podstawą do tworzenia

¹²⁵ P. Sarzyński, *Szkoła w opinii społecznej*, PWN, Warszawa-Kraków 1989, s. 32.

¹²⁶ M. Łobocki, op.cit., s. 88.

¹²⁷ M. Mendel, *Edukacja społeczna*. Odmiana myślenia o wczesnej edukacji, Glob, Olsztyn 1999, s. 54–55.

¹²⁸ I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice*. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra- Kraków 2004, s.87.

relacji rodzina-szkoła. Ustawa o systemie oświaty w Polsce wymienia prawa i obowiązki dyrektora, nauczycieli i rodziców, które otwierają drogę do efektywnej współpracy.

Omawiana reforma edukacji nakłada konkretne obowiązki na dyrektora, nauczyciela i rodzica. Przedstawione poniżej wytyczne obowiązują zarówno w przedszkolach, szkole podstawowej, gimnazjum oraz w szkołach średnich. Prawa i obowiązki dyrektorów i nauczycieli w stosunku do rodziców w kilku kwestiach są takie same. Rodzice i nauczyciele mogą oczekiwać od siebie nawzajem utrzymywania kontaktu i otwartej postawy. Reforma nie określa szczegółowo praw i obowiązków rodziców, gdyż formy współpracy mają być zawarte w statucie konkretnej szkoły, tworzonym wspólnie przez nauczycieli, rodziców i dyrekcję. Zapisując dziecko do szkoły, rodzice automatycznie akceptują jej statut i program wychowawczy. Poniższe prawa i obowiązki zostały zoperacjonalizowane przez autorkę w wyniku analizy dokumentów reformy edukacji oraz kilkunastu statutów szkół podstawowych, które wypełniają założenia reformy. W tym miejscu należy jednak dodać, że najbardziej charakterystyczną cechą statutów szkół jest położenie nacisku na bardzo szczegółową analizę obowiązków i praw ucznia, potem rodziców i nauczycieli. Zdarza się jednak, że przy punkcie nauczyciela widnieje po prostu informacja, że prawa i obowiązki nauczyciela szczegółowo określone są w Karcie Nauczyciela. Jednak Karta Nauczyciela nie daje konkretnych wytycznych co do współpracy z rodzicami, a obowiązki w stosunku do rodziców i dzieci są w formie bardzo ogólnie ujęte w rozdziale – „Obowiązki nauczycieli”, art. 6.

„Artykuł 6. Nauczyciel zobowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; wspierać każdego ucznia w jego rozwoju oraz dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego. Nauczyciel obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”¹²⁹.

Przypadki takich statutów są jednak pojedyncze. Najczęściej szkoły bardzo konkretnie i szczegółowo opisują zadania każdego podmiotu. We wszystkich jednak podkreślana jest konieczność zaistnienia partnerskich relacji między rodzicami i nauczycielami.

¹²⁹ Karta Nauczyciela, <http://prawo.vulcan.pl>, dostęp: 26.10.2012.

Po dokonaniu analizy dokumentów, głównie Ustawy o systemie oświaty oraz statutów szkolnych, wyodrębniono prawa i obowiązki dyrektora i nauczyciela względem rodzica, a także prawa i obowiązki rodzica w stosunku do szkoły.

Dyrektor:

1. Organizuje dla rodziców punkty informacyjne, gdzie rodzice mogą dowiedzieć się wszystkiego, co ich interesuje, na temat danej placówki.
2. Organizuje punkty zapisu dzieci do szkoły.
3. Organizuje spotkania dla rodziców, których dzieci rozpoczynają naukę.
4. Informuje rodziców o tym, jak wygląda program szkoły, jakie są jej priorytety.
5. Kontroluje spełnianie obowiązku szkolnego przez dzieci mieszkające w obwodzie placówki.
6. Informuje rodziców o wszelkich zmianach zachodzących w placówce - osobiście lub za pośrednictwem nauczyciela.
7. Jest otwarty na rozmowy z rodzicami.
8. Poprzez rozmowy z nauczycielami wyznacza kierunek współpracy rodziny i szkoły.
9. Bada oczekiwania rodziców wobec szkoły.
10. Podejmuje decyzję dotyczącą odmowy lub zgody na indywidualny program albo tok nauczania.
11. Upomina rodziców (opiekunów prawnych) dziecka niespełniającego obowiązku szkolnego.

Nauczyciel:

1. Organizuje spotkania z rodzicami.
2. Na początku roku jasno określa zasady, którymi kieruje się w swojej pracy, oraz wymagania, jakie stawia rodzicom i uczniom.
3. Rzetelnie informuje rodziców o postępach dziecka, o jego uzdolnieniach i słabościach.
4. Informuje rodziców przed końcem semestru o proponowanych ocenach końcowych.
5. Na prośbę rodziców nauczyciel powinien uzasadnić wybór oceny.
6. Włącza rodziców w sprawy życia klasy i szkoły.

7. Kształtuje właściwe postawy rodziców wobec aktywizacji i rozwoju uzdolnień dzieci.
8. Informuje rodziców o swoich wymaganiach edukacyjnych wobec dziecka.
9. Uświadamia rodzicom, jakie są prawidłowości rozwojowe dzieci w danym wieku, jakie mogą towarzyszyć im w tym okresie trudności i problemy.
10. Wspiera rodziców w pracy wychowawczej, pomaga w rozwiązywaniu problemów wychowawczych z dzieckiem.
11. Sam lub w zespole wraz z innymi wychowawcami organizuje warsztaty, pogadanki, szkolenia dla rodziców.

Rodzice:

1. Współpracują z pedagogami już na etapie przedszkola, akceptując jego statut i program.
2. Zasady współdziałania z rodzicami są szczegółowo określone w statucie placówki, który tworzony jest m.in. przez rodziców.
3. Mogą wnioskować o utworzenie w przedszkolu rady pedagogicznej lub stworzyć radę rodziców.
4. Wybierają placówkę i zapisują dziecko do szkoły.
5. Zapewniają dziecku miejsce i warunki do nauki.
6. Zapoznają się z programem wychowawczym szkoły lub biorą udział w jego tworzeniu.
7. Są członkami rady pedagogicznej lub rady rodziców.
8. Wszyscy rodzice mogą zgłaszać wnioski i propozycje do swoich przedstawicieli w radzie rodziców lub do dyrektora placówki.
9. Rada rodziców może występować do organu prowadzącego szkołę lub placówkę, z wnioskami i opiniami dotyczącymi wszystkich spraw szkoły lub placówki.
10. Angażują się w pracę szkoły poprzez pomoc nauczycielowi w organizacji wycieczek, uroczystości etc.
11. Usprawiedliwiają nieobecności ucznia na zajęciach.
12. Przychodzą do szkoły na prośbę wychowawcy, pedagoga lub dyrektora szkoły.
13. Ponoszą koszty napraw zniszczonego przez ucznia wyposażenia szkoły.
14. Poznają program, według którego prowadzone będą zajęcia w szkole z danego przedmiotu.

15. Kontaktują się z nauczycielem i kontrolują wyniki w nauce dziecka.
16. Mają prawo wymagać od nauczyciela uzasadnienia stawianej oceny.
17. Motywują dziecko do nauki oraz do brania udziału w zajęciach pozalekcyjnych, np. kołach zainteresowań.
18. Sprawdzają dziecku zadania domowe.
19. Wspierają dziecko w trudnościach w nauce poprzez kontakt z nauczycielem, organizowanie dodatkowych zajęć wyrównawczych lub w miarę możliwości pomoc dziecku w domu.
20. Informują nauczyciela o tym, że dziecko ma trudności z nauką danego przedmiotu.
21. Udzielają rzetelnej informacji o postępach w nauce, sukcesach i problemach swoich dzieci.
22. Podejmują decyzję o udziale dziecka w zajęciach wychowania do życia w rodzinie.
23. Podejmują decyzję o udziale dziecka w zajęciach religii.
24. Zapoznają się z podstawowymi dokumentami szkoły:
 - ~ Wewnątrzszkolnym Systemem Oceniania,
 - ~ Programem Wychowawczym,
 - ~ Statutem szkoły.
25. Składają podania o przyznanie zapomogi, bezpłatnych podręczników, bezpłatnego dożywiania.
26. Decydują o udziale dziecka w zajęciach pozalekcyjnych i zawodach sportowych.
27. Proszą o zwrotu kosztów dowożenia dziecka sześciolatniego do szkoły jeżeli droga jest dłuższa niż 3 km.

3. Problematyka badawcza

Decyzję o zajęciu się daną problematyką badacz może podjąć z kilku powodów. Inspiracją mogą być potrzeby społeczne i próba diagnozy aktualnego stanu oraz jego własne zainteresowania i chęć zgłębienia wiedzy na dany temat lub potrzeba rozwiązania

ważnego dla praktyki pedagogicznej problemu, weryfikacji teorii¹³⁰. Trafnym określeniem problemu badawczego jest definicja mówiąca, że jest to „pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska, to mówiąc inaczej uświadomienie sobie trudności z wyjaśnieniem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości, czyli deklaracja naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania”¹³¹.

Problemy badawcze główne:

1. Jaki jest poziom znajomości założeń reformy w zakresie współpracy szkoła-rodzina przez uczestników procesu edukacji?
2. Jaki jest poziom realizacji (wdrożenia) założeń reformy w zakresie współpracy rodziny i szkoły w świetle opinii uczestników procesu edukacji?
3. Jakie są wybrane uwarunkowania znajomości i oceny realizacji założeń reformy w zakresie współpracy rodziny i szkoły przez uczestników edukacji?

Problemy badawcze szczegółowe:

A) Problemy badawcze dotyczące stanu zmiennych

1. Czy i w jaki sposób założenia reformy z 1999 r. znajdują odzwierciedlenie w dokumentach szkolnych?
2. Jaki jest poziom znajomości założeń reformy edukacji w zakresie relacji szkoła-rodzina przez dyrektorów, nauczycieli, rodziców?
3. Jaka jest ocena poziomu realizacji założeń reformy w zakresie współpracy rodzina –szkoła w świetle opinii dyrektorów, nauczycieli i rodziców?

B) Problemy badawcze dotyczące zależności między zmiennymi

1. Czy istnieje związek między poziomem znajomości założeń reformy przez dyrektorów a usytuowaniem środowiskowym szkoły?

¹³⁰ A. W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wyd. UR, Rzeszów, 2004, s. 41–42.

¹³¹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, WSiP, Wrocław 1977, s. 43.

2. Czy istnieje związek między poziomem znajomości założeń reformy przez nauczycieli a usytuowaniem środowiskowym szkoły?
3. Czy istnieje związek między poziomem znajomości założeń reformy przez rodziców a usytuowaniem środowiskowym szkoły?
4. Czy istnieje związek między poziomem znajomości założeń reformy przez dyrektorów a typem ustrojowym szkoły?
5. Czy istnieje związek między poziomem znajomości założeń reformy przez nauczycieli a typem ustrojowym szkoły?
6. Czy istnieje związek między poziomem znajomości założeń reformy przez rodziców a typem ustrojowym szkoły?
7. Czy istnieje związek między oceną poziomu realizacji założeń reformy przez dyrektorów a usytuowaniem środowiskowym szkoły?
8. Czy istnieje związek między oceną poziomu realizacji założeń reformy przez nauczycieli a usytuowaniem środowiskowym szkoły?
9. Czy istnieje związek między oceną poziomu realizacji założeń reformy przez rodziców a usytuowaniem środowiskowym szkoły?
10. Czy istnieje związek między poziomem realizacji założeń reformy przez dyrektorów a typem ustrojowym szkoły?
11. Czy istnieje związek między oceną poziomu realizacji założeń reformy przez nauczycieli a typem ustrojowym szkoły?
12. Czy istnieje związek między oceną poziomu realizacji założeń reformy przez rodziców a typem ustrojowym szkoły?
13. Czy istnieje związek między poziomem zaangażowania rodziców w edukację a typem ustrojowym szkoły?
14. Czy istnieje związek między poziomem zaangażowania rodziców w edukację a usytuowaniem środowiskowym szkoły?

Hipotezy dotyczące zależności między zmiennymi

1. Istnieje związek między poziomem znajomości założeń reformy przez dyrektorów a usytuowaniem środowiskowym szkoły.
2. Istnieje związek między poziomem znajomości założeń reformy przez nauczycieli a usytuowaniem środowiskowym szkoły.
3. Istnieje związek między poziomem znajomości założeń reformy przez rodziców a usytuowaniem środowiskowym szkoły.

4. Istnieje związek między poziomem znajomości założeń reformy przez dyrektorów a typem ustrojowym szkoły.
5. Istnieje związek między poziomem znajomości założeń reformy przez nauczycieli a typem ustrojowym szkoły.
6. Istnieje związek między poziomem znajomości założeń reformy przez rodziców a typem ustrojowym szkoły.
7. Istnieje związek między poziomem realizacji założeń reformy przez dyrektorów a usytuowaniem środowiskowym szkoły.
8. Istnieje związek między oceną poziomu realizacji założeń reformy przez nauczycieli a usytuowaniem środowiskowym szkoły.
9. Istnieje związek między oceną poziomu realizacji założeń reformy przez rodziców a usytuowaniem środowiskowym szkoły.
10. Istnieje związek między oceną poziomu realizacji założeń reformy przez dyrektorów a typem ustrojowym szkoły.
11. Istnieje związek między poziomem realizacji założeń reformy przez nauczycieli, a typem ustrojowym szkoły.
12. Istnieje związek między oceną poziomu realizacji założeń reformy przez rodziców a typem ustrojowym szkoły.
13. Istnieje związek między poziomem zaangażowania rodziców w edukację a typem ustrojowym szkoły.
14. Istnieje związek między poziomem zaangażowania rodziców w edukację a usytuowaniem środowiskowym szkoły.

4. Model badanego zjawiska

„Jeżeli o danej właściwości możemy powiedzieć, że przyjmuje ona różne wartości, to jest to zmienna. Wyróżniamy zmienne dwuwartościowe – dychotomiczne i wielowartościowe – politomiczne. Zmienna, której związek z innymi zmiennymi chcemy określić nosi nazwę zmiennej zależnej, natomiast te, od których ona zależy, a które oddziałują na nią noszą nazwę zmiennych niezależnych”¹³². Każde badanie naukowe rozpoczyna się od sformułowania problemu badawczego, który dotyczy zmiennej zależnej¹³³. W badaniach pedagogicznych zmiennymi zależnymi są rezultaty celowych oddziaływań w procesie kształcenia i wychowania, do których można zaliczyć m.in. zmiany w cechach osobowości jednostki, posiadanej wiedzy, rozwoju umysłowym, poziomie społecznym itp.¹³⁴

A) ZMIENNE ZALEŻNE:

Zmienna niezależna	Zmienna zależna
USYTUOWANIE ŚRODOWISKOWE SZKOŁY: – miasto, gmina TYP USTROJOWY SZKOŁY – publiczna – niepubliczna	1. Poziom realizacji założeń reformy mający swe odzwierciedlenie w dokumentach szkoły 2. Poziom znajomości założeń reformy edukacji w zakresie relacji szkoła–dom przez uczestników procesu edukacji. 3. Poziom realizacji założeń reformy przez uczestników procesu edukacji.

1. Poziom realizacji założeń reformy mający swe odzwierciedlenie w dokumentach szkoły.
2. Poziom znajomości założeń reformy edukacji w zakresie:
– praw i obowiązków dyrektora,

¹³² J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1985, s. 23–25.

¹³³ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985, s. 45–47.

¹³⁴ A. W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, s. 61.

- praw i obowiązków nauczyciela,
 - praw i obowiązków rodzica.
3. Poziom realizacji na założen reformy w zakresie:
- praw i obowiązków dyrektora,
 - praw i obowiązków nauczyciela,
 - praw i obowiązków rodzica.

B) ZMIENNE NIEZALEŻNE:

- 1) usytuowanie środowiskowe szkoły (miasto, gmina)
- 2) typ ustrojowy szkoły (publiczna, niepubliczna)

Wskaźnikami zmiennych zależnych były informacje i opinie uzyskane w autorskim teście, wywiadzie, w skali ocen i ankiety do pomiaru poziomu wyodrębnionych zmiennych. Wskaźnikami zmiennych niezależnych były dane uzyskane w metryczne narzędzi badawczych.

5. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Metody i techniki badawcze są to sposoby postępowania badawczego. Aby dogłębnie zbadać dane zjawisko, nie powinno ograniczać się do jednej techniki poznania. Właściwy dobór technik stawia przed badaczem dwa główne wymagania: „aby obejmowała w miarę możliwości całość badanego zjawiska wszechstronnie i pod różnymi aspektami, a także aby wzajemnie dopełniała się i sprawdzała”¹³⁵. Realizacja tego warunku spowodowała, że w badaniach użyto kilku metod i technik badawczych. Realizowane badania mieszczą się w grupie badań teoretyczno-praktycznych, co oznacza, że ich wyniki będą służyć do „budowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej, jak i rozwiązywaniu problemów bieżącej praktyki wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka”¹³⁶.

W przeprowadzonych badaniach wykorzystano metody: sondażu diagnostycznego i analizę dokumentów. „Metoda sondażu diagnostycznego jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju

¹³⁵ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Żak, Warszawa 2001, s. 204.

¹³⁶ S. Palka, *Metodologia Badania Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006, s. 98.

określonych zjawisk. Badania sondażowe obejmują wszelkiego typu zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania, ponadto stany świadomości społecznej, opinii i poglądów określonych zbiorowości, narastania badanych zjawisk, ich tendencji i nasilenia. Chodzi tu więc o wszystkie zjawiska, które nie posiadają instytucjonalnej lokalizacji, a wręcz odwrotnie są jakby rozproszone w społeczeństwie. Badania sondażowe mają na celu wykrycie ich istnienia oraz ukazanie wszystkich atrybutów strukturalnych i funkcjonalnych¹³⁷. W badaniach sondażowych najczęściej występujące techniki to ankieta, wywiad, analiza dokumentów osobistych, obserwacja, techniki statystyczne i inne.

Drugą, uzupełniającą, metodą badawczą wykorzystywaną w pracy była analiza dokumentów, czyli Ustawa o systemie oświaty oraz statuty szkół. Z dokumentów tych wynikają prawa i obowiązki badanych podmiotów – dyrektora, nauczyciela, rodzica odnośnie do współpracy rodziny i szkoły. W związku z tym, że w reformie edukacji zawarto ramowe wskazówki co do zadań poszczególnych osób, konieczna stała się analiza statutów, które określają je bardziej szczegółowo.

Technikami badawczymi w pracy były: skala ocen, ankieta oraz wywiad własnego autorstwa.

1. Technika wywiadu została wykorzystana w badaniu dyrektorów szkół (załącznik nr 1) do pomiaru znajomości założeń reformy odnośnie do współpracy rodziny ze szkołą oraz poziomu realizacji tych założeń. Istotą tej techniki jest rozmowa prowadzona w sposób planowy i kierowany w celu uzyskania określonych informacji. Warunkiem poprawnego przeprowadzenia wywiadu jest właściwie przygotowany kwestionariusz¹³⁸. Innymi słowy wywiad jest sposobem gromadzenia informacji o danym zjawisku lub osobie poprzez bezpośredni kontakt. Różni się on znacząco od codziennych rozmów, gdyż jest to „ukierunkowany proces interakcji, polegający na swobodnej wymianie ustnych wypowiedzi pomiędzy osobą przeprowadzającą rozmowę a osobą badaną”¹³⁹. Dyrektorzy szkół zostali poproszeni o udzielenie informacji na temat przysługujących im praw i obowiązków w stosunku do rodziców uczniów.

Dzięki temu, że wywiad jest techniką polegającą na bezpośrednim kontakcie, badacz oprócz uzyskania konkretnych odpowiedzi na pytania może zaobserwować, jaką badany ma motywację do udzielania odpowiedzi oraz jakie emocje mu towarzyszą. Minusem tej techniki jest brak anonimowości badanego, co może wpływać na wyrażanie

¹³⁷ T. Pilch, T. Bauman, op.cit., s. 80.

¹³⁸ Ibidem, s. 91–92.

¹³⁹ M. Łobocki, op.cit., s. 268.

przez niego nieprawdziwych opinii, a także ograniczenie w postaci liczby badanych osób¹⁴⁰.

2. Technika ankiety została wykorzystana do pomiaru poziomu znajomości założeń reformy przez nauczycieli (zał. nr 4) i rodziców (zał. nr 2). Dyrektor otrzymał kwestionariusz ankiety z pytaniami dotyczącymi znajomości założeń odnośnie do praw i obowiązków wszystkich podmiotów – dyrektora, nauczyciela, rodziców. Natomiast rodzice i nauczyciele odpowiadali na pytania dotyczące znajomości swoich praw i obowiązków. Badania nie zostały przeprowadzone wśród uczniów, gdyż we współtworzeniu relacji rodzice-szkoła nie odgrywają oni tak znaczącej roli. Są głównie pośrednikami w przekazywaniu informacji. Ani reforma, ani statuty szkoły nie wyznaczają praw i obowiązków dla uczniów w zakresie współpracy domu ze szkołą. Jest oczywiste, że uczniowie mają wpływ na jakość tych relacji, chociażby poprzez wypowiedzi i stosunek do nauczycieli, ale ich postawy kształtowane są przez rodziców oraz nauczycieli. Jeżeli rodzice i nauczyciele będą dawać pozytywny wzór, dziecko szkoły takiej postaci go przejmie.

Technika ankiety jest to szczególny przypadek wywiadu. Ankieta jest po prostu zbiorem pytań zapisanych na kartce papieru. To sposób gromadzenia informacji polegający na wypełnianiu samodzielnie przez badanego kwestionariuszy zawierających zbiory specjalnie sformułowanych pytań, na które osoba badana powinna dać odpowiedź. Bardzo dużym plusem tej techniki jest zapewnienie badanym anonimowości, dzięki czemu badacz może liczyć na to, że udzielone odpowiedzi będą szczere¹⁴¹.

Pytania ankiety najczęściej są zamknięte i zaopatrzone w tzw. kafeterie, czyli zestaw wszelkich możliwych odpowiedzi. Kafeterie bywają: zamknięte – oznacza to ograniczony zestaw możliwości odpowiedzi, poza które odpowiadający wyjść nie może, lub mogą być półotwarte – czyli mogą być zestawem możliwych do wyboru odpowiedzi, które zawierają 1 punkt oznaczony słowem „inne”. Istnieje także podział na kafeterie koniunktywne, które pozwalają na wybranie kilku odpowiedzi, dając potem możliwość obliczenia częstotliwości wyboru poszczególnych odpowiedzi, a tym samym tworzenia hierarchii, oraz dysjunktywne¹⁴². W ankiecie pytania mogą również mieć charakter pytań otwartych, które pozostawiają badanym całkowitą swobodę odpowiedzi. Bardzo istotną cechą ankiety jest fakt, że nie wymaga kontaktu osobistego badacza i badanego, co

¹⁴⁰ J. Pieter, *Metody badań pedagogicznych i psychologicznych*, Encyklopedia Pedagogiczna, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 351.

¹⁴¹ Ibidem, s. 350.

¹⁴² T. Pilch, T. Bauman, op.cit., s.97.

pozwała także na jej wykorzystywanie w skali masowej¹⁴³. W przeprowadzonych badaniach techniką ankiety objęto nauczycieli i rodziców, którzy odpowiadali na pytania dotyczące ich znajomości praw i obowiązków w stosunku do relacji rodzina-szkoła, zagwarantowanych przez ustawę o systemie oświaty.

3. Skala ocen została użyta w celu pomiaru poziomu realizacji założeń reformy przez nauczycieli (zał. nr 5) i rodziców (zał. nr 3). „Skala jest szeregiem zdań ułożonych według określonego porządku wyczerpujących możliwe określenia danego zjawiska, cechy lub układu”¹⁴⁴. Ważną zasadą przy tworzeniu skali ocen jest uwzględnienie wszystkich możliwych odpowiedzi. Drugą istotną cechą jest rzetelność skali, a trzecią jej trafność¹⁴⁵. Podczas konstruowania skali ocen należy dokładnie określić cel badania, wybrać cechy, jakie mają być przedmiotem oceny i sformułowanie ich w terminach obserwowalnych, ustalenie stopni skali, opracowanie instrukcji dla badanych oraz sprawdzenie rzetelności opracowanej skali ocen. Jest to technika, która umożliwia w głównej mierze poznanie opinii dotyczących obserwowalnych cech zachowania¹⁴⁶.

W konstruowaniu skali ocen do badań posłużono się skalą **Likerta**. Tworzenie jej polega na kompletowaniu zestawu różnych stwierdzeń, co do których jesteśmy intuicyjnie przekonani, że dotyczą cechy, którą chcemy mierzyć.

Komentarz [M1]: popularnie nazywa się ją skalą Likerta, myślę, że imię nie jest konieczne

Respondent jest poproszony o zajęcie konkretnego stanowiska względem ww. stwierdzeń poprzez zaznaczenie krzyżykiem odpowiedzi, która mu najbardziej odpowiada:

4	3	2	1	0
tak	raczej	nie mam	raczej	nie
	tak	zdania	nie	

Jest to pięciostopniowa skala ocen. Wybranych przez respondentów odpowiedziom nadajemy wartości liczbowe, co można uczynić przed lub po przeprowadzeniu wywiadu. Wartości te powinny jednak zawsze rosnać w tym samym kierunku. Skala taka służy do badania opinii i postaw danej osoby, co pozwala na określenie jej późniejszego zachowania. Aby uniknąć przypadkowego udzielania odpowiedzi, połowa stwierdzeń powinna być napisana w formie twierdzącej, a druga – w formie przeczącej.

¹⁴³ Ibidem, s. 98.

¹⁴⁴ Ibidem, s.109.

¹⁴⁵ Ibidem, s. 110.

¹⁴⁶ M. Łobocki, op.cit., s. 256.

Tego typu skalą zbadano zaangażowanie rodziców (zał. nr 3) i nauczycieli (zał. nr 5). Dla każdego podmiotu napisano odrębną skalę ocen, która badała stopień realizacji założeń reformy w zakresie ich praw i obowiązków.

6. Teren i organizacja badań

Ze względu na kwestie organizacyjne i finansowe oraz dostępność grupy badawczej populację generalną stanowili dyrektorzy, nauczyciele i rodzice szkół podstawowych publicznych i niepublicznych powiatu toruńskiego i Torunia – miasta na prawach powiatu. Rozkład szkół ukazuje tabela 1. Badaniami objęte zostały szkoły podstawowe z Torunia (24) i powiatu toruńskiego, do którego należą miasto Chełmża (3 szkoły podstawowe), oraz szkoły podstawowe z ośmiu gmin: Chełmża, Czernikowo, Lubicz, Łubianka, Obrowo, Wielka Nieszawka, Zławieś Wielka, Łysomice. W całym powiecie są 63 publiczne szkoły podstawowe, z czego 27 znajduje się w miastach, a 36 w miejscowościach gminnych. Szkół niepublicznych jest 3 i wszystkie znajdują się w Toruniu.

Badania zostały przeprowadzone w maju 2007 roku w wybranych losowo szkołach podstawowych z Torunia i gmin powiatu toruńskiego. Badaniami objęto nauczycieli wychowawców i rodziców dzieci z klas V.

Rodzice oraz nauczyciele z wylosowanych placówek wypełniali kwestionariusz ankiety oraz skalę ocen. Z dyrektorami szkół przeprowadzono wywiady.

Zebrane w toku badań informacje zostały opracowane statystycznie za pomocą programów Statistica i Excel.

Do badań wylosowano po jednej szkole publicznej i jednej niepublicznej z Torunia, a także po 6 szkół z miasta i 6 szkół z gmin.

W doborze terenu i próby do badań zastosowano dobór celowy (powiat toruński i miasto Toruń) oraz dobór losowy (szkoły i klasy). Dokonano losowania warstwowego, proporcjonalnego i wielostopniowego oraz losowania nieproporcjonalnego. Dobór polegał na podzieleniu populacji na dwie warstwy. Przyjęto, że populacja generalna składa się z następujących warstw:

1. Szkoły podstawowe publiczne powiatu toruńskiego i miasta Torunia:
 - a) w miastach,

b) w gminach.

2. Szkoły podstawowe z Torunia (losowanie nieproporcjonalne ze względu na małą liczbę szkół niepublicznych):

a) publiczne,

b) niepubliczne.

Dokonano losowania: z 36 szkół gminnych wylosowano 27 placówek, aby obie próby były równoliczne. Następnie wylosowano co czwartą szkołę, osobno z gmin i z miast. Tym samym wybrano do badań około 20% szkół podstawowych z terenu objętego badaniami.

W warstwie „szkoły niepubliczne/publiczne” dokonano doboru warstwowego nieproporcjonalnego ze względu na małą liczebność szkół niepublicznych na badanym terenie. Wylosowano po jednej szkole niepublicznej i jednej szkole publicznej z miasta Torunia. W gminach powiatu toruńskiego nie ma ani jednej szkoły podstawowej niepublicznej.

Z wylosowanych do badań szkół podstawowych z powiatu toruńskiego oraz miasta Torunia pobrano drogą losową po jednej klasie V, z których badani byli rodzice. Ze szkoły niepublicznej i publicznej wylosowano po dwie klasy: V i VI. Badaniami objęto także wszystkich nauczycieli wychowawców z wylosowanych szkół.

Wybrano do badania rodziców dzieci klasy V ze względu na określenie poziomu zaangażowania rodziców, których dzieci są w znanym środowisku, więc rodzice nie martwią się o sytuację dziecka w szkole, o kontakty z nauczycielem czy rówieśnikami. Dzieci nie zdają żadnych ważnych egzaminów, więc rodzice nie mają potrzeby angażowania się dla zapewnienia dziecku najlepszego przygotowania do testu. Wydaje się, że rodzice dzieci z klasy V najpełniej odzwierciedlają chęć współpracy ze szkołą, gdy nie występują żadne dodatkowe przesłanki, które potęgowałyby zaangażowanie.

Celem porównania zaangażowania rodziców ze szkoły publicznej i niepublicznej wybrano rodziców dzieci z klasy V i VI, aby zwiększyć liczebność próby. Aby zweryfikować postawione w pracy hipotezy badawcze zastosowano test χ^2 .

Wzór na wykorzystany w pracy test znajduje się poniżej:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(f_e - f_o)^2}{f_o}$$

dla poziomu istotności równego $\alpha=0,05$ ¹⁴⁷.

Dokładna analiza oraz zbiorcze zestawienia wyników w tabelach (ze względu na dużą ilość pozyskanego materiału do badań) znajdują się w kolejnych rozdziałach.

¹⁴⁷ Cz. Nowaczyk, *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, PWN, Warszawa-Poznań 1985, s.179-183.

Rozdział czwarty

Wyniki badań własnych

1. Charakterystyka badanej populacji

Ze względu na podjętą problematykę do badań wylosowano około 20% publicznych szkół podstawowych z Torunia i powiatu toruńskiego, czyli dwanaście szkół. Dodatkowo z miasta Torunia dokonano losowania jednej szkoły podstawowej publicznej i jednej szkoły podstawowej niepublicznej. W próbie znalazło się w sumie 264 rodziców uczniów: 27 – z wylosowanej szkoły niepublicznej, 30 – z wylosowanej szkoły z miasta. Odrębna grupę porównawczą stanowi 110 rodziców z miasta i 97 rodziców dzieci ze szkół gminnych.

W badaniach wzięło udział 140 nauczycieli: 7 ze szkoły niepublicznej, 11 ze szkoły publicznej, a także 78 nauczycieli ze szkół podstawowych w mieście i 44 nauczycieli ze szkół gminnych. Opisane wyżej liczebności grup badawczych są przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Liczba osób badanych

	Szkoła publiczna	Szkoła niepubliczna	Szkoła miejska	Szkoła gminna	Suma
Rodzice	30	27	110	97	264
Nauczyciele	11	7	78	44	140

Źródło: badania własne

Przeprowadzono także wywiady z 14 dyrektorami szkół. W badaniach udział wzięło 6 dyrektorów ze szkół podstawowych w mieście oraz 6 dyrektorów ze szkół gminnych. Osobno analizowane były wywiady dyrektora jednej szkoły publicznej i jednej szkoły niepublicznej w mieście (tab. 3).

Tabela 3. Liczba badanych dyrektorów

	Szkoła publiczna	Szkoła niepubliczna	Szkoła miejska	Szkoła gminna	Suma
Dyrektor	1	1	6	6	14

Źródło: badania własne.

Szkoły podstawowe, które zostały wylosowane do badań przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Szkoły podstawowe wylosowane do badań.

Usytuowanie środowiskowe szkoły		Typ ustrojowy szkoły	
szkoła miejska	szkoła gminna	szkoła publiczna	szkoła niepubliczna
6 szkół podstawowych z miasta Torunia	Po jednej szkole podstawowej z gmin: Zławieś Wielka, Łysomice, Łubianka, Wielka Nieszawka i 2 z gminy Obrowo	szkoła podstawowa z Torunia	szkoła podstawowa z Torunia

Źródło: badania własne.

Szczegółowa charakterystyka

Wśród badanych rodziców znalazły się 234 kobiety i 30 mężczyzn. Wnika stąd, że w przeważającej części matki wypełniały kwestionariusze narzędzi. Rozkład matek i ojców biorących udział w badaniu przedstawia tabela 5 i 6.

Tabela 5. Rodzice w szkole publicznej i niepublicznej

Rodzice Szkola	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Niepubliczna	25	92,59	2	7,41	27	100
Publiczna	27	90,00	3	10,00	30	100

Źródło: badania własne.

Tabela 6. Rodzice w szkołach miejskich i gminnych

Rodzice Szkola	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Miasto	101	91,82	9	8,18	110	100
Gmina	81	83,51	16	16,49	97	100

Źródło: badania własne.

Badana populacja nauczycieli składała się z 99% kobiet i 1% mężczyzn (tab. 7 i 8). Wynika stąd, że większość nauczycieli- wychowawców stanowiły kobiety. Jedyny badany mężczyzna był wychowawcą w szkole niepublicznej.

Tabela 7. Nauczyciele ze szkoły publicznej i niepublicznej

Nauczyciele Szkola	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Niepubliczna	6	85,71	1	14,29	7	100
Publiczna	11	100	-	-	11	100

Źródło: badania własne.

Tabela 8. Liczba i płeć. Nauczyciele ze szkół w mieście i gminach

Nauczyciele Szkola	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Miasto	78	100	-	-	78	100
Gmina	44	100	-	-	44	100

Źródło: badania własne.

Uzyskane informacje o wieku badanych osób znajdują się w tabeli 9.

Wśród rodziców ze szkoły niepublicznej równoliczną grupę stanowili rodzice z grupy wiekowej 31–40 lat i 41–50 lat, w porównywanej szkole publicznej rodzice z grupy wiekowej 41–50 lat stanowili 70%. Rodzice ze szkół w mieście w 75% stanowili przedział wiekowy 31–40 lat, rodzice ze szkół w gminach w 69% również należeli do tej grupy. Generalnie większość badanych rodziców to osoby w wieku 31–40 lat. Najmniej liczne grupy to osoby w przedziale wiekowym 21–30 lat i powyżej 51. roku życia.

Tabela 9. Wiek badanych rodziców

Szkola Rodzice	Publiczna		Niepubliczna		Miasto		Gmina	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
21–30 lat	-	-	-	-	2	2	3	3
31–40 lat	2	7	12	44	83	75	67	69
41–50 lat	21	70	12	44	24	22	21	22
Powyżej 51 lat	7	23	3	12	1	1	3	3
Osoby które nie podały wieku	-	-	-	-	-	-	3	3
Suma	30	100	27	100	110	100	94	100

Źródło: badania własne.

W grupie badanych rodziców znajdowały się osoby o różnym stopniu wykształcenia. Rozkład badanej próby pod względem liczebności osób z wykształceniem podstawowym, zawodowym, średnim i wyższym przedstawia tabela 10. Wynika z niej, że największą grupę stanowili rodzice z wykształceniem średnim, w szkołach podstawowych w miastach jest to połowa badanych, podobnie w gminach. W szkole publicznej rodzice z wykształceniem średnim stanowili 60% całej badanej grupy. W szkole niepublicznej natomiast największą grupę, bo 67% osób badanych, stanowili rodzice z wyższym wykształceniem.

Kolejną liczną grupę stanowili rodzice z wykształceniem zawodowym, w szkołach z miasta jest to 22% rodziców, a w szkołach gminnych 33% rodziców. W szkole niepublicznej sytuacja wygląda inaczej, tu kolejną pod względem liczebności grupą byli rodzice z wykształceniem średnim. Wśród badanych rodziców ze szkoły niepublicznej nie znaleźli się rodzice z wykształceniem zawodowym czy podstawowym. Jest to zapewne związane z wysokim czesnym, które należy płacić za edukację dziecka w szkole niepublicznej. Rodzice o niższym poziomie wykształcenia stanowią grupę osób mniej zarabiających, których nie stać na wysłanie dziecka do szkoły prywatnej czy społecznej.

Tabela 10. Wykształcenie rodziców

Szkoła \ Rodzice	Publiczna		Niepubliczna		Miasto		Gmina	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Podstawowe	-	-	-	-	2	2	13	13
Zawodowe	5	17	-	-	24	22	32	33
Średnie	18	60	9	33	54	49	47	49
Wyższe	7	23	18	67	30	27	5	5
Suma	30	100	27	100	110	100	97	100

Zródło: badania własne.

Tabela 11 przedstawia staż pracy nauczycieli jako wychowawców klas. W szkole publicznej i niepublicznej największą grupę stanowią nauczyciele ze stażem mieszczącym się w przedziale 21–30 lat, jest to 64% nauczycieli ze szkoły publicznej i 86% nauczycieli ze szkoły niepublicznej. Wśród nauczycieli ze szkół z miasta i szkół z

gminy nie znajdujemy dużej przewagi którejs z grup. Największą liczbę nauczycieli z miasta stanowią pracujący 21–30 lat jest to 35%, a także 11–20 lat – 32% badanych. W gminie w każdym przedziale lat pracy znajdujemy podobną liczbę osób.

Tabela 11. Staż pracy nauczyciela jako wychowawcy klasy

Szkola	Publiczna		Niepubliczna		Miasto		Gmina	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
0–10	-	-	-	-	11	14	9	21
11–20	3	27	1	14	25	32	12	27
21–30	7	64	6	86	27	35	11	25
31–40	1	9	-	-	15	19	12	27
Suma	11	100	7	100	78	100	44	100

Zródło: badania własne.

Ze stażem pracy nauczyciela wiąże się także stopień awansu zawodowego, którego rozkład przedstawia tabela 12. We wszystkich szkołach połowa badanych nauczycieli miała stopień nauczyciela mianowanego: w szkole niepublicznej 43%, w szkole publicznej – 55%, w szkołach z miasta – 51%, a w szkołach gminnych 52%. W szkole niepublicznej kolejną liczną grupę stanowili nauczyciele kontraktowi. Natomiast w szkołach z miasta i gminy kolejną co do liczebności grupę stanowili nauczyciele dyplomowani w mieście – 35%, a w gminach – 21%. Najmniej liczne grupy to stażyści i nauczyciele kontraktowi.

Tabela 12. Stopień awansu zawodowego nauczycieli

Szkoła Stopień awansu nauczyciela	Publiczna		Niepubliczna		Miasto		Gmina	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Stażysta	1	9	1	14	5	6	1	2
Kontraktowy	3	27	3	43	4	5	7	16
Mianowany	6	55	3	43	40	51	23	52
Dyplomowany	1	9	-	-	27	35	9	21
Nie podano stopnia awansu	0	0	-	-	2	3	4	9
Suma	11	100	7	100	78	100	44	100

Zródło: badania własne

Wyniki badań dyrektorów zostały przedstawione opisowo, nauczycieli i rodziców zaś w kolejnych podrozdziałach w formie tabel zawierających procentowe wyniki oraz ich formalny opis. W kolejnym (VI) rozdziale dotyczącym wniosków z badań można znaleźć głębszą analizę i refleksje z badań.

2. Odzwierciedlenie założeń reformy w dokumentach szkolnych

Do dokumentów szkolnych zaliczamy statut szkoły, szkolny program wychowawczy i wewnętrzny system oceniania.

Statut szkoły powinien zostać opracowany przez dyrektora i nauczycieli zgodnie z § 2 Załącznika nr 3 do Rozporządzenia w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół. Statut określa cele i zadania szkoły, choć szkołom pozostawiono wiele obszarów, co do których może ona wprowadzać własne rozwiązania ze względu na potrzeby środowiska i lokalne uwarunkowania. Dzięki temu statut szkoły jest dokumentem dostosowanym do potrzeb każdej szkoły i odzwierciedleniem jej funkcjonowania. Szkolny program wychowawczy oraz wewnętrzny system oceniania znajduje swoje miejsce w statucie placówki, ale może też być osobnym dokumentem. Jednak najważniejszym jest statut, gdyż to w nim powinny znajdować się szczegółowe wytyczne co do współpracy z rodzicami.

Statut szkoły, mimo że jego pomysłodawcami są dyrekcja i nauczyciele, zawsze musi zawierać ustalone elementy, tzn. nazwę szkoły, cele i zadania szkoły, organy szkoły, organizację pracy szkoły. Są to wytyczne bardzo ogólne, pozostawiające dużą swobodę co do układu treści, jednak bez względu na sposób zapisania informacji w dokumencie muszą znajdować się cele i zadania szkoły wynikające z przepisów prawa oraz uwzględniające:

- program wychowawczy szkoły,
- sposób wykonywania zadań z uwzględnieniem optymalnych warunków rozwoju ucznia, zasad bezpieczeństwa oraz zasad promocji i ochrony zdrowia,
- zadania zespołów nauczycielskich,
- szczegółowe zasady wewnątrzszkolnego oceniania uczniów,
- organizację oddziałów sportowych, oddziałów integracyjnych i oddziałów specjalnych
- organizację nauczania języka mniejszości narodowych lub grup etnicznych, organizację działalności innowacyjnej i eksperymentalnej, jeżeli szkoła taką działalność prowadzi,
- organizację zajęć dodatkowych dla uczniów, z uwzględnieniem w szczególności ich potrzeb rozwojowych, formy opieki i pomocy uczniom, którym z przyczyn rozwojowych, rodzinnych lub losowych potrzebna jest pomoc i wsparcie, w tym również pomoc materialna,
- organizację współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc dzieciom i rodzicom,
- organizację i formy współdziałania szkoły z rodzicami (prawnymi opiekunami) w zakresie nauczania, wychowania i profilaktyki¹⁴⁸.

W związku z tym, że statut powinien zawierać również informacje o organizacji i formach współdziałania szkoły z rodzicami w zakresie nauczania, wychowania i profilaktyki dokonano analizy statutów badanych szkół z uwzględnieniem typu ustrojowego szkoły oraz usytuowania środowiskowego szkoły.

Statut badanej szkoły niepublicznej społecznej ze względu na jej specyfikę nie zawiera wielu treści na temat współpracy rodziny i szkoły, gdyż to właśnie rodzice są osobami zarządzającymi szkołą i podejmującymi większość decyzji poprzez zarząd szkoły. Statut określa szczegółowo zadania dyrektora, nauczycieli, prawa i obowiązki ucznia, natomiast informacje dotyczące współdziałania z rodzicami są niejako wpisane w zadania podmiotów szkoły. Wśród obowiązków nauczyciela znajdujemy punkt dotyczący

¹⁴⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowego statutu publicznej sześciolletniej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum, DzU z 1999 r. Nr 14, poz. 131.

współdziałania z rodzicami w ramach realizacji przyjętych celów wychowawczych, a także utrzymywania stałego kontaktu z rodzicami i nauczycielami uczącymi w danym oddziale.

Mimo że szkoła w statucie nie ma szczegółowych wytycznych co do współpracy z rodzicami, to z założenia jest szkołą przyjazną rodzicom, wręcz uzależnioną od decyzji podejmowanych wspólnie z rodzicami. Dyrektor placówki może zostać odwołany na wniosek rodziców. Rodzice mają wpływ na każdy aspekt funkcjonowania szkoły, tzn. na sprawy nauczania, wychowania, opieki i organizacji.

Inaczej jest w badanej przeze mnie szkole publicznej. W statucie tej szkoły można odnaleźć punkt „Współpraca z rodzicami”. Zawarte są tam informacje o prawach rodziców, o zasadach współdziałania nauczyciela i rodziców, o obowiązkach nauczyciela wobec rodzica, a także o powinnościach rodziców, czyli bezpośredni udział rodziców w wykonywaniu konkretnych zadań na rzecz klasy i szkoły, m.in. przez:

- a) współdziałanie w planowaniu i realizowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczej szkoły i klasy,
- b) współorganizowanie imprez klasowych i szkolnych (wyjścia do kina, teatru, muzeum, wycieczki, biwaki, spotkania, zabawy, dyskoteki itp.),
- c) prowadzenie stałych lub doraźnych form pracy z uczniami np.: kół zainteresowań, gazetek szkolnych, pogadanek itp.,
- d) udział w organizacji świąt oraz uroczystości klasowych i szkolnych,
- e) sponsorowanie imprez szkolnych, wykonywanie różnego rodzaju prac, przekazywanie darowizn i podejmowanie innych wszelkich działań na rzecz szkoły czy klasy¹⁴⁹.

Poza tym rodzice w tej szkole mają obowiązek:

- a) zgłosić dziecko do szkoły i zapewnić regularne jego uczęszczanie na zajęcia szkolne, a wszystkie jego nieobecności – systematycznie i terminowo usprawiedliwiać szkoła ma obowiązek honorowania wszelkich usprawiedliwień pisemnych rodziców jako dokumentu usprawiedliwiającego nieobecność ucznia na zajęciach szkolnych,
- b) zaopatrywać swoje dziecko w przewidziane przez szkołę podręczniki, zeszyty i inne wyposażenie uczniowskie,
- c) uczestniczyć we wszystkich organizowanych przez szkołę formach zebrań z rodzicami oraz być w szkole na każde wezwanie nauczyciela, wychowawcy czy dyrekcji,
- d) współdziałać ze szkołą dla dobra jej uczniów¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Statut Szkoły Podstawowej nr 7 w Toruniu, pkt „Organy Szkoły, Współpraca z rodzicami”.

¹⁵⁰ Statut Publicznej Szkoły Podstawowej nr 7 w Toruniu.

Statut badanej szkoły publicznej bardzo jasno określa zasady współpracy z rodzicami, również nauczycieli w stosunku do rodziców, ale co najważniejsze zawiera powinności stawiane rodzicom. Dzięki temu nauczyciele opierając się na statucie szkoły, mogą wymagać od rodziców pomocy przy wykonywaniu różnych działań.

Analizując statuty szkół gminnych i miejskich nie można wskazać różnic ze względu na usytuowanie szkoły. Wszystkie dokumenty są skonstruowane podobnie, a elementem różniącym niektóre z nich jest wyszczególnienie podrozdziału o współpracy z rodzicami. Tylko 4 z analizowanych statutów miały taki podrozdział, reszta pomijała kwestie współpracy z rodzicami, uwzględniając ten element w obowiązkach nauczyciela i dyrektora, i w 3 przypadkach nie wskazując żadnych powinności rodzica.

Trzy z analizowanych przeze mnie szkół posiadały dodatkowe wewnętrzne dokumenty regulujące szczegółowo zasady współpracy z rodzicami. W dokumentach tych znalazły się informacje o partnerskich zasadach we współdziałaniu, otwartość szkoły na środowisko. Wszystkie te zasady odnosiły się do nauczycieli i dyrektora. Generalnie można zauważyć, że to dyrektor i nauczyciele czują się odpowiedzialni za inicjatywę w kontaktach z rodzicami, za pozytywne efekty współpracy. Jedna z 4 szkół, które wyróżniły w statucie podrozdział o współpracy z rodzicami, wymieniła tylko formy tego współdziałania: indywidualne, bieżące konsultacje z nauczycielami, wychowawcami, specjalistami, planowe spotkania rodziców z wychowawcą, za zgodą rodziców – wizyty w domu ucznia, korespondencja listowna, rozmowy telefoniczne, współdziałanie rodziców w organizacji imprez, uroczystości, wycieczek szkolnych, zawodów i konkursów, pomoc w urządzaniu i wyposażaniu pomieszczeń szkolnych, udział w zajęciach otwartych, udział w szkoleniach.

W zasadzie szkoły nie stawiają przed rodzicami żadnych zadań. Wynikać to może z niewielkich możliwości egzekwowania wyznaczonych rodzicom obowiązków. Nauczyciel i dyrektor może rozliczać rodzica tylko z obowiązku zapisania dziecka do szkoły oraz ewentualnie z zapisanego w ustawie o systemie edukacji obowiązku zapewnienia miejsca i warunków do nauki. Inne zadania, mimo że podstawowe np. uczestnictwo w zebraniach, prócz stosowania perswazji, tłumaczenia i próśb są zadaniami nie do wyegzekwowania. Zapewne dlatego statuty nie określają zadań rodziców, a tym bardziej ich obowiązków.

Każdy ze statutów badanych szkół określał zadania rady rodziców, która jest reprezentantem ogółu społeczności rodziców. Bez względu na miejsce usytuowania szkoły w statucie każdej z nich znalazły się informacje dotyczące rady rodziców. Generalnie do

rady rodziców należy zbieranie funduszy na różne cele, opiniowanie i zatwierdzanie dokumentów szkoły, ale głównym zadaniem jest łączność pomiędzy ogółem rodziców a dyrekcja szkoły i nauczycielami. Szczegółowe zadania rady określa regulamin rady rodziców.

Podsumowując, należy zauważyć, że informacje o współpracy szkoły z rodzicami nie są wyszczególnione w większości statutów. Najczęściej zapisy na ten temat znajdują się w podpunktach dotyczących obowiązków nauczyciela i dyrektora. Cztery z badanych szkół miały w statucie podrozdział dotyczący zasad współpracy z rodzicami, a tylko jedna ma punkt określający jasno obowiązki rodziców wobec szkoły.

Niektóre szkoły oprócz zapisów na temat współpracy w statucie szkoły mają dodatkowe wewnętrzne dokumenty szczegółowo określające zasady współpracy z rodzicami. Są dokumenty tworzone przez wszystkie podmioty szkoły, mające za zadanie dookreślić ich prawa i obowiązki w stosunku do rodziców. Brak wyszczególnienia w nich obowiązków rodziców może wynikać z braku narzędzi skutecznego ich egzekwowania.

Zapis w ustawie o reformie edukacji wskazuje na ustanowienie konkretnych zasad współpracy rodziny i szkoły w statucie szkoły. Nie daje jednak narzędzi, które wspomogłyby egzekwowanie zadań, o których mówi się powszechnie, że są obowiązkiem rodzica.

3. Wiedza dyrektorów szkół na temat reformy edukacji i budowania relacji rodzina-szkoła

Chcąc zbadać poziom wiedzy dyrektorów szkół na temat założeń reformy edukacji w zakresie współpracy z rodzicami, zadano im następujące pytania:

1. Czy reforma edukacji jasno określa zasady współpracy rodziny i szkoły?
2. Co zmieniła reforma edukacji w zakresie praw i obowiązków poszczególnych podmiotów szkoły?
3. Jakie są obowiązki rodziców w szkole?
4. Czy statut szkoły jasno określa zasady współpracy rodziny i szkoły?
5. Jaki jest wpływ rodziców na podejmowanie decyzji i zmian w Pana/Pani szkole?
6. Jaka jest najważniejsza sprawa, i stopień wpływu na nią rodziców, w szkole, a jaka najmniej ważna?
7. Jakie wg Pana/Pani są kryteria skutecznej współpracy rodziny i szkoły?

8. Jakie środki działania konieczne są do podjęcia zmiany w zakresie relacji rodzina-szkola?

9. Jakie są zadania Rady Rodziców?

10. Komu przynosi korzyści współpraca rodziny i szkoły?

11. Czy zmieniała się rola nauczyciela i dyrektora w szkole?

Przeprowadzono wywiady z 14 dyrektorami szkół. 6 z nich to dyrektorzy szkół mieszczących się w mieście, 6 dyrektorów ze szkół gminnych oraz 1 dyrektor ze szkoły publicznej i niepublicznej.

Wszyscy badani dyrektorzy wykazali się dużą wiedzą na temat założeń reformy i budowania współpracy z rodzicami. Reforma edukacji zwiększyła zakres praw rodziców, pozostawiając kwestię szczegółowych ustaleń co do ich powinności szkołom. Zwiększyła także zakres obowiązków nauczyciela i dyrektora w stosunku do rodzica, a zakres praw pozostał w zasadzie taki sam. Zakres obowiązków wskazanych w reformie wymaga od rodzica zapisania dziecka do szkoły i zapewnienia mu miejsca i warunków do nauki. Jednak szkoła we własnym zakresie ma prawo do ustalenia szczegółowych zasad współpracy z rodzicami i określenia dodatkowych powinności rodziców.

Zarówno dyrektor szkoły publicznej, jak i niepublicznej stwierdził, że reforma edukacji wystarczająco jasno określa zasady współpracy rodziny i szkoły. Po wejściu w życie Ustawy o systemie oświaty zwiększył się zakres praw rodziców oraz obowiązków dyrektora i nauczyciela w stosunku do rodzica. Zakres praw nauczycieli i dyrektorów pozostał taki sam. Taką opinię wyraził dyrektor szkoły publicznej. Uważa on, że po wprowadzeniu reformy edukacji rodzice zyskali większą władzę i więcej możliwości włączania się w prace szkoły. Nauczyciele i dyrektor natomiast mają dodatkowe obowiązki w związku z włączaniem rodziców w życie szkoły, zachęcanie i angażowanie ich, prowadzenie konsultacji, porad i czasem szkoleń dla rodziców. W związku z powyższym oprócz pracy dydaktycznej i wychowawczej z uczniem dochodzi praca, a raczej współpraca z rodzicem, która wymaga podjęcia dodatkowych wysiłków. Dyrektor placówki niepublicznej stwierdził, że reforma zwiększyła prawa rodziców, a obowiązki rodzica oraz prawa i obowiązki nauczyciela i dyrektora pozostawiła bez zmian. Dodał także, że wszystkie obowiązki, jakie wykonywał on i nauczyciele w stosunku do rodziców, są po prostu takie same jak przed reformą, czyli bardzo duże. Szkoła społeczna była od początku swego istnienia nastawiona na intensywną współpracę z rodzicami i reforma nie zmieniła tego stanu rzeczy, a tylko potwierdziła słuszny kierunek działań.

Obowiązkiem rodziców jest przede wszystkim zapisanie dziecka do szkoły, przychodzenie na zebrania z rodzicami, regularny kontakt z nauczycielem, pomoc w organizowaniu wycieczek, uroczystości szkolnych. Jest to odpowiedź obu dyrektorów szkół (publicznej oraz niepublicznej) na pytanie o to, jakie są obowiązki rodziców. Dyrektorzy mają świadomość ciążyących na rodzicach obowiązków i wskazali na szczególną wagę regularnego kontaktu rodzica z nauczycielem, który pozwala na bieżąco rozwiązywać problemy i wątpliwości w związku z edukacją i wychowaniem dziecka. Niestety wielu rodziców nie interesuje się poczynaniami dziecka w szkole i nie wywiązują się z obowiązków.

Obaj dyrektorzy stwierdzili, że statut ich szkoły jasno określa zasady współpracy rodziny i szkoły. W statucie szkoły publicznej wyszczególniono podrozdział o nazwie „Współpraca z rodzicami”, statut szkoły niepublicznej nie ma konkretnych wskazań co do współpracy rodziny i szkoły. Dyrektor placówki niepublicznej podkreślał, że szkoła społeczna jest bardzo specyficzna, gdyż to rodzice decydują o wszystkich ważnych sprawach poprzez zarząd szkoły. Wpływ rodziców na decyzje podejmowane w szkole, dyrektor szkoły niepublicznej określił jako bardzo duży, dyrektor szkoły publicznej był bardziej sceptyczny i określił jako duży. Najważniejszymi sprawami, na które rodzice mają wpływ w szkole, są kwestie dotyczące nauki i wychowania. W szkole niepublicznej dodatkowo przedstawiciele rodziców biorą udział w pracach zarządu szkoły, który reprezentuje na terenie szkoły organ prowadzący, i mają wpływ na wszelkie decyzje w szkole. Najmniej ważną sprawą, na którą rodzice mają wpływ w szkole, jest dobór podręczników i programów. Na to pytanie zgodnie odpowiedzieli obaj dyrektorzy. Uważają oni, że rodzice mogą zaopiniować podręczniki i programy, jednak ich wybór należy do nauczyciela prowadzącego, który ma wiedzę i kompetencje w danym kierunku. Rodzice niebędący matematykami czy polonistami, nie są według obu dyrektorów, w stanie dokonać prawidłowego wyboru.

Kryterium skutecznej współpracy, według dyrektora szkoły publicznej, jest „zadowolenie obu stron ze współpracy, zaspokojenie oczekiwań i potrzeb szkoły i rodziców, sukcesy uczniów pod względem wychowawczym i edukacyjnym”. Według dyrektora szkoły niepublicznej jest to „skuteczny przebieg informacji tzn. reakcja szkoły na konkretną informację od rodzica. Nie pozostawianie próśb i sugestii rodziców bez odpowiedzi i dyskusji”. Każdy z dyrektorów wskazał na kryteria według nich najważniejsze i konieczne do efektywnej współpracy w ich placówce. Dyrektor szkoły publicznej wskazując na zaspokojenie oczekiwań i potrzeb szkoły i rodziców, także

pośrednio mówi o konieczności regularnego kontaktu i rozmów, dzięki którym znane są potrzeby i oczekiwania obu stron.

Środki działania konieczne do podjęcia zmiany w zakresie relacji rodzina-szkoła to, według dyrektora szkoły niepublicznej, ciągłe propozycje rozmów, spotkań i konsultacji z rodzicami. Dyrektor szkoły publicznej wskazuje na konieczność pracy nad wzrostem świadomości rodziców w zakresie pozytywnych efektów angażowania się w edukację, a także zmiany w zakresie kształcenia nauczycieli, które lepiej przygotowałyby pedagogów do pracy nie tylko z dziećmi, ale i z dorosłymi. Dyrektor szkoły publicznej bardzo szeroko odpowiedział na pytanie o zadania rady rodziców. Generalnie sprowadzają się one do reprezentowania zdania ogółu rodziców, opiniowanie dokumentów szkoły, pomoc w organizowaniu przedsięwzięć na terenie szkoły. W szkole niepublicznej nie istnieje rada rodziców, ale zarząd szkoły, w którym zasiadają reprezentanci rodziców i który ma szersze uprawnienia niż rada rodziców.

W pytaniu, komu przynosi korzyści zaangażowanie rodziców w edukację, obaj dyrektorzy zgodnie wskazali głównie na dziecko – ucznia, a następnie na samych rodziców i nauczycieli. Rodzice poprzez swoje zaangażowanie mają większą wiedzę o dziecku, jego zachowaniu, słabościach i mocnych stronach. Poznają środowisko, w którym przecież spędza dużą część swojego życia.

Obaj dyrektorzy mają świadomość, jak ważna jest współpraca z rodzicami i zaangażowanie ich w edukację dziecka. Wykazali się dużą wiedzą na temat reformy edukacji, na temat spraw, na jakie rodzice mają wpływ w szkole, a także na temat powodów, z jakich ta współpraca jest tak ważna.

Według dyrektora szkoły niepublicznej jego rola i nauczycieli nie zmieniła się po reformie edukacji, gdyż obowiązki, jakie mieli, obejmują swym zakresem ścisłą współpracę z rodzicami. Uważa, że większe zmiany reforma wprowadziła do placówek publicznych, gdzie dyrektor z pełniącemu rolę wszechwiedzącego „przywódcy” musiał rozpocząć pracę na poziomie partnerskim, zarówno z nauczycielami, jak i rodzicami. Dyrektor szkoły publicznej wskazał na konieczność wypełniania oprócz roli wychowawcy i nauczyciela także rolę partnera w dyskusji i w działaniu. Jest to trudna rola, gdyż nauczyciele nie są do niej przygotowani, ale jest to najważniejsza zmiana we współpracy rodziny i szkoły.

Podsumowując, nie ma istotnych różnic pomiędzy wiedzą dyrektora szkoły publicznej wynikającej z założeń reformy a wiedzą dyrektora szkoły niepublicznej w zakresie relacji rodzina-szkoła. Obaj odpowiadali na większość pytań podobnie. Obaj mają

świadomość konieczności nawiązywania współpracy i partnerskich relacji. W szkole niepublicznej zakres wpływu rodziców w sprawy szkoły jest o wiele większy, niż w szkole publicznej, jednak i w obu placówkach dyrektorzy widzą potrzebę współpracy, szczególnie dla dobra dziecka.

Porównując wywiady z dyrektorami szkół w zakresie ich wiedzy na temat założeń reformy w zakresie relacji rodzina i szkoła ze względu na usytuowanie środowiskowe – miasto i gmina – nie można zauważyć również istotnych różnic.

Dwóch dyrektorów ze szkół miejskich i czterech z gminnych stwierdziło, że reforma wystarczająco jasno określa zasady współpracy rodziny i szkoły. Czterech dyrektorów ze szkół w mieście i dwóch ze szkół gminnych stwierdziło, że reforma edukacji powinna bardziej szczegółowo określać zasady współpracy rodziny i szkoły. Jeden z dyrektorów stojących na stanowisku, że reforma powinna bardziej szczegółowo określać zasady współpracy rodziny i szkoły stwierdził, że brakuje mu narzędzi i wskazań, jak egzekwować podstawowe obowiązki rodziców. Według niego reforma znacząco zwiększyła zakres praw rodziców, a nie zmieniła nic w zakresie ich obowiązków, co powoduje przyjmowanie postawy roszczeniowej lub obojętnej, a szkoła pozostaje bezsilna, nie mogąc doprosić się rodzica, o przybycie do szkoły. Większość badanych dyrektorów jest zadowolona z zapisu w reformie, który pozostawia szczegółowe ustalenia co do współpracy rodziny i szkoły samej szkole.

Pięciu z sześciu badanych dyrektorów szkół z gmin stwierdziło, że reforma edukacji zwiększyła zakres praw i obowiązków rodziców oraz obowiązków dyrektora i nauczycieli. Jeden dyrektor szkoły gminnej wskazał na zwiększenie praw rodziców, podczas gdy reszta obowiązków pozostała bez zmian. Wszyscy dyrektorzy szkół z miasta podkreślili zwiększenie praw rodziców oraz obowiązków nauczycieli i dyrektora. Żaden dyrektor szkoły z miasta nie wskazał na zwiększenie obowiązków rodziców, jak to uczynili dyrektorzy szkół gminnych. Jest to zatem istotna różnica pomiędzy wypowiedziami dyrektorów szkół podstawowych z miasta i z gminy. Być może dyrektorzy szkół gminnych, kierując zazwyczaj małymi szkołami przyjmującymi dzieci z okolic, nie boją się wymagać od rodziców więcej niż dyrektorzy dużych szkół miejskich. Szczególnie prawdopodobne jest takie wyjaśnienie ze względu na praktycznie identyczne odpowiedzi na kolejne pytanie – o obowiązki rodziców w szkole. Zarówno dyrektorzy szkół z miasta, jak i szkół z gmin prawidłowo określili obowiązki rodziców zawartych w reformie edukacji – tzn. obowiązek zapisania dziecka do szkoły i zapewnienia mu miejsca i warunków do nauki, jak i obowiązków zamieszczonych w niektórych statutach, tzn.

obowiązku przychodzenia na zebrania z rodzicami, pomocy nauczycielowi, np. przy organizacji wycieczek, uroczystości oraz regularnych kontaktów z nauczycielem. Mimo, że większość szkół nie miała szczegółowych obowiązków w statucie placówki, to dyrektor uznał je za powinność rodzica, o realizację której ma zabiegać nauczyciel – prosząc, motywując i go angażując. Równie zgodzeni byli dyrektorzy co do tego, czy statut szkoły jasno określa zasady współpracy rodziny i szkoły. Wszyscy odpowiedzieli twierdząco. Nie jest to jednak do końca zgodne z prawdą, gdyż tylko cztery z analizowanych statutów miały zapis o współpracy rodziny i szkoły. Zatem zasady te nie są jasne i trzeba się ich domyślać i wnioskować na podstawie obowiązków nauczycieli i dyrektora.

W kolejnym pytaniu na temat wpływu rodziców na sprawy szkoły dyrektorzy wszystkich szkół gminnych odpowiedzieli, że jest on duży. Wśród dyrektorów szkół z miasta wystąpiły znaczące różnice. Jeden z nich odpowiedział, że mały, inny, że średni, 3 stwierdziło, że duży i 1 że bardzo duży. Wśród dyrektorów szkół miejskich jest duża rozbieżność, od małego wpływu do bardzo dużego. Wpływ rodziców na sprawy szkoły jako mały określił dyrektor placówki, w której uczy się największa liczba dzieci ze wszystkich badanych szkół. Natomiast wpływ jako bardzo duży określił dyrektor jednej z mniejszych placówek. Zatem, im mniejsza placówka, tym łatwiej o współpracę i o włączanie rodziców w sprawy szkoły, a im większa, tym subiektywnie i obiektywnie mniejszy wpływ ze względu na trudność w realizacji potrzeb i wymagań pojedynczego rodzica. Potwierdzają ten wniosek odpowiedzi dyrektorów szkół gminnych, którzy prowadząc małe szkoły, częściej są w stanie rozmawiać z rodzicami indywidualnie, a także w grupie, i realizować ich postulaty, dlatego wszyscy określili wpływ rodziców na decyzje podejmowane w szkole jako duży.

Najważniejszą sprawą, na jaką rodzice mają wpływ w szkole, są według większości dyrektorów szkół miejskich kwestie wychowawcze, w tym współpraca przy tworzeniu wewnątrzszkolnego programu wychowawczego, rozwiązywanie problemów opiekuńczych i wychowawczych ich dziecka. Poza tym, w zależności od placówki pojawiały się także informacje o możliwości wpływu rodziców na system oceniania w szkole, na zapewnienie bezpieczeństwa dzieciom, na godziny pracy świetlicy szkolnej, oraz prawa szkolne. Generalnie wspólną odpowiedzią wszystkich dyrektorów szkół z miasta był wpływ rodziców na sprawy wychowania dziecka. Tej samej odpowiedzi udzieliło 2 dyrektorów szkół gminnych. Kolejnych 3 stwierdziło, że najważniejszą sprawą na jaką rodzice mają wpływ w szkole, jest prawo wewnątrzszkolne, czyli ustalanie zasad zachowania na terenie placówki, dokonywanie zmian w katalogu praw i obowiązków

uczni. 3 dyrektorów podkreśliło, że najważniejszą sprawą w szkole, na jaką rodzice mają wpływ, jest organizacja uroczystości i wycieczek szkolnych. Tylko 1 z dyrektorów szkół gminnych wskazał, że najważniejsze są sprawy wychowawcze. Zauważyć można, że dyrektorzy szkół miejskich zdecydowanie uważają sprawy wychowania za najważniejsze w zakresie współpracy rodziny i szkoły, podczas gdy w szkołach gminnych najważniejszym jest obszar praw i obowiązków oraz organizacji uroczystości i wyjazdów. Pojęcie prawa wewnątrzszkolnego jest szerokie i mieszczą się w nim także sprawy dotyczące wychowania dzieci, a także ustalanie wszelkich zasad pracy, współpracy podmiotów w szkole. Słuszny zatem będzie wniosek, że połowa dyrektorów szkół gminnych szeroko określiła „najważniejszą sprawę”, na jaką rodzice mają wpływ w szkole, podczas gdy większość dyrektorów szkół miejskich skupiła się tylko na aspekcie wychowania.

Reforma edukacji, zapewniając rodzicom szerokie prawa w zakresie podejmowania decyzji dotyczących szkoły i wpływ na jej sprawy, spowodowała, że nie ma jednej najważniejszej. Rodzice, jeżeli chcą, mogą bezpośrednio lub poprzez reprezentantów w radzie rodziców wpływać na każdy aspekt działania szkoły. Jednak indywidualnie każdy rodzic ma głównie wpływ na sprawy dotyczące własnego dziecka w zakresie wychowania, nauczania i opieki, a także na organizację wycieczek i uroczystości szkolnych. Żaden z dyrektorów nie wskazał, że rodzice mają wpływ na edukację dziecka, chociażby poprzez wyrażenie zgody na uczestnictwo dziecka w zajęciach przygotowania do życia w rodzinie, lekcjach religii lub etyki czy w zajęciach dodatkowych.

Sprawy, na jakie rodzice powinni mieć najmniejszy wpływ w szkole, to: organizacja pracy szkoły, ustalenie planów nauczania, metod nauczania, sprawy kadrowe, ocena pracy nauczyciela, wybór programów nauczania. Takich odpowiedzi udzielali dyrektorzy szkół z miasta. Tylko jeden dyrektor stwierdził, że nią ma takiej sprawy, na jaką rodzice nie powinni mieć wpływu w szkole. Wydaje się, że jest to odpowiedź najwłaściwsza, gdyż zgodnie z reformą edukacji rodzice mają bardzo szerokie prawa w zakresie włączania się w podejmowanie decyzji i sprawy pracy szkoły. Nawet jeżeli rodzice nie decydują samodzielnie we wszystkich kwestiach, np. w wyborze podręczników, programów, to mają je zaopiniować poprzez radę rodziców. Wśród dyrektorów szkół gminnych również tylko jeden stwierdził, że nie ma sprawy, na którą rodzice powinni mieć wpływ w szkole. Pozostali stwierdzali, że do takich spraw należą: dobór podręczników, na stawiane dzieciom oceny, proces dydaktyczny – tej odpowiedzi udzieliło 2 dyrektorów.

Z powyższych odpowiedzi można wysnuć wniosek, że większość dyrektorów, zarówno ze szkół gminnych, jak i miejskich, udzieliło odpowiedzi, wskazując na sprawy, na jakie nie chcieliby, żeby rodzice mieli wpływ, gdyż *de facto* nie ma sprawy, na którą rodzice nie powinni mieć wpływu w szkole.

Wśród kryteriów skutecznej współpracy rodziny i szkoły dyrektorzy szkół gminnych wskazywali, tak jak dyrektorzy szkół miejskich, na konieczność rozmowy, otwartość ze strony rodziców, jak i nauczycieli i dyrekcji. Jest to odpowiedź, której udzieliłi wszyscy dyrektorzy. W rozmowach podkreślali oni szczególnie konieczność częstych kontaktów z rodzicami i na bieżąco wyjaśniania nieporozumień, wątpliwości i ustalania pracy z konkretnym dzieckiem.

Jako środki działania, które powinny zostać podjęte dla poprawy relacji rodzina i szkoła, pięciu spośród sześciu dyrektorów szkół miejskich stwierdziło, że konieczna jest zmiana ustawy i ustalenie konkretnych konsekwencji dla rodziców za niewywiązywanie się z obowiązków. Czterech wyżej wymienionych dyrektorów stwierdzających, że powinno się podjąć kroki w celu zmiany ustawy, wcześniej, na pytanie o to, czy Ustawa o reformie edukacji wystarczająco jasno określa zasady współpracy rodziny i szkoły stwierdziło, że nie i że należałoby dookreślić obowiązki rodziców. Tym samym potwierdzają swoje zdanie na temat tego, że reforma zbyt ogólnie precyzuje zasady współpracy rodziny i szkoły, a co najważniejsze nie daje narzędzi do egzekwowania obowiązków ustalonych i wpisanych do statutu. Jeden z dyrektorów szkoły publicznej stwierdził, że konieczne jest ustalenie regulaminu współpracy i przestrzeganie go, a także zapewnienie dobrego przepływu informacji pomiędzy szkołą a rodziną. Dyrektorzy szkół gminnych udzielali różnych odpowiedzi na pytanie o środki działania konieczne do podjęcia zmiany w zakresie relacji rodzina-szkoła. Dwóch wskazało na pedagogizację rodziców i badanie ich oczekiwań. Dyrektor jednej z placówek gminnych stwierdził, że nie ma uniwersalnych środków działania i każda szkoła powinna we własnym zakresie wypracowywać skuteczne metody współpracy. Ze względu na położenie szkół w różnych środowiskach każda może mieć inne potrzeby i oczekiwania wobec rodziców. Kolejnych dwóch dyrektorów szkół gminnych stwierdziło, że aby cokolwiek można było zmienić w relacji rodzina-szkoła, konieczne są częste kontakty i rozmowy i są to pierwsze kroki, jakie należy podjąć w zakresie zmiany relacji. Potem należy wypracowywać indywidualne metody pracy z indywidualnym rodzicem oraz z grupą rodziców w klasie.

Odpowiedzi dyrektorów szkół gminnych wskazują, że są oni nastawieni na wykorzystanie własnych sił i środków w celu zmiany relacji rodzina-szkoła, podczas gdy

dyrektorzy szkół miejskich oczekują zmian na szczeblu legislacyjnym. Można stąd wysnuć wniosek, że dyrektorzy szkół gminnych są nastawieni na rozwiązywanie trudności we własnym zakresie i nie oczekują pomocy z zewnątrz. Starają się radzić sobie środkami, które są im dostępne. Dyrektorzy szkół miejskich przyczyny nieskutecznej współpracy lub braku współpracy upatrują w złej ustawie, a nie w nieefektywnym działaniu szkoły.

Zadania rady rodziców znają wszyscy dyrektorzy szkół miejskich gminnych. Wszystkie osoby, z którymi przeprowadzałam wywiad, wykazały się dużą wiedzą na temat istoty, celu i powinności rady rodziców.

Współpraca rodziny i szkoły przynosi korzyści dziecku i nauczycielowi. To najczęściej pojawiająca się odpowiedź wśród dyrektorów szkół miejskich. Dyrektorzy szkół gminnych głównie podkreślali korzyści płynące ze współpracy dla dziecka i samego rodzica.

Kolejnym pytaniem, na które dyrektorzy odpowiadali identycznie, dotyczyło nowych ról dyrektora i nauczycieli. Dyrektorzy szkół gminnych i miejskich wskazali jednomyślnie, że nową rolą nauczyciela i dyrektora jest współpraca z rodzicami na zasadzie partnerstwa i rozmowy na tym samym poziomie, zmianą postawy z fachowca na „jak równy z równym”. Jest to szczególnie trudne zadanie dla nauczycieli, którzy spotykają się z wieloma rodzicami, z różnym wykształceniem i różnymi postawami w stosunku do pedagoga.

Generalnie pomiędzy wypowiedziami dyrektorów szkół miejskich i gminnych można wymienić kilka istotnych różnic. Przede wszystkim dyrektorzy szkół miejskich wskazali na swoje niezadowolenie z istniejącej ustawy, która zbyt ogólnie określa zasady współpracy rodziny i szkoły i nie daje narzędzi egzekwowania obowiązków nałożonych na rodziców. Podkreślają także, że pierwszym środkiem koniecznym do zmiany w zakresie relacji rodzina i szkoła powinna być zmiana w zapisie ustawy. Dyrektorzy szkół miejskich wpływ rodziców na decyzje podejmowane w szkole określają generalnie na poziomie średnim. Dyrektorzy szkół gminnych wskazują, że rodzice w ich szkole mają duży wpływ na podejmowanie decyzji. Uznali także, że ustawa wystarczająco jasno określa zasady współpracy rodziny i szkoły, a ewentualne środki konieczne do uzyskania zmiany w zakresie relacji rodzina i szkoła leżą po stronie szkoły, która poprzez swoje działania, zachęcanie rodziców do współpracy dba o angażowanie rodziców i o pozytywne efekty współpracy.

Jak wcześniej wspomniano przyczyną tych różnic w wypowiedziach dyrektorów może być wielkość szkół. Duże miejskie szkoły potrzebują konkretnych podstaw

prawnych, aby realizować swoje funkcje i egzekwować obowiązki w sposób sprawny i efektywny. Małe szkoły gminne mają możliwość indywidualnego podejścia do każdego dziecka i rodzica. Generalnie można stwierdzić, że wiedza wszystkich dyrektorów zarówno szkół miejskich, jak i gminnych, na temat założeń reformy jest duża. Znają oni własne obowiązki oraz rodziców, mają wypracowane metody współpracy z nimi zgodnie z możliwościami i potrzebami szkoły.

4. Wiedza na temat reformy edukacji i budowania relacji rodzina-szkola w świetle wyników badań nauczycieli

Wiedzę nauczycieli na temat założeń reformy edukacji badano poprzez zadanie pytań ankietowych. Zapytano nauczycieli o ich znajomość praw i obowiązków względem rodziców, co wyraża się też w pytaniach dotyczących wiedzy na temat praw i obowiązków rodziców, uzyskanych podczas analizy założeń reformy oświaty oraz dokumentów szkolnych.

Nauczyciele mieli ustosunkować się do kilkunastu pytań ankietowych. Poniżej przedstawiono w tabelach ilościowe, procentowe wyniki badań w zakresie odpowiedzi na poszczególne pytania oraz ich szerszy opis. Natomiast podczas szczegółowej analizy wyników i weryfikacji hipotez wykorzystano test *chi kwadrat*.

4.1. Wiedza nauczycieli a typ ustrojowy szkoły

Tabela 13. Zbiorne zestawienie procentowych wyników badań ankiety wykonanej wśród nauczycieli szkoły prywatnej i państwowej

SP – szkoła państwowa, Pryw. – szkoła prywatna

Pytanie/Nauczyciele/Prywatna	% Odpowiedzi									
	wszystkie		większość		część		kilka		w ogóle	
1. Wyjaśniam rodzicom zasady pracy	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
	27	43	64	58	9	0	0	0	0	0
2. Spotkanie dotyczące trudności wychowawczych	zawsze		prawie zawsze		czasami		rzadko		nigdy	
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
	36,5	0	36,5	60						
3. Organizowanie szkoleń dla rodziców	9	0	0	0	55	0	9	29	27	71

4. Zbieranie opinii rodziców o szkole	27,5	43	9	14	36,5	0	18	29	9	14
5. Konsultacje	82	86	9	0	9	14	0	0	0	0
6. Wizyty domowe	9	0	0	0	18	0	36,5	14	36,5	86
7. Rozmowy telefoniczne	18	29	18	14	36,5	43	27,5	0	0	14
8. Kontakty korespondencyjne	27	14	9	0	27	14	27	43	9	29
9. Kontakty mailowe	0	0	9	100	0	0	91	0	0	0
10. Pomoc rodziców w organizowaniu czasu wolnego	18	29	27	14	36	57	9	0	9	0
11. Pomoc rodziców w organizowaniu spotkań dotyczących wyboru przyszłej szkoły	0	0	18	0	0	14	9	29	65	57
Wspieram rodziców poprzez:										
12. Ukazywanie rodzicom mocnych stron dziecka	55	100	9	0	27	0	9	0	0	0
13. Organizowanie szkoleń dla rodziców	64	100	27	0	9	0	0	0	0	0
14. Wizyty domowe	18	0	0	0	27	0	18	0	36,5	100
15. Rozmowy telefoniczne, maile korespondencja	9	100	0	0	36	0	27,5	0	27,5	0
16. Włączanie rodziców w sprawy życia klasy i szkoły	46	29	9	29	27	43	18	0	0	0
17. Kształtowanie prawidłowych postaw uczniów	73	100	18	0	0	9	0	0	0	0
18. Informowanie rodziców o sukcesach każdego ucznia	64	100	36	0	0	0	0	0	0	0
	bardzo duży		znaczący		średni		mały		zaden	
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.

19. Rzeczywisty wpływ rodziców na sprawy klasy i szkoły	0	14	45	86	18	0	9	0	27	0
20. Rzeczywisty wpływ rodziców w zakresie wychowania	18	72	64	14	9	14	9	0	0	0
21. Rzeczywisty wpływ rodziców w zakresie opieki	45	71	27	29	18	0	9	0	0	0
22. Najważniejsze formy współpracy	konsultacje i spotkania dotyczące trudności wychowawczych					korespondencja (listy, telefony, maile)				
	SP		Pryw.			SP		Pryw.		
	91		100			9		0		
23. Reforma edukacji	zwiększyła zakres praw i obowiązków rodziców				nic nie zmieniła		zmniejszyła zakres praw i obowiązków rodziców			
	SP		Pryw.		SP	Pryw.	SP		Pryw.	
	73		100		18	9	0		0	
24. Zwiększenie liczby kontaktów rodziców z nauczycielem	zależy od inicjatywy nauczyciela				zależy od inicjatywy rodzica		zależy od atrakcyjności spotkań			
	SP		Pryw.		SP	Pryw.	SP		Pryw.	
	100		57		0	14	0		29	
25. Generalny wpływ na podejmowanie decyzji w klasie	duży				średni		mały			
	SP		Pryw.		SP	Pryw.	SP		Pryw.	
	64		71		18	29	18		0	
26. Znajomość praw przez rodziców	znają swoje prawa i korzystają z nich		nie znają swoich praw		znają prawa, ale nie korzystają z nich		uważają, że mają większe prawa niż w rzeczywistości		uważają, że mają mniejsze prawa niż w rzeczywistości	
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
	0	57	36	14	55	29	9	0	0	0
27. Znajomość obowiązków przez rodziców	znają swoje obowiązki i korzystają z nich		nie znają swoich obowiązków		znają swoje obowiązki, ale nie wywiązują się z nich		uważają, że mają większe obowiązki niż w rzeczywistości		uważają, że mają mniejsze obowiązki niż w rzeczywistości	
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.

	0	0	100	57	0	14	0	29	0	0
28. Ocena współpracy	zawsze współpracują		zazwyczaj współpracują		czasami współpracują		rzadko współpracują		nigdy nie współpracują	
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
	27	86	55	14	18	0	0	0	0	0
29. Ocena, czy rodzice przystosowali się do panujących warunków i wykonują tylko niezbędne minimum	zawsze		zazwyczaj		czasami		rzadko		nigdy	
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
	27	29	55	14	18	57	0	0	0	0
30. Ocena czy w kontaktach z nauczycielem rodzice są obojętni i ignorują wymagania szkoły	zawsze		zazwyczaj		czasami		rzadko		nigdy	
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
	0	0	0	0	18	14	55	29	27	57

Źródło: badania własne.

Pierwsze pytanie w ankiecie dla nauczycieli dotyczące ich obowiązków wobec rodziców brzmiało: *Na początku roku określam zasady, którymi kieruję się w swojej pracy, oraz wymagania, jakie stawiam rodzicom i uczniom.* Zdecydowanie widać, że większość nauczycieli ze szkoły publicznej i niepublicznej wyjaśnia rodzicom zasady, którymi kierują się w swojej pracy (tab. 13.1). Zaznajomienie rodziców z normami i zasadami pracy szkoły i nauczyciela jest pierwszym elementem przyszłej owocnej współpracy obu podmiotów. Rodzice powinni wiedzieć, czego mogą oczekiwać ze strony nauczyciela, jakie są zadania, cele szkoły i nauczyciela. Wyjaśnienie zasad pracy sprzyja budowaniu zaufania, partnerstwa i aktywizacji rodziców, daje pewien rodzaj poczucia bezpieczeństwa rodzicom i uczniom.

W kolejnym pytaniu poproszono nauczycieli o określenie wykorzystywanych form współpracy z rodzicami, co miało zobrazować stopień świadomości nauczycieli w zakresie ich praw i możliwości angażowania rodziców w pracę szkoły, a zarazem wykonywania swoich obowiązków w zakresie spotkań z rodzicami. Jak ukazują badania, spotkania organizowane przez nauczycieli, a dotyczące trudności wychowawczych są często wykorzystywaną formą współpracy. Prawie 60% nauczycieli szkoły niepublicznej i w sumie 73% ze szkoły publicznej stwierdziło, że zawsze lub prawie zawsze wykorzystuje tę formę współpracy. Tylko nieliczni badani stwierdzili, że rzadko wykorzystują tę formę współpracy (tab. 13.2).

Bardzo mały odsetek nauczycieli szkoły niepublicznej organizuje szkolenia dla rodziców. Odpowiedzi, dlaczego tak się dzieje, udzielił sam dyrektor placówki, który zauważył, że rodziców nie interesują szkolenia (tab. 13.3). W szkole publicznej rozkład

odpowiedzi jest różny, ponad połowa badanych nauczycieli ze szkoły publicznej czasem organizuje szkolenia dla rodziców, ale również nie jest to popularna forma współpracy.

Zbieranie opinii rodziców o szkole pomaga w budowaniu skutecznej współpracy. Pozwala stwierdzić, jakie są oczekiwania rodziców, jakie kwestie budzą ich niezadowolenie. Najczęściej tę formę wykorzystują nauczyciele ze szkoły niepublicznej, kategorię odpowiedzi „prawie zawsze” zakreśliło 43% badanych osób. W szkole publicznej najczęściej pojawiała się odpowiedź „czasami”. Generalnie można zatem wysnuć wniosek, że nauczyciele szkoły niepublicznej mają większą wiedzę i świadomość tego, jak ważne jest zbieranie opinii rodziców, i w związku z tym częściej z niej korzystają (tab. 13.4). Ważną formą współpracy są konsultacje, które w obu typach badanych szkół są aktywnie wykorzystywane formą współpracy (tab. 13.5) i zdecydowanie bardzo potrzebną. Pozwalają na indywidualny kontakt nauczyciela z rodzicem, bez pośpiechu, bez udziału osób trzecich w celu omówienia ważnych zagadnień, uzyskania informacji o dziecku.

Wizyty domowe – w przeciwieństwie do konsultacji – są dosyć specyficzną formą współpracy. Nauczyciel wchodzi do domu ucznia, poznaje nie tylko rodziców, których ma szansę spotkać w szkole, ale ma także okazję obserwować środowisko życia ucznia, jego otoczenie. Nie jest to popularna forma współpracy. W szkole niepublicznej zdecydowana większość badanych odpowiedziała, że „nigdy” nie wykorzystuje tej formy, w szkole publicznej badani odpowiadali najczęściej, że nie odwiedzają uczniów w domu lub czynią to rzadko (tab.13.6).

Rozmowy telefoniczne są formą współpracy wykorzystywaną „czasami” przez większość badanych. Jest to odpowiedź wskazująca, że nauczyciele starają się zgodnie z potrzebami wykorzystywać, także tę formę współpracy po to, by kontaktować się z rodzicami. Telefony są łatwym i szybkim środkiem komunikacji między osobami, jest więc trudno zrozumieć, dlaczego nauczyciele tak rzadko sięgają po tę formę współpracy (tab. 13.7).

Kontakty korespondencyjne – najrzadziej z tego typu kontaktów korzystają nauczyciele ze szkoły niepublicznej (tab. 13.8). Nie jest to jednak fakt niepokojący, gdyż tradycyjne formy kontaktu w przypadku nauczycieli ze szkoły niepublicznej zostały zastąpione kontaktami telefonicznymi i mailowymi. Kontakty mailowe to zdecydowanie nowa forma, wykorzystywana przez wszystkich nauczycieli szkoły niepublicznej, którzy coraz częściej korzystają też z elektronicznych dzienników.

Pomoc rodziców w organizowaniu czasu wolnego uczniów, czyli pomoc w organizacji wycieczek, uroczystości szkolnych jest mało wykorzystaną formą współpracy

w porównaniu do korzyści, jakie przynosi ona dziecku, rodzicom i nauczycielowi (tab.13.10). Badani nauczyciele ze szkoły niepublicznej czasami sięgają po pomoc rodziców w organizowaniu wycieczek, uroczystości. W szkole publicznej opinie nauczycieli są podzielone, ale generalnie częściej korzystają z pomocy rodziców w organizowaniu czasu wolnego uczniów.

Pomoc rodziców w organizowaniu spotkań mających pomóc uczniom w wyborze przyszłej szkoły nie jest wykorzystywaną formą współpracy przez nauczycieli szkoły niepublicznej. W szkole niepublicznej niski wynik należy interpretować na korzyść rodziców, którzy wybierając dziecku pierwszą szkołę – szkołę społeczną – zapewne są świadomi istniejących w jej ramach możliwości i nie potrzebują dodatkowych spotkań w tej kwestii (tab.13.11). W szkole publicznej 18% nauczycieli stwierdziło, że prawie zawsze organizują tego typu spotkania, co nie jest wynikiem wysokim ani istotnym badawczo. Zdecydowanie należy stwierdzić, że spotkania dotyczące wyboru przyszłej szkoły nie są ważną ani wykorzystywaną formą współpracy.

Generalnie spośród wszystkich form współpracy wykorzystywanych przez nauczycieli szkoły niepublicznej najczęstsze jest organizowanie spotkań dotyczących trudności wychowawczych, zbieranie opinii rodziców o szkole, konsultacje, kontakty mailowe. Na średnim poziomie plasuje się pomoc rodziców w organizowaniu czasu wolnego uczniów i kontakty telefoniczne. Najmniej lub wcale nie wykorzystuje się w szkole niepublicznej wizyt domowych, szkoleń dla rodziców, kontaktów korespondencyjnych i organizowania spotkań dotyczących wyboru przyszłej szkoły.

W szkole publicznej natomiast zawsze lub często organizowane są spotkania dotyczące trudności wychowawczych, konsultacje. Czasem wykorzystuje się organizowanie szkoleń dla rodziców, zbieranie opinii rodziców o szkole, rozmowy telefoniczne, kontakty korespondencyjne. Nauczyciele rzadko chodzą do uczniów na wizyty domowe, raczej rzadko kontaktują się z rodzicami za pomocą Internetu, sporadycznie wykorzystują pomoc rodziców w organizowaniu spotkań mających na celu pomoc uczniom w wyborze przyszłej szkoły.

Następnie zapytano nauczycieli, które z wyżej wymienionych form współpracy uważają za najważniejsze, aby móc potwierdzić, że zgodnie ze swoim poziomem wiedzy na temat istotności współpracy wykorzystują ją w praktyce .

Wszystkie odpowiedzi mieszczą się w dwóch kategoriach. Najwyższy wynik otrzymały takie formy współpracy, jak: konsultacje i spotkania dotyczące trudności wychowawczych, a także różnego rodzaju kontakty korespondencyjne, włączając w to

kontakty listowe, kontakty mailowe, korespondencja przekazywana w zeszytach uczniów (tab.13.22). W szkole niepublicznej wszyscy badani nauczyciele odpowiedzieli, że konsultacje i spotkania dotyczące trudności wychowawczych uważają za najważniejsze. W szkole publicznej tej samej odpowiedzi udzieliło 91% badanych.

Kolejne pytanie miało na celu sprawdzenie wiedzy nauczycieli na temat ich obowiązku wspierania rodziców w pracy wychowawczej. Nauczycielom zadano kilka pytań szczegółowych, a dotyczyły one: ukazania rodzicom mocnych stron dziecka, organizowania szkolenia dla rodziców, wizyt domowych i poznania środowiska życia ucznia, rozmów telefonicznych, maili, korespondencji, włączania rodziców w sprawy życia klasy i szkoły, kształtowania prawidłowych postaw uczniów, informowania rodziców o sukcesach każdego ucznia. Część z pytań powtarza się w pytaniu o wykorzystane formy współpracy, gdyż to właśnie te formy są dla rodziców wsparciem w wychowaniu ich dzieci. Zadanie tych pytań w innej formie ma na celu sprawdzenie, czy nauczyciele po zmianie kontekstu pytania, będą odpowiadać inaczej, czy podobnie.

Wyniki są następujące, nauczyciele ze szkoły publicznej i niepublicznej uważają, że „zawsze” lub „prawie zawsze” wspierają rodziców wychowawczo poprzez organizowanie szkoleń (tab.13.13). Nauczyciele ze szkół publicznych czasami wykorzystują wizyty domowe jako wsparcie wychowawcze dla rodziny (tab.13.14). W szkole niepublicznej 100% odpowiedzi uzyskała kategoria „nigdy”.

Kontakty korespondencyjne są uznawane przez wszystkich nauczycieli szkoły niepublicznej jako wsparcie wychowawcze dla rodziców (tab.13.15). Wśród nauczycieli ze szkoły publicznej opinie w tej kwestii były bardzo podzielone. W kolejnym pytaniu prawie połowa nauczycieli ze szkoły publicznej odpowiedziała, że włącza rodziców w sprawy życia klasy i szkoły. Około połowa nauczycieli ze szkoły niepublicznej czasami włącza rodziców w sprawy życia klasy i szkoły (tab.13.16).

Zdecydowana większość nauczycieli wskazała, że kształtuje prawidłowe postawy uczniów wobec szkoły, innych ludzi (tab.13.17). Z badań wynika, że wszyscy nauczyciele przekazują informacje o sukcesach uczniów zawsze lub prawie zawsze (tab.13.18). Dla rodziców informacje, nawet o drobnych sukcesach uczniów, są niezwykle ważne i dają im wiedzę na temat tego, jakie umiejętności można u dziecka rozwijać. Rodzic uzyskujący pozytywne informacje o dziecku chętniej przyjdzie do szkoły kolejny raz i chętniej zaangażuje się w pracę szkoły na różnych polach.

Ważnymi pytaniami w ankiecie były te o zakres wpływu rodziców na poszczególne elementy pracy szkoły. Większość nauczycieli ze szkoły niepublicznej twierdzi, że wpływ

rodziców na sprawy klasy i szkoły jest znaczący (tab.13.19). W szkole publicznej twierdzi tak połowa badanych nauczycieli. Ponad połowa nauczycieli określiła wpływ rodziców na proces wychowania w szkole jako bardzo duży, a nauczyciele ze szkoły publicznej uznali, że wpływ ten jest znaczący (tab.13.20). Zdaniem większości nauczycieli ze szkoły niepublicznej i połowy nauczycieli ze szkoły publicznej wpływ rodziców na opiekę nad dziećmi w szkole jest duży (tab. 13.21).

Nauczyciele ze szkoły niepublicznej są najbardziej świadomi możliwości wpływu rodziców na różne aspekty życia szkoły. Nauczyciele ze szkoły publicznej zdecydowanie zmniejszają faktyczną możliwość wpływu rodziców.

Wiedzę nauczycieli w zakresie informacji o tym, jakie zmiany wprowadziła reforma edukacji w zakresie praw i obowiązków rodziców zbadano, pytając o to, czy reforma edukacji zwiększyła prawa i obowiązki rodziców, nic nie zmieniła, czy zmniejszyła zakres praw i obowiązków rodziców. Wszyscy nauczyciele ze szkoły niepublicznej i większość ze szkoły publicznej uważają, że reforma edukacji zdecydowanie zwiększyła zakres praw i obowiązków rodziców. Właściwie ten fakt nie budzi wątpliwości wśród nauczycieli obu typów szkół, co jest zdecydowanie pozytywnym odzwierciedleniem wiedzy nauczycieli.

Następne pytanie ukazuje wiedzę nauczyciela na temat inicjatywy w zakresie współpracy z rodzicami. Wszyscy nauczyciele ze szkoły publicznej stwierdzili, że to od ich inicjatywy zależy częstość kontaktów rodziców, podobnie uważa ponad połowa nauczycieli ze szkoły niepublicznej (tab.13.24).

W kolejnym pytaniu o wpływ rodziców na podejmowanie decyzji w klasie większość nauczycieli ze szkoły niepublicznej i publicznej określiła go jako duży (tab.13.25). Zatem pomimo wielu różnych odpowiedzi w zakresie poszczególnych elementów współpracy i angażowania rodziców generalny możliwy wpływ rodziców na działalność szkoły jest, zdaniem nauczycieli, duży. Mniejszy odsetek tego typu odpowiedzi uzyskano w szkole niepublicznej-społecznej, co jest dość niezwykle, bo szkoła społeczna ze względu na swój szczególny charakter dodatkowo jeszcze wzmacnia rolę i wagę rodziców w szkole. Powstaje tu pytanie, czy nauczyciele nie odpowiedzieli w tym pytaniu określając faktyczny udział rodziców w życiu szkoły z ich punktu widzenia, a nie możliwości wpływu.

W kolejnym pytaniu ponad połowa nauczycieli ze szkoły niepublicznej uważa, że rodzice znają swoje prawa w szkole i korzystają z nich (tab.13.26). Połowa nauczycieli ze szkoły publicznej uznała, że rodzice znają swoje prawa, ale nie korzystają z nich.

Natomiast na pytanie o znajomość obowiązków nauczyciele wszystkich badanych szkół w zdecydowanej większości odpowiedzieli, że rodzice nie znają swoich obowiązków (tab.13.27). W szkole niepublicznej jednak część nauczycieli wskazała odpowiedź ukazującą, iż rodzice uważają, że mają większe obowiązki, niż jest tak w rzeczywistości. W szkole publicznej tej kategorii nie zakreślił żaden nauczyciel. Stopień wywiązania się rodziców z ich obowiązków świadczy o stopniu wykorzystania przez nauczyciela swoich praw do korzystania z możliwości współpracy z rodzicami i oczekiwania od nich zaangażowania. Poprzez pytanie o zaangażowanie rodziców w edukację ich dzieci sprawdzono, jak nauczyciele korzystają ze swojego prawa do oczekiwania współpracy ze strony rodziców.

Rodzice generalnie współpracują i udzielają się, zdaniem nauczycieli, ze szkoły niepublicznej oraz szkoły publicznej. Jednak w szkole niepublicznej jest większy odsetek „zawsze” udzielających się rodziców (tab.13.28). Połowa nauczycieli ze szkoły publicznej uważa, że rodzice przystosowali się do panujących w szkole warunków i wykonują tylko niezbędne minimum (tab.13.29). W szkole niepublicznej największą liczbę odpowiedzi, bo połowa badanych nauczycieli uznała, że rodzice wykonują wyłącznie niezbędne minimum tylko czasami, kolejne 50% odpowiedzi uzyskały kategorie „zawsze” i „zazwyczaj”. Można zatem uznać, że nauczyciele i rodzice w obu typach szkół oczekują współpracy w konkretnych, ustalonych formach i zakresach w zakresie absolutnie niezbędnym.

W szkole niepublicznej ponad połowa nauczycieli uważa, że rodzice nie są obojętni i nie ignorują wymagań szkoły. Zdaniem ponad połowy nauczycieli ze szkoły publicznej rodzice rzadko są obojętni i ignorują wymagania szkoły. Mamy zatem potwierdzenie pytania poprzedniego. Wymagania szkoły nie są ignorowane w obu typach szkół, ale też rodzice najczęściej wykonują tylko niezbędne minimum obowiązków (tab. 13.30).

Z badań wynika, że najbardziej chętni do współpracy są rodzice dzieci ze szkoły niepublicznej, nie zdarza się wśród nich ignorowanie wymagań szkoły. Tylko niewielki odsetek rodziców z szkoły publicznej faktycznie współpracuje i angażuje się w pracę szkoły.

4.2. Wiedza nauczycieli a usytuowanie środowiskowe szkoły

Wiedzę nauczycieli ze szkół miejskich i gminnych na temat praw i obowiązków wobec rodziców sprawdzono za pomocą takiego samego kwestionariusza ankiety, jak w

przypadku badań nauczycieli ze szkoły publicznej i niepublicznej. Poniżej tabelaryczny, procentowy układ wyników na poszczególne pytania.

Tabela 14. Zbiorcze zestawienie procentowych wyników badań ankiety wykonanej wśród nauczycieli szkół miejskich i gminnych

SM – szkoły miejskie, SG – szkoły gminne

Pytanie/nauczyciele/gmina	% Odpowiedzi									
	wszystkie		większość		część		kilka		w ogóle	
1. Wyjaśnienie rodzicom zasad pracy	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG
	32	41	64	48	4	11	0	0	0	0
2. Spotkanie dotyczące trudności wychowawczych	zawsze		prawie zawsze		czasami		rzadko		nigdy	
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG
	46	48	24	20	27	30	3	2	0	0
3. Organizowanie szkoleń dla rodziców	5	9	6	0	47	55	22	18	18	18
4. Zbieranie opinii rodziców o szkole	17	11	22	14	41	55	13	20	8	0
5. Konsultacje	73	36	15	18	12	39	0	2,5	0	4,5
6. Wizyty domowe	10	9	4	16	24	27	31	18	31	30
7. Rozmowy telefoniczne	22	5	15	11	48	68	10	16	5	0
8. Kontakty korespondencyjne	12	7	19	9	29	50	27	20	13	14
9. Kontakty mailowe	3	0	9	7	13	9	74	84	1	0
10. Pomoc rodziców w organizowaniu czasu wolnego	5	2	18	20	45	55	23	11	9	11
11. Pomoc rodziców w organizowaniu spotkań dotyczących wyboru przyszłej szkoły	4	0	5	2	12	23	21	18	58	57
Wspieram rodziców poprzez:										
12. Ukazywanie rodzicom mocnych stron dziecka	65	73	10	11	17	11	4	5	4	0

13. Organizowanie szkoleń dla rodziców	51	57	48	41	0	2	1	0	0	0		
14. Wizyty domowe	51	57	48	41	0	2	1	0	0	0		
15. Rozmowy telefoniczne, maile korespondencja	13	13	8	9	19	23	36	29	24	26		
16. Włączanie rodziców w sprawy życia klasy i szkoły	21	11,5	18	25	40	52	18	11,5	4	0		
17. Kształtowanie prawidłowych postaw uczniów	74	61	15	32	6	5	0	0	4	2		
18. Informowanie rodziców o sukcesach każdego ucznia	71	70	19	23	6	5	4	2	0	0		
Rzeczywisty wpływ rodziców na sprawy klasy i szkoły	bardzo duży		znaczący		średni		mały		żaden			
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG		
19. W zakresie nauczania	9	11	27	36	28	25	29	16	7	12		
20. W zakresie wychowania	27	43	30	32	27	18	13	2	3	5		
21. W zakresie opieki	15	32	35	52	29	9	18	2	3	5		
22. Najważniejsze formy współpracy	konsultacje i spotkania dotyczące trudności wychowawczych					korespondencja (listy, telefony, maile)						
	SM		SG		SM		SG		SM		SG	
	78		82		22		18					
23. Reforma edukacji	zwiększyła zakres praw i obowiązków rodziców			nie nie zmieniła			zmniejszyła zakres praw i obowiązków rodziców					
	SM		SG		SM		SG		SM		SG	
	65		48		35		52		0		0	
24. Zwiększenie liczby kontaktów rodziców z nauczycielem	zależy od inicjatywy nauczyciele					zależy od inicjatywy rodzica						
	SM		SG		SM		SG		SM		SG	
	83		34		17		66					
25. Generalny wpływ na podejmowanie decyzji w klasie	duży			średni			mały					
	SM		SG		SM		SG		SM		SG	
	51		50		21		27		28		23	

26. Znajomość praw przez rodziców	znają swoje prawa i korzystają z nich		nie znają swoich praw		znają prawa, ale nie korzystają z nich		uważają, że mają większe prawa niż w rzeczywistości		uważają, że mają mniejsze prawa niż w rzeczywistości	
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG
	6	7	28	30	62	56	3	7	1	0
27. Znajomość obowiązków przez rodziców	Znają swoje obowiązki i korzystają z nich		Nie znają swoich obowiązków		Znają swoje obowiązki, ale nie wywiązują się z nich		Uważają, że mają większe obowiązki niż w rzeczywistości		Uważają, że mają mniejsze obowiązki niż w rzeczywistości	
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG
	17	34	83	66	0	0	0	0	0	0
28. Ocena współpracy	zawsze współpracują		zazwyczaj współpracują		czasami współpracują		rzadko współpracują		nigdy nie współpracują	
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG
	5	16	45	16	27	36	5	16	18	16
29. Ocena czy rodzice przystosowali się do panujących warunków i wykonują tylko niezbędne minimum	zawsze		zazwyczaj		czasami		rzadko		nigdy	
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG
	28	11	46	32	21	47	4	7	0	2
30. Ocena czy w kontaktach z nauczycielem rodzice są obojętni i ignorują wymagania szkoły	zawsze		zazwyczaj		czasami		rzadko		nigdy	
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG
	18	0	5	16	27	32	45	36	5	16

Źródło: badania własne.

Obowiązkiem nauczyciela, zgodnie z ustawą o systemie oświaty i statutem szkoły, jest wyjaśnianie wszystkich lub większości zasad, którymi kierują się w pracy. Widać zatem, że 90% całej badanej populacji nauczycieli ma świadomość konieczności spełniania tego obowiązku (tab.14.1). Wyniki badań ze wszystkich szkół wskazują także, że wszystkie lub większość zasad pracy nauczyciela zostało rodzicom wyjaśnionych na początku roku szkolnego. W szkole miejskiej „wszystkie” zasady zostały rodzicom wyjaśnione przez nauczycieli – tak odpowiedziało 32% badanych, 64% stwierdziło, że wyjaśniło większość zasad. W szkole gminnej 41% nauczycieli wyjaśniło „wszystkie” zasady, a 48% nauczycieli wyjaśniło „większość” zasad. Rozkład odpowiedzi na kolejne pytanie jest podobny. Prawie połowa nauczycieli z obu typów szkół stwierdziła, że organizują spotkania dotyczące trudności wychowawczych (tab. 14.2).

Szkolenia dla rodziców organizuje w szkołach miejskich prawie połowa nauczycieli, a w gminnych odpowiedziała „czasami” ponad połowa badanych osób (tab.14.3). Nie jest to popularna forma współpracy, wymaga dużego nakładu pracy

nauczyciela, a odzew ze strony rodziców bywa różny, nie tylko ze względu na brak zainteresowania szkoleniami, ale głównie przez brak czasu.

W szkołach miejskich prawie połowa badanych i ponad połowa badanych ze szkół gminnych zbiera opinie rodziców o szkole (tab.14.4). Wydaje się, że jest to forma zbyt rzadko wykorzystywana w stosunku do korzyści, jakie przynosi nauczycielowi w sferze weryfikacji jego działań i budowania współpracy. Opinie rodziców zawsze zbiera 17% nauczycieli ze szkół miejskich i 11% nauczycieli szkół gminnych. Istotnym jest jednak fakt, że ani jedna odpowiedź „nigdy” nie pojawiła się tylko wśród badanych nauczycieli szkół gminnych. Zatem mimo że z różną częstotliwością, to generalnie w szkołach gminnych ten rodzaj współpracy jest wykorzystywany częściej. W pozostałych badanych szkołach miejskich zdarzają się przypadki nauczycieli w ogóle nierealizujących tej formy współpracy. Ten fakt powinien zostać poddany szczególnie uwadze dyrektorów, gdyż niemożliwe jest budowanie efektywnej współpracy bez znajomości opinii i oczekiwań drugiej strony. Większość nauczycieli określa swoje zasady na początku roku, ale z drugiej strony nie stara się poznać opinii rodziców.

Konsultacje jako ważna forma współpracy i wymiany informacji między rodzicem a dzieckiem w tym pytaniu odpowiedzi „zawsze” udzieliło 73% badanych ze szkoły miejskiej i co zaskakujące tylko 36% badanych ze szkół gminnych. W szkołach gminnych najczęściej pojawiającą się odpowiedzią była „czasami” – 39% badanych (tab.14.5). Sugeruje to zatem brak potrzeby konsultacji lub zbyt małe zainteresowanie rodziców tego typu działaniami.

W szkole miejskiej badani nauczyciele na pytanie o wizyty domowe jako formę współpracy najczęściej udzielali odpowiedzi „nigdy” – 31% i rzadko – 31%, nauczyciele ze szkół gminnych najczęściej odpowiadali „nigdy” bądź „czasami” – 27%, a odpowiedź „prawie zawsze” pojawiła się u 16% badanych nauczycieli ze szkół gminnych (tab. 14.6). Wydaje się, co potwierdza także wywiad z dyrektorem szkoły, że wizyty domowe są formą współpracy najczęściej wykorzystywaną w szkołach gminnych, także z tego powodu, że nauczyciele bardzo często pochodzą z lokalnego środowiska, a rodzice uczniów to także sąsiedzi i znajomi. Pozostałe szkoły pozostawiają większą anonimowość, wizyty domowe odbywają się nie w celu poznania środowiska życia ucznia, ale są interwencją w sprawie dziecka, chęcią rozwiązania problemu, spotkania rodzica, który nie pojawia się w szkole lub w celu przeprowadzenia zajęć indywidualnych.

Kolejne pytania odnosiły się do kontaktów pozaosobistych: telefonicznych, korespondencyjnych, czy mailowych. Prawie połowa badanych nauczycieli ze szkół

miejskich i większość badanych ze szkół gminnych czasami wykorzystuje rozmowy telefoniczne jako formę kontaktu z rodzicami (tab. 14.7). Połowa nauczycieli ze szkół gminnych korzysta z kontaktów korespondencyjnych z rodzicami, wśród nauczycieli ze szkół miejskich opinie były podzielone, część badanych często korzysta z tej formy kontaktu, a część rzadko lub wcale jej nie wykorzystuje (tab. 14.8). W szkołach gminnych i miejskich większość nauczycieli nie korzysta z kontaktów mailowych (tab. 14.9). Posługiwanie się Internetem jako formą kontaktu nie jest wyborem tylko i wyłącznie nauczyciela, zależy też od możliwości rodziców. Sądzę, że ta forma kontaktu będzie coraz bardziej popularna.

Pomoc rodziców w organizowaniu czasu wolnego uczniów – prawie połowa nauczycieli ze szkół miejskich i gminnych uważa, że tylko czasami wykorzystuje tego rodzaju pomoc (tab. 14.10). Przyczyny mogą być dwie, nauczyciele nie angażują się w żaden sposób w organizację zajęć pozalekcyjnych lub organizują je we własnym zakresie bez konieczności pomocy rodziców.

Pomoc rodziców w organizowaniu spotkań mających na celu pomoc uczniom w wyborze przyszłej szkoły jest prawie w ogóle nie wykorzystywaną formą współpracy przez nauczycieli z obu typów badanych szkół (tab. 14.11). Zdecydowana większość badanych w szkołach miejskich i gminnych stwierdziła, że konsultacje i spotkania dotyczące trudności wychowawczych są najważniejszymi formami współpracy i najczęściej wykorzystywanymi (tab. 14.22).

Kolejne pytania weryfikowały kwestie dotyczące tego, czy nauczyciele wspierają rodziców w pracy wychowawczej.

Prawie połowa nauczycieli ze szkół miejskich i ponad połowa nauczycieli ze szkół gminnych uważa, że wspierają rodziców w pracy wychowawczej poprzez organizowanie szkoleń dla rodziców (tab. 14.13). W szkole miejskiej i gminnej połowa nauczycieli wspiera rodziców poprzez wizyty domowe i poznanie środowiska życia ucznia (tab. 14.14).

Rozmowy telefoniczne, maile i korespondencja są „rzadko” uznawane jako wsparcie, co można tłumaczyć faktem, że mimo iż korzystają „czasami” z rozmów telefonicznych, kontaktów listowych (tab. 14.7, 14.8, 14.9), to nie traktują ich jak wsparcie dla rodziców, ale tylko jako wymianę suchych informacji.

Włączanie rodziców w sprawy życia klasy i szkoły jest, według nauczycieli ze szkół gminnych i miejskich, ważnym elementem udzielania wsparcia wychowawczego dla rodziców (tab. 14.16). Wynika stąd, że nauczyciele szkół miejskich i gminnych posiadają

wiedzę na temat wsparcia, jakie daje rodzicom włączenie ich w sprawy życia klasy i szkoły. Rodzice dzięki temu poznają bliżej nauczyciela, innych rodziców, a przede wszystkim własne dziecko. Poprzez uczestnictwo w życiu klasy i szkoły przekazują pozytywną postawę do szkoły dziecku. Korzyści wychowawcze z włączania rodziców w sprawy życia klasy i szkoły są bardzo duże. W tym zakresie nauczyciele szkół miejskich i gminnych mają pewne braki.

Zgodne są odpowiedzi nauczycieli ze szkół miejskich i gminnych co do kształtowania przez nich prawidłowych postaw uczniów. Zdecydowana większość badanych zgodziła się ze stwierdzeniem, że poprzez kształtowanie prawidłowych postaw uczniów wspiera rodziców (tab. 14.17). Prawie wszyscy nauczyciele ze szkół miejskich i gminnych informują rodziców o sukcesach uczniów. Nie ma znaczących różnic pod tym względem między szkołą miejską i gminną (tab. 14.18).

Na pytanie, jakiego typu informacje przekazuje Pan/Pani rodzicom o dziecku, wszyscy nauczyciele zgodnie odpowiedzieli, że są one zarówno pozytywne, jak i negatywne.

Znajomość przez rodziców swoich praw i wpływu na poszczególne aspekty pracy szkoły, przedstawionych w świetle opinii nauczycieli, ukazują z tabeli 14 pytania numer 19, 20, 21, 23, 25.

Zdaniem nauczycieli szkół miejskich wpływ rodziców na proces nauczania w szkole jest raczej średni lub mały. Nauczyciele ze szkół gminnych uważają, że wpływ rodziców na nauczanie w szkole jest znaczący lub średni (tab. 14.19). Nauczyciele ze szkół gminnych uważają, że wpływ rodziców na proces wychowania dziecka w szkole jest bardzo duży i duży. Podobnie sądzą nauczyciele ze szkół miejskich (tab. 14.20). Rodzice mają znaczący wpływ na opiekę nad dzieckiem w szkole – tak uważają badani nauczyciele ze szkół gminnych. Nauczyciele ze szkół miejskich są bardziej sceptyczni i cześć badanych osób stwierdziło, że wpływ ten jest raczej średni (tab. 14.21). Zatem największy wpływ rodziców w szkole jest, zdaniem nauczycieli, w zakresie wychowania i ewentualnie opieki, a ich wpływ na nauczanie jest zdecydowanie najmniejszy.

W kolejnym pytaniu zapytano nauczycieli o to, co zmieniła reforma edukacji w zakresie relacji rodzice-szkola. Połowa nauczycieli szkół gminnych uważa, że reforma edukacji nic nie zmieniła w zakresie praw i obowiązków rodziców. Większość nauczycieli ze szkół miejskich uważa, że reforma zwiększyła zakres praw i obowiązków rodziców (tab. 14.23). Zapytania o generalny wpływ rodziców na funkcjonowanie szkoły połowa nauczycieli ze szkół miejskich i gminnych uważa, że rodzice mają duży wpływ na

podejmowanie decyzji w klasie (tab. 14.25). Ale kolejne 50% badanych nauczycieli z obu typów szkół stwierdza, że wpływ ten jest średni lub mały. Jest zatem jeszcze spora grupa nauczycieli niedoceniających wpływu rodziców na pracę szkoły, celowo lub z powodu ignorowania ich faktycznych możliwości. Chciałoby się w tym ogólnym przecież pytaniu otrzymać 100% odpowiedzi, że wpływ ten jest duży. Świadczyłoby to bowiem o ich świadomości ogromnego potencjału tkwiącego w rodzinie jako partnerze w działalności szkoły.

Większość nauczycieli ze szkół miejskich uważa, że częstotliwość kontaktów rodziców z nauczycielem jest zależna od inicjatywy nauczyciela. Nauczyciele ze szkół gminnej uważają, że zależy ona od inicjatywy rodzica (tab. 14.24). Nauczyciele ze szkół gminnych w większości nie zauważają swojej roli inicjatora i kreatora współpracy, a oczekują inicjatywy ze strony rodzica, co jest błędnym postrzeganiem swojej roli i zarazem błędne jej odgrywanie. Zamiast zachęcania i angażowania rodziców tacy nauczyciele oczekują działań ze strony rodziców i biernie czekają, zrzucając zarazem odpowiedzialność za brak współpracy na drugą stronę – rodzica. Jest to bardzo niepokojący wynik, który wskazuje na konieczność zmiany samej świadomości roli nauczyciela wśród 66% nauczycieli szkół gminnych.

Stopień wywiązania się rodziców z ich obowiązków świadczy zarazem o stopniu wykorzystania przez nauczyciela praw do oczekiwania zaangażowania ze strony rodziców. Pytając nauczycieli o ich ocenę wywiązywania się rodziców z obowiązków, uzyskujemy informacje o tym, czy nauczyciele potrafią wykorzystać swoje prawa względem rodziców. W szkole miejskiej ponad połowę stanowiła odpowiedź, że rodzice znają swoje prawa, ale nie korzystają z nich. W szkołach gminnych ponad połowa badanych nauczycieli uznała, że rodzice znają swoje prawa, ale nie korzystają z nich (tab. 14.26). W szkole miejskiej większość nauczycieli twierdzi, że rodzice „nie znają swoich obowiązków względem szkoły”, a w szkole gminnej stwierdziła tak ponad połowa nauczycieli (tab. 14.27). Taki rozkład odpowiedzi, moim zdaniem, świadczy na niekorzyść nauczycieli, których zadaniem jest uświadomienie rodzicom ich roli – praw i obowiązków. Jeżeli nauczyciel chce, aby rodzice wywiązywali się z obowiązków, powinien ich z nimi zaznajomić. Jednak to pytanie jest, moim zdaniem, wynikiem pozostawienia inicjatywy rodzicom i poleganie na ich samoświadomości i inicjatywy, jakiej oczekują od nich nauczyciele, szczególnie ze szkół gminnych (tab. 14.24).

Prawie połowa badanych ze szkoły miejskiej uważa, że rodzice w kontaktach z nauczycielem zazwyczaj współpracują i udzielają się. W szkole gminnej opinie były

wyrównane, ale najczęściej badani twierdzili, że tylko czasami rodzice współpracują (tab.14.28).

W szkole miejskiej połowa nauczycieli uważa, że rodzice zazwyczaj przystosowują się do panujących warunków i wykonują tylko niezbędne minimum. W szkole gminnej połowa nauczycieli stwierdziła, że rodzice przystosowują się do panujących warunków i wykonują niezbędne minimum tylko czasami (tab. 14.29). Natomiast prawie połowa nauczycieli ze szkół miejskich uważa, że rodzice rzadko są obojętni i ignorują wymagania szkoły. 36% nauczycieli ze szkół gminnych uważa, że rodzice rzadko są obojętni i ignorują wymagania szkoły, a 32% nauczycieli twierdzi, że rodzice czasami wyrażają taką postawę (tab.14.30).

Nauczyciele ze szkół miejskich zatem przede wszystkim dobrze pojmują swoją rolę nauczyciela jako inicjatora współpracy, co jest podstawą do budowania relacji i wykorzystywania różnych form współpracy. Nauczyciele ze szkół gminnych podchodząc do tej kwestii ze złej strony i spychając niejako całą odpowiedzialność na rodziców, ponoszą dużo większe ryzyko porażki.

5. Wiedza na temat reformy edukacji i budowania relacji rodzina- szkoła w świetle wyników badań rodziców

Kolejne rozdziały dotyczą wyników badań rodziców, ukazujących ich wiedzę na temat reformy edukacji. Wyniki zostały podzielone na dwie grupy, ze względu na typ ustrojowy szkoły i usytuowanie środowiskowe szkoły. Wiedza rodziców została sprawdzona za pomocą kwestionariusza ankiety, którego arkusz znajduje się w załącznikach, a wyniki procentowe na poszczególne pytania w tabelach na początku każdego podrozdziału.

5.1. Wiedza rodziców a typ ustrojowy szkoły

Wiedzę rodziców na temat reformy badano autorskim kwestionariuszem ankiety skonstruowanym podobnie do tego, jaki otrzymali nauczyciele. Wiedza rodziców o reformie pozwoliła stwierdzić, czy rodzice są świadomi swojej roli, jaką pełnią lub powinni pełnić w szkole.

Tabela 15. Zbiorcze zestawienie procentowych wyników badań ankiety wykonanej wśród rodziców szkoły publicznej i niepublicznej

SP– szkoła państwowa, Pryw. – szkoła prywatna

Pytanie/rodzice	% Odpowiedzi									
	wszystkie		większość		część		kilka		w ogóle	
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
1. Nauczyciel określił na początku roku zasady, jakimi kieruje się w swojej pracy	57	7	40	89	3	4	0	0	0	0
2. Zebrania z rodzicami	zawsze		prawie zawsze		czasami		rzadko		nigdy	
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
	87	30	13	37	0	30	0	4	0	0
3. Spotkanie dotyczące trudności wychowawczych	47	0	10	0	17	30	20	33	7	37
4. Organizowanie szkoleń dla rodziców	0	0	3	0	14	7	23	15	60	78
5. Zbieranie opinii rodziców o szkole	17	0	23	4	17	4	23	56	20	37
6. Konsultacje	77	15	10	26	3	33	10	15	0	11
7. Wizyty domowe	3	0	3	0	7	0	7	0	80	100
8. Rozmowy telefoniczne	10	0	0	81	23	0	23	4	44	14
9. Kontakty korespondencyjne	17	4	10	0	40	7	3	11	30	78
10. Pomoc rodziców w organizowaniu czasu wolnego	10	0	20	0	30	0	13	19	27	81
11. Pomoc rodziców w organizowaniu spotkań dotyczących wyboru przyszłej szkoły	3	0	0	0	20	15	10	7	67	78
Nauczyciel wspiera mnie poprzez:										
12. Prowadzenie pokazowych lekcji dla rodziców	3	0	0	0	17	0	13	0	67	100
13. Ukazywanie rodzicom mocnych	37	0	7	37	30	37	7	11	20	15

stron dziecka											
14. Organizowanie szkoleń dla rodziców	7	0	10	0	3	0	3	4	77	96	
15. Wizyty domowe	0	0	0	0	3	0	17	4	80	96	
16. Rozmowy telefoniczne, maile korespondencja	0	0	0	0	10	7	7	15	83	78	
17. Włączanie rodziców w sprawy życia klasy i szkoły	23	15	17	15	30	11	17	33	13	26	
18. Kształtowanie prawidłowych postaw uczniów	47	15	27	56	23	22	3	7	0	0	
19. Najważniejsze ze formy współpracy	zebrania z rodzicami		konsultacje		korespondencja		szkolenia dla rodziców		spotkanie dot. trudności wychowawczych		
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	
	100	100	77	59	63	26	13	19	7	0	
20. Typ informacji od nauczyciela	informacja o postępach dziecka jest rzetelna i wyczerpująca				najczęściej dowiaduję się jedynie o niedociągnięciach w nauce			jestem informowany jedynie o ocenach mojego dziecka			
	SP		Pryw.		SP		Pryw.		SP		Pryw.
	30		89		17		0		53		11
21. Wielkość wpływu na sprawy klasy i szkoły	żaden		niewystarczający		średni		wystarczający		zbyt duży		
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	
	13	0	27	7	47	0	10	70	3	22	
22. Rzeczywisty wpływ rodziców na sprawy klasy i szkoły	bardzo duży		znaczący		średni		mały		żaden		
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	
	7	0	13	18	47	52	7	30	27	0	
23. Rzeczywisty wpływ rodziców w zakresie wychowania	7	0	13	33	33	44	40	22	7	0	
24. Rzeczywisty wpływ rodziców w zakresie opieki	7	0	10	33	50	44	20	22	13	0	
25. Najważniejsze	konsultacje i spotkania dotyczące trudności wychowawczych						korespondencja (listy, telefony, maile)				

ze formy współpracy	SP		Pryw.		SP		Pryw.			
26. Reforma edukacji	zwiększyła zakres praw i obowiązków rodziców		nic nie zmieniła		zmniejszyła zakres praw i obowiązków rodziców					
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.				
	33	11	67	89	0	0				
27. Generalny wpływ na podejmowanie decyzji w klasie	duży		średni		mały					
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.				
	0	4	40	37	60	59				
28. Znajomość praw i obowiązków przez rodziców	znam swoje prawa i obowiązki i korzystam z nich		nie znam swoich praw		znają prawa, ale nie korzystam z nich					
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.				
	60	63	3	11	37	30				
29. Informowanie rodziców o sukcesach każdego ucznia	zawsze		zazwyczaj		czasami		rzadko		nigdy	
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
	6 3	26	20	48	3	15	0	7	13	4
30. Zadowolenie ze współpracy z nauczycielem w szkole „jestem zadowolony ze współpracy”	tak		raczej tak		nie mam zdania		raczej nie		nie	
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
	47	48	40	37	10	0	0	0	3	15
31. Rodzaj wpływu na sprawy w klasie	sprawy dotyczące własnego dziecka		organizacje świąt, wycieczek		żadne		bez odpowiedzi			
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.		
	33	44	3	11	3	0	0	0		

Źródło: badania własne.

Na pierwsze pytanie ankiety ponad połowa rodziców w szkole publicznej odpowiedziała, że wszystkie zasady pracy nauczyciela zostały im wyjaśnione. Natomiast w szkole niepublicznej rodzice stwierdzili, że większość zasad została im wyjaśniona (tab. 15.1). Te wyniki pokrywają się z wynikami ankiety dla nauczycieli, co wskazuje po pierwsze na prawdziwość badanych, a z drugiej strony na właściwe wypełnianie obowiązków (tab. 13.1).

W szkole publicznej nauczyciele „zawsze” wykorzystują zebrania z rodzicami jako formę współpracy z rodzicami zdaniem 87% rodziców. W szkole niepublicznej 37%

rodziców twierdzi, że nauczyciele „prawie zawsze” wykorzystują zebrania z rodzicami jako formę współpracy z rodzicami, duży procent odpowiedzi w szkole niepublicznej uzyskała kategoria „zawsze” – 30% i „czasami” – 30%, (tab. 15.2). Ta forma spotkań, niejako podstawowa, jest na pewno organizowana, pozostaje pytanie, czy jest wykorzystywana jako forma współpracy, czy tylko jako jednostronny przekaz informacji przez nauczyciela.

Prawie połowa rodziców ze szkoły publicznej uważa, że nauczyciele organizują spotkania dotyczące trudności wychowawczych. Rodzice ze szkoły niepublicznej nie zgadzają się z opinią, że nauczyciele wykorzystują spotkania dotyczące trudności wychowawczych jako formę współpracy (tab. 15.3).

Szkolenia dla rodziców nie są organizowane zdaniem rodziców ze szkoły publicznej, i również zdaniem większości rodziców ze szkoły niepublicznej (tab. 15.4). Generalnie w obu typach szkół nie zauważamy dużej różnicy w odpowiedziach i również są one podobne jak w ankiecie dla nauczycieli (tab. 13.4).

Zdaniem rodziców ze szkoły niepublicznej nauczyciele rzadko zbierają ich opinie o szkole - tak uważa 56% rodziców. W szkole publicznej odpowiedzi rodziców są zróżnicowane. Generalnie najczęściej, bo 23% odpowiedzi uzyskały kategorie „prawie zawsze” i „rzadko”. Są to odpowiedzi dość skrajne. Następnie 20% badanych rodziców ze szkoły publicznej twierdzi, że „nigdy” nauczyciel nie zbiera opinii o szkole (tab. 15.5). Kolejną formą współpracy, o jaką zapytano rodziców, są konsultacje, prowadzi je większość nauczycieli ze szkoły publicznej. W szkole niepublicznej opinie były podzielone, najczęściej, bo 33%, uzyskała kategoria odpowiedzi „czasami” (tab. 15.6). Wizyty domowe nie są popularną i wykorzystywaną formą współpracy, zdaniem rodziców ze szkoły niepublicznej (tab. 15.7). Podobną opinię mają rodzice ze szkoły publicznej, gdzie tylko niewielki odsetek badanych stwierdziło, że nauczyciel wykorzystuje wizyty domowe jako formę współpracy i kolejnym potwierdzeniem takiego stanu rzeczy są wyniki ankiet nauczycieli (tab. 13.7).

Przechodzimy następnie do pytań o kontakty telefoniczne i korespondencyjne nauczycieli z rodzicami. Rozmowy telefoniczne są popularną formą współpracy w szkole niepublicznej, tutaj 81% badanych rodziców odpowiedziało, że nauczyciele wykorzystują tę formę współpracy. W szkole publicznej jest ona mało popularną formą współpracy (tab. 15.8).

Zdaniem 40% rodziców ze szkoły publicznej kontakty korespondencyjne są tylko czasami wykorzystywane przez nauczyciela jako forma współpracy. Większość rodziców

ze szkoły niepublicznej uważa, że kontakty korespondencyjne nie są stosowaną formą współpracy (tab. 15.9). Wydaje się, że generalnie w szkole niepublicznej wykorzystywane są inne formy kontaktów, np. telefoniczne lub mailowe.

Pomoc rodziców w organizowaniu czasu wolnego uczniów nie jest raczej wykorzystywaną formą współpracy zdaniem rodziców. Patrząc na wyniki badań, widać, że o wiele częściej współpracę taką inicjują nauczyciele ze szkoły publicznej, gdzie pojawiły się także odpowiedzi „zawsze” – 10% i „prawie zawsze” – 20%. Tymczasem w szkole niepublicznej w kategoriach „zawsze” i „prawie zawsze” nie pojawiła się ani jedna odpowiedź (tab. 15.10).

Zebrania z rodzicami są najważniejszą formą współpracy, tak stwierdzili wszyscy rodzice z obu typów badanych szkół, którzy udzielili odpowiedzi (tab. 15.19). Dlaczego? Możliwe, że jest to jedyna forma współpracy, z jakiej korzystali i w jakiej uczestniczyli. W związku z tym jest im ona najbliższa i wydaje się najważniejsza. Kolejnym ważnym elementem współpracy są, zdaniem rodziców, konsultacje. Wizyty domowe i spotkania dotyczące trudności wychowawczych nie są ważną formą współpracy w szkole niepublicznej. W tym pytaniu otwartym badani mieli możliwość napisania swoich propozycji, ale niestety część rodziców nie wyraziła swojej opinii.

Kolejne pytanie w ankiecie to: *Jak ocenia Pani/ Pan sposób przekazywania rodzicom informacji o postępach w nauce?* Sprawdzono dzięki temu, czy rodzice mają wiedzę na temat tego, że należy im się rzetelna informacja o postępach, sukcesach i porażkach uczniów. Odpowiedź, że informacja o postępach ucznia jest rzetelna i wyczerpująca świadczy o tym, że rodzice wiedzą o tym, iż przysługuje im takie prawo i egzekwują je.

W szkole niepublicznej 89% rodziców stwierdziło, że informacja o postępach ucznia jest rzetelna i wyczerpująca. Podobnie odpowiedziało tylko 30% rodziców ze szkoły publicznej. W tego typu szkole najczęściej pojawiała się kategoria „jestem informowany jedynie o ocenach mojego dziecka”. Zatem rodzice ze szkoły niepublicznej lepiej znają swoje prawa w zakresie rzetelnej informacji w porównaniu ze szkołą publiczną (tab. 15.20).

W szkole niepublicznej 70% rodziców stwierdziło, że ma wystarczający wpływ na sprawę klasy i szkoły, a aż 22% rodziców stwierdziło, że ma zbyt duży wpływ. W szkole publicznej 47% rodziców stwierdziło, że ma średni wpływ na sprawę klasy i szkoły, 27% odpowiedziało, że ten wpływ jest niewystarczający i żaden – 13% badanych (tab. 15.21). Zatem większe jest niezadowolenie rodziców ze szkoły publicznej z wpływu na sprawę

klasy i szkoły. Rodzice dzieci ze szkoły publicznej właściwie nie mają zastrzeżeń w tej kwestii.

W pytaniu otwartym, w którym rodzice mieli stwierdzić, na jakie sprawy w klasie, szkole mają wpływ, pojawiły się generalnie trzy kategorie – sprawy dotyczące wychowania dziecka, organizacje wycieczek, świąt, żadne. Jednak większość rodziców nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie, podobnie jak na inne pytania otwarte. Rodzice ze szkoły niepublicznej, którzy wyrazili jednak swoje zdanie, stwierdzili, że mają wpływ na sprawy dotyczące własnego dziecka, a niewielki odsetek rodziców odpowiedział, że ma głównie wpływ na organizację wycieczek, świąt. W szkole publicznej 33% rodziców twierdzi, że ma wpływ na sprawy dotyczące własnego dziecka, 43% badanych rodziców ze szkoły publicznej chciałoby pomagać w organizacji wycieczek czy uroczystości szkolnych. W szkole niepublicznej 26% badanych rodziców zdecydowała podobnie (tab. 15.31).

Kolejne pytanie pozwoliło stwierdzić, czy rodzice mają wiedzę na temat swoich praw i obowiązków w szkole. Generalnie reforma edukacji zwiększyła zakres ich praw i poprzez możliwość doprecyzowania zadań dla rodziców w statucie szkoły zwiększyła zakres ich obowiązków. Zdecydowana większość rodziców ze szkoły niepublicznej stwierdziła, że reforma nie zmieniła w tym zakresie, uważa też tak ponad połowa badanych rodziców ze szkoły publicznej. Rodzice ze szkoły niepublicznej twierdzą, że znają swoje prawa względem szkoły i korzystają z nich. Co trzeci badany rodzic twierdzi, że zna swoje prawa, ale nie korzysta z nich. 60% rodziców ze szkoły publicznej twierdzi, że rodzice znają swoje prawa i korzystają z nich. Ponad połowa rodziców z obu badanych szkół zna swoje prawa i w większości przypadków korzysta z nich (tab. 15.26, 15.28).

Generalnie większość badanych rodziców jest zadowolona ze współpracy z nauczycielem (tab. 15.30). Około 40% badanych rodziców z obu typów szkół uważa, że nauczyciele wspierają ich poprzez ukazanie mocnych stron dziecka (tab. 15.13).

Zdecydowana większość rodziców ze szkoły publicznej i niepublicznej uważa, że nauczyciel nie współpracuje z rodzicami poprzez rozmowy telefoniczne (tab. 15.16). W szkole niepublicznej nauczyciele raczej nie wspierają rodziców poprzez włączanie ich w sprawy życia klasy i szkoły. W szkole publicznej około połowa badanych rodziców uznała, że w większym lub mniejszym stopniu nauczyciele włączają ich jednak w sprawy życia klasy i szkoły (tab. 15.17). Zdaniem połowy rodziców szkoły niepublicznej nauczyciel prawie zawsze kształtuje prawidłowe postawy uczniów i informują ich o sukcesach dziecka. W szkole publicznej prawie połowa rodziców odpowiedziała, że

nauczyciele zawsze kształtują prawidłowe postawy uczniów i 63% rodziców wskazało, że „zawsze” nauczyciele informują ich o sukcesach dziecka (tab. 15.18, 15.29).

Rodzice uważają, że mają „średni” wpływ na sprawy szkoły w zakresie nauczania. Taką opinię wyraziła połowa badanych rodziców ze szkoły publicznej i niepublicznej (tab. 15.21). Rodzice ze szkoły publicznej i niepublicznej raczej nisko oceniają swój wpływ na proces wychowania w szkole (tab. 15.22). Nieznacznie lepiej ocenili ten wpływ rodzice dzieci ze szkoły niepublicznej. Połowa badanych rodziców ze szkoły publicznej uważa, że ma średni wpływ na kwestie opiekuńcze w szkole (tab. 15.23). Podobnie odpowiedziała prawie połowa badanych ze szkoły niepublicznej. Ponad połowa badanych rodziców ze szkoły publicznej i niepublicznej uważa, że ma średni wpływ na sprawy klasy i szkoły (tab. 15.27). Wyniki w tej kategorii odpowiedzi są niepokojące i zaskakujące zarazem. Gdyż mając na uwadze odpowiedzi na wielkość wpływu w szkole niepublicznej rodzice stwierdzili w 70%, że jest on wystarczający, ukazując zarazem, iż **na sprawy wychowania, opieki i nauczania mają średni czy mały wpływ, co znaczy, że on dla nich wystarczający.** I tu nasuwa się kolejne pytanie, czy rodzice nie chcą mieć większego wpływu w szkole? A jeżeli nie chcą, to dlaczego? Czy związane jest to z kwestią większej odpowiedzialności, zaangażowania, poświęcenia czasu sprawom szkoły.

Komentarz [EPK2]: niejasne

5.2. Wiedza rodziców a usytuowanie środowiskowe szkoły

Wiedzę rodziców ze szkół miejskich i gminnych na temat założeń reformy edukacji sprawdzono za pomocą autorskiego kwestionariusza ankiety.

Tab. 16. Zbiorcze zestawienie procentowych wyników badań ankiety wykonanej wśród rodziców szkół miejskich i gminnych

SM – szkoły miejskie, SG – szkoły gminne

Pytanie/rodzice/gmina	% Odpowiedzi									
	wszystkie		większość		część		kilka		w ogóle	
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG
1. Nauczyciel określił zasady, którymi kieruje się w swojej pracy	31	34	46	45	19	10	1	6	3	4
2. Zebrania z rodzicami	zawsze		prawie zawsze		czasami		rzadko		nigdy	
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG
	78	65	15	18	5	10	2	6	0	1
3. Spotkanie dotyczące trudności wychowawczych	33	21	17	15	18	21	9	26	23	18

4. Organizowanie szkoleń dla rodziców	4	3	0	7	15	9	17	15	65	65
5. Zbieranie opinii rodziców o szkole	19	11	13	11	29	36	14	25	24	16
6. Konsultacje	56	15	15	21	19	29	3	12	7	23
7. Wizyty domowe	6	4	2	4	11	8	11	20	70	63
8. Rozmowy telefoniczne	4	4	3	3	29	19	15	26	48	48
9. Kontakty korespondencyjne	9	9	3	7	21	19	13	16	55	48
10. Pomoc rodziców w organizowaniu czasu wolnego	5	10	9	10	29	22	15	23	41	35
11. Pomoc rodziców w organizowaniu spotkań dotyczących wyboru przyszłej szkoły	8	7	5	3	11	19	12	10	65	61
Nauczyciel wspiera mnie poprzez:										
12. Prowadzenie pokazowych lekcji dla rodziców	4	8	1	2	23	13	17	22	55	55
13. Ukazywanie rodzicom mocnych stron dziecka	31	26	19	22	22	28	18	9	10	15
14. Organizowanie szkoleń dla rodziców	4	3	1	2	6	14	19	19	70	62
15. Wizyty domowe	3	3	2	3	13	1	19	9	74	64
16. Rozmowy telefoniczne, maile korespondencja	8	5	2	2	22	27	21	20	47	46
17. Włączanie rodziców w sprawy życia klasy i szkoły	15	17	15	16	37	35	18	19	15	14
18. Kształtowanie prawidłowych postaw uczniów	27	25	18	18	26	30	15	14	13	13
19. Najważniejsze formy współpracy	zebrania z rodzicami		konsultacje		korespondencja		szkolenia dla rodziców		spotkanie dot. trudności wychowawczych	
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG
	97	99	65	54	44	19	8	14	5	4
20. Jestem informowany o postępach dziecka w szkole	informacja o postępach dziecka jest rzetelna i wyczerpująca			najczęściej dowiaduję się jedynie o niedociągnięciach w nauce			jestem informowany jedynie o ocenach mojego dziecka			

	SM	SG	SM	SG	SM	SG				
	25	27	10	15	65	58				
21. Wielkość wpływu na sprawy klasy i szkoły	żaden		niewystarczający		średni		wystarczający		zbyt duży	
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG
	15	14	14	13	54	51	17	22	0	0
22. Informowanie rodziców o sukcesach każdego ucznia	34	37	20	19	0	0	15	15	32	29
23. Rzeczywisty wpływ rodziców na sprawy klasy i szkoły	bardzo duży		znaczący		średni		mały		żaden	
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG
	5	14	15	23	40	38	20	14	20	9
24. Rzeczywisty wpływ rodziców w zakresie wychowania	4	14	25	22	46	45	15	14	9	4
25. Rzeczywisty wpływ rodziców w zakresie opieki	6	15	19	22	50	41	15	14	9	7
26. Najważniejsze formy współpracy	konsultacje i spotkania dotyczące trudności wychowawczych					korespondencja (listy, telefony, maile)				
	SM		SG		SM		SG			
27. Reforma edukacji	zwiększyła zakres praw i obowiązków rodziców			nie nie zmieniła			zmniejszyła zakres praw i obowiązków rodziców			
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG		
	17	25	80	74	3				1	
28. Generalny wpływ na podejmowanie decyzji w klasie	duży		średni		mały					
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG		
	4	11	61	45	35				43	
29. Znajomość praw i obowiązków przez rodziców	znam swoje prawa i obowiązki i korzystam z nich		nie znam swoich praw			znają prawa, ale nie korzystam z nich				
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG		
	47	51	14	15	39				34	
30. Zadowolenie ze współpracy z nauczycielem w	tak		raczej tak		nie mam zdania		raczej nie		nie	

szkole. „Jestem zadowolony ze współpracy”	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG						
	54	46	35	38	7	7	3	5	1	3						
31. Informacje przekazywane przez nauczyciela	rzetelne i wyczerpujące				inf. tylko o niedociągnięciach				inf. tylko o ocenach							
	SM		SG		SM		SG		SM		SG					
	25		27		10		15		65		58					
32. Rodzaj wpływu na sprawy w klasie	sprawy dotyczące własnego dziecka				organizacje świąt, wycieczek				żadne				bez odpowiedzi			
	SM		SG		SM		SG		SM		SG		SM		SG	
	15		9		23		15		9		8		77		90	

Źródło: badania własne.

Badania rodziców ze szkół państwowych i gminnych ukazują, że połowa rodziców z obu typów badanych szkół została poinformowana o większości zasad, a około 30% rodziców z obu typów badanych szkół stwierdziło, że zostali poinformowani o wszystkich zasadach, jakimi kieruje się nauczyciel w pracy (tab. 16.1).

Większość rodziców ze szkół miejskich uważa, że nauczyciele wykorzystują zebrania z rodzicami, jako formę współpracy. W szkołach gminnych podobnie wypowiedziała się ponad połowa rodziców (tab. 16.2). Odpowiedzi na pytanie dotyczące organizowania spotkań dotyczących trudności wychowawczych są podzielone w obu typach szkół. Generalnie rodzice ze szkół miejskich i podobnie jak rodzice dzieci ze szkół gminnych uważają, że nauczyciele organizują spotkania dotyczące trudności wychowawczych (tab. 16.3). Szkolenia dla rodziców organizuje niewielki procent nauczycieli zarówno ze szkół gminnych, jak i miejskich (tab. 16.4).

Ponad połowa rodziców ze szkół miejskich i gminnych uważa, że nauczyciele, rzadziej lub częściej, ale zbierają ich opinie o szkole (tab. 16.5). Ponad połowa badanych rodziców ze szkół miejskich uważa, że nauczyciel zawsze wykorzystuje konsultacje, jako formę współpracy (tab. 16.6). W szkołach gminnych opinie są podzielone, najczęściej rodzice wskazywali, że czasami nauczyciel prowadzi konsultacje. Wizyty domowe zdaniem rodziców, nie odbywają właściwie się nigdy. Taka opinię wyraziło 70% rodziców ze szkół miejskich i 63% rodziców ze szkół gminnych (tab. 16.7).

Rozmów telefonicznych jako formy współpracy nauczyciele nigdy nie wykorzystują zdaniem połowy badanych rodziców ze szkół miejskich i szkół gminnych.

Odpowiedzi pozostałych 50% osób oscylowały pomiędzy odpowiedziami „czasami” i „rzadko” (tab. 16.8). Kontakty korespondencyjne także nie są zbyt popularną formą współpracy zdaniem rodziców z obu typów szkół (tab. 16.9).

Podobnie jest z organizowaniem czasu wolnego uczniów, 41% rodziców ze szkół miejskich i 35% rodziców ze szkół gminnych twierdzi, że „nigdy” nauczyciel nie prosi ich o pomoc w organizowaniu czasu wolnego uczniów (tab. 16.10). Również właściwie nigdy, zdaniem ponad połowy rodziców ze szkół miejskich i szkół gminnych, nauczyciel nie prosi o pomoc rodziców w organizowaniu spotkań mających na celu pomóc uczniom w wyborze przyszłej szkoły (tab. 16.11).

Zdaniem rodziców ze szkół miejskich i rodziców ze szkół gminnych, nauczyciele nie prowadzą lekcji pokazowych (tab. 16.12).

Za najważniejsze z form współpracy rodzice ze szkół miejskich i gminnych uważają tradycyjne zebrania z rodzicami. Kolejną ważną formą współpracy rodziców z obu typów szkół są konsultacje, zdecydowało tak 65% rodziców ze szkół miejskich i 54% rodziców ze szkół gminnych. Prawie połowa rodziców ze szkół miejskich uważa, że ważną formą współpracy są kontakty korespondencyjne (tab. 16.19).

Nie mają zatem świadomości, że przysługuje im prawo do wymagania od nauczyciela rzetelnej informacji o postępach dziecka w nauce. W szkole miejskiej i gminnej około $\frac{1}{4}$ rodziców stwierdziła, że informacja udzielana o dziecku przez nauczyciela jest rzetelna i wyczerpująca.

W szkole miejskiej i gminnej połowa rodziców uważa, że ma średni wpływ na sprawy klasy i szkoły, a 22% rodziców ze szkół gminnych uważa swój wpływ za wystarczający (tab. 16.21). Ani jedna osoba ze szkoły miejskiej czy gminnej nie ma poczucia, że ma zbyt duży wpływ na sprawy klasy i szkoły. Istnieje także grupa rodziców ze szkoły miejskiej – 15% i gminnej 14%, która uważa, że ich wpływ na sprawy klasy i szkoły jest „żaden”. Generalnie nie ma różnic, jeśli chodzi o stan wiedzy rodziców na temat ich możliwości wpływu na sprawy klasy czy szkoły, jest on na poziomie „średnim”, a to oznacza, że rodzice nie mają pełnej wiedzy na temat możliwości ich faktycznego wpływu.

W szkole miejskiej i gminnej ponad połowa rodziców nie udzieliła odpowiedzi. Spośród rodziców, którzy udzieliли odpowiedzi w szkole miejskiej, 23% chciałby pomagać w organizacji uroczystości i wycieczek. W szkole gminnej takiej odpowiedzi udzieliło 15% badanych rodziców (tab. 16.32).

Większość rodziców ze szkoły miejskiej i szkoły gminnej twierdzi, że reforma edukacji nic nie zmieniła w zakresie obowiązków rodziców (tab. 16.27). Rodzice nie mają świadomości zmian w ustawie. Chociaż z drugiej strony, połowa lub prawie połowa rodziców ze szkół miejskich i gminnych uważa, że zna swoje prawa i korzysta z nich (tab. 16.29).

Na pytanie o zadowolenie rodziców ze współpracy z nauczycielem ponad połowa rodziców ze szkół miejskich i prawie połowa rodziców ze szkół gminnych wskazało, że są z niej zadowoleni. Niezadowolonych rodziców jest tylko kilka procent w obu szkołach, więcej w szkołach gminnych niż miejskich (tab. 16.30). Czyli mimo że zdaniem rodziców niewiele zmieniło się w zakresie współpracy rodziny i szkoły, to jednak są z tej współpracy zadowoleni.

Nauczyciel może wspierać rodziców w pracy wychowawczej poprzez różne formy działań. Poniżej przedstawiam odpowiedzi na poszczególne pytania ankiety w zakresie wsparcia udzielanego przez nauczyciela rodzicom.

Rodzice ze szkół miejskich twierdzą, że nauczyciel „zawsze” – 31%, wspiera ich w pracy wychowawczej poprzez ukazanie mocnych stron dziecka. 28% rodziców ze szkół gminnych uważa, że nauczyciel „czasami” wspiera ich w pracy wychowawczej poprzez ukazywanie mocnych stron dziecka (tab. 16.13).

Organizowanie szkoleń dla rodziców nie jest popularną formą wspierania rodziców w pracy wychowawczej zdaniem samych zainteresowanych. Większość badanych rodziców uważa, że nauczyciele nie wspierają ich w pracy wychowawczej poprzez organizowanie szkoleń (tab. 16.14).

Wizyty domowe, podobnie jak organizowanie szkoleń, nie są często wykorzystywaną formą wspierania rodziców przez nauczycieli. 74% rodziców ze szkół miejskich i 64% rodziców ze szkół gminnych twierdzi, że „nigdy” nauczyciele nie wspierają ich poprzez wizyty domowe (tab.16.15).

Zdaniem połowy rodziców ze szkół miejskich i gminnych nauczyciele „nigdy” nie wspierają ich poprzez rozmowy telefoniczne (tab.16.16).

Rodzice ze szkół gminnych i miejskich uważają, że „czasami” nauczyciele wspierają ich wychowawczo poprzez włączanie w sprawy życia klasy i szkoły (tab. 16.17). Opinie na temat kształtowania prawidłowych postaw uczniów przez nauczycieli są wyrównane (tab. 16.18). Najmniej procent odpowiedzi znajduje się w kategorii „rzadko” i „nigdy”.

Ciekawy rozkład odpowiedzi widać w pytaniu o przekazywaniu informacji na temat sukcesów dziecka. Rodzice skłonni byli najczęściej do udzielania dość skrajnych odpowiedzi – „zawsze” lub „nigdy”. W szkole miejskiej 34% rodziców twierdziło, że „zawsze” nauczyciele informują o sukcesach ucznia, a 32% rodziców twierdzi, że „nigdy” nauczyciele nie informują ich o sukcesach dziecka. W szkołach gminnych odpowiedzi „zawsze” udzieliło 37% respondentów, a odpowiedzi „nigdy” 29% badanych (tab. 16.22).

Wpływ na poszczególne aspekty pracy szkoły rodzice z obu typów badanych szkół określają jako średni. Dokładniej analizując te wyniki, widać, że rodzice ze szkół miejskich uważają, że mają „średni” wpływ na proces nauczania w szkole. 38% rodziców ze szkół gminnych uważa, że ma „średni” wpływ na sprawy nauczania (tab. 16.23). W zakresie wychowania rodzice ze szkół miejskich (46%) i gminnych (45%) uważają, że mają średni wpływ na wychowanie dziecka w szkole (tab. 16.24). Połowa rodziców ze szkół miejskich i 41% rodziców ze szkół gminnych uważa, że ma średni wpływ w zakresie opieki w szkole (tab. 16.25). Pozostała część wyników podzielona jest w każdej kategorii odpowiedzi, czyli są rodzice, którzy uważają, że mają duży wpływ w każdym zakresie i tacy, którzy uważają, że nie mają żadnego wpływu.

Generalnie wpływ na sprawy klasy i szkoły rodzice z obu typów szkół uważają za „mały”, a następnie „średni”. Stwierdzenia o „dużym” wpływie pojawiają się rzadko, chociaż częściej wśród rodziców ze szkół gminnych (tab.16.28).

Zarówno rodzice ze szkół miejskich, jak i gminnych są zadowoleni ze współpracy z nauczycielem. Wyniki są bardzo optymistyczne i bez względu na usytuowanie środowiskowe szkoły kontakty rodziców i nauczycieli są satysfakcjonujące (tab. 16.30).

6. Poziom realizacji założeń reformy w świetle wywiadów z dyrektorami szkół

Celem zbadania poziomu realizacji założeń reformy przez dyrektorów szkół w zakresie wywiązywania się z obowiązków dyrektorów, nauczycieli i rodziców wykorzystano następujące pytania:

1. W jakim stopniu rodzice są zaangażowani w pracę szkoły w zakresie różnych aspektów pracy szkoły?
2. Czy po reformie edukacji nastąpiła zmiana w relacji nauczyciel–rodzic?

3. Czy rodzice na początku roku szkolnego zostali poinformowani o swoich prawach i obowiązkach?
4. Czy rodzice zdaniem dyrektorów, wywiązują się ze swoich obowiązków względem szkoły?
5. Czy w szkole prowadzone są szkolenia/warsztaty dla rodziców?
6. Czy rodzice znają kryteria oceniania z poszczególnych przedmiotów?
7. Co zmieniła reforma edukacji w Pana/Pani szkole w zakresie współpracy rodziny i szkoły?
8. Czy rodzice korzystają ze swoich praw w szkole?
9. Czy nauczyciele uczestniczą w szkoleniach pomagających nawiązywać partnerskie kontakty z rodzicami?
10. Czy wymagania stawiane rodzicom są dostosowane do ich możliwości?
11. Jakie sytuacje związane ze współpracą rodziny szkoły – wywołują Pana/Pani niezadowolenie?

Dyrektor szkoły niepublicznej określił stopień zaangażowania rodziców w prace szkoły jako średni, najbardziej efektywne są kontakty korespondencyjne – głównie mailowe, które oceniono, że są na wysokim poziomie. Rodzice uczniów często długo pracują i nie mają możliwości uczestniczenia regularnie w zebraniach z rodzicami ani na regularne kontakty osobiste z nauczycielem. Jednak ich zainteresowanie sprawami dzieci jest wysokie i głównie przejawia się w mailowych kontaktach z nauczycielem.

W szkole publicznej kontakty telefoniczne rodziców i nauczycieli są częste, najgorzej przedstawia się zaangażowanie rodziców w uczestnictwo w szkoleniach i warsztatach. Największe zaangażowanie dotyczy spotkań dotyczących trudności wychowawczych, kiedy uczeń boryka się z problemami, a rodzic współpracuje. Poza tym udział rodziców w zebraniach, udział w konsultacjach czy pomoc nauczycielowi w organizowaniu wycieczek, uroczystości jest średni. Dyrektor zauważył, że zawsze znajdzie się kilku rodziców, którzy angażują się bardziej niż inni i którzy pozostają w ścisłym kontakcie z nauczycielem. Pozostali rodzice nie robią nic ponad wymagane minimum.

Dyrektor szkoły publicznej stwierdził, że po reformie edukacji nastąpiła zmiana w relacji nauczyciel–rodzic, zauważył większe zainteresowanie rodziców edukacją dzieci, szczególnie wzrost zaangażowania ojców. Dyrektor szkoły społecznej nie zauważył zmian w zakresie relacji rodzina-szkoła po reformie. Jego zdaniem te relacje

ulegały powolnej zmianie wywoływanej przez przemiany społeczne i wzrost świadomości rodziców. Reforma była efektem zmian, a nie powodem.

W obu szkołach dyrektorzy potwierdzili, że rodzice na początku roku szkolnego zostali poinformowani o swoich prawach i obowiązkach przez nauczycieli-wychowawców.

Czy rodzice wywiązują się ze swoich obowiązków względem szkoły? Dyrektor szkoły społecznej stwierdził, że generalnie tak. Rodzice przychodzą na zebrania, zgłaszają się na prośbę nauczyciela czy dyrektora, a przede wszystkim utrzymują często regularny kontakt korespondencyjny z nauczycielem. Jeżeli trzeba, zawsze znajdzie się kilku rodziców chętnych do pomocy w organizacji wycieczek lub uroczystości. Dyrektor szkoły publicznej stwierdził, że najgorzej jest z regularnymi kontaktami rodziców ze szkołą i przypilnowaniem dziecka w domu, czy odrobiło pracę domową. Szczególnie często zdarza się, że rodzice dzieci słabych nie przychodzą na zebrania, nie mówiąc o większym zaangażowaniu rodziców w edukację, np. organizacji wycieczek.

Prowadzone w szkole publicznej szkolenia dla rodziców dotyczą głównie pedagogizacji rodziców. Są to szkolenia na temat problemów wychowawczych i rozwojowych i sposobów radzenia sobie z nimi. W szkole niepublicznej nie organizuje się szkoleń dla rodziców, gdyż rodzice nie wyrażają zainteresowania takimi formami współpracy. Odbywają się jednak indywidualne spotkania z rodzicami uczniów, którzy mają problemy, celem uświadomienia im przyczyn i zapoznania się ze sposobami zaradczymi.

Obaj dyrektorzy potwierdzili, że rodzice znają kryteria oceniania z poszczególnych przedmiotów, ponieważ zostali o nich poinformowani na początku roku szkolnego przez wychowawcę, a także za pośrednictwem uczniów.

Na pytanie do dyrektora, co zmieniła reforma edukacji w zakresie relacji rodzina-szkoła w szkole, dyrektor szkoły publicznej bez wahania odpowiedział, że zwiększyła odpowiedzialność rodziców za dziecko i poprzez nacisk na współpracę nastąpiło przeniesienie dużej części odpowiedzialności za edukację i wychowanie dziecka na rodziców. W szkole niepublicznej, zdaniem dyrektora reforma, nic nie zmieniła, relacje między szkołą i rodziną były ważne i takie pozostały.

Według dyrektora szkoły publicznej większość rodziców korzysta ze swoich praw w szkole, ale jest też spora grupa, około 40% rodziców, którzy z nich nie korzystają, którym ich prawa są obojętne. Ci rodzice, którzy znają swoje prawa, są bardzo

wymagający szczególnie na terenie klasy. Oczekują indywidualnego podejścia do dziecka, a często przyjmują postawę roszczeniową, uważając, że nauczyciel rozwiąże za nich wszystkie problemy związane z uczniem. Są to rodzice, którzy nadal próbują przerzucić odpowiedzialność za wychowanie i edukację dziecka tylko na szkołę. W szkole niepublicznej, zdaniem dyrektora, wszyscy rodzice znają swoje prawa i korzystają z nich.

Dyrektorzy obu szkół stwierdzili, że nauczyciele uczestniczą w szkoleniach dotyczących współpracy z rodzicami. Jest to ich zdaniem szczególnie ważne ze względu na słabe przygotowanie wyniesione ze studiów. Praca z dorosłymi, zdaniem dyrektora szkoły publicznej, jest zupełnie inna niż z dzieckiem i wymaga innych metod, szczególnie, że rodzic ma być traktowany jako partner, a nie jak uczeń czy podopieczny.

Wymagania stawiane rodzicom są dostosowane do ich możliwości – to opinia zarówno dyrektora szkoły publicznej i niepublicznej. Nie prosi się rodziców o więcej niż mogą i powinni robić. Czasem jednak i minimalne wymagania to zbyt duży wysiłek dla rodzica.

Najczęstsza sytuacja, która wywołuje niezadowolenie dyrektora szkoły niepublicznej, to brak reakcji rodzica na informacje o uczniu ze szkoły. Szczególnie ważna jest taka reakcja, gdy dzieje się coś, co wymaga interwencji rodzica. Większość rodziców przychodzi na rozmowę, ale są tacy, którzy permanentnie unikają kontaktu ze szkołą.

W szkole publicznej niezadowolenie dyrektora wzbudzają patologie istniejące w rodzinie i bezradność wychowawcza rodzica. W takim wypadku, aby dokonać zmiany w uczniu, należy równocześnie prowadzić pedagogizację rodziców. Jednak Ci, którzy najbardziej potrzebują pedagogizacji, są często najmniej nią zainteresowani.

Dyrektorzy szkół miejskich i gminnych wskazują na generalnie średnie zaangażowanie rodziców w pracę szkoły. W zebraniach z rodzicami wysoką frekwencję obserwuje się wśród rodziców dzieci z klas 1–3, natomiast im wyższa klasa, tym zaangażowanie maleje. W szkołach miejskich rodzice przejawiają wysoki stopień zaangażowania poprzez uczestnictwo w konsultacjach z nauczycielami konkretnych przedmiotów. W dwóch szkołach gminnych rodzice chętnie przychodzą na spotkania dotyczące trudności wychowawczych. Pięciu z sześciu dyrektorów szkół wskazało, że rodzice chętnie zgadzają się na wizyty domowe nauczycieli-wychowawców, które odbywają się za zgodą rodziców w celu poznania środowiska

uczniów. W szkołach miejskich wizyty domowe nie są metodą poznawania środowiska i albo w ogóle ich nie ma, albo występują tylko w przypadku, gdy dziecko ma trudności.

Kontakty telefoniczne jako forma zaangażowania rodziców zostały uznane przez pięciu dyrektorów szkół gminnych jako ważne i często wykorzystywane. Dyrektorzy szkół miejskich określili ten rodzaj kontaktów na poziomie średnim.

Pomoc rodziców w organizacji uroczystości szkolnych i wycieczek w szkołach gminnych i szkołach miejskich została określona przez dyrektorów na poziomie średnim. Wynika to z faktu, że zazwyczaj tylko kilku rodziców w szkole jest zaangażowanych w prawie wszystkie działania szkoły, a reszta, jeżeli już angażuje się bardziej niż inni, to tylko w zakresie wymiany informacji z nauczycielem o konkretnym dziecku.

Na pytanie, czy po reformie edukacji nastąpiła zmiana w relacji nauczyciel–rodzic, dyrektorzy szkół miejskich w czterech przypadkach odpowiedzieli, że tak, jest lepiej niż było. Powodem zmiany jednak była, w opinii 3 dyrektorów, nie reforma, a raczej przemiany społeczne i wyższa świadomość rodziców. Jeden z dyrektorów, który zgodził się, że po reformie nastąpiła zmiana w relacji nauczyciel–rodzic, jako przyczynę zmiany widzi prawo oświatowe, które nakłada obowiązek szerokiej współpracy z rodziną na nauczyciela. Jeden z dyrektorów stwierdził, że owszem nastąpiła zmiana w relacji nauczyciel–rodzic, ale jest gorzej, niż było, gdyż reforma w zasadzie nie ma wpływu na relacje, a za to wpływ i to ogromny ma demoralizacja społeczeństwa, lenistwo, pozycja roszczeniowa rodziców wynikająca z ubóstwa i złej polityki socjalnej państwa.

Dyrektorzy szkół gminnych odpowiadając na to pytanie w 3 przypadkach twierdzą, że tak jest lepiej niż było, gdyż rodzice mają zdecydowanie większy wpływ na to, co dzieje się w szkole, np. współuczestniczą w tworzeniu programów i planów nauczania. Inny dyrektor wskazał, że większe są prawa i obowiązki rodziców, co spowodowało, że stali się współgospodarzami w szkole i czują się bardziej odpowiedzialni za życie szkoły.

Trzech dyrektorów szkół gminnych wskazało, że po reformie edukacji nic się nie zmieniło w zakresie relacji rodzic–nauczyciel, ze względu na to, że na dobre relacje panujące między rodzicami a nauczycielami nie miała wpływu reforma. Jeden z dyrektorów powiedział, że relacje nauczyciel–rodzic w jego szkole były bardzo dobre

już przed reformą. Kolejny dyrektor stwierdził, że omawiane relacje nie zależą od reformy, ale od skutecznej komunikacji między osobami.

Pojawiające się odpowiedzi na pytanie o zmianę w relacji rodzina–szkoła dowodzą, że w niektórych przypadkach dyrektorzy odnoszą je do zmian ustawowych, a w niektórych do zmian społecznych.

Wszyscy dyrektorzy szkół miejskich i gminnych potwierdzili, że na początku roku wszyscy rodzice zostali poinformowani o swoich prawach i obowiązkach. Na pytanie, czy rodzice wywiązują się ze swoich obowiązków, dyrektorzy szkół miejskich stwierdzili, że sytuacja wygląda różnie. Najwięcej problemów stwarza kontrolowanie obecności ucznia w szkole oraz udział w zebraniach, w jednej ze szkół dyrektor wskazał na wywiązywanie się z obowiązku zapisania dziecka do szkoły jako kwestię budzącą jego niezadowolenie. Generalnie rodzice dzieci, które nie sprawiają problemów, nie muszą kontaktować się zbyt często ze szkołą, jeśli nie chcą, ale zazwyczaj rodzice uczniów dobrych są też żywo zainteresowani ich edukacją. Rodzice uczniów mających kłopoty z nauką też raczej starają się kontaktować z nauczycielami. Natomiast najslabiej wypada współpraca i wywiązywanie się z obowiązku wśród rodziców uczniów sprawiających kłopoty wychowawcze.

Dyrektorzy szkół gminnych we wszystkich przypadkach zgodzili się, że rodzice różnie wywiązują się ze swoich obowiązków. Największe niezadowolenie budzi brak kontroli nad odrabianiem zadań domowych przez dzieci oraz brak kontroli nad tym czy dziecko jest przygotowane do lekcji. Obecność na zebraniach z rodzicami bywa różna, ale zawsze pozostaje kontakt telefoniczny.

We wszystkich szkołach gminnych dyrektorzy potwierdzili, że organizują szkolenia lub warsztaty dla rodziców. Temat dotyczył potrzeb, np.:

Szkoła dla rodziców.

Jak rozmawiać z dzieckiem.

Jak radzić sobie z problemami wychowawczymi.

Warsztaty dotyczące profilaktyki uzależnień.

Wzrokowcy, słuchowcy, kinestetycy – czego potrzebują aby uczyć się efektywnie.

Doskonalenie umiejętności komunikacji interpersonalnej.

We wszystkich szkołach miejskich również odbywają się warsztaty dla rodziców.

Tematyka była podobna do ww.:

Szkoła dla rodziców.

Ruch rozwijający wg Weroniki Sherborn.

Jak rozmawiać z dzieckiem.

Komunikacja interpersonalna.

Zagrożenia występujące nie tylko w szkole.

Jak wynika z przytoczonych przykładów, tematy szkoleń dla rodziców w szkołach gminnych i miejskich koncentrują się wokół wychowania, komunikacji i zagrożeń płynących ze środowiska.

Według opinii dyrektorów szkół miejskich i gminnych rodzice znają kryteria oceniania z poszczególnych przedmiotów. Zostali o nich poinformowani przez nauczycieli przedmiotów lub za pośrednictwem dzieci.

Pytani o to, co zmieniła reforma edukacji w zakresie relacji rodzina–szkoła dyrektorzy udzielali odpowiedzi wskazujących, że rodzice są bardziej świadomi swoich praw i korzystają z nich. Według jednego dyrektora reforma ośmieliła rodziców do składania nieuzasadnionych roszczeń. Jeden z dyrektorów wskazał, że rodzice są lepiej poinformowani o strukturze i działaniach szkoły oraz stawianych uczniom wymaganiach.

Dyrektorzy szkół gminnych na to pytanie odpowiadali różnie. Jeden z dyrektorów stwierdził, że rodzice lepiej znają regulaminy, system oceniania i dzięki temu są bardziej kompetentni w rozmowach. Innych dwóch dyrektorów wskazało, że wzrosła świadomość rodziców, rodzice bardziej się angażują, są bardziej zainteresowani sytuacją dziecka. Pozostali dyrektorzy stwierdzili, że niektórzy rodzice zyskali większą świadomość i chcą się angażować, a bardzo duży odsetek rodziców nie chce wiedzieć i robić nic więcej poza niezbędne minimum.

W kolejnym pytaniu, w opinii dyrektorów szkół miejskich, generalnie rodzice korzystają z prawa do rzetelnej informacji o uczniu i uzasadnieniu stawianej oceny. Nie korzystają natomiast z prawa do partnerstwa w rozwiązywaniu problemów i albo przyjmują postawę roszczeniową, albo wolą ignorować problem. Tylko jeden dyrektor stwierdził, że rodzice w jego szkole korzystają w mniejszym lub większym stopniu ze wszystkich swoich praw.

Wśród dyrektorów szkół gminnych wspólna była opinia, że rodzice głównie korzystają z prawa do informacji. Nie boją się pytać i dowiadywać, jeżeli im na tym zależy. Najmniej korzystają z prawa do współorganizowania uroczystości i wycieczek, a szczególnie do wychodzenia z własną inicjatywą.

Zatem rodzice bez względu na usytuowanie środowiskowe szkoły głównie korzystają z prawa do rzetelnej informacji o dziecku.

Na pytanie, czy nauczyciele uczestniczą w szkoleniach pomagających nawiązywać partnerskie kontakty z rodzicami wszyscy dyrektorzy, z którymi przeprowadzono wywiady, udzieliło odpowiedzi twierdzącej. Nauczyciele często uczestniczą w szkoleniach, m.in. takich, które pomagają nawiązywać partnerskie relacje z rodzicami.

W opinii wszystkich dyrektorów wymagania stawiane rodzicom są dostosowane do ich możliwości. Nie prosi się rodziców o więcej, niż mogą. Najgorzej jednak przedstawia się sytuacja z opłatami za komitet rodzicielski. W niektórych przypadkach nawet małe kwoty są zbyt duże dla rodziny, ale wtedy szkoła dostosowuje się do sytuacji i nie wymaga opłaty od rodziny, w której jest ciężka sytuacja materialna. Szczególnie w szkołach gminnych dyrektorzy podkreślali ciężką sytuację niektórych rodzin, szczególnie wielodzietnych.

Sytuacje, które wzbudzają niezadowolenie dyrektorów w zakresie współpracy rodzina–szkoła, to usprawiedliwianie wagarów przez rodziców, przyzwolenie na pozostanie dziecka w domu, gdy nie ma ochoty iść do szkoły, brak zainteresowania dzieckiem, brak konsekwencji w działaniu, niechęć rodziców do konstruktywnej rozmowy. Dyrektorzy podkreślali, że są to zazwyczaj indywidualne i pojedyncze przypadki rodziców, ale wtedy najtrudniej osiągnąć pozytywny efekt współpracy.

Wśród dyrektorów szkół gminnych największe niezadowolenie wzbudza roszczeniowy stosunek do szkoły niektórych rodziców. Dyrektor jednej ze szkół gminnych stwierdził, że aktualnie nie ma sytuacji, która wzbudzałaby jego niezadowolenie w zakresie relacji rodzina–szkoła. Jest zadowolony z efektów współpracy i ze stopnia zaangażowania rodziców.

W opiniach dyrektorów szkół gminnych nie pojawiła się kwestia wagarów, czy przyzwolenia na pozostawianie dzieci w domu.

Podsumowując, można zauważyć, że zaangażowanie rodziców w szkołach jest zadowalające w ocenie dyrektorów obu typów badanych placówek. Każda szkoła boryka się z podobnymi problemami lub różnymi kwestiami wynikającymi z usytuowania środowiskowego. Nie ma jednak dyrektora, który byłby całkowicie zadowolony ze wszystkich aspektów współpracy rodziców i szkoły.

7. Poziom realizacji założeń reformy w świetle wyników badań nauczycieli

Chcąc uzyskać informację na temat realizacji założeń reformy, poproszono badanych o wypełnienie skali ocen. Arkusz skali zawierał 30 stwierdzeń, które badani oceniali w pięciostopniowej skali. W tabelach podano procentowe wyniki.

7.1. Poziom realizacji założeń reformy przez nauczycieli a typ ustrojowy szkoły

Tabela 17. Zbiorcze zestawienie procentowych wyników badań poziomu realizacji założeń reformy przez nauczycieli szkoły publicznej i prywatnej

SP– szkoła publiczna, Pryw. – szkoła prywatna

Poziom realizacji założeń reformy w świetle wyników badań nauczycieli ze szkoły prywatnej i państwowej	Całkowicie zgadzam się		Zgadzam się		Nie wiem		Nie zgadzam się		Całkowicie się nie zgadzam	
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
1. Informuję rodziców o wszelkich zmianach zachodzących w placówce	64	71	36	29	0	0	0	0	0	0
2. Pomagam rodzicom w wychowaniu dzieci	36	71	64	29	0	0	0	0	0	0
3. Rozmawiam indywidualnie z rodzicami o sposobach wspomagania rozwoju dziecka	36	86	64	14	0	0	0	0	0	0
4. Odpowiadam na wszystkie pytania rodziców dotyczące pracy i zachowania w szkole ich dziecka	64	100	36	0	0	0	0	0	0	0
5. Obserwuję zachowanie każdego dziecka i notuję spostrzeżenia	0	29	100	57	0	14	0	0	0	0
6. Informuję rodziców o talentach i zdolnościach, jakie zauważyłem/łam u dziecka	18	100	82	0	0	0	0	0	0	0
7. Organizuję warsztaty, pogadanki, szkolenia dla rodziców	0	14	55	29	45	43	0	14	0	0
8. Rodzice uczestniczą w organizowanych przez mnie szkoleniach, pogadankach	0	14	45	43	55	29	0	14	0	0
9. Opowiadam rodzicom, o tym, jak pomóc dziecku w rozwiązywaniu jego problemów	18	57	64	43	18	0	0	0	0	0
10. Włączam rodziców w sprawy życia klasy i szkoły	18	57	82	43	0	0	0	0	0	0

11.	Na początku roku określiłem(łam) zasady, którymi kieruję się w swojej pracy oraz wymagania, jakie stawiam rodzicom i uczniom	27	43	73	57	0	0	0	0	0	0
12.	Systematycznie organizuję spotkania z rodzicami	45	100	55	0	0	0	0	0	0	0
13.	Rzetelnie informuję rodziców o postępach dziecka	45	100	55	0	0	0	0	0	0	0
14.	Rodzice mają możliwość wglądu do programu każdego przedmiotu, jakiego uczy się ich dziecko w szkole	82	71	18	29	0	0	0	0	0	0
15.	Informuję rodziców przed końcem semestru o proponowanych ocenach końcowych	82	100	18	0	0	0	0	0	0	0
16.	Na prośbę rodziców uzasadniam, dlaczego postawiłem(łam) dziecku daną oceny	55	86	45	14	0	0	0	0	0	0
17.	Rzetelnie informuję rodziców o sukcesach dziecka	45	86	55	14	0	0	0	0	0	0
18.	Rodzice utrzymują regularny kontakt ze mną	36	43	64	43	0	0	0	14	0	0
19.	Rodzice kontrolują wyniki dziecka w nauce	64	14	36	72	0	0	0	14	0	0
20.	Rodzice angażują się w pracę szkoły	36	29	36	29	28	42	0	0	0	0
21.	Rodzice pomagają mi w organizacji wycieczek, uroczystości etc.	36	29	64	71	0	0	0	0	0	0
22.	Na moją prośbę rodzice zawsze zgłaszają się do szkoły	55	43	27	43	18	0	0	14	0	0
23.	Rodzice dzieci z mojej klasy wspierają mnie w pracy	18	14	82	86	0	0	0	0	0	0
24.	Nie waham się prosić rodziców o pomoc, gdy jej potrzebuję	35	29	45	71	18	0	0	0	0	0
25.	Motywuję dzieci do nauki oraz do brania udziału w zajęciach pozalekcyjnych, np. kołach zainteresowań	45	71	55	29	0	0	0	0	0	0
26.	Wspieram dzieci w trudnościach w nauce	36	57	64	43	0	0	0	0	0	0

27.	Kiedy dziecko jest nieobecne w szkole, rodzice zawsze usprawiedliwiają jego absencję	64	43	9	14	0	14	27	29	0	0
28.	Rodzice mieli możliwość zapoznania się ze statutem szkoły	55	86	27	14	18	0	0	0	0	0
29.	Rodzice zgłaszają własne propozycje zmian i udoskonaleń w szkole	18	14	72	57	0	29	9	0	0	0

Źródło: badania własne.

Nauczyciele z obu typów szkół w tym przypadku są zdania, że rzetelnie informują rodziców o wszelkich zmianach zachodzących w placówce (tab. 17.1). Większość badanych nauczycieli ze szkół niepublicznych zgadza się z faktem, że pomagają rodzicom w wychowaniu dzieci. W szkole publicznej generalnie ponad połowa nauczycieli „zgadza się” z tym stwierdzeniem (tab. 17.2). Nauczyciele ze szkoły niepublicznej w większości zgadzają się ze stwierdzeniem, że prowadzą indywidualne rozmowy z rodzicami na temat wspomaganie rozwoju dziecka. W szkole publicznej ponad połowa nauczycieli zaznaczyła kategorię „zgadzam się”. W obu szkołach nie pojawiła się ani jedna odpowiedź przecząca czy neutralna (tab.17.3).

Wszyscy nauczyciele ze szkoły niepublicznej „całkowicie zgadzają się”, że odpowiadają na wszystkie pytania rodziców dotyczące pracy i zachowania w szkole dziecka. W szkole publicznej tylko 64% badanych zaznaczyło odpowiedź „całkowicie zgadzam się”, pozostałe osoby po prostu „zgadzają się” z powyższym. Różnica pomiędzy badanymi wynika ze stopnia nasilenia odpowiedzi twierdzącej. Odpowiedzi „nie wiem”, „nie zgadzam się” i „całkowicie się nie zgadzam” nie pojawiły się (tab. 17.4).

Wszyscy nauczyciele ze szkoły publicznej obserwują zachowanie dziecka. Nauczyciele ze szkoły niepublicznej również w większości przypadków odpowiedzieli, że zgadzają się ze stwierdzeniem (tab. 17.5).

Wszyscy badani ze szkoły niepublicznej odpowiedzieli, że całkowicie zgadzają się ze stwierdzeniem, że informują rodziców o talentach i zdolnościach, jakie zauważyli u dzieci. Tylko niewielka część badanych nauczycieli ze szkoły publicznej udzieliła takiej odpowiedzi. Większość osób ze szkoły publicznej odpowiedziała, że po prostu „zgadza się” ze stwierdzeniem (tab. 17.6). W tym wypadku różnica w udzielanych odpowiedziach między badanymi jest istotna.

W pytaniu o organizowane warsztaty, pogadanki i szkolenia dla rodziców najbardziej zróżnicowane są odpowiedzi nauczycieli ze szkoły niepublicznej, począwszy

od stwierdzenia „nie zgadzam się” do „całkowicie zgadzam się”. Najwięcej odpowiedzi w szkole niepublicznej uzyskała kategoria „nie wiem” (tab. 17.7).

Zapytano nauczycieli, czy rodzice korzystają ze szkoleń przez nich organizowanych. W szkole publicznej pojawiają się podobne odpowiedzi jak w poprzedniej tabeli, co sugeruje, że ci, którzy odpowiedzieli, iż organizują szkolenia, uważają też, że rodzice w nich uczestniczą ci natomiast, którzy zaznaczyli kategorię „nie wiem”, powielili ją w tym pytaniu. Nie wiedzą, czy organizują szkolenia, nie wiedzą także, czy rodzice w nich uczestniczą. W szkole niepublicznej największy procent nauczycieli udzieliło odpowiedzi „zgadzam się” – 43% (tab. 17.8). Rozkład głosów jest identyczny jak w tabeli poprzedniej, dotyczącej organizowania szkoleń. Nauczyciele ze szkoły niepublicznej znacznie częściej pomagają rodzicom w rozwiązywaniu problemów dotyczących dziecka. W szkole publicznej ponad połowa nauczycieli zgodziła się z postawionym twierdzeniem (tab. 17.9).

Większość nauczycieli ze szkoły niepublicznej odpowiedziała, że „całkowicie zgadza się” ze stwierdzeniem, że włączają rodziców w sprawy życia klasy i szkoły. W szkole publicznej było to tylko 18% badanych (tab. 17.10). Najbardziej systematyczni w organizowaniu spotkań z rodzicami są nauczyciele ze szkoły niepublicznej (tab. 17.12), a zdecydowana większość nauczycieli ze szkoły publicznej i niepublicznej stwierdziła, że rzetelnie informuje rodziców o postępach dziecka (tab. 17.13).

Większość nauczycieli z obu typów badanych szkół uważa, że rodzice mają możliwość wglądu do programu każdego przedmiotu, jakiego uczy się ich dziecko w szkole (tab. 17.14). Natomiast wszyscy nauczyciele ze szkoły niepublicznej i większość ze szkoły publicznej twierdzą, że informują rodziców przed końcem semestru o proponowanych ocenach końcowych (tab. 17.15). Również większość badanych nauczycieli ze szkoły niepublicznej „całkowicie zgadza się” ze stwierdzeniem, że na prośbę rodziców uzasadnia stawianą dziecku ocenę (tab. 17.16).

Na pytanie o rzetelne informowanie rodziców o sukcesach ucznia 86% nauczycieli ze szkoły niepublicznej zakresiło odpowiedź „całkowicie zgadzam się” w szkole publicznej tę samą kategorie odpowiedzi wybrało 45% nauczycieli (tab.17. 17). Tylko 36% nauczycieli ze szkoły publicznej i 43% ze szkoły niepublicznej całkowicie zgadza się ze stwierdzeniem, że rodzice utrzymują regularny kontakt ze szkołą (tab.17.18).

Ponad połowa nauczycieli ze szkoły publicznej stwierdziła, że rodzice kontrolują wyniki dziecka w nauce. Większość nauczycieli ze szkoły niepublicznej również zgodziła się z tym stwierdzeniem (tab. 17.19).

Opinie nauczycieli na temat zaangażowania rodziców w pracę szkoły są podzielone. Generalnie większość odpowiedzi była twierdząca. Znalazła się jednak pewna grupa osób ujawniających, że nauczyciele nie wiedzą, czy rodzice są zaangażowani, czy nie (tab. 17.19).

Badani nauczyciele ze szkoły publicznej i niepublicznej uważają, że rodzice pomagają im w organizacji wycieczek i uroczystości (tab. 17.20), a połowa uważa, że rodzice na ich prośbę zgłaszają się do szkoły (tab. 17.21). Większość nauczycieli ze szkoły publicznej i niepublicznej uważa, że rodzice dzieci z ich klasy wspierają ich w pracy (tab. 17.22).

Zdecydowana większość nauczycieli ze szkoły niepublicznej i większość ze szkoły publicznej nie waha się prosić rodziców o pomoc, gdy jej potrzebują (tab. 17.24).

Poza tym nauczyciele ze szkoły publicznej zgadzają się, że motywują dzieci do nauki oraz brania udziału w zajęciach pozalekcyjnych nauczyciele ze szkoły niepublicznej również zgodzili się z postawionym twierdzeniem (tab. 17.25), a także wszyscy badani uważają, że wspierają dzieci w trudnościach w nauce (tab. 17.26).

Połowa nauczycieli z obu typów badanych szkół twierdzi, że kiedy dziecko jest nieobecne w szkole, rodzice zawsze usprawiedliwiają jego absencję (tab. 17.27). Większość badanych ze szkoły niepublicznej i połowa ze szkoły publicznej uważa, że rodzice mieli możliwość zapoznania się ze statutem szkoły (tab. 17.28).

W ostatnim pytaniu większość nauczycieli ze szkoły publicznej stwierdziła, że rodzice zgłaszają własne propozycje zmian i udoskonaleń w szkole. Pogląd ten podziela ponad połowa nauczycieli ze szkoły niepublicznej (tab. 17.29).

7.2. Poziom realizacji założeń reformy przez nauczycieli a usytuowanie środowiskowe szkoły

Poziom realizacji założeń reformy analizowano również ze względu na usytuowanie środowiskowe szkoły. Dane na ten temat zawarto w poniższych tabelach. Przy każdym stwierdzeniu nauczyciele mieli ustosunkować się do postawionej tezy, która dotyczyła realizacji obowiązków.

Tabela 18. Zbiorcze zestawienie procentowych wyników badań poziomu realizacji założeń reformy nauczycieli ze szkół miejskich i gminnych

SM – szkoły miejskie, SG – szkoły gminne

Poziom realizacji założeń reformy w świetle wyników badań nauczycieli Ze szkół miejskich i gminnych	Całkowicie zgadzam się		Zgadzam się		Nie wiem		Nie zgadzam się		Całkowicie się nie zgadzam	
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG
1. Informuję rodziców o wszelkich zmianach zachodzących w placówce	40	0	50	52	8	41	2	7	0	0
2. Pomagam rodzicom w wychowaniu dzieci	35	0	64	34	1	64	0	2	0	0
3. Rozmawiam indywidualnie z rodzicami o sposobach wspomagania rozwoju dziecka	54	0	44	57	1	43	1	0	0	0
4. Odpowiadam na wszystkie pytania rodziców dotyczące pracy i zachowania w szkole ich dziecka	54	0	45	59	0	41	1	0	0	0
5. Obserwuję zachowanie każdego dziecka i notuję spostrzeżenia	28	0	53	30	9	54	8	9	3	7
6. Informuję rodziców o talentach i zdolnościach, jakie zauważyłem/łam u dziecka	54	0	46	57	0	41	0	2	0	0
7. Organizuję warsztaty, pogadanki, szkolenia dla rodziców	17	0	42	16	23	43	15	18	3	23
8. Rodzice uczestniczą w organizowanych przez mnie szkoleniach, pogadankach	19	2	46	23	24	43	8	11	3	21
9. Opowiadam rodzicom o tym, jak pomóc dziecku w rozwiązywaniu jego problemów	42	0	54	39	4	59	0	2	0	0
10. Włączam rodziców w sprawy życia klasy i szkoły	36	0	59	45	5	55	0	0	0	0
11. Na początku roku określiłem(łam) zasady, którymi kieruję się w swojej pracy oraz wymagania, jakie stawiam rodzicom i uczniom	47	0	49	3	3	57	1	0	0	0
12. Rzetelnie informuję rodziców o postępach dziecka	62	0	36	55	3	45	0	0	0	0
13. Rodzice mają możliwość wglądu do programu każdego przedmiotu, jakiego uczy się ich dziecko w szkole	50	0	41	66	8	30	0	2	1	2
14. Informuję rodziców przed końcem semestru o proponowanych ocenach końcowych	64	0	35	75	1	23	0	2	0	0
15. Na prośbę rodziców uzasadniam, dlaczego postawiłem(łam) dziecku daną ocenę	63	0	36	66	1	34	0	0	0	0

16.	Rzetelnie informuję rodziców o sukcesach dziecka	62	0	37	61	1	39	0	0	0	0
17.	Rodzice utrzymują regularny kontakt ze mną	32	0	49	32	13	59	5	2	1	7
18.	Rodzice kontrolują wyniki dziecka w nauce	27	0	47	27	14	43	12	11	0	18
19.	Rodzice angażują się w pracę szkoły	17	0	53	11	15	75	14	11	1	2
20.	Rodzice pomagają mi w organizacji wycieczek, uroczystości etc.	22	0	52	29	19	61	5	5	1	5
21.	Na moją prośbę rodzice zawsze zgłaszają się do szkoły	29	0	55	39	6	55	8	0	1	6
22.	Rodzice dzieci z mojej klasy wspierają mnie w pracy	9	0	58	11	27	64	5	20	1	5
23.	Nie waham się prosić rodziców o pomoc, gdy jej potrzebuję	24	0	64	34	12	57	0	9	0	0
24.	Motywuję dzieci do nauki oraz do brania udziału w zajęciach pozalekcyjnych, np. kołach zainteresowań	36	0	58	55	6	45	0	0	0	0
25.	Wspieram dzieci w trudnościach w nauce	46	0	53	50	1	50	0	0	0	0
26.	Kiedy dziecko jest nieobecne w szkole, rodzice zawsze usprawiedliwiają jego absencję	24	0	54	36	8	55	9	2	5	7
27.	Rodzice mieli możliwość zapoznania się ze statutem szkoły	46	0	47	68	6	30	0	2	0	0
28.	Rodzice zgłaszają własne propozycje zmian i udoskonaleń w szkole	13	0	46	11	27	64	12	20	3	5

Źródło: badania własne.

Nauczyciele ze szkół gminnych i miejskich uważają, że informują rodziców o wszelkich zmianach zachodzących w placówce (tab. 18.1), a ponad połowa nauczycieli ze szkół miejskich uważa, że pomaga rodzicom w wychowaniu dzieci. Ten sam procent nauczycieli ze szkół gminnych nie wie, czy pomaga rodzicom w wychowaniu dzieci oraz typu szkoły tylko 34% badanych zgadza się ze stwierdzeniem (tab. 18.2). Zastanawiające, że nauczyciele nie wiedzą, czy pomagają rodzicom w wychowaniu dzieci, czy wynika to z

braku wiary w siły wychowawcze szkoły, czy wręcz nauczyciele uważają, że nie mają wpływu na wychowanie i asekuracyjnie zaznaczyli odpowiedź „nie wiem”.

Ponad połowa nauczycieli ze szkół gminnych rozmawia z rodzicami o sposobach wspomaganie rozwoju dziecka, ale też prawie połowa nauczycieli ze szkół gminnych nie wie, czy rozmawia z rodzicami o sposobach wspomaganie ucznia. W szkołach miejskich właściwie większość badanych nauczycieli zgodziła się z postawionym twierdzeniem (tab. 18.3). I znów najbardziej zastanawiająca jest odpowiedź nauczycieli szkół miejskich „nie wiem”. Wygląda na to, że pytania związane z rozwojem i wychowaniem dzieci sprawiają badanym trudność. Podobna sytuacja występuje w pytaniu o obserwowanie zachowań ucznia. Połowa badanych nauczycieli ze szkół miejskich uważa, że obserwuje zachowanie każdego dziecka i notuje spostrzeżenia, tyle samo nauczycieli ze szkół gminnych odpowiedziało „nie wiem” (tab. 18.5).

Na stwierdzenie „odpowiadam na wszystkie pytania rodziców dotyczące pracy i zachowania w szkole ich dziecka” – połowa nauczycieli ze szkół miejskich całkowicie zgadza się z postawionym twierdzeniem, a ponad połowa nauczycieli ze szkół gminnych po prostu zgadza się z nim (tab. 18.4).

Sumując wyniki z kategorii pierwszej i drugiej, można zauważyć, że większość nauczycieli ze szkół miejskich informuje rodziców o talentach i zdolnościach, jakie zauważyli u dzieci. W szkołach gminnych połowa badanych nauczycieli potwierdziła ten pogląd (tab. 18.6).

Prawie połowa badanych nauczycieli ze szkół miejskich organizuje warsztaty i szkolenia dla rodziców. 43% nauczycieli ze szkół gminnych stwierdziło, że nie wie, czy organizuje warsztaty i szkolenia dla rodziców (tab. 18.7). Liczba pytań, na które nauczyciele ze szkół gminnych odpowiedziała „nie wiem”, wydaje się mechanicznym zakreślaniem odpowiedzi, bez zastanowienia.

Prawie połowa nauczycieli ze szkół gminnych stwierdziła, że nie wie, czy rodzice uczestniczą w organizowanych przez nich szkoleniach, pogadankach. Połowa nauczycieli ze szkół miejskich uważa, że rodzice uczestniczą w organizowanych przez nich szkoleniach, pogadankach (tab. 18.8).

Połowa badanych nauczycieli ze szkół miejskich uważa, że opowiada rodzicom o tym, jak pomóc dziecku w rozwiązywaniu jego problemów. Podobnej odpowiedzi udzieliło tylko 39% badanych nauczycieli ze szkół gminnych (tab. 18.9).

Większość nauczycieli ze szkół miejskich i prawie połowa nauczycieli ze szkół gminnych uważa, że włącza rodziców w sprawę życia klasy i szkoły (tab. 18.10).

Większość nauczycieli ze szkół miejskich określiło zasady, jakimi kierują się w pracy, oraz wymagania, jakie stawiają rodzicom, w szkołach gminnych twierdząco odpowiedziało 43% badanych oraz rzetelnie informuje rodziców o postępach dzieci (tab.18.11, 12).

Większość nauczycieli ze szkół miejskich i większość nauczycieli ze szkół gminnych zgadza się ze stwierdzeniem, że rodzice mają możliwość wglądu do programu każdego przedmiotu, jakiego uczy się ich dziecko w szkole (tab. 18.13).

Większość nauczycieli ze szkół gminnych i zdecydowana większość nauczycieli ze szkół miejskich informuje rodziców przed końcem semestru o proponowanych ocenach końcowych (tab. 18.14). Prawie wszyscy nauczyciele ze szkół miejskich i większość badanych ze szkół gminnych na prośbę rodziców uzasadnia, dlaczego postawili dziecku daną ocenę (tab.18.15).

O sukcesach dziecka rzetelnie informuje rodziców zdecydowana większość badanych nauczycieli ze szkół miejskich i gminnych (tab. 18.16).

Połowa badanych nauczycieli ze szkół miejskich zgadza się ze stwierdzeniem, że rodzice utrzymują z nimi regularny kontakt. Większość badanych nauczycieli ze szkół gminnych odpowiedziało, że nie wie, czy rodzice utrzymują z nimi regularny kontakt (tab. 18.17).

Połowa badanych nauczycieli ze szkół miejskich uważa, że rodzice kontrolują wyniki dzieci w nauce, podobny pogląd podziela tylko 27% badanych nauczycieli ze szkół gminnych (tab. 18.18).

Połowa badanych nauczycieli ze szkół miejskich uważa, że rodzice angażują się w pracę szkoły. Większość badanych nauczycieli ze szkół gminnych nie wie, czy rodzice angażują się w pracę szkoły (tab. 18.19).

Zdaniem połowy nauczycieli ze szkół miejskich rodzice pomagają w organizacji wycieczek i uroczystości szkolnych. Ponad połowa badanych nauczycieli ze szkół gminnych nie wie, czy nauczyciele pomagają im w organizacji wycieczek, tylko 29% osób z tej grupy odpowiedziało twierdząco (tab.18.20).

Połowa badanych nauczycieli ze szkół miejskich uważa, że rodzice na ich prośbę zgłaszają się do szkoły. 39% badanych nauczycieli ze szkół gminnych podziela ten pogląd, a połowa nie wie, czy rodzice zgłaszają się do szkoły na ich prośbę (tab. 18.21).

Połowa nauczycieli ze szkół miejskich uważa, że rodzice dzieci z ich klasy wspierają ich w pracy. Ponad połowa nauczycieli ze szkół gminnych zaznaczyła odpowiedź „nie wiem” (tab. 18.22).

Większość nauczycieli ze szkół miejskich uznała, że „zgadza się” lub „całkowicie zgadza się” ze stwierdzeniem, iż nie wahają się prosić rodziców o pomoc. Odpowiedzi twierdzącej w drugiej grupie badanych – nauczycieli ze szkół gminnych – udzieliło tylko 34% (tab. 18.23).

Większość badanych nauczycieli ze szkół miejskich i połowa nauczycieli ze szkół gminnych uważa, że motywuje dzieci do nauki i brania udziału w zajęciach pozalekcyjnych (tab. 18.24). Połowa nauczycieli ze szkół miejskich i połowa nauczycieli ze szkół gminnych uważa, że wspiera dzieci w rozwiązywaniu trudności w nauce (tab.18.25).

Połowa badanych nauczycieli ze szkół miejskich uważa, że rodzice usprawiedliwiają absencję dziecka, gdy jest ono nieobecne; podobnej odpowiedzi udzieliło 36% badanych nauczycieli ze szkół gminnych (tab. 18.26). Rodzice mieli możliwość zapoznania się ze statutem szkoły (tab. 18.27), tak uważa większość nauczycieli ze szkół miejskich i 68% nauczycieli ze szkół gminnych. Połowa nauczycieli ze szkół miejskich i co 10 nauczyciel ze szkoły gminnej zgadza się ze stwierdzeniem, że rodzice zgłaszają własne propozycje zmian i udoskonaleń w szkole (tab. 18.28).

8. Poziom realizacji założeń reformy w świetle wyników badań rodziców

Badania poziomu realizacji założeń reformy przeprowadzono wśród rodziców za pomocą skali ocen. Skala zawiera pytania dotyczące poziomu zaangażowania rodziców, ich udziału w życiu szkoły, a także ich oceny inicjatywy, jaką wykazują nauczyciele i dyrekcja w pracy z rodzicami.

8.1. Poziom realizacji założeń reformy przez rodziców a typ ustrojowy szkoły

W tym podrozdziale zostały przedstawione wyniki badań rodziców ze szkoły publicznej i niepublicznej. Poniższa tabela ukazuje jakie opinie rodzice wyrazili o poziomie realizacji założeń reformy.

Tabela 19. Zbiorcze zestawienie procentowych wyników badań poziomu realizacji założeń reformy w ocenie rodziców szkoły publicznej i prywatnej

SP – szkoła publiczna, Pryw. – szkoła prywatna

Poziom realizacji założeń reformy w świetle wyników badań nauczycieli ze szkoły prywatnej i państwowej	Całkowicie zgadzam się		Zgadzam się		Nie wiem		Nie zgadzam się		Całkowicie się nie zgadzam	
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
1. Dyrektor placówki kontroluje spełnianie obowiązku szkolnego przez dzieci mieszkające w obwodzie szkoły	40	26	3	56	57	18	0	0	0	0
2. W mojej szkole dyrektor zorganizował spotkanie dla rodziców, których dzieci rozpoczęły naukę	57	52	23	26	7	22	13	0	0	0
3. Zostałem poinformowany przez dyrektora o tym, jak wygląda program szkoły, jakie są priorytety szkoły	33	70	47	30	20	0	0	0	0	0
4. Jestem informowany o wszelkich zmianach zachodzących w placówce przez dyrektora osobiście lub za pośrednictwem nauczyciela	60	74	20	11	0	0	20	15	0	0
5. Dyrektor naszej szkoły jest otwarty na rozmowy z rodzicami	26,5	74	26,5	15	47	0	0	11	0	0
6. Dyrektor podejmuje decyzję dotyczącą odmowy lub zgody na indywidualny program albo tok nauczania dziecka	13	59	30	11	57	30	0	0	0	0
7. Dyrektor naszej szkoły bada oczekiwania rodziców względem szkoły poprzez ankiety i/lub wywiady	27	19	57	70	16	0	0	11	0	0
8. Nauczyciel pomaga w wychowaniu mojego dziecka	57	37	37	63	6	0	0	0	0	0
9. Uczestniczyłem w warsztacie, pogadance, szkoleniu organizowanym przez szkołę.	20	0	20	11	20	59	40	15	0	15
10. Wychowawca klasy opowiada o tym jak pomóc dziecku w rozwiązywaniu jego problemów	40	4	47	67	0	19	13	0	0	11
11. Wychowawca klasy włącza rodziców w sprawy życia klasy i szkoły	40	37	43	52	10	0	7	11	0	0

12. Mam wpływ na program wychowawczy szkoły, do której uczęszcza moje dziecko	7	0	43	59	23	30	20	0	7	11
13. Na początku roku wychowawca klasy jasno określił zasady, którymi kieruje się w swojej pracy oraz wymagania, jakie stawia rodzicom i uczniom	33	59	0	41	0	0	0	0	0	0
14. Nauczyciel systematycznie organizuje spotkania z rodzicami	50	59	50	41	0	0	0	0	0	0
15. Nauczyciel rzetelnie informuje mnie o postępach dziecka	40	56	53	44	0	0	7	0	0	0
Mam możliwość wglądu do programu każdego przedmiotu, jakiego uczy się moje dziecko w szkole.	47	33	3	63	43	4	0	0	7	0
16. Nauczyciele informują mnie przed końcem semestru o proponowanych ocenach końcowych	87	81	13	19	0	0	0	0	0	0
17. Mam możliwość uzyskania od nauczyciela uzasadnienia stawianej dziecku oceny	43	67	43	33	7	0	7	0	0	0
18. Otrzymuję od wychowawcy informację o sukcesach i problemach dziecka w nauce	47	70	47	30	6	0	0	0	0	0
19. Utrzymuję regularny kontakt z nauczycielem i kontroluję wyniki dziecka w nauce	63	56	30	44	0	0	7	0	0	0
20. Miałem możliwość zapoznania się ze statutem szkoły, do której uczęszcza moje dziecko	70	30	27	41	3	26	0	4	0	0
21. Miałem możliwość swobodnego wyboru placówki, do której uczęszcza moje dziecko	37	74	47	0	3	26	0	0	13	0
22. Angażuję się w pracę szkoły poprzez pomoc nauczycielowi w organizacji wycieczek, uroczystości etc.	7	19	43	44	27	19	23	19	0	0
23. Kiedy moje dziecko jest nieobecne w szkole, zawsze usprawiedliwiam jego absencję	80	85	20	15	0	00	0	0	0	0
24. Zapewniam dziecku miejsce i warunki do nauki	80	89	20	11	0	0	0	0	0	0

25. Motywuję dziecko do nauki oraz do brania udziału w zajęciach pozalekcyjnych np. kołach zainteresowań	73	70	27	30	0	0	0	0	0	0
26. Wspieram dziecko w trudnościach w nauce	87	48	13	52	0	0	0	0	0	0
27. Gdyby zaszła taka konieczność, przyszedłbym do szkoły na prośbę wychowawcy lub dyrektora szkoły	80	81	20	0	0	19	0	0	0	0
28. Zgłaszałem (łam) własne propozycje zmian i udoskonalień w szkole	13	30	17	33	13	11	40	19	17	7

Zródło: badania własne

Rodzice ze szkoły publicznej wykazali się większą wiedzą na temat tego, że dyrektor placówki kontroluje spełnianie obowiązku szkolnego przez dzieci mieszkające w obwodzie szkoły. Rodzice dzieci ze szkoły niepublicznej również w większości potwierdzili ten fakt (tab. 19.1).

Nie ma różnic w wypowiedziach rodziców ze szkoły publicznej i niepublicznej w zakresie stwierdzenia dotyczącego organizacji na początku roku szkolnego przez dyrektora spotkania dla rodziców. Większość badanych zgadza się ze stwierdzeniem (tab. 19.2).

Rodzice dzieci ze szkoły niepublicznej z większą stanowczością stwierdzili, że zostali poinformowani przez dyrektora o tym, jak wygląda program szkoły, jakie są priorytety szkoły, niż rodzice dzieci ze szkoły publicznej (tab. 19.3). Ale generalnie wszyscy badani rodzice zgodzili się z tym stwierdzeniem, podobnie też rodzice z obu typów szkół są informowani o wszelkich zmianach zachodzących w placówce (tab.19.4).

Prawie połowa rodziców ze szkoły publicznej stwierdziła, że „nie wie”, czy dyrektor szkoły jest otwarty na rozmowy z nimi. Dowodem tego jest fakt, że rodzice nie próbowali kontaktować się z dyrektorem, nie mieli z nim bezpośredniej styczności, ale także nie próbowali wpływać na pewne decyzje za pośrednictwem nauczyciela. W szkole niepublicznej natomiast zdecydowana większość rodziców jest przekonana o tym, że dyrektor szkoły jest otwarty na rozmowy z rodzicami. Oznacza to, że rodzice dzieci ze szkoły niepublicznej znacznie częściej kontaktują się z dyrektorem niż rodzice uczniów ze szkoły publicznej (tab. 19.5).

Rodzice dzieci ze szkoły niepublicznej mają większą świadomość, kto podejmuje decyzje dotyczące odmowy lub zgody na indywidualny program albo tok nauczania

dziecka. Ponad połowa rodziców ze szkoły publicznej wskazała, że „nie wie”, czy to dyrektor podejmuje taką decyzję (tab. 19.6).

Rodzice zdecydowali, że generalnie częściej dyrektor szkoły niepublicznej niż publicznej bada oczekiwania rodziców wobec szkoły i nauczycieli. Część rodziców ze szkoły publicznej stwierdziło, że „nie wie”, czy dyrektor takie oczekiwania bada, czy nie. Może to oznaczać, że nie spotkali się z ankietami, czy pytaniami kierowanymi poprzez nauczyciela do rodziców, ale nie mają pewności (tab. 19.7).

Większość rodziców z obu typów szkół potwierdziła, że nauczyciel pomaga w wychowaniu ich dziecka. Różnice pomiędzy grupami są niewielkie. Żadna osoba w obu grupach nie zaznaczyła odpowiedzi „nie zgadzam się” i „całkowicie się nie zgadzam”. Oznacza to, że rodzice, po pierwsze, mają świadomość tego, że nauczyciel odgrywa także ważną rolę w wychowaniu ich dziecka oraz że traktuje wychowanie nauczyciela jako pomoc, a nie utrudnianie w wychowaniu (tab. 19.8).

Zdecydowanie częściej uczestniczyli w warsztacie lub pogadance rodzice ze szkoły publicznej. Rodzice ze szkoły niepublicznej zazwyczaj odpowiadali, że „nie wiedzą”, czy uczestniczyli w szkoleniu (tab. 19.9). Myślę, że odpowiedzi „nie wiem” wynikają z trudności z zakwalifikowaniem, np. indywidualnych porad dla rodziców, które, jak wiadomo z wywiadu z dyrektorem, odbywają się jako szkolenia, czy nie.

Większość badanych rodziców „zgadza się” ze stwierdzeniem, że wychowawca klasy opowiada o tym, jak pomóc dziecku w rozwiązywaniu jego problemów (tab. 19.10). Spora grupa osób ze szkoły niepublicznej odpowiedziała jednak, że „nie wie”, czy wychowawca udziela porad czy nie.

Z włączaniem rodziców w sprawy życia klasy i szkoły jest podobnie w obu typach szkół. Rodzice potwierdzają, że w takie sprawy są włączani (tab. 19.11). Natomiast większy wpływ na sprawy życia klasy i szkoły wskazują rodzice ze szkoły niepublicznej. Niewielki procent osób badanych ze szkoły niepublicznej zakreślił odpowiedź „całkowicie się nie zgadzam”, odpowiedzi „nie zgadzam się” w szkole niepublicznej nie zaznaczono w ogóle. Podczas gdy osób niezgadzających się ze stwierdzeniem w szkole publicznej jest 27% (tab. 19.12). Jest też grupa osób w obu typach szkół która „nie wie” czy ma wpływ na program wychowawczy szkoły.

O zasadach, jakie obowiązują w szkole uczniów i jakimi kieruje się w swojej pracy nauczyciel, zostali poinformowani wszyscy badani rodzice z obu typów szkół (tab. 19.13). Rodzice z obu typów szkół uważają, że systematyczne organizowanie zebrań z rodzicami

to obowiązek wypełniany przez nauczycieli. Każdy z badanych rodziców twierdzi, że „całkowicie zgadza się” lub „zgadza się” z postawionym stwierdzeniem (tab. 19.14).

Rodzice dzieci ze szkoły niepublicznej i publicznej zgadzają się, że nauczyciel rzetelnie informuje ich o postępach ucznia (tab. 19.15).

Rodzice ze szkoły niepublicznej mają możliwość wglądu do programu każdego przedmiotu, podczas gdy nauczyciele ze szkoły publicznej często nie wiedzą, czy mają takie prawo (tab. 19.16). Wszyscy rodzice są informowani przed końcem semestru o proponowanych ocenach końcowych. Bez względu na typ szkoły pogląd w tym wypadku jest jeden wspólny (tab. 19.17).

Rodzice ze szkoły niepublicznej zdecydowanie uważają, że mają możliwość uzyskania od nauczyciela uzasadnienia stawianej dziecku oceny. Rodzice ze szkoły publicznej także generalnie są zdania, że mają możliwość uzyskania od nauczyciela uzasadnienia stawianej dziecku oceny (tab. 19.18).

Informacje o sukcesach i problemach dziecka otrzymują rodzice ze szkoły publicznej i niepublicznej. Różnice w wypowiedziach są niewielkie i wskazują, że częściej „całkowicie zgadzam się” odpowiadali rodzice dzieci ze szkoły niepublicznej niż publicznej (tab. 19.19).

Większość rodziców uważa, że utrzymuje regularny kontakt z nauczycielem i kontroluje wyniki dziecka w nauce, bez względu na typ szkoły odpowiedzi są podobne. Tylko w szkole publicznej znalazło się dwóch rodziców twierdzących, że nie utrzymują regularnego kontaktu z nauczycielami i nie kontrolują wyników dziecka w nauce (tab.19.20).

Możliwość zapoznania się ze statutem szkoły zgłosiło 97% rodziców ze szkoły publicznej i 71% rodziców ze szkoły niepublicznej (tab. 19.21). Nie wiadomo, dlaczego rodzice ze szkoły niepublicznej nie mieli możliwości zapoznania się ze statutem. Może to wynikać z faktu, że statut ten dostępny jest dla wszystkich na stronie internetowej szkoły, zatem uznano, że nie trzeba go dodatkowo przedstawiać, gdyż każdy zainteresowany może go przeczytać w dowolnej chwili.

Większość badanych rodziców ze szkoły niepublicznej uważa, że miało swobodny wybór placówki, do której uczęszcza ich dziecko. Zdecydowana większość rodziców ze szkoły publicznej zgadza się z tym, że miała swobodny wybór placówki, do której uczęszcza dziecko (tab. 19.22).

Prawie połowa rodziców ze szkoły publicznej i niepublicznej uważa, że angażuje się w pracę szkoły. Zdecydowana większość rodziców z obu typów badanych szkół

usprawiedliwia nieobecność dziecka w szkole oraz uważa, że zapewnia dziecku miejsce i warunki do nauki (tab. 19.24).

Większość rodziców z obu typów szkół motywuje dziecko do nauki oraz brania udziału w zajęciach pozalekcyjnych oraz uważa, że nauczyciel wspiera ich w trudnościach w nauce dzieci (tab. 19.26). Również większość rodziców z obu typów badanych szkół uważa, że gdyby zaszła taka konieczność, przysliby do szkoły na prośbę wychowawcy lub dyrektora szkoły (tab. 19.28).

Niewielka liczba rodziców ze szkoły publicznej i spora grupa badanych ze szkoły niepublicznej zgłaszała własne propozycje zmian i udoskonaleń w szkole (tab. 19.27).

8.2. Poziom realizacji założeń reformy rodziców a usytuowanie środowiskowe szkoły

Badanie poziomu realizacji założeń reformy na rodzicach ze szkół miejskich i gminnych zostało przeprowadzone analogiczną skalą ocen jak rodziców ze szkoły publicznej i niepublicznej.

Tabela 20. Zbiorcze zestawienie procentowych wyników badań poziomu realizacji założeń reformy w ocenie rodziców szkół miejskich i gminnych

SM – szkoły miejskie, SG – szkoły gminne

Poziom realizacji założeń reformy w świetle wyników badań rodziców ze szkół miejskich i gminnych	Całkowicie zgadzam się		Zgadzam się		Nie wiem		Nie zgadzam się		Całkowicie się nie zgadzam	
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG
1. Dyrektor placówki kontroluje spełnianie obowiązku szkolnego przez dzieci mieszkające w obwodzie szkoły	15	30	46	37	33	31	5	2	1	0
2. W mojej szkole dyrektor zorganizował spotkanie dla rodziców, których dzieci rozpoczęły naukę.	46	30	42	40	11	23	1	5	0	2
3. Zostałem poinformowany przez dyrektora o tym, jak wygląda program szkoły, jakie są priorytety szkoły	35	28	53	54	10	12	1	3	1	3
4. Jestem informowany o wszelkich zmianach zachodzących w placówce przez dyrektora osobiście lub za pośrednictwem nauczyciela	25	27	63	58	11	7	1	7	1	1

5. Dyrektor naszej szkoły jest otwarty na rozmowy z rodzicami	32	44	50	43	15	9	2	1	2	2
6. Dyrektor naszej szkoły bada oczekiwania rodziców względem szkoły poprzez ankiety i/lub wywiady	22	23	50	49	24	21	4	6	1	1
7. Nauczyciel pomaga w wychowaniu mojego dziecka.	23	16	54	58	15	13	8	9	0	3
8. Uczestniczyłem w warsztacie, pogadance, szkoleniu organizowanym przez szkołę	8	12	30	39	23	20	32	18	7	11
9. Wychowawca klasy opowiada o tym, jak pomóc dziecku w rozwiązywaniu jego problemów	21	25	52	49	23	14	5	9	0	3
10. Wychowawca klasy łączy rodziców w sprawy życia klasy i szkoły	19	22	65	56	11	15	4	4	1	3
11. Mam wpływ na program wychowawczy szkoły, do której uczęszcza moje dziecko	5	11	28	36	47	35	18	13	2	5
12. Nauczyciel systematycznie organizuje spotkania z rodzicami	38	29	54	63	5	3	3	4	0	1
13. Nauczyciel rzetelnie informuje mnie o postępach dziecka	36	30	47	54	14	7	2	7	1	2
14. Mam możliwość wglądu do programu każdego przedmiotu, jakiego uczy się moje dziecko w szkole	26	22	49	52	17	14	6	9	1	3
15. Nauczyciele informują mnie przed końcem semestru o proponowanych ocenach końcowych	42	41	49	44	5	3	4	8	1	3
16. Mam możliwość uzyskania od nauczyciela uzasadnienia stawianej dziecku oceny	22	32	56	51	19	6	3	7	0	4
17. Otrzymuję od wychowawcy informację o sukcesach i problemach dziecka w nauce	35	37	50	45	9	4	5	10	1	3
18. Utrzymuję regularny kontakt z nauczycielem i kontroluję wyniki dziecka w nauce	35	32	51	52	11	7	3	7	1	2

19. Miałem możliwość zapoznania się ze statutem szkoły, do której uczęszcza moje dziecko.	33	22	40	53	23	18	3	6	2	2
20. Miałem możliwość swobodnego wyboru placówki, do której uczęszcza moje dziecko	43	27	40	52	11	10	6	7	0	4
21. Angażuję się w pracę szkoły poprzez pomoc nauczycielowi w organizacji wycieczek, uroczystości etc.	8	11	36,5	42	36,5	28	19	14	0	4
22. Kiedy moje dziecko jest nieobecne w szkole, zawsze usprawiedliwiam jego absencję	54	51	52	44	2	2	2	2	0	1
23. Zapewniam dziecku miejsce i warunki do nauki	67	60	32	38	1	0	0	1	0	1
24. Motywuję dziecko do nauki oraz brania udziału w zajęciach pozalekcyjnych np. kołach zainteresowań	51	46	45	53	4	1	0	0	0	0
25. Wspieram dziecko w trudnościach w nauce.	54	49,5	46	49,5	0	0	0	0	0	0
26. Gdyby zaszła taka konieczność przyszedłbym do szkoły na prośbę wychowawcy lub dyrektora szkoły	62	64	37	35	1	1	0	0	0	0
27. Zgłaszałem (łam) własne propozycje zmian i udoskonaleń w szkole.	5	4	14	20	36	37	26	21	19	19

Zródło: badania własne.

Około połowa badanych rodziców ze szkoły miejskiej i 30% rodziców ze szkoły gminnej uważa, że dyrektor placówki kontroluje spełnianie obowiązku szkolnego przez dzieci mieszkające w obwodzie szkoły (tab. 20.1). Rodzice raczej nie interesują się kwestią tego, kto nadzoruje obowiązek szkolny i nie do końca są tego świadomi.

Rodzice z obu typów badanych szkół twierdzą, że dyrektor placówki zorganizował spotkanie dla rodziców, których dzieci rozpoczynały naukę (tab. 20.2). To ważna kwestia i zarówno dyrektor reprezentujący szkołę, jak i rodzice na pewno mają świadomość, że takie spotkania są konieczne. Podczas takich spotkań lub spotkań w klasie połowa rodziców ze szkół miejskich i gminnych została poinformowana przez dyrektora o tym, jak wygląda program szkoły, jakie są jej priorytety (tab. 20.3).

Ponad połowa badanych rodziców ze szkół miejskich i połowa rodziców ze szkół gminnych uważa, że jest informowana o wszelkich zmianach zachodzących w placówce przez dyrektora osobiście lub za pośrednictwem nauczyciela (tab. 20.4). Rodzice ze szkół miejskich i gminnych zgodni są co do tego, że dyrektor placówki, do której uczęszcza ich dziecko, jest otwarty na rozmowy z rodzicami (tab. 20.5). Rodzice z obu typów badanych szkół uważają, że dyrektor szkoły bada oczekiwania rodziców względem szkoły poprzez ankiety i/lub wywiady (tab. 20.6).

Obie badane grupy rodziców nie różnią się w tym, że dyrektor szkoły pomaga w wychowaniu ich dziecka. Większość badanych zgodziła się z postawionym twierdzeniem (tab. 20.7). 38% rodziców ze szkół miejskich i połowa rodziców ze szkół gminnych uczestniczyła w warsztacie, pogadance, szkoleniu organizowanym przez szkołę (tab. 20.8). Wygląda zatem na to, że dyrektorzy placówek spełniają, zdaniem rodziców, wszystkie obowiązki związane z kontaktem z rodzicami.

Kolejna seria pytań dotyczy wychowawców klas. Badani rodzice ze szkół miejskich i gminnych uważają, że wychowawca klasy opowiada o tym, jak pomóc dziecku w rozwiązywaniu jego problemów. Liczba osób, która nie zgadza się z taką opinią jest niewielka (tab. 20.9). Zdecydowana większość badanych rodziców z obu typów szkół uważa, że wychowawca klasy włącza rodziców w sprawy życia klasy i szkoły (tab. 20.10).

Rodzice dzieci ze szkół miejskich i gminnych zgadzają się ze stwierdzeniem, że wychowawca klasy wyjaśnił na początku roku zasady, którymi kieruje się w swojej pracy. W przeważającej części badani odpowiedzieli „zgadzam się”, co może oznaczać, że niekoniecznie zostały przekazane wszystkie zasady, ale większość z nich (tab. 20.11). Różnic między badanymi grupami na temat systematyczności organizowanych spotkań z rodzicami nie ma zbyt wielu. Generalnie rodzice z obu typów szkół twierdzą, że zebrania są realizowane systematycznie (tab. 20.12).

Dzięki temu pytaniu zdobywamy informacje o tym, że bez względu na usytuowanie środowiskowe szkoły rodzice otrzymują rzetelne informacje o postępach swego dziecka i tym samym realizują swoje prawo do uzyskiwania takowych (tab. 20.13).

Rodzice z obu typów szkół twierdzą, że mają możliwość wglądu do programu każdego przedmiotu, jakiego uczy się dziecko. Jest to dowód na to, że w większości mają świadomość swojego prawa do poznania programu i realizują je (tab. 20.14).

Badania potwierdzają, że nauczyciele, zdaniem rodziców wypełniają swój obowiązek i informują rodziców o proponowanych ocenach dla ucznia. Bez względu na

usytuowanie środowiskowe szkoły rodzice potwierdzają uzyskiwanie informacji od nauczyciela (tab. 20.15).

Wyniki badań pokazują, że rodzice na swoją prośbę w większości przypadków mają możliwość uzyskania od nauczyciela uzasadnienia stawianej dziecku oceny (tab. 20.16).

Rodzice uważają, że otrzymują od wychowawcy informację o sukcesach i problemach dziecka w nauce. Zatem w tym aspekcie zarówno nauczyciele realizują swój obowiązek informowania rodziców, a rodzice swoje prawo do rzetelnej informacji (tab. 20.17). Rodzice potwierdzają, że utrzymują regularny kontakt z nauczycielem. Mimo że z wywiadów z dyrektorami wynika, iż czasem trudno nawiązać kontakt z rodzicami, to można przypuszczać, że większość twierdzących odpowiedzi ma swe uzasadnienie w tym, iż kwestionariusze wypełnili najrzetelniejsi i sumienni rodzice (tab. 20.18). Większość badanych potwierdziła, że miała możliwość zapoznania się ze statutem placówki, do której uczęszcza dziecko (tab. 20.19) oraz większość ze szkół miejskich ma świadomość swobodnego wyboru placówki, do której uczęszcza dziecko. Wśród rodziców dzieci ze szkół miejskich aż 43% badanych odpowiedziało „całkowicie zgadzam się” i 40% „zgadzam się”, w szkole gminnej odpowiedzi „całkowicie zgadzam się” udzieliło tylko 27% badanych (tab. 20.20), ale „zgadzam się” – 52%.

Połowa badanych rodziców z obu typów szkół uważa, że angażują się w pracę szkoły poprzez pomoc nauczycielowi w organizacji wycieczek, uroczystości (tab. 20.21). Zdecydowana większość badanych rodziców ze szkół miejskich i gminnych potwierdza, że usprawiedliwia absencję dziecka w szkole (tab. 20.22). Rodzice ze szkół miejskich, jak i gminnych zdecydowanie twierdzą, że zapewniają dziecku warunki i miejsce do nauki (tab. 20.23).

Wszyscy badani rodzice zgodnie stwierdzili, że motywują dziecko do nauki. Nie występują różnice pomiędzy odpowiedziami rodziców dzieci ze szkół miejskich czy gminnych (tab. 20.24). Zarówno rodzice ze szkół miejskich, jak i gminnych wydali zdecydowaną opinię o tym, że wspierają dziecko w trudnościach w nauce (tab. 20.25). Większość rodziców ze szkół miejskich i gminnych potwierdziło, że zgłosiliby się do szkoły na prośbę wychowawcy lub dyrektora (tab. 20.26).

W tym przypadku rodzice odpowiadali raczej zgodnie, że generalnie nie zgłaszali własnych propozycji zmian w szkole. Różnice pomiędzy badanymi grupami są niewielkie (tab. 20.27).

9. Zaangażowanie rodziców w pracę szkoły świetle wyników badań nauczycieli i rodziców

9.1. Zaangażowanie rodziców a typ ustrojowy szkoły

W kwestionariuszu ankiety dla rodziców i nauczycieli zadano badanym pytania dotyczące samooceny zaangażowania rodziców w pracę szkoły.

Tabela 21. Zbiorcze zestawienie procentowych wyników badań zaangażowania w opiniach rodziców ze szkoły państwowej i prywatnej w pracę szkoły

SP- Szkoła Państwowa, Pryw- Szkoła Prywatna

1. Gdyby miał Pan/Pani określić poziom swojego zaangażowania w pracę szkoły w skali 1–6	6		5		4		3		2		1	
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
	0	0	0	4	43	4	27	33	23	30	7	30
2. Nauczyciele w opinii rodziców	Powinni bardziej zachęcać mnie do angażowania się w sprawy klasy i szkoły				Powinni mniej zachęcać mnie do angażowania się w sprawy klasy i szkoły				Wystarczająco zachęcają mnie do angażowania się			
	SP		Pryw.		SP		Pryw.		SP		Pryw.	
	53		37		0		0		47		63	
3. Czy chciałaby Pan/Pani bardziej angażować się w pomoc nauczycielowi?	tak						nie					
	SP			Pryw.			SP			Pryw.		
	37			40			63			60		
4. Powodem, dla którego rodzice chcą lub nie chcą angażować się bardziej – w opinii rodziców	Tak, ze względu na korzyści płynące dla dziecka		Nie, wystarczająco się angażuję		Nie, gdyż może wywołać negatywne skutki		Nie, gdyż nauczyciel świetnie sobie radzi		Nie, brak czasu			
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
	23	22	3	7	0	0	20	11	0	0	22	22
5. W kontaktach z nauczycielem	Współpracuję i udzielam się		Przystosowałam się do panujących warunków i wykonuję tylko niezbędne minimum				Jestem obojętny i ignoruję wymagania szkoły		Jestem w konflikcie z nauczycielem			
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
	20	33	77	67	3	0	0	0	0	0	0	0

Źródło: badania własne.

Rodziców zapytano o ocenę ich zaangażowania w skali 1–6. Poproszono także nauczycieli, aby określili poziom zaangażowania rodziców w skali od 1–6. Wybrano skalę 1–6, aby rodzice i nauczyciele mieli okazję ocenić się, tak jak ucznia, według skali ocen wykorzystywanej w szkole, a tym samym bliskiej badanym.

W tym wypadku poproszono rodziców o ocenę zaangażowania w skali wykorzystywanej w szkole, gdzie 1 jest ocena najniższą – niedostateczną, a 6 – celującą. Generalnie rodzice ze szkoły publicznej określają poziom swojego zaangażowania na 4, podczas gdy rodzice ze szkoły niepublicznej określają poziom swojego zaangażowania raczej na 3 i 2 (tab. 21.1). Wynika stąd, że rodzice ze szkoły niepublicznej są według własnej opinii, mniej zaangażowani niż rodzice ze szkoły publicznej.

Rodzice ze szkoły publicznej z oceną 4 lub 3 są zatem bardziej zadowoleni ze swojego zaangażowania i choć nie jest ono bardzo wysokie, to jednak zadowalające dla badanych (tab. 21.2).

Kolejne pytanie miało dać odpowiedź, czy rodzice są zadowoleni ze swojego poziomu zaangażowania, czy mają poczucie, że chcieliby być bardziej motywowani do współpracy.

Rodzice ze szkoły niepublicznej w 63% przypadków czują się wystarczająco zachęceni do angażowania się w sprawy klasy i szkoły, ale jest też grupa 37% osób, które chciałyby być bardziej zachęcane do angażowania się. Wśród rodziców ze szkoły publicznej opinie są podzielone, połowa rodziców – 53% chciałyby, żeby nauczyciele bardziej zachęcali ich do zaangażowania, a 47% uważa, że nauczyciele wystarczająco angażują ich w sprawy klasy i szkoły (tab. 21.3).

Na pytanie zadane rodzicom o to, czy chcieliby bardziej angażować się, większość rodziców ze szkoły publicznej odpowiedziała, że nie chciałyby się bardziej angażować w pomoc nauczycielowi. W szkole niepublicznej podobnie odpowiedziało także większość rodziców. Ci rodzice, którzy chcą się angażować, podają jako główny powód korzyści płynące dla dziecka (tab. 21.4).

Generalnie większość chętnych do działania decyduje się na ten krok ze względu na dobro dziecka. Badani ze szkoły niepublicznej, którzy nie chcą się angażować, tłumaczą to brakiem czasu, a rodzice ze szkoły publicznej to samo tłumaczą tym, że nauczyciel bardzo dobrze sobie radzi.

Większość rodziców ze szkoły publicznej i niepublicznej twierdzi, że w kontaktach ze szkołą rodziców przystosowali się do panujących warunków i wykonują tylko niezbędne minimum (tab. 21.5).

Ocena poziomu zaangażowania w edukację rodziców przez nauczycieli

Tabela 22. Zbiorcze zestawienie procentowych wyników badań zaangażowania rodziców w opinii nauczycieli szkoły państwowej i prywatnej

SP – szkoła państwowa, Pryw. – szkoła prywatna

1. Proszę w skali 1–6 określić poziom zadowolenia z zaangażowania rodziców	6		5		4		3		2		1	
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
	0	0	0	0	9	14	27	14	55	72	9	0
2. Rodzice	powinni bardziej angażować się				powinni mniej angażować się				wystarczająco się angażują			
	SP		Pryw.		SP		Pryw.		SP		Pryw.	
	27		14		0		0		73		86	
3. Współpracę z rodzicami określam	bardzo dobrze		dość dobrze		średnio		raczej źle		źle			
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
	18	29	82	71	0	0	0	0	0	0	0	0
4. Gdyby miał Pan/Pani określić poziom zaangażowania rodziców w pracę szkoły w Pani/Pana klasie?	jest tylko kilkoro rodziców, którzy się angażują				połowa rodziców z klasy angażuje się				większość rodziców angażuje się			
	Sp		Pryw.		SP		Pryw.		SP		Pryw.	
	64		71		9		0		27		29	
5. Czy uzyskiwane efekty współpracy z rodzicami są zgodne z przyjętymi przez Pana/Pani celami	zawsze		często		czasami		rzadko		nigdy			
	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.	SP	Pryw.
	18	0	64	100	18	0	0	0	0	0	0	0

Źródło: badania własne.

Wśród nauczycieli oceniających poziom zaangażowania rodziców zauważono bardzo wysokie noty. Większość nauczycieli ze szkoły niepublicznej oceniło zaangażowania rodziców na poziomie 5, również połowa nauczycieli ze szkoły publicznej wybrało kategorię 5. Tak wysoka ocena, a zarazem duża rozbieżność może wynikać z chęci pokazania przez nauczycieli swojej skuteczności i inicjatywy we współpracy z

rodzicami. Wysoka ocena przyznana rodzicom przez nauczycieli jest zarazem ich oceną umiejętności zachęcania do współpracy (tab. 22.1.).

Większość nauczycieli ze szkoły niepublicznej i szkoły publicznej uważa, że rodzice wystarczająco się angażują. Nie pojawiła się w ogóle wypowiedź wyrażająca chęć mniejszego zaangażowania rodziców (tab. 22.2).

Współpracę z rodzicami nauczyciele z obu typów badanych szkół określają na dość dobrą (tab. 22.3).

Większość nauczycieli uważa, że w ich klasie jest tylko kilkoro rodziców, którzy się angażują (tab. 22.4). Sytuacja generalnie jest klasyczna, w każdej klasie zazwyczaj znajduje się tylko kilkoro rodziców, którzy angażują się bardziej niż inni. Większość wykonuje niezbędne minimum.

Wszyscy nauczyciele ze szkoły niepublicznej uważają, że uzyskiwane efekty współpracy z rodzicami są zgodne z przyjętymi przez nich celami (tab. 22.5).

9.2. Zaangażowania rodziców a usytuowanie środowiskowe szkoły

Tabela 23. Zbiorcze zestawienie procentowe wyników badań zaangażowania w opinii rodziców szkół miejskich i gminnych

SM – szkoły miejskie, SG – szkoły gminne

1. Gdyby miał Pan/Pani określić poziom swojego zaangażowania w pracę szkoły w skali 1–6	6		5		4		3		2		1	
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG
	0	3	5	3	19	31	40	38	26	15	10	9
2. Nauczyciele w opinii rodziców	Powinni bardziej zachęcać mnie do angażowania się w sprawy klasy i szkoły				Powinni mniej zachęcać mnie do angażowania się w sprawy klasy i szkoły				Wystarczająco zachęcają mnie do angażowania się			
	SM		SG		SM		SG		SM		SG	
	31		37		4		0		65		63	
3. Czy chciałaby Pan/Pani bardziej angażować się w pomoc nauczycielowi?	Tak						Nie					
	SM			SG			SM			SG		
	26			22			74			78		
4. Powodem dla którego rodzice chcą lub nie chcą angażować się bardziej w opinii	Tak, ze względu na korzyści płynące dla dziecka		Nie, wystarczająco się angażuję		Nie, gdyż może wywołać negatywne skutki		Nie, gdyż nauczyciel świetnie sobie radzi		Nie, brak czasu			

rodziców	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG
	18	10	4	1	2	3	9	9	6	6
5. W kontaktach z nauczycielem	Współpracuję i udzielam się		Przystosowałam się do panujących warunków i wykonuję tylko niezbędne minimum		Jestem obojętny i ignoruję wymagania szkoły		Jestem w konflikcie z nauczycielem			
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG		
	31	34	66	63	2	1	1	3		

Źródło: badania własne.

Zaangażowanie rodziców w pracę szkoły w opinii rodziców:

Rodzice ze szkół miejskich i gminnych najczęściej swoje zaangażowanie oceniają na 3 (tab. 23.1).

Większość badanych rodziców ze szkoły miejskiej i gminnej uważa, że nauczyciele wystarczająco zachęcają ich do angażowania się w sprawy klasy i szkoły (tab. 23.2).

Większość badanych rodziców ze szkoły miejskiej i gminnej nie chce bardziej angażować się w pomoc nauczycielowi (tab. 23.3).

Rodzice chcą uczestniczyć w życiu szkoły ze względu na dobro dziecka. Ci, którzy nie wyrażają takiej ochoty, o ile się wypowiedzieli, zdecydowali tak ze względu na to, że nauczyciel świetnie sobie radzi, ale także, że już wystarczająco się angażują. Pojawiły się także odpowiedzi, iż zaangażowanie może wywołać negatywne skutki (tab.23.4). Ostatnia wymieniona przez mnie grupa rodziców być może obawia się tego, że większe zaangażowanie wiąże się z wchodzeniem w obszar kompetencji nauczyciela.

Pytając rodziców o to, jak wygląda faktycznie ich kontakt ze szkołą, uzyskano, odpowiedź, że 66% rodziców ze szkół miejskich i 63% rodziców ze szkół gminnych „przystosowało się do panujących warunków i wykonują tylko niezbędne minimum”. Dość spora grupa rodziców stwierdziła, że „współpracuje i udziela się”, jest to 31% rodziców z miasta i 34% rodziców ze szkół gminnych (tab. 23.5).

Ocena poziomu zaangażowania w edukację rodziców przez nauczycieli

Tabela 24. Procentowe wyniki badań zaangażowania rodziców w opinii nauczycieli szkół miejskich i gminnych

SM – szkoły miejskie, SG – szkoły gminne

1. Proszę w skali 1–6 określić poziom zadowolenia z zaangażowania rodziców	6		5		4		3		2		1	
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG
	1	2	0	0	49	32	41	41	9	25	0	0
2. Rodzice	Powinni bardziej angażować się				Powinni mniej angażować się				Wystarczająco się angażują			
	SM		SG		SM		SG		SM		SG	
	73		59		0		0		27		41	
3. Współpracę z rodzicami określam	Bardzo dobrze		Dość dobrze		Średnio		Raczej źle		źle			
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG		
	21	30	54	68	23	2	1	0	1	0		
4. Gdyby miał Pan/Pani określić poziom zaangażowania rodziców w pracę szkoły w Pani/Pana klasie	Jest tylko kilkoro rodziców którzy się angażują				Połowa rodziców z klasy angażuje się				Większość rodziców angażuje się			
	SM		SG		SM		SG		SM		SG	
	71		63		23		14		6		23	
5. Czy uzyskiwane efekty współpracy z rodzicami są zgodne z przyjętymi przez nauczyciela oczekiwaniami	zawsze		często		czasami		rzadko		nigdy			
	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG	SM	SG		
	23	23	70	64	6	13	1	0	0	0		

Źródło: badania własne.

Rodzice ze szkoły miejskiej i gminnej określają poziom zaangażowania na 4 lub 3, a także nauczyciele z tego typu szkół określają poziom zaangażowania częściej na 3 w szkole miejskiej i częściej na 4 w szkole gminnej. Generalnie ocena nauczycieli i rodziców jest zbliżona w obu typach szkół (tab. 24.1).

Generalnie nauczyciele ze szkół miejskich i ze szkół gminnych chcieliby, aby rodzice bardziej się angażowali. Jednak duży procent nauczycieli ze szkoły gminnej uważa, że rodzice wystarczająco się angażują (tab. 24.2).

Jako „dość dobrą” określa współpracę 54% nauczycieli ze szkół w mieście i 68% nauczycieli ze szkół gminnych. Różnice widać, patrząc na kolejne wysokie wyniki, które wśród nauczycieli szkół gminnych wskazują na kategorię „bardzo dobrze”, a wśród nauczycieli ze szkół z miasta na „średnie” zadowolenie ze współpracy. Kategoria „źle” i „bardzo źle” nie została zaznaczona przez żadnego badanego ze szkół gminnych i przez jedną osobę ze szkoły w mieście (tab. 24.3).

W tym pytaniu nauczyciele w 71% przypadków ze szkół miejskich i w 63% przypadków ze szkół gminnych stwierdzili, że „jest tylko kilkoro rodziców, którzy się angażują”. 23% nauczycieli ze szkół gminnych stwierdziło, że „większość rodziców angażuje się”, a 23% nauczycieli ze szkół miejskich uznało, że „połowa rodziców angażuje się” w prace klasy i szkoły (tab. 24.4).

Czy uzyskiwane efekty współpracy z rodzicami są zgodne z przyjętymi przez nauczyciela oczekiwaniami? Na to pytanie odpowiedzi „często” udzieliło większość badanych nauczycieli ze szkół miejskich i gminnych (tab. 24.5).

Rozdział V

Wnioski z badań własnych

Badanie relacji rodziców ze szkołą budzi zainteresowanie wielu badaczy w Polsce i na świecie. Zagadnienie to analizowano w Polsce pod różnym kątem. Najczęściej jednak kwestia ta była jednym z elementów szerszych badań dotyczących szkół, a nie ich głównym celem¹⁵¹. Niewiele jest opracowań ukazujących kompleksowe badania nad interesującym mnie problemem, przedstawiające, jak kwestię współpracy rodziny i szkoły postrzegają dyrektorzy, nauczyciele i rodzice. Jedną z osób, która bada i analizuje relacje rodziny i szkoły w Polsce i za granicą, jest Maria Mendel¹⁵². Jej prace stały się inspiracją do głębszego zainteresowania się tematem. Przedmiotem niniejszej publikacji jest poziom zaangażowania rodziców po reformie oświaty rozpoczętej w 1999 roku.

Wprowadzana reforma daje rodzicom większe prawa w szkole, ale nakłada także na nich, pośrednio przez statut szkoły i obowiązki nauczycieli, nowe zadania i obowiązki. Również dyrektor i nauczyciel mają więcej praw i obowiązków w zakresie relacji z rodziną ucznia. Głównym celem prowadzonych badań było ukazanie, czy badane podmioty mają wiedzę na temat swoich praw i obowiązków w szkole, a także jaki jest poziom realizacji tychże praw i obowiązków w szkołach. Problemy badawcze postawione w pracy odnoszą się do tego, czy i w jaki sposób założenia reformy edukacji z 1999 roku znajdują odzwierciedlenie w dokumentach szkolnych, jaki jest poziom znajomości założeń reformy edukacji w zakresie relacji rodzina–szkoła przez dyrektorów, nauczycieli i rodziców oraz jaka jest ocena poziomu realizacji założeń reformy w interesującym temacie, w opinii dyrektorów, nauczycieli i rodziców.

Za podstawę teoretyczną badań przyjęto w pracy koncepcję szkoły jako organizacji uczącej się, zgodnie z założeniami teorii P. Senge'a¹⁵³ i jego kontynuatorów. Zmiana jest istotnym elementem tej koncepcji i postrzegana jest jako proces, który należy potraktować jako sytuację uczącą w wymiarach indywidualnym, zespołowym, organizacyjnym.

¹⁵¹ Na przykład: I. Nowosad, *Nauczyciel-wychowawca klasy*, Impuls, Kraków 2001; K. Lubomirska, *Rola wychowawcy w zmieniającej się rzeczywistości polskiej w opinii nauczycieli-wychowawców*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2001, nr 3–4; M. Zahorska-Bugaj, *Wzorce pożądanej szkoły*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 1–2, s. 123.

¹⁵² Wyniki prowadzonych przez M. Mendel badań można znaleźć m.in. w publikacjach: *Rodzice i szkoła, jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998; *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000; *Edukacja społeczna, partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.

¹⁵³ P. Senge, op.cit..

Reforma systemu oświaty w Polsce w 1999 roku rozpoczęła proces zmian na gruncie organizacyjnym praktycznie w każdym aspekcie funkcjonowania szkoły. Zmiany te objęły swoim zasięgiem także zagadnienie relacji szkoły i rodziny. Pozostaje zatem kwestia czy na gruncie indywidualnym każdy z badanych podmiotów również doświadczył tej zmiany.

Starając się zrealizować postawiony cel, przeanalizowano założenia reformy o systemie oświaty, a także statuty badanych szkół, pod kątem wytycznych dotyczących relacji rodzina–szkoła, zawartych w dokumentach. Do badań wylosowano sześć szkół miejskich (Toruń), sześć szkół gminnych (gmina Toruń) oraz jedną szkołę publiczną i niepubliczną z miasta Torunia. Przeprowadzono wywiady z dyrektorami szkół oraz poproszono nauczycieli i rodziców o wypełnienie autorskiego kwestionariusza ankiety i skali ocen. Podczas wywiadów z dyrektorami szkół zadano im szereg pytań mających za zadanie ukazanie poziomu wiedzy na temat reformy edukacji oraz oceny poziomu realizacji założeń reformy w ich szkole odnośnie do relacji rodzina–szkoła. Kwestionariusz ankiety dla rodziców i nauczycieli badał ich poziom wiedzy na temat reformy edukacji w zakresie relacji rodzina–szkoła, a skala ocen posłużyła ukazaniu ich oceny poziomu realizacji założeń reformy w tym zakresie.

Analiza zebranego materiału pozwoliła na sformułowanie wielu istotnych wniosków. Ze względu na rozległość badanego zagadnienia wnioski zostały sformułowane i opisane zgodnie z postawionymi problemami badawczymi.

1. Odzwierciedlenie założeń reformy w dokumentach szkoły

Generalny wniosek, jaki nasuwa się po analizie statutów, jest taki, że założenia reformy dotyczące relacji szkoła–rodzina bardzo często nie są jasno sprecyzowane w statutach badanych szkół.

Sytuacja taka jest zrozumiała w przypadku badanej szkoły niepublicznej, której statut ze względu na specyfikę placówki, nie zawiera wielu treści na temat współpracy rodziny i szkoły (to rodzice są w badanej szkole osobami zarządzającymi szkołą i podejmującymi większość decyzji poprzez zarząd szkoły). W badanej szkole publicznej statut szkoły zawierał konkretny rozdział dotyczących współpracy z rodzicami. Porównując zatem odzwierciedlenie założeń reformy w dokumentach szkoły publicznej i niepublicznej, należy stwierdzić, że tylko placówka publiczna ma jasno określone zasady współpracy z rodzicami w statucie.

W badanych szkołach gminnych i miejskich sytuacja jest zróżnicowana. Trzy szkoły gminne i trzy szkoły miejskie miały rozdział dotyczący współpracy z rodzicami w statucie bądź specjalny wewnętrzny dokument regulujący te zasady.

Statut szkoły jest dokumentem tworzonym wspólnie przez wszystkie podmioty szkoły, o wszystkich podmiotach szkoły. Ma on za zadanie dookreślić ich prawa i obowiązki w stosunku do rodziców oraz prawa i obowiązki uczniów i rodziców w stosunku do szkoły. Brak wyszczególnienia obowiązków rodziców w statucie może wynikać z braku narzędzi skutecznego ich egzekwowania. Mimo że reforma edukacji zakłada współpracę rodziny i szkoły, co nakłada niewątpliwie pewne obowiązki także na rodziców, to nie daje konkretnych wytycznych co do ewentualnych kar za ich nie wypełnianie. Jeżeli uczeń nie wywiąże się ze swoich obowiązków istnieje szereg konsekwencji, jakie mogą go spotkać (ocena niedostateczna, uwaga, rozmowa z dyrektorem). Możliwość jest wiele, ale tylko w przypadku, gdy chodzi o ucznia. Wobec rodzica szkoła może stosować prośby, tłumaczenie, perswazję, które często nie są skutecznym środkiem. Podkreślali to także w wywiadach niektórzy dyrektorzy szkół miejskich i gminnych. Po co ustalać konkretne obowiązki dla rodziców, skoro nie ma możliwości ich egzekwowania. Nauczyciele często borykają się z tak podstawowym problemem jak uczestnictwo rodziców w zebraniach, nie wspominając o trudnościach, jakie stwarza zaangażowanie ich w inne formy współpracy.

Wniosek zatem, jaki nasuwa się po badaniu tego aspektu – aby móc oczekiwać odpowiednich zapisów dotyczących praw i obowiązków rodziców w statutach, co nakazuje reforma o systemie oświaty¹⁵⁴, należałoby najpierw stworzyć konkretne formy ich egzekwowania. Z drugiej jednak strony nie ma pewności, że kolejne poprawki, ustawy czy zarządzenia pomogą w dokonaniu praktycznych zmian w zakresie relacji rodzina–szkoła. Mogłoby się okazać, że w przypadku bardziej rygorystycznych reguł i zasad współpraca ta wręcz pogorszyłaby się.

2. Wiedza dyrektorów szkół na temat reformy edukacji i budowania relacji rodzina–szkoła

Dyrektor szkoły publicznej stwierdził, że po wejściu w życie znowelizowanej Ustawy o systemie oświaty zwiększył się zakres praw rodziców, oraz obowiązków

¹⁵⁴Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, tekst jednolity: DzU z 1996 r. Nr 67, poz. 329, z późn. zm.

dyrektora i nauczyciela w stosunku do rodzica. Zakres praw nauczycieli i dyrektora pozostał taki sam. Dyrektor placówki niepublicznej stwierdził, że reforma poszerzyła zakres praw rodziców, a jego obowiązki oraz prawa i obowiązki nauczyciela i dyrektora pozostawiła bez zmian. Szkoła społeczna z założenia nastawiona na intensywną współpracę z rodzicami nie musiała zmieniać nic w sposobie funkcjonowania i relacji z rodzicami. Dyrektorzy obu badanych szkół wykazali się dużą wiedzą na temat budowania relacji szkoła–rodzina, znali prawa i obowiązki rodziców zapisane w ustawie, a także w statutach ich szkół. Mimo że statut szkoły niepublicznej nie ma konkretnych wskazań co do współpracy rodziny i szkoły, dyrektor placówki niepublicznej podkreślał, że rodzice decydują o wszystkich ważnych sprawach w szkole poprzez zarząd szkoły, a on sam jest wykonawcą i zarządcą szkoły. Szkoły niepubliczne, w tym także 4 szkoły społeczne często funkcjonują na zupełnie innych zasadach niż szkoły publiczne. W związku z tym trudno czasem porównywać niektóre elementy pracy tych dwóch typów szkół. Istotną różnicę w funkcjonowaniu placówek publicznych i szkół społecznych potwierdza również Aleksander Nalaskowski. Problemy, z jakimi boryka się dyrekcja i nauczyciele w szkołach niepublicznych diametralnie różnią się od tych istniejących w szkołach publicznych¹⁵⁵.

Dyrektor placówki publicznej wskazywał na bardzo istotną konieczność zmian w zakresie kształcenia nauczycieli, które lepiej przygotowałyby pedagogów do pracy nie tylko z dziećmi, ale i z dorosłymi. Wraz z reformą edukacji pojawiła się nowa rola dla nauczyciela i wychowawcy – rola partnera w dyskusji. Do niej nauczyciele nie są przygotowani i tu stoi nowe zadanie przed placówkami kształcącymi przyszłych nauczycieli.

Poziom znajomości założeń reformy edukacji przez dyrektora szkoły publicznej i niepublicznej, w zakresie relacji szkoła- dom, jest znaczny. Różnią się oni nieznacznie w swoich odpowiedziach, co wynika ze specyfiki prowadzonych przez nich placówek, a nie z braku wiedzy na dany temat.

Zdania na temat tego, czy reforma oświaty jasno określa relacje rodziny i szkoły, były podzielone. Jeden z dyrektorów stojący na stanowisku, że reforma powinna bardziej szczegółowo określać zasady współpracy rodziny i szkoły stwierdził, że brakuje mu narzędzi do egzekwowania podstawowych obowiązków rodziców. Fakt ten potwierdzają poniekąd statuty szkół, które w większości nie zawierają konkretnych zapisów o prawach i obowiązkach rodziców. Konkretnie wytyczne w ustawie, określające, jakie konsekwencje

¹⁵⁵ A. Nalaskowski, *Szanse szkoły z wyboru*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1993, s. 20–35.

rodzice mogą ponieść za niewywiązywanie się ze swoich obowiązków, ułatwiłoby działanie wielu szkołom miejskim. Szkoły te zazwyczaj bardzo liczebne, nie są w stanie dotrzeć do wszystkich rodziców jak w przypadku kameralnych szkół gminnych, gdzie dyrektor zna wszystkich lub większość rodziców. Dyrektor szkoły gminnej ma możliwość poświęcenia większej ilości czasu konkretnym rodzicom i zachęceniem ich do współpracy. To dyrektorzy szkół miejskich najczęściej wskazywali na niedookreślenie pewnych kwestii w ustawie. Ich zdaniem reforma znacząco zwiększyła zakres praw rodziców, a nie zmieniła nic w zakresie ich obowiązków, co powoduje przyjmowanie postawy roszczeniowej lub obojętnej przez rodziców, a szkoła pozostaje bezsilna nie mogąc wyegzekwować od rodzica uczestnictwa w zebraniach i regularnych kontaktów ze szkołą. W związku z powyższym dyrektorzy szkół miejskich nie zauważyli, aby po reformie edukacji zwiększył się zakres obowiązków rodziców w przeciwieństwie do dyrektorów szkół gminnych. Z badań wynika także, że dyrektorzy szkół gminnych uważają, że wpływ rodziców na sprawy w ich szkołach jest większy, niż dyrektorzy szkół miejskich. Wniosek, jaki wynika z powyższej analizy, jest taki – aby duża szkoła miejska mogła sprawnie funkcjonować, potrzebuje bardziej konkretnych wytycznych i ustaleń dotyczących współpracy szkoły z domem, niż mała szkoła gminna. Małe szkoły lepiej funkcjonują i są bardziej przyjazne rodzinie. Michael Fullan twierdzi również, że małe placówki sprzyjają atmosferze zaufania i tworzenia relacji z innymi¹⁵⁶.

W wypowiedziach dyrektorów pojawiła się także kwestia kształcenia nauczycieli do pracy z rodzicami. Mimo wytycznych co do tworzenia partnerskich relacji z rodzina ucznia nie każdy nauczyciel potrafi wyjść z roli „kompetentnego fachowca”¹⁵⁷ i stać się partnerem w rozmowie.

Mimo że wiedza dyrektorów na temat budowania współpracy między szkołą a rodziną jest duża, to dominuje negatywny obraz reformy. Jak wykazały Elżbieta Putkiewicz i Marta Zahorska w badaniach prowadzonych w przeddzień reformy edukacji w 1998 roku, nauczyciele nie są przygotowani do bliższej współpracy z rodzicami, a oceny te były spowodowane poczuciem zagrożenia i niepewności¹⁵⁸. Myślę, że poniższy cytat dobrze odzwierciedla aktualne potrzeby nauczycieli.

„Profesjoniści mają wiedzę fachową, ale często stają w obliczu wyjątkowych, trudnych sytuacji, które nie poddają się schematycznym rozwiązaniom. Profesjoniści

¹⁵⁶ M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Warszawa 2006, s. 47.

¹⁵⁷ W. Segiet, *Rodzice-nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Książka i Wiedza, Poznań 1999.

¹⁵⁸ E. Putkiewicz, M. Zahorska, *Nauczyciel w przeddzień reformy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 3–4.

muszą rozwijać zdolność radzenia sobie z niespodziewanymi okolicznościami i działać mądrze w sytuacji niejasnej¹⁵⁹.

3. Wiedza na temat reformy edukacji w świetle wyników badań nauczycieli

Wiedzę nauczycieli na temat reformy edukacji i współpracy z rodzicami badano kwestionariuszem ankiety.

Wiedza nauczycieli na temat reformy edukacji a typ ustrojowy szkoły

Określając wiedzę nauczycieli ze szkoły publicznej i niepublicznej na temat współpracy z rodzicami, brano pod uwagę prawa i obowiązki nauczycieli i rodziców w szkole. Wiedza nauczycieli z obu typów badanych szkół w zakresie współpracy z rodzicami różni się w kilku aspektach. W pracy poddano weryfikacji statystycznej następującą hipotezę: *Istnieje związek między poziomem znajomości założeń reformy przez nauczycieli a typem ustrojowym szkoły.*

Z badań wynika, że nauczyciele ze szkoły publicznej częściej są skłonni do wizyt domowych i poznania środowiska życia ucznia. W szkole niepublicznej w ogóle nie stosuje się tej formy współpracy. Potwierdza się postawiona hipoteza, iż istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a stopniem wspierania rodziców wychowawczo poprzez wizyty domowe i poznanie środowiska życia ucznia. Różnica może wynikać z wewnątrzszkolnych ustaleń w placówce niepublicznej, a niekoniecznie z nieznamomości takiej formy współpracy przez nauczycieli. Nauczyciele z obu typów badanych szkół byli też podzieleni w opiniach dotyczących kontaktów korespondencyjnych. Niewielu nauczycieli ze szkoły publicznej traktuje je jako wsparcie wychowawcze dla rodziców, w przeciwieństwie do nauczycieli ze szkoły niepublicznej. Nauczyciele ze szkoły niepublicznej częściej wykorzystują kontakty mailowe z rodzicami. W przypadku szkoły publicznej jest to forma zupełnie niewykorzystywana. Wiąże się to zapewne z dostępnością do internetu przez rodziców.

Nauczyciele ze szkoły publicznej stwierdzili, że to od ich inicjatywy zależy częstość kontaktów z rodzicami, podczas gdy podobną opinię wyraziła tylko połowa

¹⁵⁹ B. Hurst, G. Reding, *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces.*, ABCa Wolters Kluwer business, Warszawa 2011, s. 19, [za:] *National Board for Professional Teaching Standards*, <http://www.nbpts.org/2004>, dostęp: 27.10.2012.

nauczycieli ze szkoły niepublicznej. Wydaje się zatem, że nauczyciele ze szkoły publicznej są bardziej świadomi wagi swojej roli, jaką odgrywają w budowaniu relacji z rodzicami. Nauczyciele ze szkoły niepublicznej, być może ze względu na specyfikę szkoły, która z założenia jest prowadzona przez rodziców, oczekują inicjatywy właśnie od nich. Ponad połowa nauczycieli ze szkoły niepublicznej określiła wpływ rodziców w zakresie wychowania na bardzo duży, a nauczyciele ze szkoły publicznej uznali, iż wpływ ten jest znaczący. Przedstawione opinie znajdują potwierdzenie w badaniach Bożena Pawlak, na temat edukacji prorodzinnej realizowanej poprzez współpracę nauczycieli i rodziców¹⁶⁰. Duży wpływ rodziców na sprawy wychowania w szkole w opinii nauczycieli jest bardzo pozytywnym zjawiskiem, ukazuje bowiem ich wiedzę na temat tego, że rodzic jest pierwszym i najważniejszym wychowawcą dziecka, a oni sami wspomagają go w tym wychowaniu.

Ponad połowa nauczycieli ze szkoły niepublicznej uważa, że rodzice znają swoje prawa i korzystają z nich. Połowa nauczycieli ze szkoły publicznej uznała, że rodzice znają swoje prawa, ale nie korzystają z nich. Zaskakujący jest fakt, że rodzice, świadomi swoich praw, zdaniem nauczycieli ze szkoły publicznej, nie korzystają z przysługujących im przywilejów. Nasuwa się zatem pytanie, dlaczego taka sytuacja ma miejsce, czy jest to wynik braku czasu, obojętności na sprawy szkoły i własnego dziecka, czy obaw przed możliwością zaszkodzenia dziecku. Za tym ostatnim wyjaśnieniem przemawiają badania przeprowadzone przez M. Mendel, która wskazała, że często rodzice są traktowani przez nauczycieli w relacji nierównej, znanej z socjalistycznego porządku¹⁶¹.

Na pytanie o znajomość obowiązków nauczyciele z badanej szkoły publicznej uznali, że rodzice nie znają swoich obowiązków wobec szkoły. W szkole niepublicznej połowa badanych nauczycieli uznała, że rodzice nie znają swoich obowiązków, połowa zaś, że rodzice znają swoje obowiązki, a nawet, że rodzice sądzą, iż mają większe obowiązki niż w rzeczywistości. Zatem nauczyciele ze szkoły publicznej zdecydowanie krytyczniej oceniają poziom wiedzy rodziców w przeciwieństwie do nauczycieli ze szkoły niepublicznej. Zadaniem nauczycieli jest wyjaśnienie rodzicom ich praw i obowiązków. Zatem brak wiedzy rodziców w zakresie obowiązków jest błędem popełnionym przez nauczycieli, którzy powinni określić wszystkie zasady pracy na początku roku szkolnego. Zdziwienie budzi fakt, że na pytanie o wytłumaczenie rodzicom zasad pracy w szkole (w

¹⁶⁰ B. Pawlak, *Edukacja prorodzinna, realizowana poprzez współpracę nauczycieli i rodziców*, [w:] M. Chymu, D. Topy D. (red.), *Edukacja prorodzinna*, Kraków 2000, s. 364–365.

¹⁶¹ M. Mendel, *Partnerstwo rodziny szkoły i gminy*, s. 89–147.

czym zawierają się także informacje o prawach i obowiązkach rodziców) zdecydowana większość nauczycieli stwierdziła, że wyjaśniła wszystkie lub większość. Powstała zatem rozbieżność w zakresie tych dwóch opinii.

W zakresie wiedzy nauczycieli o reformie, ze względu na typ ustrojowy szkoły, potwierdziły się następujące hipotezy:

- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a częstotliwością korzystania z kontaktów mailowych przez nauczycieli,

- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a stopniem wspierania rodziców wychowawczo poprzez wizyty domowe i poznanie środowiska życia ucznia,

- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a stopniem wspierania rodziców wychowawczo poprzez rozmowy telefoniczne, maile, korespondencję,

- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a wielkością wpływu rodziców na wychowanie w opinii nauczycieli,

- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a wiedzą nauczycieli o przyczynach częstotliwości kontaktów nauczyciel–rodzic,

- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a opinią nauczycieli nt. znajomości praw przez rodziców,

- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a opinią nauczycieli o znajomości obowiązków rodziców.

W pozostałych aspektach postawione hipotezy nie potwierdziły się i nie stwierdzono różnic pomiędzy badanymi nauczycielami ze szkoły publicznej i niepublicznej.

Podsumowując, należy zauważyć, że różnice, które pojawiły się w wypowiedziach nauczycieli z obu typów szkół, wynikają najczęściej ze specyfiki szkoły. Nie można poddać krytyce nauczycieli ze szkoły publicznej za to, że nie korzystają z kontaktów mailowych z rodzicami, gdyż najpierw należałoby wyposażyć rodziców w odpowiednią wiedzę, umiejętności, a nawet sprzęt. Podobnie trudno krytykować nauczycieli ze szkoły niepublicznej za brak wizyt domowych i poznanie środowiska życia ucznia, jeżeli wewnątrzszkolne ustalenia tego zabraniają. Należy zatem uwzględnić specyfikę każdej badanej placówki i różnice w działaniach nauczycieli.

„Kiedy rodzice współpracują aktywnie ze szkołą i uczestniczą w jej pracy, uczniowie uczą się lepiej i mają lepsze stopnie, a nauczyciele są lepiej nastawieni do

nauczania. Wiedząc o tym, szkoły poszukują nowych, skuteczniejszych sposobów wciągania do współpracy rodziców, opiekunów, a nawet dziadków¹⁶².

Wiedza nauczycieli na temat reformy edukacji a usytuowanie środowiskowe szkoły

Podczas badania poddano weryfikacji następująca hipotezę: *Istnieje związek między poziomem znajomości założeń reformy przez nauczycieli a usytuowaniem środowiskowym szkoły.*

Badania ukazują, że w szkołach miejskich nauczyciele częściej wykorzystują konsultacje jako formę współpracy. W szkołach gminnych opinie nauczycieli nie były tak zdecydowane. Sugeruje to zatem brak potrzeby konsultacji lub zbyt małe zainteresowanie rodziców tego typu działaniami. Istotną różnicę wykazano w zakresie oceny nauczycieli na wpływ rodziców na opiekę nad dzieckiem w szkole. Zdecydowane większy wpływ mają rodzice ze szkół gminnych, zdaniem badanych nauczycieli. Stwierdzili oni także, że częstotliwość kontaktów rodziców z nauczycielem zależy od rodziców, a nie od nich. Natomiast nauczyciele ze szkół miejskich uważają, że kontakty te zdecydowanie zależą od inicjatywy nauczyciela. Zatem nauczyciele ze szkół gminnych wydają się przenosić odpowiedzialność za kontakty z rodzicami na samych rodziców, nie dostrzegają własnej roli jako inicjatora. Nauczyciele ze szkół miejskich okazali się bardziej świadomi faktu, że ich postawa może wpływać na częstotliwość kontaktu rodziców ze szkołą.

Generalnie nauczyciele z obu typów badanych szkół uważają, że rodzice nie znają swoich obowiązków względem szkoły. Jednak większy odsetek nauczycieli ze szkół gminnych uważa, że rodzice znają swoje obowiązki względem szkoły. Nauczyciele ze szkół miejskich byli bardzo krytyczni w swojej ocenie. Zatem wydaje się, że nauczyciele ze szkół gminnych trochę lepiej wywiązali się z obowiązku poinformowania rodziców o ich zadaniach w szkole i potrafią je egzekwować.

Rodzice ze szkół miejskich, zdaniem nauczycieli, częściej w kontaktach z nauczycielem przystosowują się do panujących warunków i wykonują tylko niezbędne minimum niż rodzice ze szkół gminnych. Rodzice ze szkół gminnych ponownie, zdaniem nauczycieli, są bardziej aktywni niż rodzice ze szkół miejskich. Potwierdza to fakt, że

¹⁶² R. D. Kellough, *Pierwszy rok nauczania. Jak osiągnąć sukces*, ABCa Wolters Kluwer business, Warszawa 2011, s. 157.

rzadziej rodzice dzieci ze szkół gminnych są obojętni i ignorują wymagania szkoły w porównaniu z rodzicami ze szkół miejskich.

Zatem wydaje się, że współpraca nauczycieli i rodziców jest lepsza w szkołach gminnych niż w szkołach miejskich, a nauczyciele ze szkół gminnych lepiej znają przysługujące im prawa i obowiązki. Nie należy jednak zapominać, że na większe zaangażowanie rodziców w prace szkoły może wpływać nie tylko wypełniania praw i obowiązków przez nauczyciela, ale także specyfika środowiskowa. Środowiska wiejskie sprzyjają kontaktom i poznawaniu się ludzi, aglomeracje miejskie sprzyjają anonimowości i odrębności.

Badania nie ujawniły innych istotnych statystycznie różnic pomiędzy badanymi grupami nauczycieli ze szkół miejskich i gminnych. Ukazały jednak kilka ciekawych aspektów. Mimo że po reformie edukacji wpływy rodziców w szkole w zakresie nauczania, wychowania i opieki jest duży, to nauczyciele z obu typów badanych szkół uznali, że wpływy rodziców na nauczanie w szkole jest mały lub średni, a na wychowanie i opiekę duży. Potwierdzają to badania M. Mendel. W odczuciu nauczycieli rodzic jest cały czas przede wszystkim pierwszym wychowawcą, a nauczaniem zajmują się fachowcy¹⁶³. Ogólny wpływ rodziców na podejmowanie decyzji w klasie nauczyciele z badanych szkół określili w przeważającej większości na duży.

Generalnie nauczyciele ze szkół miejskich i gminnych mają świadomość, że reforma oświaty zwiększyła prawa i obowiązki rodziców. Uważają również, że rodzice znają swoje prawa, ale nie korzystają z nich, oraz że nie są świadomi ciężących na nich obowiązków. Należy zatem wskazać na brak realizacji przez nauczycieli podstawowego obowiązku poinformowania rodziców o ich zadaniach w szkole. Nie trzeba jednak być zbyt krytycznym w ocenie działań nauczycieli, gdyż cały czas pojawia się kwestia egzekwowania wytyczonych obowiązków. Wywiady z dyrektorami pozwalają mniemać, że nauczyciele są ostrożni w stanowczym wskazywaniu na obowiązki rodziców z obawy przed niemożnością ich wyegzekwowania. Osoby, które nakładają na innych pewne zadania, a później nie mają sposobności rozliczenia innych z ich wypełniania, stają się po prostu niewiarygodne.

W zakresie wiedzy nauczycieli o reformie, ze względu na usytuowanie środowiskowe szkoły potwierdziły się następujące hipotezy:

¹⁶³ M. Mendel, *Partnerstwo rodziny szkoły i gminy*, s. 89–147.

- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a częstotliwością prowadzenia konsultacji przez nauczycieli,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a wielkością wpływu rodziców na opiekę w opinii nauczycieli,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a wiedzą nauczycieli o przyczynach częstotliwości kontaktów nauczyciel–rodzic,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a opinią nauczycieli o znajomości obowiązków przez rodziców,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a opinią nauczycieli o to, czy rodzice przystosowali się do panujących warunków, wykonują tylko niezbędne minimum,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a opinią nauczycieli o to, czy rodzice są obojętni i ignorują wymagania szkoły.

4. Wiedza na temat reformy edukacji w świetle wyników badań rodziców

Rodzice są niezwykle istotnym podmiotem szkoły. Sumienne wypełnianie przez nich swoich obowiązków i wykorzystywanie przysługujących praw, czyli generalnie zaangażowanie w pracę szkoły, korzystnie wpływa na zachowanie i wyniki dzieci w nauce¹⁶⁴. Dlatego ważnym elementem badań było stwierdzenie wiedzy rodziców na temat praw i obowiązków.

Wiedza rodziców na temat reformy edukacji a typ ustrojowy szkoły

W pracy poddano weryfikacji statystycznej następującą hipotezę: *Istnieje związek między poziomem znajomości założeń reformy przez nauczycieli a typem ustrojowym szkoły*. W wyniku analizy otrzymanych wyników badań stwierdzono, że istnieje kilka istotnych różnic w wiedzy rodziców na temat reformy edukacji, ze względu na typ ustrojowy szkoły.

¹⁶⁴ J. Kropiwnicki, *Ku partnerstwu szkola rodzice*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999, s. 43; R. Deutscher, M. Iby, *Collegial teaching Certificate Class: In what ways does Parent Involvement affect Children's Academic Performance?*, Lewis Centre for Educational Research, Apple Valley, California: <http://lewiscenter.org/research/inwhatways.pdf>, dostęp: 27.10.2012

Pierwszym ważnym zagadnieniem jest określenie przez nauczyciela zasad, którymi kieruje się w swojej pracy. Ponad połowa rodziców dzieci ze szkoły publicznej wskazała, że wyjaśniono im wszystkie zasady, natomiast w szkole niepublicznej rodzice uważają, że uzyskali informację o większości zasad. Rodzice ze szkoły niepublicznej zatem uznali za słuszne wskazać, że były zasady, które powinny zostać wyjaśnione, a tego nie uczyniono. Taki wniosek nasuwa się ze względu na fakt, że rodzice musieli sami odkryć istnienie pewnych ważnych dla nich kwestii, które nie zostały wyjaśnione przez nauczyciela.

W szkole niepublicznej zebrania z rodzicami nie są tak często wykorzystywaną formą współpracy z rodzicami jak w szkole publicznej. Wynikać to może z faktu, że w małej szkole niepublicznej nauczyciele częściej spotykają się indywidualnie z rodzicami dzieci. W szkole publicznej natomiast jednym z podstawowych obowiązków nauczyciela jest organizowanie zebrań z rodzicami i nawet jeżeli pedagog ma możliwość indywidualnego kontaktu z każdym rodzicem, zebrania takie musi regularnie organizować.

Spotkania dotyczące trudności wychowawczych nie są organizowane tak często w szkole niepublicznej jak publicznej. Są co najmniej dwie przyczyny tego stanu rzeczy: albo w szkole niepublicznej uczniowie nie sprawiają trudności wychowawczych, albo jest ich na tyle mało, że nie ma potrzeby organizowania takich spotkań w klasie, a rozwiązuje się je indywidualnie. Jednak konsultacje, czyli właśnie indywidualne formy kontaktu rodziców z nauczycielem, są w małej mierze wykorzystane w szkole niepublicznej, a za to są bardzo często wykorzystane w szkole publicznej. Wydaje się, że w szkole niepublicznej rodzice i nauczyciele rzadko się spotykają na spotkaniach z rodzicami, czy to zbiorowych, czy indywidualnych, o ile nie zachodzi pilna potrzeba. Często natomiast rodzice kontaktują się ze szkołą telefonicznie i zapewne w ten sposób uzyskują informacje o postępach uczniów, ich zachowaniu. W szkole publicznej rodzice zdecydowanie częściej wskazywali na kontakty korespondencyjne ze szkołą niż telefoniczne.

Jak wynika z badań, w szkole niepublicznej rzadko nauczyciele zbierają opinie rodziców o szkole, w szkole publicznej taki rodzaj współpracy jest praktykowany dużo częściej. Wyjaśnieniem tej kwestii może być wskazanie na specyfikę szkoły niepublicznej, która jest prowadzona przez samych rodziców i zależna jest od ich opinii i decyzji. Zatem być może role są odwrócone i to rodzice zbierają opinie nauczycieli o prowadzonej przez siebie szkole. W szkole niepublicznej nie prowadzi się w ogóle lekcji pokazowych dla rodziców. Wszyscy badani rodzice wskazali, że nauczyciel nigdy nie prowadził tego typu zajęć. Takie formy zajęć odbywają się w szkole publicznej i są formą zacieśniania współpracy z rodzicami. Sprzyjają nie tylko wzajemnemu poznaniu nauczycieli i

rodziców, ale także pozwala rodzicom obserwować, jak ich dziecko funkcjonuje w społeczności szkolnej.

Istotną różnicą wynikłą z badań rodziców szkoły publicznej i niepublicznej jest zupełny brak zaangażowania rodziców w pomoc w organizowaniu czasu wolnego uczniów w szkole niepublicznej. W szkole publicznej takie zajęcia odbywają się, chociaż także niezbyt często.

Rodzice dzieci ze szkoły publicznej wiedzą o tym, że przysługuje im prawo do rzetelnej informacji o dziecku i egzekwują je. W szkole niepublicznej połowa rodziców uznała, że otrzymują informację tylko o ocenach dziecka, nie korzystają zatem z prawa do rzetelnej informacji. Jest to jednak zdecydowanie wina nie tylko nauczyciela, ale także rodzica. Dociekliwy rodzic zdobędzie wszelkie informacje bez względu na typ placówki, do jakiej uczęszcza dziecko, gdyż ma do tego prawo zagwarantowane w ustawie. Patrząc jednak na wcześniejsze wypowiedzi rodziców dzieci ze szkoły niepublicznej, mówiące o niezbyt częstym kontakcie osobistym z nauczycielem, trudno się dziwić, że informacje, jakie docierają do rodzica, to głównie wyniki w nauce.

Rodzice po wprowadzeniu w życie reformy edukacji mają o wiele większy wpływ na decyzje podejmowane w szkole. Generalnie mają możliwość wypowiedzenia się w każdej kwestii, a poprzez radę rodziców wpływania na wszelkie ważne decyzje w szkole. Na sprawy klasowe rodzice mają możliwość bardzo dużego, bezpośredniego wpływu. Zadając pytanie z prośbą o określenie wpływu na sprawy klasy, można stwierdzić, jaką wiedzę rodzice mają na temat podejmowania decyzji i wyrażania swojego zdania. Wpływ rodziców w takim zakresie, na jaki pozwala nowa reforma edukacji, jest wystarczający, aby współdecydować o wszelkich sprawach dotyczących dziecka, a poprzez radę rodziców na różne sprawy szkoły. Rodzice ze szkoły niepublicznej są świadomi dużego wpływu, jaki mają na sprawy klasy i szkoły, w przeciwieństwie do rodziców dzieci ze szkoły publicznej.

Działalność szkoły najchętniej wspomagaliby rodzice ze szkoły publicznej poprzez pomoc w organizowaniu wycieczek i uroczystości szkolnych. Rodzice dzieci ze szkoły niepublicznej w mniejszym stopniu chcieliby się angażować w organizację wycieczek, ale chętniej wspomogliby szkołę finansowo. Ujawnia się zatem istotna różnica, rodzice dzieci ze szkoły publicznej chętniej osobiście braliby udział w życiu szkoły, a rodzice dzieci ze szkoły niepublicznej wolą przekazać odpowiedzialność za organizację różnych działań w szkole nauczycielom i dyrekcji, sami zaś chętniej udzielają wsparcia materialnego. Potwierdzają to również badania B. Przyborowskiej, dowodzą, że rodzice rzadko angażują

Komentarz [EPK3]: rozwinąć

się w projektowanie zmian w szkole niepublicznej¹⁶⁵. Niewątpliwie obie formy zaangażowania – materialne i niematerialne, są wartościowe, ale z punktu widzenia dobra dziecka korzystniejszą wpływa na nie osobisty udział rodzica w życiu szkoły.

Reforma edukacji zwiększyła zakres praw rodziców i poprzez możliwość doprecyzowania zadań dla rodziców w statucie szkoły zwiększyła zakres ich obowiązków. Jednak generalnie rodzice nie są świadomi tego, że mają teraz więcej obowiązków niż przed reformą. Szczególnie rodzice dzieci ze szkoły niepublicznej uważają, że reforma nic nie zmieniła w tym zakresie. Trzy razy więcej rodziców ze szkoły publicznej niż niepublicznej wskazało, że reforma zwiększyła zakres ich obowiązków.

Wsparcie wychowawcze rodziców należy do obowiązków nauczyciela i rodzice mają prawo oczekiwać od niego wspomaganie w wychowaniu. Wsparcie rodziców może odbywać się na wiele sposobów. Jednym z nich jest ukazanie rodzicom mocnych stron dziecka i w tym wypadku lepiej egzekwują swoje prawo rodzice dzieci ze szkoły publicznej. Podobnie rzecz się ma z kształtowaniem prawidłowych postaw uczniów i informowaniem rodziców o sukcesach ucznia. Wypowiedzi rodziców dzieci ze szkoły niepublicznej były mniej entuzjastyczne. Jednak wskazanie odpowiedzi, że nauczyciel nie wspiera rodzica wychowawczo, pojawiało się dużo częściej wśród rodziców dzieci ze szkoły publicznej. W szkole niepublicznej zdecydowana większość rodziców uważa, że sytuacja, w której pedagog nie wspierałby ich, nigdy się zdarzyła.

Wpływ rodziców na sprawy nauczania po reformie oświaty jest duży. Jednak rodzice z obu typów badanych szkół określają swój wpływ na sprawy nauczania na średni, a wskazania, że jest on bardzo duży, pojawiły się tylko wśród kilku rodziców ze szkoły publicznej. Wśród rodziców także wydaje się panować przeświadczenie, że nauczanie to sprawa tylko nauczycieli, jednak mają oni prawo, m.in. poprzez radę Rodziców do zgłaszania swoich uwag, a także prawo tego, by prosić nauczyciela o uzasadnienie wyboru programu, wyboru podręczników.

Rodzice z obu typów badanych szkół uważają, że generalnie mają średni wpływ na sprawy klasy i szkoły. Podobne wyniki uzyskała M. Zahorska-Bugaj, która na początku lat dziewięćdziesiątych prowadziła badania wśród nauczycieli i rodziców. Swój wpływ rodzice dzieci ze szkół niepublicznych określili na poziomie „średnim”, jednak rodzice dzieci ze szkół społecznych na „duży”¹⁶⁶. Badania Z. Zbróg przeprowadzone w 2003/2004 roku ukazują, że wpływ rodziców dzieci ze szkół społecznych na sprawy szkoły jest

Komentarz [EPK4]: rozwinąć

Komentarz [EPK5]: rozwinąć

¹⁶⁵ B. Przyborowska, *Szkoły niepubliczne w Polsce. Oczekiwania i rzeczywistość*, UMK, Toruń 1997, s. 184.

¹⁶⁶ M. Zahorska-Bugaj, *Wzorce pożądanej szkoły*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 1–2.

duży¹⁶⁷. Nasuwa się zatem pytanie, dlaczego rodzice ze szkoły niepublicznej tak skromnie ocenili możliwość wpływu na to, co dzieje się w szkole? Taka sytuacja może być wynikiem ograniczenia wpływu rodziców w niektórych aspektach pracy szkoły. Zbróg uzyskała wyniki, mówiące o tym, że dyrektorzy i nauczyciele szkół społecznych chcieliby w pewnych zakresach zmniejszenia wpływu rodziców na funkcjonowanie szkoły, gdyż dostosowanie się do potrzeb i wymagań jednych pociąga za sobą niezadowolenie innych, pojawiają się kłopoty z wprowadzeniem dyscypliny wśród uczniów „roszczeniowych” rodziców¹⁶⁸. Zatem być może rodzice badanej szkoły niepublicznej doświadczyli ograniczenia pewnych wpływów w zamian za sprawne funkcjonowanie placówki. Innym powodem omawianej sytuacji może być akceptowanie dużego wpływu rodziców na pracę klasy i szkoły, jako stanu naturalnego, który zarazem oczekiwanie jeszcze większe możliwości ingerencji. Podobne wyniki do Zbróg przedstawia Nalaskowski¹⁶⁹, który podczas kierowania własną szkołą społeczną zauważył roszczeniowy stosunek rodziców do prowadzących placówkę i nauczycieli. Rodzice czuli się w szkole nie jak współorganizatorzy, ale jak właściciele. Zmienia to zupełnie rodzaj relacji z partnerskiej na nierówną: pracodawców (rodziców) i pracowników (dyrektor, nauczyciele) i wymaga korekty. Mimo dużego wpływu na współdecydowanie o kształcie placówki rodzice pozostają jej klientami.

Z powyższej analizy wynika zatem, że poziom znajomości założeń reformy rodziców dzieci ze szkoły publicznej jest lepszy, niż rodziców dzieci ze szkoły niepublicznej.

W pozostałych pytaniach nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic, ale wyniki nie usposabiają pozytywnie. Rodzice ze szkoły publicznej i niepublicznej nie są w pełni świadomi swoich praw i obowiązków. Krytyczne ocenili wsparcie udzielane im przez nauczycieli, a także wskazali na dość ograniczone formy kontaktu sprowadzające się głównie do zebrań z rodzicami i konsultacji.

W zakresie wiedzy rodziców o reformie, ze względu na typ ustrojowy szkoły, potwierdziły się następujące hipotezy:

– istnieje związek między typem ustrojowym szkoły stopniem określenia zasad, którymi kierują się w pracy nauczyciele;

¹⁶⁷ Z. Zbróg, *Funkcjonowanie niepublicznych szkół podstawowych w kontekście potrzeb społecznych*, Kraków 2007, s. 171.

¹⁶⁸ Ibidem.

¹⁶⁹ A. Nalaskowski, *Szanse szkoły z wyboru*, s. 22–23.

Komentarz [EPK6]: niejasne

- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a częstotliwością organizowania zebrań z rodzicami przez nauczycieli,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a częstotliwością organizowania spotkań dotyczących trudności wychowawczych przez nauczycieli,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a częstotliwością zbierania opinii rodziców o szkole,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a częstotliwością prowadzenia konsultacji przez nauczyciela
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a częstotliwością kontaktów telefonicznych,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a częstotliwością kontaktów korespondencyjnych,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a częstotliwością proszenia rodziców o pomoc w organizowaniu czasu wolnego uczniów,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a częstotliwością prowadzenia lekcji pokazywanych dla rodziców,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a typem informacji przekazywanym rodzicom przez nauczyciela,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a wielkością wpływu rodziców na sprawy klasy i szkoły,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a sposobem, w jaki rodzice chcieliby wspomagać działalność szkoły,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a wiedzą rodziców na temat ich obowiązków w szkole,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a częstotliwością wspierania wychowawczo rodziców poprzez ukazywanie rodzicom mocnych stron dziecka przez nauczyciela
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a częstotliwością wspierania rodziców wychowawczo poprzez kształtowanie prawidłowych postaw uczniów,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a częstotliwością wspierania rodziców wychowawczo poprzez informowanie rodziców o sukcesach ucznia,
- istnieje związek między typem ustrojowym a częstotliwością twierdzeń rodziców o braku wsparcia ze strony nauczyciela,

– istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a wielkością wpływu rodziców na pracę szkoły w zakresie nauczania.

Wiedza rodziców na temat reformy edukacji a usytuowanie środowiskowe szkoły

W pracy poddano weryfikacji statystycznej następującą hipotezę: *Istnieje związek między poziomem znajomości założeń reformy przez nauczycieli a usytuowaniem środowiskowym szkoły.*

Analiza zebranych wyników badań wskazuje, że jest niewielka, ale istotna różnica pomiędzy wypowiedziami rodziców ze szkół miejskich i gminnych w ocenie organizacji spotkań dotyczących trudności wychowawczych. Częściej są one organizowane zdaniem rodziców ze szkół miejskich niż gminnych. Wyraźna dysproporcja pojawia się w pytaniu na temat konsultacji. Zdecydowanie częściej, zdaniem rodziców, są one organizowane w szkołach miejskich. Natomiast na temat chęci wspomaganie działalności szkoły nie wypowiedziały się większość badanych rodziców ze szkół gminnych, a połowa badanych rodziców dzieci ze szkół miejskich wskazała na formę współpracy, w jakiej chcieliby uczestniczyć. Niektórzy badani chcieliby pomóc w organizacji wycieczek, świąt, inni woleliby wspomóc szkołę finansowo lub pomagać w organizacji kółek zainteresowań, a także dbać o klasę.

Swój wpływ na sprawy nauczania w szkole wyżej oceniają rodzice dzieci ze szkół gminnych niż miejskich, podobnie ocenili oni ogólny wpływ na sprawy klasy i szkoły. Generalnie w obu typach badanych szkół wpływ na sprawy klasy i szkoły został określony na poziomie średnim lub małym. Taki sam wpływ na sprawy klasy i szkoły wskazali również badani przez M. Zahorską-Bugaj, rodzice uczniów szkół publicznych¹⁷⁰ przed wprowadzeniem reformy oświaty. Wydaje się zatem, że mimo zmian społecznych, mimo wprowadzenia reformy poczucie rodziców o generalnie niewielkim wpływie na szkołę pozostaje.

Wiedza rodziców ze szkół miejskich o prawach i obowiązkach wydaje się odrobinę lepsza, od wiedzy rodziców dzieci ze szkół gminnych. Istnieje jednak szereg potwierdzonych hipotez, które dowodzą, że rodzice nie do końca są świadomi swoich

¹⁷⁰ M. Zahorska-Bugaj, op.cit..

praw i obowiązków. Niewielki odsetek rodziców badanych szkół wskazał, że otrzymuje rzetelną i wyczerpującą informację o dziecku, mimo że mają do niej prawo. Uważają również, że reforma edukacji nie zmieniła w zakresie ich obowiązków wobec szkoły. Choć z drugiej strony większość badanych rodziców twierdzi, że zna swoje prawa. Badani nie mają również poczucia, że są wystarczająco włączani w sprawy życia klasy i szkoły. Zatem pomimo lepszej wiedzy rodziców na temat swoich praw i obowiązków dzieci ze szkół miejskich należy uznać, że rodzice nieświadomi są rzeczywistego wpływu, jaki mogą mieć w szkole.

W zakresie wiedzy rodziców o reformie, ze względu na usytuowanie środowiskowe szkoły, potwierdziły się następujące hipotezy:

- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a częstotliwością organizowania spotkań dotyczących trudności wychowawczych przez nauczycieli,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a częstotliwością prowadzenia konsultacji przez nauczycieli,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a sposobami wspomaganie działalności szkoły przez rodziców,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a wielkością wpływu rodziców na nauczanie,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a wielkością wpływu rodziców na sprawy klasy i szkoły.

5. Poziom realizacji założeń reformy w świetle wywiadów z dyrektorami szkół

Największą różnicę w wypowiedziach badanych dyrektorów dotyczących poziomu realizacji założeń reformy edukacji jest wskazanie przez dyrektora szkoły publicznej na istotne pozytywne zmiany, jakie zaszły w postawie rodziców w stosunku do szkoły i ich większe zaangażowanie. Zdaniem dyrektora szkoły publicznej rodzice stali się bardziej aktywni, a szczególnie podkreślał on większy udział ojców w życiu szkoły. Poza tym wzrosła odpowiedzialność rodziców za dziecko. Dyrektor placówki niepublicznej nie zauważył żadnych różnic w zachowaniu rodziców po reformie edukacji. Jego zdaniem sytuacja zmieniała się przez długi czas, ale nie spowodowała ich reforma edukacji, a

przemiany społeczne. W szkole, którą prowadzi, współpraca z rodzicami od początku istnienia placówki była priorytetem i po reformie nic się nie zmieniło.

Istotną różnicę zauważono także w ocenie regularnych kontaktów rodziców ze szkołą. Dyrektor szkoły niepublicznej jest zadowolony z uczestnictwa rodziców w zebraniach z rodzicami, a także indywidualnie z nauczycielem. W szkole publicznej podstawowym problemem są regularne kontakty rodziców ze szkołą. Niewątpliwie wpływ na taką sytuację ma fakt, że szkoła niepubliczna jest szkołą niewielką w porównaniu z badaną szkołą publiczną. W szkole niepublicznej brak obecności rodzica na zebraniu, może zostać bez trudności zastąpiony rozmową telefoniczną lub indywidualnym spotkaniem w innym terminie. Większość rodziców przychodzi na rozmowę, ale są też tacy, którzy permanentnie unikają kontaktu ze szkołą i te sytuacje budzą największe niezadowolenie dyrektora szkoły niepublicznej. Liczba uczniów w klasie szkoły publicznej, często trzykrotnie wyższa niż w szkole niepublicznej, wpływa na możliwość regularnych kontaktów nauczyciela z rodzicami, jeżeli ci sami nie zdecydują się regularnie komunikować ze szkołą. Dyrektor szkoły publicznej stwierdził, że szczególnie rodzice dzieci słabych nie przychodzą na zebrania. Przyczyn takiego stanu rzeczy może być kilka: niechęć rodziców do przychodzenia do szkoły, gdzie rodzice nigdy nie mają możliwości usłyszenia pozytywnych informacji o dziecku; nieumiejętność pomocy dziecku; obojętność na sprawy edukacyjne dziecka. Taki stan rzeczy mógłby się zmienić, gdyby nauczyciele lepiej byli przygotowani do pracy z rodzicem. Szczególnie dyrektor szkoły publicznej podkreślał, że istnieje potrzeba odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pracy z rodzicami dzieci. Jednak jest też grupa rodziców, która bardzo dobrze zna swoje prawa w szkole i korzystając z nich, przejawia postawę roszczeniową, ignorując zarazem swoje obowiązki. Łatwiej jest wymagać od kogoś i obarczać winą za porażki niż od siebie. To jest problem, który pojawił się po wprowadzaniu reformy edukacji. Są to, zdaniem dyrektora szkoły publicznej, rodzice, którzy nadal próbują przerzucić odpowiedzialność za wychowanie i edukację dziecka tylko na szkołę. W szkole niepublicznej, zdaniem dyrektora, wszyscy rodzice znają swoje prawa i korzystają z nich.

W szkole publicznej duże niezadowolenie dyrektora wzbudzają bezradność wychowawcza rodzica i patologie istniejące w rodzinie. Aby móc zmienić ucznia, należy równocześnie pracować z rodzicami. Jednak Ci, którzy najbardziej potrzebują pedagogizacji, są często najmniej nią zainteresowani i sytuacja staje się patowa. Dyrektor szkoły niepublicznej nie boryka się z problemem patologii w rodzinie lub szkole.

Podsumowując, należy zauważyć, że zarówno dyrektor szkoły publicznej, jak i niepublicznej starają się jak najlepiej realizować współpracę z rodzicami. Każda placówka ma jednak inną specyfikę i w związku z tym, inne sytuacje wzbudzają niezadowolenie dyrektorów, inne są drogi kontaktu. W szkole niepublicznej są to raczej kontakty korespondencyjne, w szkole publicznej telefoniczne i indywidualne. Nauczyciele w obu szkołach, zdaniem dyrektorów, wywiązują się ze swoich obowiązków i organizują zebrania, konsultacje, starają się o kontakt z rodzicem, organizują szkolenia – bądź to grupowe jak w szkole publicznej, bądź indywidualne. Rodzice jednak wydają się niechętni współpracy i chyba nie do końca chcą współdziałać, skoro generalnie zaangażowanie rodziców w edukację zostało określone jako średnie. Rodzice dzieci uczęszczających do szkoły niepublicznej są jednak świadomi wagi edukacji i mimo że zdarza się, iż ich kontakt z nauczycielem nie jest częsty, to przynajmniej kontrolują wywiązywanie się dziecka z obowiązku odrobienia pracy domowej, z czym problem mają rodzice dzieci ze szkoły publicznej. Wiąże się to zapewne z istotnym związkiem bardziej wartościowych postaw wychowawczych poszczególnych rodzin i ich stosunku do szkoły z wyższą pozycją społeczno-zawodową rodziców¹⁷¹. W badaniach B. Przyborowskiej ponad połowa rodziców dzieci uczęszczających do szkół niepublicznych miała wykształcenie wyższe¹⁷². Szkoła publiczna, do której przychodzą dzieci rodziców z różną pozycją zawodową i społeczną, jest skazana na borykanie się z większymi trudnościami w angażowaniu rodziców w pracę szkoły. Rodzice, których stać na posyłanie dzieci do szkoły niepublicznej, najczęściej są świadomi wagi dobrej edukacji dla przyszłości dziecka. Z. Zbróg w przeprowadzonych badaniach stwierdziła, że motywem wyboru przez rodziców szkoły niepublicznej jest nadzieja na uniknięcie problemów w nauce, czyli przekonanie o wysokim poziomie edukacji w placówce. Innymi czynnikami była także mała liczebność klas i większe bezpieczeństwo¹⁷³.

Należy zatem stwierdzić, że istnieje związek między poziomem realizacji założeń reformy w ocenie dyrektorów a typem ustrojowym szkoły.

Zdaniem dyrektorów szkół miejskich najwięcej problemów we współpracy z rodzicami dziecka stwarza kontrolowanie obecności ucznia w szkole przez rodziców oraz udział rodziców w zebraniach. Jest to niewątpliwie jeden z ważniejszych obowiązków rodzica. Regularny kontakt umożliwia lepszą współpracę. W szkołach gminnych inne sytuacje

¹⁷¹ A.W. Janke, S. Kawula, op.cit., s. 213–215.

¹⁷² B. Przyborowska, *Szkoły niepubliczne w Polsce*, s. 75.

¹⁷³ Z. Zbróg, op.cit., s. 181.

wzbudzają niezadowolenie dyrektorów. Jest to brak kontroli nad odrabianiem zadań domowych przez dzieci i nieprzygotowanie do lekcji. Rodzice nie przywiązują wagi do odrabiania przez dzieci zadań domowych i angażują dzieci w pomoc czynnościach wykonywaniu czynności gospodarskich.

Na pytanie, czy po reformie edukacji nastąpiła zmiana w relacji nauczyciel- rodzic zdania były podzielone wśród dyrektorów obu typów badanych szkół. Dyrektorzy szkół miejskich w czterech przypadkach odpowiedzieli, że jest lepiej, niż było. Dyrektorzy szkół gminnych, odpowiadając na to pytanie, w trzech przypadkach wskazali, że jest lepiej niż było, gdyż rodzice mają zdecydowanie większy wpływ na sprawy klasy i szkoły.

Dyrektorzy szkół miejskich i gminnych uważają, że zaangażowanie rodziców w pracę szkoły jest średnie. Zaangażowanie w pracę szkoły jest zależne od wieku dziecka. Im starsze dziecko, tym zaangażowanie mniejsze, dlatego najbardziej aktywni są zawsze rodzice dzieci z klas 1–3. W szkołach gminnych w przeciwieństwie do szkół miejskich dyrektorzy wskazywali na fakt, że rodzice pozytywnie odnoszą się do wizyt domowych nauczycieli. W ten sposób nauczyciel-wychowawca ma szansę poznać środowisko życia ucznia, całą rodzinę i warunki materialne. Wizyty te nie odbywają się tylko w przypadku trudności wychowawczych, ale są standardem w szkołach gminnych. W szkołach miejskich wizyty domowe nie są metodą poznawania, występują najczęściej tylko w przypadku, gdy dziecko ma trudności. Widać tu zatem istotną różnicę pomiędzy funkcjonowaniem szkół gminnych i szkół miejskich. Szkoły gminne starają się być blisko rodziny i oczekują także, że rodzice wykażą inicjatywę w szkole. W szkołach miejskich to rodzic ma przyjść do szkoły i tam ewentualnie zacieśniać swoje relacje z nauczycielem i przekazywać informacje o środowisku, z którego się wywodzi.

Pomoc rodziców w organizacji uroczystości szkolnych i wycieczek w szkołach gminnych i szkołach miejskich dyrektorzy określili na poziomie średnim. W każdej szkole i klasie znajdzie się kilkoro rodziców chętnie angażujących się w różne przedsięwzięcia, a reszta pozostaje bierna. Te kilka aktywnych osób często są podstawą sprawnego funkcjonowania komunikacji między wychowawcą i resztą klasy, co wykazały także badania prowadzone przez B. Pawlak¹⁷⁴. Większość badanych dyrektorów obu typów badanych szkół zdecydowanie twierdziła, że najsmutniejszy jest fakt, iż nawet aktywni rodzice nie wykazują własnych inicjatyw, a głównie realizują pomysły wychowawcy. Pozostali rodzice zdecydowanie biernie dostosowują się do wymagań. Inicjatywa ze

Komentarz [EPK7]: ROZWINĄĆ

¹⁷⁴ M. Chymuk, D. Topy (red.), *Edukacja prorodzinna*, Karków 2000, s. 364–365.

strony rodziców może zdecydowanie wzbogacić życie klasowe o nowe formy aktywności dla dzieci, dla rodziców, o których nauczyciel może nie pomyśleć. Inicjatywa rodziców jest istotnym elementem realizacji oczekiwań rodziców wobec szkoły, dlatego kształcenie nauczycieli w zakresie budowania relacji z rodzicami powinno obejmować umiejętności zachęcania do wyrażania własnych inicjatyw w szkole.

Zmiany w relacjach nauczyciel–rodzic nastąpiły, zdaniem trzech dyrektorów szkół miejskich, ze względu na postępujące od początku lat dziewięćdziesiątych intensywne przemiany społeczne. Uważają oni, podobnie jak trzech dyrektorów szkół gminnych, że jest lepiej, niż było w zakresie współpracy rodziny i szkoły, rodzice mają większą świadomość tego, jak ważna jest edukacja i że ich zainteresowanie sprawami szkoły korzystnie wpływa na dziecko. Rodzice lepiej znają regulaminy, system oceniania i dzięki temu są bardziej kompetentni w rozmowach. Niestety, większe prawa wiążą się często z negatywnymi skutkami dla szkoły, to znaczy nadużywaniem prawa. Jeden z dyrektorów szkoły miejskiej oraz wszyscy dyrektorzy szkół gminnych wskazali, że po reformie pojawiło się więcej rodziców o postawie roszczeniowej, którzy nie współpracują, nie chcą być partnerami, ale są wymagającymi, żądającymi klientami. Powoduje to czasem utrudnianie pracy nauczyciela i szkoły. Niestety każde nowe rozwiązanie, które mają udoskonalić funkcjonowanie szkoły, mogą wywołać też ujemne skutki. Z nimi także musi poradzić sobie dyrektor każdej placówki i nauczyciel. Znaczenie ma też na pewno status społeczno-ekonomiczny rodziców. Jak stwierdzili Andrzej W. Janke i Stanisław Kawula, szanse korzystnego współdziałania rodziców w pracy opiekuńczo-wychowawczej są zróżnicowane w zależności od typu środowiska¹⁷⁵. Dlatego w jednej szkole ten problem może być niezauważalny, a w drugiej może być poważnym zagadnieniem wymagającym intensywnych działań.

Niezadowolenie w szkołach miejskich wzbudza usprawiedliwianie wagarów dzieci, czyli po prostu przyzwolenie na nieobecności. Rodzice, którzy tak postępują, są często też tymi, z którymi trudno nawiązać kontakt osobisty i którzy są niechętni szkole. Kwestia wagarów nie okazała się natomiast istotnym problemem w szkołach gminnych. Jest to ważna różnica w wypowiedziach dyrektorów obu typów badanych szkół.

Generalnie wszyscy dyrektorzy badanych szkół są zadowoleni ze współpracy z rodzicami. Niektóre problemy w budowaniu pozytywnych relacji rodzina–szkoła są te same, bez względu na usytuowanie środowiskowe szkoły, a niektóre występują tylko w

¹⁷⁵ A. W. Janke, S. Kawula, op.cit., s. 213–215.

szkołach gminnych lub miejskich. Bardzo pozytywnym elementem zacieśniania relacji nauczyciela z rodziną ucznia są wizyty domowe, które są ważnym elementem działań szkół gminnych. Wizyty domowe i poznanie środowiska życia uczniów w szkołach gminnych, a także specyfika małej szkoły sprzyjają współpracy. Rodziny dzieci uczęszczających do szkoły znają się często na gruncie prywatnym. Zdarza się też, że niektórzy nauczyciele czy dyrektor (jak to miało miejsce w jednej placówce) mieszkają w danej wsi i dzięki temu znają rodziców, znają potrzeby środowiska. Większa anonimowość szkół miejskich nie sprzyja integracji i zaangażowaniu rodziców. Stosując jednak tę formę kontaktów w szkołach miejskich, należy liczyć się z niechęcią i niezrozumieniem takich działań. Środowisko miejskie sprzyja anonimowości i rodziny mogą wręcz wrogo przyjmować takie gesty ze strony szkoły. Wydaje się, że większa anonimowość wywołuje bezkarność i zniesienie poczucia obowiązku rodziców, z których powinni się wywiązywać. Zanim jednak wysłamy nauczycieli szkół miejskich do wszystkich rodziców, należałoby zbadać, czy taka forma współpracy zostałaby zaakceptowana.

Po przeprowadzeniu wywiadów z dyrektorami pozostało wrażenie, że w szkołach gminnych współpraca rodziny i szkoły jest lepsza, a rodzice są bardziej zaangażowani niż w szkołach miejskich. Wniosek taki nasuwa się, gdyż dyrektorzy szkół gminnych wykazywali się w rozmowie dużą dozą optymizmu w postrzeganiu relacji rodzina–szkoła, w przeciwieństwie do dyrektorów szkół miejskich.

6. Poziom realizacji założeń reformy w opinii nauczycieli

Poziom realizacji założeń reformy przez nauczycieli został dokonany na podstawie wypełnionej przez badanych autorskiej skali ocen, która zawierała pytania dotyczące realizacji praw i obowiązków nauczycieli w zakresie współpracy z rodzicami.

Poziom realizacji założeń reformy przez nauczycieli a typ ustrojowy szkoły

W badaniu postawiono następującą hipotezę badawczą: *Istnieje związek między poziomem realizacji założeń reformy przez nauczycieli a typem ustrojowym szkoły.* Po analizie danych zgromadzonych w wyniku badania wykazano tylko kilka istotnych statystycznie różnic.

Indywidualne rozmowy o sposobach wspomagania rozwoju dziecka są zdecydowanie ważnym elementem pracy nauczycieli szkoły niepublicznej. Większość nauczycieli przyznała tej kategorii odpowiedzi najwyższą możliwą notę. Nauczyciele ze szkoły publicznej byli bardziej sceptyczni, natomiast zdecydowanie wszyscy badani nauczyciele ze szkoły niepublicznej zgodzili się ze stwierdzeniem, że obserwują zachowanie każdego dziecka i notują spostrzeżenia. Nauczyciele ze szkoły niepublicznej w większości przypadków zgodzili się z postawioną tezą. Wszyscy badani ze szkoły niepublicznej wyrazili opinię, że informują rodziców o talentach i zdolnościach, jakie zauważyli u dziecka. W szkole publicznej tylko 18% badanych udzieliło takiej odpowiedzi. Większość osób ze szkoły publicznej stwierdziła, że po prostu „zgadza się” ze stwierdzeniem. Z przeprowadzonych badań wynika, że nauczyciele ze szkoły niepublicznej są bardziej systematyczni w organizowaniu spotkań z rodzicami niż nauczyciele ze szkoły publicznej, a także rzetelniej informują rodziców o postępach dziecka.

Różnice, jakie się pojawiły, choć istotne statystycznie, wydają się niewielkie patrząc na ich wymiar jakościowy. Zakreślane przez badanych nauczycieli kategorie oscylowały w ramach dwóch typów, z pięciu możliwych wypowiedzi: „całkowicie zgadzam się” i „zgadzam się”. Gdy jedni z badanych nauczycieli zakreślali częściej kategorię „całkowicie zgadzam się”, drudzy skłonni byli częściej odpowiadać „zgadzam się”. Zatem należy zauważyć, że generalnie nauczyciele ze szkoły publicznej byli skłonni mniej zdecydowanie odpowiadać na pytania niż nauczyciele ze szkoły niepublicznej. Sugerując się jednak analizą statystyczną, należy stwierdzić, że poziom realizacji założeń reformy jest lepszy w szkole niepublicznej niż w publicznej.

W zakresie oceny poziomu realizacji nauczycieli założeń reformy, ze względu na typ ustrojowy szkoły potwierdziły się następujące hipotezy:

- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a indywidualnymi rozmowami prowadzonymi z rodzicami na temat sposobów wspomagania rozwoju dziecka,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a obserwacjami zachowań każdego dziecka przez nauczyciela,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a informowaniem rodziców o talentach i zdolnościach jakie zauważyli u dziecka,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a systematycznym organizowaniem spotkań dla rodziców,

– istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a rzetelnym informowaniem rodziców o postępach dziecka.

Pozostałe postawione hipotezy szczegółowe nie potwierdzimy się, ale wskazują na wysoki poziom realizacji założeń praw i obowiązków przez nauczycieli z obu typów badanych szkół. Kwestie nie w pełni realizowane w badanych szkołach to obowiązek organizacji warsztatów, pogadanek i szkoleń dla rodziców. Pojawiło się również kilka zagadnień dotyczących realizacji obowiązków rodziców, a tym samym egzekwowania pewnych praw przez nauczycieli, które wymagają poprawy. W obu typach szkół pewien procent nauczycieli wskazał na niezadowolenie z zaangażowania rodziców w pracę szkoły, nauczyciele najwyraźniej mają problemy ze zgłaszaniem się rodzica do szkoły na ich wyraźną prośbę, brak usprawiedliwiania nieobecności dziecka. Zatem sytuacje, w których reforma edukacji wydaje się słabo realizowana, to egzekwowanie obowiązków rodziców przez szkołę. Ponownie pojawia się problem odpowiednich konsekwencji, jakie można zastosować za nierealizowanie obowiązków przez rodziców. Środki takie są konieczne nie po to, by karać rodziców, kiedy tylko nie będzie ich na zebraniu, ale po to, by zmobilizować ich przynajmniej do regularnych kontaktów ze szkołą, ze względu na dobro ucznia.

Poziom realizacji założeń reformy przez nauczycieli a usytuowanie środowiskowe szkoły

Podczas badania weryfikowano hipotezę mówiącą, że: *Istnieje związek między poziomem realizacji założeń reformy przez nauczycieli a usytuowaniem środowiskowym szkoły.* Wszystkie postawione hipotezy szczegółowe potwierdziły się. Poziom realizacji założeń reformy przez nauczycieli w mieście i w gminach jest różny.

Począwszy od zdecydowanych opinii nauczycieli szkół miejskich o tym, iż informują rodziców o zmianach zachodzących w placówce, badani uważają również, że pomagają rodzicom w wychowaniu dzieci, rozmawiają indywidualnie z rodzicami o sposobach wspomagania rozwoju dziecka, odpowiadają na wszystkie pytania rodziców dotyczące pracy i zachowania w szkole ich dziecka, obserwują zachowanie każdego dziecka i notują spostrzeżenia. Poza tym informują rodziców o talentach i zdolnościach, jakie zauważyli u dziecka, i organizują warsztaty, pogadanki, szkolenia dla rodziców, w których ich zdaniem

rodzice dość chętnie uczestniczą. Nauczyciele ze szkół miejskich uważają, że opowiadają rodzicom o tym, jak pomóc dziecku w rozwiązywaniu jego problemów, włączają rodziców w sprawy życia klasy i szkoły, określają na początku roku zasady, którymi będą kierować się w swojej pracy, oraz wymagania, jakie stawiają rodzicom i uczniom. Systematycznie organizują spotkania z rodzicami, rzetelnie informują o postępach, sukcesach i problemach ucznia oraz informują rodziców przed końcem semestru o proponowanych ocenach końcowych. Nauczyciele uważają, że rodzice mają możliwość wglądu do programu każdego przedmiotu, jakiego uczy się ich dziecko, oraz statutu szkoły, a także na prośbę rodziców uzasadniają, dlaczego postawili dziecku daną ocenę. Nauczyciele ze szkół miejskich są także bardzo optymistyczni w ocenie postaw rodziców. Uważają, że rodzice utrzymują z nimi regularny kontakt, kontrolują wyniki dziecka w nauce, angażują się w pracę szkoły, pomagają w organizacji wycieczek, uroczystości, a kiedy dziecko jest nieobecne w szkole, rodzice zawsze usprawiedliwiają jego absencję. Zgłaszają także własne propozycje zmian i udoskonaleń w szkole. Zdaniem nauczycieli szkół miejskich rodzice na ich prośbę zawsze zgłaszają się do szkoły i generalnie wspierają ich w pracy. Nie wahają się prosić rodziców o pomoc, gdy jej potrzebują. Nauczyciele twierdzą, że motywują dzieci do nauki oraz do brania udziału w zajęciach pozalekcyjnych, np. kołach zainteresowań. Nauczyciele szkół miejskich wspierają dzieci w trudnościach w nauce.

Od 30 do 60% badanych nauczycieli szkół gminnych (w zależności od twierdzenia) na wszystkie zadane pytania odpowiedziało, zakreślając kategorię „nie wiem”. Jest to powód do zastanowienia, czy część badanych nauczycieli nie chciała udzielić konkretnej odpowiedzi, czy może zakreślała odpowiedzi w sposób losowy, nie czytając pytań. Być może również odpowiedź „nie wiem” została potraktowana jako łagodniejsza forma wypowiedzi „nie zgadzam się” i w ten sposób badani chcieli uniknąć negatywnej oceny. Prawie 60% badanych nauczycieli ze szkół gminnych, zakreślających opcję inną niż „nie wiem”, odpowiadało na pytania tak samo jak nauczyciele ze szkół miejskich, czyli zgadzając się z postawionymi tezami.

Obraz, jaki się wyłania z powyższego opisu, wydaje się wręcz zbyt idealny, aby mógłby być prawdziwy. W opinii nauczycieli szkół miejskich poziom realizacji założeń reformy w zakresie ich praw i obowiązków jest niezwykle wysoki. O ile wskazania nauczycieli ze szkół gminnych, którzy udzielali odpowiedzi „nie wiem”, potraktuje się, jako żaden lub niski poziom realizacji założeń reformy, to poziom ten ze względu na usytuowanie środowiskowe szkoły jest lepszy w szkołach miejskich niż gminnych.

W zakresie oceny poziomu realizacji nauczycieli założeń reformy, ze względu na usytuowanie środowiskowe szkoły, potwierdziły się następujące hipotezy:

- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a informowaniem rodziców o wszelkich zmianach zachodzących w placówce,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a opinią nauczycieli o pomocy rodzicom w wychowaniu dzieci,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a indywidualnymi rozmowami prowadzonymi z rodzicami na temat sposobów wspomagania rozwoju dziecka,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a stopniem współpracy z rodzicem w zakresie odpowiadania na wszystkie jego pytania dotyczące pracy i zachowania w szkole dziecka,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a obserwacjami zachowań każdego dziecka przez nauczyciela,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a informowaniem rodziców o talentach i zdolnościach, jakie zauważyli u dziecka,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a organizowaniem warsztatów i pogadanek dla rodziców,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a opinią na temat uczestnictwa rodziców w organizowanych warsztatach i szkoleniach,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a wspieraniem rodziców poprzez opowiadanie im o tym, jak pomóc dziecku w rozwiązywaniu jego problemów,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a stopniem włączania rodziców w sprawy życia klasy i szkoły,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a określaniem przez nauczycieli zasad, którymi kierują się w swojej pracy, oraz wymagań, jakie stawiają rodzicom i uczniom,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a systematycznym organizowaniem spotkań dla rodziców,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a rzetelnym informowaniem rodziców o postępach dziecka,

- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a możliwością wglądu do programów każdego przedmiotu przez rodziców,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a stopniem informowania rodziców o proponowanych ocenach dziecka przed końcem semestru,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a uzasadnianiem stawianej dziecku oceny,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a rzetelnym informowaniem rodziców o sukcesach dziecka,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a rzetelnym informowaniem rodziców o problemach dziecka,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a utrzymywaniem regularnego kontaktu rodziców z nauczycielem w opinii nauczycieli,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a kontrolowaniem wyników w nauce przez rodziców w opinii nauczycieli,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a angażowaniem się rodziców w prace szkoły w opinii nauczycieli,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a pomocą rodziców w organizacji wycieczek i uroczystości w opinii nauczycieli,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a zgłaszaniem się rodziców do szkoły na prośbę nauczyciela,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a wsparciem udzielanym nauczycielowi przez rodziców,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a proszeniem o pomoc rodziców przez nauczyciela,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a motywowaniem dzieci do nauki oraz brania udziału w zajęciach pozalekcyjnych przez nauczyciela,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a wspieraniem dzieci w trudnościach w nauce przez nauczyciela,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a usprawiedliwianiem nieobecności dzieci w szkole przez rodziców w opinii nauczycieli,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a zapoznaniem się rodziców ze statutem szkoły,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a zgłaszaniem przez rodziców własnych propozycji zmian i udoskonaleń w szkole.

7. Poziom realizacji założeń reformy w opinii rodziców

Do badania poziomu realizacji założeń reformy użyto autorskiej skali ocen, w której badani mieli ustosunkować się do stwierdzeń dotyczących realizacji ich praw i obowiązków w szkole.

Poziom realizacji założeń reformy ze względu na typ ustrojowy szkoły

W badaniach poddano weryfikacji hipotezę: *Istnieje związek między poziomem realizacji założeń reformy przez rodziców a typem ustrojowym szkoły*. Badanie potwierdziło kilka istotnych różnic w wypowiedziach rodziców z obu typów badanych szkół.

Ponad połowa rodziców ze szkoły publicznej w przeciwieństwie do rodziców dzieci ze szkoły niepublicznej nie wiedziała, czy dyrektor placówki kontroluje spełnianie obowiązku szkolnego przez dzieci mieszkające w obwodzie szkoły. O tym, jak wygląda program szkoły, jakie są priorytety szkoły, zostali poinformowani przez dyrektora w zdecydowanej większości rodzice dzieci ze szkoły niepublicznej rodzice ci także uznali, że dyrektor ich szkoły jest otwarty na rozmowy. O tym, czy dyrektor podejmuje decyzję dotyczącą odmowy lub zgody na indywidualny program albo tok nauczania dziecka lepiej wiedzieli rodzice dzieci ze szkoły niepublicznej. Stwierdzili także, że dyrektor szkoły bada ich oczekiwania względem szkoły poprzez ankiety i/lub wywiady. Rodzice dzieci ze szkoły publicznej byli bardziej krytyczni. W warsztacie, pogadance, szkoleniu organizowanym przez szkołę uczestniczyli częściej rodzice dzieci ze szkoły publicznej niż w szkole niepublicznej. Zgadza się to z wypowiedzią dyrektora placówki, który stwierdził, że rodzice po prostu nie są zainteresowani takimi spotkaniami i dlatego nie organizuje się ich. Wychowawca klasy opowiada o tym, jak pomóc dziecku w rozwiązywaniu jego problemów częściej zdaniem rodziców szkoły publicznej niż niepublicznej. Rodzice ze szkoły niepublicznej mają większy wpływ na program wychowawczy szkoły i możliwość wglądu do programu każdego przedmiotu, jakiego uczy się dziecko, niż rodzice dzieci ze szkoły publicznej. Możliwość zapoznania się ze statutem szkoły, do której uczęszcza moje dziecko, mieli zdecydowanie lepszą rodzice dzieci ze szkoły publicznej. Rodzice dzieci ze szkoły niepublicznej najwyraźniej nie chcieli zapoznać się ze statutem placówki, który dostępny jest nie tylko w szkole, ale także na stronie internetowej placówki. Rodzice ze

szkoły niepublicznej uznali zdecydowanie, że mieli możliwość swobodnego wyboru placówki, do której uczęszcza ich dziecko, rodzice ze szkoły publicznej byli bardziej sceptyczni. Rodzice dzieci ze szkoły publicznej są bardziej zdecydowani w opinii, że wspierają dziecko w trudnościach w nauce. Rodzice dzieci ze szkoły niepublicznej również podzielają ten pogląd, ale nie tak zdecydowanie. Wszyscy rodzice dzieci ze szkoły publicznej uznali, że zgłosiliby się do szkoły na prośbę wychowawcy. W szkole niepublicznej znalazło się kilku rodziców, którzy nie wiedzą, czy skontaktowaliby się z nauczycielem na jego prośbę.

Poziom realizacji założeń reformy w obu typach badanych placówek różni się. Generalnie wydaje się, że wyższy jest poziom realizacji założeń reformy w szkole niepublicznej. Dyrektor w szkole niepublicznej jest, w ocenie rodziców, wspierający i wspomaga rodziców w wychowaniu dziecka, rodzice mają także poczucie większego wpływu na sprawę klasy i szkoły.

Sytuacja w szkole publicznej również nie jest zła, rodzice jednak bardziej krytycznie oceniają możliwość wpływu w szkole i kontakt z dyrektorem, ale lepiej wsparcie, jakie otrzymują od nauczyciela.

Pozostałe hipotezy szczegółowe, które nie potwierdzają istnienia różnic pomiędzy szkołą publiczną i niepubliczną, wskazują, że generalnie poziom realizacji praw i obowiązków rodziców wynikających z reformy edukacji jest wysoki.

W zakresie oceny poziomu realizacji założeń reformy przez rodziców, ze względu na typ ustrojowy szkoły, potwierdziły się następujące hipotezy:

- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a opinią rodziców na temat kontroli dyrektora w zakresie spełniania obowiązku szkolnego przez dzieci mieszkające w obwodzie szkoły.

- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a poinformowaniem rodziców przez dyrektora o tym, jak wygląda program szkoły, jakie są priorytety szkoły

- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a poziomem otwartości dyrektora na rozmowy z rodzicami

- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a opinią rodziców na temat podejmowania decyzji przez dyrektora, dotyczących odmowy lub zgody na indywidualny program albo tok nauczania dziecka

- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a opinią rodziców na temat badania przez dyrektora szkoły oczekiwań rodziców względem szkoły

- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a uczestnictwem rodziców w warsztatach i pogadankach organizowanych w szkole,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a opinią rodziców o tym, czy wychowawca klasy opowiada o tym, jak pomóc dziecku w rozwiązywaniu jego problemów,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a opinią o wpływie na program wychowawczy szkoły, do której uczęszcza ich dziecko,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a opinią rodziców na temat możliwości wglądu do programu przedmiotów szkolnych,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a zapoznaniem się rodziców ze statutem szkoły do której uczęszcza ich dziecko,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a opinią rodziców o możliwości swobodnego wyboru placówki, do której uczęszcza ich dziecko,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a wspieraniem dziecka w nauce przez rodzica,
- istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a opinią na temat zgłoszenia się do szkoły rodzica na prośbę nauczyciela.

Poziom realizacji założeń reformy przez rodziców ze względu na usytuowanie środowiskowe szkoły

W badaniu weryfikowano hipotezę mówiącą, iż: *Istnieje związek między poziomem realizacji założeń reformy przez rodziców a usytuowaniem środowiskowym szkoły.*

Stwierdzono tylko dwie istotne statystycznie różnice pomiędzy badanymi grupami. Rodzice dzieci ze szkół gminnych lepiej ocenili możliwość uzyskania od nauczyciela uzasadnienia stawianej dziecku oceny niż rodzice dzieci ze szkół miejskich. O możliwości swobodnego wyboru placówki lepiej wypowiedzieli się rodzice dzieci ze szkół miejskich. W pewnym zakresie rodzice dzieci ze szkół gminnych mają rację, będąc nieco sceptyczni w ocenie tego aspektu. W miejscowościach, w których przeprowadzono badanie była tylko jedna szkoła, a następnie oddalone o kilkanaście kilometrów od miejsca zamieszkania. Jest to zatem istotna przeszkoda, która może powodować, że rodzice w pewnym sensie nie mają wyboru, jeżeli nie chcą, aby ich dziecko dojeżdżało do szkoły do innej miejscowości. Pozostałe wypowiedzi nie potwierdziły istnienia różnic między badanymi grupami, ale

wskazują na wysoki poziom realizacji założeń reformy w zakresie praw i obowiązków rodziców. W obu badanych grupach tylko niewielki odsetek rodziców udzielał odpowiedzi wskazujących, że nie realizują swoich praw lub obowiązków.

W zakresie oceny poziomu realizacji założeń reformy przez rodziców, ze względu usytuowanie środowiskowe szkoły, potwierdziły się następujące hipotezy:

- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a możliwością uzyskania od nauczyciela uzasadnienia stawianej dziecku oceny,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a opinią rodziców o możliwości swobodnego wyboru placówki, do której uczęszcza dziecko.

8. Zaangażowanie rodziców w świetle opinii nauczycieli i rodziców

W kwestionariuszu ankiety dla rodziców i nauczycieli umieszczono kilka pytań dotyczących samooceny zaangażowania rodziców w edukację.

Rodziców zapytano o ocenę ich zaangażowania w skali 1–6. Poproszono także nauczycieli, aby określili poziom zaangażowania rodziców w skali od 1–6. Wybrano skalę 1–6, aby rodzice i nauczyciele mieli okazję ocenić się tak jak ucznia na skali ocen wykorzystywanej w szkole, a tym samym bliższej badanym.

Zaangażowanie rodziców w świetle opinii nauczycieli i rodziców ze względu na typ ustrojowy szkoły

Podczas badania przyjęto hipotezy mówiące, że: *Istnieje związek między poziomem zaangażowania rodziców w edukację a typem ustrojowym szkoły.*

Rodzice dzieci ze szkoły publicznej wyżej oceniają swoje zaangażowanie w edukację. Prawie połowa badanych przyznałaby sobie ocenę dobrą, podczas gdy rodzice ze szkoły niepublicznej byli bardzo krytyczni, w najlepszym wypadku oceniając swoje zaangażowanie dostatecznie, a najbardziej krytyczni niedostatecznie. Jest to istotna różnica, jaka ujawniła się pomiędzy badanymi grupami. Wśród nauczycieli z obu typów badanych szkół poglądy są zbieżne, oceniają oni zaangażowanie rodziców najczęściej bardzo dobrze. Zatem generalnie rodzice wykazali się dużym krytycyzmem w stosunku do własnych działań, mając zapewne świadomość, że mogliby bardziej udzielać się na rzecz

szkoły. Ostatni wniosek wynika z odpowiedzi rodziców na pytanie, czy nauczyciele powinni bardziej zachęcać ich do angażowania się w sprawy klasy i szkoły. Prawie połowa rodziców ze szkoły publicznej i 30% ze szkoły niepublicznej odpowiedziało, że tak. Jednak większość badanych rodziców ze szkoły publicznej i niepublicznej stwierdziła, że nie chciałaby się bardziej angażować w pomoc nauczycielowi. Zaistniała zatem pewna sprzeczność. Być może zachęcanie do angażowania w sprawy klasy i szkoły rodzice rozumieją poprzez lepsze poinformowanie o tym, co dzieje się w szkole, a nie jest to wcale wyraz chęci do działania. Niewielka liczba rodziców wypowiedziała się szerzej o powodach, dla których chcieliby lub nie, angażować się w pracę szkoły. Było to pytanie otwarte i rodzice niechętnie na nie odpowiadali. Wśród rodziców podających powód, dla którego chcieliby się bardziej angażować, wszystkie wypowiedzi sprowadzały się do jednej kwestii – dobra wynikającego dla dziecka. Generalnie większość rodziców przyznała, że w kontaktach ze szkołą i nauczycielem przystosowali się do panujących warunków i wykonują tylko niezbędne minimum, współpracuje zaś tylko niewielka liczba osób. Potwierdzają to wypowiedzi nauczycieli w kolejnym pytaniu. Zarówno nauczyciele ze szkoły publicznej, jak i niepublicznej stwierdzili, że jest tylko kilkoro rodziców faktycznie angażujących się.

Nauczyciele z obu typów badanych szkół bardzo pozytywnie ocenili rodziców i uznali, że wystarczająco się angażują, ale czy rzeczywiście są tak zadowoleni z zaangażowania rodziców, czy raczej świadomość, że to od nich zależy budowanie współpracy z rodzicami kazała im przyznać rodzicom, a tym samym i sobie lepszą notę. W kolejnym pytaniu o ocenę współpracy z rodzicami nauczyciele są bardziej sceptyczni i określają ją na „dość dobrą”. Podobne wyniki uzyskała Inetta Nowosad w badaniach nauczycieli-wychowawców, którzy spytani o ocenę współpracy z rodzicami swoich uczniów w przeważającej liczbie ocenili ją sceptycznie jako „dość dobrą”¹⁷⁶. Nauczyciele ze szkoły publicznej i niepublicznej uznali, że uzyskiwane efekty współpracy z rodzicami są często zgodne z przyjętymi przez nich celami. Zatem pojawiła się sytuacja, gdy nauczyciele jako organizatorzy współpracy oceniają ją lepiej niż rodzice – partnerzy we współpracy. Nie jest to jednak sytuacja zaskakująca i potwierdzają ją badania W. Żłobickiego, który stwierdził, że przekonanie o dużym wpływie rodziców na życie klasy, w której uczą się dzieci, występowało czterokrotnie częściej u badanych nauczycieli, sami rodzice dwukrotnie częściej określali ten wpływ na mały¹⁷⁷.

¹⁷⁶ I. Nowosad, *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*, Impuls, Kraków 2001.

¹⁷⁷ W. Żłobicki, *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 2000.

Należy zauważyć, że rodzice dużo bardziej krytycznie oceniają swoje zaangażowanie w pracę szkoły, niż czynią to nauczyciele. Mimo że z badań wynika, iż rodzice posiadają wiedzę na temat swoich praw i obowiązków, a także poziom realizacji założeń reformy przez rodziców jest wysoki, to gdy przychodzi do ogólnej oceny zaangażowania, rodzice stali się krytyczni i nawet niechętni do współpracy.

Stwierdzono tylko jedną istotną różnicę pomiędzy badanymi grupami. W zakresie oceny zaangażowania, ze względu na typ ustrojowy szkoły potwierdziła się następująca hipoteza:

– istnieje związek między typem ustrojowym szkoły a oceną własnego zaangażowania przez rodziców.

Zaangażowanie rodziców w świetle opinii nauczycieli i rodziców ze względu na usytuowanie środowiskowe szkoły

Podczas badania przyjęto hipotezę mówiącą, że: *Istnieje związek między poziomem zaangażowania rodziców w edukację a usytuowaniem środowiskowym szkoły.*

Zarówno rodzice dzieci ze szkół miejskich, jak i gminnych oceniają poziom swojego zaangażowania dostatecznie. Jest to ocena dosyć krytyczna i ujawniająca, że rodzice mają świadomość raczej małego zaangażowania w pracę na rzecz szkoły. Uznali jednak też, że nauczyciele wystarczająco zachęcają ich do angażowania się w sprawy klasy i szkoły i nie chcieliby bardziej być absorbowani pomocą nauczycielowi. Wśród powodów niechęci do większego uczestnictwa w życiu szkolnym dzieci pojawiły się odpowiedzi wskazujące, że rodzice nie mają czasu i uważają, że nauczyciel świetnie sobie radzi, a także, że większe zaangażowanie może zaszkodzić dziecku. Ten ostatni powód jest zaskakujący, ale potwierdzają go badania przeprowadzone przez Z. Zbróg¹⁷⁸. Rodzice boją się pogorszenia sytuacji szkolnej dzieci i niechętnie ujawniają swoje potrzeby i egzekwują prawa, a to przekłada się także na obawy przed angażowaniem się, aby nie zaszkodzić dziecku. Generalnie rodzice z obu typów badanych szkół przystosowali się do panujących w szkole warunków i wykonują tylko niezbędne minimum.

¹⁷⁸ Z. Zbróg, op.cit., s. 356.

Nauczyciele z obu typów badanych szkół dają rodzicom za zaangażowanie najczęściej ocenę dobrą i dostateczną i uważają, że powinni bardziej włączyć się w nurt działań szkoły. Chociaż generalna ocena współpracy z rodzicami przez nauczycieli została określona przez obie badane grupy na „dość dobrą”, to nauczyciele ze szkół miejskich częściej są też skłonni wskazywać, że współpraca ta jest „średnia”, a nauczyciele ze szkół gminnych, że jest „bardzo dobra”. Jest to jedna z istotnych statystycznie różnic pomiędzy badanymi grupami. Nauczyciele ze szkół gminnych stosunkowo częściej niż nauczyciele ze szkół miejskich wskazywali, że większość rodziców z ich klasy angażuje się. Jest to kolejna istotna statystycznie różnica pomiędzy wypowiedziami nauczycieli szkół miejskich i gminnych. Obie grupy badanych nauczycieli stwierdziły, że często uzyskiwane efekty współpracy są zgodne z przyjętymi celami. Jednak cele, jakie stawiają sobie nauczyciele, nie są znane. Z badań M. Mendel wynika, że rodzice dla nauczycieli to najczęściej „kłopot”, gdyż komplikują życie, zmuszają do szukania nowych sposobów rozwiązań i bardziej wyťažonej pracy¹⁷⁹. Zatem nie wiadomo, czy celem polskiego nauczyciela nie jest myśl: „minimum zaangażowania rodzica równa się minimum kłopotów”. Łatwiej im osiągnąć wyznaczony cel, gdy poprzeczka postawiona jest nisko.

W zakresie oceny zaangażowania, ze względu usytuowanie środowiskowe szkoły potwierdziły się następujące hipotezy:

- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a oceną współpracy z rodzicami przez nauczycieli,
- istnieje związek między usytuowaniem środowiskowym szkoły a poziomem zaangażowania rodziców w pracę szkoły w ocenie nauczycieli.

¹⁷⁹ M. Mendel, *Edukacja społeczna*, s. 109–110.

Rozdział VI

Uogólnienia i postulaty

Na podstawie przedstawionych powyżej wniosków z badań można sformułować pewne postulaty zmian, które mogłyby wpłynąć na lepszą wiedzę rodziców i realizację założeń reformy w zakresie relacji rodzina–szkoła przez nauczycieli i rodziców w kontekście szkoły jako organizacji uczącej się.

Po pierwsze, należy podkreślić, że „w całej Europie stopień wsparcia ze strony rodziców i ich oczekiwania znacznie się różnią. Również nastawienie – zarówno rodziców, jak i nauczycieli – będzie swoiste i unikalne w każdym kraju i każdej szkole.¹⁸⁰”

1. Zmiana roli dyrektora w szkole uczącej się

Rola dyrektora szkolnego przekształca się w rolę stratega, kierownika, arbitra, kwestora, dyplomaty, na nauczyciela, doradcę, ambasadora, adwokata i prowadzącego coaching¹⁸¹.

Senge uważa, że „zadaniem lidera jest projektowanie procesów uczenia się, dzięki którym ludzie w całej organizacji będą produktywnie radzić sobie z zasadniczymi problemami, z którymi się spotykają i rozwijać swoje opanowanie dyscyplin uczenia się”¹⁸². Stąd też dyrektorzy szkół stają przed wyzwaniem: „w jaki sposób można stale i szybko uczyć się, by nadążyć za burzliwym i gwałtownie zmieniającym się światem współczesnym”¹⁸³. I tutaj przydatne staje się pięć dyscyplin: myślenie systemowe, mistrzostwo osobiste, modele myślowe, budowanie wspólnej wizji i zespołowe uczenie się, które są wyznacznikiem uczenia się, ale są też „dyscyplinami przywództwa”¹⁸⁴. W praktyce oznacza to ograniczenie aktywności dyrektora i większe zaangażowanie członków społeczności szkolnej w sprawy placówki. Nadaktywność dyrektora blokuje proces uczenia się innych i może skutkować przyjęciem przez nich biernej postawy. Najlepszym rozwiązaniem wydaje się uczynienie każdego uczestnika procesu rozwoju

¹⁸⁰ K. Jensen, F. Joseng and Maria José Lera, *Golden5 programme, złote obszary: relacje szkoła-rodzina*, 2007, <http://www.golden5.org/golden5/golden5/programa/pl/5FamilySchoolRelationsPL.pdf>, data dostępu: 27.10.2012.

¹⁸¹ D. Elsner, *Kierowanie zmianą w szkole*, s. 114.

¹⁸² P. Senge, op.cit., s. 335.

¹⁸³ M. Pedler, K. Aspinwall, *Przedsiębiorstwo uczące się*, PETIT, Warszawa 1999, s.14.

¹⁸⁴ P. Senge, op.cit., s. 348.

liderem zmiany, chociażby w niewielkim zakresie¹⁸⁵. Ludzie najbardziej angażują się w działania, które są przynajmniej w części ich pomysłem, wykorzystują swoje doświadczenie i chętnie korzystają z rad innych. Dyrektor powinien zapewnić nauczycielom możliwość uczenia się i podnoszenia kwalifikacji. Stworzyć warunki materialne i atmosferę emocjonalną do dialogu, do otwartości wszystkich podmiotów. Szkoła dzięki zaangażowaniu wszystkich będzie potrafiła rozwiązywać problemy.

Dyrektor w szkole jako organizacji uczącej się:

– jest projektantem, ma funkcję integracyjną. Z różnych składowych, elementów musi zbudować coś, co będzie dobrze funkcjonowało, „sednem projektowania jest dostrzeżenie, jak elementy systemu współpracują w działaniu jako całość”¹⁸⁶.

– jest gospodarzem wizji, co oznacza, że nie jest to „jego wizja szkoły”, ale każdego uczestnika, wizja jest kompozycją elementów zaproponowanych przez współpracowników, dyrektora, rodziców, uczniów. Wspólna wizja staje się powołaniem.

– jest nauczycielem, jego rola polega na rozwijaniu procesu uczenia się i myślenia systemowego wszystkich podmiotów w organizacji¹⁸⁷.

2. Zmiana roli nauczyciela w szkole uczącej się

Zadania nauczyciela w szkole uczącej się również ulegają przekształceniu. Polega ono na zmianie nauczyciela z autorytarnego, konserwatywnego i zogniskowanego na teraźniejszości na gotowego do stworzenia partnerskiej relacji z innymi, na otwartego na innowacje i zmiany. „Realizacja zmian jest procesem interakcji i dialogu, wiąże się z pokonaniem różnych emocji, opracowaniem programu”¹⁸⁸. Ważne jest pozytywne myślenie o zmianie jako czymś rozwojowym, ale też ciągłym. Patrząc na nową rolę nauczyciela, mówimy o ciągłym rozwoju, ustawicznym dialogu, czyli nieustannym uczeniu się.

Podnoszenie kwalifikacji, ustawiczne uczenie się jest zadaniem nauczyciela i znakiem rozpoznawczym uczącej się organizacji¹⁸⁹. Dużą rolę w tym procesie odgrywa

¹⁸⁵ D. Elsner, *Szkoła jako ucząca się organizacja*, s. 46.

¹⁸⁶ P. Senge, op.cit., s. 334.

¹⁸⁷ Ibidem, s. 345.

¹⁸⁸ L. Eger, M. Zelinova, *Jaki jest stosunek nauczycieli do zmian?*, w: J. Kropiwnicki (red.), *Szkoła w rozwoju*, Wyd. Nauczycielskie, Jelenia Góra 2000, s. 60.

¹⁸⁹ J. Kropiwnicki (red.), op.cit., s. 53.

dyrektor, który powinien wspierać edukację nauczyciela, zachęcać, wspierać, zapewnić warunki do rozwoju. Oprócz szkoleń, kursów dokształcających organizacyjne uczenie się wymaga dialogu, czyli komunikowania się i relacji partnerskich pomiędzy uczestnikami dialogu¹⁹⁰. Pedagodzy powinni wchodzić w dialog z kolegami z pracy. Młodzi nauczyciele po studiach przychodzą nieprzygotowani psychicznie do pracy w szkole. Dotychczas panowała w szkole norma niedzielenia się spostrzeżeniami i niedyskutowania o pracy innych¹⁹¹. Może to powodować poczucie osamotnienia, izolacji, wywoływać lęki i frustracje. Dlatego tak ważne jest stworzenie warunków do dialogu i zachęcenie do mówienia o lękach, problemach w gronie innych nauczycieli, dyrekcji. Działania zespołowe zawsze są skuteczniejsze. Uczenie się we wzajemnej współpracy ma niezwykły potencjał, w grupie jesteśmy bardziej przenikliwi i inteligentni niż indywidualnie¹⁹², zatem konstruowane w wyniku kooperacji rozwiązania częściej są twórcze, oryginalne i trafne.

Nawiązanie współpracy z rodzicami to także zadanie dla nauczycieli. Współpraca szkoły i domu jest konieczna, gdyż pomaga nauczycielom i rodzicom w zapobieganiu trudnościom i ich przezwyciężaniu. Dorośli także skorzystają z wzajemnego dialogu między szkołą i domem, gdyż daje on możliwość uczenia się od siebie, a także zapewnia poczucie wsparcia i bezpieczeństwa zarówno rodzicowi, jak i nauczycielowi. Nauczyciele nie zdają sobie sprawy, że partnerska współpraca z rodzicami może ułatwić im pracę pedagogiczną. Zmiany w myśleniu o relacjach nauczyciel- rodzic następują wolno, co powoduje także przeobrażenia w rzeczywistości edukacyjnej¹⁹³.

W myśleniu o uczniach musi nastąpić zmiana. Nie są oni już bowiem biernymi odbiorcami wiedzy, ale coraz częściej chcą angażować się w życie szkoły aktywnie. Chcą i mają prawo do traktowania się jako uczestników zmian, którzy mają na nie wpływ, są ich inicjatorem, realizatorem i odbiorcą. Uczniowie w szkole są siłą i jeżeli nie zostaną włączeni do dialogu, do pozytywnego wpływu zmiany, wtedy siła w nich tkwiąca obróci się przeciwko szkole¹⁹⁴. Zmiana nauczycieli musi nastąpić w kierunku przewartościowaniu postaw wobec szkoły i uczniów na bardziej zobiektywizowane i pozbawione uprzedzeń¹⁹⁵.

¹⁹⁰ D. Elsner, *Szkola jako ucząca się organizacja*, s.50.

¹⁹¹ E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, s. 30–31;

¹⁹² P. Senge, op.cit., s. 237.

¹⁹³ A. W. Janke, S. Kawula, *Integracja i syntonizacja w relacji rodzina- szkoła*, w: S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1999, s.200.

¹⁹⁴ E. Potulicka (red.), op.cit., s. 34-35.

¹⁹⁵ M. Łobocki, *O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym*, w: I. Nowosad, M.J. Szymański, *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra- Kraków 2004, s. 89.

Wiele z wyżej wymienionych kompetencji nauczyciele powinni zdobyć podczas przygotowania do zawodu. Problem wykształcenia kompetentnego nauczyciela jest aktualny od wielu lat. „Nauczyciele bardzo często podkreślali, że nikt ich nie uczył metod współpracy z rodzicami – tzn. jak ma przebiegać wywiadówka, indywidualne spotkanie z rodzicami, czy nawet korespondencja¹⁹⁶”, to cytaty z książki Stanisława Rogali i jak najbardziej aktualny podczas badań prowadzonych przeze mnie.

3. Zmiana roli ucznia w szkole uczącej się

Uczniowie oczekują przygotowania do funkcjonowania w społeczeństwie, w którym zmiana i innowacja są codziennością. Dla dzisiejszych uczniów zmiana jest codziennością i oczywistością. Stoi więc przed nimi odpowiedzialne zadanie współdecydowania o kierunku zmian. Dotychczas nikt młodzieży nie pytał o jej preferencje, potrzeby czy pragnienia edukacyjne¹⁹⁷.

Uczniowie w szkole uczącej się mają prawo do wyrażania swoich oczekiwań, a zarazem wpływu na kierunek zmian. Oznacza to także, że nie mogą biernie wymagać, ale powinni prowadzić dialog, szanować opinie innych, inicjować zmiany, ale też je realizować. Chodzi tu o zmiany pozytywne, przynoszące korzyści wszystkim członkom społeczności szkolnej, a nie tylko uczniom. Jest to niezwykle trudne, gdyż młodzi ludzie, często pokolenie „wychowania bezstresowego”, nastawieni egoistycznie i materialistycznie są zdolni tylko wymagać, żądać i wyrażać niezadowolenie.

4. Zmiana w roli rodzica w szkole uczącej się

Partnerstwo edukacyjne, czyli wzajemne porozumienie rodziny i szkoły, w której podmioty dążą do wspólnego celu i potrafią wyjść poza zwyczajowe role: nauczyciela, rodzica, dyrektora¹⁹⁸ po to, aby prowadzić dialog, a nie nakazywać, wymagać, mówić. „Partnerskie relacje łączące nauczycieli i rodziców polegają na przysługiwaniu im niemal

¹⁹⁶ S. Rogala, op.cit. 84.

¹⁹⁷ B. Śliwerski, *Możliwość rozpoznawania sensu współdziałania szkoły, rodziców i uczniów w społeczeństwie wolnorynkowym*, w: I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, , Uniwrsytet Zielonogórski, Zielona Góra-Kraków 2004, s. 43.

¹⁹⁸ M. Mendel, *Edukacja społeczna*, s. 54–55.

równorzędnych praw i obowiązków w ramach podejmowanej współpracy¹⁹⁹. Rodzice powinni zmienić myślenie o szkole jako biurokratycznej instytucji ich czasów, teraz szkoła potrzebuje ich, aby lepiej zrozumieć dziecko, aby lepiej zrozumieć potrzeby środowiska w którym funkcjonuje.

Bardzo istotną przeszkodą w budowaniu partnerstwa i w angażowaniu się w sprawy szkoły jest brak czasu rodziców. Kwestia ta pozostaje niezmienna od wielu lat. Na problem braku czasu wskazuje w swoich badaniach S. Rogala. Zatem zagadnienie wolnego czasu i przemęczenie rodziców odgrywa ważną rolę w procesie współdziałania ze szkołą²⁰⁰.

5. Postulaty

Podstawowymi warunkami efektywnej współpracy rodziny i szkoły niewątpliwie są:

- przekonanie obu stron o konieczności takiej współpracy,
- systematyczna wymiana informacji o dziecku, jego postępach i trudnościach oraz o sposobach ich przezwyciężania,
- zaangażowanie nauczycieli i rodziców w stworzenie przyjaznej atmosfery w klasie, w szkolnej społeczności, w grupie rówieśniczej,
- wspólna dbałość o stworzenie optymalnych warunków materialnych do nauki.

„Rzeczywiste stosunki współpracy i partnerstwa między nauczycielami i rodzicami oraz szkołą, rodziną i środowiskiem rozwijają się w zróżnicowanych środowiskach lokalnych i uzależnione są od aktywności, pomysłowości i indywidualnych predyspozycji osób w nich uczestniczących. Świadomość tych jednostek, ich wiedza, a także nastawienie, chęć i motywacja na rzecz pracy dla szkoły i uczniów w znacznym stopniu wyznaczają zakres, treść i sposoby współpracy oraz trwałość funkcjonowania tego związku”²⁰¹.

W związku z powyższym ważne jest uświadamianie rodzicom uczniów, że reforma edukacji nie tylko zwiększyła zakres ich praw i obowiązków wobec szkoły. To zadanie należy do nauczycieli, dyrektorów, ale również do organizacji społecznych, mających kontakt z rodzicami, których celem jest podwyższanie poziomu zaangażowania rodziców w edukację. Wyraźne wypunktowanie zadań rodziców, może nawet przekazywanie ich w

¹⁹⁹ I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice*, s. 87.

²⁰⁰ S. Rogala, *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, PWN, WSP w Opolu, 1989, s. 83-84.

²⁰¹ Z. Gajdzica, *Partnerzy w nauce*, Wyd. UŚ, Katowice 2008, s. 78.

formie pisemnej, jako listy przysługujących praw i obowiązków, powinno stać się normą w szkole.

Jednak, aby móc wymagać więcej od rodziców, nauczyciele potrzebują konkretnych wytycznych, jakie konsekwencje spowoduje niewywiązywanie się z obowiązków przez rodziców. Jednym słowem być może, tak jak sugerują nauczyciele i dyrektorzy, doprecyzowanie zapisów w Ustawie o systemie oświaty, o konsekwencjach grożących rodzicom za niewywiązywanie się z obowiązków pomogłoby w egzekwowaniu obowiązków. Ale czy na pewno nauczyciel potrzebuje takich środków realizacji. Moim zdaniem zmuszanie niechętnych rodziców groźbami do współpracy nie przyniesie oczekiwanych rezultatów i mija się z głównym celem partnerstwa. Może przynieść odwrotne skutki i jeszcze bardziej zniechęć „opornych” rodziców, a postawa aktywnych i zaangażowanych w prace szkoły rodziców pozostanie niezmienna. Dlatego do poprawy relacji rodziców ze szkołą na pewno potrzebna jest **edukacja nauczycieli** w tym zakresie. Jest to najważniejsze przesłanie praktyczne, wynikłe z przeprowadzonych badań. Odpowiednie przygotowanie nauczycieli w zakresie kompetencji psychologicznych, na przykład sposobów rozwiązywania problemów, metod komunikacji, a także przekazanie konkretnych wskazówek, jak poprowadzić zebrania z rodzicami, konsultacje itp. Niestety, programy kształcenia nauczycieli są wyraźnie ubogie w zajęcia z psychologii komunikacji, nie wspominając o przedmiocie zajmującym się tylko współpracą rodziny i szkoły. Jak słusznie stwierdza M. Mendel, „problem komunikacji staje się barierą skutecznie blokującą wszelkie formy współdziałania”²⁰². Ważne jest przekazanie nauczycielom nie tylko wiedzy, ale konkretnych umiejętności rozmowy z różnymi typami rodziców, przyjęcia postawy partnera, a nie kompetentnego fachowca, który ma zawsze rację. Nauczyciele w pracy z dziećmi są zobligowani do przyjmowania roli pedagoga i fachowca, trudno się zatem dziwić, że często mają trudności z przejściem z tej roli w relację partnerską. Relacje rodziców i szkoły zależą od specyfiki szkoły i środowiska, w którym funkcjonuje, od kompetencji nauczycieli i cech samych rodziców. Nie da się ich ujednolicić i ująć w sztywne ramy. Co roku nauczyciele znajdują się w odmiennych okolicznościach, zetkną się z innymi potrzebami rodziców.

Ważne jest także wykształcenie w nauczycielach postawy **aktywnego reagowania na zmiany społeczne**, zmiany potrzeb, tak jak postuluje w swojej koncepcji P. Senge. Żaden nauczyciel i żadna szkoła nie jest dziś w stanie nadążyć za szybkim przyrostem

²⁰² M. Mendel, *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, s. 74.

wiadomości²⁰³, ale może nastawić się na ciągle i nieustające zmiany w taki sposób, który zaspokoi potrzeby wszystkich podmiotów funkcjonujących w szkole. „Szkola także powinna mieć świadomość, że jednym z celów usprawniania pracy wychowawczej jest zjednywanie rodziców dla dobra ogółu. Możliwości i chęci rodziców powinny być w tym względzie koniecznie wykorzystywane. Nauczyciele powinni angażować rodziców do działań na rzecz szkoły. Korzyści te będą widoczne dla wszystkich podmiotów”²⁰⁴.

Poza tym bardzo istotnym aspektem poprawiania jakości relacji szkoła–dom, jest **zwiększenie liczby, jak i różnorodności form kontaktów**. Jak słusznie wskazuje K. Błaszczyk, „nauczyciele nie dbają o urozmaicenie wzajemnych kontaktów, nie angażują ich w ważne sprawy szkoły, a raczej próbują tylko przekazywać informacje dotyczące ocen i składek finansowych, jakie należy uiścić. Nie zależy im, by opiekunowie uczniów angażowali się w życie szkoły, chyba, że we wskazanym przez nich obszarze, a więc najchętniej związanym z wykonywaniem przez nich pracy na rzecz szkoły”²⁰⁵.

Nie można nie zauważyć, że współpraca rodzina- szkoła istnieje i że ma się coraz lepiej. Na pewno wiele można w tym zakresie jeszcze zrobić, ale zdecydowanie należy powiedzieć, że kooperacja rodziny i szkoły jest faktem, a nie fikcją. Niektóre założenia reformy są być może fikcją i trudno to zmienić. Rzeczywistość szkolna rządzi się swoimi prawami i na swoich zasadach wypracowuje nowe drogi współpracy.

„Dzięki współpracy rodziny, szkoły i społeczności lokalnej istnieje szansa na budowanie aktywności edukacyjnej jednostki, a jednocześnie na realizację postulatów edukacji permanentnej, będącej normą życia współczesnego człowieka. Podejmując wspólne działania, można wprowadzić nowe pokolenie (uczniów) w zakres wyzwań przyszłości, przygotować do trudu »pójścia dalej« i do uczestniczenia w edukacji przez całe życie. Współdziałając – nauczyciele i rodzice – mogą pokazać uczniom, jak można efektywnie współdziałać w grupie i skutecznie porozumiewać się, aby w sposób twórczy rozwiązywać napotymane problemy”²⁰⁶.

Należy dążyć do tego, by polska szkoła była, jak trafnie ujmuje to M. Mendel:

²⁰³ M. Mendel, *Kompetencje edukacyjne rodziców*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 10 (103), s. 5.

²⁰⁴ E. Zyzik, *Współpraca szkoły z rodzicami dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] Z. Zbróg, I. Adamek, *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Libron, Kraków 2011, s. 165–175.

²⁰⁵ K. Błaszczyk, *Miejsca rodziców szkolnej przestrzeni edukacyjnej*, w: M. J. Śmiałek (red.), *W stronę przywództwa edukacyjnego. Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni*, Wyd. UAM, Poznań–Kalisz 2009, s. 327.

²⁰⁶ Z. Gajdzica, op.cit., s. 78.

„wrażliwa na zewnętrzne oddziaływania i żywo reagująca na problemy rzeczywistości przez i za pośrednictwem rodziców, włączanych w ten sposób coraz bardziej w edukację swoich dzieci i życie lokalnej społeczności”²⁰⁷.

„Warunkiem owocnej współpracy jest stworzenie wspólnoty w działaniu. Nauczyciele i rodzice muszą wytworzyć wspólną linię działania i uzgodnić jego cel. Istotne tu jest przede wszystkim określenie, co każda ze stron będzie robić w ramach wspólnego działania. Wkład każdej ze stron jest tak samo ważny. Występuje tu współsprawstwo w działaniu. Wspólna linia działania powstaje w warunkach pełnej egalitarności, gdzie główną zasadą jest dobrowolność i wzajemne wspomaganie się”²⁰⁸.

Kolejnym ważnym przesłaniem z przeprowadzonych badań jest konieczność **ewaluacji systemu kształcenia nauczycieli**, potrzeb, oczekiwań i stanu faktycznego. Czy przyszli nauczyciele, a aktualnie studenci, są przygotowani do pracy w szkole, do pracy z dziećmi, do współpracy z rodzicem? Czy istnieje na świecie system kształcenia nauczycieli w pełni satysfakcjonujący studentów biorących w nim udział. Czy założenie o idealnym przygotowaniu nauczyciela jest raczej utopijne, gdyż najwięcej kompetencji przychodzi wraz z praktyką i kolejnymi latami pracy.

²⁰⁷ M. Mendel, *Edukacja społeczna*, s. 39–40.

²⁰⁸ E. Zyzik, op.cit., s. 165–175.

Bibliografia

Publikacje zwarte.

1. Zbróg Z. Adamek I. Z., *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Libron, Kraków 2011.
2. Adamski F., *Edukacja – rodzina – kultura*, Wyd. UJ, Kraków 1999.
3. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2004.
4. Babiuch M., *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów*, WSiP, Warszawa 2002.
5. Badora S., Czeredreka B., Marzec D., *Rodzina i formy jej wspomagania*, Impuls, Kraków 2001.
6. Bańka J., *Wychowanie dla teraźniejszości*, WSP, Warszawa 1996.
7. Bennis W. G., *The Planning of change*, Holt Rinehart and Winston, New York 1976.
8. Biernat T., *Praktyka wychowania rodzinnego*, Wyd. Adam Marszałek, Szczecinek 2001.
9. Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1984.
10. Buczkowski J., *Karta praw i obowiązków nauczyciela: przepisy prawne i komentarze*, Książka i Wiedza, Warszawa 1974.
11. Chase B., Katz B., *The new public school parent. How to get the best education for your child*. Penguin, USA 2002.
12. Castelli S., Mendel M., Ravn B., *School family, and Comunity Partnership in a world of differences and Changes*, Wyd. UG, Gdańsk 2003.
13. Chymuk M., Topy D. (red.), *Edukacja prorodzinna*, GWP, Kraków 2000.
14. M. Czerpaniak- Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Edytor, Toruń 1997.
15. Czerwiński K., Kubiczek K., Kutrowska B. (red.), *Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole*, A. Marszałek, Toruń 2010.
16. Daniecki W., *Strategie zmian*, Academica SWPS, Warszawa 2004.
17. Dekret z dnia 23 marca 1956 r. O obowiązku szkolnym, dziennik ustaw 1956, nr 9, poz. 52.

18. Denek K., Ku dobrej edukacji, Wydawnictwo edukacyjne AKAPIT, Toruń- Leszno 2005.
19. Delpit L., Gates H.L.(red.), Rethinking Schools- an agenda for change, The new York Press, NY 1995.
20. Derza A., Młodzi Polacy w Metropolitan High Curie High School w Chicago, Adam Marszałek, Toruń 2003.
21. Dziennik Ustaw z 2007r. Nr 80, poz. 542
22. Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju systemu edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Komitet Ekspertów do spraw Edukacji narodowej, PWN, Warszawa- Kraków 1998.
23. Edukacja w warunkach zagrożenia. Podstawowe tezy raportu Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, PWN, Warszawa- Kraków 1990.
24. Ekiert- Grabowska D., Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli, UŚ, Katowice 1989.
25. Elsner D., Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych, MENTOR, Chorzów 2003.
26. Elsner D., Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania, CODN, Warszawa 2005.
27. Epstein J., School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press, 2001,
28. Epstein, J. L., Toward theory of family-school connections, [w:] Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel, Social interactions: Potentials and constraints, New York, NY: deGruyter, 1987.
29. Fullan M., Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą, Warszawa 2006.
30. Gajdzica Z., Partnerzy w nauce, UŚ, Katowice, 2008.
31. Gawęł-Luty E., Optymalizacja współdziałania nauczyciela klas początkowych z rodzicami uczniów. WSP, Słupsk 1992.
32. Gawęł- Luty E., Wymiana informacji pomiędzy nauczycielem-wychowawcą klasy I-III szkoły podstawowej a rodzicami uczniów, WSPS, Słupsk 1995.
33. Gęsicki J, Gra o nową szkołę, PWN, Warszawa 1993.
34. Goleman D., Inteligencja emocjonalna. Media Rodzina, Poznań 1997.
35. Górnikowska- Zwolak E., Marzec D.K., Radziejewicz- Winnicki A., Dilemmas of education, The Social and Political Context of educational Change in Post-Communist Poland, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2000.

36. Górniakowska- Wolak E., Radziejewicz- Winnicki A, (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce- między stagnacją a zaangażowaniem*. Wyd. UŚ, Katowice 1999.
37. Henderson A., Mapp K., *A New Wave of Evidence. The impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, Austin, Henderson & Mapp, Texas 2002.
38. Hurst B., Reding G., *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces.*, ABCa Wolters Kluwer business, Warszawa 2011.
39. Janke A.W., Kawula S., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Adam Marszałek, Toruń 1999.
40. Janke A.W., *Pedagogiczna relacja rodzina- szkoła dylematy czasu przemian*, (red.), WSP, Bydgoszcz 1995.
41. Janke A.W., *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku. Perspektywy zmiany społecznej w edukacji*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
42. Janowski A., *Szkoła obywatelska. Amerykańskie doświadczenia- polskie potrzeby*. Fundacja Innowacja, Warszawa 2000.
43. Juskiewicz A., *Kształcenie zintegrowane w klasach I-III. Poznaję świat i wyrażam siebie*, Warszawa 1999.
44. Kamińska-Juckiewicz M., *Postawy i zachowania nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Wyd. Naukowe „Novum”, Płock 2002;
45. Karolczuk- Biernacka B., *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*. Warszawa 1987.
46. Karpińska A. (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Trans Humana, Białystok 2002.
47. Kawula S. (red.), *Pedagogika społeczna, dokonania - aktualności - perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2002.
48. Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Adam Marszałek, Toruń 1999.
49. Kellough R.D., *Pierwszy rok nauczania. Jak osiągnąć sukces*. ABCa Wolters Kluwer business, Warszawa 2011.
50. Kraus J., Terlecki R., *Historia wychowania wiek Wiek XIX i XX*, WAM, Kraków 2005.
51. Kropiwnicki J. (red.), *Szkoła w rozwoju*. Wyd. Nauczycielskie, Jelenia Góra 2000.

52. Kwiatkowska H., Lewowicki T., Źródła współczesnej edukacji nauczycielskiej, Warszawa 1997.
53. Kwiatkowska H., Edukacja nauczyciela, konteksty, kategorie, praktyki. IBE, Warszawa 1997.
54. Kwiatkowska H., Lewowicki T.(red), Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej. WSP ZNP i PTP, Warszawa 1997.
55. Kwieciński Z., Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Polski Uniwersytet Ludowy, Poznań 1998.
56. Kwieciński Z., Tropy, ślady, próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza. EDYTOR, Poznań- Olsztyn 2000.
57. Kosińska E., Rodzice a szkoła. Krótki poradnik psychologiczny. Rubikon, Kraków 1999.
58. Kropiwnicki J., Ku partnerstwu szkoła- rodzice, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999.
59. Lewowicki T., Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej. Żak, Warszawa 1997.
60. Lukas H.M., Understanding the duties of possible parents. UMK, Toruń 1998.
61. Łobocki M., Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
62. Łobocki M., ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców. WSiP, Warszawa 1992.
63. Łobocki M., Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. UMCS, Lublin 1994.
64. Łobocki M., Metody badań pedagogicznych, PWN, Warszawa 1982
65. Łobocki M., Poradnik wychowawcy klasy, W-wa 1985, s. 220
66. Manifest Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego, Załącznik do Dziennika Ustaw R.P. z 1944 r. Nr 1.
67. Maliszewski W.J., Nowosad I., Uździcki R., Szkoła w zmianie. Zarządzanie i komunikacja w sytuacjach szkolnych, A. Marszałek, Toruń 2009.
68. Markowski A., Pawelec R. (red.), Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych. Wyd. Wilga, Warszawa 2001.
69. Mauersberg S., Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944- 1948, Ossolineum, Warszawa 1974.

70. Maszke A. W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wyd. UR, Rzeszów, 2004.
71. Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. UAM, Poznań 1994.
72. Mendel M., *Edukacja społeczna. Odmiana myślenia o wczesnej edukacji*, Glob, Olsztyn 1999.
73. Mendel M. (red.), *Człowiek szkoła wspólnota. W kręgu edukacji społecznej*. Adam Marszałek, Toruń 2000.
74. Mendel M., *Rodzice i szkoła, jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Adam Marszałek, Toruń 1998.
75. Mendel M., *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*. Adam Marszałek, Toruń 2000.
76. Mendel M. (red), *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*. Adam Marszałek, Toruń 2000.
77. Mendel M., *Edukacja społeczna, partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Adam Marszałek, Toruń 2001.
78. Mendel M. (red.), *Animacja współpracy środowiskowej na wsi*, Adam Marszałek, Toruń 2005.
79. Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.
80. Miąso J., *Historia wychowania wiek XX*, PWN, Warszawa 1980.
81. Michael W., Apple M., *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*, Routledge, Nowy York 1993.
82. Mika S., *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1981.
83. Mikołajko A., *Z dziejów oświaty niezależnej: Społeczne Towarzystwo Oświatowe*. STO, Warszawa 1997.
84. Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji projekt*, WSiP, Warszawa 1998.
85. Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej kształcenie zintegrowane, MEN, Warszawa 1999.
86. Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej kształcenie blokowe, MEN, Warszawa 1999.
87. Ministerstwo Edukacji Narodowej do dyrektorów szkół, MEN, Warszawa, 1999.
88. Ministerstwo Edukacji Narodowej o dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w nauce, MEN, Warszawa 1999.
89. Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji na wsi, MEN, Warszawa 1999.

90. Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole, MEN, Warszawa 1999.
91. Ministerstwo Edukacji narodowej o reformie programowej, MEN, Warszawa 1999.
92. Ministerstwo Edukacji Narodowej o programie wychowawczym szkoły, MEN, Warszawa 2001.
93. Ministerstwo Edukacji Narodowej o doskonaleniu nauczycieli, MEN, Warszawa 1999.
94. Ministerstwo Edukacji Narodowej o ocenianiu, MEN, Warszawa 1999.
95. Ministerstwo Edukacji Narodowej o przedszkolach, MEN, Warszawa 2000.
96. Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie po dwóch latach, MEN, Warszawa 2000.
97. Nalaskowski A., Edukacja, która nie chce przeminąć, Impuls, Kraków 1999.
98. Nalaskowski A., Widnokreśli edukacji, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
99. Nalaskowski A., Niepokój o szkołę, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.
100. Nalaskowski A., Szanse szkoły z wyboru : (studium eksploracyjne), Adam Marszałek, Toruń 1993.
101. Nalaskowski S., Metody badań i diagnozowania edukacji. Instytut Pedagogiki, Toruń 2000.
102. Nęcki Z., Błaszczak K., Uździcki R. (red.), Komunikacja i negocjacje a współdziałanie interpersonalne, A Marszałek, Toruń 2009.
103. Nowaczyk Cz., *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, PWN, Warszawa-Poznań 1985.
104. Nowak S., Teorie postaw. PWN, Warszawa 1973.
105. Nowak S., Metodologia badań społecznych, PWN, Warszawa 1985.
106. Nowosad I., Nauczyciel- wychowawca czasu polskich przełomów. Impuls, Kraków 2001.
107. Nowosad I., Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu, Wyd. UZ, Zielona Góra 2004.
108. Nowosad I., Perspektywy rozwoju szkoły. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003.
109. Nowosad I., Szymański M., Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra-Kraków 2004.

110. Okoń W., Słownik pedagogiczny. PWN, Warszawa 1987.
111. Ostrowska U., Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym. Impuls, Kraków 2000.
112. Ouchi W.G., Making schools work. Corwin Press, USA 2003.
113. Pachociński R., Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie. IBE, Warszawa 2004.
114. Palka S., (red), Orientacje w metodologii badań pedagogicznych. GWP, Kraków 1998.
115. Palka S., Metodologia Badania Praktyka pedagogiczna, GWP, Gdańsk 2006.
116. Pedler M., Aspinwall K., Przedsiębiorstwo uczące się. PETIT, Warszawa, 1999.
117. Peterson P.(red.), Our school our future...are we still at risk? Hoover Press, Stanford, California USA 2003.
118. Pieter J., Metody badań pedagogicznych i psychologicznych, Encyklopedia Pedagogiczna, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
119. Pietrasziński Z., Człowiek w sytuacji innowacyjnej. PWN, Warszawa 1970.
120. Pilch T., Zasady badań pedagogicznych. WSiP, Wrocław 1977.
121. Pilch T. (red.), Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej. GWP, Warszawa 1999.
122. Pilch T., Bauman T., Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe. Żak, Warszawa 2001.
123. Płocińska M. Rylke H., Czas współpracy i czas zmian, Warszawa 2002.
124. Pomykało W. (red.), Encyklopedia Pedagogiczna. Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa, 1997.
125. Potulicka E.(red.), Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej. UAM, Poznań 2001.
126. Przyborowska B., Struktury innowacyjne w edukacji. UMK, Toruń, 2003.
127. Przyborowska B., Szkoły niepubliczne w Polsce. Oczekiwania i rzeczywistość. UMK, Toruń 1997.
128. Putkiewicz E., Zahorska M., Nauczyciele wobec reformy edukacji, Wyd. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.
129. Radziewicz- Winnicki A., społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji, GWP, Gdańsk 2004.
130. Reczek-Zymróż Ł., Współdziałanie pedagogiczne szkoły podstawowej ze środowiskiem lokalnym, Impuls, Kraków, 2009.

131. Rogala S., Partnerstwo rodziców i nauczycieli, WSP w Opolu, PWN 1989.
132. Rutkowiak J. (red.), Odmiany myślenia o edukacji. IMPULS, Kraków 1995.
133. Sarzyński P. (red.), Szkoła w opinii społecznej, PWN, Warszawa- Kraków 1989.
134. Starzyński W., Wieczorek E., Kołodziejczyk W., M. Kunicki-Goldfinger, Prawa rodziców w szkole, STO. Warszawa, 2005
135. Schulz R., Studia z innowatyki pedagogicznej. UMK, Toruń, 1996.
136. Schulz R., Szkoła, instytucja, system, rozwój. EDYTOR, Toruń 1992.
137. Schulz R., Procesy zmian i odnowy w oświacie, PWN, Warszawa 1980.
138. Schulz R., Szkoła jako organizacja, UMK, Toruń 1993.
139. Segiet W., Rodzice- nauczyciele, wzajemne stosunki i reprezentacje. Książka i Wiedza, Poznań 1999.
140. Senge P., Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się. ABC, Warszawa 1998.
141. Smak E., Z zagadnień innowatyki pedagogicznej. Wyd. UO, Opole 1997.
142. Sobolewski A. (red.), Przez współpracę do sukcesu, ZWP MPiPS, Warszawa 2007.
143. Sowell T., Amerykańskie szkolnictwo od wewnątrz. Upadek, oszustwo, dogmaty. WWSP, Rzeszów 1996.
144. Szczepański M.S., Teorie zmian społecznych, UŚ, Katowice 1985.
145. Szkudlarek T., Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu. IMPULS, Kraków 1993.
146. Szymański M.J., Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych. Wyd. NAP, Kraków 2002.
147. Sztompka P., Trauma wielkiej zmiany, ISP PAN, Warszawa 2000.
148. Śliwerski B. (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Impuls, Kraków 2001.
149. Śmiałek M.J. (red.), W stronę przywództwa edukacyjnego. Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni, UAM, Poznań-Kalisz 2009.
150. Toffler A., Zmiana władzy. Wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI stulecia. ZYSK i S-ka, Poznań 2003.
151. Totoń P., Wlazło S., Ocena reformy oświatowej w opinii nauczycieli i dyrektorów szkół, Instytut Badan w Oświacie (IBO), Wrocław 2002.
152. Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej ludowej z dnia 13 października 1973 roku, Monitor Polski 1982, nr 5, poz. 21.

153. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, tekst jednolity: Dziennik Ustaw z 1996 r. Nr 67, poz. 329, z późn. zm..
154. Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, dziennik Ustaw 1961, nr 32, poz. 160.
155. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, dziennik Ustaw 1996, nr 106, poz. 496.
156. USTAWA z dnia 25 lipca 2008 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy - Karta Nauczyciela oraz ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. (Dz. U. z dnia 8 sierpnia 2008 r.)
157. USTAWA z dnia 5 listopada 2009 r. zmieniająca ustawę o systemie oświaty oraz ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z dnia 22 grudnia 2009 r.)
158. Ustawa o zmianie systemu oświaty i innych ustawa, Dz. U. z 2007 r., nr 80, poz. 542.
159. Wiloch T., Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej. PWN, Warszawa 1970.
160. Winiarski M., Współdziałanie szkoły i środowiska- aspekt socjopedagogiczny. Wyd. UW, Warszawa 1992.
161. Zaremba J., Rodzic, uczeń, nauczyciel – trzy strony dialogu, w: Między lekcjami jak rozmawiać z dzieckiem o przemocy w szkole, Artbro, Warszawa 2010.
162. Z. Zbróg, I. Adamek, Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności, Libron, Kraków 2011.
163. Zbróg Z., Funkcjonowanie niepublicznych szkół podstawowych w kontekście potrzeb społecznych, niepublikowana praca doktorska, Kraków 2007.
164. Ziemska M., Rodzina a osobowość. Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.
165. Ziemska M., Postawy rodzicielskie. Wiedza Powszechna, Warszawa 1969.
166. Zyzik E. (red.), E. Zyzik (red.), Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej, Wydawnictwo UH-P Jana Kochanowskiego, Kielce 2009.
167. Żłobiki W., Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej. IMPULS, Kraków 2000.

Artykuły

1. Andrzejewska J., Dostrzec rodziców. Wychowanie w Przedszkolu, 1995, nr 1.

2. Brandt R., Is his school a learning organization? 10 ways to tell. National Staff Development Council 2003, vol.24, no. 1.
3. Chaber-Dądela A., Jak nawiązać i rozwijać współpracę z rodzicami? Nowa Szkoła, 2001, nr 4.
4. Chabik E., Aktywizowanie rodziców do współpracy ze szkołą, Wychowanie na co Dzień, 1999, nr 9.
5. Barankiewicz Z., Relacje szkoła – rodzina, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2001, nr 6.
6. Bartoszevska B., Rodzice w szkole, czyli o pierwszorzędowej profilaktyce, Wychowawca, 2002, nr 9.
7. Bober E., Jak nauczyciel powinien rozmawiać z rodzicami, żeby rodzice chcieli z nim rozmawiać, Nowa Szkoła, 2002, nr 10.
8. Boczukowa B., Specyfika szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych, Nowa Szkoła 2000, nr 8.
9. Dobrzyńska J., Budowanie dobrych relacji, Wychowawca, 1999, nr 3.
10. Dzikomska-Kucharz A., Pedagogizacja rodziców zadaniem szkoły, Edukacja i Dialog, 2001, nr 3.
11. Driessen G., Slegers P., Sluiter R., Smit F., Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships, International Journal about Parents in Education, 2007, Vol.1.
12. Ekiert- Oldroyd D., Dokąd zmierza edukacja? Edukacja Studia Badania Innowacje, 2002, nr 1.
13. Epstein J., Klark K., Partnering with Families and Communities, Educational Leadership 2004, nr 8/61,
14. Epstein, J. L., Coates, L. Salinas, K. C. Sanders, M.G., & Simon, B. S. School, family, and community partnerships: Your handbook for action. Thousand Oaks, CA: Corwin Press,1997.
15. Fazlagić A., *Polska szkoła jako organizacja ucząca się*, „Dwumiesięcznik Szkoły Głównej w Warszawie”, Warszawa 2005, nr 3/10
16. Giota J., Local cooperation as means for developing good edu-care. Quality of children life.(Papers delivered during the European Regional Seminar of OMEP held in Warsaw, 13-14 May 1993), Warszawa 1996.
17. Grącka J., *Dokument o wychowaniu, gimnazjalne programy wychowawcze*, „Gazeta Szkolna” 2001, nr 14 (56).

18. Grygier U., Rodzice w szkole. Sprzymierzeńcy czy intruzi? *Nowa Szkoła* 2002, nr 2.
19. Hackett B., *Beyond Knowledge Management: New Ways to Work and Learn*, The Conference Board Research Report 1262-00-RR.
20. Janowski A., Polityka edukacyjna w USA. *Edukacja* 1998, nr 4.
21. Jazukiewicz I., Autentyzm w kontaktach nauczyciela z rodzicami, *Problemy rodziny* 1995, nr 4.
22. Jędrak Z., Moje formy współpracy z rodzicami, *Życie Szkoły* 1978, nr 3.
23. Kołodziejczyk W., Zasady partnerstwa: rodzice - szkoła – gmina, *Wychowawca* 2001 nr 9.
24. Kowalczyk-Szymańska M., *Rodzice w zreformowanej szkole*, „Nowe w Szkole” 2005, nr 3.
25. Krasowska A., Rywalizacja czy partnerstwo, *Dyrektor Szkoły*, 1999, nr 12.
26. Krawczyk K., Rodzina i szkoła - razem (program autorski), w: *Nowa Szkoła* 2001, nr 8.
27. Krawczyk B., W poszukiwaniu partnerstwa szkoły i rodziców : rozmowa z dr Marią Mendel / rozm. przeprowadził Bogdan Krawczyk, *Edukacja i Dialog* 2001, nr 3.
28. Kret L., Puszczewicz K., Współpraca z rodzicami, *Życie Szkoły* 2001, nr 4.
29. Kropiwnicki J., *Rodzice – szkoła: trzecia droga?*, „Nowe w Szkole” 2000/2001, nr 2.
30. Kubala A., Współpraca z rodzicami - nowe role, inne relacje, *Życie Szkoły* 2001, nr 7.
31. Kupisiewicz Cz., Reformy szkolne w USA i Japonii w ujęciu najnowszych raportów edukacyjnych, *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1989, nr 1.
32. Kuśmierz W., Współdziałanie nauczycieli z rodzicami w realizacji nowych zadań szkoły, *Życie Szkoły* 2001, nr 3.
33. Kuta M., Klub twórczych rodziców, *Wychowanie w Przedszkolu*, 1997, nr 2.
34. Lubomirska K., Rola wychowawcy w zmieniającej się rzeczywistości polskiej w opinii nauczycieli- wychowawców, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2001, nr 3-4.
35. Łobocki M., Kontakty korespondencyjne nauczycieli z rodzicami, *Życie Szkoły* 1982, nr 10.
36. Makaruk I., Wychowanie - wspólny trud rodziny i szkoły, *Edukacja i Dialog* 200, nr 2.

37. Maksymowska E., Werwicka M., Rodzice w szkole: stan obecny i perspektywy zmian, *Dyrektor Szkoły* 1999, nr 12.
38. Mendel M., Ameryka trzeciej fali. Szkoła wobec reform edukacji i zmian w społecznej rzeczywistości USA (część I i II), *Przegląd Oświatowy* 2001, nr 7 i 8.
39. Mendel M. Kontekst reformy- wzajemne partnerstwo, przezroczysta szkoła, *Kwartalnik Pedagogiczny* 2000, nr 3-4.
40. M. Mendel, Kompetencje edukacyjne rodziców, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 10 (103).
41. Michalik J.M., Nauczyciele wobec powinności i obowiązków zawodowych, *Edukacja Studia Badania Innowacje* 2002, nr 1.
42. Mika-Bednarczyk G., Trudności we współpracy nauczycieli i rodziców, *Życie Szkoły* 1999, nr 1.
43. Nalaskowski A., Rodzice - szkoła utopia współpracy? *Wychowawca* 2001, nr 9.
44. Nalaskowski A., Obsesje alternatyw? Teraźniejszość. *Człowiek. Edukacja* 2001 nr 4.
45. Niemierko B., Amerykański profesor; Amerykański student, *Nowa Szkoła* 1992, nr 4.
46. Nowosad I., Bądźmy razem, a nie obok, *Wychowanie w Przedszkolu* 2001, nr 5.
47. Pachociński R., Szkolnictwo amerykańskie, *Nowa Szkoła* 1990, nr 8.
48. Pawłowicz M., Rodzice w roli partnerów, *Głos Nauczycielski* 1999, nr 48.
49. Pereswiet-Sołtan B., Moja współpraca z rodzicami, *Życie Szkoły* 2001, nr 3.
50. Portee J., Partnerstwo szkoły i rodziców, *Nowa Szkoła* 1996, nr 4.
51. Potręś A. Pomagamy sobie nawzajem, *Wychowanie w Przedszkolu* 2000, nr 3.
52. Putkiewicz E., Zahorska M., Nauczyciel w przeddzień reformy, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1998, nr 3-4.
53. Relvas A., Sousa L., Proces komunikacji między szkołą a rodziną, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1998, nr ½.
54. Rubczewska I.A., Współpraca nauczycieli z rodzicami, *Nowa Szkoła* 2000, nr 2.
55. Segiet W., Reprezentacje "nauczyciel - rodzic", problem wzajemnych relacji, percepcji i ocen, *Studia Edukacyjne* 1998, nr 4.
56. Starzyński W., Program "Rodzice szkole", *Nowa Szkoła* 1999, nr 9.
57. Starzyński W., Rodzic w szkole, *Nowa Szkoła* 1999, nr 5.
58. Starzyński W., Wspólny interes. Program budowania partnerstwa rodziny, szkoły i gminy, *Dyrektor Szkoły* 1999, nr 12.

59. Stapor-Osmalek S., Jaka współpraca?, *Wychowanie w Przedszkolu*, 1995, nr 4.
60. Sobiecka-Wójtowicz I., Jak rozmawiam z rodzicami, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 2001, nr 7
61. Styś Z. Jeszcze o współpracy rodziców i nauczycieli, *Wychowanie w Przedszkolu* 1993, nr 4.
62. Szczurek M., O formach współpracy szkoły z domem rodzinnym, w: *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 2001, nr 3.
63. Szkudlarek T., „Adaptacyjna” i „transformacyjna” krytyka oświaty w USA: raporty edukacyjne i pedagogika krytyczna. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1989, nr 3.
64. Szychowska M., Stosunek rodziców do szkoły, a osiągnięcia edukacyjne ich dzieci. *Wychowanie na co Dzień* 1999, nr 10/11.
65. Szymański M., Współczesna edukacja w Polsce- opinie i poglądy nauczycieli. *Edukacja i rozwój*, Kielce 1995.
66. Tatarowicz J., Rodzic-nauczyciel: małżeństwo z rozsądku? *Nowa Szkoła* 2001, nr 3.
67. Waloszek D., Czy szkoła może być miejscem porozumienia , czyli o wzajemności brania i dawania. *Życie Szkoły* 2003, nr 2.
68. Winiarski M., Dialog i współpraca nauczycieli i rodziców. *Nowa Szkoła* 2002, nr 10.
69. Winiarski M., Jak rozmawiać z rodzicami? *Edukacja i Dialog* 2000, nr 10.
70. Winiarski M., Stare i nowe w relacjach szkoła – rodzina. *Nowa Szkoła* 1999, nr 2.
71. Zahorska- Bugaj M., Wzorce pożądanej szkoły. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1994, nr 1-2.

Źródła Internetowe:

1. Banach Cz., *Skarb ukryty w edukacji*, Strategia rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020, <http://www.up.krakow.pl/konspekt/12/strategia.html>-, dostęp: 11.01.2012
2. Deutscher R., Iby M., *Collegial teaching Certificate Class: In what ways does Parent Involvement affect Children's Academic Performance?*, Lewis Centre for Education Research, Apple Valley, California: <http://lewiscenter.org/research/inwhatways.pdf>, dostęp: 27.10.2012
3. Jensen K., Joseng F., and José Lera M., *Golden5 programme, złote obszary: relacje szkoła-rodzina*, 2007,

- <http://www.golden5.org/golden5/golden5/programa/pl/5FamilySchoolRelationsPL.pdf>, data dostępu: 27.10.2012.
4. <http://scholaris.pl>- 25.01.2007
 5. <http://www.edletter.org/past/issues/1997-so/sixtypes.shtml>, dostep: 10.11.2005
 6. Lewis Center for educational Research, Apple Valley, California; <http://lewiscenter.org/research/inwhatways.pdf>- 12. 10.2005
 7. <http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>- 25.01.2007
 8. www.csos.jhu.edu- 20.11.2006
 9. <http://www.vulcan.edu.pl/badania/porownania/keydata2002/keydata2002b.html>- 1.10.2006
 10. Harvard Family Research Project, <http://www.gse.harvard.edu/~hfrp/>- 25.01.2007
 11. Advisory Centre for Education, <http://www.ace-ed.org.uk> - 20.10.2006
 12. http://www.vulcan.edu.pl/rodzice/szkola/rady/kprirr_deklaracja.html- 25.01.2007
 13. www.cmppp.edu.pl - 20.10.2006
 14. http://www.mein.gov.pl/prawo/wszystkie/rozp_22.php - 20.10.2006
 15. <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konstytucja/kon1.htm> - 20.10.2006
 16. <http://www.arrupe.org/doc/EKPiOR.pdf> - 5.11.2006
 17. <http://www.slownik-online.pl/index.php> - 25.01.2007
 18. http://www.europeanschool-parents.nl/english/main_groups/about_us.html- 5.09.2007
 19. Rodzice Szkole, <http://rodziceszkole.edu.pl/>- 08.08.2012